



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Συγκριτική προσέγγιση των διδακτικών αρχών των Αναλυτικών Προγραμμάτων
Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο πλαίσιο των
εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η περίπτωση
της Φινλανδίας, Αγγλίας και Ελλάδας**

Μαρία Μπίμπα
Εκπαιδευτικός

Διδακτορική Διατριβή

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2020

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Φύκαρης Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Τμήματος Φιλολογίας, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Επιβλέπων.

Ιορδανίδης Γεώργιος, Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Συνεπιβλέπων.

Νικολάου Σουζάννα-Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Συνεπιβλέπουσα.

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή

Φύκαρης Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Τμήματος Φιλολογίας, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Επιβλέπων.

Ιορδανίδης Γεώργιος, Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Μέλος.

Νικολάου Σουζάννα-Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Μέλος.

Φλουρής Γεώργιος, Ομότιμος Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Μέλος.

Παπαδοπούλου Σμαράγδα, Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Μέλος.

Μαυρίδης Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Μέλος.

Τάτσης Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Μέλος.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος	8
Ευχαριστίες	9
Περίληψη	11
Abstract	12
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	13

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	20
Εννοιολογικοί προσδιορισμοί	20
1.1. Οριοθέτηση της έννοιας «διδασκτικές αρχές» στην Ελλάδα και διεθνώς.....	20
1.2. Προσδιορισμός της έννοιας «Αναλυτικό Πρόγραμμα» και ανάδειξη της σχέσης του με τις διδασκτικές αρχές	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	46
Φιλοσοφικο-παιδαγωγικές και ψυχολογικές βάσεις των διδασκτικών αρχών.....	46
2.1. Φιλοσοφία της παιδείας και διδασκτικές αρχές	46
2.1.1. Ιδεαλιστική φιλοσοφία της παιδείας και διδασκτικές αρχές	47
2.1.2. Ρεαλιστική φιλοσοφία της παιδείας και διδασκτικές αρχές	47
2.1.3. Πραγματιστική φιλοσοφία της παιδείας και διδασκτικές αρχές	48
2.1.4. Αναδομιστική φιλοσοφία της παιδείας και διδασκτικές αρχές	49
2.2. Έκφραση των θεωριών μάθησης στη δόμηση των διδασκτικών αρχών	50
2.2.1. Συμπεριφοριστικές θεωρίες	51
2.2.1.1. Θεωρία της κλασικής εξάρτησης	51
2.2.1.2. Θεωρία της μάθησης μέσω της συνεχούς ενίσχυσης	51
2.2.2. Γνωστικές θεωρίες μάθησης	53
2.2.2.1. Η θεωρία του Jean Piaget	54
2.2.2.2. Η Νοηματική-Προσληπτική Μάθηση του David Ausubel	56
2.2.3. Θεωρίες κοινωνικής μάθησης	57
2.2.4. Η κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Lev Vygotsky	57
2.2.5. Η θεωρία του Robert M. Gagne	57

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο	61
Δομικές βάσεις διδακτικών αρχών στα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης	61
3.1. Διαδικασία και παράγοντες διαμόρφωσης διδακτικών αρχών κατά τον Σχεδιασμό και την Ανάπτυξη Αναλυτικών Προγραμμάτων στην Ελλάδα και στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης	61
3.2. Προοπτικές λειτουργικότητας των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των διδακτικών αρχών τους στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης	71
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο	76
Η συμβολή της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση των διδακτικών αρχών στο πλαίσιο των Αναλυτικών Προγραμμάτων	76
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο	79
Ανάδειξη διδακτικών αρχών στα Αναλυτικά Προγράμματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φινλανδίας	79
5.1. Κοινωνικό-πολιτικό, ιστορικό-πολιτισμικό και οικονομικό υπόβαθρο της Φινλανδίας	79
5.2. Δομή φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) και διδακτικές αρχές	81
5.3. Δομή και χαρακτηριστικά των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φινλανδίας σε σχέση με τις διδακτικές αρχές	83
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο	89
Ανάδειξη διδακτικών αρχών στα Αναλυτικά Προγράμματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αγγλίας.....	89
6.1. Κοινωνικό-πολιτικό, ιστορικό-πολιτισμικό και οικονομικό υπόβαθρο της Αγγλίας	89
6.2. Δομή αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) και διδακτικές αρχές	91
6.3. Δομή και χαρακτηριστικά των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αγγλίας σε σχέση με τις διδακτικές αρχές	94

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο	98
Ανάδειξη διδακτικών αρχών στα Αναλυτικά Προγράμματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας	98
7.1. Κοινωνικό-πολιτικό, ιστορικό-πολιτισμικό και οικονομικό υπόβαθρο της Ελλάδας	98
7.2. Δομή ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) και διδακτικές αρχές	99
7.3. Δομή και χαρακτηριστικά των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας σε σχέση με τις διδακτικές αρχές	102
Ανακεφαλαίωση θεωρητικού μέρους	106
 ΜΕΡΟΣ Β΄	
ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο	110
Μεθοδολογία έρευνας	110
8.1. Στόχοι έρευνας	110
8.2. Ερευνητικά ερωτήματα	110
8.3. Μέθοδος έρευνας	111
8.4. Δειγματοληψία	113
8.4.1. Μέθοδος επιλογής δείγματος	113
8.4.2. Κριτήρια επιλογής των χωρών διερεύνησης	113
8.4.3. Κριτήρια επιλογής πόλεων	115
8.4.4. Κριτήρια επιλογής σχολείων	115
8.4.5. Κριτήρια επιλογής αριθμού εκπαιδευτικών για τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων	115
8.4.6. Κριτήρια επιλογής μαθημάτων για παρατήρηση	116
8.4.7. Κριτήρια επιλογής αριθμού ωρών παρατήρησης στα σχολεία	117
8.4.8. Κριτήρια επιλογής Διδακτικών Αρχών προς διερεύνηση	118
8.4.9. Κριτήρια επιλογής Αναλυτικών Προγραμμάτων προς διερεύνηση	119
8.5. Ερευνητικά εργαλεία	119
8.5.1. Ερωτηματολόγιο	119
8.5.2. Φύλλο παρατήρησης	120
8.5.3. Μονάδα ανάλυσης περιεχομένου	120
8.6. Χρονική Διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας	120

8.7. Αντιξοότητες και Περιορισμοί της έρευνας	121
8.8. Ζητήματα Δεοντολογίας	122
8.9. Ζητήματα οργάνωσης της έρευνας	123
8.10. Προσδοκώμενα αποτελέσματα και συμβολή της έρευνας στην προώθηση της εκπαίδευσης και γενικότερα της επιστήμης	124
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο	125
Επεξεργασία και Ανάλυση των δεδομένων	125
9.1. Ερωτηματολόγιο	125
9.1.1. Φινλανδία (ερωτηματολόγιο)	125
9.1.1.1. Φινλανδία (ερωτηματολόγιο-συχνότητες)	125
9.1.1.2. Φινλανδία (ερωτηματολόγιο-μέσοι όροι)	167
9.1.1.3. Φινλανδία (αποτελέσματα ερωτηματολογίου)	172
9.1.2. Αγγλία (ερωτηματολόγιο)	175
9.1.2.1. Αγγλία (ερωτηματολόγιο-συχνότητες)	175
9.1.2.2. Αγγλία (ερωτηματολόγιο-μέσοι όροι)	215
9.1.2.3. Αγγλία (αποτελέσματα ερωτηματολογίου)	220
9.1.3. Ελλάδα (ερωτηματολόγιο)	223
9.1.3.1. Ελλάδα (ερωτηματολόγιο-συχνότητες)	223
9.1.3.2. Ελλάδα (ερωτηματολόγιο-μέσοι όροι)	263
9.1.3.3. Ελλάδα (αποτελέσματα ερωτηματολογίου)	268
9.2. Παρατήρηση	271
9.2.1. Φινλανδία (παρατήρηση)	271
9.2.1.1. Φινλανδία (παρατήρηση-συχνότητες)	271
9.2.1.2. Φινλανδία (αποτελέσματα παρατήρησης)	295
9.2.2. Αγγλία (παρατήρηση)	297
9.2.2.1. Αγγλία (παρατήρηση-συχνότητες)	297
9.2.2.2. Αγγλία (αποτελέσματα παρατήρησης)	319
9.2.3. Ελλάδα (παρατήρηση)	321
9.2.3.1. Ελλάδα (παρατήρηση-συχνότητες)	321
9.2.3.2. Ελλάδα (αποτελέσματα παρατήρησης)	345
9.3. Ανάλυση περιεχομένου	346
9.3.1. Φινλανδία (ανάλυση περιεχομένου)	347
9.3.1.1. Φινλανδία (ανάλυση περιεχομένου-συχνότητες)	347
9.3.1.2. Φινλανδία (αποτελέσματα ανάλυσης περιεχομένου)	348
9.3.2. Αγγλία (ανάλυση περιεχομένου)	349
9.3.2.1. Αγγλία (ανάλυση περιεχομένου-συχνότητες)	349

9.3.2.2. Αγγλία (αποτελέσματα ανάλυσης περιεχομένου)	350
9.3.3. Ελλάδα (ανάλυση περιεχομένου)	351
9.3.3.1. Ελλάδα (ανάλυση περιεχομένου-συχνότητες)	351
9.3.3.2. Ελλάδα (αποτελέσματα ανάλυσης περιεχομένου)	352
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10^ο	353
Συζήτηση πορισμάτων	353
10.1. Συγκριτική προσέγγιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Φινλανδίας, Αγγλίας και Ελλάδας	353
10.2. Συγκριτική προσέγγιση των ερωτηματολογίων προς εκπαιδευτικούς Φινλανδίας, Αγγλίας και Ελλάδας	355
10.3. Συγκριτική προσέγγιση του φύλλου παρατήρησης σε σχολικές τάξεις Φινλανδίας, Αγγλίας και Ελλάδας	359
10.4. Συγκριτική προσέγγιση ερωτηματολογίων και φύλλων παρατήρησης Φινλανδίας, Αγγλίας και Ελλάδας	363
10.5. Συγκριτική προσέγγιση μεταξύ όλων των αποτελεσμάτων και όλων των χωρών της έρευνας	366
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11^ο	369
Συμπεράσματα	369
Βιβλιογραφικές αναφορές	375
Παράρτημα 1	412
Παράρτημα 2	437
Παράρτημα 3	441
Παράρτημα 4	443

Πρόλογος

Σκοπός της παρούσας Διδακτορικής Διατριβής (ΔΔ) είναι να συσχετισθούν και να συγκριθούν οι διδακτικές αρχές, που εντοπίζονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) και ειδικότερα, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ΔΔ, στα Αναλυτικά Προγράμματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φινλανδίας, Αγγλίας¹ και Ελλάδας. Επίσης, μέσω της παρούσας ΔΔ επιδιώκεται η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης χωρών της ΕΕ, σε σχέση με τις διδακτικές αρχές, που διέπουν τα Αναλυτικά Προγράμματα και εφαρμόζονται στη διδακτική διαδικασία.

Κίνητρο για τη συγγραφή της παρούσας ΔΔ αποτέλεσε η ενασχόληση της υποψήφιας διδάκτορος με ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως: «Η άνοιξη της Ευρώπης», «Teachers4Europe» και ορισμένα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, που εκπονούνταν από εκπαιδευτικούς στα κράτη-μέλη της ΕΕ ακολουθώντας συγκεκριμένες οδηγίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ή άλλων οργάνων της ΕΕ. Η εμπειρία από τα συγκεκριμένα προγράμματα σε συνδυασμό με τους διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης της διδασκαλίας και μάθησης, κατά την εκπόνησή τους, αποτέλεσε το έναυσμα για περαιτέρω αναζήτηση και προβληματισμό σε σχέση με τα Αναλυτικά Προγράμματα των κρατών-μελών της ΕΕ και τις διδακτικές αρχές που τα διέπουν.

Ακολούθως, μετά από εκτενή συζήτηση σχετικά με τους παραπάνω προβληματισμούς με τον Επιβλέποντα Καθηγητή, κ. Ιωάννη Φύκαρη, διαμορφώθηκε το θέμα της παρούσας ΔΔ, καθώς και το πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας. Η μεθοδολογία της έρευνας συνδύασε τη συγκριτιστική συσχέτιση με τις μεθόδους της Ανάλυσης Περιεχομένου (ποιοτική και ποσοτική) στα Αναλυτικά Προγράμματα Γλώσσας και Μαθηματικών Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου, του ερωτηματολογίου για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος των χωρών αναφοράς και της παρατήρησης διδασκαλιών σε σχολικές τάξεις των προαναφερόμενων χωρών.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι, οι διδακτικές αρχές, που επιλέχτηκαν με συγκεκριμένα κριτήρια, για να διερευνηθούν στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, εντοπίζονται στα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών του δείγματος, θεωρούνται σημαντικές από τους εκπαιδευτικούς, που συμμετείχαν στην

¹ Η Αγγλία είναι μία από τις τέσσερις χώρες του Ηνωμένου Βασιλείου, το οποίο αποχώρησε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) τον Ιανουάριο του 2020.

έρευνα με το ερωτηματολόγιο, και εφαρμόζονται όλες στην πράξη κατά τη διδασκαλία αλλά με διαφορετική συχνότητα. Επιπλέον, ορισμένες διδακτικές αρχές κατέχουν την ίδια ή παρόμοια υψηλή θέση στα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών του δείγματος ή στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ή κατά την εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη, ενώ κάποιες άλλες βρίσκονται σε χαμηλότερες θέσεις προτίμησης.

Ευχαριστίες

Κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας ΔΔ στάθηκαν δίπλα μου πολλοί και σημαντικοί για εμένα άνθρωποι. Πρωτίστως, ένα μεγάλο «ευχαριστώ» στον Επίκουρο Καθηγητή του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και Επιβλέποντα της Διδακτορικής μου Διατριβής, κ. Ιωάννη Φύκαρη, που στήριξε τη συγγραφή της παρούσας ΔΔ. Επίσης, ευχαριστώ ιδιαίτερα τα άλλα δύο μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής της Διδακτορικής μου Διατριβής, τον Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και Αντιπρύτανη του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, κ. Γεώργιο Ιορδανίδη, και την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κα Σουζάννα-Μαρία Νικολάου, για την υποστήριξή τους και τις καίριες παρατηρήσεις τους.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω στον Ομότιμο Καθηγητή του Πανεπιστημίου του Wisconsin των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής και των Πανεπιστημίων Αθηνών και Ιωαννίνων, Συγκριτικό της Εκπαίδευσης, κ. Ανδρέα Καζαμιά, που με καθοδήγησε και με συμβούλεψε στα πρώτα διερευνητικά βήματά μου στο επιστημονικό πεδίο της Συγκριτικής Εκπαίδευσης. Οι συζητήσεις μας με βοήθησαν να συνειδητοποιήσω τη σημαντικότητα του έργου που αναλάμβανα.

Στη συνέχεια, ευχαριστώ τις δεκάδες συναδέλφους σε Ελλάδα, Φινλανδία και Αγγλία, που με βοήθησαν είτε στην εύρεση βιβλιογραφικών πηγών είτε παρέχοντάς μου χρήσιμες για το θέμα μου πληροφορίες είτε συμμετέχοντας στην έρευνα με το ερωτηματολόγιο (πιλοτική και κύρια) ή/και στην έρευνα με την παρατήρηση στις σχολικές τους τάξεις.

Επιπλέον, νιώθω την υποχρέωση να ευχαριστήσω τους υπαλλήλους του Υπουργείου Εξωτερικών της Ελλάδας, των Πρεσβειών της Μεγάλης Βρετανίας και της Φινλανδίας στην Ελλάδα, των Πρεσβειών της Ελλάδας σε Ηνωμένο Βασίλειο και Φινλανδία και τον πρώην Συντονιστή Εκπαίδευσης στο Λονδίνο, κ. Γεώργιο Κόσουβα, για τις πληροφορίες που μου παρείχαν. Επίσης, ευχαριστώ τον πρώην Διευθυντή

Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Άρτας, κ. Λεωνίδα Γκόρο, για την κατανόηση και την υποστήριξή του στην προσπάθειά μου καθώς και συγγενείς και φίλους, που με διευκόλυναν με τον οποιοδήποτε τρόπο στην υλοποίηση αυτού του δύσκολου έργου.

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο «ευχαριστώ» στην οικογένειά μου, την κόρη μου Αριάδνη και τον σύζυγό μου Βασίλη, που μου συμπαραστάθηκαν με αγάπη και υπομονή. Έμαθαν κοντά μου να αγαπάνε αυτό που η ίδια ονειρεύτηκα, αγάπησα και κόπιασα να ολοκληρώσω.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας ΔΔ είναι να συσχετισθούν και να συγκριθούν οι διδακτικές αρχές, που εντοπίζονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα κράτη-μέλη της ΕΕ μέσω δείγματος χωρών που απαρτίζεται από τις χώρες της Φινλανδίας, Αγγλίας² και Ελλάδας. Η ερευνητική προσπάθεια εστιάζεται στο να εντοπιστούν και να αναδειχτούν οι διδακτικές αρχές των Αναλυτικών Προγραμμάτων των ανωτέρω χωρών και να διαπιστωθεί κατά πόσο αξιοποιούνται ή διαφοροποιούνται σε διαφορετικές χώρες της ΕΕ. Επιπλέον, επιδίωξη της παρούσας ΔΔ αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δείγματος χωρών της ΕΕ, σε σχέση με τις διδακτικές αρχές, που διέπουν τα Αναλυτικά Προγράμματα και εφαρμόζονται στη διδακτική διαδικασία, μέσω της συγκριτικής διερεύνησης.

Πιο συγκεκριμένα, η ΔΔ στοχεύει α) στην καταγραφή των διδακτικών αρχών που διέπουν τα Αναλυτικά Προγράμματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις χώρες αναφοράς της έρευνας, β) στον εντοπισμό των ομοιοτήτων και των διαφορών των διδακτικών αρχών σχετικά με τη χρήση τους στα Αναλυτικά Προγράμματα και την αξιοποίησή τους από τους εκπαιδευτικούς.

Βασική μέθοδος διερεύνησης των διδακτικών αρχών, στην παρούσα ΔΔ, είναι η συγκριτική μέθοδος. Η μέθοδος αυτή σε συνδυασμό με το ερωτηματολόγιο, την παρατήρηση και την ανάλυση περιεχομένου (ποιοτική και ποσοτική) συμβάλλει στη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας μέσω της τριγωνοποίησης των μεθόδων.

² Η Αγγλία είναι μία από τις τέσσερις χώρες του Ηνωμένου Βασιλείου, το οποίο αποχώρησε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) τον Ιανουάριο του 2020.

Abstract

The main purpose of this PhD Thesis is to relate and compare the didactic principles found in the Curricula of Primary and Secondary Education in the Member States of the European Union (EU) through a sample of countries consisting of Finland, England³ and Greece. The attempt made is to identify and highlight the didactic principles within the above countries' Curricula and to determine whether they are being used or differentiated in different EU countries. Furthermore, this PhD Thesis seeks to investigate the aspects and attitudes of Primary and Secondary Education teachers in a sample of EU countries, in relation to the didactic principles governing the Curriculum and applied in, through comparative investigation.

More specifically, this PhD Thesis aims to a) record the didactic principles of the Curricula of Primary and Secondary Education in the research reference countries, b) identify the similarities and differences of the didactic principles regarding their development in the Curricula and their use by teachers.

The comparative method is the main method of investigating the didactic principles used in the present PhD Thesis. This method combined with other methods of analysis such as questionnaire, observation and content analysis (qualitative and quantitative) contributes in ensuring the validity and reliability of the research through a triangulation of methods.

³ England is one of the four countries in the United Kingdom that left the European Union (EU) in January 2020.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο πλαίσιο της παρούσας ΔΔ επιδιώκεται να συσχετισθούν και να συγκριθούν οι διδακτικές αρχές, που εντοπίζονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα κράτη-μέλη της ΕΕ, μέσω δείγματος χωρών, που απαρτίζεται από τις χώρες της Φινλανδίας, Αγγλίας⁴ και Ελλάδας. Επιδιώκεται, δηλαδή, να εντοπιστούν και να αναδειχθούν οι διδακτικές αρχές των Αναλυτικών Προγραμμάτων των χωρών αναφοράς και να διαπιστωθεί ο βαθμός, στον οποίο αξιοποιούνται ή διαφοροποιούνται σε διαφορετικές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Επίσης, βασική επιδίωξη της παρούσας ΔΔ αποτελεί η διερεύνηση των στάσεων και απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τις χώρες της Φινλανδίας, Αγγλίας και Ελλάδας, αναφορικά με τις διδακτικές αρχές, που υπάρχουν στα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών αυτών και εφαρμόζονται στη διδακτική διαδικασία, μέσω της συγκριτικής διερεύνησης.

Ειδικότερα, οι στόχοι της παρούσας ΔΔ, ως προς τις διδακτικές αρχές στα Αναλυτικά Προγράμματα είναι:

A. Να καταγραφούν οι διδακτικές αρχές, που υπάρχουν στα Αναλυτικά Προγράμματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Φινλανδία, Αγγλία και Ελλάδα, που αποτελούν κράτη-μέλη της ΕΕ.

B. Να εντοπιστούν ομοιότητες και διαφορές των διδακτικών αρχών σε σχέση με τη χρήση τους στα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών αναφοράς της παρούσας ΔΔ, καθώς και η αξιοποίησή τους από τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία, μέσω της συγκριτικής διαδικασίας.

Η **πρωτοτυπία** και **καινοτομία** του αντικειμένου μελέτης της παρούσας ΔΔ έγκειται στο γεγονός ότι, δεν έχουν διερευνηθεί αυτοτελώς οι διδακτικές αρχές των Αναλυτικών Προγραμμάτων των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών της ΕΕ και, ειδικά, των χωρών (Φινλανδία, Αγγλία και Ελλάδα), στις οποίες εστιάζει η παρούσα ΔΔ. Το επιστημονικό αυτό κενό επιδιώκεται να καλυφθεί στην παρούσα ΔΔ, συνδυάζοντας τη διερεύνηση ύπαρξης και λειτουργίας των διδακτικών αρχών στα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών αναφοράς της έρευνας, με τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διδακτικές αρχές καθώς και με την εφαρμογή των διδακτικών αρχών στη διδασκαλία.

⁴ Η Αγγλία είναι μία από τις τέσσερις χώρες του Ηνωμένου Βασιλείου, το οποίο αποχώρησε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) τον Ιανουάριο του 2020.

Η όλη διερευνητική διεργασία επιδιώκεται με την αξιοποίηση της συγκριτικής μεθόδου, ως βασικής μεθοδολογικής βάσης, στην προσπάθεια εντοπισμού ομοιοτήτων και διαφορών των διδακτικών αρχών των Αναλυτικών Προγραμμάτων χωρών της ΕΕ, που αποτελούν και τις χώρες αναφοράς της παρούσας ΔΔ. Με αυτόν τον τρόπο κρίνεται ότι, θα επιτευχθεί επαρκέστερη κατανόησή τους, αλλά και πιθανή συσχέτισή τους, στην προσπάθεια των χωρών της ΕΕ για τη διαμόρφωση ενός κοινού ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού μέλλοντος. Επιπρόσθετα, όπως προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφική επισκόπηση, δεν έχουν διερευνηθεί αυτοτελώς οι διδακτικές αρχές, που αναδεικνύονται στα Αναλυτικά Προγράμματα των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών της ΕΕ των χωρών αναφοράς της παρούσας ΔΔ. Ειδικότερα, από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι, συχνά γίνεται περιγραφή των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών, των Αναλυτικών Προγραμμάτων ή των διδακτικών μεθοδολογιών (Amaro et al., 2004· Horner, Dorfert, Reuter & von Kopp, 2015), που προωθούνται σε αυτά, αλλά καθίσταται ελλιπής η εμβάθυνση στο «τι», «γιατί» και «πώς» του σχεδιασμού, της ανάπτυξης και της εφαρμογής των Αναλυτικών Προγραμμάτων τους (Παντίδης & Πασιάς, 2004· Isac et al., 2015).

Κατά συνέπεια, προκύπτει η αναγκαιότητα διεξαγωγής της έρευνας, που υλοποιείται με την παρούσα ΔΔ, στα Αναλυτικά Προγράμματα κρατών-μελών της ΕΕ και συγκεκριμένα στα Αναλυτικά Προγράμματα της Φινλανδίας, Αγγλίας και Ελλάδας, αλλά και μέσα στο σχολικό πλαίσιο (σε εκπαιδευτικούς και σε σχολικές τάξεις) των αντίστοιχων κρατών-μελών για τον σχηματισμό μιας, όσο γίνεται περισσότερο πιο ολοκληρωμένης και εμπειριστατωμένης εικόνας των διδακτικών αρχών, που εντοπίζονται στα Αναλυτικά Προγράμματα, γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς και, τελικά, εφαρμόζονται στη διδακτική πράξη (Dale, 2003· Δαραράς, 2003). Συνεπώς, η παρούσα ΔΔ καλύπτει το επιστημονικό κενό, που διαπιστώνεται στη βιβλιογραφική επισκόπηση, σχετικά με τις διδακτικές αρχές, που διέπουν τα Αναλυτικά Προγράμματα κρατών-μελών της ΕΕ, όπως η Φινλανδία, η Αγγλία και η Ελλάδα, καθώς και σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής τους στη διδακτική πράξη.

Επισημαίνεται ότι, υπάρχουν έρευνες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2012· European Commission/EACEA/Eurydice, 2013), στις οποίες διαπιστώνεται η επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών-μελών της. Ενδεικτική είναι η περίπτωση της Ελλάδας, που, όπως

διαφαίνεται, σύμφωνα με τον Γούλα (2016) η εφαρμογή ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (π.χ. Comenius) στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση επηρέασε έντονα ακόμα και την αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων το 2003 με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα αντίστοιχα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ). Επίσης, η σχετική έκθεση του Δικτύου Ευρυδίκη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012) επιβεβαιώνει την προσπάθεια των ευρωπαϊκών χωρών και, ειδικά, των κρατών-μελών της ΕΕ να προωθήσουν στο εκπαιδευτικό τους σύστημα την καλλιέργεια ορισμένων βασικών ικανοτήτων, που αποτελούν σημαντικές παραμέτρους της εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ.

Κατά την υλοποίηση της έρευνας στην παρούσα ΔΔ κρίθηκε ως καταλληλότερη η χρήση της *συγκριτικής μεθόδου* για τον εντοπισμό και την ανάδειξη των διδακτικών αρχών, καθώς και για την εξήγηση-ερμηνεία των ομοιοτήτων και διαφορών τους. Η συγκεκριμένη μέθοδος ενδείκνυται για έρευνες, όπως η έρευνα της παρούσας ΔΔ, όπου διερευνώνται παιδαγωγικά θέματα/φαινόμενα, που καταγράφονται ή/και παρατηρούνται σε διαφορετικές χώρες της ΕΕ με διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα κατά τον ίδιο χρόνο (*συγχρονική συγκριτική μέθοδος*) (Ευαγγελόπουλος, 1989). Η μελέτη, άλλωστε, παιδαγωγικών θεμάτων/φαινομένων των ξένων εκπαιδευτικών συστημάτων, παράλληλα, με τα αντίστοιχα θέματα/φαινόμενα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση αυτού (Ματθαίου, 1997· Καζαμιάς, 2012). Επιπλέον, αξιοποιήθηκαν οι ακόλουθες ερευνητικές εφαρμογές: α) το *ερωτηματολόγιο* για τους εκπαιδευτικούς για την ανίχνευση των απόψεων και των στάσεών τους, σχετικά με το προς μελέτη ζήτημα, β) η *παρατήρηση* σε σχολικές τάξεις των επιλεγμένων χωρών για την καταγραφή του τρόπου εφαρμογής στην πράξη των διδακτικών αρχών των Αναλυτικών Προγραμμάτων και γ) η *ανάλυση περιεχομένου (ποιοτική και ποσοτική)* στα Αναλυτικά Προγράμματα των υπό έρευνα χωρών του δείγματος για τον εντοπισμό και την ανάδειξη των διδακτικών αρχών, που τα χαρακτηρίζουν. Η χρήση των προαναφερόμενων ερευνητικών εφαρμογών, στο πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας της παρούσας ΔΔ, κρίθηκε απαραίτητη από την ερευνήτρια, ώστε να ενισχυθεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας μέσω της τριγωνοποίησης των μεθόδων (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Στο πλαίσιο της παρούσας ΔΔ οι διδακτικές αρχές δεν αντιμετωπίζονται ως πλαίσια βάσης απλά μετάδοσης της γνώσης, όπως κατά κύριο λόγο πρέσβευε η

παραδοσιακή Παιδαγωγική, αλλά γίνονται αντιληπτές ως βασικές αρχές μάθησης, που επιδιώκουν την επίγνωση του σκοπού συνδυαστικά με τη χρησιμότητα κάθε γνώσης, ώστε ο μαθητής να αποκτήσει την επιθυμία απόκτησης της προωθούμενης γνώσης δομώντας, ταυτόχρονα και τη δυνατότητα αξιοποίησης αυτής της γνώσης, όπου κρίνεται αναγκαίο (Φράγκος, 1985).

Στη βάση αυτή η ΔΔ δομείται σε δύο μέρη. Το Μέρος Α΄ της Θεωρητικής Προσέγγισης και το Μέρος Β΄ της Εμπειρικής Διερεύνησης. Το Μέρος Α΄ της Θεωρητικής Προσέγγισης αποτελείται από τα εξής κεφάλαια:

Στο πρώτο κεφάλαιο, στο οποίο αναλύονται οι βασικές έννοιες μελέτης στην παρούσα ΔΔ, που είναι οι «διδασκτικές αρχές» και το «Αναλυτικό Πρόγραμμα».

Στο δεύτερο κεφάλαιο διερευνάται η σχέση των διδασκτικών αρχών με τη φιλοσοφία της παιδείας και τις θεωρίες μάθησης, καθώς εκτιμάται ότι, πρόκειται για μια σχέση καθοριστική για την επιστημονική τεκμηρίωση των διδασκτικών αρχών, την εξέλιξη της Διδασκτικής αλλά και γενικότερα της Παιδαγωγικής επιστήμης.

Στο τρίτο κεφάλαιο επιδιώκεται να αποσαφηνιστεί η διαδικασία και οι παράγοντες διαμόρφωσης διδασκτικών αρχών κατά τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΑΠ) στις χώρες αναφοράς της παρούσας ΔΔ. Επιπλέον, επιδιώκεται να διερευνηθούν οι προοπτικές λειτουργικότητας των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των διδασκτικών αρχών που τα χαρακτηρίζουν στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της ΕΕ.

Το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στην ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης, η οποία εντάσσεται στα Αναλυτικά Προγράμματα των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών της ΕΕ και συνδιαμορφώνει με άλλους παράγοντες τις διδασκτικές αρχές και τα μαθησιακά περιεχόμενα, που προωθούνται και προάγονται μέσω αυτών.

Στο πέμπτο, έκτο και έβδομο κεφάλαιο γίνεται συνοπτική αναφορά στο κοινωνικό-πολιτικό, ιστορικό-πολιτισμικό και οικονομικό υπόβαθρο της Φινλανδίας, Αγγλίας και Ελλάδας αντίστοιχα, ώστε να καταστεί, στη συνέχεια, πιο κατανοητή η σύγχρονη δομή των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών συστημάτων, όσον αφορά στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και η δομή και τα χαρακτηριστικά των αντίστοιχων Αναλυτικών Προγραμμάτων, που διαπνέονται από συγκεκριμένες διδασκτικές αρχές.

Το Μέρος Β΄ της Εμπειρικής Διερεύνησης αποτελείται από τα εξής κεφάλαια:

Το όγδοο κεφάλαιο, όπου γίνεται εκτενής αναφορά στη μεθοδολογία της έρευνας της ΔΔ. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι στόχοι, τα ερευνητικά

ερωτήματα, οι μέθοδοι, η δειγματοληψία, τα ερευνητικά εργαλεία, η χρονική διάρκεια διεξαγωγής έρευνας, οι περιορισμοί, τα ζητήματα δεοντολογίας και οργάνωσης της έρευνας καθώς και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και η συμβολή της έρευνας στην προώθηση της εκπαίδευσης και γενικότερα της επιστήμης.

Το ένατο κεφάλαιο, στο οποίο παρουσιάζεται με συστηματικό τρόπο η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, που συλλέχτηκαν με ερωτηματολόγιο από τους εκπαιδευτικούς, παρατήρηση στις σχολικές τάξεις και ανάλυση περιεχομένου (ποιοτική και ποσοτική) στα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών αναφοράς της έρευνας. Το δέκατο κεφάλαιο, στο οποίο αναπτύσσεται η συζήτηση των πορισμάτων της έρευνας, μέσω της συγκριτικής προσέγγισης των αποτελεσμάτων της από κάθε χώρα του δείγματος. Τέλος, το ενδέκατο κεφάλαιο, όπου παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας της παρούσας ΔΔ.

ΜΕΡΟΣ Α΄
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί αναλύονται δύο βασικές έννοιες: οι «διδασκτικές αρχές» και το «Αναλυτικό Πρόγραμμα», σε δύο αντίστοιχα υποκεφάλαια. Οι συγκεκριμένες έννοιες αποτελούν τους δύο βασικούς πυλώνες πάνω στους οποίους στηρίζεται και οικοδομείται το θέμα της παρούσας ΔΔ.

1.1. Οριοθέτηση της έννοιας «διδασκτικές αρχές» στην Ελλάδα και διεθνώς

Στην παρούσα ΔΔ επιδιώκεται να προσεγγιστούν συγκριτικά οι διδασκτικές αρχές, που διέπουν τα Αναλυτικά Προγράμματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κρατών-μελών της ΕΕ. Για τον λόγο αυτόν είναι απαραίτητο να προσδιοριστεί η έννοια «διδασκτικές αρχές» καθώς και το είδος των διδασκτικών αρχών, ώστε να καταστεί δυνατό, στη συνέχεια, να εντοπιστούν αυτές στα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα και να συγκριθούν μεταξύ τους.

Η έννοια «διδασκτικές αρχές» αποτελείται από δύο επιμέρους έννοιες: α) Την έννοια «διδασκτικός,-ή,-ό», «αυτός», αυτή ή αυτό «που σχετίζεται με τη διδασκαλία» (Μπαμπινιώτης, 2004, σ. 267), «ο σχετικός με τη διδασκαλία/ο κατάλληλος ή ικανός να διδάσκει» (Τεγόπουλος-Φυτράκης, 1997, σ. 334), «αυτός», αυτή ή αυτό «που σχετίζεται με τη διδασκαλία, αυτός που δίνει διδάγματα» (Μαλλιάρης-Παιδεία, 1992-93, σ. 299), “*designed or intended to teach*” («σχεδιασμένος να διδάσκει ή με σκοπό να διδάσκει») ή “*making moral observations*” («που κάνει ηθικής φύσης παρατηρήσεις») (Merriam-Webster, 2019)⁵. β) Την έννοια «αρχή», «θεμελιακός κανόνας στη φύση, στην επιστήμη, στην τέχνη, στην πολιτική» ή «όρος, προϋπόθεση που τίθεται ως βάση (και που είναι κοινά αποδεκτός ή προσηγορευμένος)» (Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, 2019)⁶, «το τοπικό ή χρονικό σημείο απ’ όπου ξεκινά κάποιος ή κάτι/έναρξη/πρώτη αιτία, αφορμή/θεμελιακός κανόνας/νόμος επιστημονικός» (Τεγόπουλος-Φυτράκης, 1997, σ. 190), «έναρξη, αφετηρία τοπική ή χρονική/η πρώτη αιτία, αφορμή, θεμελιακός ηθικός κανόνας/θεμελιακή πρόταση, νόμος επιστημονικός» (Μαλλιάρης-Παιδεία, 1992-93, σ. 183), «ο όρος αρχή χρησιμοποιείται εκτός από την άποψη της ύπαρξης των όντων και από άποψη ρυθμιστική, λογική και κανονιστική. Σχετίζεται, δηλαδή, με τους κανόνες που ρυθμίζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά και σκέψη» (Παπαδημητρίου, 1989, σσ. 784-785), “*a matter or thing*

⁵ <https://www.merriam-webster.com/dictionary/didactic> (Τελευταία προσπέλαση 27 Δεκεμβρίου 2019).

⁶ http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/ (Τελευταία προσπέλαση 27 Δεκεμβρίου 2019).

of primary importance” («ένα συμβάν ή ένα πράγμα πρωτεύουσας σημασίας») (Merriam-Webster, 2019)⁷.

Η αναζήτηση ενός ορισμού της έννοιας «διδασκτικές αρχές», αποδεικνύεται εγχείρημα ιδιαίτερα δύσκολο. Συχνά γίνονται αναφορές στα είδη των διδασκτικών αρχών, δύσκολα, όμως, εντοπίζεται κάποιος ορισμός για αυτές, που να διατυπώνεται με σαφήνεια, όπως ότι, «οι διδασκτικές αρχές αποτελούν τα εσωτερικά κριτήρια της διδασκαλίας» και «...συνιστούν τους κύριους όρους της τακτικής του διδασκτικού έργου. Χωρίς τη γνώση και τη χρήση τους, ο δάσκαλος κινείται στο ρηχό επίπεδο του ερασιτεχνισμού και της επαγγελματικής συμπτωματοκότητας» (Λιαντίνης, 1989, σσ. 1448-1449).

Συνεπώς, από τα ανωτέρω προκύπτει ότι, δε φαίνεται να υπάρχει ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός, που να προσδιορίζει την έννοια «διδασκτικές αρχές». Για τον λόγο αυτόν στην παρούσα ΔΔ δομήθηκε και προτάσσεται ο εξής λειτουργικός ορισμός: «Διδασκτικές αρχές» είναι τα δομικά κριτήρια, στη βάση των οποίων δομείται η διδασκαλία, προκειμένου να διασφαλίζεται η επίτευξη των σκοπών της, καθώς επίσης και η ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων από όλους τους μαθητές, μέσω της λειτουργικής και δυναμικής ενεργοποίησής τους σε όλη τη διάρκεια της διδασκτικής διαδικασίας.

Έχουν προσδιοριστεί πολλές διδασκτικές αρχές έως σήμερα. Κάποιες από αυτές είναι διαχρονικές -έχοντας ακόμα ισχύ στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα- και άλλες οριοθετήθηκαν κατά την πορεία εξέλιξης της Παιδαγωγικής επιστήμης.

Στην αρχαία Ελλάδα (5^ο-4^ο αι. π.Χ.) η διδασκαλία του Σωκράτη⁸ (Nakosteen, 1965· Reble, 1990· Φύκαρης, 2015) διαπνεόταν από τις εξής διδασκτικές αρχές: α) *Αρχή της αυτενέργειας*. Οι ιδέες αποτελούν το υπέρτατο χαρακτηριστικό του ανθρώπου, ο οποίος τις προσεγγίζει από τη δική του οπτική γωνία και με τον δικό του τρόπο. β) *Αρχή της ολότητας*. Το περιεχόμενο μιας ιδέας ή μιας αξίας είναι πραγματικό και ενιαίο και οι όποιες στρεβλώσεις χρειάζεται να απομακρύνονται από αυτό. γ) *Αρχή της κοινωνικότητας*. Κατά την εφαρμογή της διαλεκτικής μεθόδου αναπτύσσεται διάλογος ανάμεσα στον Σωκράτη και τους μαθητές του. Ο διάλογος συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. δ) *Αρχή της επικαιρότητας*. Ο Σωκράτης, έχοντας ως απώτερο σκοπό την εξαγωγή

⁷ <https://www.merriam-webster.com/dictionary/principal> (Τελευταία προσπέλαση 27 Δεκεμβρίου 2019).

⁸ Ο Σωκράτης ήταν Έλληνας φιλόσοφος, που καταγόταν από την Αθήνα. Είναι μία από τις σημαντικότερες προσωπικότητες σε παγκόσμιο επίπεδο και ένας από τους ιδρυτές της Δυτικής φιλοσοφίας (Αποστολίδης, 2015).

καθολικών συμπερασμάτων για μία έννοια, χρησιμοποιούσε παραδείγματα μέσα από την καθημερινή ζωή και εμπειρία, τη δική του και των μαθητών του.

Στο έργο του Πλάτωνος⁹ (Nakosteen, 1965· Moreau, 1983· Reble, 1990· Ζιώγου-Καραστεργίου, 1996· Φύκαρης, 2015), 5^{ος}-4^{ος} αι. π.Χ., εντοπίζονται οι εξής διδακτικές αρχές: α) *Αρχή της κοινωνικότητας*. Κατά τη διάρκεια των διαλόγων του εκπαιδευτικού/παιδαγωγού με τον μαθητή, ο δεύτερος μαθαίνει πώς να συνδιαλέγεται, να επιχειρηματολογεί και να αρθρώνει λόγο απέναντι στον συνομιλητή του. Ο μαθητής αναπτύσσει με αυτόν τον τρόπο τις κοινωνικές του δεξιότητες με απώτερο σκοπό να καταστεί ενεργός πολίτης. β) *Αρχή της αυτενέργειας*. Ο εκπαιδευτικός/παιδαγωγός δε δίνει έτοιμες απαντήσεις στον μαθητή, αλλά του θέτει ερωτήματα, τα οποία τον προβληματίζουν και τον ωθούν σε εσωτερική αναζήτηση της αλήθειας και στην εύρεση απαντήσεων. Κατά τον Πλάτωνα ο μαθητής μαθαίνει πράττοντας και ενεργώντας ο ίδιος. γ) *Αρχή της παιδοκεντρικότητας*. Η αγωγή χρειάζεται να προσαρμόζεται στη φύση του παιδιού, να προκαλεί το ενδιαφέρον του και να σέβεται την ατομικότητά του (Πολιτεία 536 B). δ) *Αρχή της διαφοροποίησης*. Οι εργασίες που ανατίθενται στον κάθε μαθητή είναι σημαντικό να είναι ανάλογες με τις κλίσεις και τις ικανότητές του (Πολιτεία 370 B).

Ο Αριστοτέλης¹⁰ (Nakosteen, 1965· Reble, 1990· Ζιώγου-Καραστεργίου, 1996), 4^{ος} αι. π.Χ., τονίζει σχετικά με την αγωγή των νέων την αναγκαιότητα να καταστούν εκείνοι ενεργοί πολίτες με τη φροντίδα της πολιτείας. Διαφαίνεται στο έργο του η πεποίθηση ότι, η πολιτεία είναι υποχρεωμένη να εντάξει τους νέους στην κοινωνία και να τους καταστήσει ενεργούς πολίτες της (Αθηναίων Πολιτεία XLII B). Η *Αρχή της κοινωνικότητας* κατέχει πρωτεύουσα θέση στην αγωγή που προτείνει ο Αριστοτέλης.

Στο έργο του Πλουτάρχου¹¹ (Μερακλής, 1966· Ράπτης, 2002· Μινέσχου, 2012), 1^{ος}-2^{ος} αι. μ.Χ., αν και δεν προστίθεται κάτι καινούριο στην Παιδαγωγική επιστήμη, συγκεντρώνονται οι μέχρι τότε διατυπωμένες παιδαγωγικές απόψεις. Αναδεικνύονται, επομένως, οι εξής διδακτικές αρχές: α) *Αρχή της αυτενέργειας*. Ο Πλούταρχος δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην αυτενεργό δράση των παιδιών κατά την

⁹ Ο Πλάτων ήταν Έλληνας φιλόσοφος από την Αθήνα. Υπήρξε μαθητής του Σωκράτη και δάσκαλος του Αριστοτέλη. Το έργο του με τη μορφή φιλοσοφικών διαλόγων έχει σωθεί ολόκληρο. Έχει επιδράσει σημαντικά έως και σήμερα στη Δυτική φιλοσοφία (<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C119/465/3091,12385/>, Τελευταία προσπέλαση 19 Ιανουαρίου 2020).

¹⁰ Αρχαίος Έλληνας φιλόσοφος και επιστήμονας από τα Στάγειρα της Χακιδικής στη Μακεδονία. Τα έργα του αποτελούν το πρώτο ολοκληρωμένο σύστημα στη Δυτική φιλοσοφία (Shields, 2007).

¹¹ Ο Πλούταρχος ήταν Έλληνας φιλόσοφος, βιογράφος και ιστορικός από τη Χαϊρώνεια της Βοιωτίας. Υπήρξε πολυγλωσσικός. Στα έργα του συμπεριλαμβάνεται το «Περί παιδών αγωγής», στο οποίο εντοπίζονται οι παιδαγωγικές απόψεις σχετικά με την αγωγή των νέων κατά την εποχή του (Πλούταρχος, χ.χ.).

παιδαγωγική διαδικασία με στόχο την κατάκτηση των νέων γνώσεων. β) *Αρχή της κοινωνικότητας*. Τα παιδιά διαπαιδαγωγούνται με τέτοιον τρόπο, ώστε να γίνουν στο μέλλον ενεργοί πολίτες. γ) *Αρχή της ολότητας*. Για τον Πλούταρχο δεν αρκεί η απόκτηση των γνώσεων από τα παιδιά. Είναι απαραίτητη η κίνηση μέσω σωματικών ασκήσεων καθώς και η μουσική καλλιέργεια, που επιφέρουν την αρμονία και την ισορροπία στην ψυχή.

Οι Τρεις Ιεράρχες¹² (Γαζή, 2004· Χριστοδούλου, 2020), 4^{ος} αι. μ.Χ., δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην ορθή διαπαιδαγώγηση των νέων, η οποία συνιστούν να ξεκινά από μικρή ηλικία από τους γονείς τους και να συνεχίζεται αργότερα από τον παιδαγωγό. Όσον αφορά τη διδακτική διαδικασία, στο έργο των Τριών Ιεραρχών διαφαίνονται οι εξής διδακτικές αρχές: α) *Αρχή της ολότητας*. Οι νέοι αποκτούν γνώσεις, ενώ παράλληλα έχουν τον σεβασμό των ενηλίκων και καλλιεργούν το συναίσθημα και την ψυχή τους. β) *Αρχή της παιδοκεντρικότητας*. Τα μαθήματα που προορίζονται για τους νέους είναι κάθε φορά ανάλογα του γνωστικού τους υπόβαθρου. γ) *Αρχή της αυτενέργειας*. Με την προϋπόθεση του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος οι νέοι ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στη διδασκαλία. δ) *Αρχή της κοινωνικότητας*. Απώτερος σκοπός της διδακτικής διαδικασίας είναι, μέσω της καλλιέργειας της κοινωνικότητάς τους, οι νέοι να καταστούν στο μέλλον ενεργά μέλη της κοινωνίας.

Το έργο του Vives¹³ (Vives & Watson, 1913· Garcia Hoz, 1983· Φύκαρης, 2015), 15^{ος}-16^{ος} αι. μ.Χ, διαπνέεται από τις ακόλουθες διδακτικές αρχές: α) *Αρχή της παιδοκεντρικότητας*. Ο Vives εξαιρεί τη σημασία του παιχνιδιού για το παιδί, κατά το οποίο εκείνο εκφράζεται ελεύθερα και ανακαλύπτει τα ταλέντα και τις κλίσεις του. β) *Αρχή της κοινωνικότητας*. Σημαντικό ρόλο παίζει το παιχνίδι και στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, καθώς αυτό λαμβάνει χώρα μεταξύ συνομηλίκων και συμβαίνει φυσικά και αυθόρμητα. γ) *Αρχή της αυτενέργειας*. Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα, όταν αυτενεργούν· Όταν κάνουν τους δικούς τους συλλογισμούς και κρατάνε τις δικές τους σημειώσεις. δ) *Αρχή της επικαιρότητας*. Ο Vives επιδιώκει οι μαθητές του να επισκέπτονται τους τεχνίτες στα εργαστήριά τους, τους εμπόρους στα

¹² Ως Τρεις Ιεράρχες αναφέρονται, ο Βασίλειος ο Μέγας, ο Γρηγόριος ο Θεολόγος ή Ναζιανζηνός και ο Ιωάννης ο Χρυσόστομος. Οι ιεράρχες αυτοί διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στον τομέα των γραμμάτων κατά την εποχή τους και διατύπωσαν σημαντικές παιδαγωγικές απόψεις. Για τον λόγο αυτόν θεωρούνται προστάτες της παιδείας και γιορτάζονται από μαθητές και εκπαιδευτικούς κάθε χρόνο στις 30 Ιανουαρίου (Λέκκος, 2013).

¹³ Ο Λ. Βίβες ήταν παιδαγωγός γεννημένος στη Βαλένθια της Ισπανίας. Είχε αφιερώσει τη ζωή του στις παιδαγωγικές προσπάθειες και ήταν ο πρώτος παιδαγωγός, που έγραψε μία πλήρη πραγματεία για την εκπαίδευση (Garcia Hoz, 1983).

καταστήματά τους και τους αγρότες στην εξοχή. Επιθυμεί οι μαθητές να έρχονται σε άμεση επαφή με την καθημερινή ζωή, την οποία βιώνουν και οι ίδιοι.

Από το Τάγμα των Ιησουιτών¹⁴ (Mesnard, 1983· Φύκαρης, 2015), 16^{ος}-18^{ος} αι. μ.Χ., προωθήθηκαν οι εξής διδακτικές αρχές: α) *Αρχή της αυτενέργειας*. Οι μαθητές αυτενεργούν μέσα στην τάξη λύνοντας ασκήσεις αλλά και έξω από αυτή χρησιμοποιώντας τη γλώσσα εκμάθησης (π.χ. λατινικά). β) *Αρχή της παιδοκεντρικότητας*. Οι Ιησουίτες πίστευαν ότι, η μονοτονία στη σχολική εργασία αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τη μάθηση. Για τον λόγο αυτόν αφιέρωναν το Σάββατο σε δραστηριότητες πιο ελκυστικές για τους μαθητές. γ) *Αρχή της διαφοροποίησης*. Επέλεξαν με προσοχή τα κείμενα που θα δίδασκαν, φροντίζοντας να είναι ανάλογα της ηλικίας των μαθητών.

Ο Ratichius¹⁵ (Turnbull, 1993· Τριλιανός, 2013· Φύκαρης, 2015), 16^{ος}-17^{ος} αι. μ. Χ., στο έργο του «Nova Didactica» αναδεικνύει τις ακόλουθες διδακτικές αρχές: α) *Αρχή αυτενέργειας*. Σύμφωνα με αυτή οι μαθητές παρατηρούν, πειραματίζονται και οδηγούνται επαγωγικά στην εξαγωγή συμπερασμάτων. β) *Αρχή της παιδοκεντρικότητας*. Οι μαθητές, κατά τον Ratichius, δε χρειάζεται να εκτελούν μεγάλο όγκο εργασιών και να αναγκάζονται σε επίπονη καθημερινή πνευματική εργασία. Βασική του θέση είναι ότι, ο μαθητής δεν πρέπει να εξαναγκάζεται στη μάθηση.

Για τον Comenius¹⁶ (Comenius, 1907· Knoor & Schwab, 1981· Κασιμάτη, 2008· Φύκαρης, 2015), τον 17^ο αι. μ.Χ., βασικές διδακτικές αρχές ήταν οι εξής: α) *Αρχή της μαθησιακής ετοιμότητας*. Σύμφωνα με αυτήν την αρχή είναι σημαντικό οι μαθητές να διαθέτουν την ανάλογη ετοιμότητα, ώστε να προσλαμβάνουν και στη συνέχεια να κατανοούν τη νέα γνώση. β) *Αρχή της ενεργητικής μάθησης*. Οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, αποφεύγοντας με αυτόν τον τρόπο την παθητική αποδοχή του περιεχομένου της διδασκαλίας. γ) *Αρχή της εποπτείας*. Η διδασκαλία να διεξάγεται με παραστατικό τρόπο, ώστε να επιτυγχάνεται η καλύτερη και ευκολότερη κατανόηση της νέας γνώσης. δ) *Αρχή της παιδοκεντρικής μάθησης*. Στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας τίθεται το παιδί με τις ανάγκες,

¹⁴ Το Τάγμα των Ιησουιτών ή «Η εταιρεία του Ιησού» ιδρύθηκε από τον Ισπανό Ιγνάτιο Λογιόλα και κυριάρχησε στον Δυτικό κόσμο για δύο περίπου αιώνες. Η τυπικότητα και η πειθαρχία υπήρξαν τα δύο βασικά χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής τους (Φύκαρης, 2015).

¹⁵ Ο Ratichius καταγόταν από τη Γερμανία. Έγινε γνωστός με το έργο του «Nova Didactica» και ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο «διδασκτική» (Τριλιανός, 2013).

¹⁶ Ο J. A. Comenius γεννήθηκε στη Βοημία της Τσεχίας. Ήταν κληρικός στη Χριστιανική Κοινότητα των Βοημών Αδερφών. Σπούδασε φιλοσοφία και θεολογία. Στην Παιδαγωγική επιστήμη συνέβαλε σημαντικά με το έργο του «Magna Didactica», ενώ θεωρείται ο θεμελιωτής της επιστημονικότητας της Διδακτικής (Φύκαρης, 2015).

τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητές του. Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην κάλυψη βασικών αναγκών του παιδιού, στα πράγματα που το ενδιαφέρουν καθώς και σε ιδιαιτερότητες που πιθανόν παρουσιάζει σε θέματα υγείας, μάθησης ή οικογένειας (Freeman, 2007· Howe & Covell, 2013).

Στο έργο του Locke¹⁷ (Locke, 1689/90, 1693· Mallinson, 1983· Ζιώγου-Καραστεργίου, 1996· Φύκαρης, 2015), 17^{ος}-18^{ος} αι. μ.Χ., εντοπίζονται οι εξής διδακτικές αρχές: α) *Αρχή της διαφοροποίησης*. Το κάθε παιδί χρειάζεται να αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστή οντότητα με τις δυνατότητες, τα σφάλματα και τις ελλείψεις του. β) *Αρχή της εποπτείας*. Η αρχή αυτή κατέχει πολύ σημαντική θέση στις παιδαγωγικές απόψεις του Locke. Θεωρώντας ότι, το παιδί εξερευνά τον κόσμο πρωτίστως με τις αισθήσεις του, κρίνει ως καθοριστικό τον ρόλο των πραγμάτων, που εξερευνά με αυτόν τον τρόπο. Έτσι, επιμένει στο να δίνονται σε αυτό, όσο είναι δυνατόν, τα ανάλογα ερεθίσματα από πολύ μικρή ηλικία. Άλλωστε, ο Locke υποστήριζε ότι, το παιδί γεννιέται πνευματικά ως «*tabula rasa*» («άγραφος χάρτης») και μέσω των αισθήσεων αρχίζει να δημιουργεί σταδιακά τον πνευματικό του κόσμο. γ) *Αρχή της παιδοκεντρικότητας*. Ο Locke τόνισε την αναγκαιότητα τα κείμενα που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία να άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων του μαθητή, ώστε να επιτυγχάνεται η μάθηση. δ) *Αρχή της κοινωνικότητας*. Το παιδί είναι απαραίτητο να μάθει, από νωρίς, να συμπεριφέρεται στους συνανθρώπους του με ευαισθησία, χωρίς να τους περιφρονεί ή να προσβάλλει τα συναισθήματά τους. ε) *Αρχή της επικαιρότητας*. Το παιδί μαθαίνει καλύτερα, όταν διδάσκεται με παραδείγματα μέσα από την καθημερινή ζωή. στ) *Αρχή της αυτενέργειας*. Το πρόγραμμα της πνευματικής μόρφωσης του μαθητή ενδείκνυται να συμπεριλαμβάνει και φυσική ενεργοποίησή του, με χορό, οπλασμία και ιππασία, καθώς και δραστηριότητες αισθητικής απόλαυσης, όπως το άκουσμα μουσικής. Επιπλέον, κατά την ανάγνωση κειμένου, ο μαθητής χρειάζεται να συλλογίζεται πάνω στις ιδέες του κειμένου, να εντοπίζει τα επιχειρήματα και να ασκεί κριτική σε αυτά.

Στο έργο του Rousseau¹⁸ (Knoop & Schwab, 1981· Chateau, 1983· Ζιώγου-Καραστεργίου, 1996· Soetard, 2000· Rousseau, 2002, 2006· Φύκαρης, 2015), 18^{ος} αι. μ.Χ., διακρίνονται οι εξής διδακτικές αρχές: α) *Αρχή της παιδοκεντρικότητας*. Είναι

¹⁷ Ο J. Locke ήταν αγγλικής καταγωγής και συνέβαλε με ουσιαστικό τρόπο στην προετοιμασία της Γαλλικής Επανάστασης. Με τις παιδαγωγικές και φιλοσοφικές του απόψεις ώθησε την Παιδαγωγική επιστήμη προς τη μελέτη των πραγμάτων και τη γνώση μέσω της εμπειρίας δίνοντας έτσι μία ξεχωριστή θέση στη διδασκαλία με εποπτικά μέσα (Τριλιανός, 2013· Φύκαρης, 2015).

¹⁸ Ο J.-J. Rousseau γεννήθηκε στη Γενεύη της Ελβετίας. Ήταν φιλόσοφος, συγγραφέας και μουσικός. Πέρασε δύσκολα παιδικά χρόνια λόγω του θανάτου της μητέρας του λίγες μέρες μετά τη γέννησή του αλλά και της εγκατάλειψής του από τον πατέρα του στα δέκα του χρόνια. Κύριο έργο του για την Παιδαγωγική επιστήμη είναι το «Αιμίλιος ή Περί Αγωγής», στο οποίο εκθέτει τις απόψεις του για την αγωγή του παιδιού (Soetard, 2000).

απαραίτητο να αποδίδεται σεβασμός στην παιδική ηλικία, όπου κυριαρχεί το παιχνίδι μέσω του οποίου το παιδί μαθαίνει πώς να προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες και να ικανοποιεί τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες του. Επιπλέον, ο Rousseau τόνισε ότι, το παιδί έχει δικαιώματα και υποχρεώσεις ανάλογα με τις ψυχοπνευματικές του δυνατότητες και ότι, η αγωγή του χρειάζεται να διαπνέεται από αγάπη και φροντίδα. β) *Αρχή της εποπτείας*. Ο Rousseau ισχυρίζεται με σθένος πως το παιδί είναι σημαντικό να διδάσκεται ό,τι μπορεί να δει. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αντίληψη των πραγμάτων μέσω των αισθήσεων, ενώ παράλληλα συνιστά αυτό να συμβαίνει έως το 15^ο έτος της ηλικίας του παιδιού. γ) *Αρχή της αυτενέργειας*. Το παιδί είναι απαραίτητο να αυτενεργεί. Στην αυτενέργεια ωθείται, όταν του παρέχονται από τον παιδαγωγό τα κατάλληλα ερεθίσματα, τα οποία κινητοποιούν το ενδιαφέρον του και το βοηθούν να ανακαλύψει τη γνώση. δ) *Αρχή της κοινωνικότητας*. Το παιδί από το 15^ο έτος της ηλικίας του μαθαίνει σταδιακά πώς να συμπεριφέρεται σε σχέση με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο, καθώς ο τελικός σκοπός της αγωγής του είναι η κοινωνικοποίησή του.

Ο Pestalozzi¹⁹ (Pestalozzi, 1894, 1969· Knoop & Schwab, 1981· Soetard, 2000· Καρράς, 2014· Φύκαρης, 2015· Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2016· Bruehlmeier, 2017), τον 18^ο-19^ο αι. μ.Χ., προτείνει τις ακόλουθες διδακτικές αρχές: α) *Αρχή της εποπτείας*. Η μάθηση περνά μέσα από τις αισθήσεις και είναι απαραίτητο να συνδέεται με τις άμεσες εμπειρίες των μαθητών, καθώς και με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Η διαδικασία αυτή διασφαλίζει και την ενεργοποίηση της επιθυμίας των μαθητών για γνώση. β) *Αρχή της στοιχειώδους απλοποίησης*. Η αρχή αυτή επισημαίνει την επιστροφή σε απλά γνωστά στοιχεία μάθησης για τους μαθητές, τα οποία συμβάλλουν στην «ενεργοποίηση της δύναμης και στην οικειοποίηση της γνώσης» (Soetard, 2000, σ. 67). γ) *Αρχή της ολοκλήρωσης-ολόπλευρη ειδολογική μόρφωση*. Σε κάθε στάδιο ανάπτυξης του παιδιού έχει μεγαλύτερη σημασία η ενίσχυση της αυτονομίας του παρά η απόκτηση γενικών ή ειδικών γνώσεων. δ) *Αρχή της δραστηριότητας*. Το παιδί είναι σημαντικό -κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας- να βρίσκεται συνεχώς σε κίνηση, να δρα, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να δημιουργεί. Ο Pestalozzi θεωρεί ότι, η διδασκαλία είναι κίνηση (Soetard, 2000). ε) *Αρχή της αυτενέργειας*. Η ουσία της διδακτικής διαδικασίας έγκειται στην αυτενεργό

¹⁹ Ο J. H. Pestalozzi γεννήθηκε στη Ζυρίχη της Ελβετίας. Υπήρξε μεταρρυθμιστής της εκπαίδευσης και βασικός εκφραστής του κινήματος του ρομαντισμού. Το παιδαγωγικό του έργο χαρακτηρίζει κυρίως η παιδοκεντρικότητα, η αυτενέργεια του παιδιού και η χρήση εποπτικών μέσων για την πρόσληψη της νέας γνώσης (Καρράς, 2014).

δράση του μαθητή και στην όσο γίνεται μεγαλύτερη αυτονομήσή του κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής του πορείας.

Στο έργο του Herbart²⁰ (Herbart, 1887· Ulich, 1961· Knoop & Schwab, 1981· Ζιώγου-Καραστεργίου, 1996· Φύκαρης, 2015), 18^{ος}-19^{ος} αι. μ.Χ., κυριαρχούν οι ακόλουθες διδακτικές αρχές: α) *Αρχή της αυτενέργειας*. Ο Herbart επισημαίνει την αναγκαιότητα κινητοποίησης της προσοχής του μαθητή και της ενεργοποίησής του κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. β) *Αρχή της εποπτείας*. Βασικό ρόλο στη διδακτική διαδικασία κατέχει η χρήση εποπτικών μέσων, που δίνουν ερεθίσματα στον μαθητή και συμβάλλουν στην ομαλή πρόσληψη της νέας γνώσης.

Οι απόψεις του Dewey²¹ (Dewey, 1916, 1938 & 1997· Ulich, 1961· Knoop & Schwab, 1981· Bertrand, 2000· Καρράς, 2014· Φύκαρης, 2015· Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2016) για την εκπαίδευση, 19^{ος}-20^{ος} αι. μ.Χ., διαπνέονται από τις εξής διδακτικές αρχές: α) *Αρχή της παιδοκεντρικότητας*. Στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας τίθεται ο μαθητής και τα άμεσα ενδιαφέροντά του. Ο εκπαιδευτικός καλείται να ανακαλύψει τα όσα ενδιαφέρουν τους μαθητές του και να διαμορφώσει το ανάλογο περιεχόμενο στη διδασκαλία του, ώστε να ικανοποιήσει τη φυσική τους περιέργεια και να κερδίσει την προσοχή τους. β) *Αρχή της κοινωνικότητας*. Η εκπαίδευση νοείται ως μία κοινωνική αναγκαιότητα και το σχολείο ως ένας κοινωνικός θεσμός. Ως εκ τούτου, οι μαθητές είναι απαραίτητο να εξασκούν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, για να μπορούν να προσαρμόζονται και να εξελίσσονται μέσα στην κοινωνία. γ) *Αρχή της ολότητας*. Τα περιεχόμενα της διδασκαλίας διαμορφώνονται με βάση τις εμπειρίες των μαθητών, σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, όπως είναι οργανωμένες με φυσικό και αβίαστο τρόπο. Έτσι, αποφεύγεται η κατάτμηση των περιεχομένων και η ταξινόμηση και οργάνωσή τους με έναν τρόπο που απέχει από αυτόν που δύνανται να κατανοήσουν οι μαθητές. δ) *Αρχή της αυτενέργειας*. Όταν μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία επιδιώκεται η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος, η ικανοποίηση της φυσικής περιέργειας, η συγκέντρωση της προσοχής και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, τότε είναι δυνατό να επιτευχθεί και η αυτενεργός δράση αυτών. ε) *Αρχή της επικαιρότητας*. Οι εμπειρίες των μαθητών από το άμεσο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, όπως εκείνοι τις μεταφέρουν

²⁰ Γερμανός φιλόσοφος, ψυχολόγος και παιδαγωγός. Βασικό ζήτημα της παιδαγωγικής του θεωρίας υπήρξε η ηθικότητα του ατόμου στην εκπαίδευση (<https://plato.stanford.edu/archives/win2015/entries/johann-herbart/>, Τελευταία προσπέλαση 2 Ιανουαρίου 2020).

²¹ Αμερικανός φιλόσοφος, διανοούμενος και υπέρμαχος της προοδευτικής εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. (Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής). Υπερασπιζόταν με σθένος τις δημοκρατικές αρχές και τον άρρηκτο δεσμό του σχολείου με την πραγματική ζωή. Άσκησε μεγάλη επιρροή στις παιδαγωγικές επιστήμες (<https://www.britannica.com/biography/John-Dewey>, Τελευταία προσπέλαση 20 Ιανουαρίου 2020).

στο σχολείο, αποτελούν το σημείο αναφοράς για την απόκτηση γνώσεων με περισσότερο φυσικό τρόπο.

Ο Claparede²² (Claparede, 1931· Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2016), 19^{ος}-20^{ος} αι. μ.Χ., επικεντρώνεται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες του παιδιού. Ισχυρίζεται ότι, η διδασκαλία είναι απαραίτητο να ακολουθεί τους φυσικούς νόμους της ανάπτυξης και τις δυνατότητες του παιδιού. Ως εκ τούτου, η δράση του χαρακτηρίζεται από την *Αρχή της παιδοκεντρικότητας*, όπου στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας τίθεται το παιδί.

Στο έργο της Montessori²³ (Knoor & Schwab, 1981· Μοντεσσόρι, 1986, 2010· Bohm, 2000· Καρράς, 2014· Φύκαρης, 2015· Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2016), 19^{ος}-20^{ος} αι. μ.Χ., ξεχωρίζουν οι ακόλουθες διδακτικές αρχές: α) *Αρχή της παιδοκεντρικότητας*. Στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας βρίσκεται ο μαθητής, ο οποίος καθοδηγείται και υποστηρίζεται από τον εκπαιδευτικό με ηρεμία, υπομονή και ταπεινότητα, ώστε να κατακτήσει μαθησιακούς στόχους, σύμφωνα με τον δικό του ρυθμό, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του (Calo, 1983· Ζιώγου-Καραστεργίου, 1996). β) *Αρχή της διαφοροποίησης*. Καθώς ο μαθητής τίθεται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας με τις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντά του, διαφοροποιείται από τους υπόλοιπους μαθητές και λαμβάνει την ανάλογη υποστήριξη και καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό. Παράλληλα, το παιδαγωγικό υλικό που χρησιμοποιεί είναι διαφορετικό από εκείνο που χρησιμοποιούν οι υπόλοιποι μαθητές μία δεδομένη χρονική στιγμή (Calo, 1983· Ζιώγου-Καραστεργίου, 1996). γ) *Αρχή της αυτενέργειας*. Οι μαθητές δρουν σε σχέση με το παιδαγωγικό υλικό και με τη διακριτική υποστήριξη του εκπαιδευτικού, με μεγάλο βαθμό αυτονομίας, κατακτώντας υψηλά επίπεδα αυτενέργειας, που αποτελεί βασικό στοιχείο στην παιδαγωγική της Montessori (Calo, 1983· Ζιώγου-Καραστεργίου, 1996).

Ο Kerschensteiner²⁴ (Kerschensteiner, 1926· Rohrs, 2000· Φύκαρης, 2015· Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2016), 19^{ος}-20^{ος} αι. μ.Χ., εισηγητής του «Σχολείου Εργασίας», στηρίζει την παιδαγωγική του σκέψη πάνω στις εξής διδακτικές αρχές: α)

²² Ελβετός ψυχολόγος και παιδαγωγός. Υπήρξε υποστηρικτής της εξατομικευμένης διδασκαλίας και της ποιοτικής αξιοποίησης των ικανοτήτων του παιδιού. Πίστευε στη σύνδεση του «σχολείου εργασίας» με την ψυχική ανάπτυξη του παιδιού (https://greek_greek.enacademic.com/220268/%CE%9A%CE%BB%CE%B1%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%AD%CE%BD%CF%84%2C_%CE%95%CE%BD%CF%84%CE%BF%CF%85%CE%AC%CF%81, Τελευταία προσπέλαση 2 Ιανουαρίου 2020).

²³ Ιταλίδα παιδαγωγός, φιλόσοφος και γιατρός. Ήταν η δημιουργός της «μοντεσσοριανής μεθόδου», η οποία εφαρμόζεται μέχρι και σήμερα σε αρκετά ιδιωτικά και δημόσια σχολεία. Βασικά χαρακτηριστικά της μεθόδου της είναι η παιδοκεντρικότητα, το συγκεκριμένο παιδαγωγικό υλικό και η μάθηση μέσω του παιχνιδιού (Bohm, 2000).

²⁴ Ο G. Kerschensteiner γεννήθηκε στο Μόναχο της Γερμανίας και ήταν παιδαγωγός. Υπήρξε ο δημιουργός του «σχολείου εργασίας» και ασχολήθηκε εκτεταμένως με παιδαγωγικές μελέτες (<https://education.stateuniversity.com/pages/2146/Kerschensteiner-Georg-1854-1932.html>, Τελευταία προσπέλαση 20 Ιανουαρίου 2020).

Αρχή της αυτενέργειας. Οι μαθητές, για να διεκπεραιώσουν τη χειρωνακτική εργασία που τους ανατίθεται από τον δάσκαλό τους, αυτενεργούν. Έτσι, παράγουν έργο, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργούν και την αυτενέργειά τους. β) *Αρχή της κοινωνικότητας.* Ο μαθητής δεν είναι ένα μεμονωμένο άτομο αλλά μέλος μιας ευρύτερης κοινωνικής ομάδας. Μέσα σε αυτήν την ομάδα δραστηριοποιείται έχοντας δικαιώματα και υποχρεώσεις. γ) *Αρχή της ολότητας.* Ο εκπαιδευτικός οργανώνει τη διδασκαλία του με βάση την προσωπικότητα του μαθητή συνολικά.

Ο Neill²⁵ (Neill, 1960· Saffange, 2000· Φύκαρης, 2015), 19^{ος}-20^{ος} αι. μ.Χ, ίδρυσε το σχολείο του Summerhill, στο οποίο εφάρμοζε τις εξής διδακτικές αρχές: α) *Αρχή της παιδοκεντρικότητας.* Ίσχυε ο σεβασμός στην προσωπικότητα του παιδιού, στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητές του. Οι μαθητές ήταν ελεύθεροι να επιλέγουν οι ίδιοι ποια μαθήματα θα παρακολουθήσουν και για πόσο διάστημα. Κυριαρχούσε η άποψη ότι, το σχολείο χρειάζεται να προσαρμόζεται στα μέτρα των μαθητών και όχι οι μαθητές στα μέτρα του σχολείου. β) *Αρχή της αυτενέργειας.* Σκοπός του Neill ήταν οι μαθητές να φτάνουν σε τέτοιο σημείο, ώστε να μαθαίνουν όσο γίνεται με λιγότερη παρέμβαση των εκπαιδευτικών. γ) *Αρχή της ολότητας.* Είναι σημαντικό οι μαθητές να αναπτύσσονται τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά αποκτώντας αυτοπεποίθηση και αυτονομία. δ) *Αρχή της κοινωνικότητας.* Ο Neill κατηγορήθηκε ότι, δε φρόντιζε για την κοινωνικοποίηση των μαθητών στο Summerhill, ενώ εκείνος ισχυριζόταν ότι, το σχολείο είχε ποικίλες κοινωνικές σχέσεις με την τοπική κοινότητα που το περιέβαλε.

Το έργο του Freire²⁶ (Γρόλλιος, 2005· Freire, 2009· Freire & Shor, 2011· Καρράς, 2014), 20^{ος} αι. μ.Χ, διαπνέεται από τις εξής διδακτικές αρχές: α) *Αρχή της αυτενέργειας.* Ο μαθητής προσεγγίζει τη μάθηση με βιωματικό τρόπο και μέσα από αυτήν τη διαδικασία αυτενεργεί. β) *Αρχή της κοινωνικότητας.* Προωθείται ο διάλογος, ο οποίος συμβάλλει μαζί με τη μάθηση στη διαμόρφωση των αυριανών ενεργών πολιτών. γ) *Αρχή της επικαιρότητας.* Οι μαθητές είναι σημαντικό να ενδιαφέρονται για την καθημερινή ζωή, με ό,τι αυτή συνεπάγεται, καθώς παίζει καθοριστικό ρόλο για το άτομο και την κοινωνία.

²⁵ Καταγόταν από τη Σκωτία. Ήταν παιδαγωγός, συγγραφέας και ιδρυτής του σχολείου Summerhill. Βασική πεποίθησή του ήταν ότι, οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα, όταν δεν υποχρεώνονται να παρακολουθήσουν μαθήματα, αλλά επιλέγουν οι ίδιοι ποια μαθήματα θα παρακολουθήσουν και πότε (Φύκαρης, 2015).

²⁶ Ο P. Freire γεννήθηκε στο Ρεσίφε της Βραζιλίας. Ήταν παιδαγωγός, φιλόσοφος και κοινωνιολόγος. Οι παιδαγωγικές απόψεις του έχουν ως επί το πλείστον εφαρμογή στην κοινωνική πραγματικότητα της Βραζιλίας και γενικότερα της Λατινικής Αμερικής. Κυρίαρχο στοιχείο της παιδαγωγικής θεωρίας του είναι ο διάλογος ως το μόνο μέσο, για να ανακαλύψει κανείς μια νέα πραγματικότητα για τον εαυτό του και για τους άλλους ανθρώπους (Καρράς, 2014).

Ο Δελμούζος²⁷ (Δελμούζος, 1929, 1971· Τερζής, 2006· Μερεντίτης, 2014), 20^{ος} αι. μ.Χ., εστιάζει στην πρόκληση των ενδιαφερόντων των μαθητών, στην εξατομίκευση της διδασκαλίας και τη διερευνητική μάθηση. Υποστηρίζει ότι, στο επίκεντρο της διδασκαλίας είναι απαραίτητο να βρίσκεται ο μαθητής και όχι ο εκπαιδευτικός (Χαραλαμπίδης, 2008). Στο έργο του ανιχνεύονται οι διδακτικές αρχές α) της *Παιδοκεντρικότητας* και β) της *Διαφοροποίησης*.

Στο έργο του Παπαμαύρου²⁸ (Παπαμαύρος, 1930· Σακελλαρίου, 1985· Μαρτίνου-Κανάκη, 2009), 20^{ος} αι. μ.Χ., διαφαίνονται οι ακόλουθες διδακτικές αρχές: α) *Αρχή της παιδοκεντρικότητας*. Στο επίκεντρο της διδασκαλίας βρίσκεται το παιδί με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητές του. β) *Αρχή της αυτενέργειας*. Σημαντική παράμετρος της διδασκαλίας είναι η προώθηση της αυτενέργειας του μαθητή. γ) *Αρχή της επικαιρότητας*. Η διδασκαλία είναι απαραίτητο να αντλεί το περιεχόμενό της από την καθημερινή ζωή των μαθητών. δ) *Αρχή της συνδιερεύνησης*. Καλλιεργείται η συλλογικότητα και η διερευνητική προσέγγιση της γνώσης. ε) *Αρχή της ολότητας*. Ζητούμενο της διδακτικής διαδικασίας αποτελεί η ολόπλευρη μόρφωση του μαθητή. στ) *Αρχή της κοινωνικότητας*. Προωθούνται δράσεις, που ενισχύουν την κοινωνικότητα των μαθητών, όπως δημιουργία σχολικών κοινοτήτων, διοργάνωση χορωδιών, εορτών, εκδρομών και ταξιδιών καθώς και παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων. ζ) *Αρχή της διαφοροποίησης*. Όλες οι σχολικές δραστηριότητες είναι σημαντικό να οργανώνονται έχοντας ως βάση το πλαίσιο δυνατοτήτων των μαθητών.

Ο Bruner²⁹ (2006), 20^{ος} αι. μ.Χ., δίνει έμφαση στο παιδί, με απώτερο σκοπό να καταστεί αυτό ικανό, μέσω της αγωγής, να εμπιστεύεται τις δικές του δυνάμεις, να κατανοεί την κοινωνία, στην οποία ζει και να αντιλαμβάνεται τον σημαντικό ρόλο του στην εξελικτική πορεία του ανθρώπινου είδους. Στο έργο του Bruner διαφαίνονται οι διδακτικές αρχές α) της *Παιδοκεντρικότητας*, β) της *Κοινωνικότητας*, γ) της *Αυτενέργειας* και δ) της *Ολότητας*.

²⁷ Γεννήθηκε στην Αμφισσα Φοκίδας και ήταν ένας από τους σημαντικότερους Έλληνες παιδαγωγούς. Υπήρξε Διευθυντής στο Παθναγωγείο του Βόλου, όπου εισήγαγε τη δημοτική γλώσσα και τις αρχές του «σχολείου εργασίας». Ήταν ένας από τους ιδρυτές του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Επίσης, διετέλεσε ανώτατος επόπτης της Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διευθυντής του Μαρασλείου Διδασκαλείου και Καθηγητής Παιδαγωγικής στη φιλοσοφική σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Τερζής, 2006).

²⁸ Ο Μ. Παπαμαύρος ήταν Έλληνας παιδαγωγός από τη Βολισσό της Χίου. Υπηρέτησε στο Αρσάκειο στη Λάρισα, διετέλεσε ανώτερος επόπτης της εκπαίδευσης στη Θράκη, υποδιευθυντής στο Μαρásλειο Διδασκαλείο και Διευθυντής της Παιδαγωγικής Ακαδημίας της Λαμίας. Υπήρξε μέλος του Εκπαιδευτικού Ομίλου, θιασώτης του «σχολείου εργασίας» και της Νέας Παιδαγωγικής (Μαρτίνου-Κανάκη, 2009).

²⁹ Ο J. S. Bruner γεννήθηκε στη Νέα Υόρκη των Η.Π.Α. από Πολωνούς μετανάστες. Ήταν ψυχολόγος με σημαντικό έργο στη γνωστική ψυχολογία, στις γνωστικές θεωρίες μάθησης, στην εκπαιδευτική ψυχολογία καθώς και στην ιστορία και φιλοσοφία της εκπαίδευσης (<https://www.britannica.com/biography/Jerome-Bruner>, Τελευταία προσπέλαση 20 Ιανουαρίου 2020).

Τις τελευταίες δεκαετίες (τέλη 20^{ου} με αρχές 21^{ου} αιώνα), συνεχίζουν να διατυπώνονται απόψεις σχετικά με τις διδακτικές αρχές, τη σημαντικότητά τους και την ενεργό συμβολή τους στη διδακτική διαδικασία.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας, όπου η διαδικασία απόκτησης γνώσεων στο σχολείο οργανώνεται γύρω από θέματα ευρύτερου ενδιαφέροντος, των οποίων η διερεύνηση γίνεται με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, ο Ματσαγγούρας³⁰ (2006, 2007) προτείνει ως κύριες διδακτικές αρχές τις εξής: α) *Αρχή της παιδοκεντρικότητας*. Επίκεντρο της διδασκαλίας είναι ο μαθητής, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του. Αυτό μπορεί να το επιτύχει ο εκπαιδευτικός με την παροχή στους μαθητές επιλογών, την εμπλοκή τους στον προγραμματισμό καθώς και με τη διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης (Κοσσυβάκη, 1996). Επιπλέον, φαίνεται ότι, η σύγχρονη διδασκαλία «... αναζητά να δώσει έναν πιο κεντρικό ρόλο στους μαθητές» (Sugrue, 1997, σ. 7). β) *Αρχή της αυτενεργού μάθησης ή συμμετοχής*. Η αρχή αυτή αναφέρεται στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας. Οι μαθητές δεν ακούνε μόνο και καταγράφουν, αλλά εμπλέκονται ενεργά στην όλη διαδικασία για τη διερεύνηση, ανακάλυψη και κατάκτηση της νέας γνώσης. γ) *Αρχή της συνδιερεύνησης*. Στην αρχή αυτή ενέχονται δύο επιμέρους αρχές: της διερεύνησης και της συλλογικότητας. Η διερευνητική προσέγγιση της γνώσης συμβάλλει στη σε βάθος κατανόηση του θέματος, που μελετάται, αλλά και στην επίτευξη της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης. Ταυτόχρονα, η συλλογική δράση προωθεί την κατάκτηση της αυτο-ρύθμισης των μαθητών μέσα από την επικοινωνία με τους άλλους, την ανταλλαγή πληροφοριών και ιδεών, την αποδοχή του άλλου και την ελεύθερη έκφραση. δ) *Αρχή της παροχής πληροφοριών*. Ο εκπαιδευτικός παρέχει με αμεσότητα πληροφορίες στους μαθητές του, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν πρωτογενές υλικό για επεξεργασία και να οδηγήσουν στην οικοδόμηση της γνώσης (Resnick, 1987). ε) *Αρχή της ολιστικής προσέγγισης ή ολότητας*. Η αρχή αυτή στηρίζεται σε δύο επιμέρους αρχές. Η πρώτη από αυτές υποστηρίζει ότι, το παιδί στο σχολείο επιβάλλεται να εμπλέκεται στη διαδικασία της μάθησης γνωστικά, συναισθηματικά και κινητικά, δηλαδή στο σύνολό του. Η δεύτερη αρχή, συμπληρωματικά στην

³⁰ Ο Η. Γ. Ματσαγγούρας γεννήθηκε στη Θήβα της Βοιωτίας. Σπούδασε Παιδαγωγικά στην Ελλάδα και στον Καναδά. Υπηρέτησε ως εκπαιδευτικός σε σχολεία της Ελλάδας και του εξωτερικού, ως Παιδαγωγός στη Ράλλειο Παιδαγωγική Ακαδημία Πειραιώς, ως Σύμβουλος Εκπαίδευσης της Ελληνικής Πρεσβείας στην Ουάσινγκτον και ως Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, του Πανεπιστημίου Αθηνών, στο αντικείμενο της Διδακτικής Μεθοδολογίας. Σήμερα είναι Ομότιμος Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, του Πανεπιστημίου Αθηνών (<https://eliasmatsagouras.webnode.com/about-us/>, Τελευταία προσπέλαση 2 Ιανουαρίου 2020).

πρώτη, τονίζει την αναγκαιότητα αναγωγής των νέων μαθησιακών στοιχείων στο σύνολο, που αυτά ανήκουν (Bertrand, 1994). Βασίζεται στη συνολικότητα της μορφής και του περιεχομένου. Αυτό σημαίνει ότι, οι διδακτικές και οι μαθησιακές δραστηριότητες, που λαμβάνουν χώρα σε μία διδακτική ώρα, αποτελούν ένα οργανικό σύνολο, το οποίο ενισχύεται από τη συνολική προσέγγιση του νέου γνωστικού αντικειμένου (έννοιες, σχέσεις, δομές). στ) *Αρχή της ψυχολογικής αποδοχής και στήριξης*. Το παιδί αναπτύσσεται ομαλά, όταν έχει την αποδοχή, την αναγνώριση και τη στήριξη στις σχέσεις του από τους σημαντικούς άλλους. Στον χώρο του σχολείου, ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός είναι ένα από τα σημαντικά πρόσωπα στη ζωή του παιδιού και μπορεί να εκφράσει με διάφορους τρόπους την αποδοχή, την αναγνώριση και τη στήριξη του προς αυτό (Spaulding, 1992). ζ) *Αρχή της προσφοράς συστηματικών γνώσεων*. Είναι απαραίτητο να προσφέρονται συστηματικές γνώσεις στους μαθητές, ώστε να τους εισάγουν στο περιεχόμενο και στον τρόπο σκέψης του πολιτισμού και να αποτελούν εργαλείο για την εξάσκηση των γνωστικών τους δεξιοτήτων. η) *Αρχή της εποπτείας*. Η αρχή αυτή έχει ως βάση της την αντίληψη του Αριστοτέλη για τις εμπειρίες, ενώ προτάθηκε ως διδακτική αρχή, όπως αναφέρεται και παραπάνω, από παιδαγωγούς όπως ο Comenius και ο Pestalozzi. Επιπλέον, καθιερώθηκε ως διδακτική πρακτική από το «Σχολείο Εργασίας» και έχει αντίκρισμα στη θεωρία του Piaget, από ψυχολογική άποψη, ιδιαίτερα για τους μαθητές του Δημοτικού σχολείου, που βρίσκονται στη φάση της συγκεκριμένης σκέψης. Με την άμεση εμπειρία των αντικειμένων ή πιστών αναπαραστάσεών τους οι μαθητές εσωτερικεύουν την απλοϊκή και συγκεκριμένη γνώση και μέσω των κατάλληλων επαγωγικών διαδικασιών οδηγούνται στην καθολική γνώση. θ) *Αρχή της επαγωγικότητας*. Από την εποχή του Αριστοτέλη, στον χώρο της επιστημονικής διερεύνησης, καθιερώθηκε η επαγωγική μέθοδος. Σύμφωνα με την αρχή της επαγωγικότητας η διδασκαλία είναι απαραίτητο να περνάει βαθμιαία από τα απλά στα σύνθετα, από τα κοντινά στα μακρινά, από τα συγκεκριμένα στα αφηρημένα. Ανάλογα, φυσικά, με το τι είναι απλό ή σύνθετο, κοντινό ή μακρινό και συγκεκριμένο ή αφηρημένο για το παιδί. ι) *Αρχή της διαφοροποίησης*. Η αρχή αυτή αναφέρεται στην προσαρμογή όλων των παραμέτρων της διδασκαλίας στις ατομικές ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Σήμερα γίνεται χρήση του όρου «διαφοροποίηση» έναντι του όρου «εξατομίκευση» λόγω του ότι, δεν αφορά μόνο τις εξατομικευμένες δραστηριότητες στο μικροεπίπεδο της τάξης αλλά και την εξατομίκευση στις οργανωτικές διαδικασίες

στο μακροεπίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος. ια) *Αρχή της διαθεματικής προσέγγισης*. Η συγκεκριμένη αρχή συνάδει με την αρχή της παιδοκεντρικότητας. Η διαθεματική προσέγγιση ήταν γνωστή στην Ελλάδα ως «ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία» από εκπροσώπους του Νέου Σχολείου και σήμερα αναφέρεται ως «ενοποιημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα» από ειδικούς των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Σύμφωνα με την αρχή αυτή τα περιεχόμενα των Αναλυτικών Προγραμμάτων οργανώνονται γύρω από θέματα γενικού ενδιαφέροντος, που εξετάζονται μέσα από τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Ματσαγούρας, 2002· Αγγελάκος, 2003).

Για τον Φύκαρη³¹ (2008) οι βασικές αρχές της διδασκαλίας είναι: α) *Η αρχή της εποπτείας*. Σύμφωνα με την αρχή αυτή είναι απαραίτητο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας να επιστρατεύονται όλες οι αισθήσεις των μαθητών. Επομένως, εκτός από εκείνα που λέγονται στη σχολική αίθουσα, χρειάζονται και τα κατάλληλα εποπτικά μέσα, που μπορούν να διεγείρουν το ενδιαφέρον τους και να τους οδηγήσουν πιο γρήγορα και πιο εύκολα στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων. β) *Η αρχή της αυτενέργειας*. Η αυτενέργεια, με γενικούς όρους, νοείται ως η ενέργεια του ανθρώπου, που γίνεται με τη θέλησή του. Ειδικότερα, στην περίπτωση των μαθητών, αφορά την αυτονομία τους, όταν δρουν χωρίς την επιβεβλημένη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. γ) *Η αρχή της ατομικότητας*. Η αρχή αυτή πρεσβεύει τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή, που αποτελεί ένα ξεχωριστό και ιδιαίτερο άτομο. Κατά συνέπεια, η διδασκαλία είναι σημαντικό να οργανώνεται με βάση τις ιδιαιτερότητες και τις διδακτικές ανάγκες του κάθε μαθητή. δ) *Η αρχή της κοινωνικότητας*. Η κοινωνικότητα των μαθητών καλλιεργείται στην οικογένεια, τη γειτονιά και το σχολείο (Μάνεσης, 2010). Στο σχολείο, η κοινωνικότητα επιτυγχάνεται μέσω του κατάλληλου μορφωτικού περιεχομένου, της ανάλογης διδασκαλίας καθώς και μέσω των ενεργειών και πράξεων των ίδιων των μαθητών. ε) *Η αρχή της επικαιρότητας*. Είναι πολύ σημαντικό, στη διδασκαλία, να αναφέρονται ή να λαμβάνουν χώρα γεγονότα, ενέργειες, δραστηριότητες και εξηγήσεις, που άπτονται της καθημερινότητας των μαθητών και των αναγκών τους. Με αυτόν τον τρόπο καθίσταται δυνατό να κινητοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών και να αυξάνεται η αυτενεργός δράση τους. στ) *Η αρχή της συνολικότητας*. Σύμφωνα με αυτήν την αρχή οι μαθητές μαθαίνουν ευκολότερα, όταν έχουν τη συνολική εικόνα ενός θέματος

³¹ Ο Ι. Φύκαρης κατάγεται από τη Θεσσαλονίκη και είναι Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Φιλολογίας, του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στο γνωστικό αντικείμενο της Διδακτικής Μεθοδολογίας. Διδάσκει προπτυχιακά και μεταπτυχιακά μαθήματα, ενώ τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα αφορούν τις διδακτικές εφαρμογές και τους δομικούς παράγοντες της διδασκαλίας.

παρά αν αυτό είναι κατατεμημένο σε επιμέρους θέματα. ζ) *Η αρχή της μεταβλητότητας*. Η αρχή αυτή αφορά την ικανότητα του εκπαιδευτικού να προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες, που επικρατούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, άσχετα από τον αρχικό σχεδιασμό και την οργάνωσή της. η) *Η αρχή της αλληλεξάρτησης*. Η αρχή της αλληλεξάρτησης αφορά την κατανόηση από τους μαθητές ότι, τα διάφορα στοιχεία του κάθε μαθήματος είναι αλληλένδετα και ότι, αν αλλάξει ένα από αυτά, μπορεί να επιφέρει αλλαγές και στα υπόλοιπα.

Σύμφωνα με τον Esi³² (2010) οι διδακτικές αρχές είναι: α) *Η αρχή του συνειδητού και της ενεργού συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Οι μαθητές αναπτύσσουν συνειδητές στάσεις και συμμετέχουν αποτελεσματικά στη διδακτική διαδικασία. Κατανοούν τα περιεχόμενα της διδασκαλίας σε βάθος και είναι σε θέση να κάνουν εννοιολογικο-θεωρητικές συσχετίσεις. β) *Η αρχή της ενδεδειγμένης απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων*. Σύμφωνα με αυτήν την αρχή οι πληροφορίες χρειάζεται να προσφέρονται στους μαθητές τμηματικά με βαθμιαία αυξανόμενη δυσκολία (Πετρουλάκης, 1992· Κρίβας, 2002). Με αυτόν τον τρόπο αποφεύγεται η αποθάρρυνση και η πλήξη κατά τη διάρκεια παρουσίασης της νέας γνώσης. γ) *Η αρχή της προσβασιμότητας και της ατομικότητας*. Οι διδακτικές δραστηριότητες είναι απαραίτητο να σχεδιάζονται με άξονα την ανεμπόδιστη πρόσβαση όλων των μαθητών σε αυτές αναφορικά με την ηλικία, το φύλο, τη φυσική και πνευματική κατάσταση, το κίνητρο καθώς και τη στάση τους απέναντι στην πειθαρχία. Επιπλέον, χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη η ατομικότητα του κάθε μαθητή με όλες τις ιδιαιτερότητες τους, που αυτή συνεπάγεται. δ) *Η αρχή της σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη*. Η αρχή αυτή αφορά την άμεση πρακτική αξιοποίηση της γνώσης, που προσφέρεται σε θεωρητικό επίπεδο. Η συγκεκριμένη διαδικασία προϋποθέτει την κατανόηση των εννοιών και την ικανότητα στη συνέχεια πρακτικής εφαρμογής τους. ε) *Η αρχή της συστηματοποίησης και της συνέχειας*. Τα περιεχόμενα της ύλης είναι σημαντικό να είναι καλά οργανωμένα και σε λογική σειρά, με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξασφαλίζεται η συνέχεια στη διδακτική διαδικασία. Η συστηματοποίηση σχετίζεται με τον σχεδιασμό της διδακτικής διαδικασίας, ενώ η συνέχεια αφορά την αφομοίωση και την κατανόηση που συντελούνται κατά τη διάρκεια αυτής. στ) *Η αρχή της διαίσθησης*. Πρόκειται για τη

³² Ο Μ.-C. Esi κατάγεται από τη Ρουμανία και είναι Λέκτορας στο Πανεπιστήμιο "Stefan cel Mare" της Suceava στη Ρουμανία. Διδάσκει τα γνωστικά αντικείμενα της Ειδικής Αγωγής, της Διοίκησης, της Συμπεριφοράς του Καταναλωτή και των Κοινωνικών Επιστημών, ενώ παράλληλα συντονίζει την Πρακτική Άσκηση των εκπαιδευόμενων δασκάλων στην Ειδική Ψυχοπαιδαγωγική (http://www.dppd.usv.ro/dppd2/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=16, Τελευταία προσπέλαση 2 Ιανουαρίου 2020).

χρήση της διαίσθησης στη διδακτική διαδικασία, η οποία συμβάλλει στην άμεση αντίληψη της πραγματικότητας μέσα από απτά αντικείμενα της καθημερινότητας ή άλλου είδους αναπαραστάσεις. Η αρχή αυτή είναι γνωστή και ως αρχή της εποπτείας, για την οποία γίνεται λόγος και παραπάνω. ζ) *Η αρχή της αντίστροφης σύνδεσης (ανατροφοδότηση ή ανάδραση)*. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, σύμφωνα με αυτήν την αρχή, χρειάζεται να γίνεται αξιολόγηση σε διάφορες φάσεις της, ώστε να προχωράει ο εκπαιδευτικός άμεσα σε ανατροφοδότηση ή ανάδραση, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο (Κωνσταντίνου, 2007).

Κατόπιν της ανωτέρω περιγραφικής προσέγγισης και παρουσίασης των διδακτικών αρχών, οι οποίες αποτελούν δομικά κριτήρια της διδασκαλίας, είναι απαραίτητο να προσδιοριστεί και η έννοια «Αναλυτικό Πρόγραμμα», εντός του οποίου εντοπίζονται, αλλά και αναδύονται οι διδακτικές αρχές, στο πλαίσιο της παρούσας ΔΔ.

1.2. Προσδιορισμός της έννοιας «Αναλυτικό Πρόγραμμα» και ανάδειξη της σχέσης του με τις διδακτικές αρχές

Στο παρόν υποκεφάλαιο επιδιώκεται ο προσδιορισμός της έννοιας «Αναλυτικό Πρόγραμμα», μέσα από την αναφορά διαφόρων ορισμών του, την εξελικτική πορεία του μέσα στον χρόνο καθώς και μέσα από την παρουσίαση των μορφών και των ειδών του. Παράλληλα, επιχειρείται η ανάδειξη της σχέσης του «Αναλυτικού Προγράμματος» με τις διδακτικές αρχές, που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς στη διδακτική διαδικασία.

Έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί για το «Αναλυτικό Πρόγραμμα» (Lewy, 1977), το οποίο και βρίσκεται στον πυρήνα της συγκεκριμένης Διδακτορικής Διατριβής. Μερικοί από αυτούς είναι:

«...ΑΠ είναι όλα τα προγραμματισμένα αποτελέσματα μάθησης, για τα οποία αναλαμβάνει την ευθύνη το σχολείο.» (Pophan and Baker, 1970, όπ. αναφ. στο Φλουρής, 2000, σ. 10).

«...ΑΠ είναι ένα διάγραμμα μαθημάτων που περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη και τη χρονική διάρκειά της, καθώς και διάφορες άλλες δραστηριότητες για τους μαθητές.» (Μελανίτου, 1976, όπ. αναφ. στο Φλουρής, 2000, σ. 9).

«...το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι ένα εργαλείο το οποίο χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στην καθημερινή του πράξη, ένα εργαλείο που του χρησιμεύει ως

επαγγελματική πυξίδα και του λέει τι πρέπει να κάνει και πότε πρέπει να το κάνει.» (Βρεττός & Καψάλης, 1994, σ. 13).

«...ο όρος *Αναλυτικό Πρόγραμμα*, υποδηλώνει εκπαιδευτικές εμπειρίες για κάποιο παιδαγωγικό σκοπό. Οι εκπαιδευτικές εμπειρίες, προφανώς, προϋποθέτουν επιλογή και οργάνωση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων» (Χατζηγεωργίου, 1998, σσ. 103-104).

«Αναλυτικό Πρόγραμμα» είναι το «...σύνολο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και των μέσων που χρησιμοποιούνται, για να γίνει η μεταβίβαση του περιεχομένου των μαθημάτων στο μαθητή.» (Φλουρής, 2000, σ. 9).

«Το *Αναλυτικό Πρόγραμμα* αποτελεί μια προσπάθεια μετάδοσης των απαραίτητων αρχών και στοιχείων μιας εκπαιδευτικής πρότασης σε μία τέτοια μορφή που να είναι ανοιχτή σε εξονυχιστική κριτική και ικανή να μετατρέπει τη θεωρία σε πρακτική εφαρμογή.» (Stenhouse, 2003, σ. 15).

Σύμφωνα με την Κουλουμπαρίτση (2003) το «Αναλυτικό Πρόγραμμα» αποτελεί ένα σύνολο οδηγιών και εμπειριών, που καθορίζουν τη σχολική καθημερινότητα, ενώ κατά τον Βρεττό & Καψάλη (2014, σ. 52) μπορεί να είναι οι «*επίσημες προδιαγραφές της διδασκαλίας κάθε μαθήματος το οποίο διδάσκεται σε διάφορα σχολεία, σύμφωνα με τις οποίες ο εκπαιδευτικός της τάξης σχεδιάζει και υλοποιεί τη διδασκαλία του, έτσι ώστε σε μια μακροπρόθεσμη προοπτική να επιτυγχάνονται οι σκοποί της εκπαίδευσης*».

Επιπλέον, το *πρόγραμμα σπουδών* (όπως αλλιώς μπορεί να αναφέρεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα) είναι ένα κανονιστικό κείμενο, το οποίο σχεδιάζεται από 'ειδικούς' στην κορυφή της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, και αποστέλεται στις σχολικές μονάδες, με στόχο να αποτελέσει τον οδηγό για την προετοιμασία της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό, αλλά και να προκαθορίσει τις κοινωνικές πρακτικές της ίδιας της διδασκαλίας (Μπονίδης, 2010, σ. 1).

Ο Marsh (2004, σ. 4) ορίζει το «*Πρόγραμμα Σπουδών*» με τους παρακάτω διαφορετικούς τρόπους:

- α) «*Το πρόγραμμα σπουδών είναι τα «μόνιμα» μαθήματα που ενσωματώνουν τις βασικές γνώσεις*».
- β) «*...είναι εκείνα τα μαθήματα που είναι πιο χρήσιμα για τη σύγχρονη ζωή*».
- γ) «*...είναι όλα τα προγραμματισμένα μαθήματα για τα οποία το σχολείο είναι υπεύθυνο*».

δ) «...είναι το σύνολο των μαθησιακών εμπειριών έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να αποκτήσουν γενικές δεξιότητες και γνώσεις σε διάφορους χώρους εκμάθησης».

ε) «...είναι αυτό που οι σπουδαστές κατασκευάζουν από την εργασία με τον υπολογιστή και τα διάφορα δίκτυά του, όπως το Διαδίκτυο».

στ) «...είναι η αμφισβήτηση της εξουσίας και η αναζήτηση σύνθετων απόψεων για τις ανθρώπινες καταστάσεις».

Σύμφωνα με τους Wiles and Bondi (2007, σ. 5) «βλέπουμε το πρόγραμμα σπουδών ως έναν επιθυμητό στόχο ή σύνολο αξιών που μπορούν να ενεργοποιηθούν μέσω μιας διαδικασίας ανάπτυξης που κορυφώνεται με εμπειρίες για τους μαθητές».

Οι ορισμοί του «Αναλυτικού Προγράμματος» ή «Προγράμματος Σπουδών» διακρίνονται σε εκείνους που δίνουν έμφαση στον καθοδηγητικό του χαρακτήρα και σε εκείνους που τονίζουν τον ρόλο των εμπειριών των μαθητών, τις οποίες αποκτούν είτε μέσα από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα είτε μέσα από το ανεπίσημο ή άδηλο Αναλυτικό Πρόγραμμα ή παραπρόγραμμα (Κανακίδου, 1998· Κουλουμπαρίτη, 2011).

Συνεπώς, τα «Αναλυτικά Προγράμματα» είναι «τα επίσημα εργαλεία της εκπαιδευτικής πολιτικής» (Βρεττός & Καψάλης, 2014, σ. 51) για την επίτευξη των σκοπών και των στόχων, που τίθενται στην εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία (Westphalen, 1998). Στη βάση αυτή στην παρούσα ΔΔ γίνεται αποδεκτό ότι, η έννοια «Αναλυτικό Πρόγραμμα» αφορά το οργανωμένο πλαίσιο εκπαιδευτικο-μαθησιακής λειτουργίας μαθητών και εκπαιδευτικών, ώστε να επιτυγχάνονται συγκεκριμένοι μαθησιακοί στόχοι, που τίθενται από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική, προκειμένου να διαμορφώσει το προφίλ της προσωπικότητας των πολιτών του μέλλοντος.

Σύμφωνα με τον Γερμανό ιστορικό της Εκπαίδευσης Josef Dolch (1982) οι απαρχές του Αναλυτικού Προγράμματος της Δύσης εντοπίζονται στην εποχή της προκλασικής Αθήνας και η πρώτη «γραπτή» απόδειξη Αναλυτικού Προγράμματος απεικονίζεται στην κύλικα του Δούριδος (Εικόνα 1, σ. 38), ένα ερυθρόμορφο αγγείο των αρχών του 5^{ου} αι. π.Χ., το οποίο βρίσκεται στο Μουσείο του Βερολίνου. Στη συνέχεια, στην κλασική Αθήνα, ο Πλάτων ήταν πιθανόν εκείνος που ασχολήθηκε μεταξύ άλλων και με ζητήματα, τα οποία αφορούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός κύκλου βασικής εκπαίδευσης, με μαθήματα που δίδασκαν ο παιδοτρίβης, ο κιθαριστής και ο γραμματιστής (Βρεττός & Καψάλης 2014). Διαφαίνεται η προσπάθεια επικέντρωσης σε μαθήματα ανάλογα των

ενδιαφερόντων και των ικανοτήτων των μαθητών με στοιχεία ενεργού συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία, με βάση τις διδακτικές αρχές της *αυτενέργειας*, της *παιδοκεντρικότητας* και της *διαφοροποίησης* (Πολιτεία 370 Β, 536 Β). Την ίδια εποχή άρχισε να διαμορφώνεται και ένας κύκλος παιδείας για τους εφήβους, με μαθήματα γλωσσικά, μαθηματικών και μουσικής, που αποτελούσε τον προάγγελο της σημερινής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Βρεττός & Καψάλης 2014). Την οριστική του, όμως, μορφή πήρε ο δεύτερος αυτός κύκλος μαθημάτων κατά την ελληνιστική εποχή, για να εξελιχτεί στα χρόνια του Βυζαντίου σε δύο κύκλους μαθημάτων, που ονομάζονται, α) τριτύς ή Trivium³³ που συμπεριλαμβάνει τα μαθήματα Γραμματική, Ρητορική και Διαλεκτική (Sister Miriam Joseph, 2002· Βρεττός & Καψάλης 2014) και β) τετρακτύς ή Quadrivium³⁴ με Αριθμητική, Γεωμετρία, Μουσική και Αστρονομία (Stahl, Johnson & Burge, 1971· Βρεττός & Καψάλης 2014). Επιδιώκεται η προσφορά μαθημάτων, που συμβάλλουν στην αντίληψη μιας πιο ολοκληρωμένης πραγματικότητας καθώς και του περιβάλλοντα χώρου μέσα στον οποίο ζουν και δραστηριοποιούνται οι μαθητές, σύμφωνα με τη διδακτική αρχή της *ολότητας*.



Εικόνα 1. Κύλικα του Δούριδος³⁵

Τον 17^ο αι. μ.Χ., ο Comenius ως ο δημιουργός του πρώτου Αναλυτικού Προγράμματος των χρόνων αυτών κατόρθωσε να διασπάσει το συμπαγές Αναλυτικό Πρόγραμμα των επτά προαναφερόμενων τεχνών (Γραμματική, Ρητορική, Διαλεκτική, Αριθμητική, Γεωμετρία, Μουσική και Αστρονομία) και να θέσει τις βάσεις για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, επιτυγχάνοντας με αυτόν τον τρόπο

³³ <https://cognitive-liberty.online/trivium-quadrivium/> (Τελευταία προσπέλαση 5 Ιανουαρίου 2020).

³⁴ <https://cognitive-liberty.online/trivium-quadrivium/> (Τελευταία προσπέλαση 5 Ιανουαρίου 2020).

³⁵ http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL102/457/3003,12052/extras/activities/index_02/index_02_perseus2.jpg (Τελευταία προσπέλαση 3 Ιανουαρίου 2020).

να στηρίζει και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, που προϋπήρχε (Comenius, 1907). Παράλληλα, άρχισε να καθιερώνεται σε όλη την Ευρώπη η πρόταση του Comenius για την οριζόντια διάταξη των μαθημάτων, έτσι ώστε να εφαρμόζεται η ωριαία διδασκαλία και να διδάσκονται σε μία ημέρα 4-5 μαθήματα στην ίδια τάξη, εξασφαλίζοντας το αυξημένο ενδιαφέρον των μαθητών, περισσότερες εναλλαγές στη διδακτική διαδικασία, λιγότερη κούραση και καλύτερη εκμετάλλευση του ημερήσιου σχολικού χρόνου, ενέργειες που διαπνέονται από τη διδακτική αρχή της *παιδοκεντρικότητας* (Comenius, 1907). Την ίδια περίοδο προτείνεται και η χρήση ξεχωριστού σχολικού εγχειριδίου για κάθε μάθημα ακολουθώντας το εκάστοτε Αναλυτικό Πρόγραμμα (Comenius, 1907· Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995· Δαναοσής-Αφεντάκης, 2000· Βρεττός & Καψάλης, 2014).

Στα επόμενα χρόνια, το Αναλυτικό Πρόγραμμα εμπλουτίζεται με καινούρια μαθήματα, όπως η Μητρική Γλώσσα, τα Θρησκευτικά, τα Φυσιογνωστικά, η Γεωγραφία και η Ιστορία, ενώ γίνεται προσπάθεια η εκπαίδευση να απευθύνεται όχι μόνο σε μαθητές προερχόμενους από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα αλλά και από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, όπως είναι και ο αγροτικός λαός (Βρεττός & Καψάλης, 2014). Σταδιακά δημιουργήθηκε το Αναλυτικό Πρόγραμμα των λαϊκών σχολείων και το όραμα του Comenius ότι, *«όλοι πρέπει να τα μαθαίνουν όλα»*, (Comenius, 1907, σ. 5) γίνεται πραγματικότητα. Από την εποχή αυτή και μετά οι εξελίξεις στην εκπαίδευση γενικά αλλά και ειδικότερα σε σχέση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα υπήρξαν ραγδαίες. Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα προστίθενται και άλλα μαθήματα, όπως η Ωδική, η Γυμναστική καθώς και τα Οικοκυρικά για τα κορίτσια, ενώ αυτό φαίνεται να διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο, που κατά έναν μεγάλο βαθμό ισχύει και στα σημερινά σχολεία, καθώς επισημοποιείται με την καθιέρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων των εκάστοτε χωρών (Σκουμπουρδή, 2009). Σαφές είναι, από τα όσα παρατίθενται παραπάνω, ότι, επιχειρείται η ολόπλευρη μόρφωση των μαθητών με στόχο την ικανοποίηση των αναγκών τους και την κάλυψη των ενδιαφερόντων τους εφαρμόζοντας τις διδακτικές αρχές της *ολότητας* και της *παιδοκεντρικότητας*.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα που αναπτύσσεται στη Δύση οδηγείται στην ολοκλήρωσή του στα τέλη του 18^{ου} αι. μ.Χ., ενώ παράλληλα καθιερώνονται πολλοί όροι και έννοιες, για να το περιγράψουν (Στύλα, 2012). Μεταξύ αυτών των όρων και εννοιών επικράτησε ο όρος «Curriculum», που στα λατινικά σημαίνει τη διαδρομή στον ιππόδρομο μέσα σε ένα χρονικό διάστημα αλλά και αυτό που κάνει έναν κύκλο

μέσα σε ένα χρονικό διάστημα (Χατζηγεωργίου, 2012). Ο όρος αυτός συνεχίζει να χρησιμοποιείται μέχρι και σήμερα στον αγγλοσαξονικό χώρο (Smith, 1996, 2000).

Οι φιλανθρωπιστές, όμως, δεν ήταν ιδιαίτερα φιλικοί απέναντι σε λατινογενείς όρους, όπως ο όρος «Curriculum», και για τον λόγο αυτόν προσπαθούσαν να βρουν άλλους όρους γερμανόγλωσσους, όπως οι όροι «Lehrordnung» (η σειρά και η τάξη της σχολικής οργάνωσης), «Schulplan» (σχολικό πρόγραμμα), «Unterrichtsplan» (πρόγραμμα διδασκαλίας) και στην αρχή του 19^{ου} αιώνα «Lehrplan» (που στα ελληνικά αποδίδεται με τον όρο «Αναλυτικό Πρόγραμμα»), ο οποίος και επικράτησε σχεδόν σε ολόκληρη την ηπειρωτική Ευρώπη έως τη δεκαετία του 1970, όταν επανεισάγεται ο όρος «Curriculum» προερχόμενος από τον αγγλοσαξονικό χώρο (Smith, 1996, 2000· Βρεττός & Καψάλης, 2014).

Πολλοί ήταν εκείνοι που ασχολήθηκαν με το Αναλυτικό Πρόγραμμα σε Ευρώπη και Αμερική συμβάλλοντας με ενεργό τρόπο στη διαμόρφωση, τελικά, μετά τον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο, του επιστημονικού πεδίου του Αναλυτικού Προγράμματος (Curriculum) στην Αμερική από τον Bobbit (1876-1956) και τον Charters (1875-1952), που εργάστηκαν στη βάση αμιγώς επιστημονικών κριτηρίων. Το βιβλίο του Bobbit “The Curriculum” (1918) και το βιβλίο του Charters “The Curriculum Construction (1923) επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό την αμερικανική εκπαίδευση και κατ’ επέκταση τον σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Curricula) (Βρεττός & Καψάλης, 2014). Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος (Curriculum) τελειοποιείται αργότερα από τον Tyler (1902-1994), ο οποίος υπήρξε διδακτορικός φοιτητής των Bobbit και Charters. Ο Tyler με τη βοήθεια της Taba (1902-1967) συστηματοποίησε τις ιδέες του σε ένα σύνολο αρχών και κανόνων, που συμπεριέλαβε αργότερα στο βιβλίο του Basic Principles of Curriculum and Instruction (Tyler, 1949, 1973· Marsh, 2004· Βρεττός & Καψάλης, 2014).

Η Ελλάδα, ύστερα από την ανεξαρτησία της και την καθιέρωση εκπαιδευτικού συστήματος (1834), βάλλεται από μεταρρυθμίσεις και αντιμεταρρυθμίσεις, που σχεδόν μονοπωλούνται από το γλωσσικό ζήτημα (Φωτεινός, 2013· Βρεττός & Καψάλης, 1997, 1999, 2014· Ηρακλέους, 2016). Μετά από τη μεταπολίτευση (1974) οι συζητήσεις γύρω από τα εκπαιδευτικά θέματα κορυφώνονται οδηγώντας στις αρχές του 1980 σε αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και στη συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων (Ξωχέλλης, 1981,

1989· Μαυροσκούφης, 1987· Φωτεινός, 2013, 2014· Βρεττός & Καψάλης, 1997, 1999, 2014· Ηρακλέους, 2016).

Τις τελευταίες δεκαετίες, υπήρξαν και πάλι σημαντικές κοινωνικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις, που επηρέασαν τα εκπαιδευτικά δρώμενα στην Ελλάδα (Νόβα-Καλτσούνη, 2010· Χαραλαμπίδου, 2019). Η είσοδος της στην ΕΕ (1981) από την οποία δέχεται οδηγίες, κατευθύνσεις και επιρροές σε ζητήματα εκπαίδευσης καθώς και η πρόοδος της Παιδαγωγικής επιστήμης συνέβαλαν ουσιαστικά στη συζήτηση για τα Αναλυτικά Προγράμματα και οδήγησαν στη διαμόρφωση των Διαθεματικών Ενιαίων Πλαισίων Προγραμμάτων Σπουδών και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (2003). Επιπλέον, στο επιστημονικό πεδίο, η διάσπαση της Γενικής Διδακτικής σε Διδακτική Μεθοδολογία και σε Θεωρία του Αναλυτικού Προγράμματος ισχυροποίησε τη θέση της Θεωρίας του Αναλυτικού Προγράμματος ως γνωστικού αντικειμένου, που διδάσκεται στο Πανεπιστήμιο και αποτελεί αντικείμενο συγγραφής για διακεκριμένους Έλληνες καθηγητές, όπως οι: Φλουρής, Χατζηγεωργίου και Ιωαννίδου-Κουτσελίνη (Βρεττός & Καψάλης, 2014).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα διακρίνεται σε τρεις βασικές μορφές: α) *Αναλυτικό Πρόγραμμα Περιεχομένου* (ως τα μέσα του 20^{ου} αι. μ.Χ.), το οποίο αναφέρεται σε απώτερους γενικούς στόχους και δίνει έμφαση στη διδακτέα ύλη, που προσφέρεται σε μικρότερες ενότητες (Ross, 2000· Βρεττός & Καψάλης, 2014· Φύκαρης, 2014· Χατζημάρκου, 2017). Στο πρόγραμμα αυτό διαφαίνονται κάποιες προσπάθειες να στραφεί το επίκεντρο της διδασκαλίας από τον δάσκαλο στον μαθητή (διδακτική αρχή της *παιδοκεντρικότητας*), δίνοντας, όμως, προτεραιότητα στην ύλη. β) *Curriculum ή Αναλυτικό Πρόγραμμα Στόχων* (μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο), που επικεντρώνεται στους στόχους, σαφώς διατυπωμένους και τεκμηριωμένους, προτείνει μεθόδους διδασκαλίας καθώς και τρόπους ελέγχου της επίτευξης των στόχων (Ross, 2000· Βρεττός & Καψάλης, 2014· Φύκαρης, 2014· Χατζημάρκου, 2017). Το ενδιαφέρον στρέφεται προς τον μαθητή, σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με το παρελθόν, ενώ γίνονται προσπάθειες να καλυφθούν οι μαθησιακές του ανάγκες με τη χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας αλλά και τρόπων ελέγχου των όσων έμαθε με στόχο την ανατροφοδότηση (διδακτικές αρχές της *παιδοκεντρικότητας* και της *αντίστροφης σύνδεσης, ανατροφοδότησης ή ανάδρασης*). γ) *Αναλυτικό Πρόγραμμα με τη μορφή Curriculum ή Πρόγραμμα Διαδικασίας* (εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1980), που διέπεται από συγκεκριμένους στόχους, χτίζεται πάνω στα τέσσερα δομικά

στοιχεία: στόχοι μάθησης, περιεχόμενα μάθησης, μεθόδευση διδασκαλίας, έλεγχος επιτυχίας στόχων μάθησης, δίνοντας έμφαση στη διαδικασία της μάθησης, όπου ο μαθητής ενεργεί και οικοδομεί τη μάθηση επαναπροσδιορίζοντας τη γνώση (Ross, 2000· Βρεττός & Καψάλης, 2014· Φύκαρης, 2014· Χατζημάρκου, 2017). Στο πρόγραμμα αυτό διαφαίνεται η έμφαση στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες του μαθητή καθώς και στην αυτενεργό δράση του (διδασκτικές αρχές της *παιδοκεντρικότητας* και της *αυτενέργειας*).

Επιπλέον, το Αναλυτικό Πρόγραμμα αναφέρεται ως:

α) Το «επίσημο» Αναλυτικό Πρόγραμμα και το «ανεπίσημο», το «άδηλο» ή «αφανές» πρόγραμμα ή «παραπρόγραμμα» (Jackson, 1990· Kelly, 2004· Gatto, 2005· Alsubaie, 2015). Το «επίσημο» Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι ένα νομικό κείμενο, που διατυπώνεται από την Πολιτεία και εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς. Το «ανεπίσημο» Αναλυτικό Πρόγραμμα εφαρμόζεται παράλληλα με το πρώτο, δεν είναι κάπου γραμμένο και πηγάζει από την οικογένεια, την κοινωνία και το σχολείο χαρακτηρίζοντας τη σχολική ζωή (Χατζηγεωργίου, 1998· Πυργιωτάκης, 2000· Βρεττός & Λαζαράκου, 2010· Ηρακλέους, 2016). Το «ανεπίσημο» Αναλυτικό Πρόγραμμα καθορίζεται από την καθημερινότητα των μαθητών και των εκπαιδευτικών εντός και εκτός σχολείου καθώς και από τις εκάστοτε εμπειρίες τους. Ως εκ τούτου, βασίζεται στις διδασκτικές αρχές της *επικαιρότητας*, της *παιδοκεντρικότητας* και της *αυτενέργειας*.

β) Το «κλειστό» και το «ανοικτό» Αναλυτικό Πρόγραμμα (Βρεττός & Καψάλης, 2014). Το «κλειστό» Αναλυτικό Πρόγραμμα χαρακτηρίζεται από τους γενικούς σκοπούς και την αναλυτική περιγραφή των περιεχομένων του. Αυτό αποτελεί και ένα από τα βασικά σημεία κριτικής των παραδοσιακών Αναλυτικών Προγραμμάτων μαζί με την αμφισβήτηση της νομιμότητας και της εγκυρότητας των αποφάσεων σχεδιασμού και σύνταξής τους. Το «ανοικτό» Αναλυτικό Πρόγραμμα διατυπώνει γενικούς διδασκτικούς σκοπούς και στόχους, ενώ αποφεύγει την αναφορά σε ειδικούς μαθησιακούς στόχους, τους οποίους δύναται να διαμορφώσει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός (Χατζηγεωργίου, 1998, 2003· Ηρακλέους, 2016).

Κατά συνέπεια, το «ανοικτό» Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι πιθανό να παραχωρεί μεγαλύτερη ευχέρεια στον εκπαιδευτικό, ώστε να εφαρμόσει βασικές διδασκτικές αρχές. Έτσι, δύναται ο εκπαιδευτικός να επικεντρωθεί στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και στις ιδιαιτερότητες των μαθητών του (διδασκτική αρχή της

παιδοκεντρικότητας), να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του ανάλογα (διδασκτική αρχή της *διαφοροποίησης*), να δώσει περισσότερο χώρο στην αυτενεργό δράση των μαθητών του (διδασκτική αρχή της *αυτενέργειας*), να καλλιεργήσει το ομαδικό πνεύμα, τη μάθηση μέσω διερεύνησης και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών του (διδασκτικές αρχές της *κοινωνικότητας* και της *συνδιερεύνησης*), να αναπτύξει πρωτοβουλίες σχετικά με ζητήματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές του συνδυάζοντας διάφορα γνωστικά αντικείμενα (διδασκτική αρχή της *διαθεματικότητας*), να προωθήσει την ολόπλευρη μάθηση, σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο (διδασκτική αρχή της *ολότητας*) και να αξιοποιήσει στοιχεία από την καθημερινή ζωή των μαθητών στη διδασκτική διαδικασία (διδασκτική αρχή της *επικαιρότητας*).

Στο σημείο αυτό, είναι απαραίτητο να γίνει αναφορά σε ένα ακόμα ζήτημα, που σχετίζεται με την εμπλοκή των μαθητών στην όλη διαδικασία. Όταν το Αναλυτικό Πρόγραμμα δε δίνει ειδικούς μαθησιακούς στόχους, ο εκπαιδευτικός καλείται να το κάνει, ώστε να προσέλθει στη διδασκαλία με συγκεκριμένους στόχους και ένα οργανωμένο σχέδιο, που θα οδηγήσει στην επίτευξη των στόχων του, άρα και στη διαμόρφωση της ανάλογης συμπεριφοράς από τους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2001· Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006· Χατζηγεωργίου, 2012).

Επομένως, η ανοιχτότητα του Αναλυτικού Προγράμματος δεν έχει σχέση μόνο με τον ρόλο του εκπαιδευτικού στον σχεδιασμό και στη σύνταξη του Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά και με το κατά πόσο αναμένεται μια συγκεκριμένη συμπεριφορά από την πλευρά του μαθητή ως τελικό αποτέλεσμα της διδασκαλίας (Hirst, 1974· Βρεττός & Καψάλης, 2014).

Συμπερασματικά, η ανοιχτότητα ενός Αναλυτικού Προγράμματος χρειάζεται να χαρακτηρίζεται από την ανοιχτότητα των σκοπών και των στόχων του, τη διαφάνεια των προθέσεων της διδασκαλίας και την εναλλακτική δυνατότητα οργάνωσής της, τη διαρκή μεταβολή του Αναλυτικού Προγράμματος κατά την εφαρμογή του στην τάξη καθώς και από τη διαφοροποιημένη επίτευξη των στόχων μάθησης από τους μαθητές ανάλογα με τις ικανότητες των τελευταίων και τις διαφορετικές προϋποθέσεις μάθησης (Χατζηγεωργίου, 1998· Βρεττός & Λαζαράκου, 2010· Φύκαρης, 2014).

γ) Το «γραμμικής» και το «σπειροειδούς» μορφής Αναλυτικό Πρόγραμμα (Χατζηγεωργίου, 1998· Ηρακλέους, 2016). Η διάκριση αυτή σχετίζεται με την εσωτερική δομή και την οργάνωση των περιεχομένων του Αναλυτικού Προγράμματος. Στο «γραμμικής» μορφής Αναλυτικό Πρόγραμμα τις απλές έννοιες

διαδέχονται οι πιο σύνθετες και το συγκεκριμένο ακολουθείται από το αφηρημένο (Βρεττός & Καψάλης, 2014). Με αυτόν τον τρόπο ακολουθείται η επαγωγική μέθοδος στη διάταξη της ύλης, ώστε ο μαθητής να οδηγείται σταδιακά από τις πιο απλές και συγκεκριμένες στις πιο σύνθετες και αφηρημένες έννοιες (διδασκτικές αρχές της *επαγωγικότητας* και της *παιδοκεντρικότητας*). Στο «σπειροειδούς» μορφής Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο στηρίζεται στη σπειροειδή διάταξη της ύλης κατά τον Bruner, οι βασικές έννοιες προσφέρονται σε μικρές ηλικίες και επανέρχονται σε μεγαλύτερες ηλικίες, ώστε να γίνει η επεξεργασία τους σε μεγαλύτερο εύρος και βάθος (Bruner, 1964, 1966, 1977, 2006· Βρεττός & Καψάλης, 2014). Εμφανής είναι και στην περίπτωση του Αναλυτικού Προγράμματος με «σπειροειδή» μορφή ο παιδοκεντρικός χαρακτήρας του και η έμφαση που δίνεται στο να κατανοήσει ο μαθητής τις έννοιες και να αποκτήσει την άνεση που του είναι απαραίτητη στη χρήση αυτών των εννοιών κατά περίπτωση και δη στην καθημερινή του ζωή (διδασκτικές αρχές της *παιδοκεντρικότητας*, της *αυτενέργειας* και της *ενδεδειγμένης απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων*).

δ) Το τεχνοκρατικό και το ανθρωπιστικό-κριτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα. Το πρώτο επικεντρώνεται στις διαδικασίες, που θα οδηγήσουν τους μαθητές στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών, ενώ το δεύτερο δίνει έμφαση στο άτομο-μαθητή, στην αυτοπραγμάτωσή του, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της κοινωνικότητάς του (Χατζηγεωργίου, 1998).

Το τεχνοκρατικό Αναλυτικό Πρόγραμμα επικεντρώνεται στην όσο γίνεται καλύτερη οργάνωση των γνώσεων, τη χρήση της τεχνολογίας και όλων των επιστημονικών εργαλείων που είναι απαραίτητα, ώστε ο μαθητής να οδηγηθεί με τη μέγιστη δυνατή επιτυχία στην επίτευξη των διδασκτικών στόχων και ως εκ τούτου στα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Κουτσελίνη, 1997, 2010). Το συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα διαπνέεται κυρίως από τις διδασκτικές αρχές της *εποπτείας*, της *αυτενέργειας* και της *προσφοράς συστηματικών γνώσεων*. Αντιθέτως, το ανθρωπιστικό-κριτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα δίνει έμφαση στον μαθητή ως άτομο και στο πώς θα οδηγηθεί αυτός στην αυτογνωσία και στην αυτοπραγμάτωσή του μέσα από την ενασχόλησή του με γραπτά κείμενα και ποικίλες δραστηριότητες υψηλών νοητικών απαιτήσεων, που ασκούν τον νου, καλλιεργούν την κριτική σκέψη και αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση και τη δημιουργικότητά του (Χλωπτσιούδης, 2010). Το πρόγραμμα αυτό χαρακτηρίζεται από τις διδασκτικές αρχές της *παιδοκεντρικότητας*, της *αυτενέργειας*, της *κοινωνικότητας* και της *ολότητας*.

ε) Κατά τον John Goodlad (Goodlad, 1979· Χατζηγεωργίου, 1998· Μπούντα, 2016) το Αναλυτικό Πρόγραμμα μπορεί να είναι:

1. *Ιδανικό (ideological curriculum)*, αυτό που προτείνει η πολιτεία ή/και άλλοι φορείς, αλλά σπάνια εφαρμόζεται όπως το σχεδίασαν οι συντάκτες του.
2. *Επίσημο (formal curriculum)*, αυτό που εγκρίνεται για εφαρμογή και προορίζεται για το σχολείο.
3. *Αντιληπτό (perceived curriculum)*, αυτό που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί.
4. *Λειτουργικό (operational curriculum)*, αυτό που εφαρμόζουν τελικά στην πράξη.
5. *Βιωματικό (experiential curriculum)*, αυτό που βιώνουν οι μαθητές.

Κατόπιν όσων αναφέρθηκαν σε αυτό το κεφάλαιο σχετικά με τον προσδιορισμό των εννοιών «διδασκτικές αρχές» και «Αναλυτικό Πρόγραμμα», ακολουθεί η διερεύνηση της σχέσης των διδασκτικών αρχών, που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία, με τη φιλοσοφία της παιδείας και τις θεωρίες μάθησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Φιλοσοφικο-παιδαγωγικές και ψυχολογικές βάσεις των διδακτικών αρχών

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο εστιάζεται στη διερεύνηση της σχέσης των διδακτικών αρχών με τη φιλοσοφία της παιδείας και τις θεωρίες μάθησης, καθώς εκτιμάται ότι, πρόκειται για μία σχέση καθοριστική για την επιστημονική τεκμηρίωση των διδακτικών αρχών, την εξέλιξη της Διδακτικής αλλά και γενικότερα της Παιδαγωγικής επιστήμης. Η εκτίμηση αυτή εδράζεται στο γεγονός ότι, οι διδακτικές αρχές διαμορφώνονται σε ένα συγκεκριμένο κάθε φορά φιλοσοφικο-παιδαγωγικό και ψυχολογικό πλαίσιο, το οποίο καθορίζεται από συγκεκριμένες διαστάσεις της φιλοσοφίας της παιδείας, καθώς και από τις θεωρίες μάθησης.

2.1. Φιλοσοφία της παιδείας και διδακτικές αρχές

Από την εποχή του Σωκράτη³⁶, του Πλάτωνα³⁷ και του Αριστοτέλη³⁸ (Nacosteen, 1965· Μαραγγιανού-Δερμούση, 2007) έως και σήμερα έχουν δημιουργηθεί διάφορα φιλοσοφικά ρεύματα με πολλούς εκπροσώπους σε παγκόσμιο επίπεδο (Stokes, 2006). Στη συγκεκριμένη ΔΔ, όμως, αναφέρονται τα εξής τέσσερα: α) ιδεαλισμός³⁹, β) ρεαλισμός⁴⁰, γ) πραγματισμός⁴¹ και δ) νατουραλισμός (ή φυσιοκρατία)⁴². Τα συγκεκριμένα φιλοσοφικά ρεύματα έχουν συμβάλει στη διαμόρφωση της φιλοσοφίας της παιδείας, η οποία επιμερίζεται σε τέσσερις διαστάσεις: α) ιδεαλιστική, β) ρεαλιστική, γ) πραγματιστική και δ) αναδομιστική (Πολυχρονόπουλος, 1992· Καρακατσάνης, 2003). Στο παρόν υποκεφάλαιο αναλύονται οι προαναφερόμενες διαστάσεις της φιλοσοφίας της παιδείας σε σχέση με τις διδακτικές αρχές (Σχήμα 1, σ. 50).

³⁶ Ο Σωκράτης ήταν Έλληνας φιλόσοφος που καταγόταν από την Αθήνα. Είναι μία από τις σημαντικότερες προσωπικότητες σε παγκόσμιο επίπεδο και ένας από τους ιδρυτές της Δυτικής φιλοσοφίας (Αποστολίδης, 2015).

³⁷ Ο Πλάτων ήταν Έλληνας φιλόσοφος από την Αθήνα. Υπήρξε μαθητής του Σωκράτη και δάσκαλος του Αριστοτέλη. Το έργο του με τη μορφή φιλοσοφικών διαλόγων έχει σωθεί ολόκληρο. Έχει επιδράσει σημαντικά έως και σήμερα στη Δυτική φιλοσοφία (<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C119/465/3091,12385/>, Τελευταία προσπέλαση 19 Ιανουαρίου 2020).

³⁸ Αρχαίος Έλληνας φιλόσοφος και επιστήμονας από τα Στάγειρα της Χαλκιδικής στη Μακεδονία. Τα έργα του αποτελούν το πρώτο ολοκληρωμένο σύστημα στη Δυτική φιλοσοφία (Shields, 2007).

³⁹ Ο ιδεαλισμός είναι φιλοσοφική θεωρία, που θέτει σε προτεραιότητα το πνεύμα, τη Νόηση και τη Συνείδηση. Για τους ιδεαλιστές φιλοσόφους μόνο η Συνείδηση έχει πραγματική υπόσταση, ενώ ο υλικός κόσμος είναι προϊόν των αισθήσεων, των παραστάσεων και των αντιλήψεων των ανθρώπων. Οι ρίζες του ιδεαλισμού βρίσκονται στην αρχαία Ελλάδα με κυριότερο εκπρόσωπο τον Πλάτωνα (Segal & Goldschmidt, 2017).

⁴⁰ Ο ρεαλισμός είναι ένα φιλοσοφικό ρεύμα που προσβέπει ότι, η πραγματικότητα υπάρχει άσχετα από το πόσο καλά τη γνωρίζει ο άνθρωπος. Κάθε παρατήρηση και κάθε είδους αναζήτηση φέρνει τον άνθρωπο όλο και πιο κοντά στην ήδη υπάρχουσα πραγματικότητα. Κύριοι εκφραστές της συγκεκριμένης φιλοσοφίας είναι ο Αριστοτέλης, ο Locke, ο Rousseau κ.ά. (Molloy, 2006).

⁴¹ Ο πραγματισμός είναι ένα φιλοσοφικό ρεύμα, το οποίο ξεκινάει από τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής περίπου το 1870. Έχει, όμως, τις ρίζες του στους σοφιστές φιλοσόφους, όπως ο Ηράκλειτος και ο Πρωταγόρας. Στα επόμενα χρόνια, βασικοί εκφραστές του γίνονται οι, Rousseau, Pestalozzi, Dewey, Δελμούζος κ.ά.. Η φιλοσοφία του πραγματισμού δίνει έμφαση στην πρακτική εφαρμογή των ιδεών (Boersema, 2009).

⁴² Ο νατουραλισμός (ή φυσιοκρατία) είναι φιλοσοφικό ρεύμα, το οποίο διατρανώνεται ότι, η φύση είναι η υπέρτατη αλήθεια και ότι, σύμφωνα με τους νόμους που τη διέπουν, διαμορφώνονται και οι ανθρώπινες αξίες. Κύριοι εκπρόσωποί της είναι οι Ηράκλειτος, Πρωταγόρας, Dewey κ.ά. (Moser & Yandell, 2000).

2.1.1. Ιδεαλιστική φιλοσοφία της παιδείας και διδακτικές αρχές

Η ιδεαλιστική φιλοσοφία της παιδείας χαρακτηρίζεται από τη θέση ότι, οι άνθρωποι είναι ίδιοι παντού και πάντα, ενώ και η αλήθεια παραμένει αμετάβλητη με το πέρασμα του χρόνου. Για τον λόγο αυτόν η διαπαιδαγώγηση των νέων δύναται να είναι και αυτή κοινή και αναλοιώτη μέσα στον χρόνο. Κατά συνέπεια, ο σκοπός της αγωγής είναι η αναγνώριση, η διατήρηση και η μετάδοση της αλήθειας καθώς και η προσαρμογή των ανθρώπων σε αυτή (Πολυχρονόπουλος, 1992· Winch & Gingell, 1999· Gismondi, 2008· Adolph, 2010). Οι μαθητές, όταν εξοικειώνονται με τις αιώνιες αλήθειες, είναι ικανοί να ρυθμίσουν ανάλογα τη ζωή τους (διδακτική αρχή της *αυτενέργειας*). Μέσα από αυτή τη διαδικασία οδηγούνται στην αυτοβελτίωση και χαράζουν την πορεία τους προς μια τελειότερη ζωή στο μέλλον (διδακτική αρχή της *αυτενέργειας*). Η αγωγή, άλλωστε, στοχεύει στην αυτοπραγμάτωση του ατόμου, που συντελείται με τη συνένωση των διαφορετικών πλευρών του (διδακτική αρχή της *ολότητας*) (Πολυχρονόπουλος, 1992).

Μια ακόμη βασική θέση της ιδεαλιστικής φιλοσοφίας της παιδείας είναι η παροχή ευκαιριών, μέσων και δυνατοτήτων ανάλογων των ενδιαφερόντων (διδακτική αρχή της *παιδοκεντρικότητας*) και των ικανοτήτων των μαθητών (διδακτική αρχή της *διαφοροποίησης*). Οι μαθητές, δηλαδή, προσλαμβάνουν τα ερεθίσματα που ταιριάζουν στα ενδιαφέροντα και στην ιδιοσυγκρασία τους και αναπτύσσονται ο καθένας με τον δικό του τρόπο και ρυθμό. Παράλληλα, διδάσκονται να σκέφτονται καθαρά και λογικά, ώστε να κατανοούν τις αιώνιες αλήθειες, να τις μεταδίδουν αναλοιώτες μέσα στον χρόνο και να καλλιεργούν τη διανοητική, την αισθητική και την ηθική πλευρά τους (διδακτική αρχή της *ολότητας*). Επιπροσθέτως, το σχολείο, σύμφωνα με την ιδεαλιστική φιλοσοφία της παιδείας, συμβάλλει στην προσαρμογή του ατόμου στην κοινωνία, στην αναγνώριση της αλήθειας, στην αποφυγή του κακού και στην επιτέλεση του καλού (διδακτικές αρχές της *κοινωνικότητας* και της *αυτενέργειας*). Επιπλέον, η ηθική καλλιέργεια αποτελεί ύψιστη προτεραιότητα της ιδεαλιστικής φιλοσοφίας της παιδείας και επιτυγχάνεται με την εξήγηση και ανάλυση της ηθικής συμπεριφοράς (Πολυχρονόπουλος, 1992· Blackburn, 2001) (Σχήμα 1, σ. 50).

2.1.2. Ρεαλιστική φιλοσοφία της παιδείας και διδακτικές αρχές

Η ρεαλιστική φιλοσοφία της παιδείας στοχεύει στον προσδιορισμό και στη μετάδοση των υφιστάμενων πολιτισμικών αξιών στις νέες γενιές. Επιδιώκει την αποκάλυψη της

αλήθειας, τη μετάδοσή της στους νέους και την ενσωμάτωση αυτών στην κοινωνία (διδασκτική αρχή της *κοινωνικότητας*). Πιο συγκεκριμένα, κατά τη ρεαλιστική φιλοσοφία της παιδείας, στόχος του σχολείου είναι να μεταδίδει γνώσεις και να αναπτύσσει ικανότητες, που να συμβάλουν στην επιτυχή προσαρμογή των ατόμων στην υπάρχουσα κοινωνική πραγματικότητα (διδασκτική αρχή της *κοινωνικότητας*). Επιπλέον, κύριο μέλημα του σχολείου είναι να ενθαρρύνει τους μαθητές να σέβονται τις παραδόσεις, τους νόμους και τους κανόνες (διδασκτική αρχή της *κοινωνικότητας*)· να διαπαιδαγωγεί τους μαθητές σύμφωνα με τις ηθικές αξίες της κοινωνίας (διδασκτική αρχή της *κοινωνικότητας*) καθώς και σε αρμονία με τη φύση (διδασκτική αρχή της *επικαιρότητας*) (Πολυχρονόπουλος, 1992· Gismondi, 2008) (Σχήμα 1, σ. 50).

2.1.3. Πραγματιστική φιλοσοφία της παιδείας και διδασκτικές αρχές

Η πραγματιστική φιλοσοφία της παιδείας (19^{ος}-20^{ος} αι. μ.Χ.) επιδιώκει τη σταδιακή αύξηση των γνώσεων και την ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών, ώστε εκείνοι να είναι σε θέση να μαθαίνουν μόνοι τους και να επιλύουν τα προβλήματα της καθημερινής ζωής είτε ατομικά (διδασκτική αρχή της *αυτενέργειας*) είτε συλλογικά με ορθολογιστικές, επιστημονικές μεθόδους (διδασκτική αρχή της *συνδιερεύνησης*). Ειδικότερα, η πραγματιστική φιλοσοφία της παιδείας στοχεύει στο να καταστούν οι μαθητές ικανοί να αναθεωρούν τις προσωπικές θεωρήσεις αλλά και την κοσμοθεωρία τους, όταν το κρίνουν απαραίτητο και όταν η συγκεκριμένη διαδικασία συμβάλλει στην αυτοβελτίωση (διδασκτική αρχή της *αυτενέργειας*) ή στη βελτίωση του κόσμου που τους περιβάλλει (διδασκτική αρχή της *επικαιρότητας*) (Πολυχρονόπουλος, 1992· Winch & Gingell, 1999· Biesta & Burbules, 2003).

Οι παραπάνω απόψεις διαμορφώθηκαν κυρίως έχοντας ως βάση τη φιλοσοφία του πραγματισμού με τη συμβολή της μορφολογικής ψυχολογικής θεωρίας, της επιστημονικής μεθόδου και των ιδιοτήτων της αυτοθεώρησης και της κοσμοθεώρησης ως βασικών στοιχείων της προσωπικότητας του ανθρώπου. Ο Dewey⁴³, ωστόσο, ήταν εκείνος που διατύπωσε με έμφαση τον σκοπό της πραγματιστικής φιλοσοφίας της παιδείας, δίνοντας προτεραιότητα στη συνεχή ανασυγκρότηση των γνώσεων και εμπειριών των ατόμων (διδασκτική αρχή της

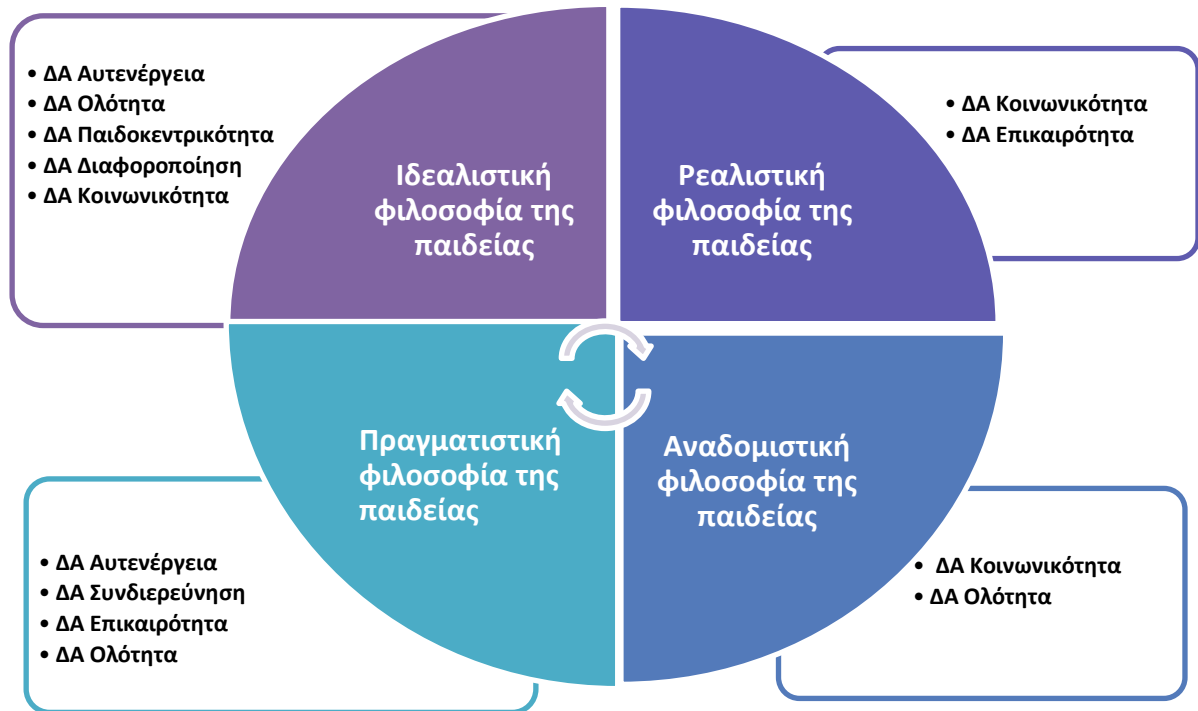
⁴³ Αμερικανός φιλόσοφος, διανοούμενος και υπέρμαχος της προοδευτικής εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. (Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής). Υπερασπιζόταν με σθένος τις δημοκρατικές αρχές και τον άρρηκτο δεσμό του σχολείου με την πραγματική ζωή. Άσκησε μεγάλη επιρροή στις παιδαγωγικές επιστήμες (<https://www.britannica.com/biography/John-Dewey>, Τελευταία προσπέλαση 20 Ιανουαρίου 2020).

αυτενέργειας), ώστε να φτάσουν σε ένα επίπεδο, που θα είναι ικανά να επιλύουν τα προβλήματα της καθημερινότητας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και να κατευθύνουν τη ζωή τους εκεί που τα ίδια επιθυμούν (διδασκτική αρχή της *ολότητας*) (Ulich, 1961· Πολυχρονόπουλος, 1992· Semetsky, 2008· Θεοδωροπούλου, 2010· Fletcher & Nelsen, 2014· Παυλής, 2015) (Σχήμα 1, σ. 50).

2.1.4. Αναδομιστική φιλοσοφία της παιδείας και διδασκτικές αρχές

Σύμφωνα με την αναδομιστική φιλοσοφία της παιδείας κύριος σκοπός της αγωγής είναι η αναδόμηση-ανασυγκρότηση της κοινωνίας προς την πιο δημοκρατική, ανθρώπινη, ασφαλή, δικαιο και ειρηνική εκδοχή της (διδασκτική αρχή της *κοινωνικότητας*). Η δημοκρατία νοείται, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης φιλοσοφίας, ως η πλέον σημαντική κατάσταση και ως η κυριότερη επιδίωξη της αγωγής. Επιπλέον, η αναδομιστική φιλοσοφία της παιδείας πρεσβεύει τη συνεργασία μεταξύ των λαών και τη διαμόρφωση ενός παγκόσμιου πολιτισμού με στόχο τη δημιουργία μιας ειρηνικής πανανθρώπινης κοινωνίας (διδασκτική αρχή της *κοινωνικότητας*) (Πολυχρονόπουλος, 1992· Winch & Gingell, 1999· Weber, 2010).

Στη βάση αυτή, η μάθηση χρειάζεται να ικανοποιεί ατομικές και κοινωνικές ανάγκες, ενώ η αυτοπραγμάτωση του ατόμου τελείται στα πλαίσια της κοινωνικής πραγμάτωσης, εννοώντας ότι, όταν η κοινωνία πραγματώνει τον εαυτό της, δίνει την ευκαιρία στα μέλη της για την αυτοπραγμάτωσή τους. Κατά συνέπεια, η αυτοπραγμάτωση των μελών της κοινωνίας συμβάλλει στη δική της αυτοτελείωση ή ολοκλήρωση (διδασκτικές αρχές της *κοινωνικότητας* και της *ολότητας*) (Πολυχρονόπουλος, 1992· Stern, 2012) (Σχήμα 1, σ. 50).



Σχήμα 1. Φιλοσοφία της παιδείας και διδακτικές αρχές.

Τέλος, επισημαίνεται ότι, στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η σχέση των διδακτικών αρχών με τη φιλοσοφία της παιδείας, καθώς η σχέση αυτή αποδεικνύει τη μακρόχρονη πορεία των διδακτικών αρχών μέσα από τις φιλοσοφικές θεωρήσεις, οι οποίες συνέβαλαν στη δημιουργία τους και στη διατήρησή τους έως και σήμερα. Στη διαμόρφωση, όμως, των διδακτικών αρχών συμβάλλουν σημαντικά και οι θεωρίες μάθησης, οι οποίες αναφέρονται διεξοδικά στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί.

2.2. Έκφραση των θεωριών μάθησης στη δόμηση των διδακτικών αρχών

Στο παρόν υποκεφάλαιο επιδιώκεται να διερευνηθεί η σχέση των διδακτικών αρχών με τις θεωρίες μάθησης (Slavin, 2007). Όπως αναφέρθηκε στο Κεφ. 2 (σ. 46), της παρούσας ΔΔ, η σχέση των διδακτικών αρχών με τις θεωρίες μάθησης κρίνεται σημαντική για την επιστημονική τεκμηρίωσή τους. Στη βάση αυτή, αναπτύσσονται στη συνέχεια οι θεωρίες μάθησης και ανιχνεύονται οι διδακτικές αρχές που αναδύονται από αυτές ή συνδέονται με αυτές.

2.2.1. Συμπεριφοριστικές θεωρίες

2.2.1.1. Θεωρία της κλασικής εξάρτησης

Κύριοι εκπρόσωποι της θεωρίας της κλασικής εξάρτησης είναι οι I.Pavlov, J.W.Watson και E.R.Guthrie (Pritchard, 2009), 19^{ος}-20^{ος} αι. μ.Χ.. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η μάθηση επέρχεται ως συνέπεια της επανάληψης ενός ερεθίσματος και μίας συναφούς αντίδρασης, που αποκτούν μία σχέση εξάρτησης μεταξύ τους (ερέθισμα, αντίδραση, εξάρτηση) (Παπαμιχαήλ, 1988· Κουτσούκος & Σμυρναίου, 2008· Χατζηδήμου, 2008· Pritchard, 2009· Schunk, 2012). Ένα αρχικά ανεξάρτητο ερέθισμα προκαλεί μία ανεξάρτητη αντανακλαστική αντίδραση. Όταν το ερέθισμα επαναλαμβάνεται αρκετές φορές, η αρχικά ανεξάρτητη αντανακλαστική αντίδραση μεταβάλλεται σε μία εξαρτημένη αντίδραση και ως εκ τούτου σε μαθημένη συμπεριφορά (Eggen & Kauckak, 2017).

Πιο συγκεκριμένα, μέσα στη σχολική τάξη, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί πρακτικές της συγκεκριμένης θεωρίας με το να συμπεριφέρεται στους μαθητές του με την αρμόζουσα οικειότητα και σεβασμό, να δίνει στην τάξη του έναν πιο προσωποποιημένο χαρακτήρα (π.χ. αναρτώντας στους τοίχους εργασίες ή ζωγραφιές των μαθητών, τοποθετώντας φυτά κοντά στα παράθυρα που χρειάζονται τη φροντίδα τους) και να ζητά από τους μαθητές του να είναι ευγενικοί μεταξύ τους (Eggen & Kauckak, 2017). Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός φαίνεται να εφαρμόζει τις διδακτικές αρχές της *κοινωνικότητας* και της *ολότητας*, εφόσον με τον τρόπο αυτόν επιτυγχάνει καλύτερες κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών καθώς και συναισθηματική ασφάλεια που συμβάλλει στη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού κλίματος (Σχήμα 2, σ. 60).

2.2.1.2. Θεωρία της μάθησης μέσω της συνεχούς ενίσχυσης

Βασικοί εκφραστές της θεωρίας της μάθησης μέσω της ενίσχυσης είναι οι E.L.Thorndike και B.F.Skinner, 19^{ος}-20^{ος} αι. μ.Χ.. Ο πρώτος κάνει λόγο για μάθηση μέσω της δοκιμής και πλάνης, ενώ ο δεύτερος είναι υπέρ της συνεχούς ενίσχυσης ως τεχνικής που οδηγεί στη μάθηση (Παπαμιχαήλ, 1988· Κουτσούκος & Σμυρναίου, 2008· Χατζηδήμου, 2008· Pritchard, 2009· Schunk, 2012).

Ο E.L.Thorndike στα πειράματά του εξέταζε το υποκείμενο, το οποίο δοκίμαζε διάφορες ενέργειες μέχρι να επιτύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Κατά την επανάληψη των ίδιων συνθηκών ο E.L.Thorndike παρατήρησε ότι, το υποκείμενο έφτανε πιο γρήγορα και με λιγότερες κινήσεις στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Έτσι,

κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω των στοχευμένων αντιδράσεων του υποκειμένου σε συγκεκριμένα ερεθίσματα (Pritchard, 2009· Schunk, 2012). Όταν το αποτέλεσμα μίας αντίδρασης σε κάποιο ερέθισμα είναι επιθυμητό, ενισχύει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά του υποκειμένου, η οποία και επαναλαμβάνεται στο μέλλον (Thorndike, 1931· Pritchard, 2009). Στην αντίθετη περίπτωση, όταν το αποτέλεσμα δεν είναι το επιθυμητό, τότε η αντίδραση στο συγκεκριμένο ερέθισμα αποδυναμώνεται και μετά από κάποιο χρονικό διάστημα εξασθενεί (Thorndike, 1931· Pritchard, 2009).

Ένα ακόμη βασικό σημείο στη θεωρία του E.L.Thorndike αφορά τη σχέση μεταξύ των Αναλυτικών Προγραμμάτων των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Ισχυρίστηκε ότι, η νέα γνώση χρειάζεται να ενσωματώνεται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Schunk, 2012). Αυτό σημαίνει ότι, η επεξεργασία της είναι απαραίτητο να γίνεται μέσα από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, καθώς επιτυγχάνεται η θέασή της από διαφορετικές οπτικές γωνίες, ενώ παράλληλα άπτεται της καθημερινότητας των μαθητών (Schunk, 2012).

Ο B.F.Skinner, εκφραστής της συντελεστικής εξαρτημένης μάθησης, ισχυριζόταν ότι, ο μαθητής συμβάλλει ενεργά στη διαμόρφωση της σχέσης μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης, επαναλαμβάνοντας την αντίδραση σε ένα συγκεκριμένο ερέθισμα που προσφέρει ικανοποίηση ή εγκαταλείποντάς την όταν το ερέθισμα δεν είναι αρεστό (Foulin & Mouchon, 2001). Η συμπεριφορά του υποκειμένου διαμορφώνεται με βάση τις συνέπειες, που έχει η αντίδραση σε συγκεκριμένο ερέθισμα. Αν οι συνέπειες είναι επιθυμητές για το υποκείμενο, η συμπεριφορά ενισχύεται και επαναλαμβάνεται, ενώ αν οι συνέπειες είναι αρνητικές, η συγκεκριμένη συμπεριφορά εγκαταλείπεται και οδηγείται στην απόσβεση (Eggen & Kauckak, 2017).

Στη βάση αυτή, μέσα στη σχολική τάξη, ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει την πρακτική της *ενίσχυσης* ή την *τιμωρία απόσυρσης*, όταν επιδιώκει μία επιθυμητή συμπεριφορά ή όταν προσπαθεί να αποτρέψει κάποια ανεπιθύμητη συμπεριφορά (Eggen & Kauckak, 2017). Ωστόσο, συνιστάται η χρήση κυρίως των ενισχυτών και λιγότερο των τιμωριών απόσυρσης (Schunk, 2012· Eggen & Kauckak, 2017). Ο εκπαιδευτικός δύναται να χρησιμοποιεί στην τάξη του *προγράμματα συνεχούς ενίσχυσης* για όλους τους μαθητές του μέχρι κάποια συγκεκριμένη χρονική στιγμή και να συνεχίζει με *προγράμματα μερικής ενίσχυσης*, ώστε να επιτυγχάνει τη διατήρηση συγκεκριμένων συμπεριφορών (Schunk, 2012· Eggen & Kauckak, 2017). Με

παρόμοιο τρόπο ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να *διαμορφώσει συγκεκριμένες συμπεριφορές*, όπως το να ενισχύει μία συμπεριφορά και όταν την επιτυγχάνει, να ενισχύει μία άλλη, η οποία αποτελεί εξέλιξη της προηγούμενης (Schunk, 2012· Eggen & Kauckak, 2017). Τέλος, στην ενίσχυση επιθυμητών συμπεριφορών συμβάλλει και η υπενθύμιση *προηγούμενων γεγονότων*, όπως το να προετοιμάζονται οι μαθητές από τον εκπαιδευτικό για κάποια δραστηριότητα που ακολουθεί και όταν εκείνοι συμμορφώνονται σε συγκεκριμένες οδηγίες που τους είχε δώσει, να τους ενισχύει επαινώντας τη συγκεκριμένη συμπεριφορά τους (Schunk, 2012· Eggen & Kauckak, 2017). Σημαντική θέση στη σχολική τάξη κατέχει και η εφαρμογή από τον εκπαιδευτικό της *αρχής του Premack* (ο David Premack διατύπωσε πρώτος την αρχή αυτή το 1965), σύμφωνα με την οποία μία ευχάριστη για τους μαθητές δραστηριότητα λειτουργεί ως θετικός ενισχυτής, για τη διεκπεραίωση μίας λιγότερο ευχάριστης δραστηριότητας (π.χ. για να ολοκληρώσουν οι μαθητές τη συγγραφή ενός κειμένου μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα και χωρίς διαμαρτυρίες, τους υπόσχεται ο εκπαιδευτικός ότι, θα ασχοληθούν αμέσως μετά με τη δημιουργία κάποιας κατασκευής που τους αρέσει) (Schunk, 2012· Eggen & Kauckak, 2017).

Ως εκ τούτου, μέσα στη σχολική τάξη ο εκπαιδευτικός, όταν κάνει χρήση της θεωρίας της μάθησης μέσω της συνεχούς ενίσχυσης, είναι δυνατόν να εφαρμόζει τις διδακτικές αρχές της *κοινωνικότητας*, της *ολότητας*, της *διαθεματικότητας*, της *επικαιρότητας* και της *αυτενέργειας* (Σχήμα 2, σ. 60).

2.2.2. Γνωστικές θεωρίες μάθησης

Οι M.Wertheimer, W.Kohler και K.Koffka, 19^{ος}-20^{ος} αι. μ.Χ., είναι μερικοί από τους κύριους εκπροσώπους των γνωστικών θεωριών μάθησης. Σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες η μάθηση είναι αποτέλεσμα των γνωστικών δομών που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά (Παπαμιχαήλ, 1988· Κουτσούκος & Σμυρναίου, 2008· Χατζηδήμου, 2008). Βασικές αρχές της γνωστικής θεωρίας μάθησης είναι: α) η εξάρτηση της μάθησης και της ανάπτυξης από τις εμπειρίες, β) οι εμπειρίες να έχουν νόημα για τους ανθρώπους, γ) οι εμπειρίες με νόημα να προϋποθέτουν τη δόμηση της γνώσης από τα άτομα και δ) η μάθηση να διευκολύνεται από την κοινωνική αλληλεπίδραση (Eggen & Kauckak, 2017). Στη *θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών* προτείνεται ένα μοντέλο για την ανθρώπινη μνήμη, το οποίο αποτελείται από την *αισθητηριακή μνήμη* (απεριόριστη χωρητικότητα), την *εργαζόμενη μνήμη* (περιορισμένης χωρητικότητας) και τη *μακρόχρονη μνήμη* (απεριόριστης χωρητικότητας), που με τη

σειρά τους χαρακτηρίζονται από τις γνωστικές διαδικασίες της *προσοχής*, της *αντίληψης*, της *κωδικοποίησης με νοηματοδότηση*, της *ανάκλησης* και της *μεταγνώσης* και *μεταμνήμης* (Foulin & Mouchon, 2001· Κολιάδης, 2002· Eggen & Kauckak, 2017).

Κατά συνέπεια, στη σχολική τάξη, ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει τις γνωστικές θεωρίες μάθησης, όταν δίνει στους μαθητές του τον απαραίτητο χρόνο να επεξεργαστούν ένα συγκεκριμένο ερέθισμα πριν προχωρήσει στο επόμενο· όταν δίνει ορισμένες πληροφορίες και μετά καλεί τους μαθητές να παρατηρήσουν κάποιο σχετικό φαινόμενο ή αντικείμενο· όταν τους ζητάει να κάνουν εξάσκηση πάνω σε μία ορισμένη δεξιότητα και παράλληλα τους δίνει σχετικά παραδείγματα και όταν τους διηγείται μία ιστορία και ταυτόχρονα τους απευθύνει ερωτήσεις για το «*τι*», το «*πότε*», το «*πώς*» και το «*γιατί*» (Eggen & Kauckak, 2017). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός βοηθάει τους μαθητές του να βελτιώσουν τη μαθησιακή τους ικανότητα, όταν θέτει ερωτήματα προς όλους, για να ελέγξει αν όλοι τους παρακολουθούν το μάθημα με προσοχή· όταν τους ζητάει να περιγράψουν τι παρατηρούν σε μία εικόνα σχετική με το μάθημα· όταν τους καλεί να περιγράψουν πώς εργάστηκαν, για να λύσουν ένα πρόβλημα Μαθηματικών· όταν για να διδάξει την έννοια του εμβαδού, ζητάει από τους μαθητές να βάλουν τετράγωνα το ένα δίπλα στο άλλο, και όταν εξασκεί τους μαθητές του σε διαδικασίες επίγνωσης του τρόπου που μαθαίνουν ή των τεχνικών που χρησιμοποιούν, για να απομνημονεύουν πληροφορίες (Κολιάδης, 2002· Eggen & Kauckak, 2017).

Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός, όταν εφαρμόζει τις γνωστικές θεωρίες μάθησης στην τάξη, δύναται να εφαρμόσει και τις διδακτικές αρχές της *παιδοκεντρικότητας*, της *ολότητας*, της *διαθεματικότητας*, της *επικαιρότητας*, της *αυτενέργειας* και της *διαφοροποίησης* (Σχήμα 2, σ. 60).

2.2.2.1. Η θεωρία του Jean Piaget

Κατά τον Jean Piaget (1896-1980), τον σημαντικότερο εκπρόσωπο των γνωστικών θεωριών, η γλώσσα του παιδιού και γενικότερα του ανθρώπου είναι αποτέλεσμα της σκέψης του, ενώ η νοημοσύνη βρίσκεται στη βάση της ανάπτυξης του παιδιού (Piaget, 1970, 1999, 1999 & 2000, 2001, 2001· Παπαμιχαήλ, 1988· Κουτσούκος & Συμυρναίου, 2008· Χατζηδήμου, 2008). Ο Piaget μίλησε για την τάση του ατόμου για *εξισορρόπηση*, η οποία συνεπάγεται τη δημιουργία *νοητικών σχημάτων*, την

αφομοίωση και τη συμμόρφωση (Foulin & Mouchon, 2001· Eggen & Kauckak, 2017). Αυτό σημαίνει ότι, το άτομο αποζητά τη σταθερότητα στην καθημερινότητά του και για τον λόγο αυτόν, αποκτώντας νέες εμπειρίες, άλλοτε τις ενσωματώνει στα ήδη υπάρχοντα νοητικά σχήματα (*αφομοίωση*) και άλλοτε τροποποιεί τα ήδη υπάρχοντα νοητικά σχήματα ή δημιουργεί καινούρια, για να υποδεχτεί τη νέα γνώση (*συμμόρφωση*) (Foulin & Mouchon, 2001· Eggen & Kauckak, 2017). Η απόκτηση *κοινωνικής εμπειρίας* από το άτομο, η αλληλεπίδραση, δηλαδή, με τους άλλους ανθρώπους, αποτελεί μία ακόμη ενδιαφέρουσα πτυχή της θεωρίας του Piaget, καθώς ελέγχει κατά πόσο τα νοητικά σχήματα ενός ατόμου ταιριάζουν με εκείνα ενός άλλου και υφίσταται *εξισορρόπηση* ή χρειάζεται να εκκινήσει η διαδικασία της *συμμόρφωσης* (Eggen & Kauckak, 2017), όταν το άτομο έρχεται σε επαφή με νέες εμπειρίες, για τις οποίες είχε διαφορετική άποψη και βιώνει μία έντονη εσωτερική γνωστικής φύσης σύγκρουση (Foulin & Mouchon, 2001).

Βασικά στοιχεία στη θεωρία του Piaget είναι τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού (Eggen & Kauckak, 2017), όπως παρουσιάζονται παρακάτω:

Το στάδιο της αισθησιοκινητικής ανάπτυξης (0-2 ετών). Σε αυτό το στάδιο το παιδί αντιδρά αυθόρμητα στα ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον, αντιλαμβάνεται βασικές έννοιες (π.χ. μαμά, μπαμπάς), μπορεί να μιμείται, ενώ αποκτά σταδιακά και τη δεξιότητα της μονιμότητας του αντικειμένου (Pritchard, 2009· Schunk, 2012· Eggen & Kauckak, 2017).

Το προεγνωσιολογικό στάδιο ανάπτυξης (2-7 ετών). Το παιδί στο στάδιο αυτό αναπτύσσεται πολύ γρήγορα γλωσσικά, χρησιμοποιεί συμβολική σκέψη, ενώ κυριαρχεί η αρχική του αντίληψη για τον κόσμο γύρω του (Pritchard, 2009· Schunk, 2012· Eggen & Kauckak, 2017).

Το στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης (7-11 ετών). Στο στάδιο αυτό το παιδί κάνει χρήση της λογικής σκέψης μέσα από απτά αντικείμενα, ενώ προβαίνει σε κατηγοροποιήσεις και σειροθετήσεις (Pritchard, 2009· Schunk, 2012· Eggen & Kauckak, 2017).

Το στάδιο της τυπικής λογικής σκέψης (11 ετών-ενηλικίωση). Το παιδί δύναται να επιλύει προβλήματα κάνοντας υποθέσεις και χρησιμοποιώντας την αφηρημένη σκέψη, ενώ παράλληλα είναι σε θέση να συνδυάζει σκέψεις και να καταλήγει σε συμπεράσματα (Pritchard, 2009· Schunk, 2012· Eggen & Kauckak, 2017).

Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός στη σχολική τάξη ή και έξω από αυτή εφαρμόζει τη θεωρία του Piaget, όταν για την κατανόηση αφηρημένων εννοιών

παρέχει στους μαθητές του συγκεκριμένες και απτές εμπειρίες, τους βοηθά να συνδέσουν αναπαραστάσεις της πραγματικότητας με αφηρημένες έννοιες, ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση με στόχο να βελτιώσουν οι μαθητές του την κατανόησή τους και προγραμματίζει συγκεκριμένες εμπειρίες που θα τους οδηγήσουν σε ανώτερα επίπεδα ανάπτυξης (Eggen & Kauckak, 2017). Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός εφαρμόζοντας τη θεωρία του Piaget δύναται να εφαρμόζει και τις διδακτικές αρχές της *παιδοκεντρικότητας*, της *ολότητας*, της *διαθεματικότητας*, της *επικαιρότητας*, της *αυτενέργειας*, της *διαφοροποίησης* και της *συνδιερεύνησης* (Σχήμα 2, σ. 60).

2.2.2.2. Η Νοηματική-Προσληπτική Μάθηση του David Ausubel

Ο Ausubel (1918-2008) υπήρξε εισηγητής της νοηματικής-προσληπτικής μάθησης. Σύμφωνα με τις απόψεις του η νοηματική-προσληπτική μάθηση έχει ως βάση της την παραθετική-ερμηνευτική διδασκαλία, όπου ο μαθητής είναι σε θέση να ενσωματώνει, να αφομοιώνει και να διατηρεί στη μακροπρόθεσμη μνήμη του τη νέα γνώση, καθώς και να τη μεταβιβάζει σε νέες καταστάσεις (Ausubel, 1968· Ελληνιάδου, Κλεφτάκη & Μπαλκίτσας, 2008).

Ο Ausubel εισηγήθηκε τις εξής διδακτικές αρχές: α) *Την αρχή της προοδευτικής διαφοροποίησης της νέας γνώσης*, όπου από τις γενικές και συνοπτικές έννοιες κατά τη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός οδηγεί τον μαθητή σε πιο συγκεκριμένες και πιο λεπτομερείς πληροφορίες. β) *Την αρχή της ενσωματωμένης συσχέτισης*, όπου ο μαθητής καλείται να συσχετίζει και να διασυνδέει μεταξύ τους τα μαθήματα. γ) *Την αρχή της χρήσης των προκαταβολικών οργανωτών*, όπου πρόκειται για σημεία αναφοράς, τα οποία υπάρχουν, για να συνδέουν την παλιότερη γνώση με τη νεότερη. δ) *Την αρχή της σταθεροποίησης*, κατά την οποία, όταν οι νέες γνώσεις αποκτούν σταθερότητα, σαφήνεια και οργάνωση, τότε μπορούν να θεωρηθούν ως μετασχηματισμένες έννοιες (Ausubel, 1968· Ελληνιάδου κ.ά., 2008).

Επομένως, ο εκπαιδευτικός, που εφαρμόζει στην τάξη του τη νοηματική-προσληπτική μάθηση και κατ' επέκταση την παραθετική-ερμηνευτική διδασκαλία, φροντίζει να παρουσιάζει στους μαθητές τη συνολική εικόνα του θέματος που διδάσκει και στη συνέχεια να το αναλύει στις λεπτομέρειές του, ενώ παράλληλα βοηθάει τους μαθητές να βρίσκουν κοινά σημεία ανάμεσα στα διδασκόμενα μαθήματα και να συνδέουν την παλιότερη με τη νεότερη γνώση. Στη βάση αυτή, θα μπορούσαν να συσχετιστούν οι διδακτικές αρχές, που εισηγήθηκε ο Ausubel, με τις

διδασκτικές αρχές που αναδεικνύονται στην παρούσα ΔΔ, όπως οι διδασκτικές αρχές της ολότητας και της αυτενέργειας (Σχήμα 2, σ. 60).

2.2.3. Θεωρίες κοινωνικής μάθησης

Κύριος εκφραστής των θεωριών κοινωνικής μάθησης υπήρξε ο Albert Bandura, 20^{ος}-21^{ος} αι. μ.Χ.. Σύμφωνα με τις απόψεις του τα παιδιά μαθαίνουν μέσω της μίμησης, χωρίς να προηγούνται τα στάδια της δοκιμής και πλάνης (Bandura, 1977· Δήμου, 2001· Χατζηδήμου, 2008). Πιο συγκεκριμένα, ο Bandura διέκρινε τρεις βασικές λειτουργίες της μίμησης μέσω προτύπων: α) *τη διευκόλυνση για ανταπόκριση*, όταν το άτομο παρακινείται να προβεί σε ενέργειες που εκτελούν άλλα άτομα, β) *την αναστολή και αποθάρρυνση*, όταν το άτομο διαπιστώσει ότι, υπάρχει πιθανότητα να υποστεί και το ίδιο τις ίδιες συνέπειες των ενεργειών αυτών που δρουν και γ) *τη μάθηση μέσω της παρατήρησης*, εφόσον κατά την παρατήρηση εκείνων που ενεργούν επιστρατεύονται λειτουργίες όπως η προσοχή, η διατήρηση, η παραγωγή και τα κίνητρα (Bandura, 1977· Schunk, 2012).

Στη βάση αυτή, ο εκπαιδευτικός, ο οποίος εφαρμόζει τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura στη διδασκαλία, φροντίζει να αποτελεί ο ίδιος πρότυπο σωστής συμπεριφοράς, να προσφέρει πρότυπα μάθησης στους μαθητές του και να τους φέρνει σε επαφή με άλλα πρότυπα ανθρώπων, που είναι εξίσου άξιοι μίμησης και από αυτούς είναι δυνατό οι μαθητές να μάθουν (Schunk, 2012). Η εφαρμογή της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης στη διδασκαλία συνεπάγεται την εφαρμογή, κυρίως, των διδασκτικών αρχών της *επικαιρότητας*, της *αυτενέργειας*, της *κοινωνικότητας* και της *συνδιερεύνησης* (Σχήμα 2, σ. 60).

2.2.4. Η κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Lev Vygotsky

Η κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Vygotsky (1896-1934) δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στον τρόπο που επηρεάζεται η σκέψη από την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη γλώσσα και το πολιτισμικό πλαίσιο, στο οποίο εντάσσεται και αναπτύσσεται το άτομο (Vygotsky, 1997· Eggen & Kauckak, 2017). Ο Vygotsky υποστηρίζει ότι, το παιδί μαθαίνει από τους μεγαλύτερους, τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς (Vygotsky, 1997· Eggen & Kauckak, 2017). Βασικός παράγοντας στη διαδικασία της μάθησης, που συντελείται σε αυτό το πλαίσιο, είναι η γλώσσα, με την οποία διενεργείται η επικοινωνία και, κατ' επέκταση, η κοινωνική αλληλεπίδραση (Vygotsky, 1986· Schunk, 2012). Επιπλέον, η γλώσσα προάγει και

τον *εσωτερικό λόγο*, με τον οποίο το παιδί συνειδητοποιεί τον τρόπο που σκέφτεται, τα βήματα που ακολουθεί για να λύσει ένα πρόβλημα, ενώ μαθαίνει να ελέγχει τα συναισθήματά του και να αποκτά σταδιακά τη δεξιότητα της *αυτορρύθμισης* (Vygotsky, 1986· Schunk, 2012· Eggen & Kauckak, 2017). Κυρίαρχο στοιχείο στη θεωρία του Vygotsky είναι η *ζώνη της εγγύτερης/επικείμενης ανάπτυξης*, σύμφωνα με την οποία το παιδί ή ο μαθητής μπορεί να αποκτήσει γνώσεις, δεξιότητες ή στάσεις μόνο υπό την καθοδήγηση των μεγαλύτερων, των γονιών ή των εκπαιδευτικών, καθώς έχει τις δυνατότητες, αλλά δε γνωρίζει τον τρόπο, για να το επιτύχει μόνο του ή μόνος του (Vygotsky, 1997· Schunk, 2012· Eggen & Kauckak, 2017).

Κατά συνέπεια, στη διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός που αξιοποιεί την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Vygotsky, φροντίζει να παρέχει στους μαθητές του μαθησιακές εμπειρίες, που άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων τους ή/και προέρχονται από την καθημερινότητά τους (Vygotsky, 1997· Schunk, 2012· Eggen & Kauckak, 2017)· τους δίνει την υποστήριξη, που χρειάζονται για να αναπτυχθούν γνωστικά μέσα στη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξής τους (Vygotsky, 1997· Eggen & Kauckak, 2017)· δημιουργεί μικρές ομάδες εργασίας, ώστε να προωθήσει την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών του καθώς και να προάγει τη μαθησιακή διαδικασία (Eggen & Kauckak, 2017).

Επομένως, οι διδακτικές αρχές που χρησιμοποιούνται, ως επί το πλείστον, όταν εφαρμόζεται η κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Vygotsky στη σχολική τάξη είναι της *επικαιρότητας*, της *παιδοκεντρικότητας*, της *αυτενέργειας*, της *κοινωνικότητας* και της *συνδιερεύνησης* (Σχήμα 2, σ. 60).

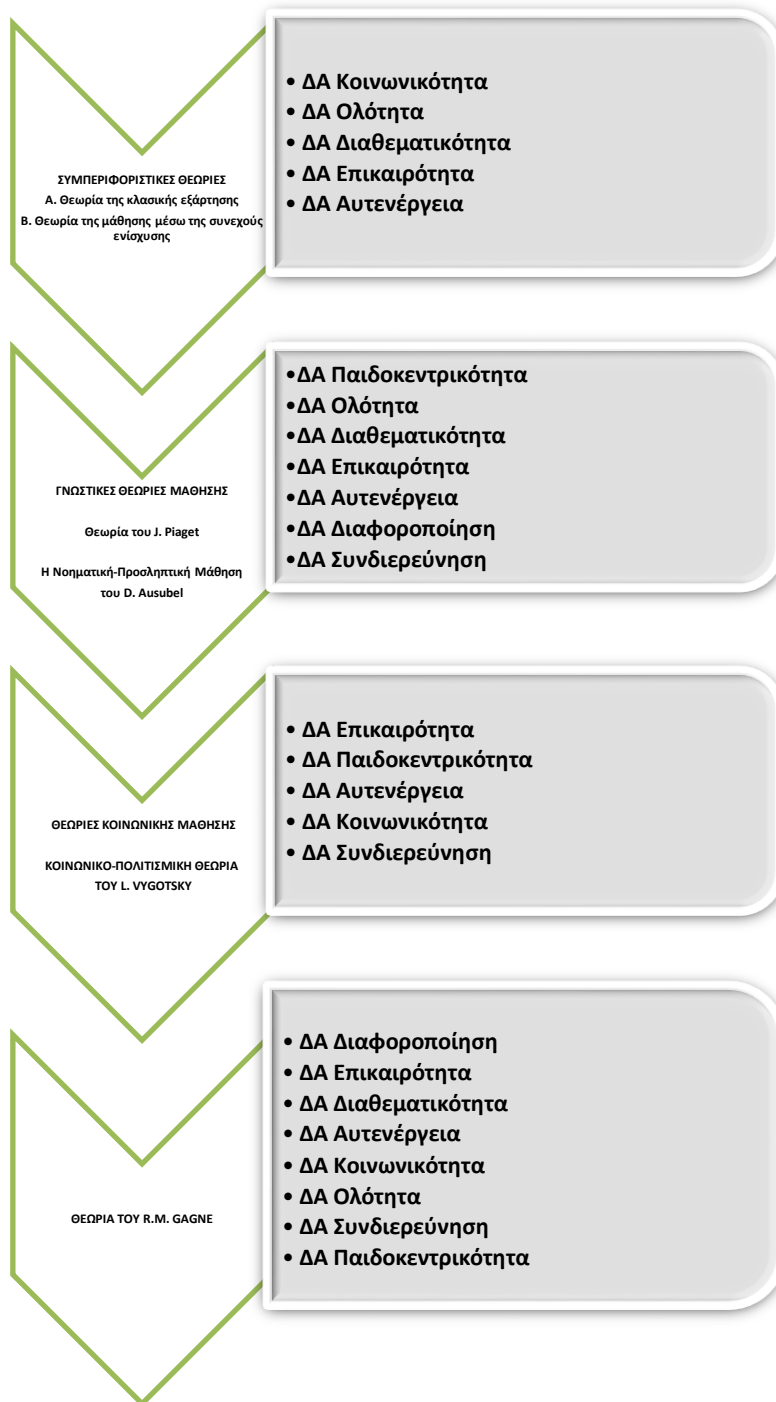
2.2.5. Η θεωρία του Robert M. Gagne

Ο R.M.Gagne (1916-2002) αναφέρεται σε *μάθηση με σήματα*, *μάθηση με ερεθισμό και αντίδραση*, *μάθηση αλυσιδωτή*, *μάθηση λεκτικών συνειρμών*, *μάθηση πολλαπλής διάκρισης*, *μάθηση εννοιών*, *μάθηση κανόνων* και σε *μάθηση επίλυσης προβλημάτων* (Gagne, 1975, 1985· Gagne, Wager, Golas & Keller, 2005· Χατζηδήμου, 2008)⁴⁴. Επιπλέον, αναφέρεται σε βασικές αρχές μάθησης, όπως η *συνάφεια* ερεθίσματος-αντίδρασης, η *επανάληψη* ή *εξάσκηση* της κατάστασης ερεθίσματος-αντίδρασης ώστε να προάγεται η μάθηση και να διασφαλίζεται η διατήρησή της, η *ενίσχυση* μιας συμπεριφοράς μέσω της ικανοποίησης που παρέχεται από τη συνέπεια που αυτή έχει

⁴⁴ Υπάρχει και η νεότερη ταξινόμια της μάθησης του Gagne, στην οποία αναφέρεται σε *μάθηση πληροφοριών και γνώσεων*, *μάθηση των νοητικών δεξιοτήτων*, *μάθηση των γνωστικών στρατηγικών*, *μάθηση στάσεων* και *μάθηση κινητικών δεξιοτήτων* (Φλουρής & Gagne, 1980· Φλουρής, 1986, 2006).

για το υποκείμενο (Thorndike, 1931), *οι κοινωνικο-πολιτισμικές αρχές μάθησης* σύμφωνα με τις οποίες δίνεται έμφαση στο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η μαθησιακή διαδικασία, *η διαπραγματεύσιμη έννοια* που αποκτά νόημα μέσα από τη διαδικασία της συνεργατικής μάθησης, *η συμβολή της ήδη υπάρχουσας γνώσης* στην επόμενη μαθησιακή εμπειρία του ατόμου, *η θεωρία της δραστηριοποίησης* του υποκειμένου για την επίτευξη της μάθησης (Gagne et al., 2005).

Ακολουθώντας, στη σχολική τάξη, σύμφωνα με τη θεωρία για τη μάθηση του Gagne ο εκπαιδευτικός κάνει χρήση ποικίλων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών, ώστε να επιτύχει τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα. Δύναται να εφαρμόζει κατά περίπτωση όλες ή συνδυαστικά ορισμένες από τις διδακτικές αρχές, που συμπεριλαμβάνονται στην παρούσα ΔΔ, όπως τις διδακτικές αρχές της *διαφοροποίησης*, της *επικαιρότητας*, της *διαθεματικότητας*, της *αυτενέργειας*, της *κοινωνικότητας*, της *ολότητας*, της *συνδιερεύνησης* και της *παιδοκεντρικότητας* (Σχήμα 2, σ. 60) .



Σχήμα 2. Θεωρίες μάθησης και διδακτικές αρχές.

Στη συνέχεια, είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στις δομικές βάσεις των διδακτικών αρχών στα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών της ΕΕ, όπως παρουσιάζονται στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Δομικές βάσεις διδακτικών αρχών στα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο επιδιώκεται να αποσαφηνιστεί η διαδικασία και οι παράγοντες διαμόρφωσης διδακτικών αρχών κατά τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΑΠ) στην Ελλάδα και στις χώρες της ΕΕ. Ακολούθως, επιδιώκεται να διερευνηθούν οι προοπτικές λειτουργικότητας των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των διδακτικών αρχών, που τα διέπουν στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της ΕΕ, όπως αυτές διαμορφώνονται σύμφωνα με την εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ, τους στόχους της και τις προτάσεις που απευθύνει προς τα κράτη-μέλη της.

3.1. Διαδικασία και παράγοντες διαμόρφωσης διδακτικών αρχών κατά τον Σχεδιασμό και την Ανάπτυξη Αναλυτικών Προγραμμάτων στην Ελλάδα και στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Κάθε κοινωνία θέτει συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους για την εκπαίδευση των νέων μελών της, με συνέπεια να επιδιώκει να δημιουργήσει και το ανάλογο Αναλυτικό Πρόγραμμα για την επίτευξή τους (Πυργιωτάκης, 2000, 2011· Young, 2006· Stone-Sunstein, 2011). Ως εκ τούτου, το Αναλυτικό Πρόγραμμα απασχολεί τους εκάστοτε συντάκτες του, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς (Parker, 2012). Αυτό συμβαίνει, διότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα αναφέρεται σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες, που συντελούνται στο σχολείο και έχουν ως βασικό πρωταγωνιστή τον μαθητή. Κατά συνέπεια, το Αναλυτικό Πρόγραμμα έχει αποτελέσει πολλές φορές κύριο θέμα συζητήσεων στον χώρο της εκπαίδευσης και έχει προβληματίσει σχετικά με τη δομή του και τα περιεχόμενά του (Φλουρής, 2000· Hayes-Jacobs, 2010).

Το ΑΠ αποτελεί μια αναγκαιότητα στη διδακτική διαδικασία, διότι: α) Διευκολύνει τη συνέχιση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, β) Βοηθά τους μαθητές σε περίπτωση αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος, να συνεχίσουν την παρακολούθηση των μαθημάτων και γ) Είναι απαραίτητο για την επίτευξη ενός δομικού προγραμματισμού του διδακτικού έργου και δ) Συντελεί στο γενικότερο συντονισμό του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου σε εθνικό επίπεδο (Φύκαρης, 2008, σ. 41).

Στα εκπαιδευτικά συστήματα είναι δυνατό να αναδυθεί η ανάγκη για αναμόρφωση των υπάρχοντων Αναλυτικών Προγραμμάτων τους ως απόρροια

σημαντικών μεταβολών στη ζωή των ανθρώπων. Ως βασικότεροι λόγοι αναμόρφωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων αναφέρονται οι εξής: α) οι ριζικές αλλαγές στον κόσμο, β) η έκρηξη των γνώσεων, γ) εγγενείς αδυναμίες του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος, δ) η διόγκωση του αριθμού των μαθητών, ε) η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη σύνταξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Γερογιάννης, 2006· Βρεττός & Λαζαράκου, 2010· Βρεττός & Καυάλης, 2014· Γερογιάννης & Μπούρας, 2014· Oga-Baldwin, 2015). Ειδικότερα, όμως, οι παράγοντες που δημιουργούν αυτήν την ανάγκη, σύμφωνα με τον Χατζηγεωργίου (1998), είναι:

1. *Η έκρηξη της γνώσης.* Προστίθενται συνεχώς νέες πληροφορίες στο γνωστικό υπόβαθρο του μαθητή, τις οποίες χρειάζεται να επεξεργαστεί με τον κατάλληλο τρόπο, για να τις μετασχηματίσει σε γνώση (Gardner, 1993· Τσαούσης, 2009). Μια διαδικασία που διευκολύνεται από το ανάλογο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Young, 2011· Τσάφος, 2014).

2. *Το πρόβλημα του ελεύθερου χρόνου.* Είναι σημαντικό για τους μαθητές να διδαχθούν τι είναι ο ελεύθερος χρόνος, πώς θα τον διασφαλίσουν στη σύγχρονη πραγματικότητα και πώς μπορούν να τον αξιοποιήσουν με τέτοιο τρόπο, ώστε να έχουν την ευκαιρία για ανάπαυση, ψυχαγωγία και προσωπική ανάπτυξη. Η «παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου» φαίνεται ότι, είναι απαραίτητο να συμπεριληφθεί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Θωίδης, 2000· Διαμαντόπουλος, 2004).

3. *Το πρόβλημα της ειρήνης.* Οι μαθητές χρειάζεται να κατανοήσουν τη σημασία της ειρήνης για την ευημερία των λαών, να αποκτήσουν τέτοια ατομική ηθική αλλά και κοινωνική συνείδηση, που θα τους τροφοδοτεί την ελπίδα για έναν κόσμο χωρίς έχθρες, συγκρούσεις και πολέμους. Η «παιδαγωγική της ειρήνης» θα μπορούσε να είναι άλλη μια σημαντική παράμετρος του Αναλυτικού Προγράμματος (Shapiro, 2010· Viader & Simarro, 2019).

4. *Το πρόβλημα της προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος.* Η «οικολογική παιδεία» τι θέση κατέχει μέσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα; Τι στόχους θέτει; Σε ποιον βαθμό επιτυγχάνονται αυτοί οι στόχοι; Εδώ και μερικά χρόνια στη χώρα μας, ειδικά μετά την εισαγωγή στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των καινοτόμων εννοιών της διαθεματικότητας και της ευέλικτης ζώνης (ΔΕΠΠΣ, 2003), παρατηρείται η εκπόνηση πληθώρας προγραμμάτων περιβαλλοντικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Ματσαγούρας & Χέλμης, 2003). Τα αποτελέσματα αυτής της ενασχόλησης των μαθητών με το περιβάλλον δε φαίνεται ακόμα να είναι

ιδιαίτερα ορατά και αυτό αποτελεί αντικείμενο έντονου προβληματισμού (Zeyer & Kyburz-Graber, 2012).

5. *Πολυπολιτισμικότητα*. Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι, η πολυπολιτισμικότητα είναι μια σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Επομένως, είναι σημαντικό να καλλιεργείται στους μαθητές, μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ο σεβασμός στο κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο μαθητών από άλλες χώρες, παλιννοστούντων ή μειονοτήτων και η αποδοχή της διαφορετικότητας (Springer, Alexander & Persiani-Becher, 2008· DomNwachukwu, 2010· Νικολάου, 2016).

6. *Κοινωνικά προβλήματα*. Προβλήματα που απασχολούν έντονα τη σύγχρονη κοινωνία, είναι σημαντικό να συμπεριλαμβάνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Τέτοια προβλήματα πιθανόν να είναι η εγκληματικότητα, η ανεργία, το AIDS, οι άστεγοι άνθρωποι, τα ορφανά παιδιά, οι ηλικιωμένοι που έχουν ανάγκη από βοήθεια, οι άνθρωποι που υποφέρουν από μοναξιά, η μετανάστευση και η προσφυγιά (Evans, 2001· Νικολάου, 2006· Whitty, 2007).

7. *Ο Τρίτος κόσμος*. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι αυτών των χωρών (π.χ. πείνα, αρρώστιες, έλλειψη νερού) μπορεί να μην αποτελούν άμεση κοινωνική εμπειρία για τους μαθητές, δεν παύουν, όμως, να υφίστανται και να μεταφέρονται σε αυτούς μέσω της τηλεόρασης ή του διαδικτύου. Τίθεται, λοιπόν, το ηθικό δίλημμα αν τα παιδιά θα πρέπει να ενδιαφέρονται μόνο για αυτά που συμβαίνουν στο πιο άμεσο και οικείο τους περιβάλλον ή και για αυτά που λαμβάνουν χώρα κάπου πιο μακριά, αλλά είναι εξίσου πολύ σημαντικά (Jones, 1990· Welch, 2000).

8. *Η αναβίωση του φιλελευθερισμού*. Τις τελευταίες δεκαετίες συμβαίνει στην πολιτική των περισσότερων δημοκρατικών χωρών μια κίνηση, που χαρακτηρίζεται: α) από παραγωγή ατομικισμού και ελεύθερης επιλογής, β) συντήρηση της ελεύθερης αγοράς και γ) ιδιωτικοποίηση (με ελάχιστες δημόσιες δαπάνες) (Kelly, 2004· Μπουζάκης, 2017).

9. *Οι νέες τεχνολογίες*. Η χρήση των πολυμέσων, του διαδικτύου και της εικονικής πραγματικότητας τείνει να βελτιώσει το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Αν συνδυαστεί και με τις κατάλληλες μεθόδους, μπορεί να οδηγήσει σε καλά μαθησιακά αποτελέσματα (Cornu, 2004· Hayes-Jacobs, 2010· Wilmarth, 2010· Φύκαρης, 2015).

10. *Δια βίου μάθηση*. Το 1996 είχε οριστεί ως το Ευρωπαϊκό Έτος της Δια Βίου Εκπαίδευσης, ενώ και στη Λευκή Βίβλο αναφέρεται ότι, παράλληλα με το

θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό σύστημα θα υπάρχει ένα σύστημα, που θα ενισχύει την απόκτηση νέων γνώσεων (Κάρτα Ατομικών Προσόντων). Για να συμβεί αυτό, χρειάζεται να επαναπροσδιοριστούν οι στόχοι και τα περιεχόμενα των Αναλυτικών Προγραμμάτων καθώς και ο ρόλος των εκπαιδευτικών (Seeberg, 2003· Τσαούσης, 2009· Πασιάς & Παντίδης, 2018).

11. *Η μεταβολή του ρόλου των εκπαιδευτικών.* Είναι σημαντικό πλέον οι εκπαιδευτικοί να έχουν ενεργό συμμετοχή στη σύνταξη, τροποποίηση ή αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και όχι μόνο να τα χρησιμοποιούν (Kelly, 2004). Χρειάζεται περισσότερο από κάθε άλλη εποχή να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων (Τριλιανός, 1991· Τσάφος, 2014). Αυτό είναι δυνατόν να συμβεί με την καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας σε επίπεδο κυρίως σχολικής μονάδας ως αποτέλεσμα επίλυσης των συγκρούσεων (που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής καθημερινότητας) σε πλαίσιο συνεργασίας και προσπάθειας σύνθεσης των αντικρουόμενων απόψεων (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015).

12. *Οι παιδαγωγικές αλλαγές.* Οι αλλαγές που λαμβάνουν χώρα τις τελευταίες δεκαετίες στον τομέα της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας, επιβάλλουν τη σύνταξη ή αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, ώστε να συμβαδίζουν με αυτές (Sahlberg, 2007· Scott, 2008· Γρόλιος, 2010· Βρεττός & Καψάλης, 2014).

13. *Πολυεθνικές και νέες ανάγκες.* Ο μαθητής εκτίθεται καθημερινά σε διάφορα μηνύματα, που μεταδίδονται μέσω της τηλεόρασης ή του διαδικτύου. Η επίδρασή τους είναι καθοριστική για την ψυχοσωματική του ανάπτυξη και για αυτό χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη από τους συντάκτες του Αναλυτικού Προγράμματος (Marsh, 2004· Ματσαγγούρας, 2009).

14. *Το πρόβλημα της ευαισθητοποίησης σε θέματα υγείας.* Μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι απαραίτητο να διαμορφώνονται στάσεις, αναφορικά με την υγεία, που να μην έρχονται σε αντίθεση με τη συμπεριφορά των μαθητών και των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην απόκτηση δεξιοτήτων και στάσεων καθώς και στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (Smith, 2003· Βρεττός & Καψάλης, 2014).

15. *Το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας.* Μεγάλη συζήτηση γίνεται γύρω από τους παράγοντες, που επιδρούν στη φοίτηση του μαθητή στο σχολείο και οδηγούν στη σχολική αποτυχία (Νικόλαου, Παρα & Γογού, 2018). Εξετάζεται το κοινωνικο-οικονομικό-πολιτισμικό υπόβαθρο του μαθητή, η οικογένεια, το σχολείο, η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας καθώς και η έλλειψη επικοινωνίας και

εμπιστοσύνης ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους (Γεωργίου, Σταυρινίδης & Παναούρα, 2002).

16. *Global Village (Το Παγκόσμιο Χωριό)*. Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται για τρεις βασικούς λόγους: α) οι ανάγκες των ανθρώπων είναι παρόμοιες σε όλα τα μήκη και πλάτη της γης, β) οι ανθρώπινες δραστηριότητες συχνά λαμβάνουν παγκόσμια διάσταση και γ) η εξέλιξη της τεχνολογίας έχει εκμηδενίσει τις αποστάσεις ανάμεσα στις χώρες του κόσμου. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο στον σχεδιασμό ή στην αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος να λαμβάνεται υπόψη και αυτή η διάσταση της σύγχρονης πραγματικότητας, προσδίδοντας στον μαθητή την ιδιότητα του ευρωπαϊού πολίτη ή του πολίτη του κόσμου, ως συνέχεια της ιδιότητας του πολίτη της χώρας του (Νικολάου, 2006· Banks, 2012).

Οι προαναφερόμενοι παράγοντες, που συντελούν, κατά περίπτωση, στη δημιουργία της ανάγκης αναμόρφωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων των εκάστοτε εκπαιδευτικών συστημάτων, συμβάλλουν στη διαμόρφωση των διδακτικών αρχών πάνω στις οποίες βασίζεται η αναμόρφωσή τους αυτή. Οι αλλαγές, δηλαδή, που συμβαίνουν στις ζωές των ανθρώπων δύνανται να επηρεάζουν τον τρόπο σχεδιασμού και σύνταξης των Αναλυτικών Προγραμμάτων ως προς τους στόχους, τα περιεχόμενα, τις διδακτικές μεθόδους, τους τρόπους αξιολόγησης και κατ' επέκταση ως προς τις διδακτικές αρχές πάνω στις οποίες δομούνται όλα τα προηγούμενα (Pinar et al., 2008· Ala-Mutka et al., 2010).

Για τον σχεδιασμό και τη σύνταξη ενός Αναλυτικού Προγράμματος είναι απαραίτητο να ακολουθείται συγκεκριμένη κοινωνικο-παιδαγωγική κατεύθυνση, η οποία καθορίζεται από ένα σύνολο ιδεών, επί των οποίων βασίζεται αυτό (Apple, 1986· Blackledge & Hunt, 2000· Uljens, 2018). Οι ιδέες αυτές μπορεί να εστιάζουν στη γνώση ή στον μαθητή ή στην κοινωνία. Ανάλογα, η κατεύθυνση του Αναλυτικού Προγράμματος μπορεί να είναι γνωστική, ατομική ή κοινωνική (Σχήμα 3, σ. 66). Κάθε μία από αυτές τις κατευθύνσεις δομείται και ενδυναμώνεται στη βάση μιας φιλοσοφικής θεωρίας ή θεώρησης. Για τον λόγο αυτόν ο συνδυασμός και των τριών κατευθύνσεων στη δημιουργία ενός Αναλυτικού Προγράμματος καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολο εγχείρημα (Χατζηγεωργίου, 1998, 2009). Επιπλέον, οι κατευθύνσεις του Αναλυτικού Προγράμματος και οι φιλοσοφικές τάσεις επί των οποίων δομούνται, καθορίζουν, όπως διαφαίνεται στις αναφορές που ακολουθούν, τις διδακτικές αρχές, που ενέχονται στο εκάστοτε Αναλυτικό Πρόγραμμα.



Σχήμα 3. Κατευθύνσεις Αναλυτικού Προγράμματος

Ο Eisner αναφέρεται σε πέντε κατευθύνσεις, που μπορούν να κατευθύνουν τον σχεδιασμό και τη σύνταξη Αναλυτικού Προγράμματος: α) *Ο Ακαδημαϊκός Ορθολογισμός*, που εστιάζει στην εκμάθηση των γνώσεων. β) *Οι Γνωστικές Διαδικασίες*, που επικεντρώνονται στον τρόπο σκέψης των μαθητών. γ) *Η Κοινωνική Προσαρμογή και η Κοινωνική Αναδόμηση*, όπου δίνεται έμφαση στην ικανοποίηση των αναγκών της κοινωνίας και στη διαδικασία αλλαγής της. δ) *Η Αυτοπραγμάτωση*, η οποία αφορά την αυτοπραγμάτωση του ατόμου μέσα από την ολόπλευρη ανάπτυξή του. ε) *Η Τεχνοκρατική ή Τεχνολογική*, που εστιάζει στο πώς θα μεταδοθούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες με επιτυχία (Χατζηγεωργίου, 1998, 2009). Κύριες διδακτικές αρχές στις κατευθύνσεις του Eisner για τον σχεδιασμό και τη σύνταξη του Αναλυτικού Προγράμματος φαίνεται να είναι εκείνες της *αυτενέργειας*, της *παιδοκεντρικότητας*, της *κοινωνικότητας*, της *επικαιρότητας* και της *ολότητας*.

Ο Schiro (2008) έχει αναπτύξει τέσσερις θεωρίες σχετικά με τη δόμηση Αναλυτικού Προγράμματος, οι οποίες είναι:

α) *Η ακαδημαϊκή θεωρία*, σύμφωνα με την οποία στο επίκεντρο των Αναλυτικών Προγραμμάτων βρίσκονται οι επιστημονικές γνώσεις. Ο μαθητής καλείται να τις κατακτήσει με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, ο οποίος παρουσιάζεται ως αυθεντία και ως εκείνος, που γνωρίζει και μεταδίδει τις γνώσεις. Ο μαθητής καθίσταται παθητικός δέκτης και καλείται να εξασκήσει τη μνημονική του ικανότητα, για να συγκρατήσει τις νέες γνώσεις. Η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται με βάση του κατά πόσο μπορούν να αναπαράγουν τις γνώσεις, που διδάχτηκαν (Χατζηγεωργίου, 1998, 2009· Πυργιωτάκης, 2000· Φλουρής, 2000· Schiro, 2008). Από τη συγκεκριμένη θεωρία αναδύεται η διδακτική αρχή της *αυτενέργειας*, η οποία

συμβάλλει στη δόμηση ενός Αναλυτικού Προγράμματος, σύμφωνα με το οποίο ο μαθητής αναπαράγει τις γνώσεις, που του έχει μεταδώσει ο εκπαιδευτικός στη διδακτική διαδικασία.

β) *Η θεωρία της κοινωνικής αποτελεσματικότητας*, στην οποία προέχει η ικανοποίηση των αναγκών της κοινωνίας. Οι μαθητές προορίζονται, για να δραστηριοποιηθούν μέσα σε συγκεκριμένη κοινωνία, με απώτερο στόχο την ικανοποίηση των αναγκών της. Η γνώση βρίσκεται έξω από τον μαθητή, είναι παγκόσμια και όλοι μπορούν να την κατακτήσουν. Το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας είναι η αλλαγή της συμπεριφοράς του μαθητή, ενώ ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως ο ρυθμιστής των εκάστοτε συνθηκών της μάθησης. Οι μαθητές αξιολογούνται σε σχέση με τις δεξιότητες, που έχουν αναπτύξει, για να υπηρετήσουν όσο γίνεται καλύτερα τις ανάγκες της κοινωνίας (Χατζηγεωργίου, 1998, 2009· Πυργιωτάκης, 2000· Φλουρής, 2000· Schiro, 2008). Η θεωρία αυτή διαπνέεται, ως επί το πλείστον, από τις διδακτικές αρχές της *αυτενέργειας*, της *κοινωνικότητας* και της *επικαιρότητας*.

γ) *Η θεωρία της κοινωνικής αναδόμησης*, όπου η κοινωνία διαπιστώνεται ότι, δε βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο και χρήζει βελτίωσης, για να οδηγηθεί τελικά στην αναδόμησή της. Ο συντάκτης του Αναλυτικού Προγράμματος στοχεύει στην απομάκρυνση ανεπιθύμητων στοιχείων της κουλτούρας και στην αντικατάστασή τους από περισσότερο επιθυμητά. Η γνώση μπορεί να δώσει στον μαθητή την ικανότητα να ερμηνεύσει και να ανακατασκευάσει την κοινωνία. Η μάθηση συμβάλλει στην αντιμετώπιση της σύγχρονης πραγματικότητας, ενώ στοχεύει σε ένα «καλύτερο» αύριο. Ο μαθητής δεν αντιμετωπίζεται όπως είναι, αλλά όπως θα έπρεπε να είναι μελλοντικά μέσα σε μια κοινωνία, που δρα, για να συμμετέχει στη βελτίωσή της. Η διδασκαλία συντελείται, για να καταστήσει τους μαθητές μέλη μιας νέας κοινωνίας. Η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται, για να τους κρίνει σχετικά με τις ικανότητές τους και να τους προβληματίσει για τις αξίες της εποχής τους, που θεωρούνται ελλειπείς σε σχέση με αυτές μιας μελλοντικής βελτιωμένης κοινωνίας (Χατζηγεωργίου, 1998, 2009· Πυργιωτάκης, 2000· Φλουρής, 2000· Schiro, 2008). Οι διδακτικές αρχές της *αυτενέργειας*, της *κοινωνικότητας*, της *επικαιρότητας* και της *παιδοκεντρικότητας* διαπνέουν, όπως φαίνεται παραπάνω, τη *θεωρία της κοινωνικής αναδόμησης*.

δ) *Η θεωρία της μελέτης του παιδιού*, στο επίκεντρο της οποίας τίθεται το παιδί, που ως αναπτυσσόμενο άτομο αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του και αποκτά

τη γνώση, ως αποτέλεσμα των εμπειριών του. Το παιδί διαθέτει ορισμένες έμφυτες ικανότητες, που με την παροχή των κατάλληλων μαθησιακών εμπειριών δραστηριοποιούνται και το οδηγούν στην ανάπτυξη. Ο εκπαιδευτικός καλείται να παρέχει στο παιδί τις συγκεκριμένες μαθησιακές εμπειρίες επιλέγοντάς τες από το εκάστοτε Αναλυτικό Πρόγραμμα, ενώ παράλληλα διευκολύνει τη μάθησή του παρεμβαίνοντας ανάμεσα στις εμπειρίες και στο ίδιο. Στόχος της αξιολόγησης στην προκειμένη περίπτωση είναι να εντοπιστούν οι ικανότητες και οι δεξιότητες του παιδιού, για να προωθηθεί η ανάπτυξή του και να διδαχθεί από τα λάθη του (Χατζηγεωργίου, 1998, 2009· Πυργιωτάκης, 2000· Φλουρής, 2000· Schiro, 2008). Στη θεωρία της μελέτης του παιδιού είναι κυρίαρχη η διδακτική αρχή της *παιδοκεντρικότητας*, ενώ χαρακτηριστική είναι και η συμβολή των διδακτικών αρχών της *αυτενέργειας*, της *κοινωνικότητας*, της *επικαιρότητας* και της *ολότητας*.

Η Grundy (2003) επηρεασμένη από τη θεωρία του Habermas για τα «γνωστικά ενδιαφέροντα» αναφέρει τις ακόλουθες τρεις κατευθύνσεις των γνωστικών ενδιαφερόντων: α) *την Τεχνοκρατική*, β) *την Πρακτική και γ) τη Χειραφετική*. Το άτομο που προσανατολίζεται προς τα τεχνικά ενδιαφέροντα, προσπαθεί μέσα από καθαρά επιστημονικές διαδικασίες να αποκτήσει τον έλεγχο του περιβάλλοντός του (διδακτικές αρχές της *αυτενέργειας*, της *κοινωνικότητας* και της *επικαιρότητας*). Το άτομο καθοδηγούμενο από πρακτικά ενδιαφέροντα, που επιθυμεί, εκλαμβάνει τον κόσμο μέσα στον οποίο ζει, ως τμήμα του και αναλαμβάνει δράση, επιδιώκει την επικοινωνία με άλλα άτομα επιζητώντας το νόημα και την κατανόηση (διδακτικές αρχές της *αυτενέργειας*, της *κοινωνικότητας*, της *επικαιρότητας* και της *ολότητας*). Τέλος, το άτομο που έχει χειραφετικά ενδιαφέροντα, έχει ενδιαφέροντα για τη χειραφέτηση και την ανάληψη αυτόνομης δράσης, τείνει να ασκεί κριτική στην επικρατούσα ιδεολογία, που εμποδίζει την κοινωνική κατασκευή της γνώσης, και επιδιώκει την ανάπτυξη της αυτονομίας και της κριτικής σκέψης (διδακτικές αρχές της *αυτενέργειας*, της *κοινωνικότητας*, της *επικαιρότητας*, της *παιδοκεντρικότητας* και της *ολότητας*). Οι κατευθύνσεις αυτές, που διατυπώνονται από την Grundy, εξετάζονται μέσα από τις εξής έξι διαστάσεις: 1. Τον σκοπό του Αναλυτικού Προγράμματος. 2. Τη φύση του περιεχομένου του. 3. Τις σχέσεις ισχύος μέσα σε αυτό. 4. Τη φύση του σχεδιασμού του. 5. Την εφαρμογή του. 6. Την αξιολόγησή του (Χατζηγεωργίου, 1998, 2009· Grundy, 2003).

Ο McNeil (1996) αναφέρεται σε τέσσερις κατευθύνσεις του Αναλυτικού Προγράμματος:

α) *Το Ανθρωπιστικό Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Το πρόγραμμα αυτό, που ονομάζεται και *πρόγραμμα της Αυτοπραγμάτωσης*, δίνει ιδιαίτερη σημασία στη διαδικασία, στον τρόπο, δηλαδή, που οι μαθητές κατασκευάζουν τις έννοιες και αξιοποιούν τις πληροφορίες στην παραγωγή δημιουργικής σκέψης (διδασκτικές αρχές της *αυτενέργειας*, της *παιδοκεντρικότητας* και της *ολότητας*) (McNeil, 1996). Παράλληλα, επικεντρώνεται στη συνολική ανάπτυξη του μαθητή μέσα από την εμπειρία, ενώ τονίζει την ανάγκη των μαθητών για συναισθηματική ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση (διδασκτικές αρχές της *αυτενέργειας*, της *παιδοκεντρικότητας* και της *ολότητας*). Τις απόψεις αυτές αποδέχτηκαν οι εκπρόσωποι της Προοδευτικής Αγωγής (Kilpatrick, 1929· Ντιούι, 1980, 2016) καθώς και της Ανθρωπιστικής Παιδαγωγικής (Maslow, 1954· Kohlberg 1984).

β) *Το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Κοινωνικής Αναδόμησης*. Σε αυτό το πρόγραμμα, βασικός στόχος της μάθησης είναι η κοινωνική πρόοδος μέσω της εξομάλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων με απώτερο σκοπό την κοινωνική αναδόμηση (διδασκτικές αρχές της *αυτενέργειας*, της *κοινωνικότητας* και της *επικαιρότητας*). Υποστηρικτές αυτής της κατεύθυνσης είναι εκπρόσωποι της Κριτικής Παιδαγωγικής, όπως: ο Apple και ο Giroux (McNeil, 1996).

γ) *Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Τεχνολογικής κατεύθυνσης*. Σύμφωνα με αυτήν την κατεύθυνση είναι σημαντικό να οργανώνεται με συστηματικό τρόπο η διαδικασία της μάθησης, σε επίπεδο προγραμμάτων, διδασκτικών μεθόδων ή μέσων διδασκαλίας, ώστε να υπάρχουν και τα αναμενόμενα επιθυμητά αποτελέσματα. Η κατεύθυνση αυτή βασίζεται στις ιδέες οπαδών του στοχοκεντρικού μοντέλου, όπως: ο Bobbit, ο Tyler και ο Rowntree (McNeil, 1996).

δ) *Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Ακαδημαϊκού Προσανατολισμού*. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα η έμφαση δίνεται στο περιεχόμενο, καθώς στηρίζεται στις απόψεις οπαδών του Ακαδημαϊκού Ορθολογισμού, όπως: ο Lawton και ο Hirsch. Σύμφωνα με αυτούς σημαντικότερο όλων θεωρείται το περιεχόμενο, μέσα από το οποίο μεταφέρονται στις επόμενες γενιές βασικές αξίες, ιδέες, στοιχεία του πολιτισμού και της κουλτούρας (McNeil, 1996).

Οι θεωρήσεις των Eisner (1967), Schiro (2008), Grundy (2003) και McNeil (1996) βασίζονται σε συγκεκριμένες απόψεις σχετικά με τη δημιουργία Αναλυτικού Προγράμματος, το οποίο δύναται να επικεντρώνεται στη γνώση, στο άτομο ή στην κοινωνία μέσα από τις φιλοσοφίες του ιδεαλισμού, του ρεαλισμού, του πραγματισμού και του υπαρξισμού (Χατζηγεωργίου, 1998, 2009). Είναι εφικτό να χρησιμοποιηθούν

ιδέες από διαφορετικές φιλοσοφίες, για να διαμορφωθεί μια νέα φιλοσοφική βάση, πάνω στην οποία χτίζεται ένα συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Απαραίτητη προϋπόθεση ενός τέτοιου εγχειρήματος είναι οι ιδέες, που επιλέγονται να μπορούν να ταιριάζουν μεταξύ τους, ώστε να υπάρξει και το ανάλογο αρμονικό αποτέλεσμα (Χατζηγεωργίου, 1998, 2009).

Η διαμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων ενδείκνυται να διέπεται από ορισμένες αρχές, όπως είναι: α) Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας να βασίζεται σε συγκεκριμένους στόχους. β) Τα περιεχόμενα να βρίσκονται σε αντιστοιχία με τους στόχους. γ) Χρήση όλων των σύγχρονων μορφών διδασκαλίας. δ) Αξιοποίηση όλων των σχετικών επιστημονικών γνώσεων. ε) Επικοινωνιακός διάλογος ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς πριν την εκπόνηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων. στ) Δοκιμαστική εφαρμογή κάθε Αναλυτικού Προγράμματος για την πρόληψη τυχόν λαθών και τη διόρθωση ατελειών (Westphalen, 1998· Φλουρή, 2000· English & Steffy, 2001· Βρεττός & Καψάλης, 2009).

Σύμφωνα με τον Φλουρή (2000) για την εκπόνηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη οι παρακάτω κατευθυντήριες γραμμές:

α) Το Αναλυτικό Πρόγραμμα χρειάζεται να είναι ευέλικτο, ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών (διδασκτική αρχή της *παιδοκεντρικότητας*). Τις ανάγκες αυτές ο εκπαιδευτικός τις εντοπίζει μέσα από την καθημερινή επαφή μαζί τους καθώς και από τον βαθμό ανταπόκρισής τους στη διδασκαλία (Πυργιωτάκης, 2011· Βέικου, Βαρέση & Πατούνα, 2015).

β) Είναι απαραίτητο το Αναλυτικό Πρόγραμμα να έχει ως αφετηρία την εμπειρία του μαθητή, η οποία αργότερα μπορεί να μετασχηματιστεί σε αφηρημένη ή συμβολική γνώση (Ματσαγγούρας, 2009· Φύκαρης, 2015). Σε αυτήν την κατευθυντήρια γραμμή διαφαίνονται οι διδασκτικές αρχές της *παιδοκεντρικότητας*, της *αυτενέργειας*, της *επικαιρότητας* και της *ολότητας*.

γ) Είναι σημαντικό να επικεντρώνεται περισσότερο στο παρόν παρά στο παρελθόν ή στο μέλλον (διδασκτική αρχή της *επικαιρότητας*). Οι μαθητές, ιδιαίτερα εκείνοι των χαμηλότερων κοινωνικο - οικονομικών στρωμάτων, κατανοούν καλύτερα οτιδήποτε κοντινό στο «τώρα» παρά κάτι από το μακρινό παρελθόν ή μέλλον (Κουλουμπαρίτη, 2009· Βρεττός & Καψάλης, 2014· Βέικου κ.ά., 2015).

δ) Το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι σημαντικό να δίνει έμφαση στο «γιατί» περισσότερο από το «τι» (διδασκτικές αρχές της *αυτενέργειας* και της *ολότητας*).

Χρειάζεται να μειωθεί το ενδιαφέρον για τα περιεχόμενα των μαθημάτων και να αυξηθεί η ενασχόληση με το «γιατί» των όσων διδάσκονται (Βρεττός & Καψάλης, 2014· Βέικου κ.ά., 2015).

ε) Βασικό στοιχείο ενός Αναλυτικού Προγράμματος θεωρείται η παρουσίαση στους μαθητές της πραγματικής ζωής (διδασκτικές αρχές της *επικαιρότητας* και της *ολότητας*), χωρίς να εξιδανικεύονται πρόσωπα και καταστάσεις (Βρεττός & Καψάλης, 2014).

στ) Είναι χρήσιμο, στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος να αποκτιούνται γνώσεις, αλλά συνάμα να καλλιεργούνται εξίσου και τα συναισθήματα των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2009· Βέικου, Σιγανού & Παπασταμούλη, 2019). Κυρίαρχη σε αυτήν την κατευθυντήρια γραμμή είναι η διδασκτική αρχή της *ολότητας*.

Είναι θεμιτό, πριν την εκπόνηση του Αναλυτικού Προγράμματος, να πραγματοποιηθεί «αξιολόγηση αναγκών» (needs assessment). Πρόκειται για συστηματική εξέταση των αναγκών του μαθητικού πληθυσμού (διδασκτική αρχή της *παιδοκεντρικότητας*), τον οποίο αφορά το συγκεκριμένο πρόγραμμα, καθώς και των αναγκών των εκπαιδευτικών, των γονέων και της τοπικής κοινωνίας (Φλουρής, 2000· English & Steffy, 2001). Κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης διαφαίνεται τι ισχύει μέχρι εκείνη τη στιγμή και τι πρέπει να ισχύει στο μέλλον. Απαραίτητη προϋπόθεση για την αναμόρφωση του ήδη υπάρχοντος Αναλυτικού Προγράμματος είναι να μην ικανοποιεί πλέον τις ανάγκες του πληθυσμού, στον οποίο απευθύνεται, και να χρειάζεται η αναμόρφωσή του ή η αντικατάστασή του από κάποιο καινούριο. Για τη συγκέντρωση στοιχείων, κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των αναγκών, χρησιμοποιούνται διάφορα μέσα, όπως ερωτηματολόγια και τεστ (Φλουρής, 2000).

3.2. Προοπτικές λειτουργικότητας των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των διδασκτικών αρχών τους στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Τα Αναλυτικά Προγράμματα σχεδιάζονται υπό ορισμένες προϋποθέσεις. Οι προϋποθέσεις αυτές σχετίζονται με: α) τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, β) την παράδοση, γ) την οικονομία και δ) την ιδεολογία (Tanner & Tanner, 1980· Blenkin & Kelly, 1987· Young, 1998· Kubow & Fossum, 2007).

Τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες των μαθητών χρειάζεται να βρίσκονται στο επίκεντρο της διαδικασίας για τη δημιουργία των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Ματσαγγούρας, 2009· Φύκαρης, 2014). Στην περίπτωση αυτή, τα Αναλυτικά

Προγράμματα διέπονται από τη διδακτική αρχή της *παιδοκεντρικότητας*. Ωστόσο, συχνά, ο συντάκτης τους δέχεται έντονες πιέσεις από διάφορες κατευθύνσεις. Πιο συγκεκριμένα, η παράδοση ασκεί έντονη πίεση κυρίως για δύο λόγους: Πρώτον, διότι οι εκπαιδευτικοί παραμένουν προσηλωμένοι σε όσα έμαθαν στη βασική τους εκπαίδευση και διστάζουν να αλλάξουν τις μεθόδους διδασκαλίας και τις εκάστοτε διδακτικές πρακτικές τους. Δεύτερον, για τον λόγο ότι, κάποιες διδακτικές πρακτικές είναι τόσο βαθιά ριζωμένες στην αντίληψη γονιών και εκπαιδευτικών, ώστε να αποτελούν θεμελιώδεις εκπαιδευτικές αξίες, που πολύ δύσκολα μπορούν να διαφοροποιηθούν ή και να αλλάξουν οριστικά. Υπάρχει, βέβαια, και η θετική επίδραση της παράδοσης, η οποία συμβάλλει στην εξελικτική αλλαγή των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Βρεττός & Καψάλης, 1994· Καναβάκης, 2002· Evans, 2005). Αυτό σημαίνει ότι, η παράδοση λειτουργεί ως το αντίβαρο στις ραγδαίες κοινωνικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις συμβάλλοντας στη σταδιακή και με σταθερό ρυθμό αλλαγή των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

Η οικονομία του κράτους συχνά παίζει καθοριστικό ρόλο στον σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Warwick, 1975· Jenkins & Shipman, 1976· Βρεττός & Καψάλης, 1994· Χατζηγεωργίου, 1998· Sahlberg, 2013). Σε περιόδους οικονομικής ύφεσης είναι ιδιαίτερα δύσκολο να ασχοληθεί ένα κράτος με μεταρρυθμίσεις σε οποιοδήποτε τομέα του. Χρειάζεται κάτι πολύ συγκεκριμένο, για να κινητοποιηθεί και να προχωρήσει σε ρηξικέλευθες αλλαγές (διδακτική αρχή της *επικαιρότητας*). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το Σπούτνικ σοκ στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Η.Π.Α.), όταν στις 4 Οκτωβρίου 1957 τέθηκε σε τροχιά γύρω από τη Γη ο πρώτος δορυφόρος από την πρώην Ένωση Σοβιετικών Σοσιαλιστικών Δημοκρατιών (Ε.Σ.Σ.Δ.). Το σοκ των Η.Π.Α., οι οποίες βρίσκονταν τότε σε περίοδο οικονομικής κρίσης, ήταν τόσο μεγάλο, που κινητοποιήθηκαν άμεσα, και με άκρως συστηματικό και οργανωμένο τρόπο επιδόθηκαν στην αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών και των Μαθηματικών (Βρεττός & Καψάλης, 1994· Χατζηγεωργίου, 1998· Sahlberg, 2013).

Μεγάλη είναι η επιρροή, που ασκεί και η επικρατούσα κρατική ιδεολογία στον σχεδιασμό και την ανάπτυξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Bunescu & Gaebel, 2018). Ο συντάκτης είναι απαραίτητο να διακρίνει τις βασικές αξίες, που προωθούνται από την κυρίαρχη κρατική αντίληψη (διδακτική αρχή της *επικαιρότητας*), και να τις λάβει σοβαρά υπόψη του κατά την εκπόνηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Warwick, 1975· Jenkins & Shipman, 1976· Βρεττός &

Καψάλης, 1994· Moon, 1997· Arends, Winitzky & Tannenbaum, 1998· Φύκαρης, 2014).

Στις συγκεκριμένες περιπτώσεις των κρατών-μελών της ΕΕ που διερευνώνται, στο πλαίσιο της ΔΔ, ως προς τις διδακτικές αρχές που διέπουν την εκπόνηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων τους, τίθεται έντονα το ερώτημα κατά πόσο επηρεάζεται η όλη διαδικασία και από την εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ (Fiala, 2007· Ευρωπαϊκή Ένωση, 2014).

Η ΕΕ είναι μία ομάδα κρατών της Ευρώπης, που συστάθηκε, αρχικά, στη βάση κοινών οικονομικών συμφερόντων και με το πέρασμα του χρόνου επεκτάθηκε και σε άλλες πτυχές της ευρωπαϊκής πραγματικότητας, όπως ο πολιτισμός και η εκπαίδευση. Η Διακήρυξη του Schuman (Γάλλος υπουργός εξωτερικών) στις 9 Μαΐου 1950 αποτελεί την απαρχή της διαδικασίας ενοποίησης των κρατών της Ευρώπης (Dedman, 1996· Παντίδης & Πασιάς, 2004· Watts, 2008). Η συνθήκη της Ρώμης, κατά τον Σουμέλη (1995), αναφέρεται έμμεσα σε ζητήματα εκπαίδευσης στο άρθρο 57, όπου γίνεται λόγος για αμοιβαία αναγνώριση των πτυχίων, των πιστοποιητικών σπουδών και των πιστοποιητικών εξειδίκευσης, καθώς και στο άρθρο 28, που αναφέρεται στη στοιχειώδη ανώτερη επαγγελματική εκπαίδευση. Σημαντική είναι, όμως, η δήλωση του Monnet: *«αν έπρεπε να το ξανακάνω (τη συνθήκη της Ρώμης), θα άρχιζα από την εκπαίδευση»* (Σουμέλης, 1995, σ. 15), με την οποία ξεκινά να διαφαίνεται η σημασία της εκπαίδευσης, όχι μόνο για την οικονομική αλλά και για την πολιτική και πολιτισμική ενότητα των κρατών-μελών (Dedman, 1996· Παντίδης & Πασιάς, 2004· Blair, 2005· Watts, 2008· Πυργιωτάκης, 2011· Πασιάς & Παντίδης, 2018).

Αναδεικνύονται τρεις βασικοί άξονες: α) η κινητικότητα των ανθρώπων, β) οι τεχνολογικές εξελίξεις και γ) η ισότητα των ευκαιριών, που οδηγούν και στη δημιουργία του ευρωπαϊκού δικτύου Ευρυδίκη (Eurydice), ενώ τίθεται ως πρωτεύων στόχος η αύξηση της σχολικής αποτελεσματικότητας και η σύγκλιση των εκπαιδευτικών δομών των κρατών-μελών (Nikolaou et al., 2018). Η συνθήκη του Maastricht, στη συνέχεια, αναφέρεται στο άρθρο 126 στη γενική εκπαίδευση, στο άρθρο 127 στην επαγγελματική κατάρτιση, ενώ γίνεται λόγος για πολιτική κινήτρων (π.χ. χρήματα σε δράσεις) χωρίς εναρμόνιση νόμων και κανονισμών (Σουμέλης, 1995· Heisenberg, 2007· Πασιάς & Παντίδης, 2018). Διαφαίνεται η προσπάθεια εισαγωγής της ευρωπαϊκής διάστασης στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών (Παντίδης & Πασιάς, 2004). Η κουλτούρα της διδασκαλίας διαπνέεται από

σημαντικές αλλαγές, καθώς τα σχολεία ενθαρρύνονται να στραφούν προς πιο μαθητοκεντρικές μεθόδους (Ανδρέου, κ.ά., 2003), ενώ γίνεται σαφής η προώθηση της διδακτικής αρχής της *παιδοκεντρικότητας*. Καθίσταται απαραίτητη η εκμάθηση ξένων γλωσσών και η επικοινωνία μέσω και άλλων τρόπων, όπως με ηχητικά μέσα ή εικόνες κατόπιν κατάλληλης προετοιμασίας (διδακτική αρχή της *κοινωνικότητας*). Όλα αυτά, όμως, χωρίς να παραβιάζεται η αρχή της επικουρικότητας (στο άρθρο 3B της Συνθήκης της ΕΕ και στη συνθήκη του Maastricht) σύμφωνα με την οποία η ΕΕ δεν επεμβαίνει εκεί που τα κράτη-μέλη τα καταφέρνουν μόνα τους, διότι η εναρμόνιση των εκπαιδευτικών συστημάτων δεν είναι ούτως ή άλλως επιθυμητή (Μπαγάκης, 2003).

Η Ένωση συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία (Υπουργείο Εξωτερικών, 2008, σ. 350).

Με την προϋπόθεση ότι, οι οικονομίες των κρατών-μελών της ΕΕ είναι στενά συνδεδεμένες και παράλληλα με τη διαμόρφωση τα τελευταία χρόνια μιας ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας, αναδύεται η αναγκαιότητα για τη συνεργασία και σε επίπεδο εκπαίδευσης (Τσαούσης, 2007· Bunescu & Gaebel, 2018). Οι πολίτες των κρατών-μελών από οποιοδήποτε εκπαιδευτικό χώρο και αν προέρχονται, μπορούν να επωφεληθούν από τη μεταξύ τους συνδιαλλαγή και να συμβάλουν στην εξέλιξη της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης (Ibanez-Martin & Jover, 2002· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014).

Σύμφωνα με τα παραπάνω φαίνεται πως ο ρόλος της ΕΕ εστιάζεται περισσότερο στο να ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των κρατών-μελών σε εκπαιδευτικά ζητήματα και να παρέχει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο, όπου μπορούν να βασίζονται και να αντλούν υλικό τα εκάστοτε εκπαιδευτικά συστήματα. Αυτό αφορά και τον τομέα των Αναλυτικών Προγραμμάτων, όπου κάθε κράτος-μέλος μπορεί να ακολουθεί τις δικές του πρακτικές.

Επιπλέον, η ΕΕ θέτει στόχους, ώστε να μπορεί να ελέγξει αργότερα την πρόοδό της σε θέματα της εκπαίδευσης: α) Προώθηση της δια βίου μάθησης (Νικολάου & Ζιώγας, 2015). β) Βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. γ) Προαγωγή της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα

κοινά. δ) Ενίσχυση της καινοτομίας, της δημιουργικότητας και του επιχειρηματικού πνεύματος (European Commission, 2014· OECD, 2015). Στους συγκεκριμένους στόχους της ΕΕ σχετικά με τα ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση διακρίνονται οι διδακτικές αρχές της *αυτενέργειας*, της *κοινωνικότητας*, της *επικαιρότητας*, της *διαθεματικότητας* και της *ολότητας*, που δύνανται να διαπνέουν τα Αναλυτικά Προγράμματα των κρατών-μελών και να εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδακτική διαδικασία.

Ειδικότερα, η ΕΕ προτείνει την καλλιέργεια οκτώ ικανοτήτων, που συνδυάζουν γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες, όπως: α) *Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα*. β) *Επικοινωνία σε ξένες γλώσσες*. γ) *Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και στην τεχνολογία*. δ) *Ψηφιακή ικανότητα*. ε) *Μεταγνωστικές ικανότητες (Learning to learn)*. στ) *Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη*. ζ) *Πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα*. η) *Πολιτισμική συνείδηση και έκφραση* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012, σ. 8· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2015, σ. 3). Η συγκεκριμένη πρόταση της ΕΕ, στην οποία διαφαίνονται οι διδακτικές αρχές της *αυτενέργειας*, της *κοινωνικότητας*, της *επικαιρότητας*, της *διαθεματικότητας* και της *ολότητας*, έχει ως αποδέκτες τα κράτη-μέλη της, τα οποία καλούνται να τη διαχειριστούν ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν στα εκπαιδευτικά τους συστήματα.

Ύστερα από όσα αναφέρθηκαν στο παρόν κεφάλαιο σχετικά με τη διαδικασία και τους παράγοντες σχεδιασμού και ανάπτυξης των Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΑΠ) στην Ελλάδα και στις χώρες της ΕΕ καθώς και σε σχέση με τη διαμόρφωση των δομικών βάσεων των διδακτικών αρχών που διέπουν τα συγκεκριμένα Αναλυτικά Προγράμματα, ακολουθεί στο επόμενο κεφάλαιο η αναφορά στη συμβολή της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση των διδακτικών αρχών στο πλαίσιο των εν λόγω Αναλυτικών Προγραμμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Η συμβολή της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση των διδακτικών αρχών στο πλαίσιο των Αναλυτικών Προγραμμάτων

Η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης επιδιώκεται να αντικατοπτριστεί στα Αναλυτικά Προγράμματα των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών της ΕΕ και συνδιαμορφώνει με άλλους παράγοντες τις διδακτικές αρχές και τα μαθησιακά περιεχόμενα (Mitter, 2008· Πασιάς & Παντίδης, 2018), που προωθούνται και προάγονται μέσω αυτών. Το κύριο ζητούμενο της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης είναι η απόκτηση και η διαμόρφωση γνώσεων και δεξιοτήτων, που σχετίζονται με την ΕΕ και, ειδικότερα, με την πολιτική, κοινωνική και οικονομική της διάσταση, όπως την ιστορική εξέλιξή της, τους πολέμους, τους πολιτισμούς, την οικονομική και την κοινωνική ζωή της (Waever, 2002· Keating, 2014· Van Dyke, 2014· Sherman-Swing, 2000· Sarti & John, 2019).

Η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης διαμορφώνεται μέσω ανάλογων παιδαγωγικών και διδακτικών στόχων, που αφορούν τόσο την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων όσο και την καλλιέργεια συγκεκριμένων στάσεων από τους μαθητές και μελλοντικούς ευρωπαίους πολίτες (Novoa & Dejong-Lambert, 2003· Νικολάου, 2006· Keating, 2014· Gornitzka, 2015). Στη βάση αυτή έννοιες, όπως «το αίσθημα της φυλής και του έθνους» και «ο εθνικός χαρακτήρας», αποτελούν τα κύρια συστατικά για τη δημιουργία της ευρωπαϊκής ταυτότητας και συνείδησης (McLaren, 2006· Hytti, 2008· Castiglione, 2009). Ο μαθητής καλείται να διαμορφώσει κατά προτεραιότητα την εθνική του ταυτότητα και συνείδηση και κατόπιν να καλλιεργήσει αντίστοιχα την ευρωπαϊκή ταυτότητα και συνείδηση. Ένας από τους στόχους της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης είναι και ο σεβασμός της διαφορετικότητας και της ανομοιογένειας των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών της ΕΕ, συμβάλλοντας έτσι στη διαμόρφωση, παράλληλα με τον «εθνικό πολίτη», του «Ευρωπαίου πολίτη» (McCormick, 2001· Νικολάου, 2006· Nistor, 2011· Cairns, Krzaklewska, Cuzzocrea & Allaste, 2018). Στο σημείο αυτό, έρχεται να συμπληρώσει το νόημα όσων αναφέρθηκαν προηγουμένως η άποψη της Nussbaum (Parker, 2012) ότι το «εμείς» της συγγένειας χρειάζεται να επεκτείνεται στο «εμείς» της ανθρωπιάς, δηλαδή ο σεβασμός που δείχνουμε στους οικείους ανθρώπους να διευρύνεται και σε άλλους ανθρώπους μιας άλλης χώρας ή ακόμα και μιας άλλης ηπείρου (Νικολάου & Στεργίου, 2006· Castiglione, 2009· Nistor, 2011).

Ακολουθως, όταν οι παιδαγωγικοί και διδακτικοί στόχοι των Αναλυτικών Προγραμμάτων των κρατών-μελών της ΕΕ διατυπώνονται στα πλαίσια της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης (Sarti & John, 2019), τότε τα εν λόγω Αναλυτικά Προγράμματα δημιουργούνται, όπως αναφέρθηκε και στην αρχή του παρόντος κεφαλαίου, με βάση συγκεκριμένες διδακτικές αρχές. Οι διδακτικές αυτές αρχές είναι δυνατό να παραμένουν για κάποιο χρονικό διάστημα σταθερές, να αλλάζουν μετά από κάποια χρόνια, να εναλλάσσονται με άλλες παλιότερες ή να εμπλουτίζονται με καινούριες (Bimpra & Fykaris, 2018).

Σε αυτήν την ερευνητική αναζήτηση, ξεπερνιούνται τα σύνορα μιας χώρας, αναγνωρίζοντας τον ρόλο της και ως κράτος-μέλος της ΕΕ, και επεκτείνεται η έρευνα και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες με την ίδια ιδιότητα, ως κρατών-μελών της ΕΕ. Έτσι, εκτός από την Ελλάδα, γίνεται προσπάθεια ανίχνευσης της φιλοσοφίας και των διδακτικών αρχών των Αναλυτικών Προγραμμάτων, που εφαρμόζονται σε Φινλανδία και Αγγλία (Lauwerys, 1984· Καλογιαννάκη, 2015). Αφού εντοπιστούν, κατηγοριοποιούνται, αναλύονται και εξηγούνται-ερμηνεύονται μέσα στο «κοινωνικό-πολιτικό, ιστορικό-πολιτισμικό... και οικονομικό τους συγκείμενο» (Καλογιαννάκη, 2012, σ. 63), που γεννιούνται, αναπτύσσονται και εξελίσσονται, χρησιμοποιώντας το στοιχείο της σύγκρισης και αναδεικνύοντας τις ομοιότητες και τις διαφορές τους. Σημαντική πηγή άντλησης των πληροφοριών, μαζί και με άλλες βιβλιογραφικές πηγές, για τις συγκεκριμένες χώρες αποτελεί ο επίσημος δικτυακός τόπος για τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Ευρώπης Eurydice⁴⁵.

Το θέμα της παρούσας ΔΔ αναφέρεται στις διδακτικές αρχές, που διέπουν τα Αναλυτικά Προγράμματα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των κρατών-μελών της ΕΕ και στην προκειμένη περίπτωση της Φινλανδίας, Αγγλίας και Ελλάδας. Αυτό συμβαίνει, διότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα κράτη-μέλη σε σχέση με την ηλικία μετάβασης των μαθητών από τη μία βαθμίδα στην άλλη.

Ειδικότερα, στη Φινλανδία οι μαθητές ξεκινούν τη φοίτησή τους στο Δημοτικό Σχολείο στα 7 έτη και συνεχίζουν στο Γυμνάσιο στα 13 τους έτη. Το Δημοτικό Σχολείο και το Γυμνάσιο αποτελούν τη βασική υποχρεωτική εκπαίδευση, η οποία είναι ενοποιημένη και συμπεριλαμβάνει τις βαθμίδες 1-9 και τις ηλικίες 7-16 (Meri, 2015· Eurydice, 2019). Στην Αγγλία η φοίτηση στο Δημοτικό Σχολείο αρχίζει

⁴⁵ https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main_Page (Επίσημος ιστότοπος της ΕΕ, Τελευταία προσπέλαση 20 Απριλίου 2019).

στην ηλικία των 5 ετών και στο Γυμνάσιο στα 11 έτη. Το Δημοτικό Σχολείο και το Γυμνάσιο αφορούν τα Στάδια 1, 2, 3, τις βαθμίδες 1-9 και τις ηλικίες 5-14 (Department for Education, 2013, 2014· Haris & Gorard, 2015). Στην Ελλάδα το Δημοτικό Σχολείο, βαθμίδες 1-6, αρχίζει στην ηλικία των 6 ετών και διαρκεί έως την ηλικία των 12 ετών. Κατόπιν, αρχίζει το Γυμνάσιο, το οποίο εκτείνεται έως την ηλικία των 15 ετών, βαθμίδες 7-9 (Τριτάκη, 2014· Xochellis & Kesidou, 2015).

Η ηλικία μετάβασης των μαθητών από τη μια βαθμίδα στην άλλη είναι δυνατόν να διαφέρει από χώρα σε χώρα και πιθανόν να συνδέεται με το πότε οι συμμετέτοχοι στην οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος της εκάστοτε χώρας θεωρούν ότι, οι μαθητές είναι αρκετά έτοιμοι, ώστε να πραγματοποιήσουν τη μετάβαση, στη συγκεκριμένη περίπτωση, από το Δημοτικό Σχολείο στο Γυμνάσιο (Nisbet & Entwistle, 1966). Ορισμένοι μαθητές δυσκολεύονται στην προσαρμογή τους στο νέο σχολείο και η δυσκολία αυτή οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, όπως οι διαφορετικοί εκπαιδευτικοί, το διαφορετικό ωρολόγιο πρόγραμμα, τα διαφορετικά βιβλία, οι διαφορετικές διδακτικές μέθοδοι, οι διαφορετικοί τρόποι αξιολόγησης, η απομάκρυνση από τους παλιούς φίλους και η αναζήτηση νέων, ο φόβος για το μέγεθος του νέου σχολείου, για τον αυξημένο μαθητικό πληθυσμό και για εκδηλώσεις του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού σε συνδυασμό με την έναρξη της εφηβείας και όλων των συνεπακόλουθων προβλημάτων σε επίπεδο συναισθημάτων αλλά και σε σχέση με τις σωματικές αλλαγές που συντελούνται (Δημητριάδου, 2011· Rice, Frederickson & Seymour, 2011· Mackenzie, McMaugh & Macquarie, 2012).

Κατά συνέπεια, η ηλικία μετάβασης από το Δημοτικό Σχολείο στο Γυμνάσιο είναι διαφορετική από χώρα σε χώρα και για τον λόγο αυτόν στην παρούσα ΔΔ επιλέγεται να εξεταστούν οι διδακτικές αρχές, στις οποίες βασίζονται τα Αναλυτικά Προγράμματα της Φινλανδίας, της Αγγλίας και της Ελλάδας, στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο επόμενο κεφάλαιο, παρουσιάζονται εν συντομία οι προαναφερόμενες χώρες, με έμφαση στη δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων τους καθώς και στη δομή και τα χαρακτηριστικά των Αναλυτικών Προγραμμάτων τους σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Παράλληλα, επιχειρείται να εντοπιστούν οι διδακτικές αρχές, από τις οποίες διαπνέονται τα Αναλυτικά Προγράμματα στα εκπαιδευτικά συστήματα των συγκεκριμένων χωρών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Ανάδειξη διδακτικών αρχών στα Αναλυτικά Προγράμματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φινλανδίας

Στο παρόν κεφάλαιο, γίνεται, αρχικά, σύντομη αναφορά στο κοινωνικό-πολιτικό, ιστορικό-πολιτισμικό και οικονομικό υπόβαθρο της Φινλανδίας, ώστε να καταστεί, στη συνέχεια, πιο κατανοητή η σύγχρονη δομή του εκπαιδευτικού της συστήματος, όσον αφορά την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και η δομή και τα χαρακτηριστικά των αντίστοιχων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Προτεύοντα ρόλο σε αυτό το εγχείρημα διαδραματίζουν οι διδακτικές αρχές, που διαπνέουν τα Αναλυτικά Προγράμματα του εν λόγω εκπαιδευτικού συστήματος.

Η Φινλανδία έγινε κράτος-μέλος της ΕΕ το 1995 και επιλέγεται, στην παρούσα ΔΔ για τους εξής λόγους: α) Τη λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού της συστήματος στα πλαίσια της ΕΕ αλλά και διεθνώς, με δεδομένο ότι, στην έρευνα PISA (Programme for International Student Assessment), που αφορά τις γνώσεις και δεξιότητες των 15χρονων μαθητών σε Γλώσσα, Μαθηματικά και Φυσικές Επιστήμες, καταλαμβάνει τις πρώτες θέσεις⁴⁶. β) Τη γεωγραφική αντιπροσώπευση στην έρευνα ως μια από τις χώρες του Βορρά. γ) Την κατάταξη του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος στα εκπαιδευτικά συστήματα σκανδιναβικού τύπου, που χαρακτηρίζονται από συλλογικό πνεύμα, διαθέτουν ενοποιημένο σύστημα εκπαίδευσης και δεν έχουν σύστημα αξιολόγησης έως την ηλικία των 15 (Ξυλογιάννη, χ.χ· Sahlberg, 2013).

5.1. Κοινωνικό-πολιτικό, ιστορικό-πολιτισμικό και οικονομικό υπόβαθρο της Φινλανδίας

Η Φινλανδία είναι χώρα του σκανδιναβικού Βορρά, η οποία βρίσκεται ανάμεσα στη Σουηδία (δυτικά), τη Νορβηγία (βόρεια), τη Ρωσία (ανατολικά) και τη Βαλτική θάλασσα (νότια), με πληθυσμό που ανέρχεται σήμερα περίπου στα 5,5 εκατομμύρια κατοίκους. Πρωτεύουσα της Φινλανδίας είναι το Ελσίνκι, το πολίτευμά της είναι η Προεδρευόμενη Κοινοβουλευτική Δημοκρατία και οι επίσημες γλώσσες της είναι τα φινλανδικά και τα σουηδικά. Η Φινλανδία αποτελεί από το 1995 ένα από τα 28

⁴⁶ <https://www.oecd.org/pisa/> (Ιστότοπος για το Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών του Οργανισμού Οικονομικής Στήριξης και Ανάπτυξης, Τελευταία προσπέλαση 25 Φεβρουαρίου 2020).

κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (σήμερα 27 κράτη-μέλη, μετά την αποχώρηση του Ηνωμένου Βασιλείου τον Ιανουάριο του 2020) και το νόμισμά της είναι το ευρώ (Phillips, 2008)⁴⁷.

Η Φινλανδία βρισκόταν σε πόλεμο από το 1939 έως το 1945, με ένα σύντομο διάστημα ανακωχής ενδιάμεσα. Κατά συνέπεια, υπέστη όλα τα αρνητικά επακόλουθα ενός τόσο σκληρού πολέμου (Phillips, 2008· Kivimaki, 2012· Sahlberg, 2013). Υπέγραψε Συνθήκη ειρήνης με τη Σοβιετική Ένωση στις 19 Σεπτεμβρίου 1944, αλλά οι στρατιωτικές επιχειρήσεις συνεχίστηκαν έως τον Απρίλιο του 1945, όταν αποχώρησε ο γερμανικός στρατός από τα εδάφη της (Lavery, 2006· Phillips, 2008· Sahlberg, 2013).

Οι όροι της ειρήνης που υπογράφηκε με τη Σοβιετική Ένωση ήταν ιδιαίτερα σκληροί για τους Φινλανδούς. Έπρεπε να παραχωρήσουν στους Σοβιετικούς πάνω από το 12% των εδαφών τους και να μεταστεγάσουν περίπου το 11% του συνολικού πληθυσμού τους. Υποχρεούνταν να ενοικιάσουν στον σοβιετικό στρατό μια χερσόνησο, κοντά στο Ελσίνκι, για να τη χρησιμοποιήσει ως στρατιωτική βάση, να ελευθερώσουν τους πολιτικούς κρατούμενους, ενώ προβλεπόταν να δικαστούν σε δικαστήρια εγκλημάτων πολέμου οι ηγέτες της περιόδου του πολέμου. Επιπροσθέτως, παράλληλα με την απαγόρευση της δράσης διαφόρων πολιτικών συλλόγων το κομμουνιστικό κόμμα απέκτησε νόμιμη πολιτική οντότητα στη Φινλανδία (Lavery, 2006· Sahlberg, 2013).

Η μεταπολεμική περίοδος που ακολούθησε χαρακτηρίζεται από έντονες πολιτικές, πολιτισμικές και οικονομικές αλλαγές, οι οποίες οδήγησαν στην ανάδυση νέων πολιτικών και κοινωνικών ιδεών καθώς και στη γέννηση της ιδέας για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Sahlberg, 2013). Πιο συγκεκριμένα, σημειώνονται οι εξής αλλαγές: α) Η Φινλανδία από ένα αγροτικό κράτος μετατρέπεται σε μια εκβιομηχανισμένη κοινωνία (1945-1970). β) Δημιουργείται η κοινωνία πρόνοιας, με έναν συνεχώς εξελισσόμενο τομέα υπηρεσιών και αυξανόμενα επίπεδα τεχνολογίας (1965-1990). γ) Ενδυναμώνεται η γνώση της υψηλής τεχνολογίας (Sahlberg, 2010a, όπ. αναφ. το Sahlberg, 2013).

Όλες αυτές οι ανωτέρω αλλαγές συμβάδισαν με τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής της Φινλανδίας, το διάστημα 1945-1970. Στο πλαίσιο αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος ετέθη η παιδεία και η

⁴⁷ https://europa.eu/european-union/about-eu/countries/member-countries/finland_ej (Επίσημος ιστότοπος της ΕΕ, Τελευταία προσπέλαση 4 Φεβρουαρίου 2020).

μόρφωση του λαού. Βασικός στόχος ήταν να μετατρέψει το παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης, που ως επί το πλείστον ήταν δασκαλοκεντρικό, σε ένα σύγχρονο ευέλικτο εκπαιδευτικό μοντέλο, που να εστιάζει: α) στη δόμηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος, που να παρέχει αποτελεσματικότερη εκπαίδευση σε όλους. β) Στη σύνταξη Αναλυτικών Προγραμμάτων, που να συμβάλουν στη συγκρότηση ολόπλευρα αναπτυγμένων προσωπικοτήτων (διδασκτική αρχή της *ολότητας*). γ) Στην άρτια και σύγχρονη επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Aho et al., 2006, όπ. αναφ. στο Sahlberg, 2013· Tirri, 2016).

5.2. Δομή φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) και διδακτικές αρχές

Τα σχέδια των Φινλανδών για την ανοικοδόμηση του κράτους τους, στην οποία έπαιζαν καθοριστικό ρόλο και οι μεταρρυθμίσεις στον τομέα της εκπαίδευσης, επιτεύχθηκαν μέσω της πολιτικής συναίνεσης. Η συναίνεση, σύμφωνα με τον Erkki Aho (Γενικό Διευθυντή “1973-1991” στο Εθνικό Συμβούλιο Γενικής Παιδείας, πραγματοποιήθηκε: «*Στη βάση τριών πολιτικών ιδανικών: της κληρονομιάς των απελευθερωμένων χωρικών, του πνεύματος του καπιταλισμού και της Ουτοπίας του σοσιαλισμού*» (Sahlberg, 2013, σ. 77). Ιδιαίτερα σε σχέση με το όραμα για την παιδεία, που προέβλεπε βασική εκπαίδευση για όλους τους Φινλανδούς μαθητές (διδασκτική αρχή της *παιδοκεντρικότητας*), η σύμπνοια όλων των κομματικών παρατάξεων σε συνδυασμό με τη συνεισφορά εκπαιδευτικών, πανεπιστημιακών καθώς και της Φινλανδικής Ένωσης Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, συνέβαλε σημαντικά (Sahlberg, 2013). Στη βάση αυτή συστάθηκαν επιτροπές παιδείας, οι οποίες εργάστηκαν πάνω στην ιδέα της μόρφωσης για όλους (Kansanen & Meri, 2008). Η εξέλιξη αυτή οδήγησε στη δημιουργία του ενιαίου εννιάχρονου σχολείου, του *peruskoulu* (1972), το οποίο προέκυψε από τη συγχώνευση σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης με σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, υπό τη διοίκηση τοπικών εκπαιδευτικών αρχών (Sahlberg, 2013· Meri, 2015). Η δημιουργία του *peruskoulu* αποτέλεσε σημαντική κίνηση για τα εκπαιδευτικά δρώμενα εκείνης της εποχής, διότι υπήρχαν βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις, που υποστήριζαν ότι, δε δύνανται όλοι να τα μάθουν όλα. Παράλληλα, ήταν έντονη η επίδραση της Έκθεσης Coleman (Coleman Report), που ισχυριζόταν πως οι προδιαθέσεις του ατόμου και το οικογενειακό περιβάλλον έπαιζαν τον σημαντικότερο ρόλο στη δημιουργία της

προσωπικότητας του μαθητή, ενώ το σχολείο μπορούσε ελάχιστα να επηρεάσει προς αυτήν την κατεύθυνση (Coleman et al., 1966, όπ.αναφ. στο Sahlberg, 2013).

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας, μετά τη μεταρρύθμιση του ενιαίου εννιάχρονου σχολείου, ανέπτυξε τρεις σημαντικές πτυχές του, οι οποίες έθεσαν τις βάσεις για τη μελλοντική του επιτυχία σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι πτυχές αυτές ήταν (Sahlberg, 2013): α) Η διδασκαλία και η μάθηση χρειάζονταν νέα προσέγγιση, λόγω της φοίτησης στο ίδιο σχολείο μαθητών με διαφορετικό κοινωνικο-οικονομικό-πολιτισμικό υπόβαθρο και διαφορετικά σχέδια για το μέλλον τους (διδακτικές αρχές της *κοινωνικότητας* και της *διαφοροποίησης*). β) Ο επαγγελματικός προσανατολισμός αποτέλεσε βασική παράμετρο των Αναλυτικών Προγραμμάτων. γ) Οι εκπαιδευτικοί, που μέχρι τότε είχαν συνηθίσει να εργάζονται σε σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης και σε αστικά σχολεία, που έδιναν έμφαση στην εργασία, έπρεπε να εργάζονται πλέον στο ίδιο σχολείο με μαθητές διαφορετικών ικανοτήτων (Sahlberg, 2013· Toom & Husu, 2016).

Οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, που περιγράφηκαν ανωτέρω, οδήγησαν στην ανανέωση των διδακτικών μεθόδων, που εφάρμοζαν οι εκπαιδευτικοί, στην ανάπτυξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και στη δημιουργία εναλλακτικών περιβαλλόντων μάθησης (διδακτική αρχή της *διαφοροποίησης*). Παράλληλα, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού απέκτησε υψηλότατο κύρος μεταξύ των ασκούμενων επαγγελματιών της Φινλανδίας (Sahlberg, 2013· Eurydice, 2019). Σε αυτό το πλαίσιο αναπτύχθηκε και επεκτάθηκε η ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με εξίσου σημαντικές μεταρρυθμίσεις, που αφορούσαν τη δομή της, τα Αναλυτικά Προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας, ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εποχής, που επέβαλαν την προσαρμογή στα νέα οικονομικά δεδομένα, τα οποία βασίζονταν στη γνώση (Sahlberg, 2013· Meri, 2015). Η επαγγελματική εκπαίδευση ακολούθησε και εκείνη με σημαντικές μεταρρυθμίσεις, ώστε να συμβαδίσει με τις αλλαγές στην ανώτερη γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δίνοντας έμφαση στην πρακτική άσκηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών και στη σύνδεση των Αναλυτικών Προγραμμάτων της, της διδασκαλίας και της μάθησης με την αγορά εργασίας και την κοινωνία της γνώσης (διδακτικές αρχές της *επικαιρότητας* και της *ολότητας*) (Sahlberg, 2013· Meri, 2015).

Στη βάση των ανωτέρω αρχών η Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Φινλανδίας διαρθρώθηκε ως εξής⁴⁸: α) Τη βασική υποχρεωτική εκπαίδευση, που εκτείνεται ηλικιακά από τα 7 έως τα 16 έτη (βαθμίδες 1-9), η οποία παρέχεται δωρεάν και σε αυτήν συμπεριλαμβάνεται: η φοίτηση, τα εκπαιδευτικά υλικά, ένα γεύμα και η μεταφορά των μαθητών από το σπίτι στο σχολείο και αντίστροφα, στην περίπτωση που είναι δύσκολη η πρόσβαση των μαθητών στο σχολείο, στο οποίο φοιτούν (Meri, 2015). β) Την ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, που συμπεριλαμβάνει τη γενική ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και την επαγγελματική ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και αφορά τις ηλικίες 16-19, με εξαίρεση την επαγγελματική ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στην οποία μπορεί να φοιτούν και μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας (Meri, 2015).

Σε αυτό το πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος της Φινλανδίας σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δομούνται και τα αντίστοιχα Αναλυτικά Προγράμματα, των οποίων τα χαρακτηριστικά και η σχέση τους με τις διδακτικές αρχές αναλύεται στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί.

5.3. Δομή και χαρακτηριστικά των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φινλανδίας σε σχέση με τις διδακτικές αρχές

Οι μεταρρυθμίσεις που έλαβαν χώρα σε σχέση με τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος της Φινλανδίας αναφορικά με την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση βασίστηκαν πάνω σε εκτεταμένες αλλαγές και των αντίστοιχων Αναλυτικών Προγραμμάτων τους. Ήδη από το 1952 εφαρμόζοταν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο, συγκριτικά με Αναλυτικά Προγράμματα από όλον τον κόσμο, αποτέλεσε τον πρόδρομο για την επιτυχία της Φινλανδίας στον χώρο της εκπαίδευσης λίγες δεκαετίες αργότερα (Sahlberg, 2013). Η μεγάλη πρόκληση για τη Φινλανδία ήταν να απαντήσει στο ερώτημα, αν μπορούσαν όλα τα παιδιά να μορφωθούν και να επιτύχουν παρόμοιους μαθησιακούς στόχους. Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πίστευαν ότι, αυτό είναι δυνατό να συμβεί. Οι πανεπιστημιακοί, ωστόσο, το αμφισβητούσαν, ενώ οι πολιτικοί βρίσκονταν διχασμένοι μεταξύ των δύο αυτών απόψεων (Sahlberg, 2013). Τελικά, η μεταρρύθμιση για τη δημιουργία του ενιαίου εννιάχρονου σχολείου

⁴⁸ <https://minedu.fi/en/frontpage> (Ιστότοπος του Υπουργείου Παιδείας της Φινλανδίας, Τελευταία προσπέλαση 3 Μαρτίου 2020).

υπερψηφίστηκε στο κοινοβούλιο στις 22 Νοεμβρίου 1963, αφού προηγήθηκε έντονη συζήτηση και διατυπώθηκαν επιφυλάξεις σχετικά με το επίπεδο των γνώσεων, που θα παρέχονταν σε αυτό το σχολείο, την πιθανότητα σπατάλης ταλαντούχων μαθητών καθώς και τη δυσκολία της Φινλανδίας να προφτάσει τις παγκόσμιες οικονομικές εξελίξεις (Sahlberg, 2013).

Αμέσως μετά την ψήφιση της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης ακολούθησε σχετική νομοθεσία, που συμπεριλάμβανε και τη σύνταξη εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος, που τέθηκε σε εφαρμογή μαζί με το ενιαίο εννιάχρονο σχολείο το 1972, ξεκινώντας από τις βόρειες περιοχές της Φινλανδίας (Sahlberg, 2013). Έως τις αρχές του 1980 οι μεταρρυθμίσεις που αφορούσαν το ενιαίο εννιάχρονο σχολείο είχαν ολοκληρωθεί και οι Φινλανδοί μπορούσαν να επικεντρωθούν στις *ιδέες της γνώσης και της μάθησης*, που αποτελούσαν αναπόσπαστο κομμάτι της φιλοσοφίας του *peruskoulu* (Sahlberg, 2013). Από το 2000 και ύστερα το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα αναπτυσσόταν έχοντας ως βάσεις την πολυπολιτισμικότητα, την ειδική αγωγή και την απουσία διοικητικής διαχωριστικής γραμμής μεταξύ Πρωτοβάθμιας και κατώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Sahlberg, 2013). Το θετικό του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι ότι, παραμένει έξω από τον ανταγωνισμό της αγοράς και των πολιτικών εξετάσεων, που εντατικοποιούν τη γνώση και καθιστούν αβέβαιο το μέλλον των μαθητών (Sahlberg, 2013). Άλλωστε, κατά την εφαρμογή των προαναφερόμενων μεταρρυθμίσεων, στη Φινλανδία δόθηκε έμφαση στη μάθηση, στη δημιουργία των καλύτερων δυνατών μαθησιακών περιβαλλόντων και στα κατάλληλα διδακτικά περιεχόμενα, ώστε μέσω αυτών οι μαθητές να δύνανται να επιτυγχάνουν τους γενικούς εκπαιδευτικούς στόχους (Sahlberg, 2013· Finnish National Board of Education, 2016).

Προς την ίδια κατεύθυνση και με προσαρμογές στη σύγχρονη πραγματικότητα κινείται και το νέο εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη βασική εκπαίδευση (Πρωτοβάθμια και κατώτερη Δευτεροβάθμια) της Φινλανδίας, το οποίο συντάχθηκε το 2014 και εκδόθηκε το 2016. Τότε ξεκίνησε η εφαρμογή του από τις βαθμίδες 1-6 της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με σκοπό να επεκταθεί έως το 2019 και στις βαθμίδες 7-9 της κατώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Eurydice, 2019).

Βασικοί στόχοι του νέου εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος είναι η δημιουργία σχολείων, που να λειτουργούν ως κοινωνίες μάθησης (διδακτική αρχή της *κοινωνικότητας*), δίνοντας έμφαση στη χαρά της μάθησης (διδακτική αρχή της *παιδοκεντρικότητας*), στη συνεργασία (διδακτική αρχή της *κοινωνικότητας*) καθώς και

στην αυτονομία του μαθητή στη μάθηση και στη σχολική ζωή (διδασκτική αρχή της *αυτενέργειας*) (Vitikka, Krokfors & Rikabi, 2016· Eurydice, 2019).

Τα μαθήματα που συμπεριλαμβάνονται στο νέο εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη βασική εκπαίδευση είναι: *μητρική γλώσσα και λογοτεχνία (φινλανδική ή σουηδική), η άλλη εθνική γλώσσα (σουηδική ή φινλανδική), ξένες γλώσσες, μελέτη περιβάλλοντος, εκπαίδευση για την υγεία, θρησκεία ή ηθική, ιστορία, κοινωνικές σπουδές, μαθηματικά, φυσική, χημεία, βιολογία, γεωγραφία, φυσική αγωγή, μουσική, εικαστικές τέχνες, χειροτεχνία, οικιακή οικονομία, συμβουλευτική καθοδήγηση* (Finnish National Board of Education, 2016· Eurydice, 2019). Τα μαθήματα παρουσιάζονται ανανεωμένα σε σχέση με το παρελθόν δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη ικανοτήτων, με τις οποίες οι μαθητές δύνανται:

- α) Να σκέφτονται και να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν (διδασκτική αρχή της *αυτενέργειας*).
- β) Να είναι ικανοί να δρουν ως φορείς πολιτισμού, να αλληλεπιδρούν και να αυτο-εκφράζονται (διδασκτικές αρχές της *αυτενέργειας*, της *κοινωνικότητας* και της *ολότητας*).
- γ) Να φροντίζουν τον εαυτό τους και να διαχειρίζονται την καθημερινή ζωή τους (διδασκτικές αρχές της *αυτενέργειας* και της *ολότητας*).
- δ) Να αποδέχονται την πολυμορφία (διδασκτική αρχή της *κοινωνικότητας*).
- ε) Να αναπτύσσουν ικανότητες χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (διδασκτική αρχή της *αυτενέργειας*).
- στ) Να προετοιμάζονται για την επαγγελματική ζωή και την επιχειρηματικότητα (διδασκτικές αρχές της *αυτενέργειας* και της *κοινωνικότητας*).
- ζ) Να συμμετέχουν και να συμβάλουν στην οικοδόμηση ενός βιώσιμου μέλλοντος (διδασκτική αρχή της *αυτενέργειας*) (Finnish National Agency for Education, 2019)⁴⁹.

Επιπλέον, κάθε σχολείο είναι υποχρεωμένο να εκπονεί διεπιστημονική ενότητα μάθησης ανά έτος· ένα σχέδιο δράσης (project), το οποίο σχεδιάζεται μαζί με τους μαθητές (διδασκτική αρχή της *αυτενέργειας*) και συνδυάζει περιεχόμενα από τα διάφορα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος (διδασκτική αρχή της *διαθεματικότητας*). Η αξιολόγηση των μαθητών χρειάζεται να γίνεται με ποικίλους τρόπους και να ενημερώνονται σχετικά με αυτήν ανά τακτά χρονικά διαστήματα οι μαθητές και οι κηδεμόνες τους. Με τη λήξη της σχολικής χρονιάς δίνεται και

⁴⁹ https://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education/curricula_2014 (Ιστότοπος της Φινλανδικής Εθνικής Υπηρεσίας Εκπαίδευσης, Τελευταία προσπέλαση 30 Απριλίου 2019).

βαθμολογική αξιολόγηση, η οποία έχει οριστεί με βάση εθνικά κριτήρια, ώστε να αποδίδεται με όσο γίνεται πιο δίκαιο τρόπο (Finnish National Agency for Education, 2019)⁵⁰.

Σε εθνικό επίπεδο, στην Πρωτοβάθμια και κατώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, παρέχονται πολύ γενικές κατευθύνσεις σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους, ενώ το βασικό Αναλυτικό Πρόγραμμα τονίζει τον ενεργό ρόλο του μαθητή (διδακτικές αρχές της *αυτενέργειας* και της *παιδοκεντρικότητας*). Επιπλέον, το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης παίζει πρωτεύοντα ρόλο για την επίτευξη των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος (διδακτική αρχή της *διαφοροποίησης*) (Sahlberg, 2013· Finnish National Board of Education, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν τις διδακτικές προσεγγίσεις, που κρίνουν ότι, οδηγούν στην επίτευξη των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος, να κατευθύνουν τη μελέτη και να σχεδιάζουν τα μαθησιακά περιβάλλοντα (Sahlberg, 2013· Eurydice, 2019). Σημαντικό είναι να δημιουργείται στους μαθητές το κίνητρο για μάθηση και να αναπτύσσονται γνωστικές δεξιότητες και δεξιότητες απόκτησης, εφαρμογής και αξιολόγησης των πληροφοριών (διδακτικές αρχές της *αυτενέργειας*, της *κοινωνικότητας* και της *ολότητας*) (Salminen, Tornberg & Venalainen, 2016· Eurydice, 2019).

Η διδασκαλία δύναται να ενθαρρύνει την ατομικότητα των μαθητών (διδακτική αρχή της *παιδοκεντρικότητας*), αλλά και να καλλιεργεί την κοινωνικότητά τους (διδακτική αρχή της *κοινωνικότητας*). Αυτό μπορεί να το επιτύχει με τη διαφοροποίησή της και την ανάπτυξη μεθόδων τέτοιων, που να προωθούν την κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων (διδακτικές αρχές της *διαφοροποίησης* και της *ολότητας*). Για τις κατ' οίκον εργασίες των μαθητών δεν υπάρχουν επίσημες οδηγίες. Σύμφωνα, όμως, με το Διάταγμα για τη Βασική Εκπαίδευση ο μαθητής, μετά το σχολείο και την κατ' οίκον εργασία είναι αναγκαίο να έχει αρκετό χρόνο για ξεκούραση, καλλιέργεια ενδιαφερόντων και διασκέδαση (διδακτική αρχή της *παιδοκεντρικότητας*) (Andere, 2014· Eurydice, 2019). Τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν για τα υλικά και τα βιβλία, που χρησιμοποιούν (Meri, 2015· Eurydice, 2019), όπως το ίδιο ελεύθερα αποφασίζουν και για τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδασκαλία (Eurydice, 2019). Η

⁵⁰ https://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education/curricula_2014 (Ιστότοπος της Φινλανδικής Εθνικής Υπηρεσίας Εκπαίδευσης, Τελευταία προσπέλαση 30 Απριλίου 2019).

διδασκαλία υποστηρίζεται και από διαδικτυακό μαθησιακό υλικό, που διατίθεται μέσω μιας εθνικής ιστοσελίδας⁵¹ του Εθνικού Συμβουλίου Εκπαίδευσης της Φινλανδίας⁵².

Στην ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί έχουν την αυτονομία να αποφασίζουν για τις διδακτικές μεθόδους, τα μέσα και τα βιβλία (όπως και στην Πρωτοβάθμια και κατώτερη Δευτεροβάθμια) ανάλογα με το σχολείο, το Αναλυτικό Πρόγραμμα (το συγκεκριμένο μεταρρυθμίστηκε το 2014 και ξεκίνησε να εφαρμόζεται στη γενική ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από τον Αύγουστο του 2019) και τη σχετική νομοθεσία (Eurydice, 2019). Για τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην τάξη δεν υπάρχουν επίσημες κατευθύνσεις και αυτό δημιουργεί μεγάλες διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών φορέων.

Τα μαθησιακά περιβάλλοντα σχεδιάζονται με τέτοιον τρόπο, ώστε οι μαθητές να θέτουν μέσω της δράσης τους δικούς τους στόχους, να εργάζονται ανεξάρτητα αλλά και συνεργατικά σε διαφορετικές ομάδες, να βρίσκουν τις μεθόδους εργασίας, που τους ταιριάζουν, να τις αξιολογούν και να τις διορθώνουν, όταν είναι απαραίτητο (διδασκτικές αρχές της *αυτενέργειας*, της *διαφοροποίησης*, της *συνδιερεύνησης* και της *παιδοκενρικότητας*). Η μεθόδευση της διδασκαλίας πρέπει να διαφοροποιείται ανάλογα με την ατομικότητα και την ετερογένεια των μαθητών (διδασκτικές αρχές της *παιδοκεντρικότητας* και της *διαφοροποίησης*) (Ala-Mutka et al., 2010). Οι μαθητές ενδείκνυται να εφοδιάζονται με μαθησιακά μέσα, που τους επιτρέπουν να αποκτούν, να παράγουν, να αξιολογούν την πληροφορία, ώστε να οδηγούνται στην κατάκτηση και παραγωγή δεξιοτήτων και γνώσης (διδασκτικές αρχές της *αυτενέργειας*, της *κοινωνικότητας* και της *ολότητας*). Οι μαθητές, επίσης, είναι σημαντικό να μάθουν να χρησιμοποιούν τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών καθώς και τις υπηρεσίες των βιβλιοθηκών (διδασκτική αρχή της *αυτενέργειας*) (Andere, 2014· Eurydice, 2019).

Επιπρόσθετα, δεν υπάρχει επίσημη νομοθεσία για την εργασία των μαθητών για το σπίτι. Είναι υποχρεωτική, όμως, η χρήση της εθνικής ιστοσελίδας⁵³ του

⁵¹ <https://www.edu.fi/> (Ιστότοπος της Φινλανδικής Εθνικής Υπηρεσίας Εκπαίδευσης, Τελευταία προσπέλαση 2 Μαΐου 2019).

⁵² <https://www.oph.fi/english> (Ιστότοπος της Φινλανδικής Εθνικής Υπηρεσίας Εκπαίδευσης, Τελευταία προσπέλαση 2 Μαΐου 2019).

⁵³ <https://www.edu.fi/> (Ιστότοπος της Φινλανδικής Εθνικής Υπηρεσίας Εκπαίδευσης, Τελευταία προσπέλαση 2 Μαΐου 2019).

Εθνικού Συμβουλίου Εκπαίδευσης⁵⁴ (όπως και στην Πρωτοβάθμια και κατώτερη Δευτεροβάθμια). Οι περιστάσεις μελέτης σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να εφαρμόζουν ό,τι έχουν μάθει από άλλες περιστάσεις (διδασκτική αρχή της *αυτενέργειας*). Κάποια μαθήματα οργανώνονται με τη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή σε κάποια ξένη γλώσσα (Eurydice, 2019).

Στη Φινλανδία, οι ώρες που διδάσκονται οι μαθητές είναι λίγες, καθώς λίγες είναι και οι ώρες που απαιτούνται για κατ' οίκον εργασίες. Επιπλέον, οι μαθητές γράφουν λίγα τεστ, ενώ η όλη διαδικασία βασίζεται στη δικαιοσύνη, στην εμπιστοσύνη, στη συνεργασία, στην εξατομίκευση, στην ολιστική μάθηση και στην παιδαγωγική (διδασκτικές αρχές της *παιδοκεντρικότητας*, της *κοινωνικότητας* και της *ολότητας*) (Morehouse, 2002· Swallow, 2011· Sahlberg, 2011, 2013). Ωστόσο, βασικό ρόλο στη διατήρηση αλλά και στη συνεχή εξέλιξη και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος της Φινλανδίας διαδραματίζει και η αναγκαιότητα για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της, κάτι για το οποίο φαίνεται να έχουν επίγνωση οι Φινλανδοί και να προσπαθούν ιδιαίτερα για αυτό (Liu & Dervin, 2018· Valimaa, 2019).

⁵⁴ <https://www.oph.fi/english> (Ιστότοπος της Φινλανδικής Εθνικής Υπηρεσίας Εκπαίδευσης, Τελευταία προσπέλαση 2 Μαΐου 2019).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

Ανάδειξη διδακτικών αρχών στα Αναλυτικά Προγράμματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αγγλίας

Στο κεφάλαιο αυτό, ύστερα από σύντομη αναφορά στο κοινωνικό-πολιτικό, ιστορικό-πολιτισμικό και οικονομικό υπόβαθρο της Αγγλίας, ακολουθεί ανάλυση της δομής του εκπαιδευτικού της συστήματος ως προς την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση καθώς και ανάλυση της δομής και των χαρακτηριστικών των Αναλυτικών Προγραμμάτων στις συγκεκριμένες βαθμίδες. Παράλληλα, γίνεται προσπάθεια ανίχνευσης των διδακτικών αρχών, στις οποίες βασίζεται η δημιουργία των εν λόγω Αναλυτικών Προγραμμάτων.

Η Αγγλία⁵⁵ είναι το δεύτερο κράτος-μέλος της ΕΕ και επιλέγεται να διερευνηθεί ως προς τις διδακτικές αρχές των Αναλυτικών Προγραμμάτων στην παρούσα ΔΔ για τους εξής λόγους: α) Η Αγγλία, είναι μία από τις τέσσερις χώρες του Ηνωμένου Βασιλείου (Αγγλία, Σκωτία, Ουαλία και Β. Ιρλανδία). Το Ηνωμένο Βασίλειο έγινε κράτος-μέλος της ΕΕ το 1973 και έπαυσε να ανήκει σε αυτήν στα τέλη Ιανουαρίου 2020. Επίσης, η Αγγλία σημειώνει θετικά αποτελέσματα στις αξιολογήσεις PISA⁵⁶. β) Η γεωγραφική θέση της Αγγλίας, καθώς αυτή βρίσκεται περίπου στο κέντρο της Ευρώπης. γ) Το εκπαιδευτικό της σύστημα, που κατατάσσεται στα εκπαιδευτικά συστήματα αγγλοσαξονικού τύπου, τα οποία χαρακτηρίζονται από συνεχή αξιολόγηση, διαχωρισμό των μαθητών σε επίπεδα και μεγάλη αυτονομία (Καλδή & Κόνσολας, 2002· Ξυλογιάννη, χ.χ.).

6.1. Κοινωνικό - πολιτικό, ιστορικό - πολιτισμικό και οικονομικό υπόβαθρο της Αγγλίας

Η Αγγλία είναι μία από τις τέσσερις χώρες που απαρτίζουν το Ηνωμένο Βασίλειο της Μεγάλης Βρετανίας και της Βόρειας Ιρλανδίας. Οι άλλες τρεις χώρες είναι η Ουαλία, η Σκωτία και η Βόρεια Ιρλανδία (Amaro et al., 2004). Το Ηνωμένο Βασίλειο δημιουργήθηκε το 1922 μετά από την ένωση τριών ανεξάρτητων χωρών (Αγγλία, Ουαλία, Σκωτία) με ένα τμήμα της Ιρλανδίας (Βόρεια Ιρλανδία). Το πολίτευμά του

⁵⁵ Στην εργασία αυτή αναφέρεται μόνο η Αγγλία, η οποία αποτελεί μία από τις τέσσερις χώρες του Ηνωμένου Βασιλείου.

⁵⁶ <https://www.oecd.org/pisa/> (Ιστότοπος για το Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών του Οργανισμού Οικονομικής Στήριξης και Ανάπτυξης, Τελευταία προσπέλαση 25 Φεβρουαρίου 2020).

είναι Συνταγματική Μοναρχία και Κοινοβουλευτική Δημοκρατία. Αρχηγός του κράτους είναι ο μονάρχης και της κυβέρνησης ο πρωθυπουργός. Η Αγγλία σε αντίθεση με τις τρεις υπόλοιπες χώρες δε διαθέτει δική της κυβέρνηση και η νομοθεσία της ψηφίζεται από το Κοινοβούλιο της Μεγάλης Βρετανίας στο Λονδίνο, που είναι και η πρωτεύουσά της. Επιπλέον, η διακυβέρνηση της χώρας διαφέρει από τόπο σε τόπο και ασκείται από τις κατά τόπους αρχές (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2018). Η επίσημη γλώσσα του Ηνωμένου Βασιλείου είναι η αγγλική, ενώ στην Αγγλία η αγγλική είναι και η κύρια γλώσσα στην εκπαίδευση (Eurymdice, 2019).

Το Ηνωμένο Βασίλειο υπήρξε μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης από τον Ιανουάριο του 1973, δεν αποτέλεσε, όμως, μέλος των κρατών της Ευρωζώνης. Για τον λόγο αυτόν διατήρησε το εθνικό του νόμισμα, τη λίρα στερλίνα (GBP). Στις 23 Ιουνίου 2016 διεξήχθη δημοψήφισμα για το αν οι πολίτες του Ηνωμένου Βασιλείου επιθυμούσαν ή όχι την παραμονή τους στην ΕΕ. Το αποτέλεσμα του δημοψηφίσματος ήταν υπέρ της αποχώρησής του από την ΕΕ. Η διαδικασία αποχώρησης (Brexit) επρόκειτο να ολοκληρωθεί στις 29 Μαρτίου 2019, κάτι το οποίο δεν κατέστη εφικτό (Eurymdice, 2019). Τελικά, το Ηνωμένο Βασίλειο έπαυσε να είναι κράτος-μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης στις 31 Ιανουαρίου 2020. Από την 1^η Φεβρουαρίου 2020 άρχισε μια μεταβατική περίοδος, κατά την οποία θα ισχύουν οι ίδιοι κανόνες για το Ηνωμένο Βασίλειο με εκείνους της ΕΕ ως προς το εμπόριο, τα ταξίδια και την εργασία έως την 1^η Ιανουαρίου 2021, οπότε και θα ισχύσουν νέοι κανόνες για το Ηνωμένο Βασίλειο. Στο μεταξύ, ΕΕ και Ηνωμένο Βασίλειο διαπραγματεύονται συμπληρωματικούς διακανονισμούς για την ολοκλήρωση του Brexit⁵⁷.

Η Αγγλία, σύμφωνα με το στατιστικό δελτίο του Γραφείου Εθνικών Στατιστικών του Ηνωμένου Βασιλείου, πλησιάζει τα 55 εκατομμύρια κατοίκους από τα σχεδόν 66 εκατομμύρια του Ηνωμένου Βασιλείου⁵⁸. Ο αγγλικός πληθυσμός προέρχεται από ένα μίγμα λαών, όπως Κέλτες, Γερμανούς, Ρωμαίους, Δανούς και Γάλλους (Wallenfeldt, 2014). Το μεγαλύτερο ποσοστό των Άγγλων είναι χριστιανοί και ανήκουν στην Εκκλησία της Αγγλίας (αγγλικανική) με ηγέτη της τον Αρχιεπίσκοπο του Καντέρμπουρυ (Wallenfeldt, 2014). Η οικονομία της Αγγλίας βασίζεται στην παραγωγή ενέργειας (τεράστια αποθέματα πετρελαίου και φυσικού αερίου έχουν ανακαλυφτεί στη Βόρεια θάλασσα), στην παροχή υπηρεσιών, στη

⁵⁷ <https://www.gov.uk/transition> (Ιστότοπος της Κυβέρνησης του Ηνωμένου Βασιλείου, Τελευταία προσπέλαση 9 Φεβρουαρίου 2020).

⁵⁸ <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/populationandmigration/populationestimates/bulletins/annualmidyearpopulationestimates/mid2017> (Ιστότοπος του Γραφείου για τις Εθνικές Στατιστικές, Τελευταία προσπέλαση 12 Ιουλίου 2018).

χρηματοοικονομική βιομηχανία και στο εμπόριο, το οποίο και είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένο με τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και την Ιαπωνία, ενώ σημαντικό κομμάτι της στηρίζεται στη γεωργία, τη δασοπονία και το ψάρεμα (Wallenfeldt, 2014). Στη βόρεια Αγγλία υπάρχουν βιομηχανίες που ασχολούνται με την επεξεργασία τροφίμων, την κατασκευή χημικών, ηλεκτρονικών υπολογιστών, αυτοκινήτων, γυαλιού καθώς και προϊόντων χαρτιού. Στη νοτιοανατολική Αγγλία, βρίσκονται εργοστάσια που παράγουν ηλεκτρονικούς υπολογιστές, αυτοκίνητα και φάρμακα. Το ένα δέκατο των εργατών στην Αγγλία απασχολούνται στη βιομηχανία (Wallenfeldt, 2014).

6.2. Δομή αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) και διδακτικές αρχές

Η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος της Αγγλίας είναι ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας⁵⁹ της κυβέρνησης του Ηνωμένου Βασιλείου (Wallenfeldt, 2014· Eurydice, 2019). Εξαιρούνται από αυτή τη διαδικασία τα Πανεπιστήμια, τα οποία είναι αυτοδιοίκητα και βασίζονται στην κεντρική διοίκηση μόνο για χρηματοδοτικές επιχορηγήσεις (Wallenfeldt, 2014). Υποχρέωση των γονέων των μαθητών είναι να φροντίζουν, ώστε τα παιδιά τους να λαμβάνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, κατά τις ηλικίες 5-16, σύμφωνα με τις δικές τους ικανότητες, ανάγκες, ιδιαιτερότητες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (διδακτικές αρχές της παιδοκεντρικότητας και της διαφοροποίησης). Η εκπαίδευση των μαθητών είναι υποχρεωτική σε αυτές τις ηλικίες, δεν είναι, όμως, υποχρεωτικό και το σχολείο. Οι γονείς μπορούν ελεύθερα να αναλάβουν την εκπαίδευση των παιδιών τους οι ίδιοι στο σπίτι (Eurydice, 2019).

Οι μαθητές (από 16+ έως 18 ετών) είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθούν ένα από τα εξής εκπαιδευτικά προγράμματα: α) εκπαίδευση πλήρους απασχόλησης, β) πρόγραμμα μαθητείας ή πρακτικής άσκησης ή γ) είκοσι ώρες εργασίας ή εθελοντισμού την εβδομάδα στα πλαίσια μερικής εκπαίδευσης ή κατάρτισης (διδακτικές αρχές της παιδοκεντρικότητας και της αυτενέργειας). Οι τοπικές αρχές υποχρεούνται να εντοπίζουν τους μαθητές, που δεν παρακολουθούν κανενός είδους εκπαίδευση ή κατάρτιση, και να τους εντάσσουν σε κάποιο από τα διαθέσιμα προγράμματα (Eurydice, 2019).

⁵⁹ <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education> (Ιστότοπος της Κυβέρνησης του Ηνωμένου Βασιλείου, Τελευταία προσπέλαση 3 Μαΐου 2019).

Στις δεκαετίες του 1980 και 1990 πραγματοποιήθηκαν μεταρρυθμίσεις, που άλλαξαν τα μέχρι τότε δεδομένα, σε σχέση με τα δημόσια χρηματοδοτούμενα σχολεία, τα οποία απέκτησαν μεγαλύτερη αυτονομία όσον αφορά την ευθύνη του προσωπικού και του οικονομικού προϋπολογισμού, καθώς αυτές τις αρμοδιότητες τις ανέλαβε το σώμα διοίκησης του σχολείου. Το σώμα διοίκησης του σχολείου αποτελείται από μέλη του προσωπικού του σχολείου, γονείς και εκπροσώπους της τοπικής αυτοδιοίκησης, οι οποίοι διαμορφώνουν το όραμα, το ήθος και τη στρατηγική του σχολείου, λαμβάνοντας υπόψη τη γνώμη του διευθυντή και έχοντας την επίβλεψη των οικονομικών. Ωστόσο, ο διευθυντής είναι εκείνος που έχει την ευθύνη για την καθημερινή λειτουργία του σχολείου (Cohen, Moss, Petrie & Wallace, 2004· Haris & Gorard, 2015· Eurydice, 2019). Το 1992 καθοριστικό ρόλο στην οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος διαδραμάτισε η ίδρυση του Ofsted (The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills), ενός οργανισμού αξιολόγησης των φορέων εκπαίδευσης της Αγγλίας, και δημιουργήθηκε ένα ενιαίο πλαίσιο αξιολόγησης, σύμφωνα με το οποίο υπάρχει περίπτωση να προταθούν συγκεκριμένες παρεμβάσεις στους φορείς για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους αποτελεσμάτων στο μέλλον (Caranic, 2009· Eurydice, 2019).

Μεγάλο ποσοστό (1/3) των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αγγλίας βρίσκονται υπό την εποπτεία εθελοντικών οργανισμών της Εκκλησίας της Αγγλίας και της Ρωμαιοκαθολικής Εκκλησίας, γνωστά ως σχολεία πίστης (faith schools), ενώ σε πολύ μεγάλο ποσοστό (πάνω από τα 4/5) οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ηλικίας 11-18 ετών) εγγράφονται σε σχολεία γενικής παιδείας (comprehensive schools), τα οποία χρηματοδοτούνται από το κράτος. Ο υπόλοιπος μαθητικός πληθυσμός παρακολουθεί σχολεία γραμματικής (grammar schools), σύγχρονα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (secondary modern schools) ή ειδικευμένα σχολεία (specialist schools), όπως, για παράδειγμα, εκείνα που ειδικεύονται σε θέματα τεχνολογίας. Επίσης, υπάρχουν κολέγια Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που προσφέρουν ακαδημαϊκά μαθήματα ή μαθήματα επαγγελματικής κατάρτισης και σε μαθητές 16 και άνω ετών (Wallenfeldt, 2014· Haris & Gorard, 2015).

Επιπλέον, υπάρχουν σχολεία (independent schools) Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στα οποία οι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα με δίδακτρα. Σε μεγάλες πόλεις αυτού του είδους τα σχολεία είναι δυνατόν να διοικούνται από εθνικές και θρησκευτικές κοινότητες. Συνήθως στην κατηγορία των

συγκεκριμένων σχολείων (independent schools) εντάσσονται και τα δημόσια σχολεία (public schools), τα οποία στην ουσία δεν είναι δημόσια αλλά ιδιωτικά. Η ονομασία του δημόσιου σχολείου (public school) παρέμεινε από παλιότερα, όταν τα σχολεία αυτά άρχισαν να δίνουν τη δυνατότητα σε όποιον επιθυμούσε να παρακολουθεί τα μαθήματά τους. Βέβαια, λόγω των διδάκτρων αυτό ήταν εφικτό μόνο για τους μαθητές που προέρχονταν από πλούσιες οικογένειες. Ωστόσο, η ονομασία «public school» συνέχισε να διατηρείται ως είχε μέχρι και σήμερα. Τα περισσότερα από αυτά τα σχολεία συνεχίζουν να βρίσκονται σε διάφορες περιοχές της Αγγλίας, να χρηματοδοτούνται από ιδιώτες και να προσφέρουν μαθήματα σε μαθητές από 11 έως 19 ετών (Wallenfeldt, 2014). Στα «independent schools» ανήκουν και οι ακαδημίες (academies), οι οποίες χρηματοδοτούνται από το κράτος, δε επιτρέπεται να χρεώνουν δίδακτρα και απολαμβάνουν ελευθερίες στον τρόπο οργάνωσής τους καθώς και στην εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος (Eurydice, 2019).

Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας, η Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση εκτείνονται σε στάδια. Το Στάδιο 1 (Key Stage 1) για τις ηλικίες 5-7 (ηλικιακές ομάδες 1-2) και το Στάδιο 2 (Key Stage 2) για τις ηλικίες 7-11 (ηλικιακές ομάδες 3-6) αφορούν την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ το Στάδιο 3 (Key Stage 3) για τις ηλικίες 11-14 (ηλικιακές ομάδες 7-9) και το Στάδιο 4 (Key Stage 4) για τις ηλικίες 14-16 (ηλικιακές ομάδες 10-11) αφορούν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Από την ηλικία των 16 έως την ηλικία των 18 ή 19 οι μαθητές μπορούν να συνεχίσουν στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που βρίσκονται, να φοιτήσουν σε κάποιο κολέγιο ή να παρακολουθήσουν προγράμματα μαθητείας ή πρακτικής άσκησης (Department for Education, 2013, 2014· Haris & Gorard, 2015· Eurydice, 2019).

Στο προαναφερόμενο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος της Αγγλίας σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δημιουργούνται τα Αναλυτικά Προγράμματα, των οποίων η δομή και τα χαρακτηριστικά αναφέρονται στο επόμενο υποκεφάλαιο, ενώ επιχειρείται και ο εντοπισμός των διδακτικών αρχών που τα διαπνέουν.

6.3. Δομή και χαρακτηριστικά των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αγγλίας σε σχέση με τις διδακτικές αρχές

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Αγγλίας καθιερώθηκε για πρώτη φορά με την Πράξη Εκπαίδευσης του 1944⁶⁰ και είχε ως γενικούς στόχους την πνευματική, ηθική, πολιτισμική, ψυχική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών προετοιμάζοντάς τους για τη ζωή εκτός σχολείου (διδακτική αρχή της *ολότητας*) (Numan, 2013). Στη συνέχεια, με την Εκπαιδευτική Μεταρρυθμιστική Πράξη του 1988⁶¹ αναπτύχθηκε ένα εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, που ανέλυε με λεπτομέρειες την εκπαιδευτική πράξη με πολλά παραδείγματα για την εφαρμογή του στην τάξη. Το Αναλυτικό αυτό Πρόγραμμα επαναπροσδιορίστηκε το 2002⁶² και αναθεωρήθηκε το 2014⁶³. Έκτοτε βρίσκεται σε συνεχή ισχύ, καθορίζει τα υποχρεωτικά μαθήματα, τα προγράμματα σπουδών, τα δικαιώματα των μαθητών 5-16 ετών, χωρίς να ορίζει συγκεκριμένες διδακτικές ώρες, ενώ είναι υποχρεωτικό για τα ονομαζόμενα ως «maintained schools», δηλαδή σχολεία διαφόρων τύπων που χρηματοδοτούνται μέσω των τοπικών αρχών με κρατικές επιχορηγήσεις, αλλά όχι για τις ακαδημίες (academies) (Haris & Gorard, 2015· Eurydice, 2019).

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στα «maintained schools» και στις ακαδημίες (academies) το Αναλυτικό Πρόγραμμα βασίζεται σε συγκεκριμένα μέτρα λογοδοσίας, όπως: α) το σύστημα επιθεώρησης του σχολείου, β) τη δημοσιοποίηση του εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος ανά γνωστικό αντικείμενο και ακαδημαϊκό έτος, γ) τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων των εθνικών εξετάσεων στο τέλος συγκεκριμένου σταδίου και δ) τα κατώτερα όρια επίτευξης μαθησιακών στόχων που αν δεν τηρούνται, σημαίνει ότι, το σχολείο χρήζει εξωτερικής παρέμβασης (Eurydice, 2019).

Η ευθύνη για το σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μοιράζεται ανάμεσα στον αρμόδιο υπουργό, που είναι επικεφαλής του Υπουργείου Παιδείας (Department for Education (DfE), τον μη υπουργικό κυβερνητικό οργανισμό Ofsted (The Office for Standards in Education, Children's

⁶⁰ www.legislation.gov.uk/ukpga/Geo6/7-8/31/contents (Ιστότοπος για τη Νομοθεσία της Κυβέρνησης του Ηνωμένου Βασιλείου, Τελευταία προσπέλαση 22 Ιουλίου 2019).

⁶¹ www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/contents (Ιστότοπος για τη Νομοθεσία της Κυβέρνησης του Ηνωμένου Βασιλείου, Τελευταία προσπέλαση 22 Ιουλίου 2019).

⁶² www.legislation.gov.uk/ukpga/2002/32/contents (Ιστότοπος για τη Νομοθεσία της Κυβέρνησης του Ηνωμένου Βασιλείου, Τελευταία προσπέλαση 22 Ιουλίου 2019).

⁶³ <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum> (Ιστότοπος της Κυβέρνησης του Ηνωμένου Βασιλείου, Τελευταία προσπέλαση 22 Ιουλίου 2019).

Services and Skills) και τις τοπικές αρχές (Local Authorities (LAs)). Σε επίπεδο σχολείου την ευθύνη για την προσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών του τη μοιράζεται στα «maintained schools» ο διευθυντής με το διοικητικό συμβούλιο του σχολείου, ενώ στις ακαδημίες (academies) ο διευθυντής με το συμβούλιο λογοδοσίας του σχολείου (academy trust). Επιπλέον, τα προαναφερόμενα σχολεία οφείλουν να παρέχουν θρησκευτική εκπαίδευση στους μαθητές τους, αν και αυτή δε συμπεριλαμβάνεται στο εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, καθώς και να πραγματοποιούν καθημερινά εκδήλωση συλλογικής λατρείας. Η προσωπική, κοινωνική, υγειονομική και οικονομική εκπαίδευση καθώς και η εκπαίδευση στις σχέσεις, αν και δεν είναι υποχρεωτικές, αναμένεται από την Κυβέρνηση να συμπεριλαμβάνονται στο σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (διδασκτικές αρχές της *κοινωνικότητας*, της *παιδοκεντρικότητας* και της *ολότητας*) (Eurydice, 2019).

Τα βασικά μαθήματα (core subjects) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι τα *αγγλικά*, τα *μαθηματικά* και οι *φυσικές επιστήμες*, ενώ τα θεμελιώδη μαθήματα (foundation subjects) είναι η *τέχνη* και το *σχέδιο*, η *πληροφορική*, το *σχέδιο* και η *τεχνολογία*, η *γεωγραφία*, η *ιστορία*, η *μουσική* και η *φυσική αγωγή*. Στο Στάδιο 2 (Key Stage 2), στις ηλικίες 7-11, οι μαθητές διδάσκονται υποχρεωτικά και μία *ξένη γλώσσα* (Department for Education, 2013· Eurydice, 2019).

Στη γενική κατώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση την ευθύνη για το Αναλυτικό Πρόγραμμα την έχουν, όπως και στην Πρωτοβάθμια, ο αρμόδιος υπουργός και επικεφαλής του Υπουργείου Παιδείας (Department for Education (DfE)) και ο μη υπουργικός κυβερνητικός οργανισμός Ofsted (The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills), ενώ οι τοπικές αρχές (Local Authorities (LAs)) είναι υποχρεωμένες να ιδρύουν Μόνιμο Συμβουλευτικό Συμβούλιο για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση (Standing Advisory Council on Religious Education (SACRE)), το οποίο αποτελείται από ομάδες πίστης και καθηγητές και λειτουργεί συμβουλευτικά ως προς τη θρησκευτική εκπαίδευση στα σχολεία. Επιπλέον, υπάρχει το Γραφείο Προδιαγραφών και Εξετάσεων (Office of Qualifications and Examinations Regulation (Ofqual)), που είναι μη υπουργικός κυβερνητικός οργανισμός και ρυθμίζει τους τίτλους σπουδών που απονέμονται σε σχολεία και κολέγια. Στο επίπεδο του σχολείου τη δημιουργία του Αναλυτικού Προγράμματος αναλαμβάνουν στα «maintained schools» ο διευθυντής με το διοικητικό συμβούλιο

του σχολείου, ενώ στις ακαδημίες (academies) ο διευθυντής με το συμβούλιο λογοδοσίας του σχολείου (academy trust) (Χειμαριού, 1987· Eurydice, 2019).

Στα «maintained schools» είναι υποχρεωτική η θρησκευτική εκπαίδευση καθώς και η καθημερινή εκδήλωση συλλογικής λατρείας. Επιπλέον, τα συγκεκριμένα σχολεία έχουν την υποχρέωση στους μαθητές του 8^{ου} έτους (12-13 ετών) να παρέχουν επαγγελματική καθοδήγηση. Η προσωπική, κοινωνική, υγειονομική και οικονομική εκπαίδευση έχει προταθεί από τον Νόμο για τα Παιδιά και την Κοινωνική Εργασία του 2017 να γίνει υποχρεωτική για όλα τα σχολεία της Αγγλίας καθώς και να αναθεωρηθεί η εκπαίδευση στις σχέσεις και η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση για όλα τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (διδασκτικές αρχές της *παιδοκεντρικότητας*, της *κοινωνικότητας* και της *ολότητας*). Οι αλλαγές αυτές αναμένονταν να εφαρμοστούν από τον Σεπτέμβριο του 2019 (Eurydice, 2019).

Οι ακαδημίες (academies), ενώ δεν είναι υποχρεωμένες να ακολουθούν το εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, υποχρεούνται να διδάσκουν τα βασικά μαθήματα, αγγλικά, μαθηματικά και φυσικές επιστήμες, καθώς και θρησκευτική εκπαίδευση. Σε περίπτωση που η προσωπική, κοινωνική, υγειονομική και οικονομική εκπαίδευση γίνει υποχρεωτική για όλα τα σχολεία, το ίδιο θα ισχύσει και για τις ακαδημίες. Στο μεταξύ, από τον Σεπτέμβριο του 2019 θα έπρεπε να συμπεριλάβουν στο πρόγραμμά τους την εκπαίδευση στις σχέσεις και τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση (διδασκτική αρχή της *κοινωνικότητας* και της *ολότητας*) (Eurydice, 2019).

Τα βασικά μαθήματα (core subjects) της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το Στάδιο 3 (Key Stage 3), στις ηλικίες 11-14 είναι *τα αγγλικά, τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες*, ενώ τα θεμελιώδη μαθήματα (foundation subjects) είναι *η τέχνη και το σχέδιο, η ιδιότητα του πολίτη, η πληροφορική, το σχέδιο και η τεχνολογία, οι γλώσσες (οι σύγχρονες ξένες γλώσσες), η γεωγραφία, η ιστορία, η μουσική και η φυσική αγωγή*. Στο Στάδιο 4 (Key Stage 4), στις ηλικίες 14-16, *τα αγγλικά, τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες* είναι τα βασικά μαθήματα (core subjects), ενώ τα θεμελιώδη μαθήματα (foundation subjects) είναι *η ιδιότητα του πολίτη, η πληροφορική και η φυσική αγωγή* (Department for Education, 2014· Eurydice, 2019).

Όσον αφορά τη διδακτική μεθοδολογία, σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι υποχρεωμένοι να εφαρμόζουν συγκεκριμένες διδακτικές μεθόδους. Διαμορφώνουν τη διδακτική τους μεθοδολογία συζητώντας με τον διευθυντή του σχολείου ή τον επικεφαλής του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου ή τον επικεφαλής του συγκεκριμένου Σταδίου (Key Stage). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί

είναι υποχρεωμένοι να οργανώνουν με τέτοιον τρόπο τη διδασκαλία τους, ώστε να επιτυγχάνουν τους βασικούς στόχους της εκπαίδευσης, όπως αυτοί διατυπώνονται από το Υπουργείο Παιδείας (Department for Education)⁶⁴. Δεν υπάρχουν συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια και το κάθε σχολείο έχει τη δυνατότητα να επιλέξει μεταξύ αυτών που κυκλοφορούν από διάφορους εκδοτικούς οίκους χωρίς να χρειάζεται κρατική έγκριση. Το μόνο που είναι υποχρεωμένο το κάθε σχολείο να τηρεί, είναι να προσέχει, ώστε τα σχολικά εγχειρίδια που επιλέγει να είναι γραμμένα σύμφωνα με το εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της επαγγελματικής εκπαίδευσης (όταν πρόκειται για μαθητές 14-18/19 ετών). Επιπλέον, τα σχολεία είναι εξοπλισμένα με διάφορα ηλεκτρονικά μέσα, όπως ηλεκτρονικούς υπολογιστές, φορητούς υπολογιστές, ταμπλέτες, διαδραστικούς πίνακες και πολυμεσικά περιβάλλοντα (Eurydice, 2019).

⁶⁴ <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education#content> (Ιστότοπος του Τμήματος για την Εκπαίδευση, Τελευταία προσπέλαση 28 Ιουλίου 2019).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

Ανάδειξη διδακτικών αρχών στα Αναλυτικά Προγράμματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο αναφέρεται εν συντομία στο κοινωνικό-πολιτικό, ιστορικό-πολιτισμικό και οικονομικό υπόβαθρο της Ελλάδας, για να αναλύσει στη συνέχεια τη δομή του εκπαιδευτικού της συστήματος, σε σχέση με την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και τη δομή και τα χαρακτηριστικά των αντίστοιχων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Κατά την ανάλυση αυτή επιδιώκεται να ανιχνευτούν οι διδακτικές αρχές που χαρακτηρίζουν τα συγκεκριμένα Αναλυτικά Προγράμματα.

Η Ελλάδα ανήκει στην ΕΕ από το 1981. Βρίσκεται στις χαμηλότερες θέσεις των αξιολογήσεων PISA⁶⁵. Επιπλέον, είναι μία από τις χώρες του Νότου στην Ευρώπη και το εκπαιδευτικό της σύστημα ανήκει στα μεσογειακά εκπαιδευτικά συστήματα. Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων μεσογειακού τύπου είναι η χρήση ως επί το πλείστον της δασκαλοκεντρικής μεθόδου και των συχνών αξιολογήσεων καθώς και η προώθηση της γνώσης για ιδεολογικούς και όχι μόνο οικονομικούς και επαγγελματικούς λόγους (Βεργίδης, Γκλαβάς, Κουτούζης & Φωτόπουλος, 2012· Ξυλογιάννη, χ.χ.).

7.1. Κοινωνικό-πολιτικό, ιστορικό-πολιτισμικό και οικονομικό υπόβαθρο της Ελλάδας

Η Ελλάδα βρίσκεται στο νοτιότερο άκρο της Ευρώπης, εκεί που ενώνονται τρεις ήπειροι· η Ευρώπη, η Ασία και η Αφρική. Η ιστορία της Ελλάδας είναι πολύ μεγάλη και εκτείνεται σε σημαντικές χρονικές περιόδους, όπως η αρχαία, η ρωμαϊκή, η βυζαντινή και η νεότερη εποχή. Το νεοελληνικό κράτος δημιουργήθηκε αμέσως μετά την ελληνική επανάσταση εναντίον των Τούρκων (1821-1829) και πήρε τη σημερινή του μορφή το 1947, όταν προσαρτήθηκαν σε αυτό και τα Δωδεκάνησα. Το ελληνικό πολίτευμα είναι Προεδρευόμενη Κοινοβουλευτική Δημοκρατία και αρχηγός του κράτους είναι ο Πρόεδρος της Δημοκρατίας ενώ της κυβέρνησης ο Πρωθυπουργός. Η Ελλάδα έγινε μέλος της ΕΕ το 1981 και μέλος της Ευρωζώνης το 2001 έχοντας ως νόμισμα το ευρώ. Επιπλέον, η θρησκεία αποτελεί μία πολύ σημαντική παράμετρο του

⁶⁵ <https://www.oecd.org/pisa/> (Ιστότοπος για το Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών του Οργανισμού Οικονομικής Στήριξης και Ανάπτυξης, Τελευταία προσπέλαση 25 Φεβρουαρίου 2020).

έλληνικού κράτους με την πλειοψηφία των πολιτών της να είναι Χριστιανοί Ορθόδοξοι (Lascarides, 2002).

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο η Ελλάδα έκανε σημαντικές προσπάθειες, για να ανακάμψει σε οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο. Παράλληλα, έγιναν προσπάθειες για οργάνωση του εκπαιδευτικού της συστήματος, το οποίο είχε επίσης υποστεί τις αρνητικές συνέπειες του πολέμου. Για τον λόγο αυτόν πραγματοποιήθηκαν αρκετές μεταρρυθμίσεις, ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα να συμβαδίσει με τις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής, να οργανωθεί ανάλογα, να γίνουν αλλαγές στα Αναλυτικά του Προγράμματα και να εισαχθούν νέες διδακτικές προσεγγίσεις στη διδακτική διαδικασία (Δημαράς, 1974· Lascarides, 2002· Xochellis & Kesidou, 2015).

Επιπλέον, τις τελευταίες δεκαετίες, έχει γίνει κατανοητό από τις εκάστοτε κυβερνήσεις ότι, η οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδας καθώς και η κοινωνική ευημερία και σταθερότητα εξαρτώνται σε μεγάλο ποσοστό από την εκπαίδευση και κατάρτιση που παρέχεται στους πολίτες της (Βεργίδης, Γκλαβάς, Κουτούζης & Φωτόπουλος, 2012). Ως εκ τούτου, προς αυτήν την κατεύθυνση κλίνουν και οι μεταρρυθμίσεις των τελευταίων χρόνων (Lascarides, 2002).

7.2. Δομή ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) και διδακτικές αρχές

Σημαντικές μεταρρυθμίσεις έλαβαν χώρα τις τελευταίες δεκαετίες, οι οποίες επηρέασαν τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Lascarides, 2002):

α) Διαχωρισμός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε δύο τριετείς κύκλους σπουδών εκ των οποίων ο πρώτος έδινε μεγαλύτερη έμφαση στη γενική και ανθρωπιστικού χαρακτήρα εκπαίδευση, ενώ ο δεύτερος διατηρούσε τον ανθρωπιστικό του χαρακτήρα, αλλά παράλληλα έπαιρνε διάφορες μορφές, όπως γυμνάσιο κλασικό, εμπορικό, τεχνικό κ.ά.. Επιπλέον, εισήχθη η δημοτική γλώσσα (μη τυπική γλώσσα) στις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και η καθαρεύουσα (τυπική γλώσσα) στις τρεις τελευταίες τάξεις.

β) Οριστικοποιείται ο διαχωρισμός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε δύο αυτόνομα σχολεία τριετούς φοίτησης, το Γυμνάσιο (κατώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) και το Λύκειο (ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση). Με την ίδια μεταρρύθμιση καταργούνται οι εισαγωγικές εξετάσεις από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και θεσμοθετούνται οι εισαγωγικές εξετάσεις από το Γυμνάσιο στο Λύκειο,

η δημοτική γλώσσα αντικαθιστά επισήμως την καθαρεύουσα στη διδασκαλία και γίνεται υποχρεωτική η εκπαίδευση για τις ηλικίες 6-15.

γ) Την περίοδο της Δικτατορίας, 1967-1974, οι περισσότερες μεταρρυθμίσεις τροποποιήθηκαν ή καταργήθηκαν, ενώ η υποχρεωτική εκπαίδευση επανήλθε στα έξι έτη.

δ) Μετά την αποκατάσταση της Δημοκρατίας το 1974, αναθεωρήθηκε το Σύνταγμα το 1975 και στον τομέα της εκπαίδευσης ίσχυσαν και πάλι οι μεταρρυθμίσεις, που είχαν νομοθετηθεί πριν τη Δικτατορία, ενώ έγιναν και πολλές άλλες αλλαγές, που στόχευαν στην οργάνωση και στη συνοχή της γενικής εκπαίδευσης από την Προσχολική Εκπαίδευση έως το Λύκειο. Στο πλαίσιο αυτό μειώθηκε ο αριθμός των μαθητών, που αναλογούσε στον κάθε εκπαιδευτικό, από 40 σε 30, ενώ μειώθηκαν και οι ώρες των διδακτικών ωρών εβδομαδιαίως από 36 σε 28-34. Συγκροτήθηκε νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στο οποίο προστέθηκε το μάθημα της Τεχνολογίας στα Γυμνάσια, και καθιερώθηκε η χρήση της εκπαιδευτικής τηλεόρασης, που αφορούσε τηλεοπτικά προγράμματα κατάλληλα για μαθητές (διδασκτικές αρχές της *διαφοροποίησης* και της *παιδοκεντρικότητας*). Την ίδια εποχή θεσμοθετήθηκαν τα εσπερινά Γυμνάσια και Λύκεια για μαθητές, που το πρωί εργάζονταν και δεν είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν μαθήματα στα πρωινά σχολεία (διδασκτική αρχή της *παιδοκεντρικότητας*).

ε) Αλλαγές στο Δημοτικό Σχολείο που αφορούσαν την αυτόματη προαγωγή των μαθητών από τάξη σε τάξη και την έμφαση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και στον σχολικό αθλητισμό (διδασκτική αρχή της *αυτενέργειας* και της *παιδοκεντρικότητας*). Παράλληλα, καταργήθηκαν οι εισαγωγικές εξετάσεις από το Γυμνάσιο στο Λύκειο καθώς και οι στολές των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου. Τα Αναλυτικά Προγράμματα αναθεωρήθηκαν και τυπώθηκαν καινούρια σχολικά εγχειρίδια, προσαρμοσμένα στη διεθνή βιβλιογραφία, τα οποία εκτός από γνώσεις συμπεριλάμβαναν και δραστηριότητες ποικίλου περιεχομένου, ώστε οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να οικοδομούν οι ίδιοι τη γνώση (διδασκτικές αρχές της *επικαιρότητας* και της *αυτενέργειας*).

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Xochellis & Kesidou (2015) πραγματοποιήθηκαν οι εξής αλλαγές στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση:

α) Με τον Νόμο 1566/1985 η Προσχολική Εκπαίδευση εντάχθηκε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ορίστηκε η διάρκειά της στα δύο έτη (4-6 ετών).

β) Το σχολικό έτος 1997-1998 δημιουργήθηκαν τα Ολοήμερα Νηπιαγωγεία, στα οποία απασχολούνται τα παιδιά για τουλάχιστον οχτώ ώρες την ημέρα και συμμετείχαν σε ποικίλου περιεχομένου δημιουργικές δραστηριότητες.

γ) Το σχολικό έτος 1999-2000 λειτούργησαν πιλοτικά τα 28 πρώτα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία, τα οποία αποτέλεσαν την απαρχή του θεσμού του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου και σταδιακά αυξήθηκαν σε αριθμό και εξαπλώθηκαν σε ολόκληρη την ελληνική επικράτεια.

δ) Το σχολικό έτος 2006-2007 συντάχθηκαν και τυπώθηκαν καινούρια σχολικά εγχειρίδια, τα οποία χαρακτηρίζονται από τη φιλοσοφία της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, ενώ παράλληλα προστέθηκε στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου και το μάθημα της Ευελικτης Ζώνης για διαθεματικού τύπου δραστηριότητες (διδακτικές αρχές της *διαθεματικότητας* και της *αυτενέργειας*).

ε) Το σχολικό έτος 2007-2008 η φοίτηση στο δεύτερο έτος της Προσχολικής Εκπαίδευσης, των Νηπιαγωγείων, έγινε υποχρεωτική.

Το 2011 δημιουργήθηκαν νέα Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία εφαρμόστηκαν πιλοτικά σε ορισμένα σχολεία κατά το σχολικό έτος 2011-2012 και βρίσκονται σε ισχύ παράλληλα με τα παλιότερα Αναλυτικά Προγράμματα του 2003.⁶⁶

Η Πρωτοβάθμια και η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αφορά τις ηλικίες 4-18 ετών (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο), ενώ η υποχρεωτική φοίτηση αφορά τις ηλικίες 5-15 ετών (1 έτος Νηπιαγωγείο, 6 έτη Δημοτικό και 3 έτη Γυμνάσιο). Τα περισσότερα σχολεία είναι δημόσια, ενώ υπάρχει και ένα μικρότερο ποσοστό ιδιωτικών σχολείων. Επίσης, υπάρχουν σχολεία για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ειδικά Σχολεία) καθώς και Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) σε σχολεία γενικής αγωγής. Τα τελευταία χρόνια εφαρμόζονται και προγράμματα Παράλληλης Στήριξης για μαθητές με ιδιαίτερα αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες, που χρήζουν εξατομικευμένης υποστήριξης από εκπαιδευτικό συνήθως με ανάλογη επιστημονική κατάρτιση (διδακτική αρχή της *διαφοροποίησης* και της *παιδοκεντρικότητας*). Όσον αφορά τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υπάρχουν και ορισμένα εκκλησιαστικά, καλλιτεχνικά και μουσικά σχολεία, ενώ τα Λύκεια διακρίνονται σε Γενικά και Επαγγελματικά. Τα τελευταία χρόνια βρίσκεται σε εξέλιξη η εφαρμογή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και στο

⁶⁶ <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php> (Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία του Ψηφιακού Σχολείου, Τελευταία προσπέλαση 3 Αυγούστου 2019).

πρώτο έτος του Νηπιαγωγείου, 4-5 ετών (Xochellis & Kesidou, 2015· Eurydice, 2019).

Στο παραπάνω πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2003· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003^α) αναπτύσσονται τα αντίστοιχα Αναλυτικά Προγράμματα, των οποίων η δομή και τα χαρακτηριστικά καθώς και η σχέση τους με τις διδακτικές αρχές αναλύονται στο ακόλουθο υποκεφάλαιο.

7.3. Δομή και χαρακτηριστικά των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας σε σχέση με τις διδακτικές αρχές

Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ)⁶⁷ στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας θέτει τον μαθητή (διδακτική αρχή της *παιδοκεντρικότητας*). Προωθούνται νέες διδακτικές μέθοδοι, νέα Αναλυτικά Προγράμματα, καινοτόμες δράσεις, ενασχόληση με τον πολιτισμό, τον αθλητισμό και το περιβάλλον καθώς και η χρήση σύγχρονων ψηφιακών μέσων όπως: διαδραστικός πίνακας, ηλεκτρονικό βιβλίο, ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, προσωπικός ηλεκτρονικός υπολογιστής.

Έτσι, υπηρετούνται και οι εκπαιδευτικοί στρατηγικοί στόχοι, κοινói σε όλη την ΕΕ: α) Προώθηση της δια βίου μάθησης, β) Βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, γ) Προαγωγή της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά, δ) Ενίσχυση της καινοτομίας, της δημιουργικότητας και του επιχειρηματικού πνεύματος (European Commission, 2014· Νικολάου & Ζιώγας, 2015· OECD, 2015).

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων προτείνονται συγκεκριμένες διδακτικές μέθοδοι, που αναδύουν και ανάλογες διδακτικές αρχές. Οι μέθοδοι αυτές είναι: α) μαθητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις, β) ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον, γ) βιωματική μάθηση, δ) ενεργός συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες και στον σχεδιασμό της προσωπικής τους μάθησης, ε) αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, στ) εξατομικευμένη διδασκαλία. Ειδικότερα, οι βασικές διδακτικές προσεγγίσεις που ενθαρρύνονται είναι: α) διαθεματική προσέγγιση, β)

⁶⁷ <http://www.minedu.gov.gr/> (Ιστότοπος του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Τελευταία προσπέλαση 30 Απριλίου 2019).

σχέδια εργασίας, γ) διδασκαλία σε ομάδες, δ) διαφοροποιημένη παιδαγωγική και ε) αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία⁶⁸. Οι προαναφερόμενες διδακτικές μέθοδοι και διδακτικές προσεγγίσεις διαπνέονται από τις διδακτικές αρχές της *παιδοκεντρικότητας*, της *αυτενέργειας*, της *διαφοροποίησης*, της *διαθεματικότητας* και της *συνδιερεύνησης*.

Για όλους τους παραπάνω λόγους, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη χρήση των ΤΠΕ, των εκπαιδευτικών λογισμικών και των διαθέσιμων ιστοσελίδων, <http://edu-gate.minedu.gov.gr/> (πρώην e-yliko.gr) και <https://dschool.edu.gr/>, ενώ παράλληλα προωθούνται προγράμματα περιβαλλοντικά, πολιτιστικά ή Αγωγής Υγείας, που βασίζονται στη βιωματική, διαθεματική και ομαδική προσέγγιση της γνώσης (διδακτικές αρχές της *διαφοροποίησης*, της *αυτενέργειας*, της *διαθεματικότητας* και της *συνδιερεύνησης*). Απώτερος σκοπός είναι οι μαθητές να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και κριτική σκέψη, ενώ τα σχολεία θα είναι πιο ανοιχτά στην κοινωνία⁶⁹ (διδακτικές αρχές της *κοινωνικότητας* και της *ολότητας*).

Τα μαθήματα που διδάσκονται στο Δημοτικό Σχολείο είναι: *Θρησκευτικά, Νεοελληνική Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, Μελέτη Περιβάλλοντος, Γεωγραφία, Φυσικές Επιστήμες, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Αισθητική Αγωγή (εικαστικά, μουσική, θεατρική αγωγή), Φυσική Αγωγή, Αγγλικά, 2η ξένη γλώσσα (γαλλικά/γερμανικά), Ευέλικτη Ζώνη, Πληροφορική* (Xochellis & Kesidou, 2015· Eurydice, 2019).

Σύμφωνα με τον Νόμο 1566/1985 το Δημοτικό Σχολείο συμβάλλει:

α) Να αποκτήσουν οι μαθητές μία δημιουργική σχέση με τα πράγματα, τις συνθήκες και τα φαινόμενα. β) Να τους βοηθήσει στη δημιουργία τρόπων αφομοίωσης της γνώσης, φυσικής ανάπτυξης και βελτίωσης της σωματικής και ψυχικής τους υγείας. γ) Να κατακτήσουν τις πιο βασικές έννοιες και να μεταβούν σταδιακά από τη συγκεκριμένη στην αφηρημένη σκέψη. δ) Να αποκτήσουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν σωστά τον προφορικό και τον γραπτό λόγο. ε) Να εξοικειωθούν με σημαντικές αξίες, όπως ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές και ανθρωπιστικές, και να τις

⁶⁸ <http://www.minedu.gov.gr/> (Ιστότοπος του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Τελευταία προσπέλαση 30 Απριλίου 2019).

⁶⁹ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_en.php (Επίσημος ιστότοπος της ΕΕ, Τελευταία προσπέλαση 28 Ιουλίου 2019).

οργανώσουν σε ένα αξιακό σύστημα. στ) Να αποκτήσουν τη δική τους αισθητική, να μάθουν να εκτιμούν τα έργα τέχνης και να εκφράζονται και οι ίδιοι μέσω της τέχνης (Eurydice, 2019). Κυρίαρχη διδακτική αρχή στον συγκεκριμένο νόμο αναδεικνύεται η διδακτική αρχή της *ολότητας*.

Όπως ορίζεται στον Νόμο 4547/2018, οι σχολικές μονάδες υποστηρίζονται από εκπαιδευτικές δομές, όπως τα ΚΕΣΥ (Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης), τα ΚΕΑ (Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία) και τα ΠΕΚΕΣ (Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού). Οι σχολικές μονάδες, σύμφωνα με αυτόν τον Νόμο, οφείλουν να δημιουργούν τον ετήσιο προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου τους και κατά την υλοποίησή του, όταν υπάρχει ανάγκη, να ζητούν τη βοήθεια των προαναφερόμενων υποστηρικτικών δομών, ενώ παράλληλα υποστηρίζονται και από τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης της περιοχής τους ή από την Περιφερειακή Διεύθυνση στην ευρύτερη περιοχή. Τα σχολικά εγχειρίδια δημιουργούνται από το Υπουργείο Παιδείας κατόπιν εισήγησης του ΙΕΠ και παρέχονται σε όλους τους μαθητές δωρεάν. Η κατ' οίκον εργασία καθορίζεται από οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας σε συνδυασμό με οδηγίες που παρέχονται στα βιβλία του εκπαιδευτικού (Eurydice, 2019).

Από το σχολικό έτος 2017-2018 εφαρμόζεται η δράση «*Η τσάντα στο σχολείο*», η οποία και συνεχίζεται έως σήμερα. Η δράση αυτή στοχεύει στην εξισορρόπηση μεταξύ των εργασιών που ολοκληρώνονται στο σχολείο και των εργασιών που ανατίθενται για το σπίτι. Επιπλέον, συμβάλλει στην καλύτερη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών, ισχύει για δύο τουλάχιστον Σαββατοκύριακα τον μήνα και επιδιώκει την αποφυγή ενασχόλησης με σχολικές εργασίες κατά το χρονικό διάστημα αυτό (διδακτική αρχή της *παιδοκεντρικότητας*) (Eurydice, 2019).

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εφαρμόζονται όλες οι σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο και τους διδακτικούς σκοπούς. Οι διδάσκοντες παίρνουν οδηγίες από το ΥΠΑΙΘ σχετικά με τους στόχους καθώς και με τις διδακτικές προσεγγίσεις, που μπορούν να χρησιμοποιούν. Έχουν, όμως, την ελευθερία να επιλέγουν τις διδακτικές μεθόδους, που ταιριάζουν κάθε φορά στις ικανότητες των μαθητών τους (διδακτικές αρχές της *παιδοκεντρικότητας* και της *διαφοροποίησης*), και να τροποποιούν τις εργασίες των βιβλίων ή και να τις

αντικαθιστούν. Επίσης, είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι, χρησιμοποιούνται εργαστήρια για τις Φυσικές επιστήμες και για τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών, ενώ προωθείται η ψηφιακή αναβάθμιση, τα κινητά εργαστήρια, η χρήση των διαδραστικών πινάκων και η χρήση της ιστοσελίδων <http://edugate.minedu.gov.gr/> (πρώην e-yliko.gr) και <https://dschool.edu.gr/>⁷⁰ (διδασκτικές αρχές της διαφοροποίησης, της αυτενέργειας και της επικαιρότητας).

Τα μαθήματα που διδάσκονται στο Γυμνάσιο είναι: *Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία, Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία Βιολογία, Γεωγραφία, Ιστορία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Θρησκευτικά, Αγγλικά, 2^η ξένη γλώσσα (γαλλικά/γερμανικά/ιταλικά), Τεχνολογία, Πληροφορική, Μουσική, Τεχνικά, Φυσική Αγωγή, Οικιακή Οικονομία* (Xochellis & Kesidou, 2015· Eurydice, 2019).

Επιπλέον, για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση λειτουργεί η ιστοσελίδα υποστήριξης Aesop (Advanced Electronic Scenarios Operating Platform)⁷¹, η οποία έχει δημιουργηθεί από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και παρέχει στην εκπαιδευτική κοινότητα διδακτικά σενάρια διάφορων γνωστικών αντικειμένων.

⁷⁰ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_en.php (Επίσημος ιστότοπος της ΕΕ, Τελευταία προσπέλαση 28 Ιουλίου 2019).

⁷¹ <http://aesop.iiep.edu.gr/senaria> (Πλατφόρμα «Αίσωπος» του ΙΕΠ, Τελευταία προσπέλαση 28 Ιουλίου 2019).

Ανακεφαλαίωση θεωρητικού μέρους

Στο θεωρητικό μέρος της ΔΔ επιχειρήθηκε η ανάδειξη και τεκμηρίωση της σημασίας και της λειτουργικότητας των διδακτικών αρχών στα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών Φινλανδίας, Αγγλίας και Ελλάδας, ενώ έγινε περιγραφή της διαδικασίας και των παραγόντων διαμόρφωσης των διδακτικών αρχών κατά τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων στην Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση των χωρών αυτών.

Στο πλαίσιο αυτό προσδιορίστηκαν βασικές έννοιες της ΔΔ, όπως «διδασκτικές αρχές» και «Αναλυτικό Πρόγραμμα» καθώς και η μεταξύ τους σχέση. Κατόπιν, αναλύθηκαν οι παιδαγωγικο-φιλοσοφικές και ψυχολογικές βάσεις των διδακτικών αρχών και πιο συγκεκριμένα η σχέση της φιλοσοφίας της παιδείας με τις διδακτικές αρχές, η οποία επιμερίζεται στη σχέση της ιδεαλιστικής, ρεαλιστικής, πραγματιστικής και αναδομιστικής φιλοσοφίας της παιδείας με τις διδακτικές αρχές, καθώς και η έκφραση των θεωριών μάθησης στη δόμηση των διδακτικών αρχών. Όσον αφορά τη σχέση της φιλοσοφίας της παιδείας με τις διδακτικές αρχές, έγινε εκτενής αναφορά από την εποχή του Σωκράτη, του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη έως σήμερα. Επίσης, αναφορά έγινε στις συμπεριφοριστικές και γνωστικές θεωρίες μάθησης, στις θεωρίες κοινωνικής μάθησης καθώς και στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και στους βασικούς εκφραστές των εν λόγω θεωριών, όπως I.Pavlov, J.W.Watson, E.R.Guthrie, E.L.Thorndike, B.F.Skinner, M.Wertheimer, W.Kohler, K.Koffka, J.Piaget, D.Ausubel, A.Bandura, L.Vygotsky και R.M.Gagne.

Ακολούθως, στο θεωρητικό μέρος της παρούσας ΔΔ, αναλύθηκε συνοπτικά το κοινωνικο-πολιτικό, ιστορικό-πολιτισμικό και οικονομικό υπόβαθρο των εν λόγω χωρών, παρουσιάστηκε η δομή των εκπαιδευτικών τους συστημάτων (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) καθώς και η δομή και τα χαρακτηριστικά των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της κάθε χώρας σε σχέση με τις διδακτικές αρχές.

Από την όλη επεξεργασία διαφάνηκε ότι, οι διδακτικές αρχές ενέχουν δομικό ρόλο στη σύνταξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων, αλλά και στη μεθόδευση της διδασκαλίας. Ως εκ τούτου, είναι σημαντική η διερευνητική προσέγγιση των διδακτικών αρχών, προκειμένου να διαπιστωθεί η επιμέρους λειτουργικότητά τους αλλά και η δομική και παραγοντική τους πλαισίωση στα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών αναφοράς της παρούσας ΔΔ, μέσω των σχετικών κειμένων, αλλά και των

στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών, που τα αξιοποιούν και τα εφαρμόζουν.
Αυτή η προσέγγιση επιχειρείται στο δεύτερο μέρος της ΔΔ, που ακολουθεί.

ΜΕΡΟΣ Β΄
ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο

Μεθοδολογία έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία της έρευνας της ΔΔ. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα, οι μέθοδοι, η δειγματοληψία, τα ερευνητικά εργαλεία, η χρονική διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, οι περιορισμοί της έρευνας, τα ζητήματα δεοντολογίας και οργάνωσης της έρευνας καθώς και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και η συμβολή της έρευνας στην προώθηση της εκπαίδευσης και γενικότερα της επιστήμης (Landsheere, 1996).

8.1. Στόχοι έρευνας

Οι στόχοι της έρευνας στην παρούσα ΔΔ είναι:

A. Να καταγραφούν οι διδακτικές αρχές, που υπάρχουν στα Αναλυτικά Προγράμματα, που εφαρμόζονται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στα κράτη-μέλη της ΕΕ, που αποτελούν τις χώρες αναφοράς της έρευνας.

B. Να εντοπιστούν οι ομοιότητες και διαφορές των διδακτικών αρχών σε σχέση με τη χρήση τους στα Αναλυτικά Προγράμματα, καθώς και σε σχέση με την αξιοποίησή τους από τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία μέσα από συγκριτική προσέγγιση.

8.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα, που επιχειρείται να απαντηθούν κατά τη διερεύνηση του θέματος, είναι:

A. Ποιες είναι οι διδακτικές αρχές των Αναλυτικών Προγραμμάτων που εφαρμόζονται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στα κράτη διερεύνησης;

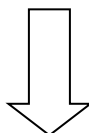
B. Ποιες είναι οι ομοιότητες και ποιες οι διαφορές των διδακτικών αρχών, που αναδεικνύονται μέσα από τη συγκριτική διαδικασία, ως προς τη συχνότητα εμφάνισής τους στα Αναλυτικά Προγράμματα, το πώς τις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και το πώς τις εφαρμόζουν στην πράξη;

8.3. Μέθοδος έρευνας

Μέθοδος έρευνας της συγκεκριμένης ερευνητικής διαδικασίας είναι η συγκριτική μέθοδος. Οι διδακτικές αρχές που εντοπίζονται στα Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών των χωρών του δείγματος, που ανιχνεύονται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με το ερωτηματολόγιο και παρατηρούνται μέσα στις σχολικές τάξεις, συγκρίνονται μεταξύ τους ως προς τις ομοιότητες και τις διαφορές τους.

Επιπλέον, αξιοποιούνται τα ακόλουθα ερευνητικά εργαλεία: α) *το ερωτηματολόγιο* για τους εκπαιδευτικούς για την ανίχνευση των απόψεων και των στάσεών τους, σχετικά με το προς μελέτη ζήτημα, β) *το φύλλο παρατήρησης* για την παρατήρηση σε σχολικές τάξεις των επιλεγμένων χωρών για την καταγραφή του πώς εφαρμόζονται στην πράξη οι διδακτικές αρχές των Αναλυτικών Προγραμμάτων και γ) *η μονάδα ανάλυσης*, που εδώ ορίζεται *η μικρότερη νοηματική ενότητα* (φράση ή παράγραφος) (Τζάνη & Κεχαγιάς, 2005), για την ανάλυση περιεχομένου (ποιοτική και ποσοτική) στα Αναλυτικά Προγράμματα των υπό έρευνα χωρών του δείγματος για τον εντοπισμό και την ανάδειξη των διδακτικών αρχών, που τα διέπουν.

1^η σύγκριση μεταξύ χωρών αναφοράς	2^η σύγκριση μεταξύ χωρών αναφοράς	3^η σύγκριση μεταξύ χωρών αναφοράς	4^η σύγκριση μεταξύ χωρών αναφοράς
Αναλυτικό Πρόγραμμα Ελλάδας	Ερωτηματολόγιο Ελλάδας προς τους εκπαιδευτικούς (δασκάλους, φιλόλογους και μαθηματικούς)	Φύλλο παρατήρησης Ελλάδας (σε σχολικές τάξεις για την παρατήρηση Γλώσσας και Μαθηματικών)	Ερωτηματολόγιο και φύλλο παρατήρησης Ελλάδας
Αναλυτικό Πρόγραμμα Αγγλίας	Ερωτηματολόγιο Αγγλίας προς τους εκπαιδευτικούς (δασκάλους, φιλόλογους και μαθηματικούς)	Φύλλο παρατήρησης Αγγλίας (σε σχολικές τάξεις για την παρατήρηση Γλώσσας και Μαθηματικών)	Ερωτηματολόγιο και φύλλο παρατήρησης Αγγλίας
Αναλυτικό Πρόγραμμα Φινλανδίας	Ερωτηματολόγιο Φινλανδίας προς τους εκπαιδευτικούς (δασκάλους, φιλόλογους και μαθηματικούς)	Φύλλο παρατήρησης Φινλανδίας (σε σχολικές τάξεις για την παρατήρηση Γλώσσας και Μαθηματικών)	Ερωτηματολόγιο και φύλλο παρατήρησης Φινλανδίας
Αποτελέσματα 1^{ης} σύγκρισης	Αποτελέσματα 2^{ης} σύγκρισης	Αποτελέσματα 3^{ης} σύγκρισης	Αποτελέσματα 4^{ης} σύγκρισης
5^η Σύγκριση Μεταξύ όλων των ανωτέρω στις χώρες αναφοράς			



Σχήμα 4. Διαδικασία σύγκρισης.

8.4. Δειγματοληψία

Σε αυτό το υποκεφάλαιο, παρουσιάζεται η μέθοδος επιλογής του δείγματος της έρευνας, τα κριτήρια επιλογής των χωρών διερεύνησης, τα κριτήρια επιλογής των πόλεων, των σχολείων, του αριθμού των εκπαιδευτικών για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, των μαθημάτων για την παρατήρηση, του αριθμού των ωρών παρατήρησης στα σχολεία καθώς και τα κριτήρια επιλογής των προς διερεύνηση διδακτικών αρχών.

8.4.1. Μέθοδος επιλογής δείγματος

Στη συγκεκριμένη έρευνα ο πληθυσμός για τη συλλογή δεδομένων με ερωτηματολόγιο είναι το σύνολο των δασκάλων Δημοτικού και των φιλόλογων και μαθηματικών Γυμνασίου (δημόσιων και ιδιωτικών), που είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας σε σχολεία της Φινλανδίας, Αγγλίας και Ελλάδας. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε δείγμα μη πιθανοτήτων και ειδικότερα το «βολικό δείγμα». Η ερευνήτρια επέλεξε το δείγμα μεταξύ ατόμων που υπήρχε η δυνατότητα να προσεγγίσει ευκολότερα. Το δείγμα αυτό καθεαυτό δεν μπορούσε να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού της έρευνας και κατά συνέπεια δε δύναται από τα εξαγόμενα πορίσματα να γενικευτεί (Cohen & Manion 2000· Cohen κ.ά., 2008). Σε συνδυασμό, όμως, με την παρατήρηση στις σχολικές τάξεις και την ανάλυση περιεχομένου (ποιοτική και ποσοτική) στα Αναλυτικά Προγράμματα μπορεί να επιτευχθεί γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό, μέσω της τριγωνοποίησης των μεθόδων διερεύνησης (Cohen κ.ά., 2008).

8.4.2. Κριτήρια επιλογής των χωρών διερεύνησης

Από τις 28 χώρες, κράτη-μέλη της ΕΕ (πλέον 27 από την 1^η Φεβρουαρίου 2020, λόγω αποχώρησης του Ηνωμένου Βασιλείου) επιλέχθηκαν τρεις από αυτές για τη διεξαγωγή της έρευνας: η Φινλανδία, η Αγγλία (χώρα του Ηνωμένου Βασιλείου) και η Ελλάδα. Η επιλογή των συγκεκριμένων χωρών έγινε σύμφωνα με τα παρακάτω κριτήρια:

α) *Τη λειτουργικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων των συγκεκριμένων χωρών στο πλαίσιο της ΕΕ αλλά και διεθνώς.* Η Αγγλία προσχώρησε στην ΕΕ το 1973, η Ελλάδα το 1981 και η Φινλανδία το 1995. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας PISA του 2018 το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας βρίσκεται στις πρώτες θέσεις

μεταξύ 70 και πλέον εκπαιδευτικών συστημάτων, η Αγγλία κατέχει και αυτή μία σημαντική θέση λίγο πιο κάτω, ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας τοποθετείται στις χαμηλότερες θέσεις.

β) *Τη γεωγραφική αντιπροσώπευση.* Η Φινλανδία είναι μια χώρα της βόρειας Ευρώπης, η Αγγλία της κεντρικής Ευρώπης και η Ελλάδα μια χώρα του Νότου.

γ) *Την κατάταξη των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες.*

Σκανδιναβικός τύπος: Χαρακτηρίζεται από ισχυρή συλλογική συνείδηση και ενοποιημένο σχολικό σύστημα μέχρι την ηλικία των 16. Δεν υφίσταται σχολική αποτυχία, λόγω της απουσίας αξιολόγησης έως και την ηλικία των 15 (Ξυλογιάννη, χ.χ.· Sahlberg, 2013).

Αγγλοσαξονικός τύπος: Γίνεται διαχωρισμός επιπέδων, υπάρχει μεγάλη αυτονομία των σχολείων, καθώς επίσης συχνή αξιολόγηση, εξατομικευμένη διδασκαλία, επιβλέποντες καθηγητές για κάθε μαθητή και διδασκαλία σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Σκοπός είναι η αξιοποίηση των δυνατοτήτων των μαθητών (Καλδή & Κόνσολας, 2002· Ξυλογιάννη, χ.χ.).

Μεσογειακός τύπος: Η γνώση κατακτάται. Τα αιτήματα για ισότητα βρίσκονται σε ισχύ. Για ιδεολογικούς λόγους απορρίπτεται η μάθηση, που αποσκοπεί μόνο σε επαγγελματική και οικονομική καταξίωση. Η αξιολόγηση είναι συχνή με αποτέλεσμα τη δημιουργία επιστημονικών «ελίτ» ή την περιθωριοποίηση μαθητών. Υπάρχουν βαθμοί, εξετάσεις και διαγωνισμοί (Βεργίδης, Γκλαβάς, Κουτούζης & Φωτόπουλος, 2012· Ξυλογιάννη, χ.χ.).

Επιπλέον, ιδιαίτερα για την επιλογή της Αγγλίας, μεταξύ των χωρών διερεύνησης, το κριτήριο που χρησιμοποιήθηκε έναντι της επιλογής της Ουαλίας, της Σκωτίας και της Βόρειας Ιρλανδίας είναι ότι, η Αγγλία είναι μία από τις τέσσερις χώρες του Ηνωμένου Βασιλείου και επιλέχτηκε αυτή, διότι α) έχει τον μεγαλύτερο πληθυσμό σε σύγκριση με τις υπόλοιπες τρεις χώρες· β) έχει την ίδια κυβερνητική πολιτική με το Ηνωμένο Βασίλειο που ανήκει, το οποίο αποτελούσε μέχρι πρόσφατα (Ιανουάριος 2020) κράτος-μέλος της ΕΕ, καθώς και γ) έχει την ίδια εκπαιδευτική νομοθεσία με το Ηνωμένο Βασίλειο, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες χώρες (Ουαλία,

Σκωτία και Βόρεια Ιρλανδία), που έχουν ανεξάρτητη διοίκηση και διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα.

8.4.3. Κριτήρια επιλογής πόλεων

Η έρευνα διεξήχθη σε αστικά περιβάλλοντα, στις πρωτεύουσες, σε πόλεις σε κοντινή απόσταση από αυτές ή και σε άλλες μεγάλες πόλεις των χωρών διερεύνησης. Οι λόγοι για αυτήν την επιλογή είναι οι εξής: α) Οι πόλεις αποτελούν κέντρα αποφάσεων, που μπορεί να έχουν άμεση επίδραση και στα εκπαιδευτικά ζητήματα. β) Στα αστικά κέντρα οι πληροφορίες διαχέονται ταχύτερα. γ) Υπάρχει ομοιομορφία στον πληθυσμό του άστεως καθώς και εκπροσώπηση όλων των κοινωνικό-πολιτισμικό-οικονομικών στρωμάτων (Τσαούσης, 2006 & 2009).

8.4.4. Κριτήρια επιλογής σχολείων

Τα σχολεία επιλέχθηκαν σύμφωνα με τα παρακάτω κριτήρια:

α) Τη βαθμίδα εκπαίδευσης (Δημοτικό, Γυμνάσιο). Επιλέχθηκαν σχολεία από Πρωτοβάθμια (Δημοτικά) και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσια). Αυτό συνέβη, διότι η ηλικία μετάβασης των μαθητών από τη μια βαθμίδα στην άλλη διέφερε μεταξύ των χωρών του δείγματος. Για τον λόγο αυτόν η έρευνα διεξήχθη εκτός από το Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, ώστε να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αντιπροσωπευτικότητα των αποτελεσμάτων της.

β) Τον αριθμό των σχολείων. Επιλέχθηκαν έξι (6) Δημοτικά και έξι (6) Γυμνάσια Γενικής Αγωγής από κάθε χώρα. Από αυτά συμμετείχαν στην έρευνα τουλάχιστον τρία (3) Δημοτικά και τρία (3) Γυμνάσια από κάθε χώρα. Έτσι, επιτεύχθηκε η όσο γίνεται μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος.

8.4.5. Κριτήρια επιλογής αριθμού εκπαιδευτικών για τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων

Στην εν λόγω έρευνα ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς (δασκάλους, φιλόλογους και μαθηματικούς) να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο επιδίωκε να διερευνήσει πώς αντιλαμβάνονται οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί τις διδακτικές αρχές και πώς τις εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους.

Η ερευνήτρια επέλεξε τον αριθμό των εκπαιδευτικών, που θα συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο, λαμβάνοντας υπόψη της την ανάλυση περιεχομένου (ποιοτική

και ποσοτική) στα Αναλυτικά Προγράμματα που θα ακολουθούσε, την παρατήρηση που θα λάμβανε χώρα στις σχολικές τάξεις καθώς και τα εξής:

α) *Την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος.* Το δείγμα των ερωτηματολογίων να είναι τέτοιου μεγέθους, ώστε σε συνδυασμό με τις άλλες δύο τεχνικές, ανάλυση περιεχομένου και παρατήρηση, να δύναται να δώσει έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα με την προοπτική γενίκευσης στον ευρύτερο πληθυσμό της έρευνας σε Φινλανδία, Αγγλία και Ελλάδα (Cohen κ.ά., 2008).

β) *Την εγκυρότητα της έρευνας.* Η έρευνα για να θεωρείται έγκυρη, χρειάζεται να βασίζεται σε δεδομένα της έρευνας, που αντλούνται με τα κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία και αποτελούν πρωτογενές υλικό κατόπιν μιας προσεκτικής δειγματοληψίας (Cohen κ.ά., 2008). Στη συγκεκριμένη έρευνα δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στην επιλογή των ερευνητικών εργαλείων (ερωτηματολόγιο, φύλλο παρατήρησης, μονάδα ανάλυσης) καθώς και στην επιλογή του δείγματος (χώρες, σχολεία, αριθμός εκπαιδευτικών, μαθήματα, Αναλυτικά Προγράμματα), ώστε να διασφαλιστεί στον μέγιστο δυνατό βαθμό η εξαγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων και, κατ' επέκταση, έγκυρων συμπερασμάτων.

γ) *Την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.* Η αξιοπιστία αποτελεί βασική παράμετρο της ερευνητικής διαδικασίας και απόρροια της εγκυρότητάς της. Σχετίζεται με την αναπαραγωγή της έρευνας κάτω από τις ίδιες συνθήκες και την εξαγωγή των ίδιων ή παρόμοιων αποτελεσμάτων. Στη συγκεκριμένη έρευνα η αξιοπιστία διασφαλίζεται σε μεγάλο βαθμό από την τριγωνοποίηση σε επίπεδο μεθόδων: ερωτηματολόγιο, παρατήρηση και ανάλυση περιεχομένου (ποιοτική και ποσοτική) (Cohen & Manion, 2000· Cohen κ.ά., 2008· Creswell, 2008), ώστε να είναι δυνατή η αναπαραγωγή της συγκεκριμένης ερευνητικής διαδικασίας στις ίδιες κατά το δυνατόν συνθήκες με αυτές, που διεξήχθη.

8.4.6. Κριτήρια επιλογής μαθημάτων για παρατήρηση

Η επιλογή των μαθημάτων για παρατήρηση έγινε με βάση τα ακόλουθα κριτήρια: α) Τα κοινά μαθήματα, που υπάρχουν στα Αναλυτικά Προγράμματα των προς μελέτη χωρών. β) Τα δύο (2) από τα κοινά μαθήματα, Γλώσσα και Μαθηματικά, που καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο εύρος διδακτικών ωρών στο Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα Εργασίας.

8.4.7. Κριτήρια επιλογής αριθμού ωρών παρατήρησης στα σχολεία

Ο αριθμός των ωρών παρατήρησης στα σχολεία επιλέχτηκε με βάση τα εξής κριτήρια: α) Το γεγονός ότι, η παρατήρηση συμπληρώνει την κύρια έρευνα, που διεξάγεται με ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς και με ανάλυση περιεχομένου (ποιοτική και ποσοτική) στα Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών, άρα δύναται να είναι μικρότερης έκτασης, όσον αφορά στη χρονική της διάρκεια στα σχολεία (Αθανασίου, 2007· Πετρογιάννης, 2008). β) Η αποφυγή διατάραξης της εύρυθμης λειτουργίας των σχολείων, που επισκέφτηκε η ερευνήτρια (Verma & Mallick, 2004· Αθανασίου, 2007· Πετρογιάννης, 2008· Edgington, 2017). γ) Η εξασφάλιση της συναίνεσης των σχολείων (Verma & Mallick, 2004· Αθανασίου, 2007· Πετρογιάννης, 2008· Edgington, 2017).

Σε κάθε Δημοτικό σχολείο οι διδακτικές ώρες παρατήρησης σχεδιάστηκε να ανέρχονται σε έξι (6). Τρεις (3) ώρες Γλώσσας και τρεις (3) ώρες Μαθηματικών. Η κατανομή των ωρών στις τάξεις να γίνεται ως εξής:

Α΄Τάξη (μία (1) ώρα Γλώσσα και μία (1) ώρα Μαθηματικά)

Γ΄Τάξη (μία (1) ώρα Γλώσσα και μία (1) ώρα Μαθηματικά)

Ε΄Τάξη (μία (1) ώρα Γλώσσα και μία (1) ώρα Μαθηματικά)

Σε κάθε Γυμνάσιο οι διδακτικές ώρες παρατήρησης ανέρχονταν σε έξι (6). Τρεις (3) ώρες Γλώσσας και τρεις (3) ώρες Μαθηματικών. Η κατανομή των ωρών στις τάξεις έγινε ως εξής:

Α΄Τάξη (μία (1) ώρα Γλώσσα και μία (1) ώρα Μαθηματικά)

Β΄Τάξη (μία (1) ώρα Γλώσσα και μία (1) ώρα Μαθηματικά)

Γ΄Τάξη (μία (1) ώρα Γλώσσα και μία (1) ώρα Μαθηματικά)

Επιπλέον, σημειώνεται ότι, οι διδακτικές ώρες παρατήρησης μαθητών και εκπαιδευτικών εντός του ωρολογίου προγράμματος στο σύνολο διεξαγωγής της έρευνας στο σχολείο δεν ξεπερνούσε τις δύο (2) διδακτικές ώρες ανά τμήμα σύμφωνα και με τις προδιαγραφές για διεξαγωγή έρευνας σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ή άλλες δομές αρμοδιότητας του Υπουργείου Παιδείας

και Θρησκευμάτων, που βρίσκονται αναρτημένες στην ιστοσελίδα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής⁷².

8.4.8. Κριτήρια επιλογής Διδακτικών Αρχών προς διερεύνηση

Στην παρούσα ΔΔ διερευνήθηκαν οι ακόλουθες διδακτικές αρχές:

- A. Η διδακτική αρχή της διαφοροποίησης.
- B. Η διδακτική αρχή της επικαιρότητας.
- Γ. Η διδακτική αρχή της διαθεματικότητας.
- Δ. Η διδακτική αρχή της αυτενέργειας.
- E. Η διδακτική αρχή της κοινωνικότητας.
- ΣΤ. Η διδακτική αρχή της ολότητας.
- Z. Η διδακτική αρχή της συνδιερεύνησης.
- H. Η διδακτική αρχή της παιδοκεντρικότητας.

Η επιλογή των παραπάνω διδακτικών αρχών έγινε με βάση τα εξής κριτήρια:

1. Τη διαχρονικότητά τους (Comenius, 1907· Bertrand, 2000· Soetard, 2000· Bruehlmeier, 2017).
2. Την αναφορά των περισσότερων από αυτές σε ποικίλες βιβλιογραφικές πηγές (Comenius, 1907· Sugrue, 1997· Bertrand, 2000· Soetard, 2000· Ματσαγγούρας 2006, 2007· Φύκαρης, 2008· Bruehlmeier, 2017).
3. Την προώθησή τους από την ΕΕ (Παντίδης & Πασιάς, 2004).

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο επισημαίνει στα κράτη-μέλη της ΕΕ τρία βασικά σημεία αναφοράς: α) την αποφυγή της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, β) τη βελτίωση των αναγνωστικών ικανοτήτων και γ) την ολοκλήρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από μεγαλύτερο ποσοστό νέων. Οι μαθητές αποκτούν γνώσεις αλλά και τις ανάλογες δεξιότητες και τη συμπεριφορά, ώστε να είναι σε θέση να εφαρμόζουν αυτές τις γνώσεις στην καθημερινή τους ζωή (European Commission, 2014· Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2017).

Στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών καθώς και στην καλλιέργεια στάσεων συμβάλλει η εφαρμογή συγκεκριμένων διδακτικών αρχών κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Η σύγχρονη σχολική τάξη αποτελεί μία πολύμορφη ομάδα ως προς το φύλο, το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο, τη μητρική γλώσσα, τις ειδικές μαθησιακές ανάγκες, την προσωπικότητα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

⁷² <http://iep.edu.gr/el/>, Τελευταία προσπέλαση 1 Φεβρουαρίου 2019.

Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να οργανώνει τη διδασκαλία του με τέτοιο τρόπο, ώστε να λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες των μαθητών του στοχεύοντας στην αύξηση του ενδιαφέροντός τους για τη μαθησιακή διαδικασία και της συμμετοχής τους σε αυτή καθώς και στην έγκαιρη αντιμετώπιση τυχόν δυσκολιών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012· Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2017).

8.4.9. Κριτήρια επιλογής Αναλυτικών Προγραμμάτων προς διερεύνηση

Στην παρούσα Διατριβή επιλέχθηκαν να διερευνηθούν τα εθνικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών -στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών- των χωρών του δείγματος (Φινλανδίας, Αγγλίας και Ελλάδας), που βρίσκονταν σε ισχύ την περίοδο εκπόνησης της παρούσας ΔΔ. Λόγω της μεγάλης τους έκτασης αλλά και για τη μεγαλύτερη δυνατή αντιπροσώπευση του δείγματος καθώς και για την εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας, επιλέχθηκαν ειδικότερα τα τμήματα των κειμένων, που αναφέρονταν στις Α', Γ' και Ε' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και στις Α', Β' και Γ' τάξεις του Γυμνασίου.

8.5. Ερευνητικά εργαλεία

Στο παρόν υποκεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά εργαλεία, που χρησιμοποιήθηκαν για τη διερεύνηση των διδακτικών αρχών στα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών αναφοράς, στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών τους συστημάτων.

8.5.1. Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο, που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα ΔΔ, επιχείρησε να ανιχνεύσει τις σκέψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών των χωρών αναφοράς (δασκάλων, φιλόλογων και μαθηματικών) σε σχέση με τις διδακτικές αρχές. Ειδικότερα, διερευνά το πώς αντιλαμβάνονται οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί τις διδακτικές αρχές, ποιες χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους και πώς τις εφαρμόζουν στην πράξη. Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε από την ελληνική γλώσσα και διατέθηκε στα αγγλικά σχολεία στην αγγλική γλώσσα, ενώ στα σχολεία της Φινλανδίας, που οι δύο επικρατέστερες γλώσσες είναι η φινλανδική και η σουηδική, διατέθηκε στη σουηδική (για τα σουηδόφωνα σχολεία) και στην αγγλική (για τα φινλανδόφωνα σχολεία). Η επιλογή της γλώσσας του ερωτηματολογίου για τα

σχολεία της Φινλανδίας έγινε κατόπιν συνεννόησης της ερευνήτριας με τους Διευθυντές των σχολείων, που συμμετείχαν στην έρευνα.

8.5.2. Φύλλο παρατήρησης

Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε σε σχολικές τάξεις Δημοτικών Σχολείων (Α΄, Γ΄ και Ε΄ τάξεις) και Γυμνασίων (Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεις) Γενικής Αγωγής, με χρονική διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας σε κάθε σχολείο κατά μέσο όρο τις δύο (2) ημέρες και όχι πάνω από δύο (2) διδακτικές ώρες σε κάθε τμήμα, που συμμετείχε στην έρευνα. Για τον λόγο αυτόν κατασκευάστηκε το Φύλλο Παρατήρησης, με το οποίο η ερευνήτρια είχε τη δυνατότητα να εντοπίσει τις διδακτικές αρχές μέσα στις σχολικές τάξεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

8.5.3. Μονάδα ανάλυσης περιεχομένου

Για την ανάλυση του περιεχομένου (ποιοτική και ποσοτική) στα Αναλυτικά Προγράμματα των τριών (3) χωρών του δείγματος της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Atlas.ti και ως μονάδα ανάλυσης ορίστηκε η *μικρότερη νοηματική ενότητα*. Πιο συγκεκριμένα, η *μικρότερη νοηματική ενότητα* μπορεί να ήταν μια φράση ή παράγραφος, που να είχε νόημα και να μπορούσε να ενταχθεί σε μια από τις προκαθορισμένες κατηγορίες (Τζάνη & Κεχαγιάς, 2005). Η ανάλυση περιεχομένου πραγματοποιήθηκε μετά από την κατασκευή του ερωτηματολογίου και του φύλλου παρατήρησης, ώστε η ερευνήτρια να μην επηρεαστεί από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης διαδικασίας στη δημιουργία των προαναφερόμενων ερευνητικών εργαλείων.

8.6. Χρονική Διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας

Τα ερευνητικά εργαλεία ετοιμάστηκαν τον Αύγουστο του 2017, οπότε και ξεκίνησε ο σχεδιασμός και η οργάνωση της πιλοτικής έρευνας με τα ερωτηματολόγια. Κατά την πιλοτική έρευνα, η οποία έλαβε χώρα από τον Οκτώβριο του 2017 έως και τον Φεβρουάριο του 2018, απαντήθηκαν πενήντα (50) ερωτηματολόγια (είκοσι πέντε (25) για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης). Η πιλοτική εφαρμογή στόχευε στη βελτίωση του ερωτηματολογίου, διότι το ερωτηματολόγιο αποτελούταν από πολλές ερωτήσεις και η

ερευνήτρια επιδίωκε αυτές να είναι όσο είναι δυνατόν πιο σαφείς και κατανοητές στα υποκείμενα της έρευνας.

Η σειρά με την οποία διεξήχθη η κύρια έρευνα για κάθε χώρα εξαρτήθηκε από παράγοντες, όπως η εξασφάλιση της σχετικής έγκρισης από τις αρμόδιες κατά περίπτωση αρχές, τα χρονικά διαστήματα λειτουργίας των σχολείων, η περίοδος που μπορούσαν να δεχτούν την ερευνήτρια, ώστε να μην παρακωλύεται η εύρυθμη λειτουργία τους, καθώς και η χρονική στιγμή που είχε τη δυνατότητα η ερευνήτρια να επισκεφτεί τα σχολεία κάθε χώρας σε σχέση με τις επαγγελματικές υποχρεώσεις της (Αθανασίου, 2007· Cohen κ.ά., 2008).

Στη συνέχεια, η έρευνα στην Ελλάδα (στην Περιφερειακή Ενότητα Ιωαννίνων που αποτελεί και έδρα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, όπου εκπονείται η παρούσα ΔΔ) με το ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς και την παρατήρηση στις σχολικές τάξεις διεξήχθη από τον Μάρτιο έως και τον Μάιο του 2019 ως εξής:

Μάρτιος	Απρίλιος	Μάιος
Επισκέψεις σε σχολεία για χορήγηση ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς και παρατήρηση σε σχολικές τάξεις	Επισκέψεις σε σχολεία για χορήγηση ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς και παρατήρηση σε σχολικές τάξεις	Επισκέψεις σε σχολεία για χορήγηση ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς και παρατήρηση σε σχολικές τάξεις

8.7. Αντιξοότητες και Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα ερευνητική διαδικασία υπήρξαν και ορισμένοι περιορισμοί, οι οποίοι χρειάζεται να αναφερθούν. Καταρχήν, η μεθοδολογία της έρευνας της ΔΔ ήταν αρκετά απαιτητική με αποτέλεσμα να χρειάζεται προσεκτική και εκτενή επισκόπηση της βιβλιογραφίας, μεγάλα χρονικά διαστήματα εντατικής ενασχόλησης με το θέμα και ιδιαίτερη προετοιμασία για την κατασκευή των ερευνητικών εργαλείων, τον σχεδιασμό, την οργάνωση και τη διεξαγωγή της έρευνας. Η τριγωνοποίηση των μεθόδων με κύρια μέθοδο διερεύνησης τη συγκριτική μέθοδο σε συνδυασμό με το ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς, την παρατήρηση στις σχολικές τάξεις και την ανάλυση περιεχομένου (ποιοτική και ποσοτική) αποτέλεσε μια εξαιρετικά επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία.

Επιπλέον, η επικοινωνία με φορείς και σχολεία στην Ελλάδα αλλά και στις υπόλοιπες χώρες αναφοράς του δείγματος για την εύρεση των σχολείων και των εκπαιδευτικών, που θα συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς και των χρονικών περιόδων που η ερευνήτρια θα μπορούσε να επισκεφτεί τα σχολεία, υπήρξε μία ακόμα αυξημένης δυσκολίας παράμετρος της ερευνητικής διαδικασίας (βλ. Παράρτημα 2, σσ. 437-440).

Επίσης, υπήρξαν δυσκολίες στην τήρηση των χρονικών διαστημάτων επίσκεψης της ερευνήτριας στα σχολεία, που οφείλονταν στην πολυπλοκότητα της ερευνητικής διαδικασίας, στην αλλαγή του προγραμματισμού των δραστηριοτήτων των σχολικών μονάδων καθώς και σε έκτακτα συμβάντα είτε από την πλευρά των σχολείων είτε από την πλευρά της ερευνήτριας. Ιδιαίτερα, η οργάνωση των επισκέψεων της ερευνήτριας στις σχολικές μονάδες της Φινλανδίας και της Αγγλίας για την παρατήρηση στις σχολικές τάξεις υπήρξε ένα εγχείρημα πολύ απαιτητικό και χρονοβόρο, από τον σχεδιασμό του μέχρι και την υλοποίησή του.

Ωστόσο, αν και υπήρξαν οι προαναφερόμενες δυσκολίες κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού, της οργάνωσης και της διεξαγωγής της έρευνας, καταβλήθηκε από την ερευνήτρια κάθε προσπάθεια, ώστε να ολοκληρωθεί η συλλογή των δεδομένων της έρευνας και να εξασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της.

Τέλος, κύριο περιορισμό της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι, αξιοποιήθηκε «βολικό δείγμα» και όχι απολύτως αντιπροσωπευτικό δείγμα.

8.8. Ζητήματα Δεοντολογίας

Η ερευνήτρια ακολούθησε τους κανόνες δεοντολογίας, που προβλέπονταν κατά την προετοιμασία και διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας (Cohen κ.ά., 2008· Robson, 2010). Αρχικά, υπήρξε επικοινωνία με το Υπουργείο Εξωτερικών της Ελλάδας και τις πρεσβείες Φινλανδίας και Μεγάλης Βρετανίας στην Αθήνα. Από εκεί πήρε τις πρώτες πληροφορίες για το πού πρέπει να απευθυνθεί, ώστε να εντοπίσει και να προσεγγίσει σχολεία για την υλοποίηση της έρευνάς της. Κατόπιν, μέσω του Υπουργείου Εξωτερικών της Ελλάδας, ήρθε σε τηλεφωνική επικοινωνία με εκπροσώπους των Ελληνικών Πρεσβειών στις προαναφερόμενες χώρες του εξωτερικού, ενώ παράλληλα

τους απέστειλε ηλεκτρονικό μήνυμα (e-mail), όπου και τους εξηγούσε τους λόγους, που ζητούσε τη βοήθειά τους.

Μέσα από την περιγραφείσα διαδικασία η ερευνήτρια επικοινωνήσε με τον Έλληνα Συντονιστή Εκπαίδευσης στο Λονδίνο, με εκπροσώπους των ελληνικών Πρεσβειών στο εξωτερικό, με μέλη ελληνικών κοινοτήτων καθώς και με συναδέλφους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς στις εν λόγω χώρες για τον εντοπισμό και την προσέγγιση των σχολείων. Η πρώτη θετική ανταπόκριση ήρθε από τη Φινλανδία, από σχολεία στο Ελσίνκι αλλά και από μια πόλη σε μικρή απόσταση από το Ελσίνκι, το Κιρκονούμι. Όσον αφορά την Αγγλία, η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με σχολεία σε Λονδίνο και Κέιμπριτζ καθώς και με αγγλικά σχολεία στην Ελλάδα και πιο συγκεκριμένα στην περιφερειακή ενότητα της Αττικής. Παρόμοια διαδικασία ακολουθήθηκε και για την προσέγγιση ελληνικών σχολείων καθώς και για την εξασφάλιση της συνεργασίας εκπαιδευτικών και μαθητών των συγκεκριμένων σχολείων (βλ. Παράρτημα 3, σσ. 441-442). Επιπλέον, έγιναν όλες οι απαραίτητες ενέργειες από την ερευνήτρια, ώστε να εγκριθεί η διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων της Ελλάδας τον Φεβρουάριο του 2019.

Σε κάθε περίπτωση, επιδιώχτηκε η συναίνεση των εμπλεκόμενων στην έρευνα προσώπων (μαθητών, εκπαιδευτικών) καθώς και η έγκριση διεξαγωγής της ερευνητικής διαδικασίας στα σχολεία από τις αρμόδιες υπηρεσίες σε κάθε χώρα (Creswell, 2008).

8.9. Ζητήματα οργάνωσης της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη στα πλαίσια εκπόνησης Διδακτορικής Διατριβής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και στο γνωστικό πεδίο της «Διδακτικής Μεθοδολογίας». Η ερευνητική διαδικασία σχεδιάστηκε και έλαβε χώρα, κυρίως, το σχολικό έτος 2018-2019 και ένα μικρό μέρος της στις αρχές του σχολικού έτους 2019-2020 (Αύγουστο και Σεπτέμβριο 2019) για τις χώρες Αγγλία και Φινλανδία. Παράλληλα με την επίσκεψη της ερευνήτριας στα σχολεία απεστάλησαν τα ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς σε ηλεκτρονική μορφή (Google docs), μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail).

8.10. Προσδοκώμενα αποτελέσματα και συμβολή της έρευνας στην προώθηση της εκπαίδευσης και γενικότερα της επιστήμης

Από τη συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία επιδιώκεται να καλυφθεί το επιστημονικό κενό, που διαπιστώθηκε στη βιβλιογραφική επισκόπηση, σχετικά με τις διδακτικές αρχές, που διέπουν τα Αναλυτικά Προγράμματα κρατών-μελών της ΕΕ, πώς εφαρμόζονται στη διδακτική πράξη.

Κατά την εκτενή βιβλιογραφική επισκόπηση διαπιστώθηκε ότι, δεν υπάρχει έως σήμερα έρευνα, που να διερευνά αυτοτελώς τις διδακτικές αρχές στα Αναλυτικά Προγράμματα. Υπάρχουν έρευνες για τα εκπαιδευτικά συστήματα χωρών της ΕΕ ή και άλλων χωρών ανά τον κόσμο ή έρευνες, που να αφορούν μεμονωμένα τις διδακτικές αρχές ή τα Αναλυτικά Προγράμματα, όχι, όμως, έρευνες που να αφορούν το θέμα της παρούσας ΔΔ.

Συνεπώς, η συγκεκριμένη έρευνα αναμένεται να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα, που διατυπώθηκαν στο πλαίσιο της ΔΔ και να καλύψει το επιστημονικό κενό, που διαπιστώθηκε να υπάρχει σε σχέση με τη διερεύνηση των διδακτικών αρχών στα Αναλυτικά Προγράμματα δείγματος χωρών της ΕΕ, στις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτές καθώς και στην εφαρμογή των διδακτικών αρχών στη διδακτική πράξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο

Επεξεργασία και Ανάλυση των δεδομένων

Στο παρόν κεφάλαιο επιδιώκεται με συστηματικό τρόπο η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, τα οποία συλλέχτηκαν με ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς, με παρατήρηση στις σχολικές τάξεις και με ανάλυση περιεχομένου (ποιοτική και ποσοτική) στα Αναλυτικά Προγράμματα Γλώσσας και Μαθηματικών Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου Φινλανδίας, Αγγλίας και Ελλάδας.

9.1. Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε, στο μεγαλύτερο μέρος του, με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα Likert (Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ) και απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς ειδικότητας δασκάλου, φιλόλογου και μαθηματικού (βλ. Παράρτημα 1, σσ. 412-433). Αποτελείται από ερωτήσεις, που αναφέρονται στο προφίλ του εκπαιδευτικού και σε ερωτήσεις και υποερωτήματα που κατανέμονται σε οκτώ (8) παράγοντες, οι οποίοι αντιστοιχούν στις οκτώ (8) διδακτικές αρχές, που επιλέχτηκαν και διερευνήθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας ΔΔ. Η επεξεργασία των δεδομένων του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα SPSS (Δαφέρμος, 2011).

9.1.1. Φινλανδία (ερωτηματολόγιο)

9.1.1.1. Φινλανδία (ερωτηματολόγιο-συχνότητες)

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: Ως προς το «Φύλο» από τα 108 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 7,4 % είναι άνδρες και το 92,6% είναι γυναίκες. Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας φαίνεται ότι, είναι γυναίκες.

Πίνακας 1

		Φύλο			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	8	7,4	7,4	7,4
	Γυναίκα	100	92,6	92,6	100,0
Total		108	100,0	100,0	

Ηλικία: Ως προς την «*Ηλικία*» από τα 108 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 3,7% είναι ηλικίας « ≤ 25 », το 14,8% είναι ηλικίας «26-35», το 29,6% είναι ηλικίας «36-45», το 33,3% είναι ηλικίας «46-55» και το 18,5% είναι ηλικίας « $56 \leq$ ». Επομένως, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας φαίνεται ότι, είναι ηλικίας «46-55».

Πίνακας 2

Ηλικία				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ≤ 25	4	3,7	3,7	3,7
26-35	16	14,8	14,8	18,5
36-45	32	29,6	29,6	48,1
46-55	36	33,3	33,3	81,5
$56 \leq$	20	18,5	18,5	100,0
Total	108	100,0	100,0	

Ειδικότητα εκπαιδευτικού: Ως προς την «*Ειδικότητα εκπαιδευτικού*» από τα 108 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, σε αυτήν την ερώτηση απάντησαν τα 100, εκ των οποίων το 36,0% απάντησε «*Δάσκαλος*», το 40,0% απάντησε «*Φιλολόγος*» και το 24,0% απάντησε «*Μαθηματικός*». Από τα 108 υποκείμενα της έρευνας τα 8 δεν έδωσαν καμία απάντηση. Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας που απάντησαν σε αυτήν την ερώτηση ανήκει στην ειδικότητα «*Φιλολόγος*». Αυτό πιθανόν να σημαίνει πως στα αποτελέσματα της έρευνας με ερωτηματολόγιο σε εκπαιδευτικούς, που εργάζονται σε σχολεία της Φινλανδίας (Δημοτικά και Γυμνάσια), να αποτυπώνονται περισσότερο απόψεις και στάσεις, που απορρέουν κυρίως από τα Αναλυτικά Προγράμματα Γλώσσας και Μαθηματικών του Γυμνασίου αλλά και που αφορούν μεγαλύτερους σε ηλικία μαθητές.

Πίνακας 3**Ειδικότητα εκπαιδευτικού**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δάσκαλος	36	33,3	36,0	36,0
	Φιλολόγος	40	37,0	40,0	76,0
	Μαθηματικός	24	22,2	24,0	100,0
	Total	100	92,6	100,0	
Missing	System	8	7,4		
Total		108	100,0		

Σπουδές: Ως προς τις «Σπουδές» από τα 108 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 66,7% απάντησε «Δεύτερο πτυχίο», το 33,3% απάντησε «Μεταπτυχιακό», το 0,0% απάντησε «Διδακτορικό» και το 0,0% απάντησε «Άλλο». Επομένως, από αυτά τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας φαίνεται ότι, κατέχει «Δεύτερο πτυχίο». Αυτό πιθανόν να σημαίνει πως στα αποτελέσματα της έρευνας με ερωτηματολόγιο σε σχολεία της Φινλανδίας (Δημοτικά και Γυμνάσια) αποτυπώνονται απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών, που διέπονται από μία πιο σύγχρονη οπτική της διδασκαλίας λόγω των επιπλέον σπουδών τους.

Πίνακας 4**Σπουδές**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεύτερο πτυχίο	72	66,7	66,7	66,7
	Μεταπτυχιακό	36	33,3	33,3	100,0
	Διδακτορικό	0	0,0	0,0	100,0
	Άλλο	0	0,0	0,0	100,0
	Total	108	100,0	100,0	

Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση: Ως προς την «Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση» από τα 108 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 18,5% έχει «0-9» έτη προϋπηρεσίας, το 29,6% έχει «10-19», το 44,4% έχει «20-29» και το 7,4% έχει «30 ≤». Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η

πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας φαίνεται ότι, έχει «20-29» έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση. Αυτό πιθανόν να σημαίνει πως στα αποτελέσματα της έρευνας με ερωτηματολόγιο ίσως να αποτυπώνεται μια πιο ώριμη και στέρεα εδραιωμένη οπτική της διδασκαλίας λόγω του ότι, οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε αυτή έχουν μεγάλη διδακτική εμπειρία.

Πίνακας 5

Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0-9	20	18,5	18,5	18,5
10-19	32	29,6	29,6	48,1
20-29	48	44,4	44,4	92,6
30 ≤	8	7,4	7,4	100,0
Total	108	100,0	100,0	

Τύπος σχολείου που εργάζεστε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα:

Ως προς την ερώτηση «*Τύπος σχολείου που εργάζεστε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα*» από τα 108 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 74,1% απάντησε «*Δημόσιο Δημοτικό*», το 25,9% απάντησε «*Δημόσιο Γυμνάσιο*», το 0,0% απάντησε «*Δημόσιο Λύκειο*», το 0,0% απάντησε «*Ιδιωτικό Δημοτικό*», το 0,0% απάντησε «*Ιδιωτικό Γυμνάσιο*» και το 0,0% απάντησε «*Ιδιωτικό Λύκειο*». Επομένως, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας εργάζεται τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα σε «*Δημόσιο Δημοτικό*». Από τα δεδομένα αυτά διαφαίνεται, κυρίως, η οπτική των εκπαιδευτικών, που εργάζονται σε *Δημόσιο Σχολείο*, ενώ οι απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών, που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, αφορούν μικρότερη ως προς την ηλικία ομάδα μαθητών.

Πίνακας 6

Τύπος σχολείου που εργάζεστε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Δημόσιο Δημοτικό	80	74,1	74,1	74,1
Δημόσιο Γυμνάσιο	28	25,9	25,9	100,0
Δημόσιο Λύκειο	0	0,0	0,0	100,0
Ιδιωτικό Δημοτικό	0	0,0	0,0	100,0
Ιδιωτικό Γυμνάσιο	0	0,0	0,0	100,0
Ιδιωτικό Λύκειο	0	0,0	0,0	100,0
Total	108	100,0	100,0	

Τάξη που διδάσκετε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα (με 3 υποερωτήματα):

1)Ως προς το υποερώτημα «Τάξη που διδάσκετε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα: Δημοτικό» από τα 108 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 70,4% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 29,6% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 76 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 21,1% απάντησε «Α΄ τάξη», το 0,0% απάντησε «Β΄ τάξη», το 42,1% απάντησε «Γ΄ τάξη», το 10,5% απάντησε «Δ΄ τάξη», το 15,8% απάντησε «Ε΄ τάξη» και το 10,5% απάντησε «Στ΄ τάξη». Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, διδάσκει τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα στη Γ΄ τάξη του Δημοτικού. Από αυτό εξάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί, που παίρνουν μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα, διδάσκοντας περισσότερες ώρες σε μια από τις μικρές τάξεις του Δημοτικού, εφαρμόζουν περισσότερο διδακτικές αρχές, που σχετίζονται με την καλλιέργεια της κοινωνικότητας και της αυτενεργού δράσης των μαθητών.

Πίνακας 7

Τάξη που διδάσκετε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα:

Δημοτικό

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A' τάξη	16	14,8	21,1	21,1
	B' τάξη	0	0,0	0,0	21,1
	Γ' τάξη	32	29,6	42,1	63,2
	Δ' τάξη	8	7,4	10,5	73,7
	Ε' τάξη	12	11,1	15,8	89,5
	ΣΤ' τάξη	8	7,4	10,5	100,0
	Total	76	70,4	100,0	
Missing	System	32	29,6		
Total		108	100,0		

2) Ως προς το υποερώτημα «Τάξη που διδάσκετε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα: Γυμνάσιο» από τα 108 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 33,3% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 66,7% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 36 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 66,7% απάντησε «Α' τάξη», το 22,2% απάντησε «B' τάξη», το 11,1% απάντησε «Γ' τάξη». Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, διδάσκει τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα στην Α' τάξη του Γυμνασίου. Συνεπώς, από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της έρευνας, διδάσκοντας περισσότερες ώρες στην Α' τάξη του Γυμνασίου, εφαρμόζουν περισσότερο διδακτικές αρχές, που σχετίζονται με την καλλιέργεια της κοινωνικότητας, τον δημιουργικό διάλογο και την εργασία σε μικρές ομάδες μαθητών.

Πίνακας 8

Τάξη που διδάσκετε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα:

Γυμνάσιο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A' τάξη	24	22,2	66,7	66,7
	B' τάξη	8	7,4	22,2	88,9
	Γ' τάξη	4	3,7	11,1	100,0
	Total	36	33,3	100,0	
Missing	System	72	66,7		
Total		108	100,0		

1^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης»

1^η Ερώτηση (με 4 υποερωτήματα): «*Θεωρείτε ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων*»

1) Ως προς το υποερώτημα «*Θεωρείτε ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων. ΑΠΣ Δημοτικού Ομιλούμενης Γλώσσας*» από τα 108 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 88,9% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 11,1% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 96 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 0,0% απάντησε «Λίγο», το 12,5% απάντησε «Αρκετά», το 62,5% απάντησε «Πολύ» και το 25,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, που απάντησε στο συγκεκριμένο υποερώτημα, φαίνεται ότι, θεωρεί πως τα ΑΠΣ Δημοτικού Ομιλούμενης Γλώσσας ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων σε πολύ μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί, που απάντησαν σε αυτό το υποερώτημα, εφαρμόζουν πολύ συχνά κατά τη διδασκαλία της Ομιλούμενης Γλώσσας στο Δημοτικό εναλλακτικές διδακτικές δραστηριότητες.

Πίνακας 9

Θεωρείτε ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων; ΑΠΣ Δημοτικού

Ομιλούμενης Γλώσσας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	0	0,0	0,0	0,0
	Αρκετά	12	11,1	12,5	12,5
	Πολύ	60	55,6	62,5	75,0
	Πάρα πολύ	24	22,2	25,0	100,0
	Total	96	88,9	100,0	
Missing	System	12	11,1		
Total		108	100,0		

2) Ως προς το υποερώτημα «Θεωρείτε ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων. ΑΠΣ Γυμνασίου Ομιλούμενης Γλώσσας» από τα 108 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 37,0% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 63,0% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 40 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 0,0% απάντησε «Λίγο», το 10,0% απάντησε «Αρκετά», το 80,0% απάντησε «Πολύ» και το 10,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, που απάντησε στο συγκεκριμένο υποερώτημα, φαίνεται ότι, θεωρεί πως τα ΑΠΣ Γυμνασίου Ομιλούμενης Γλώσσας ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων σε πολύ μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα διαφαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί, που απάντησαν σε αυτό το υποερώτημα, εφαρμόζουν πολύ συχνά κατά τη διδασκαλία της Ομιλούμενης Γλώσσας στο Γυμνάσιο εναλλακτικές διδακτικές δραστηριότητες.

Πίνακας 10

Θεωρείτε ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων; ΑΠΣ Γυμνασίου Ομιλούμενης Γλώσσας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	0	0,0	0,0	0,0
	Αρκετά	4	3,7	10,0	10,0
	Πολύ	32	29,6	80,0	90,0
	Πάρα πολύ	4	3,7	10,0	100,0
	Total	40	37,0	100,0	
Missing	System	68	63,0		
Total		108	100,0		

3) Ως προς το ερώτημα «*Θεωρείτε ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων. ΑΠΣ Μαθηματικών Δημοτικού*» από τα 108 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 74,1% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 25,9% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 80 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 5,0% απάντησε «Λίγο», το 25,0% απάντησε «Αρκετά», το 45,0% απάντησε «Πολύ» και το 25,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, που απάντησε στο συγκεκριμένο υποερώτημα, φαίνεται ότι, θεωρεί πως τα ΑΠΣ Μαθηματικών Δημοτικού ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων σε πολύ μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί, που απάντησαν σε αυτό το υποερώτημα, εφαρμόζουν πολύ συχνά κατά τη διδασκαλία των Μαθηματικών στο Δημοτικό εναλλακτικές διδακτικές δραστηριότητες.

Πίνακας 11

Θεωρείτε ότι τα ΑΠΣ ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών
 διδακτικών δραστηριοτήτων; ΑΠΣ Μαθηματικών Δημοτικού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	4	3,7	5,0	5,0
	Αρκετά	20	18,5	25,0	30,0
	Πολύ	36	33,3	45,0	75,0
	Πάρα πολύ	20	18,5	25,0	100,0
	Total	80	74,1	100,0	
Missing	System	28	25,9		
Total		108	100,0		

4) Ως προς το ερώτημα «Θεωρείτε ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων. ΑΠΣ Μαθηματικών Γυμνασίου» από τα 108 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 25,9% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 74,1% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 28 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 0,0% απάντησε «Λίγο», το 28,6% απάντησε «Αρκετά», το 42,9% απάντησε «Πολύ» και το 28,6% απάντησε «Πάρα πολύ». Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, που απάντησε στο συγκεκριμένο υποερώτημα, φαίνεται ότι, θεωρεί πως τα ΑΠΣ Μαθηματικών Γυμνασίου ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων σε πολύ μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα εξάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί, που απάντησαν σε αυτό το υποερώτημα, εφαρμόζουν πολύ συχνά κατά τη διδασκαλία των Μαθηματικών στο Γυμνάσιο εναλλακτικές διδακτικές δραστηριότητες.

Πίνακας 12

Θεωρείτε ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων; ΑΠΣ

Μαθηματικών Γυμνασίου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	0	0,0	0,0	0,0
	Αρκετά	8	7,4	28,6	28,6
	Πολύ	12	11,1	42,9	71,4
	Πάρα πολύ	8	7,4	28,6	100,0
	Total	28	25,9	100,0	
Missing	System	80	74,1		
Total		108	100,0		

2^η Ερώτηση: *«Λαμβάνετε υπόψη σας τα χαρακτηριστικά των μαθητών (ανάγκες, ενδιαφέροντα, κλίσεις, άλλες ιδιαιτερότητες) κατά τη διατύπωση των διδακτικών στόχων της διδασκαλίας»*

Ως προς την ερώτηση *«Λαμβάνετε υπόψη σας τα χαρακτηριστικά των μαθητών (ανάγκες, ενδιαφέροντα, κλίσεις, άλλες ιδιαιτερότητες) κατά τη διατύπωση των διδακτικών στόχων της διδασκαλίας»* από τα 108 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 11,1% απάντησε «Λίγο», το 33,3% απάντησε «Αρκετά», το 48,1% απάντησε «Πολύ» και το 7,4% απάντησε «Πάρα πολύ». Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας φαίνεται ότι, λαμβάνει υπόψη της τα χαρακτηριστικά των μαθητών κατά τη διατύπωση των διδακτικών στόχων της διδασκαλίας σε πολύ μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα συνεπάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί, που έλαβαν μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα, πολύ συχνά κατά τη διατύπωση των διδακτικών στόχων της διδασκαλίας λαμβάνουν πολύ σοβαρά υπόψη τους τα χαρακτηριστικά των μαθητών τους.

Πίνακας 13

Λαμβάνετε υπόψη σας τα χαρακτηριστικά των μαθητών (ανάγκες, ενδιαφέροντα, κλίσεις, άλλες ιδιαιτερότητες) κατά τη διατύπωση των διδακτικών στόχων της διδασκαλίας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	12	11,1	11,1	11,1
Αρκετά	36	33,3	33,3	44,4
Πολύ	52	48,1	48,1	92,6
Πάρα πολύ	8	7,4	7,4	100,0
Total	108	100,0	100,0	

3^η Ερώτηση: «Σε ποιον βαθμό τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών (ανάγκες, ενδιαφέροντα, κλίσεις, άλλες ιδιαιτερότητες) μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας»

Στην ερώτηση «Σε ποιον βαθμό τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών (ανάγκες, ενδιαφέροντα, κλίσεις, άλλες ιδιαιτερότητες) μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 3,7% απάντησε «Λίγο», το 55,6% απάντησε «Αρκετά», το 37,0% απάντησε «Πολύ» και το 3,7% απάντησε «Πάρα πολύ». Επομένως, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί πως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν αρκετά σοβαρά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών τους, ώστε να εξασφαλίσουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Πίνακας 14

Σε ποιον βαθμό τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών (ανάγκες, ενδιαφέροντα, κλίσεις, άλλες ιδιαιτερότητες) μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	4	3,7	3,7	3,7
Αρκετά	60	55,6	55,6	59,3
Πολύ	40	37,0	37,0	96,3
Πάρα πολύ	4	3,7	3,7	100,0
Total	108	100,0	100,0	

2^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «επικαιρότητας»

1^η Ερώτηση: *«Σε ποιον βαθμό η αξιοποίηση γεγονότων της επικαιρότητας συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας»*

Ως προς την ερώτηση *«Σε ποιον βαθμό η αξιοποίηση γεγονότων της επικαιρότητας συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας»* από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 7,4% απάντησε «Καθόλου», το 51,9% απάντησε «Λίγο», το 29,6% απάντησε «Αρκετά», το 11,1% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί πως η αξιοποίηση γεγονότων της επικαιρότητας συμβάλλει σε μικρό βαθμό στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας. Από τα δεδομένα διαφαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν λίγο γεγονότα από την επικαιρότητα στη διδασκαλία τους, έχοντας μάλλον την άποψη πως αυτά δε δύνανται να συμβάλουν ιδιαίτερα στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας.

Πίνακας 15

Σε ποιον βαθμό η αξιοποίηση γεγονότων της επικαιρότητας συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	8	7,4	7,4	7,4
Λίγο	56	51,9	51,9	59,3
Αρκετά	32	29,6	29,6	88,9
Πολύ	12	11,1	11,1	100,0
Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
Total	108	100,0	100,0	

2^η Ερώτηση (με 8 υποερωτήματα): «Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών»

1) Στο υποερώτημα «Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών. Α. Στην οικογένεια. Θετικά» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 37,0% απάντησε «Λίγο», το 40,7% απάντησε «Αρκετά», το 18,5% απάντησε «Πολύ» και το 3,7% απάντησε «Πάρα πολύ». Επομένως, από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί πως η διδασκαλία επηρεάζεται αρκετά, με θετικό τρόπο, από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών και συγκεκριμένα από όσα συμβαίνουν στην οικογένειά τους. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος λαμβάνουν υπόψη τους σε σημαντικό βαθμό, στη διδασκαλία τους, θετικά γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών τους από την οικογένειά τους εμπλουτίζοντας με αυτόν τον τρόπο τη διδακτική διαδικασία.

Πίνακας 16

Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Α. Στην οικογένεια. Θετικά

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	40	37,0	37,0	37,0
Αρκετά	44	40,7	40,7	77,8
Πολύ	20	18,5	18,5	96,3
Πάρα πολύ	4	3,7	3,7	100,0
Total	108	100,0	100,0	

2) Στο υποερώτημα «Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών. Α. Στην οικογένεια. Αρνητικά» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 3,7% απάντησε «Καθόλου», το 29,6% απάντησε «Λίγο», το 48,1% απάντησε «Αρκετά», το 11,1% απάντησε «Πολύ» και το 7,4% απάντησε «Πάρα πολύ». Συνεπώς, από τα δεδομένα αυτά διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, η διδασκαλία επηρεάζεται αρκετά, με αρνητικό τρόπο, από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών και συγκεκριμένα από όσα λαμβάνουν χώρα στην οικογένειά τους. Από τα δεδομένα εξάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους σε σημαντικό βαθμό στη διδασκαλία και τα αρνητικά γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών τους από την οικογένειά τους επιχειρώντας, με αυτόν τον τρόπο, να διασφαλίσουν την ομαλή διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας.

Πίνακας 17

Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Α. Στην οικογένεια. Αρνητικά

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	4	3,7	3,7	3,7
Λίγο	32	29,6	29,6	33,3
Αρκετά	52	48,1	48,1	81,5
Πολύ	12	11,1	11,1	92,6
Πάρα πολύ	8	7,4	7,4	100,0
Total	108	100,0	100,0	

3) Στο υποερώτημα «Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών. Β. Στη γειτονιά. Θετικά» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, Το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 55,6% απάντησε «Λίγο», το 37,0% απάντησε «Αρκετά», το 7,4% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Επομένως, από τα δεδομένα αυτά της έρευνας διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, η διδασκαλία επηρεάζεται λίγο, με θετικό τρόπο, από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών και συγκεκριμένα από όσα συμβαίνουν στη γειτονιά τους. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους σε μικρό βαθμό στη διδασκαλία τα θετικά γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών τους από τη γειτονιά τους και συνεπώς δεν τα αξιοποιούν, για να εμπλουτίσουν τη διδακτική διαδικασία.

Πίνακας 18

Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Β. Στη γειτονιά. Θετικά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	60	55,6	55,6	55,6
	Αρκετά	40	37,0	37,0	92,6
	Πολύ	8	7,4	7,4	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	108	100,0	100,0	

4) Στο υποερώτημα «Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών. Β. Στη γειτονιά. Αρνητικά» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 3,7% απάντησε «Καθόλου», το 55,6% απάντησε «Λίγο», το 37,0% απάντησε «Αρκετά», το 3,7% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, η διδασκαλία επηρεάζεται λίγο, με αρνητικό τρόπο, από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών και συγκεκριμένα από όσα συμβαίνουν στη γειτονιά τους. Από τα δεδομένα διαφαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους σε μικρό βαθμό στη διδασκαλία αρνητικά γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών τους από τη

γειτονιά τους και προφανώς δεν τα αξιοποιούν, για να εξασφαλίσουν την ομαλή διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας.

Πίνακας 19

Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Β. Στη γειτονιά. Αρνητικά

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	4	3,7	3,7	3,7
Λίγο	60	55,6	55,6	59,3
Αρκετά	40	37,0	37,0	96,3
Πολύ	4	3,7	3,7	100,0
Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
Total	108	100,0	100,0	

5) Στο υποερώτημα «Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών. Γ. Παρουσίασή τους στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Θετικά» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 7,4% απάντησε «Καθόλου», το 63,0% απάντησε «Λίγο», το 18,5% απάντησε «Αρκετά», το 11,1% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Κατά συνέπεια, από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, η διδασκαλία επηρεάζεται λίγο, με θετικό τρόπο, από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών και συγκεκριμένα από όσα παρουσιάζονται στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Από τα δεδομένα εξάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους σε μικρό βαθμό στη διδασκαλία θετικά γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών τους από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, μη θεωρώντας ίσως πως δύνανται με αυτόν τον τρόπο να εμπλουτίσουν τη διδακτική διαδικασία.

Πίνακας 20

Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Γ. Παρουσίασή τους στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Θετικά

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	8	7,4	7,4	7,4
Λίγο	68	63,0	63,0	70,4
Αρκετά	20	18,5	18,5	88,9
Πολύ	12	11,1	11,1	100,0
Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
Total	108	100,0	100,0	

6) Στο υποερώτημα «Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών. Γ. Παρουσίασή τους στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Αρνητικά» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 7,4% απάντησε «Καθόλου», το 70,4% απάντησε «Λίγο», το 18,5% απάντησε «Αρκετά», το 3,7% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Επομένως, από τα δεδομένα αυτά φαίνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, η διδασκαλία επηρεάζεται λίγο, με αρνητικό τρόπο, από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών και συγκεκριμένα από όσα παρουσιάζονται στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Από τα δεδομένα εξάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους σε μικρό βαθμό στη διδασκαλία αρνητικά γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών τους από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, μη θεωρώντας ίσως πως δύνανται με αυτόν τον τρόπο να εξασφαλίσουν την ομαλή διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας.

Πίνακας 21

Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Γ. Παρουσίασή τους στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Αρνητικά

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	8	7,4	7,4	7,4
Λίγο	76	70,4	70,4	77,8
Αρκετά	20	18,5	18,5	96,3
Πολύ	4	3,7	3,7	100,0
Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
Total	108	100,0	100,0	

7) Στο υποερώτημα «Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών. Δ. Από έκτακτα συμβάντα. Θετικά» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 7,4% απάντησε «Καθόλου», το 55,6% απάντησε «Λίγο», το 25,9% απάντησε «Αρκετά», το 7,4% απάντησε «Πολύ» και το 3,7% απάντησε «Πάρα πολύ». Κατά συνέπεια, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, η διδασκαλία επηρεάζεται λίγο, με θετικό τρόπο, από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών και συγκεκριμένα από έκτακτα συμβάντα. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους σε μικρό βαθμό στη διδασκαλία θετικά γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών τους από έκτακτα συμβάντα, θεωρώντας ίσως πως δύνανται με αυτόν τον τρόπο να εμπλουτίσουν τη διδακτική διαδικασία.

Πίνακας 22

Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Δ. Από έκτακτα συμβάντα. Θετικά

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	8	7,4	7,4	7,4
Λίγο	60	55,6	55,6	63,0
Αρκετά	28	25,9	25,9	88,9
Πολύ	8	7,4	7,4	96,3
Πάρα πολύ	4	3,7	3,7	100,0
Total	108	100,0	100,0	

8) Στο υποερώτημα «Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών. Δ. Από έκτακτα συμβάντα. Αρνητικά» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 7,4% απάντησε «Καθόλου», το 63,0% απάντησε «Λίγο», το 25,9% απάντησε «Αρκετά», το 3,7% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Επομένως, από τα δεδομένα αυτά διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, η διδασκαλία επηρεάζεται λίγο, με αρνητικό τρόπο, από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών και συγκεκριμένα από έκτακτα συμβάντα. Από τα δεδομένα

διαπιστώνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους σε μικρό βαθμό στη διδασκαλία αρνητικά γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών τους από έκτακτα συμβάντα, θεωρώντας ίσως πως δύνανται με αυτόν τον τρόπο να εξασφαλίσουν την ομαλή διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας.

Πίνακας 23

Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Δ. Από έκτακτα συμβάντα. Αρνητικά

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	8	7,4	7,4	7,4
Λίγο	68	63,0	63,0	70,4
Αρκετά	28	25,9	25,9	96,3
Πολύ	4	3,7	3,7	100,0
Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
Total	108	100,0	100,0	

3^η Ερώτηση: «Οι μαθητές μεταφέρουν στη διδασκαλία εμπειρίες, που αποκτούν εκτός του σχολικού περιβάλλοντος»

Ως προς την ερώτηση «Οι μαθητές μεταφέρουν στη διδασκαλία εμπειρίες, που αποκτούν εκτός του σχολικού περιβάλλοντος» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 14,8% απάντησε «Λίγο», το 55,6% απάντησε «Αρκετά», το 22,2% απάντησε «Πολύ» και το 7,4% απάντησε «Πάρα πολύ». Κατά συνέπεια, από τα δεδομένα αυτά φαίνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί πως οι μαθητές μεταφέρουν στη διδασκαλία εμπειρίες, που αποκτούν εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι εμπειρίες των μαθητών από το εξωσχολικό περιβάλλον δύνανται να συμβάλουν αρκετά στη διαμόρφωση του περιεχομένου της διδασκαλίας.

Πίνακας 24

Οι μαθητές μεταφέρουν στη διδασκαλία εμπειρίες, που αποκτούν εκτός του σχολικού περιβάλλοντος;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	16	14,8	14,8	14,8
Αρκετά	60	55,6	55,6	70,4
Πολύ	24	22,2	22,2	92,6
Πάρα πολύ	8	7,4	7,4	100,0
Total	108	100,0	100,0	

4^η Ερώτηση: «Σε ποιον βαθμό αξιοποιούνται οι εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας»

Στην ερώτηση «Σε ποιον βαθμό αξιοποιούνται οι εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 18,5% απάντησε «Λίγο», το 63,0% απάντησε «Αρκετά», το 14,8% απάντησε «Πολύ» και το 3,7% απάντησε «Πάρα πολύ». Επομένως, από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί πως οι εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών αξιοποιούνται αρκετά για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας. Τα εξαγόμενα οδηγούν στην εκτίμηση ότι, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν σε αρκετά στη διδασκαλία τις εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών για την επίτευξη των στόχων αυτής.

Πίνακας 25

Σε ποιον βαθμό αξιοποιούνται οι εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	20	18,5	18,5	18,5
Αρκετά	68	63,0	63,0	81,5
Πολύ	16	14,8	14,8	96,3
Πάρα πολύ	4	3,7	3,7	100,0
Total	108	100,0	100,0	

3^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας»

1^η Ερώτηση: «*Θεωρείτε ότι η οργάνωση της διδασκαλίας στην προοπτική της διαθεματικότητας μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της*»

Ως προς την ερώτηση «*Θεωρείτε ότι η οργάνωση της διδασκαλίας στην προοπτική της διαθεματικότητας μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της*» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 3,7% απάντησε «Λίγο», το 55,6% απάντησε «Αρκετά», το 29,6% απάντησε «Πολύ» και το 11,1% απάντησε «Πάρα πολύ». Κατά συνέπεια, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, η οργάνωση της διδασκαλίας στην προοπτική της διαθεματικότητας μπορεί να συμβάλει αρκετά στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην οργάνωση της διδασκαλίας τους φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη τη διαθεματικότητα θεωρώντας πως αυτό συμβάλλει στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της.

Πίνακας 26

Θεωρείτε ότι η οργάνωση της διδασκαλίας στην προοπτική της διαθεματικότητας μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	4	3,7	3,7	3,7
Αρκετά	60	55,6	55,6	59,3
Πολύ	32	29,6	29,6	88,9
Πάρα πολύ	12	11,1	11,1	100,0
Total	108	100,0	100,0	

2^η Ερώτηση: «*Πόσο συχνά νομίζετε ότι χρησιμοποιείται η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία στο σύγχρονο σχολείο*»

Στην ερώτηση «*Πόσο συχνά νομίζετε ότι χρησιμοποιείται η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία στο σύγχρονο σχολείο*» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 7,4% απάντησε «Λίγο», το 70,4% απάντησε «Αρκετά», το 18,5% απάντησε «Πολύ» και το 3,7% απάντησε

«Πάρα πολύ». Επομένως, από τα δεδομένα αυτά διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία χρησιμοποιείται αρκετά στο σύγχρονο σχολείο. Από τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία της Φινλανδίας (Δημοτικά και Γυμνάσια) εφαρμόζουν σε σημαντικό βαθμό τη διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία.

Πίνακας 27

Πόσο συχνά νομίζετε ότι χρησιμοποιείται η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία στο σύγχρονο σχολείο;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	8	7,4	7,4	7,4
Αρκετά	76	70,4	70,4	77,8
Πολύ	20	18,5	18,5	96,3
Πάρα πολύ	4	3,7	3,7	100,0
Total	108	100,0	100,0	

3^η Ερώτηση (3 υποερωτήματα): *«Με ποιον τρόπο χρησιμοποιείτε τη διαθεματικότητα στη διδασκαλία»*

1) Στο υποερώτημα *«Α. Διερευνώντας θέματα που άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων καθώς και των αναγκών των μαθητών»* από τα 108 άτομα που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 18,5% απάντησε «Λίγο», το 51,9% απάντησε «Αρκετά», το 18,5% απάντησε «Πολύ» και το 11,1% απάντησε «Πάρα πολύ». Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας φαίνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας χρησιμοποιεί τη διαθεματικότητα σε αρκετά μεγάλο βαθμό στη διδασκαλία με τη διερεύνηση θεμάτων που άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων και αναγκών των μαθητών. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τη διαθεματικότητα αρκετά στη διερεύνηση θεμάτων που πηγάζουν από τα άμεσα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών.

Πίνακας 28

Χρήση διαθεματικότητας: Α. Διερευνώντας θέματα που άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων και αναγκών των μαθητών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	20	18,5	18,5	18,5
Αρκετά	56	51,9	51,9	70,4
Πολύ	20	18,5	18,5	88,9
Πάρα πολύ	12	11,1	11,1	100,0
Total	108	100,0	100,0	

2) Στο υποερώτημα «B. Αναζητώντας απαντήσεις σε ερωτήματα-υποθέματα που προκύπτουν κατά την επεξεργασία ενός θέματος» από τα 108 άτομα που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 7,4% απάντησε «Λίγο», το 44,4% απάντησε «Αρκετά», το 37,0% απάντησε «Πολύ» και το 11,1% απάντησε «Πάρα πολύ». Επομένως, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας χρησιμοποιεί αρκετά τη διαθεματικότητα κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας με την αναζήτηση απαντήσεων σε ερωτήματα-υποθέματα που προκύπτουν κατά την επεξεργασία του θέματος. Από τα δεδομένα εξάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν σε σημαντικό βαθμό τη διαθεματικότητα στη διδασκαλία, όταν οι μαθητές αναζητούν απαντήσεις σε ερωτήματα-υποθέματα που αναδεικνύονται κατά της επεξεργασία του θέματος.

Πίνακας 29

Χρήση διαθεματικότητας: Β. Αναζητώντας απαντήσεις σε ερωτήματα-υποθέματα που προκύπτουν κατά την επεξεργασία ενός θέματος

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	8	7,4	7,4	7,4
Αρκετά	48	44,4	44,4	51,9
Πολύ	40	37,0	37,0	88,9
Πάρα πολύ	12	11,1	11,1	100,0
Total	108	100,0	100,0	

3) Στο υποερώτημα «Γ. Εμπλέκοντας στοιχεία προερχόμενα από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα στη διερεύνηση ενός θέματος και των υποθεμάτων του» από τα 108 άτομα που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, το 3,7% απάντησε «Καθόλου», το 14,8% απάντησε «Λίγο», το 48,1% απάντησε «Αρκετά», το 25,9% απάντησε «Πολύ» και το 7,4% απάντησε «Πάρα πολύ». Κατά συνέπεια, από αυτά τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας χρησιμοποιεί αρκετά τη διαθεματικότητα στη διδασκαλία εμπλέκοντας στοιχεία προερχόμενα από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα στη διερεύνηση του θέματος και των υποθεμάτων του. Από τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία της Φινλανδίας (Δημοτικά και Γυμνάσια) εφαρμόζουν τη διαθεματικότητα στη διδασκαλία συνδυάζοντας διάφορα γνωστικά αντικείμενα κατά τη διερεύνηση του θέματος και των υποθεμάτων.

Πίνακας 30

Χρήση διαθεματικότητας: Γ. Εμπλέκοντας στοιχεία προερχόμενα από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα στη διερεύνηση ενός θέματος και των υποθεμάτων του

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	4	3,7	3,7	3,7
Λίγο	16	14,8	14,8	18,5
Αρκετά	52	48,1	48,1	66,7
Πολύ	28	25,9	25,9	92,6
Πάρα πολύ	8	7,4	7,4	100,0
Total	108	100,0	100,0	

4^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «αυτενέργειας»

1^η Ερώτηση: «Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας»

Ως προς την ερώτηση «Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 3,7% απάντησε «Λίγο», το 63,0% απάντησε «Αρκετά», το 33,3% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας φαίνεται ότι, η

πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί πως οι μαθητές έχουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Από τα δεδομένα διαφαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία της Φινλανδίας (Δημοτικά και Γυμνάσια) δίνουν αρκετά συχνά την ευκαιρία στους μαθητές να αυτενεργήσουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Πίνακας 31

Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	4	3,7	3,7	3,7
Αρκετά	68	63,0	63,0	66,7
Πολύ	36	33,3	33,3	100,0
Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
Total	108	100,0	100,0	

2^η Ερώτηση (με 6 υποερωτήματα από τα οποία επιλέγουν 3 με σειρά προτεραιότητας): «*Με ποιους τρόπους καλλιεργείτε την αυτενέργεια των μαθητών στη διδασκαλία*»

1) Ως προς το υποερώτημα «*Ενθάρρυνση της συμμετοχής τους*» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 88,9% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 11,1% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 96 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 79,2% το επέλεξε 1^ο, το 16,7% το επέλεξε 2^ο και το 4,2% το επέλεξε 3^ο. Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, που απάντησε στο συγκεκριμένο υποερώτημα, έχει ως πρώτη προτεραιότητα για την καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών στη διδασκαλία την ενθάρρυνση της συμμετοχής τους σε αυτή. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν σε αυτό το υποερώτημα ενθαρρύνουν πάρα πολύ τους μαθητές τους, ώστε να συμμετέχουν στη διδασκαλία και να αναπτύσσουν παράλληλα την αυτενέργειά τους.

Πίνακας 32

Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Ενθάρρυνση της συμμετοχής τους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	76	70,4	79,2	79,2
	2,00	16	14,8	16,7	95,8
	3,00	4	3,7	4,2	100,0
	Total	96	88,9	100,0	
Missing	System	12	11,1		
Total		108	100,0		

2) Ως προς το υποερώτημα «Ενίσχυση της ατομικής πρωτοβουλίας» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 92,6% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 7,4% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 8,0% το επέλεξε 1^ο, το 28,0% το επέλεξε 2^ο και το 64,0% το επέλεξε 3^ο. Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας φαίνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, που απάντησε στο συγκεκριμένο υποερώτημα, δε θεωρεί τόσο σημαντική για την καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών στη διδασκαλία την ενίσχυση της ατομικής πρωτοβουλίας θέτοντάς τη τρίτη στις προτιμήσεις της. Από τα δεδομένα εξάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί δεν ενισχύουν ιδιαίτερα την ανάληψη ατομικών πρωτοβουλιών από τους μαθητές στοχεύοντας στην καλλιέργεια της αυτενέργειας αυτών.

Πίνακας 33

Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Ενίσχυση της ατομικής πρωτοβουλίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	8	7,4	8,0	8,0
	2,00	28	25,9	28,0	36,0
	3,00	64	59,3	64,0	100,0
	Total	100	92,6	100,0	
Missing	System	8	7,4		
Total		108	100,0		

3) Ως προς το υποερώτημα «Αποδοχή των αυθόρμητων σκέψεών τους» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 63,0% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 37,0% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 68 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 17,6% το επέλεξε 1^ο, το 52,9% το επέλεξε 2^ο και το 29,4% το επέλεξε 3^ο. Επομένως, από τα δεδομένα αυτά διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, που απάντησε στο συγκεκριμένο υποερώτημα, θεωρεί ότι, είναι αρκετά σημαντική για την καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών στη διδασκαλία η αποδοχή των αυθόρμητων σκέψεών τους. Από τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί δίνουν αρκετή προσοχή στις αυθόρμητες σκέψεις των μαθητών, θεωρώντας πως αυτές συμβάλλουν στην καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών.

Πίνακας 34

Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία:

Αποδοχή των αυθόρμητων σκέψεών τους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	12	11,1	17,6	17,6
	2,00	36	33,3	52,9	70,6
	3,00	20	18,5	29,4	100,0
	Total	68	63,0	100,0	
Missing	System	40	37,0		
Total		108	100,0		

4) Ως προς το υποερώτημα «Επιβράβευση της φυσικότητας της συμπεριφοράς τους» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 3,7% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 96,3% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 4 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 0,0% το επέλεξε 1^ο, το 100,0% το επέλεξε 2^ο και το 0,0% το επέλεξε 3^ο. Κατά συνέπεια, από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, το σύνολο των υποκειμένων της έρευνας, που απάντησε στο συγκεκριμένο υποερώτημα, θεωρεί ότι, είναι αρκετά σημαντική για την καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών στη διδασκαλία η επιβράβευση της φυσικότητας της συμπεριφοράς τους. Ωστόσο, από τα δεδομένα διαφαίνεται, επίσης, ότι, οι εκπαιδευτικοί δίνουν ελάχιστη σημασία στην επιβράβευση της φυσικότητας στη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διδασκαλία

θεωρώντας πιθανόν πως αυτή δεν μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην καλλιέργεια της αυτενέργειάς τους.

Πίνακας 35

**Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία:
Επιβράβευση της φυσικότητας της συμπεριφοράς τους**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	0	0,0	0,0	0,0
	2,00	4	3,7	100,0	100,0
	3,00	0	0,0	0,0	100,0
	Total	4	3,7	100,0	
Missing	System	104	96,3		
Total		108	100,0		

5) Ως προς το υποερώτημα «Παροχή ευκαιριών για αυτο-οργάνωση» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 33,3% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 66,7% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 36 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 22,2% το επέλεξε 1^ο, το 44,4% το επέλεξε 2^ο και το 33,3% το επέλεξε 3^ο. Κατά συνέπεια, από τα δεδομένα της έρευνας φαίνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, που απάντησε στο συγκεκριμένο υποερώτημα, θεωρεί ότι, είναι αρκετά σημαντική για την καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών στη διδασκαλία η παροχή ευκαιριών για αυτο-οργάνωση. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους δίνουν αρκετά συχνά ευκαιρίες για αυτο-οργάνωση στους μαθητές θεωρώντας πως αυτό συμβάλλει στην καλλιέργεια της αυτενέργειας αυτών.

Πίνακας 36

Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Παροχή ευκαιριών για αυτο-οργάνωση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	8	7,4	22,2	22,2
	2,00	16	14,8	44,4	66,7
	3,00	12	11,1	33,3	100,0
	Total	36	33,3	100,0	
Missing	System	72	66,7		
Total		108	100,0		

6) Ως προς το υποερώτημα «Αξιοποίηση του παρορμητισμού τους» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 11,1% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 88,9% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 12 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 33,3% το επέλεξε 1^ο, το 33,3% το επέλεξε 2^ο και το 33,3% το επέλεξε 3^ο. Από τα δεδομένα αυτά διαπιστώνεται ότι, τα υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, θεωρούν ότι, είναι σίγουρα ανάμεσα στις προτεραιότητές τους για την καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών στη διδασκαλία η αξιοποίηση του παρορμητισμού τους. Ωστόσο, από τα δεδομένα διαπιστώνεται, επίσης, ότι, οι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν συχνά τον παρορμητισμό των μαθητών στη διδασκαλία θεωρώντας πιθανόν πως δε συμβάλλει ιδιαίτερα αυτός στην καλλιέργεια της αυτενέργειάς τους.

Πίνακας 37

**Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία:
Αξιοποίηση του παρορμητισμού τους**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	4	3,7	33,3	33,3
2,00	4	3,7	33,3	66,7
3,00	4	3,7	33,3	100,0
Total	12	11,1	100,0	
Missing System	96	88,9		
Total	108	100,0		

5^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας»

1^η Ερώτηση: «Σε ποιον βαθμό οι μαθητές αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. επικοινωνία με συμμαθητές ή εκπαιδευτικούς, συνεργασία σε μικρές ομάδες εργασίας) από τη διδασκαλία»

Στην ερώτηση «Σε ποιον βαθμό οι μαθητές αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. επικοινωνία με συμμαθητές ή εκπαιδευτικούς, συνεργασία σε μικρές ομάδες εργασίας) από τη διδασκαλία» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 0,0% απάντησε «Λίγο», το 29,6% απάντησε «Αρκετά», το 44,4% απάντησε «Πολύ» και το 25,9% απάντησε «Πάρα πολύ». Επομένως, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των

υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές να αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. επικοινωνία με συμμαθητές ή εκπαιδευτικούς, συνεργασία σε μικρές ομάδες εργασίας) από τη διδασκαλία. Από τα δεδομένα διαφαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί προωθούν ιδιαίτερα κατά τη διδασκαλία την κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς στοχεύοντας στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων από τους πρώτους.

Πίνακας 38

Σε ποιον βαθμό οι μαθητές αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. επικοινωνία με συμμαθητές ή εκπαιδευτικούς, συνεργασία σε μικρές ομάδες εργασίας) από τη διδασκαλία;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	0	0,0	0,0	0,0
Αρκετά	32	29,6	29,6	29,6
Πολύ	48	44,4	44,4	74,1
Πάρα πολύ	28	25,9	25,9	100,0
Total	108	100,0	100,0	

2^η ερώτηση: *«Κατά τη γνώμη σας καλλιεργείται η κοινωνικότητα των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας»*

Στην ερώτηση *«Κατά τη γνώμη σας καλλιεργείται η κοινωνικότητα των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας»* από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 0,0% απάντησε «Λίγο», το 40,7% απάντησε «Αρκετά», το 44,4% απάντησε «Πολύ» και το 14,8% απάντησε «Πάρα πολύ». Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, καλλιεργείται σε πολύ σημαντικό βαθμό η κοινωνικότητα των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν πολύ συχνά την κοινωνικότητα των μαθητών κατά τη διδασκαλία, διότι θεωρούν πως αυτή δύναται να καλλιεργηθεί κατά τη διάρκειά της.

Πίνακας 39

Κατά τη γνώμη σας καλλιεργείται η κοινωνικότητα των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	0	0,0	0,0	0,0
Αρκετά	44	40,7	40,7	40,7
Πολύ	48	44,4	44,4	85,2
Πάρα πολύ	16	14,8	14,8	100,0
Total	108	100,0	100,0	

6^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «ολότητας»

1^η Ερώτηση (με 4 υποερωτήματα): «Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία: Α. Γνωστικές ικανότητες. Β. Συναισθηματικές ικανότητες. Γ. Κοινωνικές δεξιότητες. Δ. Κινητικές δεξιότητες»

1) Ως προς το υποερώτημα «Α. Γνωστικές ικανότητες» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 0,0% απάντησε «Λίγο», το 37,0% απάντησε «Αρκετά», το 55,6% απάντησε «Πολύ» και το 7,4% απάντησε «Πάρα πολύ». Επομένως, από αυτά τα δεδομένα φαίνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία γνωστικές ικανότητες σε πολύ μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα εξάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία προβαίνουν στις κατάλληλες ενέργειες επιδιώκοντας την ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων από τους μαθητές.

Πίνακας 40

Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία: Α. Γνωστικές ικανότητες

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	0	0,0	0,0	0,0
Αρκετά	40	37,0	37,0	37,0
Πολύ	60	55,6	55,6	92,6
Πάρα πολύ	8	7,4	7,4	100,0
Total	108	100,0	100,0	

2) Ως προς το υποερώτημα «B. Συναισθηματικές ικανότητες» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 22,2% απάντησε «Λίγο», το 22,2% απάντησε «Αρκετά», το 48,1% απάντησε «Πολύ» και το 7,4% απάντησε «Πάρα πολύ». Κατά συνέπεια, από αυτά τα δεδομένα προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία συναισθηματικές ικανότητες σε πολύ μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν κατά τη διδασκαλία να προωθήσουν ιδιαίτερα την ανάπτυξη των συναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών προβαίνοντας στις κατάλληλες ενέργειες.

Πίνακας 41

Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία: Β. Συναισθηματικές ικανότητες

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	24	22,2	22,2	22,2
Αρκετά	24	22,2	22,2	44,4
Πολύ	52	48,1	48,1	92,6
Πάρα πολύ	8	7,4	7,4	100,0
Total	108	100,0	100,0	

3) Ως προς το υποερώτημα «Γ. Κοινωνικές δεξιότητες» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 3,7% απάντησε «Λίγο», το 18,5% απάντησε «Αρκετά», το 63,0% απάντησε «Πολύ» και το 14,8% απάντησε «Πάρα πολύ». Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία κοινωνικές δεξιότητες σε πολύ μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα διαφαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί προωθούν κατά τη διδασκαλία ενέργειες, που συμβάλλουν ιδιαίτερα στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Πίνακας 42

Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη
 διδασκαλία: Γ. Κοινωνικές δεξιότητες

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	4	3,7	3,7	3,7
Αρκετά	20	18,5	18,5	22,2
Πολύ	68	63,0	63,0	85,2
Πάρα πολύ	16	14,8	14,8	100,0
Total	108	100,0	100,0	

4) Ως προς το υποερώτημα «Δ. Κινητικές δεξιότητες» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 18,5% απάντησε «Λίγο», το 37,0% απάντησε «Αρκετά», το 40,7% απάντησε «Πολύ» και το 3,7% απάντησε «Πάρα πολύ». Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας φαίνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας έχει την άποψη ότι, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία κινητικές δεξιότητες σε πολύ μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία προβαίνουν πολύ συχνά σε ενέργειες, που προωθούν την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων.

Πίνακας 43

Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη
 διδασκαλία: Δ. Κινητικές δεξιότητες

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	20	18,5	18,5	18,5
Αρκετά	40	37,0	37,0	55,6
Πολύ	44	40,7	40,7	96,3
Πάρα πολύ	4	3,7	3,7	100,0
Total	108	100,0	100,0	

2^η Ερώτηση: «Σε ποιον βαθμό διαμορφώνονται στους μαθητές προϋποθέσεις εκδήλωσης των συναισθημάτων τους στη διδασκαλία»

Ως προς την ερώτηση «Σε ποιον βαθμό διαμορφώνονται στους μαθητές προϋποθέσεις εκδήλωσης των συναισθημάτων τους στη διδασκαλία» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 11,1% απάντησε «Λίγο», το 59,3% απάντησε «Αρκετά», το 22,2% απάντησε «Πολύ» και το 7,4% απάντησε «Πάρα πολύ». Κατά συνέπεια, από τα δεδομένα της έρευνας διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, διαμορφώνονται στους μαθητές προϋποθέσεις εκδήλωσης των συναισθημάτων τους στη διδασκαλία σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί δίνουν αρκετά συχνά κατά τη διδασκαλία ευκαιρίες στους μαθητές να εκδηλώσουν τα συναισθήματά τους.

Πίνακας 44

Σε ποιον βαθμό διαμορφώνονται στους μαθητές προϋποθέσεις εκδήλωσης των συναισθημάτων τους στη διδασκαλία;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	12	11,1	11,1	11,1
Αρκετά	64	59,3	59,3	70,4
Πολύ	24	22,2	22,2	92,6
Πάρα πολύ	8	7,4	7,4	100,0
Total	108	100,0	100,0	

3^η Ερώτηση: «Κατά τη γνώμη σας σε ποιον βαθμό οι μαθητές είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τις μαθησιακές εμπειρίες της διδασκαλίας σε ένα ευρύτερο σύνολο παρόμοιων καταστάσεων της καθημερινότητάς τους»

Στην ερώτηση «Κατά τη γνώμη σας σε ποιον βαθμό οι μαθητές είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τις μαθησιακές εμπειρίες της διδασκαλίας σε ένα ευρύτερο σύνολο παρόμοιων καταστάσεων της καθημερινότητάς τους» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 7,4% απάντησε «Λίγο», το 66,7% απάντησε «Αρκετά», το 25,9% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Επομένως, από αυτά τα δεδομένα προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας έχει τη γνώμη ότι, οι μαθητές είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τις μαθησιακές εμπειρίες της διδασκαλίας σε ένα ευρύτερο σύνολο παρόμοιων καταστάσεων στην καθημερινότητά τους σε αρκετά μεγάλο

βαθμό. Από τα δεδομένα εξάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν συχνά κατά τη διδασκαλία να αποκτούν οι μαθητές τέτοιες μαθησιακές εμπειρίες, που να δύνανται να τις χρησιμοποιήσουν και στην καθημερινότητά τους.

Πίνακας 45

Κατά τη γνώμη σας σε ποιον βαθμό οι μαθητές είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τις μαθησιακές εμπειρίες της διδασκαλίας σε ένα ευρύτερο σύνολο παρόμοιων καταστάσεων της καθημερινότητάς τους;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	8	7,4	7,4	7,4
Αρκετά	72	66,7	66,7	74,1
Πολύ	28	25,9	25,9	100,0
Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
Total	108	100,0	100,0	

7^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης»

1^η Ερώτηση: *«Σε ποιον βαθμό νομίζετε ότι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να εξερευνήσουν για την ανακάλυψη της αλήθειας»*

Ως προς την ερώτηση *«Σε ποιον βαθμό νομίζετε ότι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να εξερευνήσουν για την ανακάλυψη της αλήθειας»* από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 14,8% απάντησε «Λίγο», το 63,0% απάντησε «Αρκετά», το 22,2% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Κατά συνέπεια, από αυτά τα δεδομένα φαίνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας νομίζει ότι, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να εξερευνήσουν για την ανακάλυψη νέας γνώσης σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία φροντίζουν αρκετά συχνά να υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε οι μαθητές να ωθούνται στην εξερεύνηση για την ανακάλυψη της νέας γνώσης.

Πίνακας 46

Σε ποιον βαθμό νομίζετε ότι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να εξερευνήσουν για την ανακάλυψη νέας γνώσης;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	16	14,8	14,8	14,8
	Αρκετά	68	63,0	63,0	77,8
	Πολύ	24	22,2	22,2	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	108	100,0	100,0	

2^η Ερώτηση: «Οι μαθητές συνεργάζονται στα πλαίσια μικρών ομάδων εργασίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας»

Στην ερώτηση «Οι μαθητές συνεργάζονται στα πλαίσια μικρών ομάδων εργασίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 11,1% απάντησε «Λίγο», το 59,3% απάντησε «Αρκετά», το 25,9% απάντησε «Πολύ» και το 3,7% απάντησε «Πάρα πολύ». Επομένως, από αυτά τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας υποστηρίζει ότι, οι μαθητές συνεργάζονται στα πλαίσια μικρών ομάδων εργασίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα διαφαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί προωθούν αρκετά συχνά κατά τη διδασκαλία την εργασία σε μικρές ομάδες μέσα από τις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται.

Πίνακας 47

Οι μαθητές συνεργάζονται στα πλαίσια μικρών ομάδων εργασίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	12	11,1	11,1	11,1
	Αρκετά	64	59,3	59,3	70,4
	Πολύ	28	25,9	25,9	96,3
	Πάρα πολύ	4	3,7	3,7	100,0
	Total	108	100,0	100,0	

3^η Ερώτηση: «Κρίνετε ότι η συνεργασία των μαθητών σε μικρές ομάδες εργασίας συμβάλλει εποικοδομητικά στο να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις»

Στην ερώτηση «Κρίνετε ότι η συνεργασία των μαθητών σε μικρές ομάδες εργασίας συμβάλλει εποικοδομητικά στο να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 7,4% απάντησε «Λίγο», το 48,1% απάντησε «Αρκετά», το 29,6% απάντησε «Πολύ» και το 14,8% απάντησε «Πάρα πολύ». Από αυτά τα δεδομένα φαίνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας κρίνει ότι, η συνεργασία των μαθητών σε μικρές ομάδες εργασίας συμβάλλει εποικοδομητικά σε αρκετά μεγάλο βαθμό στο να αποκτήσουν οι μαθητές νέες γνώσεις. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν αρκετά συχνά στη διδασκαλία την εργασία σε μικρές ομάδες μαθητών και ενθαρρύνουν πολύ τη συνεργασία μεταξύ τους.

Πίνακας 48

Κρίνετε ότι η συνεργασία των μαθητών σε μικρές ομάδες εργασίας συμβάλλει εποικοδομητικά στο να αποκτήσουν οι μαθητές νέες γνώσεις;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	8	7,4	7,4	7,4
Αρκετά	52	48,1	48,1	55,6
Πολύ	32	29,6	29,6	85,2
Πάρα πολύ	16	14,8	14,8	100,0
Total	108	100,0	100,0	

4^η Ερώτηση: «Σε ποιον βαθμό η συλλογική δράση των μαθητών συμβάλλει στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους στη διδασκαλία»

Ως προς την ερώτηση «Σε ποιον βαθμό η συλλογική δράση των μαθητών συμβάλλει στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους στη διδασκαλία» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 14,8% απάντησε «Λίγο», το 44,4% απάντησε «Αρκετά», το 37,0% απάντησε «Πολύ» και το 3,7% απάντησε «Πάρα πολύ». Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, η συλλογική δράση των μαθητών συμβάλλει στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους στη διδασκαλία σε

αρκετά μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα εξάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν αρκετά συχνά τους μαθητές να δραστηριοποιούνται συλλογικά, καθώς θεωρούν πως με αυτόν τον τρόπο εκείνοι επιτυγχάνουν την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους.

Πίνακας 49

Σε ποιον βαθμό η συλλογική δράση των μαθητών συμβάλλει στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους στη διδασκαλία;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	16	14,8	14,8	14,8
Αρκετά	48	44,4	44,4	59,3
Πολύ	40	37,0	37,0	96,3
Πάρα πολύ	4	3,7	3,7	100,0
Total	108	100,0	100,0	

8^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας»

1^η Ερώτηση (με 6 επιλογές και 1 υποερώτημα): *«Επιδιώκετε η διδασκαλία να έχει επίκεντρο: α. Τον μαθητή. β. Τον εκπαιδευτικό. γ. Το διδακτικό αντικείμενο. δ. Τους στόχους διδασκαλίας. ε. Όλα τα προηγούμενα. στ. Συνδυαστικά από τα ανωτέρω»*

Στην ερώτηση *«Επιδιώκετε η διδασκαλία να έχει επίκεντρο: α. Τον μαθητή. β. Τον εκπαιδευτικό. γ. Το διδακτικό αντικείμενο. δ. Τους στόχους διδασκαλίας. ε. Όλα τα προηγούμενα. στ. Συνδυαστικά από τα ανωτέρω»* από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 11,1% απάντησε «Τον μαθητή», το 0,0% απάντησε «Τον εκπαιδευτικό», το 3,7% απάντησε «Το διδακτικό αντικείμενο», το 3,7% απάντησε «Τους στόχους διδασκαλίας», το 22,2% απάντησε «Όλα τα προηγούμενα» και το 59,3% απάντησε «Συνδυαστικά από τα ανωτέρω». Από τα δεδομένα αυτά της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας επιδιώκει η διδασκαλία να έχει ως επίκεντρο την τιμή της μεταβλητής «Συνδυαστικά από τα ανωτέρω». Αυτό σημαίνει ότι, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν σε μεγάλο βαθμό να επικεντρώνουν τη διδασκαλία τους σε συνδυασμούς μεταξύ του «μαθητή», του «εκπαιδευτικού», του «διδακτικού αντικείμενου» και των «στόχων διδασκαλίας». Από τα δεδομένα καταδεικνύεται ότι, οι εκπαιδευτικοί προτιμούν στη διδασκαλία

τους το επίκεντρο να είναι συνδυασμός παραμέτρων και όχι μεμονωμένα μια εξ αυτών, ακολουθώντας έτσι ένα πιο ευέλικτο σχήμα.

Πίνακας 50

Επιδιώκετε η διδασκαλία να έχει ως επίκεντρο:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Τον μαθητή	12	11,1	11,1	11,1
Τον εκπαιδευτικό	0	0,0	0,0	11,1
Το διδακτικό αντικείμενο	4	3,7	3,7	14,8
Τους στόχους διδασκαλίας	4	3,7	3,7	18,5
Όλα τα προηγούμενα	24	22,2	22,2	40,7
Συνδυαστικά από τα ανωτέρω	64	59,3	59,3	100,0
Total	108	100,0	100,0	

1) Στο υποερώτημα «*Αν επιλέξατε την απάντηση «στ», παρακαλούμε καταγράψτε πιθανούς συνδυασμούς*» από τα 108 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 63,0% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 37,0% δεν απάντησε σε αυτό. Από τα 68 υποκείμενα της έρευνας, που επέλεξαν η διδασκαλία να έχει ως επίκεντρο την τιμή της μεταβλητής «Συνδυαστικά από τα ανωτέρω», το 5,9% επέλεξε «Μαθητής-εκπαιδευτικός-διδακτικό αντικείμενο» και το 94,1% επέλεξε «Μαθητής-διδακτικό αντικείμενο-στόχοι διδασκαλίας». Από αυτά τα δεδομένα φαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους προτιμούν η διδασκαλία τους να έχει ως επίκεντρο συνδυαστικά τον μαθητή, το διδακτικό αντικείμενο και τους στόχους της διδασκαλίας σε πολύ σημαντικό βαθμό. Από τα δεδομένα διαφαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί εξαιρούν τους εαυτούς τους από το να βρίσκονται στο επίκεντρο της διδασκαλίας, διότι επιθυμούν ή κρίνουν ορθό να στρέφουν το ενδιαφέρον στον μαθητή, στο διδακτικό αντικείμενο ή στους στόχους της διδασκαλίας.

Πίνακας 51

**Αν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε "Συνδυαστικά από τα ανωτέρω",
επιλέξτε πιθανούς συνδυασμούς:**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μαθητής-εκπαιδευτικός- διδασκαλικό αντικείμενο	4	3,7	5,9	5,9
Μαθητής-διδασκαλικό αντικείμενο-στόχοι διδασκαλίας	64	59,3	94,1	100,0
Total	68	63,0	100,0	
Missing System	40	37,0		
Total	108	100,0		

2^η Ερώτηση: «Σε ποιον βαθμό εμπλέκονται οι μαθητές στον προγραμματισμό επιμέρους δραστηριοτήτων της διδασκαλίας»

Ως προς την ερώτηση «Σε ποιον βαθμό εμπλέκονται οι μαθητές στον προγραμματισμό επιμέρους δραστηριοτήτων της διδασκαλίας» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 22,2% απάντησε «Λίγο», το 70,4% απάντησε «Αρκετά», το 7,4% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Από τα δεδομένα αυτά της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, οι μαθητές εμπλέκονται στον προγραμματισμό επιμέρους δραστηριοτήτων της διδασκαλίας σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως δίνουν αρκετές ευκαιρίες στους μαθητές τους, ώστε εκείνοι να συμμετέχουν στον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων της διδασκαλίας.

Πίνακας 52

**Σε ποιον βαθμό εμπλέκονται οι μαθητές στον προγραμματισμό
επιμέρους δραστηριοτήτων της διδασκαλίας;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	24	22,2	22,2	22,2
Αρκετά	76	70,4	70,4	92,6
Πολύ	8	7,4	7,4	100,0
Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
Total	108	100,0	100,0	

3^η Ερώτηση: «Σε ποιον βαθμό εξασκείτε τους μαθητές σε διαδικασίες αυτό-αξιολόγησης»

Στην ερώτηση «Σε ποιον βαθμό εξασκείτε τους μαθητές σε διαδικασίες αυτό-αξιολόγησης» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 25,9% απάντησε «Λίγο», το 33,3% απάντησε «Αρκετά», το 40,7% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Από τα δεδομένα αυτά διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, οι μαθητές εξασκούνται σε διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης σε πολύ μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα εξάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν ιδιαίτερα κατά τη διδασκαλία να εξασκούν τους μαθητές σε διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης εμπλέκοντάς τους σε κατάλληλα διαμορφωμένες δραστηριότητες.

Πίνακας 53

Σε ποιον βαθμό εξασκείτε τους μαθητές σε διαδικασίες αυτό-αξιολόγησης;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	28	25,9	25,9	25,9
	Αρκετά	36	33,3	33,3	59,3
	Πολύ	44	40,7	40,7	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	108	100,0	100,0	

4^η Ερώτηση: «Δίνετε στους μαθητές τη δυνατότητα επιλογών ενεργοποίησής τους κατά τη διδασκαλία»

Ως προς την ερώτηση «Δίνετε στους μαθητές τη δυνατότητα επιλογών ενεργοποίησής τους κατά τη διδασκαλία» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 3,7% απάντησε «Λίγο», το 48,1% απάντησε «Αρκετά», το 40,7% απάντησε «Πολύ» και το 7,4% απάντησε «Πάρα πολύ». Συνεπώς, από τα δεδομένα αυτά φαίνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, δίνεται σε αρκετά μεγάλο βαθμό η δυνατότητα επιλογών ενεργοποίησης των μαθητών κατά τη διδασκαλία. Από τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν αρκετά την ενεργοποίηση των μαθητών κατά τη διδασκαλία.

Πίνακας 54

Δίνετε στους μαθητές τη δυνατότητα επιλογών ενεργοποίησής τους κατά τη διδασκαλία;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	4	3,7	3,7	3,7
Αρκετά	52	48,1	48,1	51,9
Πολύ	44	40,7	40,7	92,6
Πάρα πολύ	8	7,4	7,4	100,0
Total	108	100,0	100,0	

(βλ. και Παράρτημα 4, σσ. 443-462)

9.1.1.2. Φινλανδία (ερωτηματολόγιο-μέσοι όροι)

1^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης»	Mean	Std. Deviation
Λαμβάνετε υπόψη σας τα χαρακτηριστικά των μαθητών (ανάγκες, ενδιαφέροντα, κλίσεις, άλλες ιδιαιτερότητες) κατά τη διατύπωση των διδακτικών στόχων της διδασκαλίας;	3,5185	,79109
Σε ποιον βαθμό τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών (ανάγκες, ενδιαφέροντα, κλίσεις, άλλες ιδιαιτερότητες) μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας;	3,4074	,62707
2^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «επικαιρότητας»	Mean	Std. Deviation
Σε ποιον βαθμό η αξιοποίηση γεγονότων της επικαιρότητας συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας;	2,4444	,78934
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών, τα οποία μπορεί να συμβαίνουν εκτός του σχολικού πλαισίου; Α. Στην οικογένεια. Θετικά.	2,8889	,83536
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών, τα οποία μπορεί να συμβαίνουν εκτός του σχολικού πλαισίου; Α. Στην οικογένεια. Αρνητικά.	2,8889	,92052
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών, τα οποία μπορεί να συμβαίνουν εκτός του σχολικού πλαισίου; Β. Στη γειτονιά. Θετικά.	2,5185	,63366
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών, τα οποία μπορεί να συμβαίνουν εκτός του σχολικού πλαισίου; Β. Στη γειτονιά. Αρνητικά.	2,4074	,62707

Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών, τα οποία μπορεί να συμβαίνουν εκτός του σχολικού πλαισίου; Γ. Παρουσίασή τους στα ΜΜΕ. Θετικά.	2,3333	,77339
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών, τα οποία μπορεί να συμβαίνουν εκτός του σχολικού πλαισίου; Γ. Παρουσίασή τους στα ΜΜΕ. Αρνητικά.	2,1852	,61368
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών, τα οποία μπορεί να συμβαίνουν εκτός του σχολικού πλαισίου; Δ. Από έκτακτα συμβάντα. Θετικά.	2,4444	,87897
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών, τα οποία μπορεί να συμβαίνουν εκτός του σχολικού πλαισίου; Δ. Από έκτακτα συμβάντα. Αρνητικά.	2,2593	,64664
Οι μαθητές μεταφέρουν στη διδασκαλία εμπειρίες, που αποκτούν εκτός του σχολικού περιβάλλοντος;	3,2222	,78934
Σε ποιον βαθμό αξιοποιούνται οι εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας;	3,0370	,69613
3^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας»	Mean	Std. Deviation
Θεωρείτε ότι οργάνωση της διδασκαλίας στην προοπτική της διαθεματικότητας μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της;	3,4815	,74233
Πόσο συχνά νομίζετε ότι χρησιμοποιείται η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία στο σύγχρονο σχολείο;	3,1852	,61368
Με ποιον τρόπο χρησιμοποιείτε τη διαθεματικότητα στη διδασκαλία; Α. Διερευνώντας θέματα που άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων και αναγκών των μαθητών.	3,2222	,87897
Με ποιον τρόπο χρησιμοποιείτε τη διαθεματικότητα στη διδασκαλία; Β. Αναζητώντας απαντήσεις σε ερωτήματα-υποθέματα που προκύπτουν κατά την επεξεργασία ενός θέματος.	3,5185	,79109
Με ποιον τρόπο χρησιμοποιείτε τη διαθεματικότητα στη διδασκαλία; Γ. Εμπλέκοντας στοιχεία προερχόμενα από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα στη διερεύνηση ενός θέματος και των υποθεμάτων του.	3,1852	,90840
4^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «αυτενέργειας»	Mean	Std. Deviation
Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;	3,2963	,53406
5^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας»	Mean	Std. Deviation

Σε ποιον βαθμό οι μαθητές αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. επικοινωνία με συμμαθητές ή εκπαιδευτικούς, συνεργασία σε μικρές ομάδες εργασίας) από τη διδασκαλία;	3,9630	,74791
Κατά τη γνώμη σας καλλιεργείται η κοινωνικότητα των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας;	3,7407	,70207
6^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «ολότητας»	Mean	Std. Deviation
Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία: Α. Γνωστικές ικανότητες	3,7037	,59999
Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία: Β. Συναισθηματικές ικανότητες	3,4074	,91750
Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία: Γ. Κοινωνικές δεξιότητες	3,8889	,68813
Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία: Δ. Κινητικές δεξιότητες	3,2963	,81182
Σε ποιον βαθμό διαμορφώνονται στους μαθητές προϋποθέσεις εκδήλωσης των συναισθημάτων τους στη διδασκαλία;	3,2593	,75344
Κατά τη γνώμη σας σε ποιον βαθμό οι μαθητές είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τις μαθησιακές εμπειρίες της διδασκαλίας σε ένα ευρύτερο σύνολο παρόμοιων καταστάσεων της καθημερινότητάς τους;	3,1852	,54939
7^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης»	Mean	Std. Deviation
Σε ποιον βαθμό νομίζετε ότι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να εξερευνήσουν για την ανακάλυψη νέας γνώσης;	3,0741	,60687
Οι μαθητές συνεργάζονται στα πλαίσια μικρών ομάδων εργασίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;	3,2222	,68813
Κρίνετε ότι η συνεργασία των μαθητών σε μικρές ομάδες εργασίας συμβάλλει εποικοδομητικά στο να αποκτήσουν οι μαθητές νέες γνώσεις;	3,5185	,83701
Σε ποιον βαθμό η συλλογική δράση των μαθητών συμβάλλει στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους στη διδασκαλία;	3,2963	,76439
8^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας»	Mean	Std. Deviation
Σε ποιον βαθμό εμπλέκονται οι μαθητές στον προγραμματισμό επιμέρους δραστηριοτήτων της διδασκαλίας;	2,8519	,52622
Σε ποιον βαθμό εξασκείτε τους μαθητές σε διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης;	3,1481	,80669
Δίνετε στους μαθητές τη δυνατότητα επιλογών ενεργοποίησής τους κατά τη διδασκαλία;	3,5185	,69014

1^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης»

Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, τα υποκείμενα της έρευνας, όσον αφορά τη διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης», σε σχολεία της Φινλανδίας φαίνεται ότι, υπάρχει η τάση να λαμβάνονται υπόψη σε αρκετά έως πολύ μεγάλο βαθμό τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών κατά τη διατύπωση των στόχων της διδασκαλίας αλλά και σε σχέση με την επίδρασή τους στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Αυτό πιθανόν σημαίνει ότι, οι εκπαιδευτικοί των συγκεκριμένων σχολείων εφαρμόζουν τη διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης» αρκετά έως πολύ συχνά κατά τη διδασκαλία.

2^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «επικαιρότητας»

Από τα δεδομένα εξάγεται ότι, τα υποκείμενα της έρευνας, όσον αφορά τη διδακτική αρχή της «επικαιρότητας» σε σχολεία της Φινλανδίας διαφαίνεται ότι, υπάρχει η τάση να θεωρούν οι εκπαιδευτικοί λίγο έως αρκετά σημαντική κατά τη διδασκαλία την επίδραση γεγονότων της επικαιρότητας, της καθημερινότητας των μαθητών καθώς και εξωσχολικών εμπειριών των μαθητών. Από αυτό μπορεί να εξαχθεί ότι, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν σπάνια έως αρκετά συχνά τη διδακτική αρχή της «επικαιρότητας» στη διδασκαλία.

3^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας»

Από τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, τα υποκείμενα της έρευνας, όσον αφορά τη διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας», σε σχολεία της Φινλανδίας προκύπτει ότι, υπάρχει η τάση οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν αρκετά έως πολύ σημαντική τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης κατά τη διδασκαλία. Από αυτό διαφαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν αρκετά έως πολύ συχνά τη διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας» στη διδασκαλία.

4^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «αυτενέργειας»

Από τα δεδομένα εξάγεται ότι, τα υποκείμενα της έρευνας, όσον αφορά τη διδακτική αρχή της «αυτενέργειας» σε σχολεία της Φινλανδίας φαίνεται ότι, υπάρχει η τάση οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν ότι, δίνεται αρκετά συχνά κατά τη διδακτική διαδικασία η δυνατότητα στους μαθητές για αυτενεργό δράση. Αυτό δεικνύει ότι, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν αρκετά συχνά τη διδακτική αρχή της «αυτενέργειας» στη διδασκαλία.

5^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας»

Από τα δεδομένα εξάγεται ότι, τα υποκείμενα της έρευνας, όσον αφορά τη διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας» σε σχολεία της Φινλανδίας προκύπτει ότι, υπάρχει η τάση οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν πως κατά τη διδακτική διαδικασία καλλιεργείται σε πολύ μεγάλο βαθμό η κοινωνικότητα των μαθητών και αποκτούν τις ανάλογες κοινωνικές δεξιότητες. Από μπορεί να εξαχθεί ότι, οι εκπαιδευτικοί εφρμόζουν πολύ συχνά τη διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας» κατά τη διδασκαλία.

6^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «ολότητας»

Από τα δεδομένα εξάγεται ότι, τα υποκείμενα της έρευνας, όσον αφορά τη διδακτική αρχή της «ολότητας» σε σχολεία της Φινλανδίας διαφαίνεται ότι, υπάρχει η τάση οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν πως κατά τη διδακτική διαδικασία αναπτύσσονται σε αρκετά έως πολύ μεγάλο βαθμό οι γνωστικές και οι συναισθηματικές ικανότητες, οι κοινωνικές και κινητικές δεξιότητες των μαθητών, ενώ παράλληλα δίνονται ευκαιρίες να εκφράζουν οι μαθητές τα συναισθήματά τους και να αξιοποιούν μαθησιακές εμπειρίες στην καθημερινότητά τους σε αρκετά σημαντικό βαθμό. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί εφρμόζουν αρκετά έως πολύ συχνά τη διδακτική αρχή της «ολότητας» κατά τη διδασκαλία.

7^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης»

Από τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, τα υποκείμενα της έρευνας, όσον αφορά τη διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης», σε σχολεία της Φινλανδίας προκύπτει ότι, υπάρχει η τάση οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν πως κατά τη διδακτική διαδικασία οι μαθητές συνεργάζονται στα πλαίσια μικρών ομάδων εργασίας πάνω την εξερεύνηση για την ανακάλυψη της νέας γνώσης αποκτώντας παράλληλα δεξιότητες αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς τους σε αρκετά έως πολύ μεγάλο βαθμό. Από αυτό καταδεικνύεται ότι, οι εκπαιδευτικοί εφρμόζουν αρκετά έως πολύ συχνά τη διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης» κατά τη διδασκαλία.

8^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας»

Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, τα υποκείμενα της έρευνας, όσον αφορά τη διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας», σε σχολεία της Φινλανδίας φαίνεται ότι, υπάρχει η τάση οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν πως κατά τη διδακτική διαδικασία οι μαθητές έχουν σε αρκετά έως πολύ μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα να συμβάλουν στον

προγραμματισμό δραστηριοτήτων, να επιλέξουν τον τρόπο ενεργοποίησής τους και να εξοικειωθούν με διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης. Από τα δεδομένα συνεπώς εξάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν αρκετά έως πολύ συχνά τη διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας» στη διδασκαλία.

9.1.1.3. Φινλανδία (αποτελέσματα ερωτηματολογίου)

Γενικά, από τα δεδομένα της έρευνας με ερωτηματολόγιο σε σχολεία της Φινλανδίας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας είναι γυναίκες, ηλικίας 46-55 ετών, ανήκουν στην ειδικότητα του φιλόλογου, κατέχουν δεύτερο πτυχίο, έχουν 20-29 έτη προϋπηρεσίας και εργάζονται τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα σε Δημόσιο Δημοτικό. Επιπλέον, φαίνεται ότι, τα υποκείμενα της έρευνας που εργάζονται στο Δημοτικό, τις περισσότερες διδακτικές ώρες διδάσκουν στη Γ΄ Δημοτικού, ενώ τα υποκείμενα της έρευνας που διδάσκουν στο Γυμνάσιο, τις περισσότερες διδακτικές ώρες διδάσκουν στην Α΄ Γυμνασίου. Προκύπτει, επίσης, ότι, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα Αναλυτικά Προγράμματα ενθαρρύνουν κατά τη διδασκαλία της Ομιλούμενης Γλώσσας και των Μαθηματικών σε Δημοτικό και Γυμνάσιο την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας φαίνεται ότι, λαμβάνει υπόψη της σε πολύ μεγάλο βαθμό τα χαρακτηριστικά των μαθητών κατά τη διατύπωση των στόχων της διδασκαλίας, ενώ παράλληλα θεωρεί ότι, τα χαρακτηριστικά αυτά δύναται να επηρεάσουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Επιπλέον, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η αξιοποίηση γεγονότων της καθημερινότητας συμβάλλει σε μικρό βαθμό στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας. Ωστόσο, φαίνεται ότι, η διδασκαλία επηρεάζεται αρκετά, με θετικό ή αρνητικό τρόπο, από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών που συμβαίνουν στην οικογένεια, ενώ επηρεάζεται λίγο, με θετικό ή αρνητικό τρόπο, από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών που λαμβάνουν χώρα στη γειτονιά ή παρουσιάζονται στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης ή συμβαίνουν εκτάκτως. Επιπροσθέτως, προκύπτει ότι, οι μαθητές μεταφέρουν στη διδασκαλία σε αρκετά μεγάλο βαθμό εξωσχολικές εμπειρίες, οι οποίες αξιοποιούνται αρκετά συχνά για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας.

Από τα δεδομένα της έρευνας στα σχολεία της Φινλανδίας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί πως η οργάνωση της διδασκαλίας στην προοπτική της διαθεματικότητας δύναται να συμβάλει αρκετά στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της. Επιπλέον, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία χρησιμοποιείται αρκετά στο σύγχρονο σχολείο, ενώ φαίνεται ότι, τη χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί σε αρκετά μεγάλο βαθμό στη διδασκαλία με τη διερεύνηση θεμάτων που άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων και αναγκών των μαθητών, με την αναζήτηση απαντήσεων σε ερωτήματα-υποθέματα που προκύπτουν κατά την επεξεργασία του θέματος ή εμπλέκοντας στοιχεία προερχόμενα από διάφορα γνωστικά αντικείμενα στη διερεύνηση του θέματος και των υποθεμάτων του.

Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, οι μαθητές έχουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ένα σημαντικό ποσοστό των υποκειμένων της έρευνας φαίνεται να έχει ως πρώτη προτεραιότητα για την καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών στη διδασκαλία την ενθάρρυνση της συμμετοχής τους σε αυτή, ενώ ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό των υποκειμένων της έρευνας δε θεωρεί ιδιαίτερα σημαντική για την καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών στη διδασκαλία την ενίσχυση της ατομικής πρωτοβουλίας. Ένα, επίσης, σημαντικό ποσοστό των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, είναι αρκετά σημαντική για την καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών στη διδασκαλία η αποδοχή των αυθόρμητων σκέψεών τους. Ένα πολύ μικρότερο ποσοστό των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, για την καλλιέργεια της αυτενέργειας είναι αρκετά σημαντική η επιβράβευση της φυσικότητας της συμπεριφοράς των μαθητών, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό θεωρεί ότι, αρκετά σημαντική είναι και η παροχή ευκαιριών για αυτο-οργάνωση των μαθητών κατά τη διδασκαλία, ενώ ένα μικρό ποσοστό των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, είναι στις προτεραιότητές τους η αξιοποίηση του παρορμητισμού των μαθητών στη διδασκαλία.

Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, είναι πολύ σημαντικό να αποκτούν οι μαθητές κοινωνικές δεξιότητες από τη διδασκαλία και παράλληλα θεωρεί ότι, η κοινωνικότητα των μαθητών καλλιεργείται σε πολύ μεγάλο βαθμό κατά τη διδακτική διαδικασία. Επιπλέον, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν στη διδασκαλία σε πολύ

μεγάλο βαθμό γνωστικές και συναισθηματικές ικανότητες καθώς και κοινωνικές και κινητικές δεξιότητες. Επιπροσθέτως, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, διαμορφώνονται στους μαθητές προϋποθέσεις εκδήλωσης των συναισθημάτων τους στη διδασκαλία, ενώ παράλληλα οι μαθητές είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τις μαθησιακές εμπειρίες της διδασκαλίας σε ένα ευρύτερο σύνολο παρόμοιων καταστάσεων της καθημερινότητάς τους σε αρκετά μεγάλο βαθμό.

Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας νομίζει ότι, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να εξερευνήσουν για την ανακάλυψη της νέας γνώσης, να συνεργάζονται στα πλαίσια μικρών ομάδων, να αποκτούν νέες γνώσεις με εποικοδομητικό τρόπο και να οδηγούνται στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους σε αρκετά μεγάλο βαθμό.

Τέλος, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας φαίνεται ότι, επιλέγει σε μεγάλο βαθμό να επικεντρώνει τη διδασκαλία σε συνδυασμούς μεταξύ του «μαθητή», του «εκπαιδευτικού», του «διδασκτικού αντικειμένου» και των «στόχων διδασκαλίας». Ιδιαίτερα δε φαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους προτιμούν η διδασκαλία τους να έχει ως επίκεντρο συνδυαστικά τον μαθητή, το διδασκτικό αντικείμενο και τους στόχους της διδασκαλίας σε πολύ σημαντικό βαθμό. Επιπλέον, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, οι μαθητές εμπλέκονται στον προγραμματισμό επιμέρους δραστηριοτήτων της διδασκαλίας σε μικρό βαθμό, ενώ σε αρκετά μεγάλο βαθμό διαπιστώνεται ότι, οι μαθητές εξασκούνται σε διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης και τους δίνεται η δυνατότητα επιλογών ενεργοποίησης κατά τη διδασκαλία.

Σε γενικές γραμμές, από τις απαντήσεις των υποκειμένων σε ερωτήσεις σχετικές με τις διδακτικές αρχές διαπιστώνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί των σχολείων της Φινλανδίας, που συμμετείχαν στην έρευνα με ερωτηματολόγιο, εφαρμόζουν πολύ συχνά στη διδασκαλία τη διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας», αρκετά έως πολύ συχνά τις διδακτικές αρχές της «διαφοροποίησης», της «διαθεματικότητας», της «ολότητας», της «συνδιερεύνησης» και της «παιδοκεντρικότητας», αρκετά συχνά τη διδακτική αρχή της «αυτενέργειας» και σπάνια έως αρκετά συχνά τη διδακτική αρχή της «επικαιρότητας».

9.1.2. Αγγλία (ερωτηματολόγιο)

9.1.2.1. Αγγλία (ερωτηματολόγιο-συχνότητες)

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: Ως προς το «Φύλο» από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 15,0 % είναι άνδρες και το 85,0% είναι γυναίκες. Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας φαίνεται ότι είναι γυναίκες.

Πίνακας 1

		Φύλο			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	15	15,0	15,0	15,0
	Γυναίκα	85	85,0	85,0	100,0
Total		100	100,0	100,0	

Ηλικία: Ως προς την «Ηλικία» από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 5,0% είναι ηλικίας « ≤ 25 », το 45,0% είναι ηλικίας «26-35», το 15,0% είναι ηλικίας «36-45», το 20,0% είναι ηλικίας «46-55» και το 15,0% είναι ηλικίας «56 \leq ». Επομένως, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας φαίνεται πως είναι ηλικίας «26-35».

Πίνακας 2

		Ηλικία			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	≤ 25	5	5,0	5,0	5,0
	26-35	45	45,0	45,0	50,0
	36-45	15	15,0	15,0	65,0
	46-55	20	20,0	20,0	85,0
	56 \leq	15	15,0	15,0	100,0
Total		100	100,0	100,0	

Ειδικότητα εκπαιδευτικού: Ως προς την «Ειδικότητα εκπαιδευτικού» από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 20,0% απάντησε «Δάσκαλος», το 50,0% απάντησε «Φιλολόγος» και το 30,0% απάντησε «Μαθηματικός». Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας φαίνεται πως ανήκει στην ειδικότητα «Φιλολόγος». Από τα δεδομένα προκύπτει πως στα αποτελέσματα της έρευνας με ερωτηματολόγιο σε εκπαιδευτικούς, που εργάζονται σε αγγλικά σχολεία (Δημοτικά και Γυμνάσια), να αποτυπώνονται περισσότερο απόψεις και στάσεις, που απορρέουν κυρίως από τα Αναλυτικά Προγράμματα Γλώσσας και Μαθηματικών του Γυμνασίου αλλά και που αφορούν μεγαλύτερους σε ηλικία μαθητές.

Πίνακας 3

Ειδικότητα εκπαιδευτικού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δάσκαλοι	20	20,0	20,0	20,0
	Φιλολόγοι	50	50,0	50,0	70,0
	Μαθηματικοί	30	30,0	30,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Σπουδές: Ως προς τις «Σπουδές» από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 15,0% απάντησε «Δεύτερο πτυχίο», το 70,0% απάντησε «Μεταπτυχιακό», το 5,0% απάντησε «Διδακτορικό» και το 10,0% απάντησε «Άλλο». Επομένως, από αυτά τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας φαίνεται πως κατέχει «Μεταπτυχιακό». Από τα δεδομένα εξάγεται ότι, στα αγγλικά σχολεία (Δημοτικά και Γυμνάσια) αποτυπώνονται απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών, που διέπονται από μια πιο σύγχρονη οπτική της διδασκαλίας λόγω των επιπλέον σπουδών τους.

Πίνακας 4

Σπουδές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεύτερο πτυχίο	15	15,0	15,0	15,0
	Μεταπτυχιακό	70	70,0	70,0	85,0
	Διδακτορικό	5	5,0	5,0	90,0
	Άλλο	10	10,0	10,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση: Ως προς την «Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση» από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 50,0% έχει «0-9» έτη προϋπηρεσίας, το 40,0% έχει «10-19», το 0,0% έχει «20-29» και το 10,0% έχει «30 ≤». Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας φαίνεται πως έχει «0-9» έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση. Από τα δεδομένα εξάγεται ότι, στα αγγλικά σχολεία (Δημοτικά και Γυμνάσια) αποτυπώνονται απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών, που διέπονται από μια πιο σύγχρονη οπτική της διδασκαλίας λόγω του ότι, οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε αυτή έχουν πρόσφατα τελειώσει τις σπουδές τους ή/και διακατέχονται από ενθουσιασμό ως νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα.

Πίνακας 5

Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0-9	50	50,0	50,0	50,0
10-19	40	40,0	40,0	90,0
20-29	0	0,0	0,0	90,0
30 ≤	10	10,0	10,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Τύπος σχολείου που εργάζεστε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα:

Ως προς την ερώτηση «Τύπος σχολείου που εργάζεστε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα» από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Δημόσιο Δημοτικό», το 45,0% απάντησε «Ιδιωτικό Δημοτικό», το 40,0% απάντησε «Δημόσιο Γυμνάσιο», το 5,0% απάντησε «Ιδιωτικό Γυμνάσιο» «το 0,0% απάντησε «Δημόσιο Λύκειο» και το 10,0% απάντησε «Ιδιωτικό Λύκειο». Επομένως, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας εργάζεται τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα σε «Ιδιωτικό Δημοτικό». Από τα δεδομένα εξάγεται ότι, στα αγγλικά σχολεία (Δημοτικά και Γυμνάσια) αποτυπώνονται απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών, που διέπονται από διαφορετική οπτική των εκπαιδευτικών ότι, συνήθως η διδασκαλία στο ιδιωτικό σχολείο διέπεται από συγκεκριμένες στρατηγικές, που χαρακτηρίζουν κάθε φορά τη φιλοσοφία του συγκεκριμένου σχολείου αλλά και την ιδιωτική εκπαίδευση γενικότερα. Επιπλέον, πιθανόν να

σημαίνει ότι, οι απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών, που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, αφορούν μικρότερη ως προς την ηλικία ομάδα μαθητών.

Πίνακας 6

Τύπος σχολείου που εργάζεστε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Δημόσιο Δημοτικό	0	0,0	0,0	0,0
Ιδιωτικό Δημοτικό	45	45,0	45,0	45,0
Δημόσιο Γυμνάσιο	40	40,0	40,0	85,0
Ιδιωτικό Γυμνάσιο	5	5,0	5,0	90,0
Δημόσιο Λύκειο	0	0,0	0,0	90,0
Ιδιωτικό Λύκειο	10	10,0	10,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Τάξη που διδάσκετε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα (με 3 υποερωτήματα):

1) Ως προς το υποερώτημα «*Τάξη που διδάσκετε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα: Δημοτικό*» από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 40,0% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 60,0% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 40 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 12,5% απάντησε «Α' τάξη», το 25,0% απάντησε «Β' τάξη», το 0,0% απάντησε «Γ' τάξη», το 25,0% απάντησε «Δ' τάξη», το 0,0% απάντησε «Ε' τάξη» και το 37,5% απάντησε «Στ' τάξη». Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, διδάσκει τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα στη ΣΤ' τάξη του Δημοτικού. Από τα αδεδμένα εξάγαται ότι, οι εκπαιδευτικοί, των σχολείων της Αγγλίας διδάσκοντας περισσότερες ώρες στην τελευταία τάξη του Δημοτικού, εφαρμόζουν περισσότερο διδακτικές αρχές, που σχετίζονται με την καλλιέργεια της κοινωνικότητας, τον δημιουργικό διάλογο και την εργασία σε μικρές ομάδες μαθητών.

Πίνακας 7**Τάξη που διδάσκετε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα: Δημοτικό**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A' τάξη	5	5,0	12,5	12,5
	B' τάξη	10	10,0	25,0	37,5
	Γ' τάξη	0	0,0	0,0	37,5
	Δ' τάξη	10	10,0	25,0	62,5
	Ε' τάξη	0	0,0	0,0	62,5
	ΣΤ' τάξη	15	15,0	37,5	100,0
	Total	40	40,0	100,0	
Missing	System	60	60,0		
Total		100	100,0		

2) Ως προς το υποερώτημα «Τάξη που διδάσκετε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα: Γυμνάσιο» από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 40,0% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 60,0% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 40 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 62,5% απάντησε «Α' τάξη», το 12,5% απάντησε «Β' τάξη», το 25,0% απάντησε «Γ' τάξη». Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, διδάσκει τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα στην Α' τάξη του Γυμνασίου. Από τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, αποτυπώνεται μια τάση των εκπαιδευτικών για εφαρμογή διδακτικών αρχών κατά τη διδασκαλία, οι οποίες προάγουν τη διερευνητική μάθηση μέσω εργασιών σε μικρές ομάδες μαθητών.

Πίνακας 8**Τάξη που διδάσκετε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα:****Γυμνάσιο**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A' τάξη	25	25,0	62,5	62,5
	B' τάξη	5	5,0	12,5	75,0
	Γ' τάξη	10	10,0	25,0	100,0
	Total	40	40,0	100,0	
Missing	System	60	60,0		
Total		100	100,0		

3) Ως προς το υποερώτημα «*Τάξη που διδάσκετε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα: Λύκειο*» από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 25,0% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 75,0% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 25 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 60,0% απάντησε «Α΄ τάξη», το 20,0% απάντησε «Β΄ τάξη», το 20,0% απάντησε «Γ΄ τάξη». Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, διδάσκει τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα στην Α΄ τάξη Λυκείου. Από τα δεδομένα διαφαίνεται ότι, αποτυπώνονται οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες αφορούν περισσότερο μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας.

Πίνακας 9

Τάξη που διδάσκετε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα: Λύκειο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A' τάξη	15	15,0	60,0	60,0
	B' τάξη	5	5,0	20,0	80,0
	Γ' τάξη	5	5,0	20,0	100,0
	Total	25	25,0	100,0	
Missing	System	75	75,0		
Total		100	100,0		

1^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης»

1^η Ερώτηση (με 4 υποερωτήματα): «*Θεωρείτε ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων*»

1) Ως προς το υποερώτημα «*Θεωρείτε ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων. ΑΠΣ Δημοτικού Ομιλούμενης Γλώσσας*» από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 75,0% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 25,0% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 75 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 6,7% απάντησε «Καθόλου», το 13,3% απάντησε «Λίγο», το 53,3% απάντησε «Αρκετά», το 26,7% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Από τα δεδομένα

αυτά προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, που απάντησε στο συγκεκριμένο υποερώτημα, φαίνεται ότι θεωρεί πως τα ΑΠΣ Δημοτικού Ομιλούμενης Γλώσσας ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα καταδεικνύεται ότι, οι εκπαιδευτικοί, που απάντησαν σε αυτό το υποερώτημα, εφαρμόζουν αρκετά συχνά κατά τη διδασκαλία της ομιλούμενης Γλώσσας στο Δημοτικό εναλλακτικές διδακτικές δραστηριότητες.

Πίνακας 10

Θεωρείτε ότι τα ΑΠΣ ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων; ΑΠΣ Δημοτικού Ομιλούμενης Γλώσσας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	5,0	6,7	6,7
	Λίγο	10	10,0	13,3	20,0
	Αρκετά	40	40,0	53,3	73,3
	Πολύ	20	20,0	26,7	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	75	75,0	100,0	
Missing	System	25	25,0		
Total		100	100,0		

2) Ως προς το υποερώτημα «*Θεωρείτε ότι τα τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων. ΑΠΣ Γυμνασίου Ομιλούμενης Γλώσσας*» από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 60,0% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 40,0% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 60 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 25,0% απάντησε «Λίγο», το 50,0% απάντησε «Αρκετά», το 25,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, που απάντησε στο συγκεκριμένο υποερώτημα, φαίνεται ότι θεωρεί πως τα ΑΠΣ Γυμνασίου Ομιλούμενης Γλώσσας ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί, που απάντησαν σε αυτό το υποερώτημα, εφαρμόζουν αρκετά συχνά

κατά τη διδασκαλία της ομιλούμενης Γλώσσας στο Γυμνάσιο εναλλακτικές διδακτικές δραστηριότητες.

Πίνακας 11

Θεωρείτε ότι τα ΑΠΣ ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων; ΑΠΣ Γυμνασίου Ομιλούμενης Γλώσσας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	15	15,0	25,0	25,0
	Αρκετά	30	30,0	50,0	75,0
	Πολύ	15	15,0	25,0	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	60	60,0	100,0	
Missing	System	40	40,0		
Total		100	100,0		

3) Ως προς το ερώτημα «*Θεωρείτε ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων. ΑΠΣ Μαθηματικών Δημοτικού*» από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 45,0% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 55,0% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 45 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 22,2% απάντησε «Λίγο», το 66,7% απάντησε «Αρκετά», το 11,1% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, που απάντησε στο συγκεκριμένο υποερώτημα, φαίνεται ότι θεωρεί πως τα ΑΠΣ Μαθηματικών Δημοτικού ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα δεικνύεται ότι, οι εκπαιδευτικοί, που απάντησαν σε αυτό το υποερώτημα, εφαρμόζουν αρκετά συχνά κατά τη διδασκαλία των Μαθηματικών στο Δημοτικό εναλλακτικές διδακτικές δραστηριότητες.

Πίνακας 12

Θεωρείτε ότι τα ΑΠΣ ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων; ΑΠΣ Μαθηματικών Δημοτικού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	10	10,0	22,2	22,2
	Αρκετά	30	30,0	66,7	88,9
	Πολύ	5	5,0	11,1	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	45	45,0	100,0	
Missing	System	55	55,0		
Total		100	100,0		

4) Ως προς το ερώτημα «*Θεωρείτε ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων. ΑΠΣ Μαθηματικών Γυμνασίου*» από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 40,0% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 60,0% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 40 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 12,5% απάντησε «Λίγο», το 87,5% απάντησε «Αρκετά», το 0,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, που απάντησε στο συγκεκριμένο υποερώτημα, φαίνεται ότι θεωρεί πως τα ΑΠΣ Μαθηματικών Γυμνασίου ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί, που απάντησαν σε αυτό το υποερώτημα, εφαρμόζουν αρκετά συχνά κατά τη διδασκαλία των Μαθηματικών στο Γυμνάσιο εναλλακτικές διδακτικές δραστηριότητες.

Πίνακας 13

Θεωρείτε ότι τα ΑΠΣ ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων; ΑΠΣ Μαθηματικών Γυμνασίου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	5	5,0	12,5	12,5
	Αρκετά	35	35,0	87,5	100,0
	Πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	40	40,0	100,0	
Missing	System	60	60,0		
Total		100	100,0		

2^η Ερώτηση: *«Λαμβάνετε υπόψη σας τα χαρακτηριστικά των μαθητών (ανάγκες, ενδιαφέροντα, κλίσεις, άλλες ιδιαιτερότητες) κατά τη διατύπωση των διδακτικών στόχων της διδασκαλίας»*

Ως προς την ερώτηση *«Λαμβάνετε υπόψη σας τα χαρακτηριστικά των μαθητών (ανάγκες, ενδιαφέροντα, κλίσεις, άλλες ιδιαιτερότητες) κατά τη διατύπωση των διδακτικών στόχων της διδασκαλίας»* από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 5,0% απάντησε «Λίγο», το 25,0% απάντησε «Αρκετά», το 65,0% απάντησε «Πολύ» και το 5,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας φαίνεται ότι, λαμβάνει υπόψη της τα χαρακτηριστικά των μαθητών κατά τη διατύπωση των διδακτικών στόχων της διδασκαλίας σε πολύ μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα εξάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί, που έλαβαν μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα, πολύ συχνά κατά τη διατύπωση των διδακτικών στόχων της διδασκαλίας λαμβάνουν πολύ σοβαρά υπόψη τους τα χαρακτηριστικά των μαθητών τους.

Πίνακας 14

Λαμβάνετε υπόψη σας τα χαρακτηριστικά των μαθητών (ανάγκες, ενδιαφέροντα, κλίσεις, άλλες ιδιαιτερότητες) κατά τη διατύπωση των διδακτικών στόχων της διδασκαλίας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	5	5,0	5,0	5,0
Αρκετά	25	25,0	25,0	30,0
Πολύ	65	65,0	65,0	95,0
Πάρα πολύ	5	5,0	5,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

3^η Ερώτηση: *«Σε ποιον βαθμό τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών (ανάγκες, ενδιαφέροντα, κλίσεις, άλλες ιδιαιτερότητες) μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας»*

Στην ερώτηση *«Σε ποιον βαθμό τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών (ανάγκες, ενδιαφέροντα, κλίσεις, άλλες ιδιαιτερότητες) μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας»* από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 5,0% απάντησε «Λίγο», το 40,0% απάντησε «Αρκετά», το 50,0% απάντησε «Πολύ» και το 5,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Επομένως, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί πως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Από τα δεδομένα διαφαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν πολύ σοβαρά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών τους, ώστε να εξασφαλίσουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Πίνακας 15

Σε ποιον βαθμό τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών (ανάγκες, ενδιαφέροντα, κλίσεις, άλλες ιδιαιτερότητες) μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	5	5,0	5,0	5,0
Αρκετά	40	40,0	40,0	45,0
Πολύ	50	50,0	50,0	95,0
Πάρα πολύ	5	5,0	5,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

2^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «επικαιρότητας»

1^η Ερώτηση: «Σε ποιον βαθμό η αξιοποίηση γεγονότων της επικαιρότητας συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας»

Ως προς την ερώτηση «Σε ποιον βαθμό η αξιοποίηση γεγονότων της επικαιρότητας συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 5,0% απάντησε «Καθόλου», το 40,0% απάντησε «Λίγο», το 35,0% απάντησε «Αρκετά», το 20,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί πως η αξιοποίηση γεγονότων της επικαιρότητας συμβάλλει σε μικρό βαθμό στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν λίγο γεγονότα της επικαιρότητας στη διδασκαλία τους, θεωρώντας πως αυτά δε δύνανται να συμβάλουν ιδιαίτερα στην επίτευξη των στόχων αυτής.

Πίνακας 16

Σε ποιον βαθμό η αξιοποίηση γεγονότων της επικαιρότητας συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	5,0	5,0	5,0
	Λίγο	40	40,0	40,0	45,0
	Αρκετά	35	35,0	35,0	80,0
	Πολύ	20	20,0	20,0	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

2^η Ερώτηση (με 8 υποερωτήματα): «Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών»

1) Στο υποερώτημα «Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών. Α. Στην οικογένεια. Θετικά» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 30,0% απάντησε «Λίγο», το 35,0% απάντησε «Αρκετά», το 35,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Επομένως, από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί πως η διδασκαλία επηρεάζεται σημαντικά, με θετικό τρόπο, από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών και συγκεκριμένα από όσα συμβαίνουν στην οικογένειά τους. Από τα δεδομένα εξάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους σε σημαντικό βαθμό κατά τη διδασκαλία θετικά γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών τους από την οικογένειά τους εμπλουτίζοντας με αυτόν τον τρόπο τη διδακτική διαδικασία.

Πίνακας 17

Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Α. Στην οικογένεια. Θετικά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	30	30,0	30,0	30,0
	Αρκετά	35	35,0	35,0	65,0
	Πολύ	35	35,0	35,0	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

2) Στο υποερώτημα «Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών. Α. Στην οικογένεια. Αρνητικά» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 35,0% απάντησε «Λίγο», το 45,0% απάντησε «Αρκετά», το 20,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Συνεπώς, από τα δεδομένα αυτά διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι η διδασκαλία επηρεάζεται σε αρκετά μεγάλο βαθμό, με αρνητικό τρόπο, από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών και συγκεκριμένα από όσα λαμβάνουν χώρα στην οικογένειά τους. Από τα δεδομένα διπιστώνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους σε αρκετά μεγάλο βαθμό κατά τη διδασκαλία αρνητικά γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών τους από την οικογένειά τους επιχειρώντας με αυτόν τον τρόπο να διασφαλίσουν την ομαλή διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας.

Πίνακας 18

Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Α. Στην οικογένεια. Αρνητικά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	35	35,0	35,0	35,0
	Αρκετά	45	45,0	45,0	80,0
	Πολύ	20	20,0	20,0	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

3) Στο υποερώτημα «Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών. Β. Στη γειτονιά. Θετικά» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, Το 5,0% απάντησε «Καθόλου», το 50,0% απάντησε «Λίγο», το 35,0% απάντησε «Αρκετά», το 10,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Επομένως, από τα δεδομένα αυτά της έρευνας διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι η διδασκαλία επηρεάζεται λίγο, με θετικό τρόπο, από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών και συγκεκριμένα από όσα συμβαίνουν στη γειτονιά τους. Από τα δεδομένα διαφαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους σε μικρό βαθμό κατά τη διδασκαλία θετικά γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών τους από τη γειτονιά τους μη θεωρώντας ίσως πως δύνανται με αυτόν τον τρόπο να εμπλουτίσουν τη διδακτική διαδικασία.

Πίνακας 19

Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Β. Στη γειτονιά. Θετικά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	5,0	5,0	5,0
	Λίγο	50	50,0	50,0	55,0
	Αρκετά	35	35,0	35,0	90,0
	Πολύ	10	10,0	10,0	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

4) Στο υποερώτημα «Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών. Β. Στη γειτονιά. Αρνητικά» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 70,0% απάντησε «Λίγο», το 30,0% απάντησε «Αρκετά», το 0,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, η διδασκαλία επηρεάζεται λίγο, με αρνητικό τρόπο, από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών και συγκεκριμένα από όσα συμβαίνουν στη γειτονιά τους. Από τα δεδομένα εξάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους σε μικρό βαθμό στη διδασκαλία αρνητικά γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών τους από τη γειτονιά τους, μη θεωρώντας ίσως πως δύνανται με αυτόν τον τρόπο να εξασφαλίσουν την ομαλή διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας.

Πίνακας 20

Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Β. Στη γειτονιά. Αρνητικά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	70	70,0	70,0	70,0
	Αρκετά	30	30,0	30,0	100,0
	Πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

5) Στο υποερώτημα «Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών. Γ. Παρουσίασή τους στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Θετικά» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 5,0% απάντησε «Καθόλου», το 45,0% απάντησε «Λίγο», το 30,0% απάντησε «Αρκετά», το 20,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Κατά συνέπεια, από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, η διδασκαλία επηρεάζεται λίγο, με θετικό τρόπο, από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών και συγκεκριμένα από όσα παρουσιάζονται στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους σε μικρό βαθμό στη διδασκαλία θετικά γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών τους από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, μη θεωρώντας ίσως πως δύνανται με αυτόν τον τρόπο να εμπλουτίσουν τη διδακτική διαδικασία.

Πίνακας 21

Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Γ. Παρουσίασή τους στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Θετικά.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	5,0	5,0	5,0
	Λίγο	45	45,0	45,0	50,0
	Αρκετά	30	30,0	30,0	80,0
	Πολύ	20	20,0	20,0	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

6) Στο υποερώτημα «Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών. Γ. Παρουσίασή τους στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Αρνητικά» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 5,0% απάντησε «Καθόλου», το 40,0% απάντησε «Λίγο», το 30,0% απάντησε «Αρκετά», το 25,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Επομένως, από τα δεδομένα αυτά φαίνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, η διδασκαλία επηρεάζεται λίγο, με αρνητικό τρόπο, από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών και συγκεκριμένα από όσα παρουσιάζονται στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Από τα δεδομένα εξάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους σε μικρό βαθμό στη διδασκαλία αρνητικά γεγονότα της καθημερινότητας

των μαθητών τους από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, μη θεωρώντας ίσως πως δύνανται με αυτόν τον τρόπο να εξασφαλίσουν την ομαλή διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας.

Πίνακας 22

Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Γ. Παρουσίασή τους στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Αρνητικά.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	5	5,0	5,0	5,0
Λίγο	40	40,0	40,0	45,0
Αρκετά	30	30,0	30,0	75,0
Πολύ	25	25,0	25,0	100,0
Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

7) Στο υποερώτημα «Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών. Δ. Από έκτακτα συμβάντα. Θετικά» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 10,0% απάντησε «Καθόλου», το 30,0% απάντησε «Λίγο», το 40,0% απάντησε «Αρκετά», το 20,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Κατά συνέπεια, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, η διδασκαλία επηρεάζεται αρκετά, με θετικό τρόπο, από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών και συγκεκριμένα από έκτακτα συμβάντα. Από τα δεδομένα διαφαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους σε αρκετά μεγάλο βαθμό κατά τη διδασκαλία θετικά γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών τους από έκτακτα συμβάντα, θεωρώντας ίσως πως δύνανται με αυτόν τον τρόπο να εμπλουτίσουν τη διδακτική διαδικασία.

Πίνακας 23

Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Δ. Από έκτακτα συμβάντα. Θετικά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	10	10,0	10,0	10,0
	Λίγο	30	30,0	30,0	40,0
	Αρκετά	40	40,0	40,0	80,0
	Πολύ	20	20,0	20,0	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

8) Στο υποερώτημα «Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών. Δ. Από έκτακτα συμβάντα. Αρνητικά» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 10,0% απάντησε «Καθόλου», το 35,0% απάντησε «Λίγο», το 35,0% απάντησε «Αρκετά», το 20,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Επομένως, από τα δεδομένα αυτά διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, η διδασκαλία επηρεάζεται σημαντικά, με αρνητικό τρόπο, από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών και συγκεκριμένα από έκτακτα συμβάντα. Από τα δεδομένα εξάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους σε αρκετά μεγάλο βαθμό κατά τη διδασκαλία αρνητικά γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών τους από έκτακτα συμβάντα, θεωρώντας ίσως πως δύνανται με αυτόν τον τρόπο να εξασφαλίσουν την ομαλή διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας.

Πίνακας 24

Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Δ. Από έκτακτα συμβάντα. Αρνητικά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	10	10,0	10,0	10,0
	Λίγο	35	35,0	35,0	45,0
	Αρκετά	35	35,0	35,0	80,0
	Πολύ	20	20,0	20,0	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

3^η Ερώτηση: «Οι μαθητές μεταφέρουν στη διδασκαλία εμπειρίες, που αποκτούν εκτός του σχολικού περιβάλλοντος»

Ως προς την ερώτηση «Οι μαθητές μεταφέρουν στη διδασκαλία εμπειρίες, που αποκτούν εκτός του σχολικού περιβάλλοντος» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 25,0% απάντησε «Λίγο», το 30,0% απάντησε «Αρκετά», το 45,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Κατά συνέπεια, από τα δεδομένα αυτά φαίνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί πως οι μαθητές μεταφέρουν στη διδασκαλία εμπειρίες, που αποκτούν εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, σε πολύ μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα διαφαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι εμπειρίες των μαθητών από το εξωσχολικό περιβάλλον δύνανται να συμβάλουν σημαντικά στη διαμόρφωση του περιεχομένου της διδασκαλίας.

Πίνακας 25

Οι μαθητές μεταφέρουν στη διδασκαλία εμπειρίες, που αποκτούν εκτός του σχολικού περιβάλλοντος;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	25	25,0	25,0	25,0
	Αρκετά	30	30,0	30,0	55,0
	Πολύ	45	45,0	45,0	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

4^η Ερώτηση: «Σε ποιον βαθμό αξιοποιούνται οι εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας»

Στην ερώτηση «Σε ποιον βαθμό αξιοποιούνται οι εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 5,0% απάντησε «Καθόλου», το 45,0% απάντησε «Λίγο», το 40,0% απάντησε «Αρκετά», το 10,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Επομένως, από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί πως οι εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών

αξιοποιούνται λίγο για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας. Από τα δεδομένα καταδεικνύεται ότι, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί του δείγματος χρησιμοποιούν σε μικρό βαθμό κατά τη διδασκαλία τις εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών για την επίτευξη των στόχων αυτής.

Πίνακας 26

Σε ποιον βαθμό αξιοποιούνται οι εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	5	5,0	5,0	5,0
Λίγο	45	45,0	45,0	50,0
Αρκετά	40	40,0	40,0	90,0
Πολύ	10	10,0	10,0	100,0
Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

3^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας»

1^η Ερώτηση: *«Θεωρείτε ότι η οργάνωση της διδασκαλίας στην προοπτική της διαθεματικότητας μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της»*

Ως προς την ερώτηση *«Θεωρείτε ότι η οργάνωση της διδασκαλίας στην προοπτική της διαθεματικότητας μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της»* από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 15,0% απάντησε «Λίγο», το 35,0% απάντησε «Αρκετά», το 50,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Κατά συνέπεια, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, η οργάνωση της διδασκαλίας στην προοπτική της διαθεματικότητας μπορεί να συμβάλει σε πολύ μεγάλο βαθμό στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της. Από τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Αγγλίας, οργανώνουν τη διδασκαλία τους διαθεματικά θεωρώντας πως αυτό συμβάλλει στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της.

Πίνακας 27

Η οργάνωση της διδασκαλίας στην προοπτική της διαθεματικότητας μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	15	15,0	15,0	15,0
	Αρκετά	35	35,0	35,0	50,0
	Πολύ	50	50,0	50,0	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

2^η Ερώτηση: *«Πόσο συχνά νομίζετε ότι χρησιμοποιείται η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία στο σύγχρονο σχολείο»*

Στην ερώτηση *«Πόσο συχνά νομίζετε ότι χρησιμοποιείται η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία στο σύγχρονο σχολείο»* από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 5,0% απάντησε «Καθόλου», το 50,0% απάντησε «Λίγο», το 25,0% απάντησε «Αρκετά», το 20,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Επομένως, από τα δεδομένα αυτά διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία χρησιμοποιείται σε μικρό βαθμό στο σύγχρονο σχολείο. Από τα δεδομένα διαφαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί στα αγγλικά σχολεία (Δημοτικά και Γυμνάσια) δεν εφαρμόζουν ιδιαίτερα τη διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία.

Πίνακας 28

Πόσο συχνά νομίζετε ότι χρησιμοποιείται η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία στο σύγχρονο σχολείο;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	5,0	5,0	5,0
	Λίγο	50	50,0	50,0	55,0
	Αρκετά	25	25,0	25,0	80,0
	Πολύ	20	20,0	20,0	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

3^η Ερώτηση (3 υποερωτήματα): «Με ποιον τρόπο χρησιμοποιείτε τη διαθεματικότητα στη διδασκαλία»

1) Στο υποερώτημα «Α. Διερευνώντας θέματα που άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων καθώς και των αναγκών των μαθητών» από τα 100 άτομα που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, το 5,0% απάντησε «Καθόλου», το 20,0% απάντησε «Λίγο», το 50,0% απάντησε «Αρκετά», το 25,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας φαίνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας χρησιμοποιεί τη διαθεματικότητα σε αρκετά μεγάλο βαθμό στη διδασκαλία με τη διερεύνηση θεμάτων που άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων και αναγκών των μαθητών. Από τα δεδομένα καταδεικνύεται ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Αγγλία εφαρμόζουν τη διαθεματικότητα αρκετά στη διερεύνηση θεμάτων που πηγάζουν από τα άμεσα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών.

Πίνακας 29

Χρήση διαθεματικότητας:Α. Διερευνώντας θέματα που άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων και αναγκών των μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	5,0	5,0	5,0
	Λίγο	20	20,0	20,0	25,0
	Αρκετά	50	50,0	50,0	75,0
	Πολύ	25	25,0	25,0	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

2) Στο υποερώτημα «Β. Αναζητώντας απαντήσεις σε ερωτήματα-υποθέματα που προκύπτουν κατά την επεξεργασία ενός θέματος» από τα 100 άτομα που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 20,0% απάντησε «Λίγο», το 40,0% απάντησε «Αρκετά», το 40,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Επομένως, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας χρησιμοποιεί σε σημαντικό βαθμό τη διαθεματικότητα κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας με την αναζήτηση απαντήσεων σε ερωτήματα-υποθέματα που προκύπτουν κατά την επεξεργασία του θέματος. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Αγγλία εφαρμόζουν τη

διαθεματικότητα κατά τη διδασκαλία, όταν οι μαθητές αναζητούν απαντήσεις σε ερωτήματα-υποθέματα που αναδεικνύονται κατά της επεξεργασία του θέματος.

Πίνακας 30

Χρήση διαθεματικότητας: Β. Αναζητώντας απαντήσεις σε ερωτήματα-υποθέματα που προκύπτουν κατά την επεξεργασία ενός θέματος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	20	20,0	20,0	20,0
	Αρκετά	40	40,0	40,0	60,0
	Πολύ	40	40,0	40,0	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

3) Στο υποερώτημα «Γ. Εμπλέκοντας στοιχεία προερχόμενα από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα στη διερεύνηση ενός θέματος και των υποθεμάτων του» από τα 100 άτομα που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, το 5,0% απάντησε «Καθόλου», το 30,0% απάντησε «Λίγο», το 35,0% απάντησε «Αρκετά», το 30,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Κατά συνέπεια, από αυτά τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας χρησιμοποιεί αρκετά τη διαθεματικότητα στη διδασκαλία εμπλέκοντας στοιχεία προερχόμενα από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα στη διερεύνηση του θέματος και των υποθεμάτων του. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί στα αγγλικά σχολεία (Δημοτικά και Γυμνάσια) εφαρμόζουν τη διαθεματικότητα στη διδασκαλία συνδυάζοντας διάφορα γνωστικά αντικείμενα κατά τη διερεύνηση του θέματος και των υποθεμάτων.

Πίνακας 31

Χρήση διαθεματικότητας: Γ. Εμπλέκοντας στοιχεία προερχόμενα από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα στη διερεύνηση ενός θέματος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	5,0	5,0	5,0
	Λίγο	30	30,0	30,0	35,0
	Αρκετά	35	35,0	35,0	70,0
	Πολύ	30	30,0	30,0	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

4^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «αυτενέργειας»

1^η Ερώτηση: «Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας»

Ως προς την ερώτηση «Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 15,0% απάντησε «Λίγο», το 70,0% απάντησε «Αρκετά», το 15,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας φαίνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί πως οι μαθητές έχουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Από τα δεδομένα εξάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί στα αγγλικά σχολεία (Δημοτικά και Γυμνάσια) δίνουν αρκετά συχνά την ευκαιρία στους μαθητές να αυτενεργήσουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Πίνακας 32

Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	15	15,0	15,0	15,0
	Αρκετά	70	70,0	70,0	85,0
	Πολύ	15	15,0	15,0	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

2^η Ερώτηση (με 6 υποερωτήματα από τα οποία επιλέγουν 3 με σειρά προτεραιότητας): «Με ποιους τρόπους καλλιεργείτε την αυτενέργεια των μαθητών στη διδασκαλία»

1) Ως προς το υποερώτημα «Ενθάρρυνση της συμμετοχής τους» από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 95,0% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 5,0% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 95 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 100,0% το επέλεξε 1^ο, το 0,0% το επέλεξε 2^ο και το 0,0% το επέλεξε 3^ο. Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, το σύνολο των υποκειμένων της

έρευνας, που απάντησε στο συγκεκριμένο υποερώτημα, έχει ως πρώτη προτεραιότητα για την καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών στη διδασκαλία την ενθάρρυνση της συμμετοχής τους σε αυτή. Από τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν σε αυτό το υποερώτημα, στα αγγλικά σχολεία, ενθαρρύνουν πάρα πολύ τους μαθητές τους, ώστε να συμμετέχουν στη διδασκαλία και να αναπτύσσουν παράλληλα την αυτενέργειά τους.

Πίνακας 33

Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Ενθάρρυνση της συμμετοχής τους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	95	95,0	100,0	100,0
	2,00	0	0,0	0,0	100,0
	3,00	0	0,0	0,0	100,0
	Total	95	95,0	100,0	
Missing	System	5	5,0		
Total		100	100,0		

2) Ως προς το υποερώτημα «*Ενίσχυση της ατομικής πρωτοβουλίας*» από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 45,0% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 55,0% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 45 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 0,0% το επέλεξε 1°, το 100,0% το επέλεξε 2° και το 0,0% το επέλεξε 3°. Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας φαίνεται ότι, το σύνολο των υποκειμένων της έρευνας, που απάντησε στο συγκεκριμένο υποερώτημα, θεωρεί αρκετά σημαντική για την καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών στη διδασκαλία την ενίσχυση της ατομικής πρωτοβουλίας θέτοντάς τη δεύτερη στις προτιμήσεις της. Από τα δεδομένα διαφαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στα αγγλικά σχολεία, ενισχύουν αρκετά συχνά την ανάληψη ατομικών πρωτοβουλιών από τους μαθητές στοχεύοντας στην καλλιέργεια της αυτενέργειας αυτών.

Πίνακας 34

Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Ενίσχυση της ατομικής πρωτοβουλίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	0	0,0	0,0	0,0
	2,00	45	45,0	100,0	100,0
	3,00	0	0,0	0,0	100,0
	Total	45	45,0	100,0	
Missing	System	55	55,0		
Total		100	100,0		

3) Ως προς το υποερώτημα «Αποδοχή των αυθόρμητων σκέψεών τους» από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 80,0% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 20,0% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 80 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 6,3% το επέλεξε 1^ο, το 62,5% το επέλεξε 2^ο και το 31,3% το επέλεξε 3^ο. Επομένως, από τα δεδομένα αυτά διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, που απάντησε στο συγκεκριμένο υποερώτημα, θεωρεί ότι είναι αρκετά σημαντική για την καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών στη διδασκαλία η αποδοχή των αυθόρμητων σκέψεών τους. Από τα δεδομένα καταδεικνύεται ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στα αγγλικά σχολεία, δίνουν αρκετή προσοχή στις αυθόρμητες σκέψεις των μαθητών, θεωρώντας πως αυτές συμβάλλουν στην καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών.

Πίνακας 35

Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Αποδοχή των αυθόρμητων σκέψεών τους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	5	5,0	6,3	6,3
	2,00	50	50,0	62,5	68,8
	3,00	25	25,0	31,3	100,0
	Total	80	80,0	100,0	
Missing	System	20	20,0		
Total		100	100,0		

4) Ως προς το υποερώτημα «Επιβράβευση της φυσικότητας της συμπεριφοράς τους» από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο

υποερώτημα αυτό απάντησε το 10,0% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 90,0% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 10 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 0,0% το επέλεξε 1^ο, το 0,0% το επέλεξε 2^ο και το 100,0% το επέλεξε 3^ο. Κατά συνέπεια, από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, το σύνολο των υποκειμένων της έρευνας, που απάντησε στο συγκεκριμένο υποερώτημα, θεωρεί ότι, δεν είναι και τόσο σημαντική για την καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών στη διδασκαλία η επιβράβευση της φυσικότητας της συμπεριφοράς τους. Επιπλέον, από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στα αγγλικά σχολεία, επιβραβεύουν σπάνια τη φυσικότητα στη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διδασκαλία μην θεωρώντας πιθανόν πως αυτή μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια της αυτενέργειάς τους.

Πίνακας 36

Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Επιβράβευση της φυσικότητας της συμπεριφοράς τους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	0	0,0	0,0	0,0
	2,00	0	0,0	0,0	0,0
	3,00	10	10,0	100,0	100,0
	Total	10	10,0	100,0	
Missing	System	90	90,0		
Total		100	100,0		

5) Ως προς το υποερώτημα «Παροχή ευκαιριών για αυτο-οργάνωση» από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 25,0% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 75,0% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 25 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 0,0% το επέλεξε 1^ο, το 0,0% το επέλεξε 2^ο και το 100,0% το επέλεξε 3^ο. Κατά συνέπεια, από τα δεδομένα της έρευνας φαίνεται ότι, το σύνολο των υποκειμένων της έρευνας, που απάντησε στο συγκεκριμένο υποερώτημα, θεωρεί ότι, δεν είναι και τόσο σημαντική για την καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών στη διδασκαλία η παροχή ευκαιριών για αυτο-οργάνωση. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Αγγλία, στη διδασκαλία τους δε δίνουν συχνά

ευκαιρίες για αυτο-οργάνωση στους μαθητές μη θεωρώντας πως αυτό συμβάλλει στην καλλιέργεια της αυτενέργειας αυτών.

Πίνακας 37

Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Παροχή ευκαιριών για αυτο-οργάνωση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	0	0,0	0,0	0,0
	2,00	0	0,0	0,0	0,0
	3,00	25	25,0	100,0	100,0
	Total	25	25,0	100,0	
Missing	System	75	75,0		
Total		100	100,0		

6) Ως προς το υποερώτημα «Αξιοποίηση του παρορμητισμού τους» από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 10,0% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 90,0% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 10 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 0,0% το επέλεξε 1°, το 0,0% το επέλεξε 2° και το 100,0% το επέλεξε 3°. Από τα δεδομένα αυτά διαπιστώνεται ότι, το σύνολο των υποκειμένων της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, θεωρούν ότι, δεν είναι και τόσο σημαντική για την καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών στη διδασκαλία η αξιοποίηση του παρορμητισμού τους. Επιπροσθέτως, από τα δεδομένα εξάγεται, επίσης, ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Αγγλία, φαίνεται να αξιοποιούν σπάνια τον παρορμητισμό των μαθητών στη διδασκαλία θεωρώντας πιθανόν πως δε συμβάλλει ιδιαίτερα αυτός στην καλλιέργεια της αυτενέργειάς τους.

Πίνακας 38

Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Αξιοποίηση του παρορμητισμού τους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	0	0,0	0,0	0,0
	2,00	0	0,0	0,0	0,0
	3,00	10	10,0	100,0	100,0
	Total	10	10,0	100,0	
Missing	System	90	90,0		
Total		100	100,0		

5^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας»

1^η Ερώτηση: «Σε ποιον βαθμό οι μαθητές αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. επικοινωνία με συμμαθητές ή εκπαιδευτικούς, συνεργασία σε μικρές ομάδες εργασίας) από τη διδασκαλία»

Στην ερώτηση «Σε ποιον βαθμό οι μαθητές αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. επικοινωνία με συμμαθητές ή εκπαιδευτικούς, συνεργασία σε μικρές ομάδες εργασίας) από τη διδασκαλία» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 5,0% απάντησε «Λίγο», το 30,0% απάντησε «Αρκετά», το 65,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Επομένως, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές να αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. επικοινωνία με συμμαθητές ή εκπαιδευτικούς, συνεργασία σε μικρές ομάδες εργασίας) από τη διδασκαλία. Από τα δεδομένα διπιστώνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Αγγλία, προωθούν ιδιαίτερα κατά τη διδασκαλία την κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς στοχεύοντας στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων από τους πρώτους.

Πίνακας 39

Σε ποιον βαθμό οι μαθητές αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. επικοινωνία με συμμαθητές ή εκπαιδευτικούς, συνεργασία σε μικρές ομάδες εργασίας) από τη διδασκαλία;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	5	5,0	5,0	5,0
	Αρκετά	30	30,0	30,0	35,0
	Πολύ	65	65,0	65,0	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

2^η ερώτηση: *«Κατά τη γνώμη σας καλλιεργείται η κοινωνικότητα των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας»*

Στην ερώτηση *«Κατά τη γνώμη σας καλλιεργείται η κοινωνικότητα των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας»* από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 5,0% απάντησε «Λίγο», το 50,0% απάντησε «Αρκετά», το 45,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι καλλιεργείται σε αρκετά σημαντικό βαθμό η κοινωνικότητα των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Από τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Αγγλία, ενθαρρύνουν αρκετά την κοινωνικότητα των μαθητών κατά τη διδασκαλία, διότι θεωρούν πως αυτή δύναται να καλλιεργηθεί κατά τη διάρκειά της.

Πίνακας 40
Κατά τη γνώμη σας καλλιεργείται η κοινωνικότητα των μαθητών στο
πλαίσιο της διδασκαλίας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	5	5,0	5,0	5,0
	Αρκετά	50	50,0	50,0	55,0
	Πολύ	45	45,0	45,0	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

6^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «ολότητας»

1^η Ερώτηση (με 4 υποερωτήματα): *«Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία: Α. Γνωστικές ικανότητες. Β. Συναισθηματικές ικανότητες. Γ. Κοινωνικές δεξιότητες. Δ. Κινητικές δεξιότητες»*

1) Ως προς το υποερώτημα *«Α. Γνωστικές ικανότητες»* από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 0,0% απάντησε «Λίγο», το 30,0% απάντησε «Αρκετά», το 65,0% απάντησε «Πολύ» και το 5,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Επομένως, από αυτά τα δεδομένα φαίνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία γνωστικές ικανότητες σε πολύ μεγάλο

βαθμό. Από τα δεδομένα διαφαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Αγγλία, στη διδασκαλία προβαίνουν στις κατάλληλες ενέργειες επιδιώκοντας την ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων από τους μαθητές.

Πίνακας 41

Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία: Α. Γνωστικές ικανότητες

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	0	0,0	0,0	0,0
Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Αρκετά	30	30,0	30,0	30,0
Πολύ	65	65,0	65,0	95,0
Πάρα πολύ	5	5,0	5,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

2) Ως προς το υποερώτημα «B. Συναισθηματικές ικανότητες» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 10,0% απάντησε «Λίγο», το 35,0% απάντησε «Αρκετά», το 50,0% απάντησε «Πολύ» και το 5,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Κατά συνέπεια, από αυτά τα δεδομένα προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία συναισθηματικές ικανότητες σε πολύ μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα εξάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Αγγλία, επιδιώκουν στη διδασκαλία να προωθήσουν ιδιαίτερα την ανάπτυξη των συναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών προβαίνοντας στις κατάλληλες ενέργειες.

Πίνακας 42

Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία: Β. Συναισθηματικές ικανότητες

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	10	10,0	10,0	10,0
Αρκετά	35	35,0	35,0	45,0
Πολύ	50	50,0	50,0	95,0
Πάρα πολύ	5	5,0	5,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

3) Ως προς το υποερώτημα «Γ. Κοινωνικές δεξιότητες» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 0,0% απάντησε «Λίγο», το 40,0% απάντησε «Αρκετά», το 55,0% απάντησε «Πολύ» και το 5,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία κοινωνικές δεξιότητες σε πολύ μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Αγγλία, προωθούν στη διδασκαλία ενέργειες, που συμβάλλουν ιδιαίτερα στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Πίνακας 43

Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία: Γ. Κοινωνικές δεξιότητες

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	0	0,0	0,0	0,0
Αρκετά	40	40,0	40,0	40,0
Πολύ	55	55,0	55,0	95,0
Πάρα πολύ	5	5,0	5,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

4) Ως προς το υποερώτημα «Δ. Κινητικές δεξιότητες» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 50,0% απάντησε «Λίγο», το 40,0% απάντησε «Αρκετά», το 10,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας φαίνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας έχει την άποψη ότι, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία κινητικές δεξιότητες σε μικρό βαθμό. Από τα δεδομένα καταδεικνύεται ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Αγγλία, στη διδασκαλία δεν προβαίνουν συχνά σε ενέργειες, που προωθούν την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων.

Πίνακας 44

Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη
διδασκαλία: Δ. Κινητικές δεξιότητες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	50	50,0	50,0	50,0
	Αρκετά	40	40,0	40,0	90,0
	Πολύ	10	10,0	10,0	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

2^η Ερώτηση: «Σε ποιον βαθμό διαμορφώνονται στους μαθητές προϋποθέσεις εκδήλωσης των συναισθημάτων τους στη διδασκαλία»

Ως προς την ερώτηση «Σε ποιον βαθμό διαμορφώνονται στους μαθητές προϋποθέσεις εκδήλωσης των συναισθημάτων τους στη διδασκαλία» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 25,0% απάντησε «Λίγο», το 45,0% απάντησε «Αρκετά», το 30,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Κατά συνέπεια, από τα δεδομένα της έρευνας διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, διαμορφώνονται στους μαθητές προϋποθέσεις εκδήλωσης των συναισθημάτων τους στη διδασκαλία σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί δίνουν αρκετά συχνά κατά τη διδασκαλία ευκαιρίες στους μαθητές να εκδηλώσουν τα συναισθήματά τους.

Πίνακας 45

Σε ποιον βαθμό διαμορφώνονται στους μαθητές προϋποθέσεις εκδήλωσης
των συναισθημάτων τους στη διδασκαλία;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	25	25,0	25,0	25,0
	Αρκετά	45	45,0	45,0	70,0
	Πολύ	30	30,0	30,0	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

3^η Ερώτηση: «Κατά τη γνώμη σας σε ποιον βαθμό οι μαθητές είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τις μαθησιακές εμπειρίες της διδασκαλίας σε ένα ευρύτερο σύνολο παρόμοιων καταστάσεων της καθημερινότητάς τους»

Στην ερώτηση «Κατά τη γνώμη σας σε ποιον βαθμό οι μαθητές είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τις μαθησιακές εμπειρίες της διδασκαλίας σε ένα ευρύτερο σύνολο παρόμοιων καταστάσεων της καθημερινότητάς τους» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 15,0% απάντησε «Λίγο», το 55,0% απάντησε «Αρκετά», το 30,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Επομένως, από αυτά τα δεδομένα προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας έχει τη γνώμη ότι, οι μαθητές είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τις μαθησιακές εμπειρίες της διδασκαλίας σε ένα ευρύτερο σύνολο παρόμοιων καταστάσεων στην καθημερινότητά τους σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα εξάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Αγγλία, επιδιώκουν συχνά στη διδασκαλία να αποκτούν οι μαθητές τέτοιες μαθησιακές εμπειρίες, που να δύνανται να τις χρησιμοποιήσουν και στην καθημερινότητά τους.

Πίνακας 46

Κατά τη γνώμη σας σε ποιον βαθμό οι μαθητές είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τις μαθησιακές εμπειρίες της διδασκαλίας σε ένα ευρύτερο σύνολο παρόμοιων καταστάσεων της καθημερινότητάς τους;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	15	15,0	15,0	15,0
	Αρκετά	55	55,0	55,0	70,0
	Πολύ	30	30,0	30,0	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

7^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης»

1^η Ερώτηση: «Σε ποιον βαθμό νομίζετε ότι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να εξερευνήσουν για την ανακάλυψη της αλήθειας»

Ως προς την ερώτηση «Σε ποιον βαθμό νομίζετε ότι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να εξερευνήσουν για την ανακάλυψη της αλήθειας»

από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 10,0% απάντησε «Λίγο», το 25,0% απάντησε «Αρκετά», το 60,0% απάντησε «Πολύ» και το 5,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Κατά συνέπεια, από αυτά τα δεδομένα φαίνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας νομίζει ότι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να εξερευνήσουν για την ανακάλυψη νέας γνώσης σε πολύ μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα διπαιστώνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Αγγλία, στη διδασκαλία φροντίζουν ιδιαίτερα να υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε οι μαθητές να ωθούνται στην εξερεύνηση για την ανακάλυψη της νέας γνώσης.

Πίνακας 47

Σε ποιον βαθμό νομίζετε ότι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να εξερευνήσουν για την ανακάλυψη νέας γνώσης;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	10	10,0	10,0	10,0
Αρκετά	25	25,0	25,0	35,0
Πολύ	60	60,0	60,0	95,0
Πάρα πολύ	5	5,0	5,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

2^η Ερώτηση: «Οι μαθητές συνεργάζονται στα πλαίσια μικρών ομάδων εργασίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας»

Στην ερώτηση «Οι μαθητές συνεργάζονται στα πλαίσια μικρών ομάδων εργασίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 15,0% απάντησε «Λίγο», το 20,0% απάντησε «Αρκετά», το 60,0% απάντησε «Πολύ» και το 5,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Επομένως, από αυτά τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας υποστηρίζει ότι, οι μαθητές συνεργάζονται στα πλαίσια μικρών ομάδων εργασίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε πολύ μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα διαφαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Αγγλία, προωθούν ιδιαίτερα στη διδασκαλία την εργασία σε μικρές ομάδες μέσα από τις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται.

Πίνακας 48

Οι μαθητές συνεργάζονται στα πλαίσια μικρών ομάδων εργασίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	15	15,0	15,0	15,0
	Αρκετά	20	20,0	20,0	35,0
	Πολύ	60	60,0	60,0	95,0
	Πάρα πολύ	5	5,0	5,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

3^η Ερώτηση: *«Κρίνετε ότι η συνεργασία των μαθητών σε μικρές ομάδες εργασίας συμβάλλει εποικοδομητικά στο να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις»*

Στην ερώτηση *«Κρίνετε ότι η συνεργασία των μαθητών σε μικρές ομάδες εργασίας συμβάλλει εποικοδομητικά στο να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις»* από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 15,0% απάντησε «Λίγο», το 30,0% απάντησε «Αρκετά», το 55,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Από αυτά τα δεδομένα φαίνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας κρίνει ότι η συνεργασία των μαθητών σε μικρές ομάδες εργασίας συμβάλλει εποικοδομητικά σε πολύ μεγάλο βαθμό στο να αποκτήσουν οι μαθητές νέες γνώσεις. Από τα δεδομένα εξάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Αγγλία, εφαρμόζουν ιδιαίτερα στη διδασκαλία την εργασία σε μικρές ομάδες μαθητών και ενθαρρύνουν πολύ τη συνεργασία μεταξύ τους.

Πίνακας 49

Κρίνετε ότι η συνεργασία των μαθητών σε μικρές ομάδες εργασίας συμβάλλει εποικοδομητικά στο να αποκτήσουν οι μαθητές νέες γνώσεις;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	15	15,0	15,0	15,0
	Αρκετά	30	30,0	30,0	45,0
	Πολύ	55	55,0	55,0	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

4^η Ερώτηση: «Σε ποιον βαθμό η συλλογική δράση των μαθητών συμβάλλει στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους στη διδασκαλία»

Ως προς την ερώτηση «Σε ποιον βαθμό η συλλογική δράση των μαθητών συμβάλλει στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους στη διδασκαλία» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 20,0% απάντησε «Λίγο», το 30,0% απάντησε «Αρκετά», το 50,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, η συλλογική δράση των μαθητών συμβάλλει στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους στη διδασκαλία σε πολύ μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα. Από τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Αγγλία, ενθαρρύνουν πολύ τους μαθητές να δραστηριοποιούνται συλλογικά, καθώς θεωρούν πως με αυτόν τον τρόπο εκείνοι επιτυγχάνουν την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους.

Πίνακας 50

Σε ποιον βαθμό η συλλογική δράση των μαθητών συμβάλλει στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους στη διδασκαλία;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	20	20,0	20,0	20,0
Αρκετά	30	30,0	30,0	50,0
Πολύ	50	50,0	50,0	100,0
Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

8^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας»

1^η Ερώτηση (με 6 επιλογές και 1 υποερώτημα): «Επιδιώκετε η διδασκαλία να έχει επίκεντρο: α. Τον μαθητή. β. Τον εκπαιδευτικό. γ. Το διδακτικό αντικείμενο. δ. Τους στόχους διδασκαλίας. ε. Όλα τα προηγούμενα. στ. Συνδυαστικά από τα ανωτέρω»

Στην ερώτηση «Επιδιώκετε η διδασκαλία να έχει επίκεντρο: α. Τον μαθητή. β. Τον εκπαιδευτικό. γ. Το διδακτικό αντικείμενο. δ. Τους στόχους διδασκαλίας. ε. Όλα τα προηγούμενα. στ. Συνδυαστικά από τα ανωτέρω» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 15,0% απάντησε «Τον μαθητή», το 0,0% απάντησε «Τον

εκπαιδευτικό», το 5,0% απάντησε «Το διδακτικό αντικείμενο», το 0,0% απάντησε «Τους στόχους διδασκαλίας», το 30,0% απάντησε «Όλα τα προηγούμενα» και το 50,0% απάντησε «Συνδυαστικά από τα ανωτέρω». Από τα δεδομένα αυτά της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας επιδιώκει η διδασκαλία να έχει ως επίκεντρο την τιμή της μεταβλητής «Συνδυαστικά από τα ανωτέρω». Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν σε μεγάλο βαθμό να επικεντρώνουν τη διδασκαλία τους σε συνδυασμούς μεταξύ του «μαθητή», του «εκπαιδευτικού», του «διδακτικού αντικείμενου» και των «στόχων διδασκαλίας». Από τα δεδομένα διαφαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Αγγλία, προτιμούν στη διδασκαλία τους το επίκεντρο να είναι συνδυασμός παραμέτρων και όχι μεμονωμένα μία εξ αυτών, ακολουθώντας έτσι ένα πιο ευέλικτο σχήμα.

Πίνακας 51

Επιδιώκετε η διδασκαλία να έχει ως επίκεντρο:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Τον μαθητή	15	15,0	15,0	15,0
Τον εκπαιδευτικό	0	0,0	0,0	15,0
Το διδακτικό αντικείμενο	5	5,0	5,0	20,0
Τους στόχους διδασκαλίας	0	0,0	0,0	20,0
Όλα τα προηγούμενα	30	30,0	30,0	50,0
Συνδυαστικά από τα ανωτέρω	50	50,0	50,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

1) Στο υποερώτημα «*Αν επιλέξατε την απάντηση «στ», παρακαλούμε καταγράψτε πιθανούς συνδυασμούς*» από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 65,0% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 35,0% δεν απάντησε σε αυτό. Από τα 65 υποκείμενα της έρευνας, που επέλεξαν η διδασκαλία να έχει ως επίκεντρο την τιμή της μεταβλητής «Συνδυαστικά από τα ανωτέρω», το 7,7% επέλεξε «Μαθητής-εκπαιδευτικός», το 15,4% επέλεξε «Μαθητής-εκπαιδευτικός-διδακτικό αντικείμενο», το 30,8% επέλεξε «Μαθητής-διδακτικό αντικείμενο» και το 46,2% επέλεξε «Μαθητής-διδακτικό αντικείμενο-στόχοι διδασκαλίας». Από αυτά τα δεδομένα φαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους προτιμούν η διδασκαλία τους να έχει ως επίκεντρο συνδυαστικά τον μαθητή, το διδακτικό αντικείμενο και τους στόχους της

διδασκαλίας σε αρκετά σημαντικό βαθμό. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Αγγλία, εξαιρούν τους εαυτούς τους από το να βρίσκονται στο επίκεντρο της διδασκαλίας, διότι επιθυμούν ή κρίνουν ορθό να στρέφουν το ενδιαφέρον στον μαθητή, στο διδακτικό αντικείμενο ή στους στόχους της διδασκαλίας.

Πίνακας 52

Αν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε "Συνδυαστικά από τα ανωτέρω", επιλέξτε πιθανούς συνδυασμούς:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μαθητής-εκπαιδευτικός	5	5,0	7,7	7,7
	Μαθητής-εκπαιδευτικός- διδακτικό αντικείμενο	10	10,0	15,4	23,1
	Μαθητής-διδακτικό αντικείμενο	20	20,0	30,8	53,8
	Μαθητής-διδακτικό αντικείμενο-στόχοι διδασκαλίας	30	30,0	46,2	100,0
	Total	65	65,0	100,0	
Missing	System	35	35,0		
Total		100	100,0		

2^η Ερώτηση: *«Σε ποιον βαθμό εμπλέκονται οι μαθητές στον προγραμματισμό επιμέρους δραστηριοτήτων της διδασκαλίας»*

Ως προς την ερώτηση *«Σε ποιον βαθμό εμπλέκονται οι μαθητές στον προγραμματισμό επιμέρους δραστηριοτήτων της διδασκαλίας»* από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 5,0% απάντησε «Καθόλου», το 70,0% απάντησε Λίγο», το 20,0% απάντησε «Αρκετά», το 5,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Από τα δεδομένα αυτά της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, οι μαθητές εμπλέκονται στον προγραμματισμό επιμέρους δραστηριοτήτων της διδασκαλίας σε μικρό βαθμό. Από τα δεδομένα εξάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Αγγλία, αναγνωρίζουν πως δίνουν λίγες ευκαιρίες στους μαθητές τους, ώστε εκείνοι να συμμετέχουν στον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων της διδασκαλίας.

Πίνακας 53

Σε ποιον βαθμό εμπλέκονται οι μαθητές στον προγραμματισμό επιμέρους δραστηριοτήτων της διδασκαλίας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	5	5,0	5,0	5,0
Λίγο	70	70,0	70,0	75,0
Αρκετά	20	20,0	20,0	95,0
Πολύ	5	5,0	5,0	100,0
Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

3^η Ερώτηση: «Σε ποιον βαθμό εξασκείτε τους μαθητές σε διαδικασίες αυτό-αξιολόγησης»

Στην ερώτηση «Σε ποιον βαθμό εξασκείτε τους μαθητές σε διαδικασίες αυτό-αξιολόγησης» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 30,0% απάντησε «Λίγο», το 40,0% απάντησε «Αρκετά», το 30,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Από τα δεδομένα αυτά διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, οι μαθητές εξασκούνται σε διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Αγγλία, φροντίζουν κατά τη διδασκαλία να εξασκούν τους μαθητές σε διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης εμπλέκοντάς τους σε κατάλληλα διαμορφωμένες δραστηριότητες.

Πίνακας 54

Σε ποιον βαθμό εξασκείτε τους μαθητές σε διαδικασίες αυτό-αξιολόγησης;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	30	30,0	30,0	30,0
Αρκετά	40	40,0	40,0	70,0
Πολύ	30	30,0	30,0	100,0
Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

4^η Ερώτηση: «Δίνετε στους μαθητές τη δυνατότητα επιλογών ενεργοποίησής τους κατά τη διδασκαλία»

Ως προς την ερώτηση «Δίνετε στους μαθητές τη δυνατότητα επιλογών ενεργοποίησής τους κατά τη διδασκαλία» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 30,0% απάντησε «Λίγο», το 55,0% απάντησε «Αρκετά», το 15,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Συνεπώς, από τα δεδομένα αυτά φαίνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, δίνεται σε αρκετά μεγάλο βαθμό η δυνατότητα επιλογών ενεργοποίησης των μαθητών κατά τη διδασκαλία. Από τα δεδομένα διαφαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Αγγλία, επιδιώκουν αρκετά την ενεργοποίηση των μαθητών κατά τη διδασκαλία.

Πίνακας 55

Δίνετε στους μαθητές τη δυνατότητα επιλογών ενεργοποίησής τους κατά τη διδασκαλία;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	30	30,0	30,0	30,0
Αρκετά	55	55,0	55,0	85,0
Πολύ	15	15,0	15,0	100,0
Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

(βλ. και Παράρτημα 4, σσ. 463-483)

9.1.2.2. Αγγλία (ερωτηματολόγιο-μέσοι όροι)

1^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης»	Mean	Std. Deviation
Λαμβάνετε υπόψη σας τα χαρακτηριστικά των μαθητών (ανάγκες, ενδιαφέροντα, κλίσεις, άλλες ιδιαιτερότητες) κατά τη διατύπωση των διδακτικών στόχων της διδασκαλίας;	3,7000	,64354
Σε ποιον βαθμό τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών (ανάγκες, ενδιαφέροντα, κλίσεις, άλλες ιδιαιτερότητες) μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας;	3,5500	,67232
2^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «επικαιρότητας»	Mean	Std. Deviation
Σε ποιον βαθμό η αξιοποίηση γεγονότων της επικαιρότητας συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας;	2,7000	,84686

Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών, τα οποία μπορεί να συμβαίνουν εκτός του σχολικού πλαισίου; Α. Στην οικογένεια. Θετικά.	3,0500	,80873
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών, τα οποία μπορεί να συμβαίνουν εκτός του σχολικού πλαισίου; Α. Στην οικογένεια. Αρνητικά.	2,8500	,72995
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Β. Στη γειτονιά. Θετικά.	2,5000	,74536
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών, τα οποία μπορεί να συμβαίνουν εκτός του σχολικού πλαισίου; Β. Στη γειτονιά. Αρνητικά.	2,3000	,46057
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών, τα οποία μπορεί να συμβαίνουν εκτός του σχολικού πλαισίου; Γ. Παρουσίασή τους στα ΜΜΕ. Θετικά.	2,6500	,85723
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών, τα οποία μπορεί να συμβαίνουν εκτός του σχολικού πλαισίου; Γ. Παρουσίασή τους στα ΜΜΕ. Αρνητικά.	2,7500	,89188
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών, τα οποία μπορεί να συμβαίνουν εκτός του σχολικού πλαισίου; Δ. Από έκτακτα συμβάντα. Θετικά	2,7000	,90453
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών, τα οποία μπορεί να συμβαίνουν εκτός του σχολικού πλαισίου; Δ. Από έκτακτα συμβάντα. Αρνητικά.	2,6500	,91425
Οι μαθητές μεταφέρουν στη διδασκαλία εμπειρίες, που αποκτούν εκτός του σχολικού περιβάλλοντος;	3,2000	,81650
Σε ποιον βαθμό αξιοποιούνται οι εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας;	2,5500	,74366
3^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας»	Mean	Std. Deviation
Θεωρείτε ότι η οργάνωση της διδασκαλίας στην προοπτική της διαθεματικότητας μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της;	3,3500	,72995
Πόσο συχνά νομίζετε ότι χρησιμοποιείται η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία στο σύγχρονο σχολείο;	2,6000	,86457
Με ποιον τρόπο χρησιμοποιείτε τη διαθεματικότητα στη διδασκαλία; Α. Διερευνώντας θέματα που άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων καθώς και αναγκών των μαθητών.	2,9500	,80873
Με ποιον τρόπο χρησιμοποιείτε τη διαθεματικότητα στη διδασκαλία; Β. Αναζητώντας απαντήσεις σε ερωτήματα-υποθέματα που προκύπτουν κατά την επεξεργασία ενός θέματος.	3,2000	,75210

Με ποιον τρόπο χρησιμοποιείτε τη διαθεματικότητα στη διδασκαλία; Γ. Εμπλέκοντας στοιχεία προερχόμενα από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα στη διερεύνηση ενός θέματος και των υποθεμάτων του.	2,9000	,89330
4^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «αυτενέργειας»	Mean	Std. Deviation
Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;	3,0000	,55048
5^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας»	Mean	Std. Deviation
Σε ποιον βαθμό οι μαθητές αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. επικοινωνία με συμμαθητές ή εκπαιδευτικούς, συνεργασία σε μικρές ομάδες εργασίας) από τη διδασκαλία;	3,6000	,58603
Κατά τη γνώμη σας καλλιεργείται η κοινωνικότητα των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας;	3,4000	,58603
6^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «ολότητας»	Mean	Std. Deviation
Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία: Α. Γνωστικές ικανότητες	3,7500	,53889
Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία: Β. Συναισθηματικές ικανότητες	3,5000	,74536
Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία: Γ. Κοινωνικές δεξιότητες	3,6500	,57516
Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία: Δ. Κινητικές δεξιότητες	2,6000	,66667
Σε ποιον βαθμό διαμορφώνονται στους μαθητές προϋποθέσεις εκδήλωσης των συναισθημάτων τους στη διδασκαλία;	3,0500	,74366
Κατά τη γνώμη σας σε ποιον βαθμό οι μαθητές είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τις μαθησιακές εμπειρίες της διδασκαλίας σε ένα ευρύτερο σύνολο παρόμοιων καταστάσεων της καθημερινότητάς τους;	3,1500	,65713
7^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης»	Mean	Std. Deviation
Σε ποιον βαθμό νομίζετε ότι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να εξερευνήσουν για την ανακάλυψη νέας γνώσης;	3,6000	,73855
Οι μαθητές συνεργάζονται στα πλαίσια μικρών ομάδων εργασίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;	3,5500	,80873
Κρίνετε ότι η συνεργασία των μαθητών σε μικρές ομάδες εργασίας συμβάλλει εποικοδομητικά στο να αποκτήσουν οι μαθητές νέες γνώσεις;	3,4000	,73855
Σε ποιον βαθμό η συλλογική δράση των μαθητών συμβάλλει στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους στη διδασκαλία;	3,3000	,78496

8^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας»	Mean	Std. Deviation
Σε ποιον βαθμό εμπλέκονται οι μαθητές στον προγραμματισμό επιμέρους δραστηριοτήτων της διδασκαλίας;	2,2500	,62563
Σε ποιον βαθμό εξασκείτε τους μαθητές σε διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης;	3,0000	,77850
Δίνετε στους μαθητές τη δυνατότητα επιλογών ενεργοποίησής τους κατά τη διδασκαλία;	2,8500	,65713

1^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης»

Από τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Αγγλία, σε ερωτήσεις σχετικά με τη διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης» σε αγγλικά σχολεία φαίνεται ότι, υπάρχει η τάση να λαμβάνονται υπόψη σε πολύ μεγάλο βαθμό τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών κατά τη διατύπωση των στόχων της διδασκαλίας αλλά και σε σχέση με την επίδρασή τους στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Από αυτό μπορεί να εξαχθεί σημαίνει ότι, οι εκπαιδευτικοί των συγκεκριμένων σχολείων εφαρμόζουν τη διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης» πολύ συχνά κατά τη διδασκαλία.

2^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «επικαιρότητας»

Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Αγγλία, σε ερωτήσεις σχετικά με τη διδακτική αρχή της «επικαιρότητας» σε αγγλικά σχολεία φαίνεται να θεωρούν αρκετά σημαντική στη διδασκαλία την επίδραση γεγονότων της επικαιρότητας, της καθημερινότητας των μαθητών καθώς και εξωσχολικών εμπειριών των μαθητών. Αυτό πιθανόν σημαίνει ότι, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν αρκετά συχνά τη διδακτική αρχή της «επικαιρότητας» στη διδασκαλία.

3^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας»

Από τα δεδομένα διαφαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Αγγλία σχετικά με τη διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας», στα αγγλικά σχολεία, θεωρούν αρκετά σημαντική τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στη διδασκαλία. Από αυτό μπορεί να εξαχθεί ότι, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν αρκετά συχνά τη διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας» στη διδασκαλία.

4^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «αυτενέργειας»

Από τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Αγγλία, στην ερώτηση σχετικά με τη διδακτική αρχή της «αυτενέργειας», στα αγγλικά σχολεία φαίνεται ότι, εκτιμούν ότι, δίνεται αρκετά συχνά στη διδακτική διαδικασία η δυνατότητα στους μαθητές για αυτενεργό δράση. Από μπορεί να εξαχθεί ότι, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν αρκετά συχνά τη διδακτική αρχή της «αυτενέργειας» στη διδασκαλία.

5^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας»

Από τα δεδομένα διαφαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Αγγλία, σε ερωτήσεις σχετικά με τη διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας», στα αγγλικά σχολεία προκύπτει ότι, υπάρχει η τάση οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν πως κατά τη διδακτική διαδικασία καλλιεργείται σε πολύ μεγάλο βαθμό η κοινωνικότητα των μαθητών και αποκτούν τις ανάλογες κοινωνικές δεξιότητες. Από αυτό μπορεί να εξαχθεί ότι, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν πολύ συχνά τη διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας» κατά τη διδασκαλία.

6^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «ολότητας»

Από τα δεδομένα διαφαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Αγγλία, σε ερωτήσεις σχετικά με τη διδακτική αρχή της «ολότητας», στα αγγλικά σχολεία φαίνεται ότι, υπάρχει η τάση οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν πως κατά τη διδακτική διαδικασία αναπτύσσονται σε αρκετά έως πολύ μεγάλο βαθμό οι γνωστικές και οι συναισθηματικές ικανότητες, οι κοινωνικές και κινητικές δεξιότητες των μαθητών, ενώ παράλληλα δίνονται ευκαιρίες να εκφράζουν οι μαθητές τα συναισθήματά τους και να αξιοποιούν μαθησιακές εμπειρίες στην καθημερινότητά τους σε αρκετά σημαντικό βαθμό. Αυτό πιθανόν σημαίνει ότι, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν αρκετά έως πολύ συχνά τη διδακτική αρχή της «ολότητας» κατά τη διδασκαλία.

7^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης»

Από τα δεδομένα διαφαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Αγγλία, σε ερωτήσεις σχετικά με τη διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης», στα αγγλικά σχολεία προκύπτει ότι, υπάρχει η τάση οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν πως κατά τη διδακτική διαδικασία οι μαθητές συνεργάζονται στα πλαίσια μικρών ομάδων εργασίας πάνω στην εξερεύνηση για την ανακάλυψη της νέας γνώσης αποκτώντας παράλληλα

δεξιότητες αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς τους σε αρκετά έως πολύ μεγάλο βαθμό. Αυτό πιθανόν σημαίνει ότι, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν αρκετά έως πολύ συχνά τη διδακτική αρχή της «συνδιαρεύνησης» κατά τη διδασκαλία.

8^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας»

Από τα δεδομένα εξάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Αγγλία, σε ερωτήσεις σχετικά με τη διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας», στα αγγλικά σχολεία φαίνεται ότι, υπάρχει η τάση οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν πως κατά τη διδακτική διαδικασία οι μαθητές έχουν σε μικρό έως αρκετά μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα να συμβάλουν στον προγραμματισμό δραστηριοτήτων, να επιλέξουν τον τρόπο ενεργοποίησής τους και να εξοικειωθούν με διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης. Αυτό πιθανόν σημαίνει ότι, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν σπάνια έως αρκετά συχνά τη διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας» στη διδασκαλία.

9.1.2.3. Αγγλία (αποτελέσματα ερωτηματολογίου)

Γενικά, από τα δεδομένα της έρευνας με ερωτηματολόγιο σε αγγλικά σχολεία προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας είναι γυναίκες, ηλικίας 26-35 ετών, ανήκουν στην ειδικότητα του φιλόλογου, κατέχουν μεταπτυχιακό, έχουν 0-9 έτη προϋπηρεσίας και εργάζονται τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα σε Ιδιωτικό Δημοτικό. Επιπλέον, φαίνεται ότι, τα υποκείμενα της έρευνας που εργάζονται στο Δημοτικό, τις περισσότερες διδακτικές ώρες διδάσκουν στη ΣΤ΄ Δημοτικού, τα υποκείμενα της έρευνας που διδάσκουν στο Γυμνάσιο, τις περισσότερες διδακτικές ώρες διδάσκουν στην Α΄ Γυμνασίου, και τα υποκείμενα της έρευνας που διδάσκουν στο Λύκειο, τις περισσότερες διδακτικές ώρες διδάσκουν στην Α΄ Λυκείου. Προκύπτει, επίσης, ότι, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα Αναλυτικά Προγράμματα ενθαρρύνουν κατά τη διδασκαλία της ομιλούμενης Γλώσσας και των Μαθηματικών σε Δημοτικό και Γυμνάσιο την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων σε αρκετά μεγάλο βαθμό.

Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας φαίνεται ότι, λαμβάνει υπόψη της σε πολύ μεγάλο βαθμό τα χαρακτηριστικά των μαθητών κατά τη διατύπωση των στόχων της διδασκαλίας, ενώ παράλληλα θεωρεί ότι, τα χαρακτηριστικά αυτά δύναται να επηρεάσουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Επιπλέον, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η αξιοποίηση γεγονότων της

καθημερινότητας συμβάλλει σε μικρό βαθμό στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας. Ωστόσο, φαίνεται ότι, η διδασκαλία επηρεάζεται αρκετά, με θετικό ή αρνητικό τρόπο, από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών που συμβαίνουν στην οικογένεια καθώς και από έκτακτα συμβάντα, ενώ επηρεάζεται λίγο, με θετικό ή αρνητικό τρόπο, από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών που λαμβάνουν χώρα στη γειτονιά ή παρουσιάζονται στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Επιπροσθέτως, προκύπτει ότι, οι μαθητές μεταφέρουν στη διδασκαλία σε πολύ μεγάλο βαθμό εξωσχολικές εμπειρίες, οι οποίες, όμως, αξιοποιούνται σπάνια για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας

Από τα δεδομένα της έρευνας στα αγγλικά σχολεία προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί πως η οργάνωση της διδασκαλίας στην προοπτική της διαθεματικότητας δύναται να συμβάλει σε πολύ μεγάλο βαθμό στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της. Επιπλέον, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία χρησιμοποιείται σπάνια στο σύγχρονο σχολείο, ενώ φαίνεται ότι, τη χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί σε αρκετά μεγάλο βαθμό στη διδασκαλία με τη διερεύνηση θεμάτων που άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων και αναγκών των μαθητών, με την αναζήτηση απαντήσεων σε ερωτήματα-υποθέματα που προκύπτουν κατά την επεξεργασία του θέματος ή εμπλέκοντας στοιχεία προερχόμενα από διάφορα γνωστικά αντικείμενα στη διερεύνηση του θέματος και των υποθεμάτων του.

Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, οι μαθητές έχουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ένα σημαντικό ποσοστό των υποκειμένων της έρευνας φαίνεται να έχει ως πρώτη προτεραιότητα για την καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών στη διδασκαλία την ενθάρρυνση της συμμετοχής τους σε αυτή, ενώ ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί αρκετά σημαντική για την καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών στη διδασκαλία την ενίσχυση της ατομικής πρωτοβουλίας. Ένα, επίσης, σημαντικό ποσοστό των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, είναι αρκετά σημαντική για την καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών στη διδασκαλία η αποδοχή των αυθόρμητων σκέψεών τους. Ένα μικρότερο ποσοστό των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, για την καλλιέργεια της αυτενέργειας δεν είναι και τόσο σημαντική η επιβράβευση της φυσικότητας της συμπεριφοράς των μαθητών, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό θεωρεί ότι, δεν είναι και

τόσο σημαντική η παροχή ευκαιριών για αυτο-οργάνωση των μαθητών κατά τη διδασκαλία, ενώ και ένα μικρό ποσοστό των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, επίσης, δεν είναι και τόσο σημαντική η αξιοποίηση του παρορμητισμού των μαθητών στη διδασκαλία για την καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών.

Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, είναι πολύ σημαντικό να αποκτούν οι μαθητές κοινωνικές δεξιότητες από τη διδασκαλία και παράλληλα θεωρεί ότι, η κοινωνικότητα των μαθητών καλλιεργείται σε αρκετά μεγάλο βαθμό κατά τη διδακτική διαδικασία. Επιπλέον, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν στη διδασκαλία σε πολύ μεγάλο βαθμό γνωστικές και συναισθηματικές ικανότητες καθώς και κοινωνικές δεξιότητες, ενώ τις κινητικές δεξιότητες δύνανται να τις αναπτύξουν σε μικρό βαθμό. Επιπροσθέτως, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, διαμορφώνονται στους μαθητές προϋποθέσεις εκδήλωσης των συναισθημάτων τους στη διδασκαλία, ενώ παράλληλα οι μαθητές είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τις μαθησιακές εμπειρίες της διδασκαλίας σε ένα ευρύτερο σύνολο παρόμοιων καταστάσεων της καθημερινότητάς τους σε αρκετά μεγάλο βαθμό.

Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας νομίζει ότι, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να εξερευνήσουν για την ανακάλυψη της νέας γνώσης, να συνεργάζονται στα πλαίσια μικρών ομάδων, να αποκτούν νέες γνώσεις με εποικοδομητικό τρόπο και να οδηγούνται στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Ακόμη, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας φαίνεται ότι, επιλέγει σε μεγάλο βαθμό να επικεντρώνει τη διδασκαλία σε συνδυασμούς μεταξύ του «μαθητή», του «εκπαιδευτικού», του «διδακτικού αντικειμένου» και των «στόχων διδασκαλίας». Ιδιαίτερα δε φαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους προτιμούν η διδασκαλία τους να έχει ως επίκεντρο συνδυαστικά τον μαθητή, το διδακτικό αντικείμενο και τους στόχους της διδασκαλίας σε αρκετά σημαντικό βαθμό. Επιπλέον, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, οι μαθητές εμπλέκονται στον προγραμματισμό επιμέρους δραστηριοτήτων της διδασκαλίας σε μικρό βαθμό, ενώ σε αρκετά μεγάλο

βαθμό διαπιστώνεται ότι, οι μαθητές εξασκούνται σε διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης και τους δίνεται η δυνατότητα επιλογών ενεργοποίησης κατά τη διδασκαλία.

Συγκεραστικά, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος στην Αγγλία, σε ερωτήσεις σχετικές με τις διδακτικές αρχές διαπιστώνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί των αγγλικών σχολείων, που συμμετείχαν στην έρευνα με ερωτηματολόγιο, εφαρμόζουν πολύ συχνά στη διδασκαλία τις διδακτικές αρχές της «διαφοροποίησης» και της «κοινωνικότητας», αρκετά έως πολύ συχνά τις διδακτικές αρχές της «ολότητας» και της «συνδιερεύνησης», αρκετά συχνά τις διδακτικές αρχές της «επικαιρότητας», της «διαθεματικότητας» και της «αυτενέργειας» και σπάνια έως αρκετά συχνά τη διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας».

9.1.3. Ελλάδα (ερωτηματολόγιο)

9.1.3. 1. Ελλάδα (ερωτηματολόγιο-συχνότητες)

Προφίλ εκπαιδευτικού

Φύλο: Ως προς το «Φύλο» από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 35% είναι άνδρες και το 65,0% είναι γυναίκες. Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας φαίνεται ότι είναι γυναίκες.

Πίνακας 1

		Φύλο			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	35	35,0	35,0	35,0
	Γυναίκα	65	65,0	65,0	100,0
Total		100	100,0	100,0	

Ηλικία: Ως προς την «Ηλικία» από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% είναι ηλικίας « ≤ 25 », το 20,0% είναι ηλικίας «26-35», το 10,0% είναι ηλικίας «36-45», το 40,0% είναι ηλικίας «46-55» και το 30,0% είναι ηλικίας «56 \leq ». Επομένως, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας φαίνεται ότι είναι ηλικίας «46-55».

Πίνακας 2**Ηλικία**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ≤ 25	0	0,0	0,0	0,0
26-35	20	20,0	20,0	20,0
36-45	10	10,0	10,0	30,0
46-55	40	40,0	40,0	70,0
56 ≤	30	30,0	30,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Ειδικότητα εκπαιδευτικού: Ως προς την «Ειδικότητα εκπαιδευτικού» από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 50,0% απάντησε «Δάσκαλος», το 30,0% απάντησε «Φιλολόγος» και το 20,0% απάντησε «Μαθηματικός». Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας που απάντησαν σε αυτήν την ερώτηση φαίνεται ότι, ανήκει στην ειδικότητα «Δάσκαλος». Από τα δεδομένα διαφαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Ελλάδα, που εργάζονται σε ελληνικά σχολεία (Δημοτικά και Γυμνάσια), να αποτυπώνονται περισσότερο απόψεις και στάσεις, που απορρέουν κυρίως από τα Αναλυτικά Προγράμματα Γλώσσας και Μαθηματικών του Δημοτικού Σχολείου, αλλά και που αφορούν μικρότερους σε ηλικία μαθητές.

Πίνακας 3**Ειδικότητα εκπαιδευτικού**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Δάσκαλος	50	50,0	50,0	50,0
Φιλολόγος	30	30,0	30,0	80,0
Μαθηματικός	20	20,0	20,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Σπουδές: Ως προς τις «Σπουδές» από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 5,0% απάντησε «Δεύτερο πτυχίο», το 35,0% απάντησε «Μεταπτυχιακό», το 20,0% απάντησε «Διδακτορικό» και το 40,0% απάντησε «Άλλο». Επομένως, από αυτά τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, η

πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας φαίνεται ότι, επιλέγει την τιμή της μεταβλητής «Άλλο». Από τα δεδομένα διαφαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Ελλάδα (Δημοτικά και Γυμνάσια) αποτυπώνονται απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών, που διέπονται από μια σχετικά πιο σύγχρονη οπτική της διδασκαλίας λόγω των επιπλέον σπουδών τους.

Πίνακας 4

Σπουδές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Δεύτερο πτυχίο	5	5,0	5,0	5,0
Μεταπτυχιακό	35	35,0	35,0	40,0
Διδακτορικό	20	20,0	20,0	60,0
Άλλο	40	40,0	40,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση: Ως προς την «Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση» από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% έχει «0-9» έτη προϋπηρεσίας, το 35,0% έχει «10-19», το 35,0% έχει «20-29» και το 30,0% έχει «30 ≤». Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας φαίνεται ότι έχει «10-19» ή «20-29» έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Ελλάδα αποτυπώνουν μια πιο ώριμη και στέρεα εδραιωμένη οπτική της διδασκαλίας λόγω του ότι, οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε αυτή έχουν μεγάλη διδακτική εμπειρία.

Πίνακας 5

Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0-9	0	0,0	0,0	0,0
10-19	35	35,0	35,0	35,0
20-29	35	35,0	35,0	70,0
30 ≤	30	30,0	30,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Τύπος σχολείου που εργάζεστε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα:

Ως προς την ερώτηση «Τύπος σχολείου που εργάζεστε τις περισσότερες διδακτικές

ώρες την εβδομάδα» από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 55,0% απάντησε «Δημόσιο Δημοτικό», το 45,0% απάντησε «Δημόσιο Γυμνάσιο», το 0,0% απάντησε «Δημόσιο Λύκειο», το 0,0% απάντησε «Ιδιωτικό Δημοτικό», το 0,0% απάντησε «Ιδιωτικό Γυμνάσιο» και το 0,0% απάντησε «Ιδιωτικό Λύκειο». Επομένως, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας εργάζεται τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα σε «Δημόσιο Δημοτικό». Από τα δεδομένα αυτά εξάγεται πως στα αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται κυρίως η οπτική των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Δημόσιο Σχολείο. Επιπλέον, πιθανόν να σημαίνει ότι, οι απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών, που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, αφορούν μικρότερη ωε προς την ηλικία ομάδα μαθητών.

Πίνακας 6

Τύπος σχολείου που εργάζεστε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Δημόσιο Δημοτικό	55	55,0	55,0	55,0
Δημόσιο Γυμνάσιο	45	45,0	45,0	100,0
Δημόσιο Λύκειο	0	0,0	0,0	100,0
Ιδιωτικό Δημοτικό	0	0,0	0,0	100,0
Ιδιωτικό Γυμνάσιο	0	0,0	0,0	100,0
Ιδιωτικό Λύκειο	0	0,0	0,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Τάξη που διδάσκετε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα (με 3 υποερωτήματα):

1) Ως προς το υποερώτημα «Τάξη που διδάσκετε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα: Δημοτικό» από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 55,0% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 45,0% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 55 υποκείμενα της έρευνας που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 27,3% απάντησε «Α΄ τάξη», το 9,1% απάντησε «Β΄ τάξη», το 0,0% απάντησε «Γ΄ τάξη», το 0,0% απάντησε «Δ΄ τάξη», το 27,3% απάντησε «Ε΄ τάξη» και το 36,4% απάντησε «Στ΄ τάξη». Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, διδάσκει τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα στη ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού. Από τα δεδομένα εξάγεται ότι, οι

εκπαιδευτικοί, που παίρνουν μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα, διδάσκοντας περισσότερες ώρες στην τελευταία τάξη του Δημοτικού, εφαρμόζουν περισσότερο διδακτικές αρχές, που σχετίζονται με την καλλιέργεια της κοινωνικότητας, τον δημιουργικό διάλογο και την εργασία σε μικρές ομάδες μαθητών.

Πίνακας 7

Τάξη που διδάσκετε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα: Δημοτικό

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A' τάξη	15	15,0	27,3	27,3
	B' τάξη	5	5,0	9,1	36,4
	Γ' τάξη	0	0,0	0,0	36,4
	Δ' τάξη	0	0,0	0,0	36,4
	E' τάξη	15	15,0	27,3	63,6
	ΣΤ' τάξη	20	20,0	36,4	100,0
	Total	55	55,0	100,0	
Missing	System	45	45,0		
Total		100	100,0		

2) Ως προς το υποερώτημα «*Τάξη που διδάσκετε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα: Γυμνάσιο*» από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 45,0% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 55% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 45 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 44,4% απάντησε «Α' τάξη», το 22,2% απάντησε «B' τάξη», το 33,3% απάντησε «Γ' τάξη». Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, διδάσκει τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα στην Α' τάξη του Γυμνασίου. Από τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί, που παίρνουν μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα, διδάσκοντας περισσότερες ώρες στην Α' τάξη του Γυμνασίου, εφαρμόζουν περισσότερο διδακτικές αρχές, που σχετίζονται με την καλλιέργεια της κοινωνικότητας, τον δημιουργικό διάλογο και την εργασία σε μικρές ομάδες μαθητών.

Πίνακας 8

Τάξη που διδάσκετε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα:

		Γυμνάσιο			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A' τάξη	20	20,0	44,4	44,4
	B' τάξη	10	10,0	22,2	66,7
	Γ' τάξη	15	15,0	33,3	100,0
	Total	45	45,0	100,0	
Missing	System	55	55,0		
Total		100	100,0		

1^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης»

1^η Ερώτηση (με 4 υποερωτήματα): «*Θεωρείτε ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων*»

1) Ως προς το υποερώτημα «*Θεωρείτε ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων. ΑΠΣ Δημοτικού Ομιλούμενης Γλώσσας*» από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 75,0% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 25,0% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 75 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 6,7% απάντησε «Καθόλου», το 40,0% απάντησε «Λίγο», το 40,0% απάντησε «Αρκετά», το 13,3% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, που απάντησε στο συγκεκριμένο υποερώτημα, φαίνεται ότι θεωρεί πως τα ΑΠΣ Δημοτικού Ομιλούμενης Γλώσσας ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων σε μικρό βαθμό ή σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Ελλάδα, που απάντησαν σε αυτό το υποερώτημα, εφαρμόζουν αρκετά συχνά κατά τη διδασκαλία της Ομιλούμενης Γλώσσας στο Δημοτικό εναλλακτικές διδακτικές δραστηριότητες.

Πίνακας 9

Θεωρείτε ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων; ΑΠΣ Δημοτικού

Ομιλούμενης Γλώσσας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	5,0	6,7	6,7
	Λίγο	30	30,0	40,0	46,7
	Αρκετά	30	30,0	40,0	86,7
	Πολύ	10	10,0	13,3	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	75	75,0	100,0	
Missing	System	25	25,0		
Total		100	100,0		

2) Ως προς το υποερώτημα «Θεωρείτε ότι τα τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων. ΑΠΣ Γυμνασίου Ομιλούμενης Γλώσσας» από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 35,0% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 65,0% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 35 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 0,0% απάντησε «Λίγο», το 85,7% απάντησε «Αρκετά», το 14,3% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, που απάντησε στο συγκεκριμένο υποερώτημα, φαίνεται ότι θεωρεί πως τα ΑΠΣ Γυμνασίου Ομιλούμενης Γλώσσας ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί, που απάντησαν σε αυτό το υποερώτημα, εφαρμόζουν αρκετά συχνά κατά τη διδασκαλία της Ομιλούμενης Γλώσσας στο Γυμνάσιο εναλλακτικές διδακτικές δραστηριότητες.

Πίνακας 10

Θεωρείτε ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων; ΑΠΣ Γυμνασίου

Ομιλούμενης Γλώσσας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	0	0,0	0,0	0,0
	Αρκετά	30	30,0	85,7	85,7
	Πολύ	5	5,0	14,3	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	35	35,0	100,0	
Missing	System	65	65,0		
Total		100	100,0		

3) Ως προς το ερώτημα «Θεωρείτε ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων. ΑΠΣ Μαθηματικών Δημοτικού» από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 55,0% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 45,0% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 55 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 9,1% απάντησε «Καθόλου», το 54,5% απάντησε «Λίγο», το 27,3% απάντησε «Αρκετά», το 9,1% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, που απάντησε στο συγκεκριμένο υποερώτημα, φαίνεται ότι θεωρεί πως τα ΑΠΣ Μαθηματικών Δημοτικού ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων σε μικρό βαθμό. Από τα δεδομένα εξάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί, που απάντησαν σε αυτό το υποερώτημα, δεν εφαρμόζουν συχνά κατά τη διδασκαλία των Μαθηματικών στο Δημοτικό εναλλακτικές διδακτικές δραστηριότητες.

Πίνακας 11

Θεωρείτε ότι τα ΑΠΣ ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων; ΑΠΣ Μαθηματικών Δημοτικού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	5,0	9,1	9,1
	Λίγο	30	30,0	54,5	63,6
	Αρκετά	15	15,0	27,3	90,9
	Πολύ	5	5,0	9,1	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	55	55,0	100,0	
Missing	System	45	45,0		
Total		100	100,0		

4) Ως προς το ερώτημα «Θεωρείτε ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων. ΑΠΣ Μαθηματικών Γυμνασίου» από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 25,0% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 75,0% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 25 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 20,0% απάντησε «Λίγο», το 60,0% απάντησε «Αρκετά», το 20,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, που απάντησε στο συγκεκριμένο υποερώτημα, φαίνεται ότι θεωρεί πως τα ΑΠΣ Μαθηματικών Γυμνασίου ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα διαφαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί, που απάντησαν σε αυτό το υποερώτημα, εφαρμόζουν αρκετά συχνά κατά τη διδασκαλία των Μαθηματικών στο Γυμνάσιο εναλλακτικές διδακτικές δραστηριότητες.

Πίνακας 12

Θεωρείτε ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων; ΑΠΣ Μαθηματικών

Γυμνασίου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	5	5,0	20,0	20,0
	Αρκετά	15	15,0	60,0	80,0
	Πολύ	5	5,0	20,0	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	25	25,0	100,0	
Missing	System	75	75,0		
Total		100	100,0		

2^η Ερώτηση: *«Λαμβάνετε υπόψη σας τα χαρακτηριστικά των μαθητών (ανάγκες, ενδιαφέροντα, κλίσεις, άλλες ιδιαιτερότητες) κατά τη διατύπωση των διδακτικών στόχων της διδασκαλίας»*

Ως προς την ερώτηση *«Λαμβάνετε υπόψη σας τα χαρακτηριστικά των μαθητών (ανάγκες, ενδιαφέροντα, κλίσεις, άλλες ιδιαιτερότητες) κατά τη διατύπωση των διδακτικών στόχων της διδασκαλίας»* από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 0,0% απάντησε «Λίγο», το 45,0% απάντησε «Αρκετά», το 40,0% απάντησε «Πολύ» και το 15,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας φαίνεται ότι λαμβάνει υπόψη της τα χαρακτηριστικά των μαθητών κατά τη διατύπωση των διδακτικών στόχων της διδασκαλίας σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα διαφαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί, που έλαβαν μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα, συχνά κατά τη διατύπωση των διδακτικών στόχων της διδασκαλίας λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τα χαρακτηριστικά των μαθητών τους.

Πίνακας 13

Λαμβάνετε υπόψη σας τα χαρακτηριστικά των μαθητών (ανάγκες, ενδιαφέροντα, κλίσεις, άλλες ιδιαιτερότητες) κατά τη διατύπωση των διδακτικών στόχων της διδασκαλίας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	0	0,0	0,0	0,0
Αρκετά	45	45,0	45,0	45,0
Πολύ	40	40,0	40,0	85,0
Πάρα πολύ	15	15,0	15,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

3^η Ερώτηση: *«Σε ποιον βαθμό τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών (ανάγκες, ενδιαφέροντα, κλίσεις, άλλες ιδιαιτερότητες) μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας»*

Στην ερώτηση *«Σε ποιον βαθμό τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών (ανάγκες, ενδιαφέροντα, κλίσεις, άλλες ιδιαιτερότητες) μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας»* από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 5,0% απάντησε «Καθόλου», το 0,0% απάντησε «Λίγο», το 40,0% απάντησε «Αρκετά», το 45,0% απάντησε «Πολύ» και το 10,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Επομένως, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί πως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Από τα δεδομένα εξάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην Ελλάδα λαμβάνουν πολύ σοβαρά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών τους, ώστε να εξασφαλίσουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Πίνακας 14

Σε ποιον βαθμό τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών (ανάγκες, ενδιαφέροντα, κλίσεις, άλλες ιδιαιτερότητες) μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	5,0	5,0	5,0
	Λίγο	0	0,0	0,0	5,0
	Αρκετά	40	40,0	40,0	45,0
	Πολύ	45	45,0	45,0	90,0
	Πάρα πολύ	10	10,0	10,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

2^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «επικαιρότητας»

1^η Ερώτηση: *«Σε ποιον βαθμό η αξιοποίηση γεγονότων της επικαιρότητας συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας»*

Ως προς την ερώτηση *«Σε ποιον βαθμό η αξιοποίηση γεγονότων της επικαιρότητας συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας»* από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 20% απάντησε «Λίγο», το 50,0% απάντησε «Αρκετά», το 20,0% απάντησε «Πολύ» και το 10,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί πως η αξιοποίηση γεγονότων της επικαιρότητας συμβάλλει σε αρκετά μεγάλο βαθμό στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας. Από τα δεδομένα εξάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας, αξιοποιούν αρκετά γεγονότα της επικαιρότητας στη διδασκαλία τους, θεωρώντας πως αυτά δύνανται να συμβάλουν ιδιαίτερα στην επίτευξη των στόχων αυτής.

Πίνακας 15

Σε ποιον βαθμό η αξιοποίηση γεγονότων της επικαιρότητας συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	20	20,0	20,0	20,0
Αρκετά	50	50,0	50,0	70,0
Πολύ	20	20,0	20,0	90,0
Πάρα πολύ	10	10,0	10,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

2^η Ερώτηση (με 8 υποερωτήματα): «Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών»

1) Στο υποερωτήμα «Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών. Α. Στην οικογένεια. Θετικά» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 5,0% απάντησε «Καθόλου», το 10,0% απάντησε «Λίγο», το 50,0% απάντησε «Αρκετά», το 35,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Επομένως, από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί πως η διδασκαλία επηρεάζεται αρκετά, με θετικό τρόπο, από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών και συγκεκριμένα από όσα συμβαίνουν στην οικογένειά τους. Από τα δεδομένα εξάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας λαμβάνουν υπόψη τους σε αρκετά μεγάλο βαθμό κατά τη διδασκαλία θετικά γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών τους από την οικογένειά τους εμπλουτίζοντας με αυτόν τον τρόπο τη διδακτική διαδικασία.

Πίνακας 16

Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Α. Στην οικογένεια. Θετικά

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	5	5,0	5,0	5,0
Λίγο	10	10,0	10,0	15,0
Αρκετά	50	50,0	50,0	65,0
Πολύ	35	35,0	35,0	100,0
Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

2) Στο υποερώτημα «Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών. Α. Στην οικογένεια. Αρνητικά» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 5,0% απάντησε «Καθόλου», το 20,0% απάντησε «Λίγο», το 40,0% απάντησε «Αρκετά», το 30,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Συνεπώς, από τα δεδομένα αυτά διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι η διδασκαλία επηρεάζεται αρκετά, με αρνητικό τρόπο, από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών και συγκεκριμένα από όσα λαμβάνουν χώρα στην οικογένειά τους. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας λαμβάνουν υπόψη τους σε αρκετά μεγάλο βαθμό στη διδασκαλία αρνητικά γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών τους από την οικογένειά τους επιχειρώντας με αυτόν τον τρόπο να διασφαλίσουν την ομαλή διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας.

Πίνακας 17

Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Α. Στην οικογένεια. Αρνητικά

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	5	5,0	5,0	5,0
Λίγο	20	20,0	20,0	25,0
Αρκετά	40	40,0	40,0	65,0
Πολύ	30	30,0	30,0	95,0
Πάρα πολύ	5	5,0	5,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

3) Στο υποερώτημα «Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών. Β. Στη γειτονιά. Θετικά» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, Το 5,0% απάντησε «Καθόλου», το 20,0% απάντησε «Λίγο», το 60,0% απάντησε «Αρκετά», το 15,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Επομένως, από τα δεδομένα αυτά της έρευνας διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι η διδασκαλία επηρεάζεται αρκετά, με θετικό τρόπο, από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών και συγκεκριμένα από όσα συμβαίνουν στη γειτονιά τους. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας λαμβάνουν υπόψη τους σε σημαντικό βαθμό κατά τη διδασκαλία θετικά γεγονότα της

καθημερινότητας των μαθητών τους από τη γειτονιά τους θεωρώντας ίσως πως δύνανται με αυτόν τον τρόπο να εμπλουτίσουν τη διδακτική διαδικασία.

Πίνακας 18

Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Β. Στη γειτονιά. Θετικά

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	5	5,0	5,0	5,0
Λίγο	20	20,0	20,0	25,0
Αρκετά	60	60,0	60,0	85,0
Πολύ	15	15,0	15,0	100,0
Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

4) Στο υποερώτημα «Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών. Β. Στη γειτονιά. Αρνητικά» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 5,0% απάντησε «Καθόλου», το 30,0% απάντησε «Λίγο», το 50,0% απάντησε «Αρκετά», το 15,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι η διδασκαλία επηρεάζεται αρκετά, με αρνητικό τρόπο, από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών και συγκεκριμένα από όσα συμβαίνουν στη γειτονιά τους. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας λαμβάνουν υπόψη τους σε σημαντικό βαθμό κατά τη διδασκαλία αρνητικά γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών τους από τη γειτονιά τους, θεωρώντας ίσως πως δύνανται με αυτόν τον τρόπο να εξασφαλίσουν την ομαλή διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας.

Πίνακας 19

Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Β. Στη γειτονιά. Αρνητικά

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	5	5,0	5,0	5,0
Λίγο	30	30,0	30,0	35,0
Αρκετά	50	50,0	50,0	85,0
Πολύ	15	15,0	15,0	100,0
Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

5) Στο υποερώτημα «Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών. Γ. Παρουσίασή τους στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Θετικά» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 30,0% απάντησε «Λίγο», το 45,0% απάντησε «Αρκετά», το 20,0% απάντησε «Πολύ» και το 5,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Κατά συνέπεια, από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι η διδασκαλία επηρεάζεται αρκετά, με θετικό τρόπο, από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών και συγκεκριμένα από όσα παρουσιάζονται στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας λαμβάνουν υπόψη τους σε σημαντικό βαθμό κατά τη διδασκαλία θετικά γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών τους από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, θεωρώντας ίσως πως δύνανται με αυτόν τον τρόπο να εμπλουτίσουν τη διδακτική διαδικασία.

Πίνακας 20

Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Γ. Παρουσίασή τους στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Θετικά.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	30	30,0	30,0	30,0
Αρκετά	45	45,0	45,0	75,0
Πολύ	20	20,0	20,0	95,0
Πάρα πολύ	5	5,0	5,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

6) Στο υποερώτημα «Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών. Γ. Παρουσίασή τους στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Αρνητικά» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 35,0% απάντησε «Λίγο», το 40,0% απάντησε «Αρκετά», το 25,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Επομένως, από τα δεδομένα αυτά φαίνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι η διδασκαλία επηρεάζεται αρκετά, με αρνητικό τρόπο, από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών και συγκεκριμένα από όσα παρουσιάζονται στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας λαμβάνουν υπόψη τους σε σημαντικό βαθμό κατά τη

διδασκαλία αρνητικά γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών τους από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, θεωρώντας ίσως πως δύνανται με αυτόν τον τρόπο να εξασφαλίσουν την ομαλή διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας.

Πίνακας 21

Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Γ. Παρουσίασή τους στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Αρνητικά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	35	35,0	35,0	35,0
	Αρκετά	40	40,0	40,0	75,0
	Πολύ	25	25,0	25,0	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

7) Στο υποερώτημα «Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών. Δ. Από έκτακτα συμβάντα. Θετικά» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 15,0% απάντησε «Λίγο», το 55,0% απάντησε «Αρκετά», το 30,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Κατά συνέπεια, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι η διδασκαλία επηρεάζεται αρκετά, με θετικό τρόπο, από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών και συγκεκριμένα από έκτακτα συμβάντα. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας λαμβάνουν υπόψη τους σε αρκετά μεγάλο βαθμό κατά τη διδασκαλία θετικά γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών τους από έκτακτα συμβάντα, θεωρώντας ίσως πως δύνανται με αυτόν τον τρόπο να εμπλουτίσουν τη διδακτική διαδικασία.

Πίνακας 22

Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Δ. Από έκτακτα συμβάντα. Θετικά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	15	15,0	15,0	15,0
	Αρκετά	55	55,0	55,0	70,0
	Πολύ	30	30,0	30,0	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

8) Στο υποερώτημα «Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών. Δ. Από έκτακτα συμβάντα. Αρνητικά» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 15,0% απάντησε «Λίγο», το 40,0% απάντησε «Αρκετά», το 45,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Επομένως, από τα δεδομένα αυτά διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι η διδασκαλία επηρεάζεται πολύ, με αρνητικό τρόπο, από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών και συγκεκριμένα από έκτακτα συμβάντα. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας λαμβάνουν υπόψη τους σε πολύ μεγάλο βαθμό στη διδασκαλία αρνητικά γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών τους από έκτακτα συμβάντα, θεωρώντας ίσως πως δύναται με αυτόν τον τρόπο να εξασφαλίσουν την ομαλή διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας.

Πίνακας 23

Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Δ. Από έκτακτα συμβάντα. Αρνητικά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	15	15,0	15,0	15,0
	Αρκετά	40	40,0	40,0	55,0
	Πολύ	45	45,0	45,0	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

3^η Ερώτηση: «Οι μαθητές μεταφέρουν στη διδασκαλία εμπειρίες, που αποκτούν εκτός του σχολικού περιβάλλοντος»

Ως προς την ερώτηση «Οι μαθητές μεταφέρουν στη διδασκαλία εμπειρίες, που αποκτούν εκτός του σχολικού περιβάλλοντος» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 10,0% απάντησε «Λίγο», το 40,0% απάντησε «Αρκετά», το 40,0% απάντησε «Πολύ» και το 10,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Κατά συνέπεια, από τα δεδομένα αυτά φαίνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί πως οι μαθητές μεταφέρουν στη διδασκαλία εμπειρίες, που αποκτούν εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, σε αρκετά μεγάλο και σε πολύ μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας θεωρούν πως οι εμπειρίες των μαθητών από το εξωσχολικό περιβάλλον δύνανται να συμβάλουν σημαντικά στη διαμόρφωση του περιεχομένου της διδασκαλίας.

Πίνακας 24

Οι μαθητές μεταφέρουν στη διδασκαλία εμπειρίες, που αποκτούν εκτός του σχολικού περιβάλλοντος;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	10	10,0	10,0	10,0
Αρκετά	40	40,0	40,0	50,0
Πολύ	40	40,0	40,0	90,0
Πάρα πολύ	10	10,0	10,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

4^η Ερώτηση: «Σε ποιον βαθμό αξιοποιούνται οι εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας»

Στην ερώτηση «Σε ποιον βαθμό αξιοποιούνται οι εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 5,0% απάντησε «Καθόλου», το 15,0% απάντησε «Λίγο», το 60,0% απάντησε «Αρκετά», το 20,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Επομένως, από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί πως οι εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών

αξιοποιούνται αρκετά για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας χρησιμοποιούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό κατά τη διδασκαλία τις εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών για την επίτευξη των στόχων αυτής.

Πίνακας 25

Σε ποιον βαθμό αξιοποιούνται οι εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	5	5,0	5,0	5,0
Λίγο	15	15,0	15,0	20,0
Αρκετά	60	60,0	60,0	80,0
Πολύ	20	20,0	20,0	100,0
Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

3^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας»

1^η Ερώτηση: *«Θεωρείτε ότι η οργάνωση της διδασκαλίας στην προοπτική της διαθεματικότητας μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της»*

Ως προς την ερώτηση *«Θεωρείτε ότι η οργάνωση της διδασκαλίας στην προοπτική της διαθεματικότητας μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της»* από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 10,0% απάντησε «Λίγο», το 50,0% απάντησε «Αρκετά», το 35,0% απάντησε «Πολύ» και το 5,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Κατά συνέπεια, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι η οργάνωση της διδασκαλίας στην προοπτική της διαθεματικότητας μπορεί να συμβάλει αρκετά στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας οργανώνουν συνήθως τη διδασκαλία τους διαθεματικά θεωρώντας πως αυτό συμβάλει στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της.

Πίνακας 26

Η οργάνωση της διδασκαλίας στην προοπτική της διαθεματικότητας μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	10	10,0	10,0	10,0
Αρκετά	50	50,0	50,0	60,0
Πολύ	35	35,0	35,0	95,0
Πάρα πολύ	5	5,0	5,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

2^η Ερώτηση: «Πόσο συχνά νομίζετε ότι χρησιμοποιείται η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία στο σύγχρονο σχολείο»

Στην ερώτηση «Πόσο συχνά νομίζετε ότι χρησιμοποιείται η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία στο σύγχρονο σχολείο» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 5,0% απάντησε «Καθόλου», το 25,0% απάντησε «Λίγο», το 65,0% απάντησε «Αρκετά», το 5,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Επομένως, από τα δεδομένα αυτά διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία χρησιμοποιείται αρκετά στο σύγχρονο σχολείο. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας εφαρμόζουν αρκετά τη διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία.

Πίνακας 27

Πόσο συχνά νομίζετε ότι χρησιμοποιείται η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία στο σύγχρονο σχολείο;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	5	5,0	5,0	5,0
Λίγο	25	25,0	25,0	30,0
Αρκετά	65	65,0	65,0	95,0
Πολύ	5	5,0	5,0	100,0
Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

3^η Ερώτηση (3 υποερωτήματα): «Με ποιον τρόπο χρησιμοποιείτε τη διαθεματικότητα στη διδασκαλία»

1) Στο υποερώτημα «Α. Διερευνώντας θέματα που άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων καθώς και των αναγκών των μαθητών» από τα 100 άτομα που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, το 5,0% απάντησε «Καθόλου», το 20,0% απάντησε «Λίγο», το 50,0% απάντησε «Αρκετά», το 20,0% απάντησε «Πολύ» και το 5,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας φαίνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας χρησιμοποιεί τη διαθεματικότητα σε αρκετά μεγάλο βαθμό στη διδασκαλία με τη διερεύνηση θεμάτων που άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων και αναγκών των μαθητών. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας εφαρμόζουν τη διαθεματικότητα αρκετά στη διερεύνηση θεμάτων που πηγάζουν από τα άμεσα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών.

Πίνακας 28

Χρήση διαθεματικότητας:Α. Διερευνώντας θέματα που άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων και αναγκών των μαθητών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	5	5,0	5,0	5,0
Λίγο	20	20,0	20,0	25,0
Αρκετά	50	50,0	50,0	75,0
Πολύ	20	20,0	20,0	95,0
Πάρα πολύ	5	5,0	5,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

2) Στο υποερώτημα «Β. Αναζητώντας απαντήσεις σε ερωτήματα-υποθέματα που προκύπτουν κατά την επεξεργασία ενός θέματος» από τα 100 άτομα που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, το 5,0% απάντησε «Καθόλου», το 20,0% απάντησε «Λίγο», το 45,0% απάντησε «Αρκετά», το 25,0% απάντησε «Πολύ» και το 5,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Επομένως, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας χρησιμοποιεί αρκετά τη διαθεματικότητα κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας με την αναζήτηση απαντήσεων σε ερωτήματα-υποθέματα που προκύπτουν κατά την επεξεργασία του θέματος. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας εφαρμόζουν τη διαθεματικότητα αρκετά

συχνά κατά τη διδασκαλία, όταν οι μαθητές αναζητούν απαντήσεις σε ερωτήματα-υποθέματα που αναδεικνύονται κατά της επεξεργασία του θέματος.

Πίνακας 29

Χρήση διαθεματικότητας: Β. Αναζητώντας απαντήσεις σε ερωτήματα-υποθέματα που προκύπτουν κατά την επεξεργασία ενός θέματος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	5,0	5,0	5,0
	Λίγο	20	20,0	20,0	25,0
	Αρκετά	45	45,0	45,0	70,0
	Πολύ	25	25,0	25,0	95,0
	Πάρα πολύ	5	5,0	5,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

3) Στο υποερώτημα «Γ. Εμπλέκοντας στοιχεία προερχόμενα από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα στη διερεύνηση ενός θέματος και των υποθεμάτων του» από τα 100 άτομα που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, το 5,0% απάντησε «Καθόλου», το 5,0% απάντησε «Λίγο», το 70,0% απάντησε «Αρκετά», το 15,0% απάντησε «Πολύ» και το 5,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Κατά συνέπεια, από αυτά τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας χρησιμοποιεί αρκετά τη διαθεματικότητα στη διδασκαλία εμπλέκοντας στοιχεία προερχόμενα από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα στη διερεύνηση του θέματος και των υποθεμάτων του. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας εφαρμόζουν αρκετά συχνά τη διαθεματικότητα στη διδασκαλία συνδυάζοντας διάφορα γνωστικά αντικείμενα κατά τη διερεύνηση του θέματος και των υποθεμάτων.

Πίνακας 30

Χρήση διαθεματικότητας: Γ. Εμπλέκοντας στοιχεία προερχόμενα από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα στη διερεύνηση ενός θέματος και των υποθεμάτων του

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	5,0	5,0	5,0
	Λίγο	5	5,0	5,0	10,0
	Αρκετά	70	70,0	70,0	80,0
	Πολύ	15	15,0	15,0	95,0
	Πάρα πολύ	5	5,0	5,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

4^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «αυτενέργειας»

1^η Ερώτηση: «Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας»

Ως προς την ερώτηση «Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 20,0% απάντησε «Λίγο», το 55,0% απάντησε «Αρκετά», το 20,0% απάντησε «Πολύ» και το 5,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας φαίνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί πως οι μαθητές έχουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας δίνουν αρκετά συχνά την ευκαιρία στους μαθητές να αυτενεργήσουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Πίνακας 31

Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	20	20,0	20,0	20,0
Αρκετά	55	55,0	55,0	75,0
Πολύ	20	20,0	20,0	95,0
Πάρα πολύ	5	5,0	5,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

2^η Ερώτηση (με 6 υποερωτήματα από τα οποία επιλέγουν 3 με σειρά προτεραιότητας): «Με ποιους τρόπους καλλιεργείτε την αυτενέργεια των μαθητών στη διδασκαλία»

1) Ως προς το υποερώτημα «Ενθάρρυνση της συμμετοχής τους» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 85,0% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 15,0% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 85 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 64,7% το επέλεξε 1^ο, το 23,5% το επέλεξε 2^ο και το 11,8% το επέλεξε 3^ο. Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, που απάντησε

στο συγκεκριμένο υποερώτημα, έχει ως πρώτη προτεραιότητα για την καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών στη διδασκαλία την ενθάρρυνση της συμμετοχής τους σε αυτή. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας ενθαρρύνουν πάρα πολύ τους μαθητές τους, ώστε να συμμετέχουν στη διδασκαλία και να αναπτύξουν παράλληλα την αυτενέργειά τους.

Πίνακας 32

Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Ενθάρρυνση της συμμετοχής τους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	55	55,0	64,7	64,7
	2	20	20,0	23,5	88,2
	3	10	10,0	11,8	100,0
	Total	85	85,0	100,0	
Missing	System	15	15,0		
Total		100	100,0		

2) Ως προς το υποερώτημα «*Ενίσχυση της ατομικής πρωτοβουλίας*» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 70,0% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 30,0% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 70 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 7,1% το επέλεξε 1°, το 50,0% το επέλεξε 2° και το 42,9% το επέλεξε 3°. Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας φαίνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, που απάντησε στο συγκεκριμένο υποερώτημα, θεωρεί αρκετά σημαντική για την καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών στη διδασκαλία την ενίσχυση της ατομικής πρωτοβουλίας θέτοντάς τη δεύτερη στις προτιμήσεις της. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας ενισχύουν αρκετά συχνά την ανάληψη ατομικών πρωτοβουλιών από τους μαθητές στοχεύοντας στην καλλιέργεια της αυτενέργειας αυτών.

Πίνακας 33

Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Ενίσχυση της ατομικής πρωτοβουλίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	5	5,0	7,1	7,1
	2	35	35,0	50,0	57,1
	3	30	30,0	42,9	100,0
	Total	70	70,0	100,0	
Missing	System	30	30,0		
Total		100	100,0		

3) Ως προς το υποερώτημα «Αποδοχή των αυθόρμητων σκέψεών τους» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 40,0% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 60,0% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 40 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 25,0% το επέλεξε 1^ο, το 37,5% το επέλεξε 2^ο και το 37,5% το επέλεξε 3^ο. Επομένως, από τα δεδομένα αυτά διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, που απάντησε στο συγκεκριμένο υποερώτημα, θεωρεί ότι είναι αρκετά σημαντική για την καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών στη διδασκαλία η αποδοχή των αυθόρμητων σκέψεών τους. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας δίνουν αρκετή προσοχή στις αυθόρμητες σκέψεις των μαθητών, θεωρώντας πως αυτές συμβάλλουν στην καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών.

Πίνακας 34

Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Αποδοχή των αυθόρμητων σκέψεών τους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	10	10,0	25,0	25,0
	2	15	15,0	37,5	62,5
	3	15	15,0	37,5	100,0
	Total	40	40,0	100,0	
Missing	System	60	60,0		
Total		100	100,0		

4) Ως προς το υποερώτημα «*Επιβράβευση της φυσικότητας της συμπεριφοράς τους*» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 40,0% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 60,0% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 40 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 37,5% το επέλεξε 1^ο, το 37,5% το επέλεξε 2^ο και το 25,0% το επέλεξε 3^ο. Κατά συνέπεια, από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, το σύνολο των υποκειμένων της έρευνας, που απάντησε στο συγκεκριμένο υποερώτημα, θεωρεί ότι είναι πολύ ή αρκετά σημαντική για την καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών στη διδασκαλία η επιβράβευση της φυσικότητας της συμπεριφοράς τους. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας επιβραβεύουν πολύ συχνά τη φυσικότητα στη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διδασκαλία θεωρώντας πως αυτή μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια της αυτενέργειάς τους.

Πίνακας 35

Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Επιβράβευση της φυσικότητας της συμπεριφοράς τους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	15	15,0	37,5	37,5
	2	15	15,0	37,5	75,0
	3	10	10,0	25,0	100,0
	Total	40	40,0	100,0	
Missing	System	60	60,0		
Total		100	100,0		

5) Ως προς το υποερώτημα «*Παροχή ευκαιριών για αυτο-οργάνωση*» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 40,0% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 60,0% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 40 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 25,0% το επέλεξε 1^ο, το 12,5% το επέλεξε 2^ο και το 62,5% το επέλεξε 3^ο. Κατά συνέπεια, από τα δεδομένα της έρευνας φαίνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, που απάντησε στο συγκεκριμένο υποερώτημα, θεωρεί ότι δεν είναι και τόσο σημαντική για την καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών στη διδασκαλία η παροχή ευκαιριών για αυτο-οργάνωση. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας δε δίνουν συχνά ευκαιρίες για αυτο-

οργάνωση στους μαθητές μην θεωρώντας πως αυτό συμβάλλει στην καλλιέργεια της αυτενέργειας αυτών.

Πίνακας 36

Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Παροχή ευκαιριών για αυτο-οργάνωση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	10	10,0	25,0	25,0
	2	5	5,0	12,5	37,5
	3	25	25,0	62,5	100,0
	Total	40	40,0	100,0	
Missing	System	60	60,0		
Total		100	100,0		

6) Ως προς το υποερώτημα «Αξιοποίηση του παρορμητισμού τους» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 25,0% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 75,0% δεν απάντησε καθόλου. Από τα 25 υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, το 20,0% το επέλεξε 1^ο, το 40,0% το επέλεξε 2^ο και το 40,0% το επέλεξε 3^ο. Από τα δεδομένα αυτά διαπιστώνεται ότι, τα υποκείμενα της έρευνας, που απάντησαν στο συγκεκριμένο υποερώτημα, θεωρούν ότι είναι αρκετά ή λίγο σημαντική για την καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών στη διδασκαλία η αξιοποίηση του παρορμητισμού τους. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας αξιοποιούν συχνά τον παρορμητισμό των μαθητών στη διδασκαλία θεωρώντας πως συμβάλλει ιδιαίτερα αυτός στην καλλιέργεια της αυτενέργειάς τους.

Πίνακας 37

Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Αξιοποίηση του παρορμητισμού τους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	5	5,0	20,0	20,0
	2	10	10,0	40,0	60,0
	3	10	10,0	40,0	100,0
	Total	25	25,0	100,0	
Missing	System	75	75,0		
Total		100	100,0		

5^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας»

1^η Ερώτηση: «Σε ποιον βαθμό οι μαθητές αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. επικοινωνία με συμμαθητές ή εκπαιδευτικούς, συνεργασία σε μικρές ομάδες εργασίας) από τη διδασκαλία»

Στην ερώτηση «Σε ποιον βαθμό οι μαθητές αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. επικοινωνία με συμμαθητές ή εκπαιδευτικούς, συνεργασία σε μικρές ομάδες εργασίας) από τη διδασκαλία» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 10,0% απάντησε «Λίγο», το 35,0% απάντησε «Αρκετά», το 55,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Επομένως, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές να αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. επικοινωνία με συμμαθητές ή εκπαιδευτικούς, συνεργασία σε μικρές ομάδες εργασίας) από τη διδασκαλία. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας προωθούν ιδιαίτερα κατά τη διδασκαλία την κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς στοχεύοντας στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων από τους πρώτους.

Πίνακας 38

Σε ποιον βαθμό οι μαθητές αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. επικοινωνία με συμμαθητές ή εκπαιδευτικούς, συνεργασία σε μικρές ομάδες εργασίας) από τη διδασκαλία;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	10	10,0	10,0	10,0
Αρκετά	35	35,0	35,0	45,0
Πολύ	55	55,0	55,0	100,0
Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

2^η ερώτηση: «Κατά τη γνώμη σας καλλιεργείται η κοινωνικότητα των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας»

Στην ερώτηση «Κατά τη γνώμη σας καλλιεργείται η κοινωνικότητα των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο,

το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 10,0% απάντησε «Λίγο», το 55,0% απάντησε «Αρκετά», το 35,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι καλλιεργείται σε αρκετά σημαντικό βαθμό η κοινωνικότητα των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας ενθαρρύνουν αρκετά την κοινωνικότητα των μαθητών κατά τη διδασκαλία, διότι θεωρούν πως αυτή δύναται να καλλιεργηθεί κατά τη διάρκειά της.

Πίνακας 39

Κατά τη γνώμη σας καλλιεργείται η κοινωνικότητα των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	10	10,0	10,0	10,0
	Αρκετά	55	55,0	55,0	65,0
	Πολύ	35	35,0	35,0	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

6^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «ολότητας»

1^η Ερώτηση (με 4 υποερωτήματα): «Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία: *A. Γνωστικές ικανότητες. B. Συναισθηματικές ικανότητες. Γ. Κοινωνικές δεξιότητες. Δ. Κινητικές δεξιότητες*»

1) Ως προς το υποερώτημα «*A. Γνωστικές ικανότητες*» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 5,0% απάντησε «Λίγο», το 40,0% απάντησε «Αρκετά», το 45,0% απάντησε «Πολύ» και το 10,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Επομένως, από αυτά τα δεδομένα φαίνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία γνωστικές ικανότητες σε πολύ μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας στη διδασκαλία προβαίνουν στις κατάλληλες ενέργειες επιδιώκοντας την ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων από τους μαθητές.

Πίνακας 40

Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη
 διδασκαλία: **A. Γνωστικές ικανότητες**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	5	5,0	5,0	5,0
	Αρκετά	40	40,0	40,0	45,0
	Πολύ	45	45,0	45,0	90,0
	Πάρα πολύ	10	10,0	10,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

2) Ως προς το υποερώτημα «B. Συναισθηματικές ικανότητες» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 25,0% απάντησε «Λίγο», το 45,0% απάντησε «Αρκετά», το 25,0% απάντησε «Πολύ» και το 5,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Κατά συνέπεια, από αυτά τα δεδομένα προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία συναισθηματικές ικανότητες σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας επιδιώκουν κατά τη διδασκαλία να προωθήσουν αρκετά την ανάπτυξη των συναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών προβαίνοντας στις κατάλληλες ενέργειες.

Πίνακας 41

Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη
 διδασκαλία: **B. Συναισθηματικές ικανότητες**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	25	25,0	25,0	25,0
	Αρκετά	45	45,0	45,0	70,0
	Πολύ	25	25,0	25,0	95,0
	Πάρα πολύ	5	5,0	5,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

3) Ως προς το υποερώτημα «Γ. Κοινωνικές δεξιότητες» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 15,0% απάντησε «Λίγο», το 70,0% απάντησε «Αρκετά», το 15,0% απάντησε «Πολύ» και το

0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία κοινωνικές δεξιότητες σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας προωθούν κατά τη διδασκαλία ενέργειες, που συμβάλλουν αρκετά στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Πίνακας 42

Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία: Γ. Κοινωνικές δεξιότητες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	15	15,0	15,0	15,0
	Αρκετά	70	70,0	70,0	85,0
	Πολύ	15	15,0	15,0	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

4) Ως προς το υποερώτημα «Δ. Κινητικές δεξιότητες» από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 18,5% απάντησε «Λίγο», το 37,0% απάντησε «Αρκετά», το 40,7% απάντησε «Πολύ» και το 3,7% απάντησε «Πάρα πολύ». Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας φαίνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας έχει την άποψη ότι, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία κινητικές δεξιότητες σε πολύ μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας στη διδασκαλία προβαίνουν πολύ συχνά σε ενέργειες, που προωθούν την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων.

Πίνακας 43

Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία: Δ. Κινητικές δεξιότητες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	55	55,0	55,0	55,0
	Αρκετά	40	40,0	40,0	95,0
	Πολύ	5	5,0	5,0	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

2^η Ερώτηση: *«Σε ποιον βαθμό διαμορφώνονται στους μαθητές προϋποθέσεις εκδήλωσης των συναισθημάτων τους στη διδασκαλία.»*

Ως προς την ερώτηση *«Σε ποιον βαθμό διαμορφώνονται στους μαθητές προϋποθέσεις εκδήλωσης των συναισθημάτων τους στη διδασκαλία»* από τα 108 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 30,0% απάντησε «Λίγο», το 50,0% απάντησε «Αρκετά», το 20,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Κατά συνέπεια, από τα δεδομένα της έρευνας διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι διαμορφώνονται στους μαθητές προϋποθέσεις εκδήλωσης των συναισθημάτων τους στη διδασκαλία σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας δίνουν αρκετά συχνά κατά τη διδασκαλία ευκαιρίες στους μαθητές να εκδηλώσουν τα συναισθήματά τους.

Πίνακας 44

Σε ποιον βαθμό διαμορφώνονται στους μαθητές προϋποθέσεις εκδήλωσης των συναισθημάτων τους στη διδασκαλία;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	30	30,0	30,0	30,0
	Αρκετά	50	50,0	50,0	80,0
	Πολύ	20	20,0	20,0	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

3^η Ερώτηση: *«Κατά τη γνώμη σας σε ποιον βαθμό οι μαθητές είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τις μαθησιακές εμπειρίες της διδασκαλίας σε ένα ευρύτερο σύνολο παρόμοιων καταστάσεων της καθημερινότητάς τους»*

Στην ερώτηση *«Κατά τη γνώμη σας σε ποιον βαθμό οι μαθητές είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τις μαθησιακές εμπειρίες της διδασκαλίας σε ένα ευρύτερο σύνολο παρόμοιων καταστάσεων της καθημερινότητάς τους»* από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 30,0% απάντησε «Λίγο», το 60,0% απάντησε «Αρκετά», το 5,0% απάντησε «Πολύ» και το 5,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Επομένως, από αυτά τα δεδομένα προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας έχει τη γνώμη ότι οι μαθητές είναι σε θέση

να αξιοποιήσουν τις μαθησιακές εμπειρίες της διδασκαλίας σε ένα ευρύτερο σύνολο παρόμοιων καταστάσεων στην καθημερινότητά τους σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας επιδιώκουν συχνά κατά τη διδασκαλία να αποκτήσουν οι μαθητές τέτοιες μαθησιακές εμπειρίες, που να δύνανται να τις χρησιμοποιήσουν και στην καθημερινότητά τους.

Πίνακας 45

Κατά τη γνώμη σας σε ποιον βαθμό οι μαθητές είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τις μαθησιακές εμπειρίες της διδασκαλίας σε ένα ευρύτερο σύνολο παρόμοιων καταστάσεων της καθημερινότητάς τους;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	30	30,0	30,0	30,0
Αρκετά	60	60,0	60,0	90,0
Πολύ	5	5,0	5,0	95,0
Πάρα πολύ	5	5,0	5,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

7^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης»

1^η Ερώτηση: *«Σε ποιον βαθμό νομίζετε ότι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να εξερευνήσουν για την ανακάλυψη της αλήθειας»*

Ως προς την ερώτηση *«Σε ποιον βαθμό νομίζετε ότι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να εξερευνήσουν για την ανακάλυψη της αλήθειας»* από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 25,0% απάντησε «Λίγο», το 60,0% απάντησε «Αρκετά», το 15,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Κατά συνέπεια, από αυτά τα δεδομένα φαίνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας νομίζει ότι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να εξερευνήσουν για την ανακάλυψη νέας γνώσης σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας στη διδασκαλία φροντίζουν αρκετά συχνά να υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε οι μαθητές να ωθούνται στην εξερεύνηση για την ανακάλυψη της νέας γνώσης.

Πίνακας 46

Σε ποιον βαθμό νομίζετε ότι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να εξερευνήσουν για την ανακάλυψη νέας γνώσης;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	25	25,0	25,0	25,0
	Αρκετά	60	60,0	60,0	85,0
	Πολύ	15	15,0	15,0	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

2^η Ερώτηση: *«Οι μαθητές συνεργάζονται στα πλαίσια μικρών ομάδων εργασίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας»*

Στην ερώτηση *«Οι μαθητές συνεργάζονται στα πλαίσια μικρών ομάδων εργασίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας»* από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 20,0% απάντησε «Λίγο», το 55,0% απάντησε «Αρκετά», το 25,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Επομένως, από αυτά τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας υποστηρίζει ότι, οι μαθητές συνεργάζονται στα πλαίσια μικρών ομάδων εργασίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας προωθούν αρκετά συχνά κατά τη διδασκαλία την εργασία σε μικρές ομάδες μέσα από τις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται.

Πίνακας 47

Οι μαθητές συνεργάζονται στα πλαίσια μικρών ομάδων εργασίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	20	20,0	20,0	20,0
	Αρκετά	55	55,0	55,0	75,0
	Πολύ	25	25,0	25,0	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

3^η Ερώτηση: «Κρίνετε ότι η συνεργασία των μαθητών σε μικρές ομάδες εργασίας συμβάλλει εποικοδομητικά στο να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις»

Στην ερώτηση «Κρίνετε ότι η συνεργασία των μαθητών σε μικρές ομάδες εργασίας συμβάλλει εποικοδομητικά στο να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 10,0% απάντησε «Λίγο», το 30,0% απάντησε «Αρκετά», το 45,0% απάντησε «Πολύ» και το 15,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Από αυτά τα δεδομένα φαίνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας κρίνει ότι, η συνεργασία των μαθητών σε μικρές ομάδες εργασίας συμβάλλει εποικοδομητικά σε πολύ μεγάλο βαθμό στο να αποκτήσουν οι μαθητές νέες γνώσεις. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας εφαρμόζουν στη ιδιαίτερα διδασκαλία την εργασία σε μικρές ομάδες μαθητών και ενθαρρύνουν πολύ τη συνεργασία μεταξύ τους.

Πίνακας 48

Κρίνετε ότι η συνεργασία των μαθητών σε μικρές ομάδες εργασίας συμβάλλει εποικοδομητικά στο να αποκτήσουν οι μαθητές νέες γνώσεις;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	10	10,0	10,0	10,0
Αρκετά	30	30,0	30,0	40,0
Πολύ	45	45,0	45,0	85,0
Πάρα πολύ	15	15,0	15,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

4^η Ερώτηση: «Σε ποιον βαθμό η συλλογική δράση των μαθητών συμβάλλει στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους στη διδασκαλία»

Ως προς την ερώτηση «Σε ποιον βαθμό η συλλογική δράση των μαθητών συμβάλλει στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους στη διδασκαλία» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 10,0% απάντησε «Λίγο», το 45,0% απάντησε «Αρκετά», το 30,0% απάντησε «Πολύ» και το 15,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, η συλλογική δράση των μαθητών συμβάλλει στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους στη διδασκαλία σε

αρκετά μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας ενθαρρύνουν αρκετά τους μαθητές να δραστηριοποιούνται συλλογικά, καθώς θεωρούν πως με αυτόν τον τρόπο εκείνοι επιτυγχάνουν την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους.

Πίνακας 49

Σε ποιον βαθμό η συλλογική δράση των μαθητών συμβάλλει στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους στη διδασκαλία;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	10	10,0	10,0	10,0
	Αρκετά	45	45,0	45,0	55,0
	Πολύ	30	30,0	30,0	85,0
	Πάρα πολύ	15	15,0	15,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

8^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας»

1^η Ερώτηση (με 6 επιλογές και 1 υποερώτημα): *«Επιδιώκετε η διδασκαλία να έχει επίκεντρο: α. Τον μαθητή. β. Τον εκπαιδευτικό. γ. Το διδακτικό αντικείμενο. δ. Τους στόχους διδασκαλίας. ε. Όλα τα προηγούμενα. στ. Συνδυαστικά από τα ανωτέρω»*

Στην ερώτηση *«Επιδιώκετε η διδασκαλία να έχει επίκεντρο: α. Τον μαθητή. β. Τον εκπαιδευτικό. γ. Το διδακτικό αντικείμενο. δ. Τους στόχους διδασκαλίας. ε. Όλα τα προηγούμενα. στ. Συνδυαστικά από τα ανωτέρω»* από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 10,0% απάντησε «Τον μαθητή», το 0,0% απάντησε «Τον εκπαιδευτικό», το 0,0% απάντησε «Το διδακτικό αντικείμενο», το 5,0% απάντησε «Τους στόχους διδασκαλίας», το 25,0% απάντησε «Όλα τα προηγούμενα» και το 60,0% απάντησε «Συνδυαστικά από τα ανωτέρω». Από τα δεδομένα αυτά της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας επιδιώκει η διδασκαλία να έχει ως επίκεντρο την τιμή της μεταβλητής «Συνδυαστικά από τα ανωτέρω». Αυτό σημαίνει ότι, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν σε μεγάλο βαθμό να επικεντρώνουν τη διδασκαλία τους σε συνδυασμούς μεταξύ του «μαθητή», του «εκπαιδευτικού», του «διδακτικού αντικειμένου» και των «στόχων διδασκαλίας». Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας

προτιμούν στη διδασκαλία τους το επίκεντρο να είναι συνδυασμός παραμέτρων και όχι μεμονωμένα μία εξ αυτών, ακολουθώντας έτσι ένα πιο ευέλικτο σχήμα.

Πίνακας 50

Επιδιώκετε η διδασκαλία να έχει ως επίκεντρο:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Τον μαθητή	10	10,0	10,0	10,0
	Τον εκπαιδευτικό	0	0,0	0,0	10,0
	Το διδακτικό αντικείμενο	0	0,0	0,0	10,0
	Τους στόχους διδασκαλίας	5	5,0	5,0	15,0
	Όλα τα προηγούμενα	25	25,0	25,0	40,0
	Συνδυαστικά από τα ανωτέρω	60	60,0	60,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

1) Στο υποερώτημα «*Αν επιλέξατε την απάντηση «στ», παρακαλούμε καταγράψτε πιθανούς συνδυασμούς*» από τα 100 υποκείμενα της έρευνας, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, στο υποερώτημα αυτό απάντησε το 70,0% των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 30,0% δεν απάντησε σε αυτό. Από τα 70 υποκείμενα της έρευνας, που επέλεξαν η διδασκαλία να έχει ως επίκεντρο την τιμή της μεταβλητής «Συνδυαστικά από τα ανωτέρω», το 14,3% επέλεξε «Μαθητής-εκπαιδευτικός-διδακτικό αντικείμενο», το 71,4% επέλεξε «Μαθητής-διδακτικό αντικείμενο-στόχοι διδασκαλίας» και το 14,3% επέλεξε «Διδακτικό αντικείμενο-στόχοι διδασκαλίας». Από αυτά τα δεδομένα φαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους προτιμούν η διδασκαλία τους να έχει ως επίκεντρο συνδυαστικά τον μαθητή, το διδακτικό αντικείμενο και τους στόχους της διδασκαλίας σε πολύ σημαντικό βαθμό. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας εξαιρούν τους εαυτούς τους από το να βρίσκονται στο επίκεντρο της διδασκαλίας, διότι επιθυμούν ή κρίνουν ορθό να στρέφουν το ενδιαφέρον στον μαθητή, στο διδακτικό αντικείμενο ή στους στόχους της διδασκαλίας.

Πίνακας 51

Αν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε "Συνδυαστικά από τα ανωτέρω", επιλέξτε πιθανούς συνδυασμούς:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μαθητής-εκπαιδευτικός- διδασκαλικό αντικείμενο	10	10,0	14,3	14,3
	Μαθητής-διδασκαλικό αντικείμενο-στόχοι διδασκαλίας	50	50,0	71,4	85,7
	Διδασκαλικό αντικείμενο-στόχοι διδασκαλίας	10	10,0	14,3	100,0
	Total	70	70,0	100,0	
Missing	System	30	30,0		
Total		100	100,0		

2^η Ερώτηση: «Σε ποιον βαθμό εμπλέκονται οι μαθητές στον προγραμματισμό επιμέρους δραστηριοτήτων της διδασκαλίας»

Ως προς την ερώτηση «Σε ποιον βαθμό εμπλέκονται οι μαθητές στον προγραμματισμό επιμέρους δραστηριοτήτων της διδασκαλίας» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 5,0% απάντησε «Καθόλου», το 45,0% απάντησε «Λίγο», το 40,0% απάντησε «Αρκετά», το 10,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Από τα δεδομένα αυτά της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, οι μαθητές εμπλέκονται στον προγραμματισμό επιμέρους δραστηριοτήτων της διδασκαλίας σε μικρό βαθμό. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας αναγνωρίζουν πως δίνουν λίγες ευκαιρίες στους μαθητές τους, ώστε εκείνοι να συμμετέχουν στον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων της διδασκαλίας.

Πίνακας 52

Σε ποιον βαθμό εμπλέκονται οι μαθητές στον προγραμματισμό επιμέρους δραστηριοτήτων της διδασκαλίας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	5,0	5,0	5,0
	Λίγο	45	45,0	45,0	50,0
	Αρκετά	40	40,0	40,0	90,0
	Πολύ	10	10,0	10,0	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

3^η Ερώτηση: «Σε ποιον βαθμό εξασκείτε τους μαθητές σε διαδικασίες αυτό-αξιολόγησης»

Στην ερώτηση «Σε ποιον βαθμό εξασκείτε τους μαθητές σε διαδικασίες αυτό-αξιολόγησης» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 5,0% απάντησε «Καθόλου», το 25,0% απάντησε «Λίγο», το 55,0% απάντησε «Αρκετά», το 15,0% απάντησε «Πολύ» και το 0,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Από τα δεδομένα αυτά διαπιστώνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, οι μαθητές εξασκούνται σε διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας φροντίζουν στη διδασκαλία να εξασκούν τους μαθητές σε διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης εμπλέκοντάς τους σε κατάλληλα διαμορφωμένες δραστηριότητες.

Πίνακας 53

Σε ποιον βαθμό εξασκείτε τους μαθητές σε διαδικασίες αυτό-αξιολόγησης;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	5,0	5,0	5,0
	Λίγο	25	25,0	25,0	30,0
	Αρκετά	55	55,0	55,0	85,0
	Πολύ	15	15,0	15,0	100,0
	Πάρα πολύ	0	0,0	0,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

4^η Ερώτηση: «Δίνετε στους μαθητές τη δυνατότητα επιλογών ενεργοποίησής τους κατά τη διδασκαλία»

Ως προς την ερώτηση «Δίνετε στους μαθητές τη δυνατότητα επιλογών ενεργοποίησής τους κατά τη διδασκαλία» από τα 100 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 0,0% απάντησε «Καθόλου», το 5,0% απάντησε «Λίγο», το 60,0% απάντησε «Αρκετά», το 30,0% απάντησε «Πολύ» και το 5,0% απάντησε «Πάρα πολύ». Συνεπώς, από τα δεδομένα αυτά φαίνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, δίνεται σε αρκετά μεγάλο βαθμό η δυνατότητα επιλογών ενεργοποίησης των μαθητών κατά τη διδασκαλία. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας επιδιώκουν αρκετά την ενεργοποίηση των μαθητών κατά τη διδασκαλία.

Πίνακας 54

Δίνετε στους μαθητές τη δυνατότητα επιλογών ενεργοποίησής τους κατά τη διδασκαλία;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	5	5,0	5,0	5,0
Αρκετά	60	60,0	60,0	65,0
Πολύ	30	30,0	30,0	95,0
Πάρα πολύ	5	5,0	5,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

(βλ. και Παράρτημα 4, σσ. 483-504)

9.1.3. 2. Ελλάδα (ερωτηματολόγιο-μέσοι όροι)

1^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης»	Mean	Std. Deviation
Λαμβάνετε υπόψη σας τα χαρακτηριστικά των μαθητών (ανάγκες, ενδιαφέροντα, κλίσεις, άλλες ιδιαιτερότητες) κατά τη διατύπωση των διδακτικών στόχων της διδασκαλίας;	3,7000	,71774
Σε ποιον βαθμό τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών (ανάγκες, ενδιαφέροντα, κλίσεις, άλλες ιδιαιτερότητες) μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας;	3,5500	,86894
2^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «επικαιρότητας»	Mean	Std. Deviation

Σε ποιον βαθμό η αξιοποίηση γεγονότων της επικαιρότητας συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας;	3,2000	,87617
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών, τα οποία μπορεί να συμβαίνουν εκτός του σχολικού πλαισίου; Α. Στην οικογένεια. Θετικά.	3,1500	,79614
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών, τα οποία μπορεί να συμβαίνουν εκτός του σχολικού πλαισίου; Α. Στην οικογένεια. Αρνητικά.	3,1000	,94815
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών, τα οποία μπορεί να συμβαίνουν εκτός του σχολικού πλαισίου; Β. Στη γειτονιά. Θετικά.	2,8500	,72995
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών, τα οποία μπορεί να συμβαίνουν εκτός του σχολικού πλαισίου; Β. Στη γειτονιά. Αρνητικά.	2,7500	,77035
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών, τα οποία μπορεί να συμβαίνουν εκτός του σχολικού πλαισίου; Γ. Παρουσίασή τους στα ΜΜΕ. Θετικά.	3,0000	,84087
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών, τα οποία μπορεί να συμβαίνουν εκτός του σχολικού πλαισίου; Γ. Παρουσίασή τους στα ΜΜΕ. Αρνητικά.	2,9000	,77198
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών, τα οποία μπορεί να συμβαίνουν εκτός του σχολικού πλαισίου; Δ. Από έκτακτα συμβάντα. Θετικά.	3,1500	,65713
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών, τα οποία μπορεί να συμβαίνουν εκτός του σχολικού πλαισίου; Δ. Από έκτακτα συμβάντα. Αρνητικά.	3,3000	,71774
Οι μαθητές μεταφέρουν στη διδασκαλία εμπειρίες, που αποκτούν εκτός του σχολικού περιβάλλοντος;	3,5000	,81029
Σε ποιον βαθμό αξιοποιούνται οι εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας;	2,9500	,74366
3^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας»	Mean	Std. Deviation
Θεωρείτε η οργάνωση της διδασκαλίας στην προοπτική της διαθεματικότητας μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της;	3,3500	,72995
Πόσο συχνά νομίζετε ότι χρησιμοποιείται η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία στο σύγχρονο σχολείο;	2,7000	,64354
Με ποιον τρόπο χρησιμοποιείτε τη διαθεματικότητα στη διδασκαλία; Α. Διερευνώντας θέματα που άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων και αναγκών των μαθητών.	3,0000	,89893

Με ποιον τρόπο χρησιμοποιείτε τη διαθεματικότητα στη διδασκαλία; Β. Αναζητώντας απαντήσεις σε ερωτήματα-υποθέματα που προκύπτουν κατά την επεξεργασία ενός θέματος.	3,0500	,92524
Με ποιον τρόπο χρησιμοποιείτε τη διαθεματικότητα στη διδασκαλία; Γ. Εμπλέκοντας στοιχεία προερχόμενα από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα στη διερεύνηση ενός θέματος και των υποθεμάτων του.	3,1000	,77198
4^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «αυτενέργειας»	Mean	Std. Deviation
Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;	3,1000	,77198
5^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας»	Mean	Std. Deviation
Σε ποιον βαθμό οι μαθητές αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. επικοινωνία με συμμαθητές ή εκπαιδευτικούς, συνεργασία σε μικρές ομάδες εργασίας) από τη διδασκαλία;	3,4500	,67232
Κατά τη γνώμη σας καλλιεργείται η κοινωνικότητα των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας;	3,2500	,62563
6^η Μεταβλητή : Διδακτική αρχή της «ολότητας»	Mean	Std. Deviation
Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία: Α. Γνωστικές ικανότητες	3,6000	,73855
Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία: Β. Συναισθηματικές ικανότητες	3,1000	,83485
Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία: Γ. Κοινωνικές δεξιότητες	3,0000	,55048
Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία: Δ. Κινητικές δεξιότητες	2,5000	,59459
Σε ποιον βαθμό διαμορφώνονται στους μαθητές προϋποθέσεις εκδήλωσης των συναισθημάτων τους στη διδασκαλία;	2,9000	,70353
Κατά τη γνώμη σας σε ποιον βαθμό οι μαθητές είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τις μαθησιακές εμπειρίες της διδασκαλίας σε ένα ευρύτερο σύνολο παρόμοιων καταστάσεων της καθημερινότητάς τους;	2,8500	,72995
7^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης»	Mean	Std. Deviation
Σε ποιον βαθμό νομίζετε ότι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να εξερευνήσουν για την ανακάλυψη νέας γνώσης;	2,9000	,62765
Οι μαθητές συνεργάζονται στα πλαίσια μικρών ομάδων εργασίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;	3,0500	,67232
Κρίνετε ότι η συνεργασία των μαθητών σε μικρές ομάδες εργασίας συμβάλλει εποικοδομητικά στο να αποκτήσουν οι μαθητές νέες γνώσεις;	3,6500	,85723

Σε ποιον βαθμό η συλλογική δράση των μαθητών συμβάλλει στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους στη διδασκαλία;	3,5000	,87039
8^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας»	Mean	Std. Deviation
Σε ποιον βαθμό εμπλέκονται οι μαθητές στον προγραμματισμό επιμέρους δραστηριοτήτων της διδασκαλίας;	2,5500	,74366
Σε ποιον βαθμό εξασκείτε τους μαθητές σε διαδικασίες αυτό-αξιολόγησης;	2,8000	,75210
Δίνετε στους μαθητές τη δυνατότητα επιλογών ενεργοποίησής τους κατά τη διδασκαλία;	3,3500	,65713

1^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης»

Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας σε ερωτήσεις σχετικά με τη διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης», στα ελληνικά σχολεία φαίνεται ότι, υπάρχει η τάση να λαμβάνονται υπόψη σε πολύ μεγάλο βαθμό τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών κατά τη διατύπωση των στόχων της διδασκαλίας αλλά και σε σχέση με την επίδρασή τους στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί των συγκεκριμένων σχολείων εφαρμόζουν τη διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης» πολύ συχνά κατά τη διδασκαλία.

2^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «επικαιρότητας»

Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας σε ερωτήσεις σχετικά με τη διδακτική αρχή της «επικαιρότητας», στα ελληνικά σχολεία διαφαίνεται ότι, υπάρχει η τάση να θεωρούν οι εκπαιδευτικοί αρκετά σημαντική κατά τη διδασκαλία την επίδραση γεγονότων της επικαιρότητας, της καθημερινότητας των μαθητών καθώς και εξωσχολικών εμπειριών των μαθητών. Από τα δεδομένα εξάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας εφαρμόζουν αρκετά συχνά τη διδακτική αρχή της «επικαιρότητας» στη διδασκαλία.

3^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας»

Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας σε ερωτήσεις σχετικά με τη διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας», στα ελληνικά σχολεία προκύπτει ότι, υπάρχει η τάση οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν αρκετά σημαντική τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης κατά τη διδασκαλία. Από τα

δεδομένα διαπιστώνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν αρκετά συχνά τη διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας» στη διδασκαλία.

4^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «αυτενέργειας»

Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας σε ερώτηση σχετικά με τη διδακτική αρχή της «αυτενέργειας», στα ελληνικά σχολεία φαίνεται ότι, υπάρχει η τάση οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν ότι, δίνεται αρκετά συχνά κατά τη διδακτική διαδικασία η δυνατότητα στους μαθητές για αυτενεργό δράση. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν αρκετά συχνά τη διδακτική αρχή της «αυτενέργειας» στη διδασκαλία.

5^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας»

Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας σε ερωτήσεις σχετικά με τη διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας», στα ελληνικά σχολεία προκύπτει ότι, υπάρχει η τάση οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν πως κατά τη διδακτική διαδικασία καλλιεργείται σε αρκετά έως πολύ μεγάλο βαθμό η κοινωνικότητα των μαθητών και αποκτούν τις ανάλογες κοινωνικές δεξιότητες. Από τα δεδομένα εξάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν αρκετά έως πολύ συχνά τη διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας» κατά τη διδασκαλία.

6^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «ολότητας»

Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας σε ερωτήσεις σχετικά με τη διδακτική αρχή της «ολότητας», στα ελληνικά σχολεία διαφαίνεται ότι, υπάρχει η τάση οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν πως κατά τη διδακτική διαδικασία αναπτύσσονται σε αρκετά έως πολύ μεγάλο βαθμό οι γνωστικές και οι συναισθηματικές ικανότητες, οι κοινωνικές και κινητικές δεξιότητες των μαθητών, ενώ παράλληλα δίνονται ευκαιρίες να εκφράζουν οι μαθητές τα συναισθήματά τους και να αξιοποιούν μαθησιακές εμπειρίες στην καθημερινότητά τους σε αρκετά σημαντικό βαθμό. Από τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν αρκετά έως πολύ συχνά τη διδακτική αρχή της «ολότητας» κατά τη διδασκαλία.

7^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης»

Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας σε ερωτήσεις σχετικά με τη διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης», στα ελληνικά

σχολεία καταδεικνύεται ότι, υπάρχει η τάση οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν πως κατά τη διδακτική διαδικασία οι μαθητές συνεργάζονται στα πλαίσια μικρών ομάδων εργασίας πάνω την εξερεύνηση για την ανακάλυψη της νέας γνώσης αποκτώντας παράλληλα δεξιότητες αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς τους σε αρκετά έως πολύ μεγάλο βαθμό. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν αρκετά έως πολύ συχνά τη διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης» κατά τη διδασκαλία.

8^η Μεταβλητή: Διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας»

Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της Ελλάδας σε ερωτήσεις σχετικά με τη διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας», στα ελληνικά σχολεία φαίνεται ότι, υπάρχει η τάση οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν πως κατά τη διδακτική διαδικασία οι μαθητές έχουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα να συμβάλουν στον προγραμματισμό δραστηριοτήτων, να επιλέξουν τον τρόπο ενεργοποίησής τους και να εξοικειωθούν με διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης. Από τα δεδομένα διαφαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν αρκετά συχνά τη διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας» στη διδασκαλία.

9.1.3.3. Ελλάδα (αποτελέσματα ερωτηματολογίου)

Από τα δεδομένα της έρευνας με ερωτηματολόγιο σε ελληνικά σχολεία προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας είναι γυναίκες, ηλικίας 46-55 ετών, ανήκουν στην ειδικότητα του δασκάλου, έχουν κάποιες επιπλέον σπουδές, έχουν 10-19 ή 20-29 έτη προϋπηρεσίας και εργάζονται τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα σε Δημόσιο Δημοτικό. Επιπλέον, φαίνεται ότι, τα υποκείμενα της έρευνας που εργάζονται στο Δημοτικό, τις περισσότερες διδακτικές ώρες διδάσκουν στη ΣΤ΄ Δημοτικού, και τα υποκείμενα της έρευνας που διδάσκουν στο Γυμνάσιο, τις περισσότερες διδακτικές ώρες διδάσκουν στην Α΄ Γυμνασίου. Προκύπτει, επίσης, ότι, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα Αναλυτικά Προγράμματα ενθαρρύνουν κατά τη διδασκαλία της Ομιλούμενης Γλώσσας και των Μαθηματικών σε Δημοτικό και Γυμνάσιο την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων σε μικρό έως αρκετά μεγάλο βαθμό.

Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας της Ελλάδας φαίνεται ότι, λαμβάνει υπόψη της σε αρκετά μεγάλο βαθμό τα χαρακτηριστικά των μαθητών κατά τη διατύπωση των στόχων της διδασκαλίας, ενώ παράλληλα θεωρεί ότι, τα

χαρακτηριστικά αυτά δύνανται να επηρεάσουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Επιπλέον, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η αξιοποίηση γεγονότων της καθημερινότητας συμβάλλει σε αρκετά μεγάλο βαθμό στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας. Ωστόσο, φαίνεται ότι, η διδασκαλία επηρεάζεται αρκετά, με θετικό ή αρνητικό τρόπο, από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών που συμβαίνουν στην οικογένεια, στη γειτονιά ή παρουσιάζονται στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, ενώ επηρεάζεται αρκετά, με θετικό τρόπο, και πολύ, με αρνητικό τρόπο, από έκτακτα συμβάντα. Επιπροσθέτως, προκύπτει ότι, οι μαθητές μεταφέρουν στη διδασκαλία σε αρκετά μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό εξωσχολικές εμπειρίες, οι οποίες αξιοποιούνται αρκετά για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας

Από τα δεδομένα της έρευνας στα ελληνικά σχολεία προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί πως η οργάνωση της διδασκαλίας στην προοπτική της διαθεματικότητας δύναται να συμβάλει σε αρκετά μεγάλο στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της. Επιπλέον, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία χρησιμοποιείται αρκετά στο σύγχρονο σχολείο, ενώ φαίνεται ότι, τη χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί σε αρκετά μεγάλο βαθμό στη διδασκαλία με τη διερεύνηση θεμάτων που άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων και αναγκών των μαθητών, με την αναζήτηση απαντήσεων σε ερωτήματα-υποθέματα που προκύπτουν κατά την επεξεργασία του θέματος ή εμπλέκοντας στοιχεία προερχόμενα από διάφορα γνωστικά αντικείμενα στη διερεύνηση του θέματος και των υποθεμάτων του.

Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, οι μαθητές έχουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ένα σημαντικό ποσοστό των υποκειμένων της έρευνας φαίνεται να έχει ως πρώτη προτεραιότητα για την καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών στη διδασκαλία την ενθάρρυνση της συμμετοχής τους σε αυτή, ενώ ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί αρκετά σημαντική για την καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών στη διδασκαλία την ενίσχυση της ατομικής πρωτοβουλίας. Ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, είναι αρκετά σημαντική για την καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών στη διδασκαλία η αποδοχή των αυθόρμητων σκέψεών τους. Ένα, επίσης, αρκετά σημαντικό ποσοστό των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, για την καλλιέργεια

της αυτενέργειας είναι πολύ ή αρκετά σημαντική η επιβράβευση της φυσικότητας της συμπεριφοράς των μαθητών, ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό θεωρεί ότι, δεν είναι και τόσο σημαντική η παροχή ευκαιριών για αυτο-οργάνωση των μαθητών κατά τη διδασκαλία, ενώ ένα μικρό ποσοστό των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, είναι αρκετά ή λίγο σημαντική η αξιοποίηση του παρορμητισμού των μαθητών στη διδασκαλία για την καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος της Ελλάδας θεωρεί ότι, είναι πολύ σημαντικό να αποκτούν οι μαθητές κοινωνικές δεξιότητες από τη διδασκαλία και παράλληλα θεωρεί ότι, η κοινωνικότητα των μαθητών καλλιεργείται σε αρκετά μεγάλο βαθμό κατά τη διδακτική διαδικασία. Επιπλέον, η πλειοψηφία των υποκειμένων της Ελλάδας θεωρεί ότι, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν στη διδασκαλία σε πολύ μεγάλο βαθμό τις γνωστικές ικανότητες και τις κινητικές δεξιότητες, ενώ τις συναισθηματικές ικανότητες και τις κοινωνικές δεξιότητες δύνανται να τις αναπτύξουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Επιπροσθέτως, η πλειοψηφία των υποκειμένων της Ελλάδας θεωρεί ότι, διαμορφώνονται στους μαθητές προϋποθέσεις εκδήλωσης των συναισθημάτων τους στη διδασκαλία, ενώ παράλληλα οι μαθητές είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τις μαθησιακές εμπειρίες της διδασκαλίας σε ένα ευρύτερο σύνολο παρόμοιων καταστάσεων της καθημερινότητάς τους σε αρκετά μεγάλο βαθμό.

Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας νομίζει ότι, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να εξερευνήσουν για την ανακάλυψη της νέας γνώσης, να συνεργάζονται στα πλαίσια μικρών ομάδων και να οδηγούνται στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους σε αρκετά μεγάλο βαθμό, ενώ δύνανται να αποκτούν νέες γνώσεις με εποικοδομητικό τρόπο σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία του δείγματος των εκπαιδευτικών της Ελλάδας φαίνεται ότι, επιλέγει σε μεγάλο βαθμό να επικεντρώνει τη διδασκαλία σε συνδυασμούς μεταξύ του «μαθητή», του «εκπαιδευτικού», του «διδακτικού αντικειμένου» και των «στόχων διδασκαλίας». Ιδιαίτερα δε φαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους προτιμούν η διδασκαλία τους να έχει ως επίκεντρο συνδυαστικά τον μαθητή, το διδακτικό αντικείμενο και τους στόχους της διδασκαλίας σε πολύ σημαντικό βαθμό. Επιπλέον, από τα δεδομένα της έρευνας

προκύπτει ότι, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος της Ελλάδας της έρευνας θεωρεί ότι, οι μαθητές εμπλέκονται στον προγραμματισμό επιμέρους δραστηριοτήτων της διδασκαλίας σε μικρό βαθμό, ενώ σε αρκετά μεγάλο βαθμό διαπιστώνεται ότι, οι μαθητές εξασκούνται σε διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης και τους δίνεται η δυνατότητα επιλογών ενεργοποίησης κατά τη διδασκαλία.

Συγκεραστικά, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της Ελλάδας σε ερωτήσεις σχετικές με τις διδακτικές αρχές διαπιστώνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί των ελληνικών σχολείων, που συμμετείχαν στην έρευνα με ερωτηματολόγιο, εφαρμόζουν πολύ συχνά στη διδασκαλία τη διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης», αρκετά έως πολύ συχνά τις διδακτικές αρχές της «κοινωνικότητας», της «ολότητας» και της «συνδιερεύνησης» και αρκετά συχνά τις διδακτικές αρχές της «επικαιρότητας», της «διαθεματικότητας», της «αυτενέργειας» και της «παιδοκεντρικότητας».

9.2. Παρατήρηση

Η παρατήρηση στις σχολικές τάξεις σε σχολεία της Φινλανδίας καθώς και σε αγγλικά και ελληνικά σχολεία υλοποιήθηκε από την ερευνήτρια, με φύλλο παρατήρησης, το οποίο κατασκευάστηκε με βάση τις οκτώ (8) διδακτικές αρχές, που επιλέχθηκαν να διερευνηθούν στην παρούσα ΔΔ, και πέντε (5) χρονικά διαστήματα, στα οποία χωρίστηκε ο χρόνος της ωριαίας διδασκαλίας (βλ. Παράρτημα 1, σσ. 434-435). Παρακολουθώντας η ερευνήτρια την εκάστοτε διδασκαλία σημείωνε στο φύλλο παρατήρησης ανά χρονικό διάστημα ποια/ες διδακτική/ές αρχή/ές εντόπιζε.

9.2.1. Φινλανδία (παρατήρηση)

9.2.1.1. Φινλανδία (παρατήρηση-συχρότητες)

Διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης»

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης», κατά το πρώτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «0 έως 5 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται σχεδόν σε όλες τις διδασκαλίες. Από το δεδομένο αυτό της έρευνας διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης» εφαρμόζεται σε πολύ σημαντικό βαθμό στην αρχή των διδασκαλιών αναφοράς, που

δηλώνει ότι, αποτελεί κύρια επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας κατά την έναρξη της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει με ουσιαστικό τρόπο στην άμβλυνση των ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών και στην προοδευτική εξέλιξη της διδασκαλίας.

Πίνακας 1

Διαφοροποίηση (0-5)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	10	83,3	83,3	83,3
	Δεν υπάρχει	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης», κατά το δεύτερο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «6 έως 15 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται σε όλες τις διδασκαλίες. Από αυτό προκύπτει ότι, η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης» αξιοποιείται σε πολύ σημαντικό βαθμό στις αρχικές φάσεις των διδασκαλιών αναφοράς, που δηλώνει ότι, αποτελεί πρωτεύουσα επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας κατά τις φάσεις αυτές της διδασκαλίας κρίνοντας ότι, δύναται να συνεισφέρει σημαντικά στην ενεργό εμπλοκή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στη διαδικασία της διδασκαλίας.

Πίνακας 2

Διαφοροποίηση (6-15)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	12	100,0	100,0	100,0
	Δεν υπάρχει	0	0,0	0,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης», κατά το τρίτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «16 έως 25 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται σχεδόν σε όλες τις διδασκαλίες. Από το

δεδομένο αυτό φαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης» χρησιμοποιείται σε πολύ σημαντικό βαθμό στη μεσαία φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που καταδεικνύει ότι, επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς στις διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας θεωρώντας ότι, είναι δυνατό να συμβάλει ουσιαστικά στην ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στη διδασκαλία.

Πίνακας 3

Διαφοροποίηση (16-25)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	11	91,7	91,7	91,7
	Δεν υπάρχει	1	8,3	8,3	100,0
Total		12	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης», κατά το τέταρτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «26 έως 35 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται σε όλες τις διδασκαλίες. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης» εφαρμόζεται σε πολύ σημαντικό βαθμό στις τελευταίες φάσεις των διδασκαλιών αναφοράς, που δηλώνει ότι, αποτελεί προτεραιότητα των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας κατά τις φάσεις αυτές της διδασκαλίας αναμένοντας ότι, μπορεί να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον όλων των μαθητών και να διασφαλίσει την ενεργό συμμετοχή τους κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Πίνακας 4

Διαφοροποίηση (26-35)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	12	100,0	100,0	100,0
	Δεν υπάρχει	0	0,0	0,0	100,0
Total		12	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης», κατά το πέμπτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «36 έως 45 διδακτικά λεπτά της ωριαίας

διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται σε όλες τις διδασκαλίες. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης» εφαρμόζεται σε πολύ σημαντικό βαθμό στην τελική φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που δείχνει ότι, αποτελεί κύρια επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας θεωρώντας ότι, δύναται να συμβάλει με ουσιαστικό τρόπο στην ώθηση των μαθητών για ενεργό εμπλοκή στη διδασκαλία.

Πίνακας 5

Διαφοροποίηση (36-45)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	12	100,0	100,0	100,0
	Δεν υπάρχει	0	0,0	0,0	100,0
Total		12	100,0	100,0	

Συμπερασματικά, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, όσον αφορά τη διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης» στη Φινλανδία, φαίνεται να εμφανίζεται πάρα πολύ σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας. Από αυτό γίνεται αντιληπτό ότι, στη Φινλανδία η συγκεκριμένη διδακτική αρχή εφαρμόζεται πάρα πολύ καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει με ουσιαστικό τρόπο στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος όλων των μαθητών και στην ενεργό εμπλοκή τους στη διαδικασία της διδασκαλίας.

Διδακτική αρχή της «επικαιρότητας»

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας», κατά το πρώτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «0 έως 5 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/6 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό προκύπτει ότι, η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας» αξιοποιείται σε ελάχιστο βαθμό στην αρχή των διδασκαλιών αναφοράς, που καταδεικνύει ότι, σπάνια επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς στις διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας θεωρώντας πιθανόν ότι, δεν είναι δυνατό να συνεισφέρει σημαντικά στην ώθηση των μαθητών για ενεργό συμμετοχή στη διδασκαλία.

Πίνακας 6

Επικαιρότητα (0-5)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	2	16,7	16,7	16,7
	Δεν υπάρχει	10	83,3	83,3	100,0
Total		12	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας», κατά το δεύτερο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «6 έως 15 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/3 των διδασκαλιών. Από αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας» εφαρμόζεται σε σχετικό βαθμό στα πρώτα στάδια των διδασκαλιών αναφοράς, που δείχνει ότι, δεν αποτελεί βασική επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας κατά τα στάδια αυτά της διδασκαλίας κρίνοντας ότι, δε δύναται να συμβάλει ιδιαίτερα στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την προοδευτική εξέλιξη της διδασκαλίας.

Πίνακας 7

Επικαιρότητα (6-15)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	4	33,3	33,3	33,3
	Δεν υπάρχει	8	66,7	66,7	100,0
Total		12	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας», κατά το τρίτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «16 έως 25 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/3 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας» χρησιμοποιείται σε σχετικό βαθμό στη μεσαία φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που δηλώνει ότι, δε βρίσκεται ανάμεσα στις βασικές επιλογές των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας

θεωρώντας ότι, δεν είναι δυνατό να ωθήσει τους μαθητές στη δράση μέσω επίκαιρων συμβάντων και να συμβάλει σημαντικά στην πρόοδο της διδασκαλίας.

Πίνακας 8

Επικαιρότητα (16-25)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	4	33,3	33,3	33,3
	Δεν υπάρχει	8	66,7	66,7	100,0
Total		12	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας», κατά το τέταρτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «26 έως 35 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/3 των διδασκαλιών. Από αυτό διαπιστώνεται ότι, η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας» εφαρμόζεται σε σχετικό βαθμό στις τελευταίες φάσεις των διδασκαλιών αναφοράς, που δείχνει ότι, δεν την επιλέγουν συχνά οι εκπαιδευτικοί στις διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας κατά τις φάσεις αυτές της διδασκαλίας θεωρώντας ότι, δε δύναται να συμβάλει σημαντικά στην ώθηση των μαθητών για ενεργό εμπλοκή στη διαδικασία της διδασκαλίας.

Πίνακας 9

Επικαιρότητα (26-35)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	4	33,3	33,3	33,3
	Δεν υπάρχει	8	66,7	66,7	100,0
Total		12	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας», κατά το πέμπτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «36 έως 45 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/3 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό γίνεται αντιληπτό ότι, η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας» αξιοποιείται σε σχετικό βαθμό στην τελική φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που φανερώνει ότι, δεν εντάσσεται στις βασικές επιλογές των εκπαιδευτικών στις

διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας αναμένοντας ότι, δεν μπορεί να ωθήσει τους μαθητές στην ενεργό συμμετοχή στη διδασκαλία και στην επίτευξη των στόχων αυτής.

Πίνακας 10

Επικαιρότητα (36-45)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	4	33,3	33,3	33,3
	Δεν υπάρχει	8	66,7	66,7	100,0
Total		12	100,0	100,0	

Συμπερασματικά, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, όσον αφορά τη διδακτική αρχή της «επικαιρότητας» στη Φινλανδία, φαίνεται να εμφανίζεται αρκετά σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας, με εξαίρεση την εισαγωγική φάση της διδασκαλίας, δηλαδή από «0 έως 5 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», που εμφανίζεται ελάχιστα. Από αυτό γίνεται κατανοητό ότι, στη Φινλανδία η συγκεκριμένη διδακτική αρχή εφαρμόζεται αρκετά από την αρχή σχεδόν της διδασκαλίας μέχρι το τέλος της θεωρώντας προφανώς ότι, δύναται να εμπλέξει τους μαθητές ενεργά στη διδασκαλία μέσω δραστηριοτήτων σχετιζόμενων με την επικαιρότητα.

Διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας»

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας», κατά το πρώτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «0 έως 5 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/3 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό της έρευνας διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας» εφαρμόζεται σε σχετικό βαθμό στην αρχή των διδασκαλιών αναφοράς, που δηλώνει ότι, δεν αποτελεί και βασική επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας θεωρώντας πιθανόν ότι, δεν μπορεί να συμβάλει η διαθεματική προσέγγιση της νέας γνώσης με ουσιαστικό τρόπο στην ώθηση των μαθητών για ενεργό συμμετοχή στη διδασκαλία.

Πίνακας 11

Διαθεματικότητα (0-5)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	4	33,3	33,3	33,3
	Δεν υπάρχει	8	66,7	66,7	100,0
Total		12	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας», κατά το δεύτερο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «6 έως 15 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται περίπου στο 1/2 των διδασκαλιών. Από αυτό προκύπτει ότι, η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας» εφαρμόζεται σε σημαντικό βαθμό στην εισαγωγική εξέλιξη των διδασκαλιών αναφοράς, που δείχνει ότι, συγκαταλέγεται στις βασικές επιλογές των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας κρίνοντας ότι, είναι δυνατό να συμβάλει σημαντικά στην ώθηση των μαθητών για ενεργό εμπλοκή στη διδασκαλία μέσω διαθεματικών δραστηριοτήτων.

Πίνακας 12

Διαθεματικότητα (6-15)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	7	58,3	58,3	58,3
	Δεν υπάρχει	5	41,7	41,7	100,0
Total		12	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας», κατά το τρίτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «16 έως 25 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στα 2/3 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό γίνεται κατανοητό ότι, η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας» αξιοποιείται σε σημαντικό βαθμό στη μεσαία φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που καταδεικνύει ότι, βρίσκεται μεταξύ των βασικών των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας αναμένοντας ότι,

μπορεί να συνεισφέρει προοδευτικά στη μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών στη διδασκαλία μέσω της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης.

Πίνακας 13

Διαθεματικότητα (16-25)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Υπάρχει	8	66,7	66,7	66,7
Δεν υπάρχει	4	33,3	33,3	100,0
Total	12	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας», κατά το τέταρτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «26 έως 35 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στα 3/4 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό διαπιστώνεται ότι, η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας» εφαρμόζεται σε πολύ σημαντικό βαθμό στις τελευταίες φάσεις των διδασκαλιών αναφοράς, που φανερώνει ότι, αποτελεί κύρια επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας κατά τις φάσεις αυτές της διδασκαλίας θεωρώντας ότι, είναι δυνατό να συμβάλει ουσιαστικά στην εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της διδασκαλίας μέσω της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης.

Πίνακας 14

Διαθεματικότητα (26-35)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Υπάρχει	9	75,0	75,0	75,0
Δεν υπάρχει	3	25,0	25,0	100,0
Total	12	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας», κατά το πέμπτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «36 έως 45 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται περίπου στα 2/3 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό φαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας» αξιοποιείται σε σημαντικό βαθμό στην τελική φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που

δηλώνει ότι, την επιλέγουν συνήθως οι εκπαιδευτικοί στις διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, μπορεί να ωθήσει τους μαθητές μέσω διαθεματικών δραστηριοτήτων να συμμετέχουν στη διδασκαλία.

Πίνακας 15

Διαθεματικότητα (36-45)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	7	58,3	58,3	58,3
	Δεν υπάρχει	5	41,7	41,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Συμπερασματικά, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, όσον αφορά τη διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας» στη Φινλανδία, φαίνεται να εμφανίζεται πολύ σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας, με εξαίρεση την εισαγωγική φάση της διδασκαλίας, δηλαδή από «0 έως 5 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», που εμφανίζεται αρκετά. Από αυτό γίνεται αντιληπτό ότι, στη Φινλανδία η συγκεκριμένη διδακτική αρχή εφαρμόζεται πολύ από την αρχή σχεδόν της διδασκαλίας μέχρι το τέλος της θεωρώντας ότι, δύναται να συμβάλει εξελικτικά με ουσιαστικό τρόπο στην ώθηση των μαθητών για ενεργό εμπλοκή στη διδασκαλία μέσω της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης.

Διδακτική αρχή της «Αυτενέργειας»

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας», κατά το πρώτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «0 έως 5 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται σε όλες τις διδασκαλίες. Από το δεδομένο αυτό της έρευνας προκύπτει ότι, η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας» εφαρμόζεται σε πολύ σημαντικό βαθμό στην αρχή των διδασκαλιών αναφοράς, που δείχνει ότι, αποτελεί κύρια επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας κατά την έναρξη της διδασκαλίας αναμένοντας ότι, είναι δυνατό να συμβάλει εξελικτικά με ουσιαστικό τρόπο στην ώθηση των μαθητών για ενεργό δράση και ανάληψη πρωτοβουλιών κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Πίνακας 16

Αυτενέργεια (0-5)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	12	100,0	100,0	100,0
	Δεν υπάρχει	0	0,0	0,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας», κατά το δεύτερο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «6 έως 15 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται σε όλες τις διδασκαλίες. Από αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας» αξιοποιείται σε πολύ σημαντικό βαθμό στις πρώτες φάσεις των διδασκαλιών αναφοράς, που καταδεικνύει ότι, εντάσσεται στις κύριες επιλογές των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας κατά τις φάσεις αυτές της διδασκαλίας κρίνοντας εμφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει εξελικτικά σημαντικά στην ώθηση των μαθητών για ενεργό συμμετοχή και αυτόνομη συμπεριφορά κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Πίνακας 17

Αυτενέργεια (6-15)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	12	100,0	100,0	100,0
	Δεν υπάρχει	0	0,0	0,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας», κατά το τρίτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «16 έως 25 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται σε όλες τις διδασκαλίες. Από το δεδομένο αυτό της έρευνας προκύπτει ότι, η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας» εφαρμόζεται σε πολύ σημαντικό βαθμό στη μεσαία φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που δηλώνει ότι, βρίσκεται στις κύριες επιλογές των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας

θεωρώντας προφανώς ότι, είναι δυνατό να ωθήσει τους μαθητές στη μέγιστη δυνατή δράση, στην αυτορρύθμιση και στην αυτόνομη συμπεριφορά κατά τη διδασκαλία.

Πίνακας 18

Αυτενέργεια (16-25)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	12	100,0	100,0	100,0
	Δεν υπάρχει	0	0,0	0,0	100,0
Total		12	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας», κατά το τέταρτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «26 έως 35 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται σε όλες τις διδασκαλίες. Από αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας» αξιοποιείται σε πολύ σημαντικό βαθμό στις τελευταίες φάσεις των διδασκαλιών αναφοράς, που δηλώνει ότι, αποτελεί πρωτεύουσα επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας κατά τις φάσεις αυτές της διδασκαλίας θεωρώντας πιθανόν ότι, μπορεί να συμβάλει με ουσιαστικό τρόπο στην αυτενεργό δράση και στην ανάληψη πρωτοβουλιών των μαθητών κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας.

Πίνακας 19

Αυτενέργεια (26-35)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	12	100,0	100,0	100,0
	Δεν υπάρχει	0	0,0	0,0	100,0
Total		12	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας», κατά το πέμπτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «36 έως 45 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται σε όλες τις διδασκαλίες. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας» εφαρμόζεται σε πολύ σημαντικό βαθμό στην τελική φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που δηλώνει ότι, αποτελεί κύρια επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της

Φινλανδίας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας θεωρώντας εμφανώς ότι, δύναται να συμβάλει ουσιαστικά στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για ενεργό εμπλοκή και αυτόνομη δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Πίνακας 20

Αυτενέργεια (36-45)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	12	100,0	100,0	100,0
	Δεν υπάρχει	0	0,0	0,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Συμπερασματικά, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, όσον αφορά τη διδακτική αρχή της «αυτενέργειας» στη Φινλανδία, φαίνεται να εμφανίζεται πάρα πολύ σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας. Από αυτό γίνεται κατανοητό ότι, στη Φινλανδία η συγκεκριμένη διδακτική αρχή αξιοποιείται πάρα πολύ καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει εξελικτικά με ουσιαστικό τρόπο στην ώθηση των μαθητών για την πρόοδο της διδασκαλίας.

Διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας»

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας», κατά το πρώτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «0 έως 5 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται περίπου στο 1/2 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας» εφαρμόζεται σε σημαντικό βαθμό στην αρχή των διδασκαλιών αναφοράς, που δηλώνει ότι, αποτελεί βασική επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας κρίνοντας ότι, είναι δυνατό να ωθήσει τους μαθητές μέσω της ενθάρρυνσης του διαλόγου και της χρήσης κοινωνικών δεξιοτήτων στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας.

Πίνακας 21**Κοινωνικότητα (0-5)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	7	58,3	58,3	58,3
	Δεν υπάρχει	5	41,7	41,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας», κατά το δεύτερο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «6 έως 15 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται περίπου στο 1/2 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό προκύπτει ότι, η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας» αξιοποιείται σε σημαντικό βαθμό στα εισαγωγικά στάδια των διδασκαλιών αναφοράς, που φανερώνει ότι, επιλέγεται συχνά από τους εκπαιδευτικούς στις διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας κατά τα στάδια αυτά της διδασκαλίας θεωρώντας ότι, μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και στην κοινωνικοποίηση γενικότερα των μαθητών.

Πίνακας 22**Κοινωνικότητα (6-15)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	7	58,3	58,3	58,3
	Δεν υπάρχει	5	41,7	41,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας», κατά το τρίτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «16 έως 25 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται περίπου στο 1/2 των διδασκαλιών. Από αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας» εφαρμόζεται σε σημαντικό βαθμό στη μεσαία φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που δηλώνει ότι, οι εκπαιδευτικοί την επιλέγουν αρκετά στις διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας αναμένοντας πιθανόν ότι, δύναται να συμβάλει

σημαντικά στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και στην εξέλιξη της διδασκαλίας.

Πίνακας 23

Κοινωνικότητα (16-25)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	7	58,3	58,3	58,3
	Δεν υπάρχει	5	41,7	41,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας», κατά το τέταρτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «26 έως 35 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στα 2/3 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό προκύπτει ότι, η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας» αξιοποιείται σε σημαντικό βαθμό στις τελευταίες φάσεις των διδασκαλιών αναφοράς, που φανερώνει ότι, αποτελεί βασική επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας κατά τις φάσεις αυτές της διδασκαλίας κρίνοντας ότι, είναι δυνατό να συνεισφέρει ουσιαστικά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Πίνακας 24

Κοινωνικότητα (26-35)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	8	66,7	66,7	66,7
	Δεν υπάρχει	4	33,3	33,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας», κατά το πέμπτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «36 έως 45 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται περίπου στο 1/2 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας» εφαρμόζεται σε σημαντικό βαθμό στην τελική φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που καταδεικνύει ότι, επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς στις διδασκαλίες αναφοράς της

Φινλανδίας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει στην ώθηση των μαθητών για μεγαλύτερη συμμετοχή στη διδασκαλία μέσω δραστηριοτήτων καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων.

Πίνακας 25

Κοινωνικότητα (36-45)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	5	41,7	41,7	41,7
	Δεν υπάρχει	7	58,3	58,3	100,0
Total		12	100,0	100,0	

Συμπερασματικά, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, όσον αφορά τη διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας» στη Φινλανδία, φαίνεται να εμφανίζεται αρκετά σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας, με εξαίρεση τη φάση εμπέδωσης-επέκτασης της διδασκαλίας, δηλαδή από «26 έως 35 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», που εμφανίζεται πολύ. Από αυτό γίνεται αντιληπτό ότι, στη Φινλανδία η συγκεκριμένη διδακτική αρχή εφαρμόζεται σε ικανοποιητικό βαθμό καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ώθηση των μαθητών για συμμετοχή στη διδασκαλία μέσω δραστηριοτήτων κοινωνικοποίησης.

Διδακτική αρχή της «ολότητας»

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «ολότητας», κατά το πρώτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «0 έως 5 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται σε όλες τις διδασκαλίες. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «ολότητας» αξιοποιείται σε πολύ σημαντικό βαθμό στην αρχή των διδασκαλιών αναφοράς, που δείχνει ότι, συγκαταλέγεται στις κύριες επιλογές των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας κατά την έναρξη της διδασκαλίας θεωρώντας ότι, είναι δυνατό να συμβάλει εξελεκτικά με ουσιαστικό τρόπο στην ώθηση των μαθητών για ολόπλευρη ανάπτυξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Πίνακας 26

Ολότητα (0-5)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	12	100,0	100,0	100,0
	Δεν υπάρχει	0	0,0	0,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «ολότητας», κατά το δεύτερο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «6 έως 15 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται σχεδόν σε όλες τις διδασκαλίες. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «ολότητας» εφαρμόζεται σε πολύ σημαντικό βαθμό στην εισαγωγική εξέλιξη των διδασκαλιών αναφοράς, που δηλώνει ότι, αποτελεί κύρια επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας αναμένοντας προφανώς ότι, μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Πίνακας 27

Ολότητα (6-15)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	10	83,3	83,3	83,3
	Δεν υπάρχει	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «ολότητας», κατά το τρίτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «16 έως 25 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται σχεδόν σε όλες τις διδασκαλίες. Από αυτό φαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «ολότητας» εφαρμόζεται σε πολύ σημαντικό βαθμό στη μεσαία φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που καταδεικνύει ότι, αποτελεί πρωτεύουσα επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας κρίνοντας πιθανόν ότι, δύναται να συμβάλει με

ουσιαστικό τρόπο στην ώθηση των μαθητών για ολική προσέγγιση της γνώσης κατά την εξέλιξη της διδασκαλίας.

Πίνακας 28

Ολότητα (16-25)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	11	91,7	91,7	91,7
	Δεν υπάρχει	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «ολότητας», κατά το τέταρτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «26 έως 35 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται σχεδόν σε όλες τις διδασκαλίες. Από αυτό γίνεται κατανοητό ότι, η διδακτική αρχή της «ολότητας» αξιοποιείται σε πολύ σημαντικό βαθμό στις τελευταίες φάσεις των διδασκαλιών αναφοράς, που δηλώνει ότι, αποτελεί προτεραιότητα των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας κατά τις φάσεις αυτές της διδασκαλίας θεωρώντας ότι, μπορεί να συνεισφέρει εξελικτικά με ουσιαστικό τρόπο στην ανάπτυξη των μαθητών γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά καθώς και στην πρόοδο της διδασκαλίας.

Πίνακας 29

Ολότητα (26-35)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	10	83,3	83,3	83,3
	Δεν υπάρχει	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «ολότητας», κατά το πέμπτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «36 έως 45 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται σχεδόν σε όλες τις διδασκαλίες. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «ολότητας» εφαρμόζεται σε πολύ σημαντικό βαθμό στην τελική φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που καταδεικνύει ότι, εντάσσεται στις κύριες επιλογές των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς

της Φινλανδίας κατά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας αναμένοντας πιθανόν ότι, δύναται να συμβάλει με ουσιαστικό τρόπο στην ώθηση των μαθητών για την πρόοδο της διδασκαλίας μέσα από μία ολική προσέγγιση της γνώσης.

Πίνακας 30

Ολότητα (36-45)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	11	91,7	91,7	91,7
	Δεν υπάρχει	1	8,3	8,3	100,0
Total		12	100,0	100,0	

Συμπερασματικά, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, όσον αφορά τη διδακτική αρχή της «ολότητας» στη Φινλανδία, φαίνεται να εμφανίζεται πάρα πολύ σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας. Από αυτό γίνεται κατανοητό ότι, στη Φινλανδία η συγκεκριμένη διδακτική αρχή εφαρμόζεται σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας κρίνοντας πιθανόν ότι, μπορεί να συνεισφέρει με ουσιαστικό τρόπο στην ώθηση των μαθητών για ολική προσέγγιση της γνώσης και ανάπτυξή τους σε γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και κινητικό επίπεδο κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης»

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης», κατά το πρώτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «0 έως 5 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/12 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό της έρευνας διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης» εφαρμόζεται ελάχιστα στην αρχή των διδασκαλιών αναφοράς, που δηλώνει ότι, δεν επιλέγεται παρά ελάχιστα από τους εκπαιδευτικούς στις διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας στην έναρξη της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, δεν μπορεί να συμβάλει στην ώθηση των μαθητών για την πρόοδο της διδασκαλίας μέσω συλλογικών δραστηριοτήτων διερεύνησης της γνώσης.

Πίνακας 31**Συνδιερεύνηση (0-5)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	1	8,3	8,3	8,3
	Δεν υπάρχει	11	91,7	91,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης», κατά το δεύτερο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «6 έως 15 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 2/3 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης» αξιοποιείται σε σημαντικό βαθμό στην εισαγωγική εξέλιξη των διδασκαλιών αναφοράς, που δείχνει ότι, αποτελεί βασική επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας στη φάση αυτή της διδασκαλίας θεωρώντας ότι, δύναται να συμβάλει στην εξέλιξη της διδασκαλίας μέσω της συλλογικής διερεύνησης της νέας γνώσης.

Πίνακας 32**Συνδιερεύνηση (6-15)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	8	66,7	66,7	66,7
	Δεν υπάρχει	4	33,3	33,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης», κατά το τρίτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «16 έως 25 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 2/3 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης» αξιοποιείται σε σημαντικό βαθμό στη μεσαία φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που καταδεικνύει ότι, συγκαταλέγεται στις βασικές επιλογές των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας στη φάση αυτή της διδασκαλίας αναμένοντας ότι, είναι δυνατό να συμβάλει εξελικτικά στη διεκπεραίωση της διδασκαλίας μέσω διερευνητικών δραστηριοτήτων συλλογικής προσπάθειας.

Πίνακας 33**Συνδιερεύνηση (16-25)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	8	66,7	66,7	66,7
	Δεν υπάρχει	4	33,3	33,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης», κατά το τέταρτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «26 έως 35 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/2 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό προκύπτει ότι, η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης» εφαρμόζεται σε σημαντικό βαθμό στις τελευταίες φάσεις των διδασκαλιών αναφοράς, που φανερώνει ότι, ανήκει στις βασικές επιλογές των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας στις φάσεις αυτές της διδασκαλίας θεωρώντας ότι, μπορεί να συμβάλει στην ώθηση των μαθητών για την πρόοδο της διδασκαλίας μέσω της εργασίας των μαθητών σε μικρές ομάδες.

Πίνακας 34**Συνδιερεύνηση (26-35)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	6	50,0	50,0	50,0
	Δεν υπάρχει	6	50,0	50,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης», κατά το πέμπτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «36 έως 45 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/4 των διδασκαλιών. Από αυτό φαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης» αξιοποιείται σε μικρό βαθμό στην τελική φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που καταδεικνύει ότι, δεν αποτελεί βασική επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας στη φάση αυτή της διδασκαλίας κρίνοντας προφανώς ότι, δε δύναται να συμβάλει ουσιαστικά η εργασία των μαθητών σε μικρές ομάδες στην εξέλιξη της διδασκαλίας.

Πίνακας 35

Συνδιερεύνηση (36-45)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Υπάρχει	3	25,0	25,0	25,0
Δεν υπάρχει	9	75,0	75,0	100,0
Total	12	100,0	100,0	

Συμπερασματικά, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, όσον αφορά τη διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης» στη Φινλανδία, φαίνεται να εμφανίζεται σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας με έμφαση στις φάσεις προσφοράς και επεξεργασίας της νέας γνώσης, δηλαδή από «6 έως 15 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας» και από «16 έως 25 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας». Από αυτό γίνεται αντιληπτό ότι, στη Φινλανδία η συγκεκριμένη διδακτική αρχή εφαρμόζεται αρκετά καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας θεωρώντας εμφανώς ότι, είναι δυνατό να ωθήσει τους μαθητές στην ενεργό δράση μέσω συλλογικών δραστηριοτήτων διερεύνησης και κατ' επέκταση στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας.

Διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας»

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας», κατά το πρώτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «0 έως 5 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται σε όλες τις διδασκαλίες. Από το δεδομένο αυτό γίνεται κατανοητό ότι, η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας» εφαρμόζεται σε πολύ σημαντικό βαθμό στην αρχή των διδασκαλιών αναφοράς, που δηλώνει ότι, αποτελεί πρωτεύουσα επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας στη φάση αυτή της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει με ουσιαστικό τρόπο στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών κατά τη διδασκαλία.

Πίνακας 36

Παιδοκεντρικότητα (0-5)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	12	100,0	100,0	100,0
	Δεν υπάρχει	0	0,0	0,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας», κατά το δεύτερο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «6 έως 15 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται σε όλες τις διδασκαλίες. Από αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας» αξιοποιείται σε πολύ σημαντικό βαθμό στα πρώτα στάδια των διδασκαλιών αναφοράς, που δηλώνει ότι, την επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί στις διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας στα στάδια αυτά της διδασκαλίας κρίνοντας ότι, μπορεί να συνεισφέρει με ουσιαστικό τρόπο στην ώθηση των μαθητών για ενεργό συμμετοχή στη διδασκαλία δίνοντας έμφαση στις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Πίνακας 37

Παιδοκεντρικότητα (6-15)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	12	100,0	100,0	100,0
	Δεν υπάρχει	0	0,0	0,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας», κατά το τρίτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «16 έως 25 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται σε όλες τις διδασκαλίες. Από το δεδομένο αυτό φαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας» εφαρμόζεται σε πολύ σημαντικό βαθμό στη μεσαία φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που δείχνει ότι, αποτελεί κύρια επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας στη φάση αυτή της διδασκαλίας αναμένοντας πιθανόν ότι, είναι δυνατό να συμβάλει σημαντικά στην ώθηση των μαθητών για

ενεργό δράση κατά τη διδασκαλία μέσω ενθάρρυνσης, υποστήριξης και κατανόησης των αναγκών και των ιδιαιτεροτήτων τους.

Πίνακας 38

Παιδοκεντρικότητα (16-25)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	12	100,0	100,0	100,0
	Δεν υπάρχει	0	0,0	0,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας», κατά το τέταρτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «26 έως 35 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται σε όλες τις διδασκαλίες. Από αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας» αξιοποιείται σε πολύ σημαντικό βαθμό στις τελευταίες φάσεις των διδασκαλιών αναφοράς, που δηλώνει ότι, αποτελεί κύρια επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας στις φάσεις αυτές της διδασκαλίας θεωρώντας πιθανόν ότι, δύναται να συμβάλει με ουσιαστικό τρόπο στην πρόοδο της διδασκαλίας θέτοντας στο επίκεντρο τους μαθητές με τις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντά τους.

Πίνακας 39

Παιδοκεντρικότητα (26-35)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	12	100,0	100,0	100,0
	Δεν υπάρχει	0	0,0	0,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Φινλανδίας, η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας», κατά το πέμπτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «36 έως 45 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται σε όλες τις διδασκαλίες. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας» εφαρμόζεται σε πολύ σημαντικό βαθμό στην τελική φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που καταδεικνύει ότι, αποτελεί κύρια επιλογή των εκπαιδευτικών στις

διδασκαλίες αναφοράς της Φινλανδίας στην ολοκλήρωση της διδασκαλίας θεωρώντας ότι, μπορεί να συνεισφέρει ουσιαστικά στην ώθηση των μαθητών για την εξέλιξη της διδασκαλίας μέσω δραστηριοτήτων ανάλογων των δυνατοτήτων και των αναγκών των μαθητών.

Πίνακας 40

Παιδοκεντρικότητα (36-45)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	12	100,0	100,0	100,0
	Δεν υπάρχει	0	0,0	0,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Συμπερασματικά, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, όσον αφορά τη διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας» στη Φινλανδία, φαίνεται να εμφανίζεται πάρα πολύ σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας. Από αυτό γίνεται αντιληπτό ότι, στη Φινλανδία η συγκεκριμένη διδακτική αρχή εφαρμόζεται σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας κρίνοντας ότι, μπορεί να συμβάλει με ουσιαστικό τρόπο στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών μέσω της ενθάρρυνσης και της επιβράβευσης των προσπαθειών τους κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

9.2.1.2. Φινλανδία (αποτελέσματα παρατήρησης)

Συγκεκριαστικά, επισημαίνεται ότι, από τα δεδομένα της έρευνας με παρατήρηση προκύπτει ότι, στα σχολεία της Φινλανδίας:

A. Η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης» εφαρμόζεται πάρα πολύ σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει με ουσιαστικό τρόπο στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος όλων των μαθητών και στην ενεργό εμπλοκή τους στη διαδικασία της διδασκαλίας.

B. Η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας» εφαρμόζεται αρκετά από την αρχή σχεδόν της διδασκαλίας μέχρι το τέλος της θεωρώντας προφανώς ότι, δύναται να εμπλέξει τους μαθητές ενεργά στη διδασκαλία μέσω δραστηριοτήτων σχετιζόμενων με την επικαιρότητα.

Γ. Η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας» εφαρμόζεται πολύ από την αρχή σχεδόν της διδασκαλίας μέχρι το τέλος της θεωρώντας ότι, δύναται να συμβάλει εξελικτικά με ουσιαστικό τρόπο στην ώθηση των μαθητών για ενεργό εμπλοκή στη διδασκαλία μέσω της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης.

Δ. Η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας» αξιοποιείται πάρα πολύ σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει εξελικτικά με ουσιαστικό τρόπο στην ώθηση των μαθητών για την πρόοδο της διδασκαλίας.

Ε. Η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας» εφαρμόζεται σε ικανοποιητικό βαθμό καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ώθηση των μαθητών για συμμετοχή στη διδασκαλία μέσω δραστηριοτήτων κοινωνικοποίησης.

Στ. Η διδακτική αρχή της «ολότητας» εφαρμόζεται σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας κρίνοντας πιθανόν ότι, μπορεί να συνεισφέρει με ουσιαστικό τρόπο στην ώθηση των μαθητών για ολική προσέγγιση της γνώσης και ανάπτυξή τους σε γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και κινητικό επίπεδο κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Ζ. Η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης» εφαρμόζεται αρκετά σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας θεωρώντας εμφανώς ότι, είναι δυνατό να ωθήσει τους μαθητές στην ενεργό δράση μέσω συλλογικών δραστηριοτήτων διερεύνησης και κατ' επέκταση στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας.

Η. Η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας» εφαρμόζεται σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας κρίνοντας ότι, μπορεί να συμβάλει με ουσιαστικό τρόπο στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών μέσω της ενθάρρυνσης και της επιβράβευσης των προσπαθειών τους κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

9.2.2. Αγγλία (παρατήρηση)

9.2.2.1. Αγγλία (παρατήρηση-συχνότητες)

Διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης»

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης», κατά το πρώτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «0 έως 5 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/3 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης» εφαρμόζεται στην αρχή των διδασκαλιών αναφοράς σε σχετικό βαθμό, που δηλώνει ότι, δεν αποτελεί και βασική επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά την έναρξη της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, δεν μπορεί να συμβάλει στην ώθηση των μαθητών για την πρόοδο της διδασκαλίας.

Πίνακας 1

Διαφοροποίηση (0-5)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Υπάρχει	2	33,3	33,3	33,3
Δεν υπάρχει	4	66,7	66,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης», κατά το δεύτερο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «6 έως 15 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/2 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό προκύπτει ότι, η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης» αξιοποιείται κατά την εισαγωγική εξέλιξη των διδασκαλιών αναφοράς σε σημαντικό βαθμό, που δηλώνει ότι, αποτελεί επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά την εξέλιξη της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει στην κινητοποίηση των μαθητών με στόχο τη μεθοδική διεκπεραίωση της διδασκαλίας.

Πίνακας 2

Διαφοροποίηση (6-15)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	3	50,0	50,0	50,0
	Δεν υπάρχει	3	50,0	50,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης», κατά το τρίτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «16 έως 25 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται σε όλες τις διδασκαλίες. Από το δεδομένο αυτό προκύπτει ότι, η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης» αξιοποιείται κατά την κύρια φάση των διδασκαλιών αναφοράς σε πολύ μεγάλο βαθμό, που φαίνεται ότι, αποτελεί πρωτεύουσα επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας περιμένοντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην προώθηση της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών για την επιτυχή έκβαση της διδασκαλίας.

Πίνακας 3

Διαφοροποίηση (16-25)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	6	100,0	100,0	100,0
	Δεν υπάρχει	0	0,0	0,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης», κατά το τέταρτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «26 έως 35 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/2 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης» αξιοποιείται κατά την εξελικτική πορεία των διδασκαλιών αναφοράς προς την ολοκλήρωσή τους σε σημαντικό βαθμό, που δηλώνει ότι, αποτελεί επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά την εξέλιξη της διδασκαλίας θεωρώντας

προφανώς ότι, εξελικτικά μπορεί να συμβάλει στην ώθηση των μαθητών για την πρόοδο της διδασκαλίας.

Πίνακας 4

Διαφοροποίηση (26-35)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Υπάρχει	3	50,0	50,0	50,0
Δεν υπάρχει	3	50,0	50,0	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης», κατά το πέμπτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «36 έως 45 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/2 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό προκύπτει ότι, η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης» αξιοποιείται και κατά την τελική φάση των διδασκαλιών σε σημαντικό βαθμό, που δηλώνει ότι, αποτελεί βασική επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας κρίνοντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει στην ώθηση των μαθητών για την πρόοδο της διδασκαλίας ακόμα και στο τελικό στάδιο αυτής.

Πίνακας 5

Διαφοροποίηση (36-45)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Υπάρχει	3	50,0	50,0	50,0
Δεν υπάρχει	3	50,0	50,0	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Συμπερασματικά, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, όσον αφορά τη διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης» στην Αγγλία, φαίνεται να εμφανίζεται περισσότερο στο τρίτο χρονικό διάστημα της διδασκαλίας, δηλαδή από «16 έως 25 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας». Από αυτό γίνεται αντιληπτό ότι, στην Αγγλία η συγκεκριμένη διδακτική αρχή εφαρμόζεται κυρίως στη μεσαία φάση της διδασκαλίας κρίνοντας εμφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει στοιχειωδώς στην παρώθηση των μαθητών για την επιτυχή εξέλιξη της διδασκαλίας.

Διδακτική αρχή της «επικαιρότητας»

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας», κατά το πρώτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «0 έως 5 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/6 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό προκύπτει ότι, η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας» εφαρμόζεται στην αρχή των διδασκαλιών αναφοράς ελάχιστα, που φανερώνει ότι, δεν αποτελεί βασική επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά την έναρξη της διδασκαλίας περιμένοντας καθώς φαίνεται ότι, δεν μπορεί να συμβάλει στην ώθηση των μαθητών για την εξέλιξη της διδασκαλίας.

Πίνακας 6

Επικαιρότητα (0-5)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Υπάρχει	1	16,7	16,7	16,7
Δεν υπάρχει	5	83,3	83,3	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας», κατά το δεύτερο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «6 έως 15 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/6 των διδασκαλιών. Από αυτό προκύπτει ότι, η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας» αξιοποιείται κατά τις πρώτες φάσεις των διδασκαλιών αναφοράς ελάχιστα, που δηλώνει ότι, δεν αποτελεί επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά την υλοποίηση της διδασκαλίας λαμβάνοντας υπόψη ότι, δεν μπορεί να συμβάλει στην ώθηση των μαθητών για την πρόοδο της διδασκαλίας.

Πίνακας 7

Επικαιρότητα (6-15)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Υπάρχει	1	16,7	16,7	16,7
Δεν υπάρχει	5	83,3	83,3	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας», κατά το τρίτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «16 έως 25 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, δεν εμφανίζεται σε καμία διδασκαλία. Από το δεδομένο αυτό φαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας» δεν αξιοποιείται κατά την εξέλιξη των διδασκαλιών αναφοράς, που δηλώνει ότι, δεν αποτελεί επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά την εξέλιξη της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, εξελικτικά δεν μπορεί να συμβάλει στην ώθηση των μαθητών για την πρόοδο της διδασκαλίας.

Πίνακας 8
Επικαιρότητα (16-25)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Υπάρχει	0	0,0	0,0	0,0
Δεν υπάρχει	6	100,0	100,0	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας», κατά το τέταρτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «26 έως 35 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, δεν εμφανίζεται σε καμία διδασκαλία. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας» δεν εφαρμόζεται στις τελευταίες φάσεις των διδασκαλιών αναφοράς, που φανερώνει ότι, δεν αποτελεί επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά τις φάσεις αυτές της διδασκαλίας κρίνοντας ότι, δεν μπορεί να συμβάλει στην κινητοποίηση των μαθητών κατά την εξέλιξη της διδασκαλίας.

Πίνακας 9
Επικαιρότητα (26-35)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Υπάρχει	0	0,0	0,0	0,0
Δεν υπάρχει	6	100,0	100,0	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας», κατά το πέμπτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της

διδασκαλίας, δηλαδή από «36 έως 45 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, δεν εμφανίζεται σε καμία διδασκαλία. Από το δεδομένο αυτό προκύπτει ότι, η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας» δεν αξιοποιείται κατά την τελική φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που φαίνεται ότι, δεν αποτελεί επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας περιμένοντας ότι, δεν μπορεί να συμβάλει στην παρώθηση των μαθητών για την ενεργό συμμετοχή τους στην διδασκαλία.

Πίνακας 10

Επικαιρότητα (36-45)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	0	0,0	0,0	0,0
	Δεν υπάρχει	6	100,0	100,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Συμπερασματικά, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, όσον αφορά τη διδακτική αρχή της «επικαιρότητας» στην Αγγλία, φαίνεται να εμφανίζεται στις φάσεις της παροχής της νέας γνώσης, δηλαδή από «0 έως 5 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας» και από «6 έως 15 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», ενώ δεν εμφανίζεται καθόλου στις υπόλοιπες φάσεις της διδασκαλίας. Από αυτό γίνεται αντιληπτό ότι, στην Αγγλία η συγκεκριμένη διδακτική αρχή εφαρμόζεται, κυρίως, στις πρώτες φάσεις της διδασκαλίας, ενώ δεν εμφανίζεται καθόλου στη φάση της επεξεργασίας της νέας γνώσης της διδασκαλίας κρίνοντας προφανώς ότι, δεν μπορεί να συμβάλει στην ώθηση των μαθητών για την επιτυχή έκβαση της διδασκαλίας.

Διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας»

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας», κατά το πρώτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «0 έως 5 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/6 των διδασκαλιών. Από αυτό προκύπτει ότι, η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας» αξιοποιείται στην αρχή των διδασκαλιών αναφοράς σε πολύ μικρό βαθμό, που φαίνεται ότι, δεν εντάσσεται στις πρώτες επιλογές των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά την

έναρξη της διδασκαλίας περιμένοντας προφανώς ότι, δεν μπορεί να συμβάλει στην ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της διδασκαλίας.

Πίνακας 11

Διαθεματικότητα (0-5)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	1	16,7	16,7	16,7
	Δεν υπάρχει	5	83,3	83,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας», κατά το δεύτερο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «6 έως 15 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, δεν εμφανίζεται σε καμία διδασκαλία. Από το δεδομένο αυτό φαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας» δεν εφαρμόζεται κατά την εισαγωγική εξέλιξη των διδασκαλιών αναφοράς, που δείχνει ότι, δε συμπεριλαμβάνεται στις επιλογές των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά τα πρώτα στάδια της διδασκαλίας θεωρώντας ότι, δε δύναται να συμβάλει στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διδασκαλία.

Πίνακας 12

Διαθεματικότητα (6-15)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	0	0,0	0,0	0,0
	Δεν υπάρχει	6	100,0	100,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας», κατά το τρίτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «16 έως 25 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/6 των διδασκαλιών. Από αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας» αξιοποιείται στην κύρια φάση των διδασκαλιών αναφοράς ελάχιστα, που δηλώνει ότι, δεν αποτελεί βασική επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά την εξέλιξη της διδασκαλίας θεωρώντας πιθανόν ότι, δε δύναται να συνεισφέρει στη διεκπεραίωση της διδασκαλίας.

Πίνακας 13**Διαθεματικότητα (16-25)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	1	16,7	16,7	16,7
	Δεν υπάρχει	5	83,3	83,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας», κατά το τέταρτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «26 έως 35 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, δεν εμφανίζεται σε καμία διδασκαλία. Από το δεδομένο αυτό προκύπτει ότι, η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας» δεν εφαρμόζεται κατά την εξέλιξη των διδασκαλιών αναφοράς, που φανερώνει ότι, δε βρίσκεται μεταξύ των επιλογών των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά τα τελευταία στάδια της διδασκαλίας κρίνοντας πιθανόν ότι, δεν μπορεί να συμβάλει στην ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών στη διδασκαλία.

Πίνακας 14**Διαθεματικότητα (26-35)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	0	0,0	0,0	0,0
	Δεν υπάρχει	6	100,0	100,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας», κατά το πέμπτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «36 έως 45 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, δεν εμφανίζεται σε καμία διδασκαλία. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας» δεν αξιοποιείται κατά την τελική φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που δείχνει ότι, δεν αποτελεί επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά το τελευταίο στάδιο της διδασκαλίας θεωρώντας εμφανώς ότι, δεν μπορεί να συμβάλει στην ενεργοποίηση των μαθητών κατά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας.

Πίνακας 15

Διαθεματικότητα (36-45)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Υπάρχει	0	0,0	0,0	0,0
Δεν υπάρχει	6	100,0	100,0	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Συμπερασματικά, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, όσον αφορά τη διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας» στην Αγγλία, φαίνεται να εμφανίζεται στη φάση παροχής της νέας γνώσης και στη φάση επεξεργασίας της νέας γνώσης της διδασκαλίας, δηλαδή από «0 έως 5 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας» και από «16 έως 25 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», ενώ δεν εμφανίζεται καθόλου στις υπόλοιπες φάσεις της διδασκαλίας. Από αυτό φαίνεται ότι, στην Αγγλία η συγκεκριμένη διδακτική αρχή εφαρμόζεται κυρίως στην εισαγωγική φάση και στη μεσαία φάση της διδασκαλίας, ενώ δεν εμφανίζεται καθόλου στις υπόλοιπες φάσεις της διδασκαλίας θεωρώντας πιθανόν ότι, δε δύναται να συνεισφέρει εξελικτικά με ουσιαστικό τρόπο στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της διδασκαλίας.

Διδακτική αρχή της «αυτενέργειας»

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας», κατά το πρώτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «0 έως 5 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/3 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας» εφαρμόζεται στην αρχή των διδασκαλιών αναφοράς σε σχετικό βαθμό, που φανερώνει ότι, δεν αποτελεί και βασική επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά την έναρξη της διδασκαλίας κρίνοντας πιθανόν ότι, δεν μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην εξέλιξη της διδασκαλίας.

Πίνακας 16
Αυτενέργεια (0-5)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	2	33,3	33,3	33,3
	Δεν υπάρχει	4	66,7	66,7	100,0
Total		6	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας», κατά το δεύτερο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «6 έως 15 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/2 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας» εφαρμόζεται στις πρώτες φάσεις των διδασκαλιών αναφοράς σε σημαντικό βαθμό, που δηλώνει ότι, αποτελεί βασική επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά την έναρξη της διδασκαλίας θεωρώντας πιθανόν ότι, μπορεί να συνεισφέρει στην προώθηση της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών στη διδασκαλία.

Πίνακας 17
Αυτενέργεια (6-15)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	3	50,0	50,0	50,0
	Δεν υπάρχει	3	50,0	50,0	100,0
Total		6	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας», κατά το τρίτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «16 έως 25 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο σύνολο των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας» εφαρμόζεται στην εξέλιξη των διδασκαλιών αναφοράς σε πολύ σημαντικό βαθμό, που δείχνει ότι, εντάσσεται στις κύριες επιλογές των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά τη μεσαία φάση της διδασκαλίας κρίνοντας πιθανόν ότι, μπορεί να συμβάλει με ουσιαστικό τρόπο στην ενεργοποίηση των μαθητών στη διδασκαλία.

Πίνακας 18
Αυτενέργεια (16-25)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	6	100,0	100,0	100,0
	Δεν υπάρχει	0	0,0	0,0	100,0
Total		6	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας», κατά το τέταρτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «26 έως 35 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/2 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας» εφαρμόζεται στα τελευταία στάδια των διδασκαλιών αναφοράς σε σημαντικό βαθμό, που δηλώνει ότι, αποτελεί βασική επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά την εξέλιξη της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη διδασκαλία.

Πίνακας 19
Αυτενέργεια (26-35)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	3	50,0	50,0	50,0
	Δεν υπάρχει	3	50,0	50,0	100,0
Total		6	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας», κατά το πέμπτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «36 έως 45 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/2 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό προκύπτει ότι, η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας» εφαρμόζεται στο τελευταίο στάδιο των διδασκαλιών αναφοράς σε σημαντικό βαθμό, που δείχνει ότι, αποτελεί βασική επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας κρίνοντας εμφανώς ότι, δύναται να συμβάλει στην προώθηση της ενεργούς εμπλοκής των μαθητών στη διδασκαλία.

Πίνακας 20
Αυτενέργεια (36-45)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	3	50,0	50,0	50,0
	Δεν υπάρχει	3	50,0	50,0	100,0
Total		6	100,0	100,0	

Συμπερασματικά, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, όσον αφορά τη διδακτική αρχή της «αυτενέργειας» στην Αγγλία, φαίνεται να εμφανίζεται σε διαφορετικές φάσεις όλων των διδασκαλιών. Ιδιαίτερα, όμως, εμφανίζεται στη φάση επεξεργασίας της νέας γνώσης, δηλαδή από «16 έως 25 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας» όλων των διδασκαλιών. Από αυτό γίνεται κατανοητό ότι, στην Αγγλία η συγκεκριμένη διδακτική αρχή δύναται να εφαρμόζεται καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας με έμφαση στη μεσαία φάση αυτής θεωρώντας πιθανόν ότι, μπορεί να συμβάλει με ουσιαστικό τρόπο στην ώθηση των μαθητών για συμμετοχή στη διδασκαλία και στην ομαλή διεξαγωγή αυτής.

Διδακτική αρχή της «Κοινωνικότητας»

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας», κατά το πρώτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «0 έως 5 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, δεν εμφανίζεται σε καμία διδασκαλία. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας» δεν εφαρμόζεται στην αρχή των διδασκαλιών αναφοράς, που φανερώνει ότι, δεν επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά την έναρξη της διδασκαλίας κρίνοντας πως δεν μπορεί να συμβάλει στην προώθηση της κινητοποίησης των μαθητών για την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Πίνακας 21
Κοινωνικότητα (0-5)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	0	0,0	0,0	0,0
	Δεν υπάρχει	6	100,0	100,0	100,0
Total		6	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας», κατά το δεύτερο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «6 έως 15 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, δεν εμφανίζεται σε καμία διδασκαλία. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας» δεν εφαρμόζεται στην εισαγωγική εξέλιξη των διδασκαλιών αναφοράς, που δηλώνει ότι, δε βρίσκεται ανάμεσα στις επιλογές των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας στις πρώτες φάσεις της διδασκαλίας θεωρώντας πιθανόν ότι, δε δύναται να συμβάλει στην ώθηση των μαθητών για ενεργό εμπλοκή στη διδασκαλία.

Πίνακας 22
Κοινωνικότητα (6-15)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	0	0,0	0,0	0,0
	Δεν υπάρχει	6	100,0	100,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας», κατά το τρίτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «16 έως 25 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/6 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας» εφαρμόζεται ελάχιστα στη μεσαία φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που καταδεικνύει ότι, δεν επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας μη αναμένοντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει στην ώθηση των μαθητών για ενεργό συμμετοχή στη διδασκαλία.

Πίνακας 23
Κοινωνικότητα (16-25)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	1	16,7	16,7	16,7
	Δεν υπάρχει	5	83,3	83,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας», κατά το τρίτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της

διδασκαλίας, δηλαδή από «26 έως 35 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/6 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας» εφαρμόζεται ελάχιστα στην εξελικτική πορεία προς την ολοκλήρωση των διδασκαλιών αναφοράς, που δηλώνει ότι, δεν αποτελεί βασική επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας θεωρώντας εμφανώς ότι, δεν μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ώθηση των μαθητών για ενεργό εμπλοκή στη διαδικασία της διδασκαλίας.

Πίνακας 24
Κοινωνικότητα (26-35)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Υπάρχει	1	16,7	16,7	16,7
Δεν υπάρχει	5	83,3	83,3	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας», κατά το πέμπτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «36 έως 45 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, δεν εμφανίζεται σε καμία διδασκαλία. Από αυτό φαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας» δεν εφαρμόζεται στην τελική φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που δείχνει ότι, δεν επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας κρίνοντας πιθανόν ότι, δεν μπορεί να ωθήσει τους μαθητές στην ενεργό συμμετοχή τους στη διδασκαλία.

Πίνακας 25
Κοινωνικότητα (36-45)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Υπάρχει	0	0,0	0,0	0,0
Δεν υπάρχει	6	100,0	100,0	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Συμπερασματικά, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, όσον αφορά τη διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας» στην Αγγλία, φαίνεται να εμφανίζεται στις φάσεις επεξεργασίας και εμπέδωσης της νέας γνώσης, δηλαδή από «16 έως 25

διδασκαλίας» και από «26-35 διδασκαλίας» και από «26-35 διδασκαλίας» και από «26-35 διδασκαλίας» και από «26-35 διδασκαλίας», ενώ δεν εμφανίζεται καθόλου στις υπόλοιπες φάσεις της διδασκαλίας. Από αυτό γίνεται αντιληπτό ότι, στην Αγγλία η συγκεκριμένη διδακτική αρχή εφαρμόζεται στις μεσαίες φάσεις της διδασκαλίας, ενώ δεν εφαρμόζεται καθόλου στην αρχική και στην τελική φάση της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, δεν μπορεί να συμβάλει εξελικτικά με ουσιαστικό τρόπο στην ώθηση των μαθητών για συμμετοχή στην ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Διδακτική αρχή της «ολότητας»

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «ολότητας», κατά το πρώτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «0 έως 5 διδασκαλίας της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/6 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «ολότητας» εφαρμόζεται ελάχιστα στην αρχή των διδασκαλιών αναφοράς, που δηλώνει ότι, δεν αποτελεί βασική επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά την έναρξη της διδασκαλίας θεωρώντας πιθανόν πως δε δύναται να συνεισφέρει στην ώθηση των μαθητών για ενεργό εμπλοκή στη διδασκαλία.

Πίνακας 26

Ολότητα (0-5)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Υπάρχει	1	16,7	16,7	16,7
Δεν υπάρχει	5	83,3	83,3	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «ολότητας», κατά το δεύτερο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «6 έως 15 διδασκαλίας της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/6 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «ολότητας» εφαρμόζεται ελάχιστα στην εισαγωγική εξέλιξη των διδασκαλιών αναφοράς, που δηλώνει ότι, δεν αποτελεί βασική επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά τις πρώτες φάσεις της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, δεν μπορεί να συμβάλει στην ώθηση των μαθητών για την πρόοδο της διδασκαλίας.

Πίνακας 27
Ολότητα (6-15)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	1	16,7	16,7	16,7
	Δεν υπάρχει	5	83,3	83,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «ολότητας», κατά το τρίτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «16 έως 25 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/2 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό προκύπτει ότι, η διδακτική αρχή της «ολότητας» εφαρμόζεται σε σημαντικό βαθμό στη φάση επεξεργασίας της νέας γνώσης των διδασκαλιών αναφοράς, που δηλώνει ότι, αποτελεί βασική επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην κινητοποίηση των μαθητών για την ομαλή έκβαση της διδασκαλίας.

Πίνακας 28
Ολότητα (16-25)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	3	50,0	50,0	50,0
	Δεν υπάρχει	3	50,0	50,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «ολότητας», κατά το τέταρτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «26 έως 35 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/6 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «ολότητας» εφαρμόζεται ελάχιστα στις τελευταίες φάσεις των διδασκαλιών αναφοράς, που καταδεικνύει ότι, δε βρίσκεται

στις πρώτες επιλογές των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά τις φάσεις αυτές της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, δεν μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην κινητοποίηση των μαθητών για ενεργό συμμετοχή στη διδασκαλία.

Πίνακας 29
Ολότητα (26-35)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Υπάρχει	1	16,7	16,7	16,7
Δεν υπάρχει	5	83,3	83,3	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «ολότητας», κατά το πέμπτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «36 έως 45 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/6 των διδασκαλιών. Από αυτό φαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «ολότητας» εφαρμόζεται σε πολύ μικρό βαθμό στην τελική φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που καταδεικνύει ότι, δεν αποτελεί βασική επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, δεν μπορεί να συμβάλει στην ώθηση των μαθητών για την πρόοδο της διδασκαλίας.

Πίνακας 30
Ολότητα (36-45)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Υπάρχει	1	16,7	16,7	16,7
Δεν υπάρχει	5	83,3	83,3	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Συμπερασματικά, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, όσον αφορά τη διδακτική αρχή της «ολότητας» στην Αγγλία, φαίνεται να εμφανίζεται σε διαφορετικές φάσεις όλων των διδασκαλιών. Ιδιαίτερα, όμως, εμφανίζεται στην τρίτη φάση της διδασκαλίας, δηλαδή από «16 έως 25 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας». Από αυτό γίνεται κατανοητό ότι, στην Αγγλία η συγκεκριμένη διδακτική αρχή δύναται να εφαρμόζεται καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας με

έμφαση στη φάση επεξεργασίας της νέας γνώσης θεωρώντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ώθηση των μαθητών για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας.

Διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης»

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης», κατά το πρώτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «0 έως 5 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/6 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης» εφαρμόζεται ελάχιστα στην έναρξη των διδασκαλιών αναφοράς, που δείχνει ότι, δεν αποτελεί πρωτεύουσα επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας στην αρχή της διδασκαλίας κρίνοντας προφανώς ότι, δε δύναται να ωθήσει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών για την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Πίνακας 31
Συνδιερεύνηση (0-5)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	1	16,7	16,7	16,7
	Δεν υπάρχει	5	83,3	83,3	100,0
Total		6	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης», κατά το δεύτερο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «6 έως 15 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/3 των διδασκαλιών. Από αυτό προκύπτει ότι, η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης» εφαρμόζεται στην εισαγωγική εξέλιξη των διδασκαλιών αναφοράς σε σχετικό βαθμό, που φανερώνει ότι, δεν αποτελεί και βασική επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά τις πρώτες φάσεις της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, δεν μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ώθηση των μαθητών για την ομαλή έκβαση της διδασκαλίας.

Πίνακας 32
Συνδιερεύνηση (6-15)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	2	33,3	33,3	33,3
	Δεν υπάρχει	4	66,7	66,7	100,0
Total		6	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης», κατά το τρίτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «16 έως 25 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/2 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης» εφαρμόζεται στη μεσαία φάση των διδασκαλιών αναφοράς σε σημαντικό βαθμό, που καταδεικνύει ότι, αποτελεί βασική επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας αναμένοντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει στην κινητοποίηση των μαθητών για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας.

Πίνακας 33
Συνδιερεύνηση (16-25)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	3	50,0	50,0	50,0
	Δεν υπάρχει	3	50,0	50,0	100,0
Total		6	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης», κατά το τέταρτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «26 έως 35 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/3 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης» εφαρμόζεται στις τελευταίες φάσεις των διδασκαλιών αναφοράς σε σχετικό βαθμό, που δηλώνει ότι, δε βρίσκεται στις πρώτες επιλογές των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά την εξέλιξη της διδασκαλίας περιμένοντας πιθανόν ότι, δεν μπορεί να συμβάλει στην κινητοποίηση των μαθητών για την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Πίνακας 34
Συνδιερεύνηση (26-35)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	2	33,3	33,3	33,3
	Δεν υπάρχει	4	66,7	66,7	100,0
Total		6	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης», κατά το πέμπτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «36 έως 45 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/6 των διδασκαλιών. Από αυτό φαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης» εφαρμόζεται πολύ λίγο στην τελική φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που φανερώνει ότι, δεν αποτελεί προτεραιότητα των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας κρίνοντας ότι, δεν μπορεί να συνεισφέρει στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών για την εξέλιξη της διδασκαλίας.

Πίνακας 35
Συνδιερεύνηση (36-45)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	1	16,7	16,7	16,7
	Δεν υπάρχει	5	83,3	83,3	100,0
Total		6	100,0	100,0	

Συμπερασματικά, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, όσον αφορά τη διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης» στην Αγγλία, φαίνεται να εμφανίζεται σε διαφορετικές φάσεις όλων των διδασκαλιών. Ιδιαίτερα, όμως, εμφανίζεται στη φάση επεξεργασίας της νέας γνώσης, δηλαδή από «16 έως 25 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας» όλων των διδασκαλιών. Από αυτό γίνεται αντιληπτό ότι, στην Αγγλία η συγκεκριμένη διδακτική αρχή δύναται να εφαρμόζεται καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας με έμφαση στη μεσαία φάση αυτής θεωρώντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει στοιχειωδώς στην ώθηση των μαθητών για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας.

Διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας»

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας», κατά το πρώτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «0 έως 5 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/2 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας» εφαρμόζεται στην έναρξη των διδασκαλιών αναφοράς σε σημαντικό βαθμό, που δείχνει ότι, βρίσκεται στις βασικές επιλογές των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας στην αρχή της διδασκαλίας κρίνοντας ότι, μπορεί να συμβάλει στην ώθηση των μαθητών για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας.

Πίνακας 36

Παιδοκεντρικότητα (0-5)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	3	50,0	50,0	50,0
	Δεν υπάρχει	3	50,0	50,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας», κατά το δεύτερο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «6 έως 15 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/2 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό προκύπτει ότι, η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας» εφαρμόζεται στην εισαγωγική εξέλιξη των διδασκαλιών αναφοράς σε σημαντικό βαθμό, που καταδεικνύει ότι, επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά τις πρώτες φάσεις της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, δύναται να συμβάλει στην παρόθηση των μαθητών για ενεργό συμμετοχή στη διδασκαλία.

Πίνακας 37

Παιδοκεντρικότητα (6-15)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	3	50,0	50,0	50,0
	Δεν υπάρχει	3	50,0	50,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας», κατά το τρίτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «16 έως 25 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο σύνολο των διδασκαλιών. Από αυτό φαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας» εφαρμόζεται στη μεσαία φάση των διδασκαλιών αναφοράς σε πολύ σημαντικό βαθμό, που δηλώνει ότι, αποτελεί κύρια επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ώθηση των μαθητών για την ομαλή έκβαση της διδασκαλίας.

Πίνακας 38

Παιδοκεντρικότητα (16-25)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	6	100,0	100,0	100,0
	Δεν υπάρχει	0	0,0	0,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας», κατά το τέταρτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «26 έως 35 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/2 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας» εφαρμόζεται στις τελευταίες φάσεις των διδασκαλιών αναφοράς σε σημαντικό βαθμό, που δείχνει ότι, αποτελεί μία από τις βασικές επιλογές των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά τις φάσεις αυτές της διδασκαλίας αναμένοντας πιθανόν ότι, μπορεί να συμβάλει στην κινητοποίηση των μαθητών κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Πίνακας 39

Παιδοκεντρικότητα (26-35)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	3	50,0	50,0	50,0
	Δεν υπάρχει	3	50,0	50,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Αγγλίας, η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας», κατά το πέμπτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «36 έως 45 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/2 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό προκύπτει ότι, η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας» εφαρμόζεται στην τελική φάση των διδασκαλιών αναφοράς σε σημαντικό βαθμό, που καταδεικνύει ότι, αποτελεί βασική επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας θεωρώντας πιθανόν ότι, μπορεί να συμβάλει στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας.

Πίνακας 40

Παιδοκεντρικότητα (36-45)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	3	50,0	50,0	50,0
	Δεν υπάρχει	3	50,0	50,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Συμπερασματικά, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, όσον αφορά τη διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας» στην Αγγλία, φαίνεται να εμφανίζεται σε διαφορετικές φάσεις όλων των διδασκαλιών. Ιδιαίτερα, όμως, εμφανίζεται στη φάση επεξεργασίας της νέας γνώσης, δηλαδή από «16 έως 25 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας». Από αυτό γίνεται κατανοητό ότι, στην Αγγλία η συγκεκριμένη διδακτική αρχή δύναται να εφαρμόζεται καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας με έμφαση στη μεσαία φάση αυτής κρίνοντας πιθανόν ότι, μπορεί να συμβάλει εξελικτικά στην παρώθηση των μαθητών για ενεργό συμμετοχή κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

9.2.2.2. Αγγλία (αποτελέσματα παρατήρησης)

Συγκεραστικά των πορισμάτων της παρατήρησης επισημαίνεται ότι, από τα δεδομένα της έρευνας με παρατήρηση προκύπτει ότι, στα αγγλικά σχολεία:

A. Η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης» εφαρμόζεται κυρίως στη μεσαία φάση της διδασκαλίας κρίνοντας εμφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει στοιχειωδώς στην παρώθηση των μαθητών για την επιτυχή εξέλιξη της διδασκαλίας.

Β. Η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας» εφαρμόζεται κυρίως στις πρώτες φάσεις της διδασκαλίας, ενώ δεν εμφανίζεται καθόλου από τη μεσαία φάση και ύστερα της διδασκαλίας κρίνοντας προφανώς ότι, δεν μπορεί να συμβάλει στην ώθηση των μαθητών για την επιτυχή έκβαση της διδασκαλίας.

Γ. Η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας» εφαρμόζεται κυρίως στην αρχή και στη μεσαία φάση της διδασκαλίας, ενώ δεν εμφανίζεται καθόλου στις υπόλοιπες φάσεις της διδασκαλίας θεωρώντας πιθανόν ότι, δε δύναται να συνεισφέρει εξελικτικά με ουσιαστικό τρόπο στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της διδασκαλίας.

Δ. Η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας» δύναται να εφαρμόζεται καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας με έμφαση στη μεσαία φάση αυτής θεωρώντας πιθανόν ότι, μπορεί να συμβάλει με ουσιαστικό τρόπο στην ώθηση των μαθητών για συμμετοχή στη διδασκαλία και στην ομαλή διεξαγωγή αυτής.

Ε. Η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας» εφαρμόζεται περίπου στη μεσαία φάση της διδασκαλίας, ενώ δεν εφαρμόζεται καθόλου στην αρχή και στο τέλος της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, δεν μπορεί να συμβάλει εξελικτικά με ουσιαστικό τρόπο στην ώθηση των μαθητών για συμμετοχή στην ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Στ. Η διδακτική αρχή της «ολότητας» δύναται να εφαρμόζεται καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας με έμφαση στη μεσαία φάση αυτής θεωρώντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ώθηση των μαθητών για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας.

Ζ. Η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης» δύναται να εφαρμόζεται καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας με έμφαση στο μεσαία φάση αυτής θεωρώντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει στοιχειωδώς στην ώθηση των μαθητών για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας.

Η. Η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας» δύναται να εφαρμόζεται καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας με έμφαση στη μεσαία φάση αυτής κρίνοντας πιθανόν ότι, μπορεί να συμβάλει εξελικτικά στην παρώθηση των μαθητών για ενεργό συμμετοχή κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

9.2.3. Ελλάδα (παρατήρηση)

9.2.3.1. Ελλάδα (παρατήρηση-συχνότητες)

Διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης»

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης», κατά το πρώτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «0 έως 5 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, δεν εμφανίζεται σε καμία διδασκαλία. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης» δεν εφαρμόζεται στην αρχή των διδασκαλιών αναφοράς, που δηλώνει ότι, δεν αποτελεί επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά την έναρξη της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, δεν μπορεί να συμβάλει στην ώθηση των μαθητών για την ομαλή έκβαση της διδασκαλίας.

Πίνακας 1
Διαφοροποίηση (0-5)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Υπάρχει	0	0,0	0,0	0,0
Δεν υπάρχει	28	100,0	100,0	100,0
Total	28	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης», κατά το δεύτερο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «6 έως 15 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται περίπου στο 1/6 των διδασκαλιών. Από αυτό γίνεται φανερό ότι, η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης» εφαρμόζεται ελάχιστα στις πρώτες φάσεις των διδασκαλιών αναφοράς, που δείχνει ότι, δεν αποτελεί βασική επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά τις φάσεις αυτές της διδασκαλίας κρίνοντας ότι, δε δύναται να συμβάλει σημαντικά στην ώθηση των μαθητών για την εξέλιξη της διδασκαλίας.

Πίνακας 2
Διαφοροποίηση (6-15)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	5	17,9	17,9	17,9
	Δεν υπάρχει	23	82,1	82,1	100,0
Total		28	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης», κατά το τρίτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «16 έως 25 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», προκύπτει ότι, εμφανίζεται περίπου στο 1/6 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό γίνεται αντιληπτό ότι, η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης» εφαρμόζεται σε πολύ μικρό βαθμό στη μεσαία φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που καταδεικνύει ότι, δε βρίσκεται στις πρώτες επιλογές των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας θεωρώντας πιθανόν ότι, δεν μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ώθηση των μαθητών για ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία της διδασκαλίας.

Πίνακας 3
Διαφοροποίηση (16-25)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	5	17,9	17,9	17,9
	Δεν υπάρχει	23	82,1	82,1	100,0
Total		28	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης», κατά το τέταρτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «26 έως 35 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται περίπου στο 1/3 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό προκύπτει ότι, η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης» εφαρμόζεται σε σχετικό βαθμό στις τελευταίες φάσεις των διδασκαλιών αναφοράς, που δείχνει ότι, δεν αποτελεί και βασική επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά τις φάσεις αυτές της διδασκαλίας περιμένοντας ότι, δεν μπορεί να

συμβάλει σημαντικά στην κινητοποίηση των μαθητών για την ενεργό εμπλοκή τους στη διδασκαλία.

Πίνακας 4

Διαφοροποίηση (26-35)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	9	32,1	32,1	32,1
	Δεν υπάρχει	19	67,9	67,9	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης», κατά το πέμπτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «36 έως 45 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται περίπου στο 1/3 των διδασκαλιών. Από αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης» εφαρμόζεται σε σχετικό βαθμό στην τελευταία φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που καταδεικνύει ότι, δεν επιλέγεται συχνά από τους εκπαιδευτικούς στις διδασκαλίες αναφοράς της Αγγλίας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, δε δύναται να συμβάλει σημαντικά στην παρόθηση των μαθητών για συμμετοχή στη διαδικασία της διδασκαλίας.

Πίνακας 5

Διαφοροποίηση (36-45)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	10	35,7	35,7	35,7
	Δεν υπάρχει	18	64,3	64,3	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

Συμπερασματικά, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, όσον αφορά τη διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης» στην Ελλάδα, φαίνεται να εμφανίζεται περισσότερο στις φάσεις εμπέδωσης-επέκτασης και αξιολόγησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «26 έως 35 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας» και από «36 έως 45 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας». Από αυτό γίνεται κατανοητό ότι, στην Ελλάδα η συγκεκριμένη διδακτική αρχή εφαρμόζεται κυρίως στις τελευταίες φάσεις

της διδασκαλίας αναμένοντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει στοιχειωδώς στην κινητοποίηση των μαθητών για ενεργό εμπλοκή στη διδασκαλία.

Διδακτική αρχή της «επικαιρότητας»

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας», κατά το πρώτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «0 έως 5 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/4 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό φαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας» εφαρμόζεται σε μικρό βαθμό στην έναρξη των διδασκαλιών αναφοράς, που δείχνει ότι, δεν αποτελεί και βασική επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας περιμένοντας πιθανόν ότι, δεν μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ώθηση των μαθητών για ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία της διδασκαλίας.

Πίνακας 6
Επικαιρότητα (0-5)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	7	25,0	25,0	25,0
	Δεν υπάρχει	21	75,0	75,0	100,0
Total		28	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας», κατά το δεύτερο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «6 έως 15 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται περίπου στο 1/5 των διδασκαλιών. Από αυτό προκύπτει ότι, η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας» αξιοποιείται σε μικρό βαθμό στην εισαγωγική εξέλιξη των διδασκαλιών αναφοράς, που φανερώνει ότι, δεν επιλέγεται συχνά από τους εκπαιδευτικούς στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας αναμένοντας προφανώς ότι, δεν μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ώθηση των μαθητών για την εξέλιξη της διδασκαλίας.

Πίνακας 7
Επικαιρότητα (6-15)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	6	21,4	21,4	21,4
	Δεν υπάρχει	22	78,6	78,6	100,0
Total		28	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας», κατά το τρίτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «16 έως 25 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται περίπου στο 1/3 των διδασκαλιών. Από αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας» εφαρμόζεται σε σχετικό βαθμό στη μεσαία φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που καταδεικνύει ότι, δεν αποτελεί και βασική επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας θεωρώντας πιθανόν ότι, δε δύναται να συνεισφέρει εξελικτικά στην ώθηση των μαθητών για την ομαλή έκβαση της διδασκαλίας.

Πίνακας 8
Επικαιρότητα (16-25)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	9	32,1	32,1	32,1
	Δεν υπάρχει	19	67,9	67,9	100,0
Total		28	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας», κατά το τέταρτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «26 έως 35 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται περίπου στο 1/6 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό προκύπτει ότι, η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας» εφαρμόζεται ελάχιστα στις τελευταίες φάσεις των διδασκαλιών αναφοράς, που δηλώνει ότι, δεν εντάσσεται στις βασικές επιλογές των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά τις φάσεις αυτές της διδασκαλίας κρίνοντας εμφανώς ότι, δεν μπορεί να

συμβάλει σημαντικά στην κινητοποίηση των μαθητών για τη συμμετοχή τους στη διδασκαλία.

Πίνακας 9

Επικαιρότητα (26-35)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Υπάρχει	5	17,9	17,9	17,9
Δεν υπάρχει	23	82,1	82,1	100,0
Total	28	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας», κατά το πέμπτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «36 έως 45 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/4 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας» αξιοποιείται σε μικρό βαθμό στην τελική φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που δείχνει ότι, συνήθως δεν επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, δε δύναται να συνεισφέρει σημαντικά στην ώθηση των μαθητών για την εξέλιξη της διδασκαλίας.

Πίνακας 10

Επικαιρότητα (36-45)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Υπάρχει	7	25,0	25,0	25,0
Δεν υπάρχει	21	75,0	75,0	100,0
Total	28	100,0	100,0	

Συμπερασματικά, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, όσον αφορά τη διδακτική αρχή της «επικαιρότητας» στην Ελλάδα, φαίνεται να εμφανίζεται αρκετά σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας, ιδιαίτερα, όμως, στη φάση επεξεργασίας της νέας γνώσης, δηλαδή από «16 έως 25 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας». Από αυτό γίνεται κατανοητό ότι, στην Ελλάδα η συγκεκριμένη διδακτική αρχή εφαρμόζεται σε ικανοποιητικό βαθμό καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας κρίνοντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει εξελικτικά στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της διδασκαλίας.

Διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας»

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας», κατά το πρώτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «0 έως 5 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται περίπου στο 1/9 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό της έρευνας διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας» εφαρμόζεται σε πολύ μικρό βαθμό στην έναρξη των διδασκαλιών αναφοράς, που φανερώνει ότι, σπάνια επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας αναμένοντας πιθανόν ότι, δεν μπορεί να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών με στόχο την ενεργό συμμετοχή τους στη διδασκαλία.

Πίνακας 11
Διαθεματικότητα (0-5)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Υπάρχει	3	10,7	10,7	10,7
Δεν υπάρχει	25	89,3	89,3	100,0
Total	28	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας», κατά το δεύτερο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «6 έως 15 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/14 των διδασκαλιών. Από αυτό γίνεται αντιληπτό ότι, η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας» δεν εφαρμόζεται επαρκώς κατά τα πρώτα στάδια των διδασκαλιών αναφοράς, που καταδεικνύει ότι, δε βρίσκεται στις πρώτες επιλογές των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά τα στάδια αυτά της διδασκαλίας αναμένοντας προφανώς ότι, δεν μπορεί να συνεισφέρει ιδιαίτερα στην εξελικτική πορεία της διδασκαλίας και στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών σε αυτή.

Πίνακας 12
Διαθεματικότητα (6-15)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	2	7,1	7,1	7,1
	Δεν υπάρχει	26	92,9	92,9	100,0
Total		28	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας», κατά το τρίτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «16 έως 25 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/7 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας» εφαρμόζεται ελάχιστα στη μεσαία φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που δείχνει ότι, δεν το επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας θεωρώντας ότι, δε δύναται να συμβάλει σημαντικά στην εξέλιξη της διδασκαλίας.

Πίνακας 13
Διαθεματικότητα (16-25)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	4	14,3	14,3	14,3
	Δεν υπάρχει	24	85,7	85,7	100,0
Total		28	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας», κατά το τέταρτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «26 έως 35 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/4 των διδασκαλιών. Από αυτό προκύπτει ότι, η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας» εφαρμόζεται σε μικρό βαθμό στις τελευταίες φάσεις των διδασκαλιών αναφοράς, που δηλώνει ότι, δεν αποτελεί βασική επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά τις φάσεις αυτές της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, δεν μπορεί να συμβάλει ιδιαίτερα στην ώθηση των μαθητών για την πρόοδο της διδασκαλίας.

Πίνακας 14
Διαθεματικότητα (26-35)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	7	25,0	25,0	25,0
	Δεν υπάρχει	21	75,0	75,0	100,0
Total		28	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας», κατά το πέμπτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «36 έως 45 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται περίπου στο 1/5 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας» εφαρμόζεται σε μικρό βαθμό στην τελική φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που δηλώνει ότι, δεν αποτελεί βασική επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, δεν μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά κατά την εξελικτική πορεία της διδασκαλίας.

Πίνακας 15
Διαθεματικότητα (36-45)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	6	21,4	21,4	21,4
	Δεν υπάρχει	22	78,6	78,6	100,0
Total		28	100,0	100,0	

Συμπερασματικά, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, όσον αφορά τη διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας» στην Ελλάδα, φαίνεται να εμφανίζεται σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας, ιδιαίτερα, όμως, στις φάσεις εμπέδωσης-επέκτασης και αξιολόγησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «26 έως 35 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας» και από «36 έως 45 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας». Από αυτό φαίνεται ότι, στην Ελλάδα η συγκεκριμένη διδακτική αρχή εφαρμόζεται αρκετά στις τελευταίες φάσεις της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει στοιχειωδώς στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας.

Διδακτική αρχή της «αυτενέργειας»

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας», κατά το πρώτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «0 έως 5 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται περίπου στο 1/3 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό της έρευνας φαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας» εφαρμόζεται σε σχετικό βαθμό στην έναρξη των διδασκαλιών αναφοράς, που καταδεικνύει ότι, δεν την επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας θεωρώντας ότι, δεν μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην ώθηση των μαθητών για ενεργό συμμετοχή κατά την εξελικτική πορεία της διδασκαλίας.

Πίνακας 16
Αυτενέργεια (0-5)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Υπάρχει	11	39,3	39,3	39,3
Δεν υπάρχει	17	60,7	60,7	100,0
Total	28	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας», κατά το δεύτερο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «6 έως 15 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται σχεδόν σε όλες τις διδασκαλίες. Από αυτό προκύπτει ότι, η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας» αξιοποιείται σε πολύ σημαντικό βαθμό στην εισαγωγική εξέλιξη των διδασκαλιών αναφοράς, που δηλώνει ότι, αποτελεί κύρια επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας κρίνοντας πιθανόν ότι, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την ενεργό εμπλοκή τους στη διδασκαλία.

Πίνακας 17
Αυτενέργεια (6-15)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	24	85,7	85,7	85,7
	Δεν υπάρχει	4	14,3	14,3	100,0
Total		28	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας», κατά το τρίτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «16 έως 25 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται σχεδόν σε όλες τις διδασκαλίες. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας» εφαρμόζεται σε πολύ σημαντικό βαθμό στη μεσαία φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που καταδεικνύει ότι, βρίσκεται στις πρώτες επιλογές των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας θεωρώντας ότι, δύναται να συνεισφέρει με ουσιαστικό τρόπο στην ώθηση των μαθητών για ενεργό εμπλοκή κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας.

Πίνακας 18
Αυτενέργεια (16-25)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	27	96,4	96,4	96,4
	Δεν υπάρχει	1	3,6	3,6	100,0
Total		28	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας», κατά το τέταρτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «26 έως 35 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται σχεδόν σε όλες τις διδασκαλίες. Από το δεδομένο αυτό προκύπτει ότι, η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας» εφαρμόζεται σε πολύ σημαντικό βαθμό στις τελευταίες φάσεις των διδασκαλιών αναφοράς, που φανερώνει ότι, επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά τις φάσεις αυτές της διδασκαλίας θεωρώντας πως μπορεί κινητοποιήσει την

προσοχή των μαθητών και να τους ωθήσει στη δράση και στην ανάληψη πρωτοβουλιών.

Πίνακας 19
Αυτενέργεια (26-35)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	26	92,9	92,9	92,9
	Δεν υπάρχει	2	7,1	7,1	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας», κατά το πέμπτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «36 έως 45 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται σχεδόν σε όλες τις διδασκαλίες. Από το δεδομένο αυτό της έρευνας γίνεται αντιληπτό ότι, η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας» εφαρμόζεται σε πολύ σημαντικό βαθμό στην τελική φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που καταδεικνύει ότι, οι εκπαιδευτικοί την επιλέγουν συστηματικά στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας κρίνοντας ότι, μπορεί να ωθήσει τους μαθητές να ενεργούν με μεγαλύτερη αυτονομία και παράλληλα να συμμετέχουν περισσότερο στη διδασκαλία.

Πίνακας 20
Αυτενέργεια (36-45)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	27	96,4	96,4	96,4
	Δεν υπάρχει	1	3,6	3,6	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

Συμπερασματικά, από τα δεδομένα της έρευνας διαπιστώνεται ότι, όσον αφορά τη διδακτική αρχή της «αυτενέργειας» στην Ελλάδα, φαίνεται να εμφανίζεται σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό με εξαίρεση την εισαγωγική φάση της διδασκαλίας, δηλαδή από «0 έως 5 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας» που εμφανίζεται αρκετά. Από αυτό γίνεται κατανοητό ότι, στην Ελλάδα η συγκεκριμένη διδακτική αρχή αξιοποιείται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την αρχή σχεδόν της διδασκαλίας μέχρι το τέλος της κρίνοντας ότι, είναι δυνατό να συμβάλει

εξελικτικά με ουσιαστικό τρόπο στην ώθηση των μαθητών για ενεργό δράση, ανάληψη πρωτοβουλιών και αυτόνομη συμπεριφορά κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας»

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας», κατά το πρώτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «0 έως 5 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/7 των διδασκαλιών. Από αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας» εφαρμόζεται σε πολύ μικρό βαθμό στην έναρξη των διδασκαλιών αναφοράς, που δείχνει ότι, δεν εντάσσεται στις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας θεωρώντας πως δεν μπορεί να διευκολύνει τους μαθητές στην έκφραση των απόψεών τους, στη συμμετοχή τους στον διάλογο και στην καλλιέργεια των κοινωνικών τους δεξιοτήτων κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας.

Πίνακας 21
Κοινωνικότητα (0-5)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Υπάρχει	4	14,3	14,3	14,3
Δεν υπάρχει	24	85,7	85,7	100,0
Total	28	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας», κατά το δεύτερο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «6 έως 15 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται περίπου στο 1/6 των διδασκαλιών. Από αυτό προκύπτει ότι, η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας» εφαρμόζεται σε πολύ μικρό βαθμό στα πρώτα στάδια των διδασκαλιών αναφοράς, που καταδεικνύει ότι, δεν επιλέγεται ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά τα στάδια αυτά της διδασκαλίας θεωρώντας ότι, δε δύναται να συμβάλει ιδιαίτερα στη συμμετοχή των μαθητών στον διάλογο και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Πίνακας 22
Κοινωνικότητα (6-15)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	5	17,9	17,9	17,9
	Δεν υπάρχει	23	82,1	82,1	100,0
Total		28	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας», κατά το τρίτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «16 έως 25 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/7 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό της έρευνας γίνεται κατανοητό ότι, η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας» εφαρμόζεται ελάχιστα στη μεσαία φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που φανερώνει ότι, δε συγκαταλέγεται στις βασικές επιλογές των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας αναμένοντας προφανώς ότι, δεν μπορεί να συμβάλει ιδιαίτερα στην κοινωνικοποίηση των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Πίνακας 23
Κοινωνικότητα (16-25)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	4	14,3	14,3	14,3
	Δεν υπάρχει	24	85,7	85,7	100,0
Total		28	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας», κατά το τέταρτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «26 έως 35 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται περίπου στο 1/6 των διδασκαλιών. Από αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας» εφαρμόζεται ελάχιστα στη φάση εμπέδωσης-επέκτασης της νέας γνώσης των διδασκαλιών αναφοράς, που δηλώνει ότι, δεν αποτελεί βασική επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας θεωρώντας ότι, δεν είναι δυνατό να συμβάλει σημαντικά στην ώθηση των μαθητών για ανταλλαγή απόψεων και καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Πίνακας 24
Κοινωνικότητα (26-35)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	5	17,9	17,9	17,9
	Δεν υπάρχει	23	82,1	82,1	100,0
Total		28	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας», κατά το πέμπτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «36 έως 45 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται περίπου στο 1/5 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό φαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας» εφαρμόζεται σε μικρό βαθμό στην τελική φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που δηλώνει ότι, δεν προτιμάται ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας θεωρώντας πιθανόν ότι, δε δύναται να συνεισφέρει σημαντικά στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές στη διδασκαλία.

Πίνακας 25
Κοινωνικότητα (36-45)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	6	21,4	21,4	21,4
	Δεν υπάρχει	22	78,6	78,6	100,0
Total		28	100,0	100,0	

Συμπερασματικά, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, όσον αφορά τη διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας» στην Ελλάδα, φαίνεται να εμφανίζεται λίγο σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας. Από αυτό γίνεται αντιληπτό ότι, στην Ελλάδα η συγκεκριμένη διδακτική αρχή εφαρμόζεται σε μικρό βαθμό καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, δεν μπορεί να συμβάλει ιδιαίτερα στην ώθηση των μαθητών για την καλλιέργεια και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Διδακτική αρχή της «ολότητας»

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «ολότητας», κατά το πρώτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «0 έως 5 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται περίπου στο 1/3 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό προκύπτει ότι, η διδακτική αρχή της «ολότητας» εφαρμόζεται σε σχετικό βαθμό στην έναρξη των διδασκαλιών αναφοράς, που δείχνει ότι, δεν επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας θεωρώντας ότι, δεν μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην παράλληλη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών κατά τη διδασκαλία.

Πίνακας 26

Ολότητα (0-5)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Υπάρχει	9	32,1	32,1	32,1
Δεν υπάρχει	19	67,9	67,9	100,0
Total	28	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «ολότητας», κατά το δεύτερο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «6 έως 15 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται περίπου στα 2/3 των διδασκαλιών. Από αυτό γίνεται αντιληπτό ότι, η διδακτική αρχή της «ολότητας» εφαρμόζεται σε σημαντικό βαθμό στις πρώτες φάσεις των διδασκαλιών αναφοράς, που καταδεικνύει ότι, βρίσκεται στις πρώτες επιλογές των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά τις φάσεις αυτές της διδασκαλίας κρίνοντας πιθανόν ότι, είναι δυνατό να συμβάλει σημαντικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών κατά την εξελικτική πορεία της διδασκαλίας.

Πίνακας 27**Ολότητα (6-15)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Υπάρχει	18	64,3	64,3	64,3
Δεν υπάρχει	10	35,7	35,7	100,0
Total	28	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «ολότητας», κατά το τρίτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «16 έως 25 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται περίπου στα 3/4 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «ολότητας» αξιοποιείται σε σημαντικό βαθμό στη μεσαία φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που φανερώνει ότι, αποτελεί πρωτεύουσα επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας αναμένοντας προφανώς ότι, μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην εμπλοκή των μαθητών στη διδασκαλία σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο.

Πίνακας 28**Ολότητα (16-25)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Υπάρχει	20	71,4	71,4	71,4
Δεν υπάρχει	8	28,6	28,6	100,0
Total	28	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «ολότητας», κατά το τέταρτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «26 έως 35 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στα 3/4 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό της έρευνας προκύπτει ότι, η διδακτική αρχή της «ολότητας» εφαρμόζεται σε σημαντικό βαθμό στις τελευταίες φάσεις των διδασκαλιών αναφοράς, που καταδεικνύει ότι, επιλέγεται συνήθως από τους εκπαιδευτικούς στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά τις φάσεις αυτές της διδασκαλίας θεωρώντας ότι, δύναται να συμβάλει

σημαντικά στην ανάπτυξη των μαθητών στον γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Πίνακας 29
Ολότητα (26-35)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Υπάρχει	21	75,0	75,0	75,0
Δεν υπάρχει	7	25,0	25,0	100,0
Total	28	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «ολότητας», κατά το πέμπτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «36 έως 45 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται περίπου στα 2/3 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «ολότητας» εφαρμόζεται σε σημαντικό βαθμό στην τελική φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που δηλώνει ότι, αποτελεί βασική επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών κατά την εξέλιξη της διδασκαλίας.

Πίνακας 30
Ολότητα (36-45)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Υπάρχει	19	67,9	67,9	67,9
Δεν υπάρχει	9	32,1	32,1	100,0
Total	28	100,0	100,0	

Συμπερασματικά, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, όσον αφορά τη διδακτική αρχή της «ολότητας» στην Ελλάδα, φαίνεται να εμφανίζεται πολύ σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας, με εξαίρεση την εισαγωγική φάση της διδασκαλίας, δηλαδή από «0 έως 5 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», που εμφανίζεται λίγο. Από αυτό γίνεται κατανοητό ότι, στην Ελλάδα η συγκεκριμένη διδακτική αρχή εφαρμόζεται σε μεγάλο βαθμό από την αρχή σχεδόν της διδασκαλίας μέχρι το τέλος της αναμένοντας προφανώς ότι, δίνεται έτσι η δυνατότητα στους μαθητές να

αναπτυχθούν γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας.

Διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης»

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης», κατά το πρώτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «0 έως 5 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/28 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης» εφαρμόζεται σε ελάχιστο βαθμό στην έναρξη των διδασκαλιών αναφοράς, που δείχνει ότι, σχεδόν δεν υπάρχει στις επιλογές των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας κρίνοντας πιθανόν ότι, δεν μπορεί να προωθήσει τη μαθησιακή διαδικασία μέσω συνεργατικών μορφών επεξεργασίας του αντικειμένου της διδασκαλίας.

Πίνακας 31
Συνδιερεύνηση (0-5)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	1	3,6	3,6	3,6
	Δεν υπάρχει	27	96,4	96,4	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης», κατά το δεύτερο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «6 έως 15 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/28 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό της έρευνας προκύπτει ότι, η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης» εφαρμόζεται ελάχιστα στην εισαγωγική εξέλιξη των διδασκαλιών αναφοράς, που δηλώνει ότι, σπάνια επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, δε δύναται να συνεισφέρει στην ώθηση των μαθητών για ενεργό συμμετοχή στη διδασκαλία μέσω της εργασίας σε μικρές ομάδες μαθητών.

Πίνακας 32
Συνδιερεύνηση (6-15)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	1	3,6	3,6	3,6
	Δεν υπάρχει	27	96,4	96,4	100,0
Total		28	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης», κατά το τρίτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «16 έως 25 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, δεν εμφανίζεται σε καμία διδασκαλία. Από αυτό γίνεται κατανοητό ότι, η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης» δεν αξιοποιείται στη μεσαία φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που καταδεικνύει ότι, δεν αποτελεί επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας θεωρώντας ότι, δεν μπορεί μέσω της συλλογικής διερεύνησης του νέου γνωστικού αντικειμένου από τους μαθητές να επιτύχει τους στόχους της διδασκαλίας.

Πίνακας 33
Συνδιερεύνηση (16-25)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	0	0,0	0,0	0,0
	Δεν υπάρχει	28	100,0	100,0	100,0
Total		28	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης», κατά το τέταρτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «26 έως 35 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται στο 1/28 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό φαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης» εφαρμόζεται ελάχιστα στις τελευταίες φάσεις των διδασκαλιών αναφοράς, που φανερώνει ότι, δεν αποτελεί επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά τις φάσεις αυτές της διδασκαλίας μη αναμένοντας ότι, μπορεί να συμβάλει στην ώθηση των μαθητών για την πρόοδο της διδασκαλίας μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων.

Πίνακας 34
Συνδιερεύνηση (26-35)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	1	3,6	3,6	3,6
	Δεν υπάρχει	27	96,4	96,4	100,0
Total		28	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης», κατά το πέμπτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «36 έως 45 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται περίπου στο 1/9 των διδασκαλιών. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης» εφαρμόζεται ελάχιστα στην τελική φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που δηλώνει ότι, δεν αποτελεί βασική επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας κρίνοντας πιθανόν ότι, δε δύναται να ωθήσει τους μαθητές μέσω της συλλογικής διερεύνησης στην ενεργό συμμετοχή κατά τη διδασκαλία.

Πίνακας 35
Συνδιερεύνηση (36-45)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	3	10,7	10,7	10,7
	Δεν υπάρχει	25	89,3	89,3	100,0
Total		28	100,0	100,0	

Συμπερασματικά, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, όσον αφορά τη διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης» στην Ελλάδα, φαίνεται να εμφανίζεται ελάχιστα σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας, με εξαίρεση τη φάση επεξεργασίας της νέας γνώσης, δηλαδή από «16 έως 25 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», που δεν εμφανίζεται καθόλου. Από αυτό είναι προφανές ότι, στην Ελλάδα η συγκεκριμένη διδακτική αρχή αξιοποιείται ελάχιστα ή καθόλου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας θεωρώντας ότι, δε δίνει τη δυνατότητα μέσω συλλογικών δραστηριοτήτων να επιτευχθούν οι στόχοι της διδασκαλίας.

Διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας»

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας», κατά το πρώτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «0 έως 5 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται περίπου στα 2/3 των διδασκαλιών. Από αυτό προκύπτει ότι, η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας» εφαρμόζεται σε σημαντικό βαθμό στην έναρξη των διδασκαλιών αναφοράς, που δηλώνει ότι, επιλέγεται συχνά από τους εκπαιδευτικούς στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει εξελικτικά στην ώθηση των μαθητών για εμπλοκή σε δραστηριότητες βασισμένες στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και στις ιδιαιτερότητές τους κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας.

Πίνακας 36
Παιδοκεντρικότητα (0-5)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Υπάρχει	16	57,1	57,1	57,1
Δεν υπάρχει	12	42,9	42,9	100,0
Total	28	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας», κατά το δεύτερο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «6 έως 15 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται σχεδόν σε όλες τις διδασκαλίες. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας» εφαρμόζεται σε πολύ σημαντικό βαθμό στα πρώτα στάδια των διδασκαλιών αναφοράς, που δείχνει ότι, αποτελεί προτεραιότητα των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά τα στάδια αυτά της διδασκαλίας θεωρώντας ότι, είναι δυνατό να συνεισφέρει σημαντικά στην τόνωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Πίνακας 37
Παιδοκεντρικότητα (6-15)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	27	96,4	96,4	96,4
	Δεν υπάρχει	1	3,6	3,6	100,0
Total		28	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας», κατά το τρίτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «16 έως 25 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται σχεδόν σε όλες τις διδασκαλίες. Από το δεδομένο αυτό διαφαίνεται ότι, η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας» αξιοποιείται σε πολύ σημαντικό βαθμό στη μεσαία φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που καταδεικνύει ότι, αποτελεί κύρια επιλογή των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας αναμένοντας πως μπορεί να συμβάλει με ουσιαστικό τρόπο στην ώθηση των μαθητών για ενεργό συμμετοχή στη διδασκαλία με περισσότερη σιγουριά και αυτοπεποίθηση.

Πίνακας 38
Παιδοκεντρικότητα (16-25)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	27	96,4	96,4	96,4
	Δεν υπάρχει	1	3,6	3,6	100,0
Total		28	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας», κατά το τέταρτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «26 έως 35 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται σε όλες τις διδασκαλίες. Από το δεδομένο αυτό της έρευνας προκύπει ότι, η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας» εφαρμόζεται σε πολύ σημαντικό βαθμό στις τελευταίες φάσεις των διδασκαλιών αναφοράς, που δηλώνει ότι, βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά τις φάσεις αυτές της διδασκαλίας περιμένοντας εμφανώς ότι, δύναται να συνεισφέρει

σημαντικά στην πρόοδο της διδασκαλίας μέσω της κάλυψης των αναγκών, των ενδιαφερόντων και των ιδιαιτεροτήτων τους.

Πίνακας 39

Παιδοκεντρικότητα (26-35)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	28	100,0	100,0	100,0
	Δεν υπάρχει	0	0,0	0,0	100,0
Total		28	100,0	100,0	

Στις διδασκαλίες αναφοράς, που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας, η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας», κατά το πέμπτο χρονικό διάστημα της παρατήρησης της διδασκαλίας, δηλαδή από «36 έως 45 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», διαπιστώνεται ότι, εμφανίζεται σχεδόν σε όλες τις διδασκαλίες. Από αυτό γίνεται κατανοητό ότι, η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας» εφαρμόζεται σε πολύ σημαντικό βαθμό στην τελική φάση των διδασκαλιών αναφοράς, που δείχνει ότι, συγκαταλέγεται στις κύριες επιλογές των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες αναφοράς της Ελλάδας κατά τη φάση αυτή της διδασκαλίας κρίνοντας ότι, μπορεί να συμβάλει με ουσιαστικό τρόπο στην κινητοποίηση των μαθητών για μεγαλύτερη συμμετοχή στη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Πίνακας 40

Παιδοκεντρικότητα (36-45)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχει	27	96,4	96,4	96,4
	Δεν υπάρχει	1	3,6	3,6	100,0
Total		28	100,0	100,0	

Συμπερασματικά, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, όσον αφορά τη διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας» στην Ελλάδα, φαίνεται να εμφανίζεται πάρα πολύ σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας, με εξαίρεση την εισαγωγική φάση της διδασκαλίας, δηλαδή από «0 έως 5 διδακτικά λεπτά της ωριαίας διδασκαλίας», που εμφανίζεται πολύ. Από αυτό γίνεται κατανοητό ότι, στην Ελλάδα η συγκεκριμένη διδακτική αρχή εφαρμόζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό σχεδόν καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας κρίνοντας ότι, μπορεί να συμβάλει με ουσιαστικό τρόπο στην

ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών κατά την προοδευτική εξέλιξη της διδασκαλίας.

9.2.3.2. Ελλάδα (αποτελέσματα παρατήρησης)

Συνοψίζοντας τα εξαγόμενα της ανωτέρω παρατήρησης, από τα δεδομένα της έρευνας με παρατήρηση προκύπτει ότι, στα ελληνικά σχολεία:

Α. Η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης» εφαρμόζεται κυρίως στις τελευταίες φάσεις της διδασκαλίας αναμένοντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει στοιχειωδώς στην κινητοποίηση των μαθητών για ενεργό εμπλοκή στη διδασκαλία.

Β. Η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας» εφαρμόζεται σε ικανοποιητικό βαθμό καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας κρίνοντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει εξελικτικά στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της διδασκαλίας.

Γ. Η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας» εφαρμόζεται αρκετά στις τελευταίες φάσεις της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει στοιχειωδώς στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας.

Δ. Η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας» αξιοποιείται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την αρχή σχεδόν της διδασκαλίας μέχρι το τέλος της κρίνοντας ότι, είναι δυνατό να συμβάλει εξελικτικά με ουσιαστικό τρόπο στην ώθηση των μαθητών για ενεργό δράση, ανάληψη πρωτοβουλιών και αυτόνομη συμπεριφορά κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Ε. Η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας» εφαρμόζεται σε μικρό βαθμό καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, δεν μπορεί να συμβάλει ιδιαίτερα στην ώθηση των μαθητών για την καλλιέργεια και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Στ. Η διδακτική αρχή της «ολότητας» εφαρμόζεται σε μεγάλο βαθμό από την αρχή σχεδόν της διδασκαλίας μέχρι το τέλος της αναμένοντας προφανώς ότι, δίνεται έτσι η δυνατότητα στους μαθητές να αναπτυχθούν γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας.

Z. Η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης» αξιοποιείται ελάχιστα ή καθόλου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας θεωρώντας ότι, δε δίνει τη δυνατότητα μέσω συλλογικών δραστηριοτήτων να επιτευχθούν οι στόχοι της διδασκαλίας.

H. Η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας» εφαρμόζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό σχεδόν καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας κρίνοντας ότι, μπορεί να συμβάλει με ουσιαστικό τρόπο στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών κατά την προοδευτική εξέλιξη της διδασκαλίας.

9.3. Ανάλυση περιεχομένου

«Ανάλυση περιεχομένου είναι μια ερευνητική τεχνική για την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του προφανούς περιεχομένου της επικοινωνίας» (Berelson, 1971, σ. 18).

«Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια τεχνική έρευνας για την πραγματοποίηση επαναληπτικών και έγκυρων συμπερασμάτων από τα δεδομένα στο περιβάλλον τους» (Krippendorff, 1981, σ. 21).

Στην παρούσα έρευνα η ανάλυση περιεχομένου (ποιοτική και ποσοτική) πραγματοποιήθηκε στα Αναλυτικά Προγράμματα Γλώσσας και Μαθηματικών των Α', Γ' και Ε' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου και των Α', Β' και Γ' τάξεων του Γυμνασίου της Φινλανδίας, Αγγλίας και Ελλάδας (βλ. Παράρτημα 1, σσ. 436-437). Ως μονάδα ανάλυσης ορίστηκε να είναι η μικρότερη νοηματική ενότητα και οι κατηγορίες, που δημιουργήθηκαν, αντιστοιχούσαν στις οκτώ (8) διδακτικές αρχές, που επιλέχθηκαν να διερευνηθούν στο πλαίσιο της παρούσας ΔΔ. Η ερευνήτρια, κατά την ανάλυση περιεχομένου των κειμένων των Αναλυτικών Προγραμμάτων, εντόπιζε τις μικρότερες νοηματικές ενότητες και τις κατέτασσε στην κατηγορία που ταίριαζαν με βάση το νόημά τους. Το πρόγραμμα, που χρησιμοποιήθηκε για την κατηγοριοποίηση και καταγραφή των δεδομένων, ήταν το Atlas.ti.

9.3.1. Φινλανδία (ανάλυση περιεχομένου)

9.3.1.1. Φινλανδία (ανάλυση περιεχομένου-συχνότητες)

	Φινλανδία	Ποσοστό (%) Φινλανδίας
ΔΑ ΑΥΤΕΝΕΡΓΕΙΑΣ	386	32,76 %
ΔΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑΣ	335	28,43 %
ΔΑ ΟΛΟΤΗΤΑΣ	175	14,85 %
ΔΑ ΠΑΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΟΤΗΤΑΣ	171	14,51 %
ΔΑ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	59	5,00 %
ΔΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ	24	2,03 %
ΔΑ ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑΣ	14	1,18 %
ΔΑ ΣΥΝΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ	14	1,18 %
Σύνολο	1.178	

ΔΑ: Διδακτική Αρχή

Στο σύνολο των Αναλυτικών Προγραμμάτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά στις Α΄, Γ΄, Ε΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και στις Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεις του Γυμνασίου, που μελετήθηκαν για τη χώρα της Φινλανδίας, εντοπίστηκαν:

Σε ποσοστό 32,76% η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας», σε ποσοστό 28,43% η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας», σε ποσοστό 14,85% η διδακτική αρχή της «ολότητας», σε ποσοστό 14,51% η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας», σε ποσοστό 5,00% η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας», σε ποσοστό 2,03% η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης», σε ποσοστό 1,18% η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας» και σε ποσοστό, επίσης, 1,18% η διδακτική αρχή της

«συνδιερεύνησης». Από αυτό προκύπτει ότι, στα Αναλυτικά Προγράμματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου, για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά στη Φινλανδία προωθούνται σε μεγάλο βαθμό οι διδακτικές αρχές της «αυτενέργειας και της «κοινωνικότητας», σε μικρότερο βαθμό οι διδακτικές αρχές της «ολότητας» και της «παιδοκεντρικότητας», αρκετά προωθούνται οι διδακτικές αρχές της «διαθεματικότητας» και της «διαφοροποίησης», ενώ λιγότερο προωθούνται οι διδακτικές αρχές της «επικαιρότητας» και της «συνδιερεύνησης». Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, στα Αναλυτικά Προγράμματα της Φινλανδίας οι μαθητές δύνανται να αυτενεργούν αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και να δρουν αυτόνομα, ενώ παράλληλα προωθείται η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

9.3.1.2. Φινλανδία (αποτελέσματα ανάλυσης περιεχομένου)

Συνεπώς, από τα δεδομένα της έρευνας με ανάλυση περιεχομένου στα φινλανδικά Αναλυτικά Προγράμματα Γλώσσας και Μαθηματικών Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου προκύπτει ότι, οι μαθητές δύνανται να αυτενεργούν αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και να δρουν αυτόνομα, ενώ παράλληλα προωθείται η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

9.3.2. Αγγλία (ανάλυση περιεχομένου)

9.3.2.1. Αγγλία (ανάλυση περιεχομένου-συχνότητες)

	<i>Αγγλία</i>	Ποσοστό (%) Αγγλίας
ΔΑ ΑΥΤΕΝΕΡΓΕΙΑΣ	565	52,26 %
ΔΑ ΟΛΟΤΗΤΑΣ	324	29,97 %
ΔΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑΣ	89	8,23 %
ΔΑ ΠΑΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΟΤΗΤΑΣ	65	6,01 %
ΔΑ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	18	1,66 %
ΔΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ	11	1,01 %
ΔΑ ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑΣ	7	0,64 %
ΔΑ ΣΥΝΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ	2	0,18 %
Σύνολο	1.081	

ΔΑ: Διδακτική Αρχή

Στο σύνολο των Αναλυτικών Προγραμμάτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά στις Α', Γ', Ε' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και στις Α', Β' και Γ' τάξεις του Γυμνασίου, που μελετήθηκαν για τη χώρα της Αγγλίας, εντοπίστηκαν:

Σε ποσοστό 52,26% η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας», σε ποσοστό 29,97% η διδακτική αρχή της «ολότητας», σε ποσοστό 8,23% η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας», σε ποσοστό 6,01% η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας», σε ποσοστό 1,66% η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας», σε ποσοστό 1,01% η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης», σε ποσοστό 0,64% η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας» και σε ποσοστό 0,18% η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης».

Από αυτό προκύπτει ότι, στα Αναλυτικά Προγράμματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου, για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά στην Αγγλία προωθούνται σε μεγάλο βαθμό οι διδακτικές αρχές της «αυτενέργειας» και της «ολότητας», σε μικρότερο βαθμό οι διδακτικές αρχές της «κοινωνικότητας» και της «παιδοκεντρικότητας», ενώ λίγο έως ελάχιστα προωθούνται οι διδακτικές αρχές της «διαθεματικότητας», της «διαφοροποίησης», της «επικαιρότητας» και της «συνδιερεύνησης». Από αυτά τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι, στα Αναλυτικά Προγράμματα της Αγγλίας η έμφαση δίνεται στη δυνατότητα των μαθητών να αυτενεργούν αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες στη μάθησή τους, ενισχύοντας τα εσωτερικά τους κίνητρα για τη μάθηση και συμμετέχοντας σε δραστηριότητες ολιστικής προσέγγισης.

9.3.2.2. Αγγλία (αποτελέσματα ανάλυσης περιεχομένου)

Από τα δεδομένα της έρευνας με ανάλυση περιεχομένου στα αγγλικά Αναλυτικά Προγράμματα Γλώσσας και Μαθηματικών Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου διαπιστώνεται ότι, η έμφαση δίνεται στη δυνατότητα των μαθητών να αυτενεργούν αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες στη μάθησή τους, ενισχύοντας τα εσωτερικά τους κίνητρα για τη μάθηση και συμμετέχοντας σε δραστηριότητες ολιστικής προσέγγισης. Με αυτόν τον τρόπο φαίνεται ότι, επιδιώκεται στη διδασκαλία οι μαθητές να αναπτύσσουν τόσο τις γνωστικές και συναισθηματικές τους ικανότητες όσο και τις κοινωνικές και κινητικές τους δεξιότητες.

9.3.3. Ελλάδα (ανάλυση περιεχομένου)

9.3.3.1. Ελλάδα (ανάλυση περιεχομένου-συχνότητας)

	Ελλάδα	Ποσοστό (%) Ελλάδας
ΔΑ ΑΥΤΕΝΕΡΓΕΙΑΣ	2.190	39,81 %
ΔΑ ΟΛΟΤΗΤΑΣ	1.404	25,52 %
ΔΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑΣ	669	12,16 %
ΔΑ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	390	7,08 %
ΔΑ ΠΑΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΟΤΗΤΑΣ	367	6,67 %
ΔΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ	216	3,92 %
ΔΑ ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑΣ	176	3,19 %
ΔΑ ΣΥΝΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ	89	1,61 %
Σύνολο	5.501	

ΔΑ: Διδακτική Αρχή

Στο σύνολο των Αναλυτικών Προγραμμάτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά στις Α΄, Γ΄, Ε΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και στις Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεις του Γυμνασίου, που μελετήθηκαν για τη χώρα της Ελλάδας, εντοπίστηκαν:

Σε ποσοστό 39,81% η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας», σε ποσοστό 25,52% η διδακτική αρχή της «ολότητας», σε ποσοστό 12,16% η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας», σε ποσοστό 7,08% η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας», σε

ποσοστό 6,67% η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας», σε ποσοστό 3,92% η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης», σε ποσοστό 3,99% η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας» και σε ποσοστό 1,61% η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης». Από αυτό προκύπτει ότι, στα Αναλυτικά Προγράμματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου, για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά στην Ελλάδα προωθούνται σε μεγάλο βαθμό οι διδακτικές αρχές της «αυτενέργειας» και της «ολότητας», σε μικρότερο βαθμό οι διδακτικές αρχές της «κοινωνικότητας», της «διαθεματικότητας» και της «παιδοκεντρικότητας», αρκετά προωθούνται οι διδακτικές αρχές της «διαφοροποίησης» και της «επικαιρότητας», ενώ λιγότερο προωθείται η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης». Από τα δεδομένα αυτά διαφαίνεται ότι, τα Αναλυτικά Προγράμματα της Ελλάδας επικεντρώνονται στη δυνατότητα των μαθητών να δρουν αυτόνομα, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αναπτύσσονται αρμονικά σε γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και κινητικό επίπεδο.

9.3.3.2. Ελλάδα (αποτελέσματα ανάλυσης περιεχομένου)

Από τα δεδομένα της έρευνας με ανάλυση περιεχομένου στα ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα Γλώσσας και Μαθηματικών Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου διαφαίνεται ότι, αυτά επικεντρώνονται στη δυνατότητα των μαθητών να δρουν αυτόνομα, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αναπτύσσονται αρμονικά σε γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και κινητικό επίπεδο (ολιστική προσέγγιση της διδασκαλίας και μάθησης).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10^ο

Συζήτηση πορισμάτων

Στο πλαίσιο της παρούσας ΔΔ πραγματοποιήθηκε η συλλογή, επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων, που προέρχονται από την ανάλυση περιεχομένου (ποιοτική και ποσοτική) των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Γλώσσας και των Μαθηματικών των χωρών αναφοράς της έρευνας, Φινλανδίας, Αγγλίας και Ελλάδας, καθώς και από τα ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς, δασκάλους, φιλόλογους και μαθηματικούς των συγκεκριμένων χωρών, και από την παρατήρηση, που έλαβε χώρα σε σχολικές τάξεις των χωρών αυτών. Κατά συνέπεια, στο παρόν κεφάλαιο γίνεται συγκριτική προσέγγιση των πορισμάτων της έρευνας, που υλοποιήθηκε στα Αναλυτικά Προγράμματα, στους εκπαιδευτικούς και στις σχολικές τάξεις των εν λόγω χωρών.

10.1. Συγκριτική προσέγγιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Φινλανδίας, Αγγλίας και Ελλάδας

Στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο επιχειρείται να γίνει συγκριτική προσέγγιση των πορισμάτων, που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, που πραγματοποιήθηκε με την ανάλυση περιεχομένου (ποιοτική και ποσοτική) στα Αναλυτικά Προγράμματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Φινλανδίας, Αγγλίας και Ελλάδας.

Από τα δεδομένα διαφαίνεται ότι, στα Αναλυτικά Προγράμματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου, για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά στη Φινλανδία, προωθούνται σε μεγάλο βαθμό οι διδακτικές αρχές της «αυτενέργειας και της «κοινωνικότητας», σε μικρότερο βαθμό οι διδακτικές αρχές της «ολότητας» και της «παιδοκεντρικότητας», αρκετά προωθούνται οι διδακτικές αρχές της «διαθεματικότητας» και της «διαφοροποίησης», ενώ λιγότερο προωθούνται οι διδακτικές αρχές της «επικαιρότητας» και της «συνδιερεύνησης».

Επίσης, στα Αναλυτικά Προγράμματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου, για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά στην Αγγλία προωθούνται σε μεγάλο βαθμό οι διδακτικές αρχές της «αυτενέργειας» και της «ολότητας», σε μικρότερο βαθμό οι διδακτικές αρχές της «κοινωνικότητας» και της «παιδοκεντρικότητας», ενώ λίγο έως ελάχιστα

προωθούνται οι διδακτικές αρχές της «διαθεματικότητας», της «διαφοροποίησης», της «επικαιρότητας» και της «συνδιερεύνησης».

Τέλος, στα Αναλυτικά Προγράμματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου, για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά στην Ελλάδα προωθούνται σε μεγάλο βαθμό οι διδακτικές αρχές της «αυτενέργειας» και της «ολότητας», σε μικρότερο βαθμό οι διδακτικές αρχές της «κοινωνικότητας», της «διαθεματικότητας» και της «παιδοκεντρικότητας», αρκετά προωθούνται οι διδακτικές αρχές της «διαφοροποίησης» και της «επικαιρότητας», ενώ λιγότερο προωθείται η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης».

Από τα παραπάνω συνεπάγεται ότι: α) Στα Αναλυτικά Προγράμματα της Φινλανδίας οι μαθητές δύνανται να αυτενεργούν αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και να δρουν αυτόνομα, ενώ παράλληλα προωθείται η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία. β) Στα αγγλικά Αναλυτικά Προγράμματα η έμφαση δίνεται στη δυνατότητα των μαθητών να αυτενεργούν αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες στη μάθησή τους, ενισχύοντας τα εσωτερικά τους κίνητρα για τη μάθηση και συμμετέχοντας σε δραστηριότητες ολιστικής προσέγγισης. Με αυτόν τον τρόπο φαίνεται ότι, επιδιώκεται στη διδασκαλία οι μαθητές να αναπτύσσουν τόσο τις γνωστικές και συναισθηματικές τους ικανότητες όσο και τις κοινωνικές και κινητικές τους δεξιότητες. γ) Τα ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα επικεντρώνονται στη δυνατότητα των μαθητών να δρουν αυτόνομα, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αναπτύσσονται αρμονικά σε γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και κινητικό επίπεδο (ολιστική προσέγγιση της διδασκαλίας και μάθησης).

Επομένως, από την παραπάνω συγκριτική παράθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας που διενεργήθηκε στα Αναλυτικά Προγράμματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου, για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά, Φινλανδίας, Αγγλίας και Ελλάδας προκύπτει ότι, στα εν λόγω Αναλυτικά Προγράμματα και των τριών χωρών την πρωτεύουσα θέση κατέχει η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας». Φαίνεται ότι, και στις τρεις χώρες αναφοράς της έρευνας θεωρούνται πολύ σημαντικές κατά τη διδασκαλία η αυτενεργός δράση των μαθητών, η καλλιέργεια της αυτονομίας τους και η ανάληψη πρωτοβουλιών από αυτούς. Δευτερευόντως, για τη Φινλανδία, στα Αναλυτικά της Προγράμματα, είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές κατά τη μαθησιακή διαδικασία να καλλιεργούν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, ενώ για την Αγγλία και την Ελλάδα αναδεικνύεται ως

πολύ σημαντική η ολιστική προσέγγιση της διδασκαλίας και μάθησης, καθώς έτσι οι μαθητές αναπτύσσονται αρμονικά σε γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και κινητικό επίπεδο.

10.2. Συγκριτική προσέγγιση των ερωτηματολογίων προς εκπαιδευτικούς Φινλανδίας, Αγγλίας και Ελλάδας

Στο υποκεφάλαιο αυτό λαμβάνει χώρα η συγκριτική προσέγγιση των πορισμάτων, που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, που πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο προς τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονταν κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φινλανδίας, Αγγλίας και Ελλάδας.

Αρχικά, έχει ενδιαφέρον να αναφερθεί ότι, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών των σχολείων της Φινλανδίας σε ερωτήσεις του ερωτηματολογίου φαίνεται ότι: α) Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας είναι γυναίκες, ηλικίας 46-55 ετών, κατέχουν δεύτερο πτυχίο και έχουν 20-29 έτη προϋπηρεσίας. β) Η διδασκαλία επηρεάζεται λίγο, με θετικό ή αρνητικό τρόπο, από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών που παρουσιάζονται στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. γ) Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν στη διδασκαλία σε πολύ μεγάλο βαθμό κινητικές δεξιότητες. δ) Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας προκύπτει ότι, προτιμά η διδασκαλία να έχει ως επίκεντρο συνδυαστικά τον μαθητή, το διδακτικό αντικείμενο και τους στόχους της διδασκαλίας σε πολύ σημαντικό βαθμό. ε) Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα Αναλυτικά Προγράμματα ενθαρρύνουν κατά τη διδασκαλία της Ομιλούμενης Γλώσσας και των Μαθηματικών σε Δημοτικό και Γυμνάσιο την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Επιπλέον, από τις απαντήσεις των υποκειμένων σε ερωτήσεις σχετικές με τις διδακτικές αρχές διαπιστώνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί των σχολείων της Φινλανδίας, που συμμετείχαν στην έρευνα με ερωτηματολόγιο, εφαρμόζουν πολύ συχνά στη διδασκαλία τη διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας», αρκετά έως πολύ συχνά τις διδακτικές αρχές της «διαφοροποίησης», της «διαθεματικότητας», της «ολότητας», της «συνδιερεύνησης» και της «παιδοκεντρικότητας», αρκετά συχνά τη διδακτική αρχή της «αυτενέργειας» και σπάνια έως αρκετά συχνά τη διδακτική αρχή της «επικαιρότητας».

Ακολούθως, από τα δεδομένα της έρευνας με ερωτηματολόγιο σε αγγλικά σχολεία προκύπτει ότι: α) Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας είναι γυναίκες, ηλικίας 26-35 ετών, κατέχουν μεταπτυχιακό και έχουν 0-9 έτη προϋπηρεσίας. β) Η διδασκαλία επηρεάζεται λίγο, με θετικό ή αρνητικό τρόπο, από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών που παρουσιάζονται στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. γ) Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν στη διδασκαλία τις κινητικές δεξιότητες σε μικρό βαθμό. δ) Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας φαίνεται ότι, προτιμά η διδασκαλία να έχει ως επίκεντρο συνδυαστικά τον μαθητή, το διδακτικό αντικείμενο και τους στόχους της διδασκαλίας σε αρκετά σημαντικό βαθμό. ε) Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα Αναλυτικά Προγράμματα ενθαρρύνουν κατά τη διδασκαλία της Ομιλούμενης Γλώσσας και των Μαθηματικών σε Δημοτικό και Γυμνάσιο την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων σε αρκετά μεγάλο βαθμό.

Επιπροσθέτως, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της Αγγλίας, σε ερωτήσεις σχετικές με τις διδακτικές αρχές διαπιστώνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί των αγγλικών σχολείων, που συμμετείχαν στην έρευνα με ερωτηματολόγιο, εφαρμόζουν πολύ συχνά στη διδασκαλία τις διδακτικές αρχές της «διαφοροποίησης» και της «κοινωνικότητας», αρκετά έως πολύ συχνά τις διδακτικές αρχές της «ολότητας» και της «συνδιερεύνησης», αρκετά συχνά τις διδακτικές αρχές της «επικαιρότητας», της «διαθεματικότητας» και της «αυτενέργειας» και σπάνια έως αρκετά συχνά τη διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας».

Ακολούθως, από τα δεδομένα της έρευνας με ερωτηματολόγιο σε ελληνικά σχολεία προκύπτει ότι: α) Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας είναι γυναίκες, ηλικίας 46-55 ετών, έχουν κάποιες επιπλέον σπουδές και έχουν 10-19 ή 20-29 έτη προϋπηρεσίας. β) Η διδασκαλία επηρεάζεται αρκετά, με θετικό ή αρνητικό τρόπο, από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών που παρουσιάζονται στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. γ) Η πλειοψηφία των υποκειμένων της Ελλάδας θεωρεί ότι, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν στη διδασκαλία σε πολύ μεγάλο βαθμό τις κινητικές τους δεξιότητες. δ) Η πλειοψηφία του δείγματος των εκπαιδευτικών της Ελλάδας φαίνεται ότι, προτιμά η διδασκαλία να έχει ως επίκεντρο συνδυαστικά τον μαθητή, το διδακτικό αντικείμενο και τους στόχους της διδασκαλίας σε πολύ σημαντικό βαθμό. ε) Από τα δεδομένα καταδεικνύεται ότι, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν αρκετά συχνά κατά τη διδασκαλία της Ομιλούμενης Γλώσσας στο

Δημοτικό και στο Γυμνάσιο εναλλακτικές διδακτικές δραστηριότητες. Αρκετά συχνά, επίσης, προκύπτει ότι, εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία των Μαθηματικών στο Γυμνάσιο εναλλακτικές διδακτικές δραστηριότητες, ενώ στο Δημοτικό φαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν συχνά κατά τη διδασκαλία των Μαθηματικών εναλλακτικές διδακτικές δραστηριότητες.

Τέλος, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της Ελλάδας σε ερωτήσεις σχετικές με τις διδακτικές αρχές διαπιστώνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί των ελληνικών σχολείων, που συμμετείχαν στην έρευνα με ερωτηματολόγιο, εφαρμόζουν πολύ συχνά στη διδασκαλία τη διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης», αρκετά έως πολύ συχνά τις διδακτικές αρχές της «κοινωνικότητας», της «ολότητας» και της «συνδιερεύνησης» και αρκετά συχνά τις διδακτικές αρχές της «επικαιρότητας», της «διαθεματικότητας», της «αυτενέργειας» και της «παιδοκεντρικότητας».

Από τα προαναφερόμενα συνεπάγεται ότι: α) Η πλειοψηφία των υποκειμένων του δείγματος σε Φινλανδία, Αγγλία και Ελλάδα είναι γυναίκες, ηλικίας 46-55 για τη Φινλανδία και την Ελλάδα και 26-35 για την Αγγλία. Στη Φινλανδία οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στην έρευνα με ερωτηματολόγιο, κατέχουν στην πλειοψηφία τους δεύτερο πτυχίο και έχουν αρκετά έτη προϋπηρεσίας, 20-29. Στην Αγγλία η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας κατέχει μεταπτυχιακό και έχει λίγα έτη προϋπηρεσίας, 0-9. Στην Ελλάδα η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας έχει κάποιες επιπλέον σπουδές και έχει 10-19 ή 20-29 έτη προϋπηρεσίας. β) Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι, σε Φινλανδία και Αγγλία η διδασκαλία επηρεάζεται λίγο, με θετικό ή αρνητικό τρόπο, από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών που παρουσιάζονται στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, ενώ στην Ελλάδα η διδασκαλία επηρεάζεται αρκετά, θετικά ή αρνητικά, από γεγονότα της καθημερινότητας που προβάλλονται από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. γ) Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας της Φινλανδίας και της Ελλάδας θεωρεί ότι, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν στη διδασκαλία σε πολύ μεγάλο βαθμό τις κινητικές τους δεξιότητες, σε αντίθεση με την πλειοψηφία των υποκειμένων της Αγγλίας που πιστεύει ότι, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν στη διδασκαλία σε μικρό βαθμό τις κινητικές τους δεξιότητες. δ) Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας σε Φινλανδία και Ελλάδα προκύπτει ότι, προτιμά η διδασκαλία να έχει ως επίκεντρο συνδυαστικά τον μαθητή, το διδακτικό αντικείμενο και τους στόχους της διδασκαλίας σε πολύ σημαντικό βαθμό, ενώ η

πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας στην Αγγλία φαίνεται ότι, προτιμά η διδασκαλία να έχει ως επίκεντρο συνδυαστικά τον μαθητή, το διδακτικό αντικείμενο και τους στόχους της διδασκαλίας σε αρκετά σημαντικό βαθμό. Επιπλέον, και στις τρεις χώρες αναφοράς της έρευνας δεν επιλέγεται ως επίκεντρο της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός ή, αν επιλέγεται, αυτό γίνεται μόνο συνδυαστικά με άλλες επιλογές και σε μικρό βαθμό. ε) Οι εκπαιδευτικοί των φινλανδικών σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα, θεωρούν πως τα Αναλυτικά Προγράμματα ενθαρρύνουν κατά τη διδασκαλία της Ομιλούμενης Γλώσσας και των Μαθηματικών σε Δημοτικό και Γυμνάσιο την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων σε πολύ μεγάλο βαθμό. Οι εκπαιδευτικοί των αγγλικών σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα, πιστεύουν ότι, αυτό συμβαίνει σε αρκετά μεγάλο βαθμό, ενώ το ίδιο πιστεύουν και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος από τα ελληνικά σχολεία, όσον αφορά την Ομιλούμενη Γλώσσα σε Δημοτικό και Γυμνάσιο και τα Μαθηματικά στο Γυμνάσιο. Οι πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας της Ελλάδας θεωρούν ότι, οι εκπαιδευτικοί δεν ενθαρρύνονται από τα Αναλυτικά Προγράμματα να εφαρμόζουν εναλλακτικές διδακτικές δραστηριότητες κατά τη διδασκαλία των Μαθηματικών στο Δημοτικό, με αποτέλεσμα να μην τις εφαρμόζουν συχνά κατά τη συγκεκριμένη διδασκαλία.

Επιπροσθέτως, από τη συγκριτική παράθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας με ερωτηματολόγιο προς τους εκπαιδευτικούς, αναφορικά με τις διδακτικές αρχές, προκύπτει ότι: α) Οι εκπαιδευτικοί της Φινλανδίας και της Αγγλίας εφαρμόζουν πολύ συχνά στη διδασκαλία τη διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας» και αρκετά έως πολύ συχνά τις διδακτικές αρχές της «ολότητας» και της «συνδιερεύνησης». Δίνοντας έτσι έμφαση πρωτίστως στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και δευτερευόντως στην ολιστική προσέγγιση της διδασκαλίας και μάθησης καθώς και στη διερεύνηση της νέας γνώσης μέσω συλλογικών δραστηριοτήτων. β) Οι εκπαιδευτικοί των αγγλικών σχολείων εφαρμόζουν, επίσης, πολύ συχνά στη διδασκαλία τη διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης», όπως στον ίδιο βαθμό φαίνεται να την εφαρμόζουν και οι εκπαιδευτικοί των ελληνικών σχολείων. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται φανερό ότι, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να ανταποκρίνεται η διδασκαλία στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών τους, ώστε να επιτυγχάνονται στον μέγιστο δυνατό βαθμό παρόμοια για όλους τους μαθητές μαθησιακά αποτελέσματα. γ) Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί των ελληνικών σχολείων εφαρμόζουν αρκετά έως πολύ συχνά, όπως και οι εκπαιδευτικοί της Φινλανδίας και της Αγγλίας, τις διδακτικές αρχές της «ολότητας» και της «συνδιερεύνησης» δίνοντας

και εκείνοι ιδιαίτερη σημασία στην αρμονική καλλιέργεια των γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών, στην ανάπτυξη των κοινωνικών και κινητικών τους δεξιοτήτων καθώς και στη διερεύνηση της νέας γνώσης μέσω συλλογικών διαδικασιών.

Επομένως, από τη συγκριτική παράθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας με ερωτηματολόγιο προς τους εκπαιδευτικούς σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου, για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά, Φινλανδίας, Αγγλίας και Ελλάδας, προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν κατά προτεραιότητα στη διδασκαλία τις διδακτικές αρχές της «κοινωνικότητας» και της «διαφοροποίησης», πιστεύοντας πως είναι πολύ σημαντική η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών καθώς και η προσαρμογή των διδακτικών ενεργειών στις ιδιαιτερότητες των μαθητών, ώστε να παρέχονται ίσες ευκαιρίες για μάθηση σε όλους.

10.3. Συγκριτική προσέγγιση του φύλλου παρατήρησης σε σχολικές τάξεις Φινλανδίας, Αγγλίας και Ελλάδας

Στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο επιχειρείται να γίνει συγκριτική προσέγγιση των πορισμάτων, που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, που πραγματοποιήθηκε με το φύλλο παρατήρησης στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών σε σχολικές τάξεις σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φινλανδίας, Αγγλίας και Ελλάδας.

Κατά συνέπεια, από τα δεδομένα της έρευνας με παρατήρηση προκύπτει ότι, στα σχολεία της Φινλανδίας: α) Η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης» εφαρμόζεται πάρα πολύ σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει με ουσιαστικό τρόπο στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος όλων των μαθητών και στην ενεργό εμπλοκή τους στη διαδικασία της διδασκαλίας. β) Η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας» εφαρμόζεται αρκετά από την αρχή σχεδόν της διδασκαλίας μέχρι το τέλος της θεωρώντας προφανώς ότι, δύναται να εμπλέξει τους μαθητές ενεργά στη διδασκαλία μέσω δραστηριοτήτων σχετιζόμενων με την επικαιρότητα. γ) Η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας» εφαρμόζεται πολύ από την αρχή σχεδόν της διδασκαλίας μέχρι το τέλος της θεωρώντας ότι, δύναται να συμβάλει εξελικτικά με ουσιαστικό τρόπο στην ώθηση των μαθητών για ενεργό εμπλοκή στη διδασκαλία μέσω της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης. δ) Η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας» αξιοποιείται πάρα πολύ σε όλη τη διάρκεια της

διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει εξελικτικά με ουσιαστικό τρόπο στην ώθηση των μαθητών για την πρόοδο της διδασκαλίας. ε) Η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας» εφαρμόζεται σε ικανοποιητικό βαθμό καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ώθηση των μαθητών για συμμετοχή στη διδασκαλία μέσω δραστηριοτήτων κοινωνικοποίησης. στ) Η διδακτική αρχή της «ολότητας» εφαρμόζεται σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας κρίνοντας πιθανόν ότι, μπορεί να συνεισφέρει με ουσιαστικό τρόπο στην ώθηση των μαθητών για ολική προσέγγιση της γνώσης και ανάπτυξή τους σε γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και κινητικό επίπεδο κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. ζ) Η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης» εφαρμόζεται αρκετά σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας θεωρώντας εμφανώς ότι, είναι δυνατό να ωθήσει τους μαθητές στην ενεργό δράση μέσω συλλογικών δραστηριοτήτων διερεύνησης και κατ' επέκταση στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας. η) Η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας» εφαρμόζεται σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας κρίνοντας ότι, μπορεί να συμβάλει με ουσιαστικό τρόπο στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών μέσω της ενθάρρυνσης και της επιβράβευσης των προσπαθειών τους κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Ακολούθως, από τα δεδομένα της έρευνας με παρατήρηση προκύπτει ότι, στα αγγλικά σχολεία: α) Η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης» εφαρμόζεται κυρίως στη μεσαία φάση της διδασκαλίας κρίνοντας εμφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει στοιχειωδώς στην παρώθηση των μαθητών για την επιτυχή εξέλιξη της διδασκαλίας. β) Η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας» εφαρμόζεται κυρίως στις πρώτες φάσεις της διδασκαλίας, ενώ δεν εμφανίζεται καθόλου από τη μεσαία φάση και ύστερα της διδασκαλίας κρίνοντας προφανώς ότι, δεν μπορεί να συμβάλει στην ώθηση των μαθητών για την επιτυχή έκβαση της διδασκαλίας. γ) Η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας» εφαρμόζεται κυρίως στην αρχή και στη μεσαία φάση της διδασκαλίας, ενώ δεν εμφανίζεται καθόλου στις υπόλοιπες φάσεις της διδασκαλίας θεωρώντας πιθανόν ότι, δε δύναται να συνεισφέρει εξελικτικά με ουσιαστικό τρόπο στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της διδασκαλίας. δ) Η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας» δύναται να εφαρμόζεται καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας με έμφαση στη μεσαία φάση αυτής θεωρώντας πιθανόν ότι, μπορεί να συμβάλει με ουσιαστικό τρόπο στην ώθηση των μαθητών για συμμετοχή στη

διδασκαλία και στην ομαλή διεξαγωγή αυτής. ε) Η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας» εφαρμόζεται περίπου στη μεσαία φάση της διδασκαλίας, ενώ δεν εφαρμόζεται καθόλου στην αρχή και στο τέλος της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, δεν μπορεί να συμβάλει εξελικτικά με ουσιαστικό τρόπο στην ώθηση των μαθητών για συμμετοχή στην ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας. στ) Η διδακτική αρχή της «ολότητας» δύναται να εφαρμόζεται καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας με έμφαση στη μεσαία φάση αυτής θεωρώντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ώθηση των μαθητών για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας. ζ) Η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης» δύναται να εφαρμόζεται καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας με έμφαση στη μεσαία φάση αυτής θεωρώντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει στοιχειωδώς στην ώθηση των μαθητών για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας. η) Η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας» δύναται να εφαρμόζεται καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας με έμφαση στη μεσαία φάση αυτής κρίνοντας πιθανόν ότι, μπορεί να συμβάλει εξελικτικά στην παρώθηση των μαθητών για ενεργό συμμετοχή κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Τέλος, από τα δεδομένα της έρευνας με παρατήρηση προκύπτει ότι, στα ελληνικά σχολεία: α) Η διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης» εφαρμόζεται κυρίως στις τελευταίες φάσεις της διδασκαλίας αναμένοντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει στοιχειωδώς στην κινητοποίηση των μαθητών για ενεργό εμπλοκή στη διδασκαλία. β) Η διδακτική αρχή της «επικαιρότητας» εφαρμόζεται σε ικανοποιητικό βαθμό καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας κρίνοντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει εξελικτικά στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της διδασκαλίας. γ) Η διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας» εφαρμόζεται αρκετά στις τελευταίες φάσεις της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, μπορεί να συμβάλει στοιχειωδώς στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας. δ) Η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας» αξιολογείται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την αρχή σχεδόν της διδασκαλίας μέχρι το τέλος της κρίνοντας ότι, είναι δυνατό να συμβάλει εξελικτικά με ουσιαστικό τρόπο στην ώθηση των μαθητών για ενεργό δράση, ανάληψη πρωτοβουλιών και αυτόνομη συμπεριφορά κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. ε) Η διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας» εφαρμόζεται σε μικρό βαθμό καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας θεωρώντας προφανώς ότι, δεν μπορεί να συμβάλει ιδιαίτερα στην ώθηση των μαθητών για την

καλλιέργεια και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. στ) Η διδακτική αρχή της «ολότητας» εφαρμόζεται σε μεγάλο βαθμό από την αρχή σχεδόν της διδασκαλίας μέχρι το τέλος της αναμένοντας προφανώς ότι, δίνεται έτσι η δυνατότητα στους μαθητές να αναπτυχθούν γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας. ζ) Η διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης» αξιοποιείται ελάχιστα ή καθόλου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας θεωρώντας ότι, δε δίνει τη δυνατότητα μέσω συλλογικών δραστηριοτήτων να επιτευχθούν οι στόχοι της διδασκαλίας. η) Η διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας» εφαρμόζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό σχεδόν καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας κρίνοντας ότι, μπορεί να συμβάλει με ουσιαστικό τρόπο στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών κατά την προοδευτική εξέλιξη της διδασκαλίας.

Από όσα αναφέρονται παραπάνω, διαπιστώνεται ότι: α) Στις σχολικές τάξεις της Φινλανδίας φαίνεται ότι, κατά τη διδασκαλία εφαρμόζονται σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό οι διδακτικές αρχές της «διαφοροποίησης» και της «αυτενέργειας» και σε πολύ μεγάλο βαθμό οι διδακτικές αρχές της «ολότητας» και της «παιδοκεντρικότητας». Έτσι καταδεικνύεται η έμφαση που δίνεται στην οργάνωση της διδασκαλίας με τέτοιο τρόπο, ώστε να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών, να δίνονται ίσες ευκαιρίες σε όλους, να προωθείται η αυτενέργεια και να επιτυγχάνεται η ολιστική προσέγγιση της μάθησης. β) Στις σχολικές τάξεις της Αγγλίας προκύπτει ότι, κατά τη διδασκαλία δύνανται να εφαρμόζονται καθ' όλη τη διάρκεια αυτής οι διδακτικές αρχές της «αυτενέργειας», της «ολότητας», της «συνδιερεύνησης» και της «παιδοκεντρικότητας». Διαφαίνεται η έμφαση που δίνεται στην αυτενεργό δράση των μαθητών, στην ολιστική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης, στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών καθώς και στη διερεύνηση της νέας γνώσης μέσω συλλογικών δραστηριοτήτων. γ) Στις σχολικές τάξεις της Ελλάδας φαίνεται ότι, εφαρμόζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό σχεδόν καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας οι διδακτικές αρχές της «αυτενέργειας» και της «παιδοκεντρικότητας», ενώ εφαρμόζονται σε μεγάλο βαθμό οι διδακτικές αρχές της «επικαιρότητας» και της «ολότητας». Συνεπώς, από τα φύλλα παρατήρησης στις ελληνικές σχολικές τάξεις προκύπτει ότι, εφαρμόζονται κατά προτεραιότητα οι διδακτικές αρχές της «αυτενέργειας», της «παιδοκεντρικότητας» και της «ολότητας», όπως στις σχολικές τάξεις της Φινλανδίας και της Αγγλίας, ενώ

επιπλέον φαίνεται να κατέχει σημαντική θέση και η εφαρμογή της διδακτικής αρχής της «επικαιρότητας». Αυτό πιθανόν να σημαίνει ότι, η διδασκαλία επηρεάζεται σημαντικά από επίκαιρα συμβάντα, που λαμβάνουν χώρα εκτός σχολικής πραγματικότητας.

Επομένως, από τη συγκριτική παράθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας με φύλλο παρατήρησης σε σχολικές τάξεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου, για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά, Φινλανδίας, Αγγλίας και Ελλάδας, προκύπτει ότι, εφαρμόζονται κατά προτεραιότητα στη διδασκαλία στις σχολικές τάξεις και των τριών χωρών οι διδακτικές αρχές της «αυτενέργειας», της «παιδοκεντρικότητας» και της «ολότητας». Αυτό πιθανόν να σημαίνει ότι, στις σχολικές τάξεις των εν λόγω χωρών λαμβάνονται πολύ σοβαρά υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών, οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, ενώ παράλληλα ενθαρρύνεται η αυτενεργός δράση με στόχο την αρμονική ανάπτυξη των γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων καθώς και των κοινωνικών και κινητικών τους δεξιοτήτων.

10.4. Συγκριτική προσέγγιση ερωτηματολογίων και φύλλων παρατήρησης Φινλανδίας, Αγγλίας και Ελλάδας

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συγκριτική παράθεση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου και του φύλλου παρατήρησης για κάθε χώρα αναφοράς της έρευνας, καθώς διαφαίνεται κατά πόσο οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις διδακτικές αρχές, που αποτυπώνονται στις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο, συμπίπτουν ή αποκλίνουν από την εφαρμογή των εν λόγω διδακτικών αρχών στην πράξη κατά τη διδασκαλία.

Κατά συνέπεια, από τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας σε ερωτήσεις σχετικές με τις διδακτικές αρχές διαπιστώνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί των σχολείων της Φινλανδίας, που συμμετείχαν στην έρευνα με ερωτηματολόγιο, εφαρμόζουν πολύ συχνά στη διδασκαλία τη διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας», αρκετά έως πολύ συχνά τις διδακτικές αρχές της «διαφοροποίησης», της «διαθεματικότητας», της «ολότητας», της «συνδιερεύνησης» και της «παιδοκεντρικότητας», αρκετά συχνά τη διδακτική αρχή της «αυτενέργειας» και σπάνια έως αρκετά συχνά τη διδακτική αρχή της «επικαιρότητας».

Από την άλλη πλευρά, στις σχολικές τάξεις της Φινλανδίας από την παρατήρηση που έλαβε χώρα με το φύλλο παρατήρησης φαίνεται ότι, κατά τη διδασκαλία εφαρμόζονται σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό οι διδακτικές αρχές της «διαφοροποίησης» και της «αυτενέργειας» και σε πολύ μεγάλο βαθμό οι διδακτικές αρχές της «ολότητας» και της «παιδοκεντρικότητας», ενώ χρησιμοποιούνται σε μικρότερο βαθμό οι διδακτικές αρχές της «κοινωνικότητας», της «διαθεματικότητας», της «συνδιερεύνησης» και της «επικαιρότητας».

Επομένως, από την παραπάνω συγκριτική παράθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας με ερωτηματολόγιο προς τους εκπαιδευτικούς και με φύλλο παρατήρησης στις σχολικές τάξεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου της Φινλανδίας διαπιστώνεται ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντική τη διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας», στη διδακτική πράξη φαίνεται ότι, την εφαρμόζουν σε μικρό βαθμό. Αντιθέτως, τη διδακτική αρχή της «αυτενέργειας», που τη θεωρούν όχι ιδιαίτερα σημαντική κατά τη διδασκαλία, την εφαρμόζουν στη διδακτική πράξη σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Επιπλέον, διαφαίνεται ότι, οι διδακτικές αρχές της «διαφοροποίησης», της «ολότητας» και της «παιδοκεντρικότητας» θεωρούνται πολύ σημαντικές από τους εκπαιδευτικούς και εφαρμόζονται εξίσου πολύ συχνά κατά τη διδασκαλία στην πράξη.

Ακολουθως, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της Αγγλίας, σε ερωτήσεις σχετικές με τις διδακτικές αρχές διαπιστώνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί των αγγλικών σχολείων, που συμμετείχαν στην έρευνα με ερωτηματολόγιο, εφαρμόζουν πολύ συχνά στη διδασκαλία τις διδακτικές αρχές της «διαφοροποίησης» και της «κοινωνικότητας», αρκετά έως πολύ συχνά τις διδακτικές αρχές της «ολότητας» και της «συνδιερεύνησης», αρκετά συχνά τις διδακτικές αρχές της «επικαιρότητας», της «διαθεματικότητας» και της «αυτενέργειας» και σπάνια έως αρκετά συχνά τη διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας».

Από την άλλη πλευρά, στις σχολικές τάξεις της Αγγλίας από την παρατήρηση που έλαβε χώρα με το φύλλο παρατήρησης προκύπτει ότι, κατά τη διδασκαλία δύνανται να εφαρμόζονται καθ' όλη τη διάρκεια αυτής οι διδακτικές αρχές της «αυτενέργειας», της «ολότητας», της «συνδιερεύνησης» και της «παιδοκεντρικότητας», ενώ εφαρμόζονται σε μικρότερο βαθμό οι διδακτικές αρχές της «διαφοροποίησης», της «κοινωνικότητας», της «επικαιρότητας» και της «διαθεματικότητας».

Επομένως, από την παραπάνω συγκριτική παράθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας με ερωτηματολόγιο προς τους εκπαιδευτικούς και με φύλλο παρατήρησης στις σχολικές τάξεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου της Αγγλίας προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως είναι πολύ σημαντικές οι διδακτικές αρχές της «διαφοροποίησης» και της «κοινωνικότητας» και αρκετά έως πολύ σημαντικές οι διδακτικές αρχές της «ολότητας» και της «συνδιερεύνησης». Ωστόσο, κατά τη διδασκαλία στην πράξη εφαρμόζουν κυρίως τις διδακτικές αρχές της «ολότητας» και της «συνδιερεύνησης» και λιγότερο τις διδακτικές αρχές της «διαφοροποίησης» και της «κοινωνικότητας». Επιπλέον, στη διδακτική πράξη εφαρμόζουν, επίσης, πολύ συχνά τις διδακτικές αρχές της «αυτενέργειας» και της «παιδοκεντρικότητας», οι οποίες σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο βρίσκονται πιο χαμηλά στις προτιμήσεις τους.

Τέλος, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της Ελλάδας σε ερωτήσεις σχετικές με τις διδακτικές αρχές διαπιστώνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί των ελληνικών σχολείων, που συμμετείχαν στην έρευνα με ερωτηματολόγιο, εφαρμόζουν πολύ συχνά στη διδασκαλία τη διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης», αρκετά έως πολύ συχνά τις διδακτικές αρχές της «κοινωνικότητας», της «ολότητας» και της «συνδιερεύνησης» και αρκετά συχνά τις διδακτικές αρχές της «επικαιρότητας», της «διαθεματικότητας», της «αυτενέργειας» και της «παιδοκεντρικότητας».

Από την άλλη πλευρά, στις σχολικές τάξεις της Ελλάδας από την παρατήρηση που έλαβε χώρα με το φύλλο παρατήρησης φαίνεται ότι, εφαρμόζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό σχεδόν καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας οι διδακτικές αρχές της «αυτενέργειας» και της «παιδοκεντρικότητας» και σε μεγάλο βαθμό οι διδακτικές αρχές της «επικαιρότητας» και της «ολότητας», ενώ εφαρμόζονται σε μικρότερο βαθμό οι διδακτικές αρχές της «διαφοροποίησης», της «κοινωνικότητας», της «συνδιερεύνησης» και της «διαθεματικότητας».

Επομένως, από την παραπάνω συγκριτική παράθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας με ερωτηματολόγιο προς τους εκπαιδευτικούς και με φύλλο παρατήρησης στις σχολικές τάξεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου της Ελλάδας διαφαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πολύ σημαντική κατά τη διδασκαλία την εφαρμογή των διδακτικών αρχών της «διαφοροποίησης», της «κοινωνικότητας», της «ολότητας» και της

«συνδιερεύνησης». Στην πράξη, όμως, κατά τη διδακτική διαδικασία φαίνεται ότι, εφαρμόζεται σε μεγάλο βαθμό η διδακτική αρχή της «ολότητας» καθώς και οι διδακτικές αρχές της «αυτενέργειας», της «παιδοκεντρικότητας» και της «επικαιρότητας», ενώ οι διδακτικές αρχές της «διαφοροποίησης», της «κοινωνικότητας» και της «συνδιερεύνησης» βρίσκονται χαμηλότερα στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών.

Από όσα αναφέρονται παραπάνω, γίνεται σαφές ότι, οι διδακτικές αρχές που θεωρούνται σημαντικές από τους εκπαιδευτικούς, που συμμετείχαν στην έρευνα με ερωτηματολόγιο, και φαίνεται πως τις προτιμούν, για να τις εφαρμόζουν στη διδασκαλία, δεν επιλέγονται πάντα κατά προτεραιότητα να εφαρμόζονται στην πράξη κατά τη διδακτική διαδικασία. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι, οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν σε θεωρητικό επίπεδο τη σημασία της καθεμιάς από τις διδακτικές αρχές, που αποτελούν αντικείμενο διερεύνησης στην παρούσα ΔΔ, και εκδηλώνουν τις απόψεις τους και τις στάσεις σε σχέση με αυτές, χωρίς, ωστόσο, να δύνανται να τις εφαρμόσουν πάντα στην πράξη κατά τη διδασκαλία.

Οι λόγοι για τη δυσκολία εφαρμογής στην πράξη συγκεκριμένων διδακτικών αρχών μπορεί να είναι: α) Η ελλιπής κατάρτιση, εκπαίδευση ή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε αυτές τις διδακτικές αρχές. β) Η απουσία ή η ελλιπής αναφορά των συγκεκριμένων διδακτικών αρχών στα Αναλυτικά Προγράμματα. γ) Η κοσμοθεωρία του εκάστοτε εκπαιδευτικού. δ) Η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή.

10.5. Συγκριτική προσέγγιση μεταξύ όλων των αποτελεσμάτων και όλων των χωρών της έρευνας

Στο παρόν υποκεφάλαιο, ύστερα από τη συγκριτική παράθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας, που διενεργήθηκε με ανάλυση περιεχομένου (ποιοτική και ποσοτική) στα Αναλυτικά Προγράμματα, με ερωτηματολόγιο προς τους εκπαιδευτικούς και με παρατήρηση με τη χρήση φύλλου παρατήρησης σε σχολικές τάξεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου, για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά, Φινλανδίας, Αγγλίας και Ελλάδας προκύπτει ότι:

α) Στα εν λόγω Αναλυτικά Προγράμματα και των τριών χωρών την πρωτεύουσα θέση κατέχει η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας». Φαίνεται ότι, και στις τρεις χώρες αναφοράς της έρευνας θεωρούνται πολύ σημαντικές κατά τη διδασκαλία η αυτενεργός δράση των μαθητών, η καλλιέργεια της αυτονομίας τους

και η ανάληψη πρωτοβουλιών από αυτούς. Δευτερευόντως, για τη Φινλανδία, στα Αναλυτικά της Προγράμματα, είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές κατά τη μαθησιακή διαδικασία να καλλιεργούν τις κοινωνικές τους δεξιότητες (διδασκτική αρχή της *κοινωνικότητας*), ενώ για την Αγγλία και την Ελλάδα αναδεικνύεται ως πολύ σημαντική η ολιστική προσέγγιση της διδασκαλίας και μάθησης (διδασκτική αρχή της *ολότητας*), καθώς έτσι οι μαθητές αναπτύσσονται αρμονικά σε γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και κινητικό επίπεδο.

β) Οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στην έρευνα, φαίνεται από τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο ότι, προτίθενται να εφαρμόζουν κατά προτεραιότητα στη διδασκαλία τις διδασκτικές αρχές της «κοινωνικότητας» και της «διαφοροποίησης», πιστεύοντας πως είναι πολύ σημαντική η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών κατά τη διδασκαλία καθώς και η προσαρμογή των διδασκτικών ενεργειών στις ιδιαιτερότητες των μαθητών, ώστε να παρέχονται ίσες ευκαιρίες για μάθηση σε όλους.

γ) Από την παρατήρηση με φύλλο παρατήρησης στις σχολικές τάξεις και των τριών χωρών διαπιστώνεται ότι, εφαρμόζονται κατά προτεραιότητα στη διδασκαλία οι διδασκτικές αρχές της «αυτενέργειας», της «παιδοκεντρικότητας» και της «ολότητας». Αυτό πιθανόν να σημαίνει ότι, στις σχολικές τάξεις των εν λόγω χωρών λαμβάνονται πολύ σοβαρά υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών, οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, ενώ παράλληλα ενθαρρύνεται η αυτενεργός δράση με στόχο την αρμονική ανάπτυξη των γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων καθώς και των κοινωνικών και κινητικών τους δεξιοτήτων.

Από όσα αναφέρονται παραπάνω, γίνεται σαφές ότι, οι διδασκτικές αρχές που διέπουν τα Αναλυτικά Προγράμματα Γλώσσας και Μαθηματικών Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των τριών χωρών της έρευνας, Φινλανδίας, Αγγλίας και Ελλάδας, και θεωρούνται σημαντικές από τους εκπαιδευτικούς, που συμμετείχαν στην έρευνα με ερωτηματολόγιο και φαίνεται πως τις προτιμούν, για να τις εφαρμόζουν στη διδασκαλία, δεν επιλέγονται πάντα κατά προτεραιότητα να εφαρμόζονται στην πράξη κατά τη διδασκτική διαδικασία. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι, οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν σε θεωρητικό επίπεδο τη σημασία της καθεμιάς από τις διδασκτικές αρχές, που αποτελούν αντικείμενο διερεύνησης στην παρούσα ΔΔ, και εκδηλώνουν τις απόψεις και τις στάσεις τους σε σχέση με αυτές, χωρίς, ωστόσο, να δύνανται να τις

εφαρμόσουν πάντα στην πράξη κατά τη διδασκαλία, λόγω α) ελλιπούς κατάρτισης, εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης σχετικά με αυτές, β) ελλιπούς αναφοράς των συγκεκριμένων διδακτικών αρχών στα Αναλυτικά Προγράμματα, γ) της κοσμοθεωρίας των εκπαιδευτικών καθώς και δ) λόγω ελλιπούς υλικοτεχνικής υποδομής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11^ο

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας ΔΔ ήταν να συσχετισθούν και να συγκριθούν οι διδακτικές αρχές, που εντοπίζονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα κράτη-μέλη της ΕΕ, μέσω δείγματος χωρών, που απαρτίζεται από τις χώρες της Φινλανδίας, Αγγλίας και Ελλάδας. Επιχειρήθηκε, δηλαδή, να εντοπιστούν και να αναδειχτούν οι διδακτικές αρχές των Αναλυτικών Προγραμμάτων των χωρών αναφοράς και να διαπιστωθεί ο βαθμός, στον οποίο αξιοποιούνται ή διαφοροποιούνται σε διαφορετικές χώρες της ΕΕ. Επίσης, στην παρούσα ΔΔ επιδιώκεται η διερεύνηση των στάσεων και απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τις χώρες της Φινλανδίας, Αγγλίας και Ελλάδας, αναφορικά με τις διδακτικές αρχές, που διέπουν τα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών αυτών και εφαρμόζονται στη διδακτική διαδικασία, μέσω της συγκριτικής διερεύνησης.

Από τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν τα ακόλουθα βασικά συμπεράσματα:

Α. Η πλειοψηφία των υποκειμένων του δείγματος, που συμμετείχε στην έρευνα με ερωτηματολόγιο, από Φινλανδία, Αγγλία και Ελλάδα είναι γυναίκες. Αυτό πιθανόν να σημαίνει ότι, στις τρεις χώρες αναφοράς της έρευνας το επάγγελμα του εκπαιδευτικού προτιμάται κυρίως από το γυναικείο φύλο λόγω του ότι, δύναται να συνδυαστεί με τη δημιουργία οικογένειας και τις αυξημένες υποχρεώσεις της μητρότητας. Επιπλέον, το γεγονός ότι, τα υποκείμενα της έρευνας σε Φινλανδία και Ελλάδα κατέχουν δεύτερο πτυχίο ή έχουν κάποιες επιπλέον σπουδές, μπορεί να αποδοθεί στις μεγαλύτερες ηλικίες που έχουν, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος από τα αγγλικά σχολεία που κατέχουν μεταπτυχιακό και έχουν μικρότερες ηλικίες. Τα δεδομένα της έρευνας, επίσης, που δείχνουν ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε Φινλανδία και Ελλάδα έχουν μεγαλύτερη προϋπηρεσία σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος των εκπαιδευτικών των αγγλικών σχολείων πιθανόν σημαίνει ότι, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών αγγλικών σχολείων η παραμονή τους δεν έχει μεγάλη διάρκεια στο συγκεκριμένο επάγγελμα λόγω των αυξημένων απαιτήσεων, με αποτέλεσμα να ανανεώνεται συνεχώς το σώμα των εκπαιδευτικών στα αγγλικά σχολεία με εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας, σε αντίθεση

με τους εκπαιδευτικούς των φινλανδικών και ελληνικών σχολείων που φαίνεται η παραμονή στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού να έχει μεγαλύτερη διάρκεια.

Β. Επιπροσθέτως, από τα δεδομένα της έρευνας με ερωτηματολόγιο προκύπτει ότι, η διδασκαλία επηρεάζεται λίγο, θετικά ή αρνητικά, από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών που παρουσιάζονται στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης σε Φινλανδία και Αγγλία, σε αντίθεση με την Ελλάδα, όπου φαίνεται ότι, η διδασκαλία επηρεάζεται αρκετά συχνά, με θετικό ή αρνητικό τρόπο, από όσα προβάλλονται στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Αυτό πιθανόν να σημαίνει ότι, σε Φινλανδία και Αγγλία τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης δεν ασκούν ιδιαίτερη επιρροή στους μαθητές και κατ' επέκταση στους εκπαιδευτικούς όσο σε μαθητές και εκπαιδευτικούς των ελληνικών σχολείων, ώστε να μην επιδρούν σημαντικά στη διδασκαλία των πρώτων (εκπαιδευτικών φινλανδικών και αγγλικών σχολείων) έναντι των δεύτερων (εκπαιδευτικών ελληνικών σχολείων), που φαίνεται ότι, δίνουν μεγαλύτερη σημασία σε αυτά.

Γ. Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας με ερωτηματολόγιο της Φινλανδίας και της Ελλάδας θεωρεί ότι, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν στη διδασκαλία σε πολύ μεγάλο βαθμό τις κινητικές τους δεξιότητες, σε αντίθεση με την πλειοψηφία των υποκειμένων της Αγγλίας που πιστεύει ότι, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν στη διδασκαλία σε μικρό βαθμό τις κινητικές τους δεξιότητες. Από τα δεδομένα της έρευνας με φύλλο παρατήρησης στις σχολικές τάξεις διαπιστώνεται ότι, οι κινητικές δεξιότητες των μαθητών καλλιεργούνται κατά τη διδασκαλία στα φινλανδικά και στα αγγλικά σχολεία σε πολύ μεγάλο ή μεγάλο βαθμό αντίστοιχα, δε συμβαίνει, όμως, το ίδιο και στα ελληνικά σχολεία, καθώς η διδακτική αρχή της ολότητας, στην οποία εντάσσεται η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων, δεν εφαρμόζεται σε τόσο μεγάλο βαθμό. Αυτό πιθανόν σημαίνει ότι, οι εκπαιδευτικοί των ελληνικών σχολείων έχουν την πρόθεση να καλλιεργούν κατά τη διδασκαλία τις κινητικές δεξιότητες των μαθητών, στην πράξη, όμως, δυσκολεύονται να το εφαρμόσουν πιθανόν λόγω του όγκου της ύλης, που καλούνται να διδάξουν, ή λόγω του ότι, δε γνωρίζουν πώς να εντάξουν την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων στη διδασκαλία τους.

Δ. Επιπλέον, από τα δεδομένα της έρευνας με ερωτηματολόγιο προς τους εκπαιδευτικούς φαίνεται ότι, η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας σε

Φινλανδία και Ελλάδα προτιμά η διδασκαλία να έχει ως επίκεντρο συνδυαστικά τον μαθητή, το διδακτικό αντικείμενο και τους στόχους διδασκαλίας σε πολύ σημαντικό βαθμό, ενώ η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας στην Αγγλία προτιμά το ίδιο αλλά σε αρκετά σημαντικό βαθμό. Αξιοσημείωτο είναι ότι, και στις τρεις χώρες αναφοράς της έρευνας δεν επιλέγεται ο εκπαιδευτικός ως επίκεντρο της διδασκαλίας ή, αν επιλέγεται, αυτό γίνεται συνδυαστικά με άλλες επιλογές. Αυτό πιθανόν σημαίνει ότι, σε όλες τις χώρες του δείγματος οι εκπαιδευτικοί, καθώς είναι εκείνοι που σχεδιάζουν και οργανώνουν τη διδασκαλία, θεωρούν ότι, δε χρειάζεται να αποτελούν το επίκεντρο αυτής είτε αποκλειστικά είτε συνδυαστικά με άλλες επιλογές. Κατά συνέπεια, είναι εμφανές ότι, οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν τη μαθητοκεντρική διδασκαλία και τη διδακτική αρχή της παιδοκεντρικότητας έναντι της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας.

Ε. Οι εκπαιδευτικοί των φινλανδικών σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα, θεωρούν πως τα Αναλυτικά Προγράμματα ενθαρρύνουν κατά τη διδασκαλία της Ομιλούμενης Γλώσσας και των Μαθηματικών σε Δημοτικό και Γυμνάσιο την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων σε πολύ μεγάλο βαθμό. Οι εκπαιδευτικοί των αγγλικών σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα, πιστεύουν ότι, αυτό συμβαίνει σε αρκετά μεγάλο βαθμό, ενώ το ίδιο πιστεύουν και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος από τα ελληνικά σχολεία, όσον αφορά την Ομιλούμενη Γλώσσα σε Δημοτικό και Γυμνάσιο και τα Μαθηματικά στο Γυμνάσιο. Οι πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας της Ελλάδας θεωρούν ότι, οι εκπαιδευτικοί δεν ενθαρρύνονται από τα Αναλυτικά Προγράμματα να εφαρμόζουν εναλλακτικές διδακτικές δραστηριότητες κατά τη διδασκαλία των Μαθηματικών στο Δημοτικό, με αποτέλεσμα να μην εφαρμόζουν συχνά τέτοιου είδους δραστηριότητες κατά τη συγκεκριμένη διδασκαλία. Αυτό πιθανόν να σημαίνει ότι, οι εκπαιδευτικοί των ελληνικών σχολείων πιστεύουν ότι, δεν προωθείται ιδιαίτερα η διδακτική αρχή της διαφοροποίησης στα Αναλυτικά Προγράμματα των Μαθηματικών στο Δημοτικό.

ΣΤ. Στα Αναλυτικά Προγράμματα και των τριών χωρών την πρωτεύουσα θέση κατέχει η διδακτική αρχή της «αυτενέργειας». Φαίνεται ότι, και στις τρεις χώρες αναφοράς της έρευνας θεωρούνται πολύ σημαντικές κατά τη διδασκαλία η αυτενεργός δράση των μαθητών, η καλλιέργεια της αυτονομίας τους και η ανάληψη πρωτοβουλιών από αυτούς. Δευτερευόντως, για τη Φινλανδία, στα Αναλυτικά της Προγράμματα, είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές κατά τη μαθησιακή διαδικασία να καλλιεργούν τις

κοινωνικές τους δεξιότητες (διδασκτική αρχή της κοινωνικότητας), ενώ για την Αγγλία και την Ελλάδα αναδεικνύεται ως πολύ σημαντική η ολιστική προσέγγιση της διδασκαλίας και μάθησης (διδασκτική αρχή της ολότητας), καθώς έτσι οι μαθητές αναπτύσσονται αρμονικά σε γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και κινητικό επίπεδο.

Z. Οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στην έρευνα με ερωτηματολόγιο, φαίνεται ότι, προτίθενται να εφαρμόζουν κατά προτεραιότητα στη διδασκαλία τις διδασκτικές αρχές της «κοινωνικότητας» και της «διαφοροποίησης», πιστεύοντας πως είναι πολύ σημαντική η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών κατά τη διδασκαλία καθώς και η προσαρμογή των διδασκτικών ενεργειών στις ιδιαιτερότητες των μαθητών, ώστε να παρέχονται ίσες ευκαιρίες για μάθηση σε όλους.

H. Από την παρατήρηση με φύλλο παρατήρησης στις σχολικές τάξεις και των τριών χωρών διαπιστώνεται ότι, εφαρμόζονται κατά προτεραιότητα στη διδασκαλία οι διδασκτικές αρχές της «αυτενέργειας», της «παιδοκεντρικότητας» και της «ολότητας». Αυτό πιθανόν να σημαίνει ότι, στις σχολικές τάξεις των εν λόγω χωρών λαμβάνονται πολύ σοβαρά υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών, οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, ενώ παράλληλα ενθαρρύνεται η αυτενεργός δράση με στόχο την αρμονική ανάπτυξη των γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων καθώς και των κοινωνικών και κινητικών τους δεξιοτήτων.

Θ. Οι διδασκτικές αρχές που διέπουν τα Αναλυτικά Προγράμματα Γλώσσας και Μαθηματικών Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των τριών χωρών της έρευνας, Φινλανδίας, Αγγλίας και Ελλάδας, και θεωρούνται σημαντικές από τους εκπαιδευτικούς, που συμμετείχαν στην έρευνα με ερωτηματολόγιο και φαίνεται πως τις προτιμούν, για να τις εφαρμόζουν στη διδασκαλία, δεν επιλέγονται πάντα κατά προτεραιότητα να εφαρμόζονται στην πράξη κατά τη διδασκτική διαδικασία. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι, οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν σε θεωρητικό επίπεδο τη σημασία της καθεμιάς από τις διδασκτικές αρχές, που αποτελούν αντικείμενο διερεύνησης στην παρούσα ΔΔ, και εκδηλώνουν τις απόψεις και τις στάσεις τους σε σχέση με αυτές, χωρίς, ωστόσο, να δύνανται να τις εφαρμόσουν πάντα στην πράξη κατά τη διδασκαλία, λόγω α) ελλιπούς κατάρτισης, εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης σχετικά με αυτές, β) ελλιπούς αναφοράς των συγκεκριμένων διδασκτικών αρχών στα Αναλυτικά

Προγράμματα, γ) της κοσμοθεωρίας των εκπαιδευτικών καθώς και δ) λόγω ελλιπούς υλικοτεχνικής υποδομής.

I. Τα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών του δείγματος διέπονται από όλες τις διδακτικές αρχές, που επιλέχθηκαν με συγκεκριμένα κριτήρια να διερευνηθούν στα πλαίσια της παρούσας εργασίας (διδακτικές αρχές *διαφοροποίησης, επικαιρότητας, διαθεματικότητας, αυτενέργειας, κοινωνικότητας, ολότητας, συνδιερεύνησης και παιδοκεντρικότητας*) χωρίς, όμως, να προωθούνται στον ίδιο βαθμό μέσα από αυτά. Το ίδιο φαίνεται να συμβαίνει, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, και στις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών, που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο για τις διδακτικές αρχές, καθώς και στην εφαρμογή των εν λόγω διδακτικών αρχών στην πράξη κατά τη διδασκαλία, όπως προκύπτει από την παρατήρηση στις σχολικές τάξεις.

IA. Οι διδακτικές αρχές (*διαφοροποίησης, επικαιρότητας, διαθεματικότητας, αυτενέργειας, κοινωνικότητας, ολότητας, συνδιερεύνησης και παιδοκεντρικότητας*) που διαπνέουν τα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών του δείγματος της έρευνας, σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, με κυριότερες τις διδακτικές αρχές της «αυτενέργειας», της «κοινωνικότητας» και της «ολότητας», φαίνεται να είναι οι ίδιες διδακτικές αρχές με εκείνες, που αναδείχθηκαν μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση στο Α' μέρος της παρούσας ΔΔ, που αφορά τη θεωρητική προσέγγιση του θέματός της, και συγκεκριμένα στο υποκεφάλαιο 3.2. (σσ. 71-75), στο κεφάλαιο 4 (σσ. 76-78), στο υποκεφάλαιο 5.3. (σσ. 83-88), στο υποκεφάλαιο 6.3. (σσ. 94-97) και στο υποκεφάλαιο 7.3. (σσ. 102-105), όπου διαφαίνεται η επίδραση της ιδέας της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση των διδακτικών αρχών, που διέπουν τα Αναλυτικά Προγράμματα των κρατών-μελών της ΕΕ. Κατά συνέπεια, από τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη στο πλαίσιο της παρούσας ΔΔ και από τη βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε, προκύπτει ότι, *η ιδέα της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης συμβάλλει με ουσιαστικό τρόπο στη διαμόρφωση των διδακτικών αρχών, που διέπουν τα Αναλυτικά Προγράμματα των κρατών-μελών της, και κατ' επέκταση στη διαμόρφωση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με αυτές τις διδακτικές αρχές καθώς και στην εφαρμογή των εν λόγω διδακτικών αρχών στην πράξη κατά τη διδασκαλία.*

Εν κατακλείδι, στο πλαίσιο της παρούσας ΔΔ επιτεύχθηκε ο σκοπός εκπόνησής της καθώς και οι επιμέρους στόχοι της, δίνοντας, όμως, αφορμές για

περαιτέρω έρευνα, καθώς υπάρχουν πτυχές της, που θα μπορούσαν να διερευνηθούν πιο συστηματικά στο μέλλον. Ορισμένες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα μπορεί να είναι: α) Η διερεύνηση του τρόπου εφαρμογής (διδασκτικές μέθοδοι, τεχνικές, μέσα κ.λπ.) συγκεκριμένης/ών διδασκτικής/ών αρχής/ών σε σχολικές τάξεις κρατών-μελών της ΕΕ. β) Η διερεύνηση των διδασκτικών αρχών που εφαρμόζονται από τώρα και στο εξής στη διδασκαλία σε αγγλικά σχολεία (μετά την έξοδο από την ΕΕ) σε σύγκριση με τις διδασκτικές αρχές που εφαρμόζονταν έως τώρα (διαχρονική συγκριτική μέθοδος) (Ευαγγελόπουλος, 1989). γ) Η διερεύνηση της συμβολής της ιδέας της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης στην κατάρτιση και εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών κρατών-μελών της ΕΕ.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες και μεταφρασμένες

Αγγελάκος, Κ. (Επιμ.) (2003). *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Αθανασίου, Λ. (2^η έκδ.) (2007). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής. Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Εκδόσεις Γέφυρα.

Ανδρέου, Α., κ.ά. (2003). *Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση και Εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο-INE ΓΣΕΕ.

Αποστολίδης, Δ.Π. (2015). *Σωκράτης: Βίος και Πολιτεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα* (Τ. Δαρβέρης, μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παρατηρητής.

Αριστοτέλης. *Αθηναίων Πολιτεία*, (Γ. Κορδάτος, επιμ.), (Γ. Κοτζιούλας, μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Ζαχαρόπουλος.

Banks, J.A. (2012). Η δημοκρατική εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Εισαγωγή. Στο J.A. Banks, Ν. Παλαιολόγου (Επιμ.). *Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη. Παγκόσμια προοπτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Βέικου, Χρ., Βαρέση, Ε. & Πατούνα, Α. (2015). *Παιδαγωγικό Πλαίσιο: Περιεχόμενο Σπουδών και Διδακτική Πράξη*, 89-196. Ανακτήθηκε 21 Αυγούστου, 2015, από http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekp/poiot_ekp_erevn/s_89_196.pdf

Βέικου, Χρ., Σιγανού, Α. & Παπασταμούλη, Ε. (2019). Σύντομη επισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 55-68. Ανακτήθηκε 25 Ιουλίου, 2019, από www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/055-068.pdf

- Βεργίδης, Δ., Γκλαβάς, Σ., Κουτούζης, Μ. & Φωτόπουλος, Ν. (2012). *Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Όψεις και Βασικά Μεγέθη της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην προ Μνημονίου Εποχή* (επιμ. Ν. Μουζέλης). Αθήνα: Εκδόσεις ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ.
- Bertrand, Y. (1994). *Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Θεωρίες* (μτφ. Αθ. Σιπητάνου & Ελ. Λινάρδου) (επιμ. Αθ. Σιπητάνου). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Bertrand, Y. (2000). John Dewey. Στο J. Houssaye (Επιμ.), *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί. Σταθμοί στην Ιστορία της Παιδαγωγικής Σκέψης* (σσ. 169-182). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (2000). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Bohm, W. (2000). Maria Montessori. Στο J. Houssaye (Επιμ.), *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί. Σταθμοί στην Ιστορία της Παιδαγωγικής Σκέψης* (σσ. 201-222). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Βρεττός, Ε.Γ. & Καψάλης, Γ.Α. (1994). *Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις «Art of text».
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός – Αξιολόγηση – Αναμόρφωση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός – Αξιολόγηση – Αναμόρφωση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (4^η έκδ.) (2009). *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Ιωάννης Ε. Βρεττός & Αχιλλέας Γ. Καψάλης.
- Βρεττός, Ε.Ι. & Καψάλης, Γ.Α. (5^η έκδ.) (2014). *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Ζεφύρι: Εκδόσεις διάδραση.
- Βρεττός, Ι. & Λαζαράκου, Ε. (2010). *Φάκελος Σημειώσεων του Μαθήματος: Θεωρία και Έρευνα των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των Σχολικών Εγχειριδίων*. Αθήνα: Εκδόσεις Μ.Δ.Δ.Ε..

Γαζή, Ε. (2004). *Ο Δεύτερος Βίος των Τριών Ιεραρχών. Μια Γενεαλογία του «Ελληνοχριστιανικού Πολιτισμού»*. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.

Γερογιάννης, Κ. (2006). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Το ζήτημα της διαμόρφωσης Αναλυτικού Προγράμματος στα σχολεία της πολυπολιτισμικής ελληνικής κοινωνίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γόρδιος.

Γερογιάννης, Κ. (2006). *Κοινωνικά και πολιτικά στερεότυπα και η πρόληψη του «άλλου» στα διδακτικά εγχειρίδια Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την τριακονταετία 1976 – 2006*. Αθήνα: Εκδόσεις Γόρδιος.

Γερογιάννης, Κ. & Μπούρας, Α. (2014). *Αναλυτικά Προγράμματα-Σχολικά Εγχειρίδια* (σ. 482). Ανακτήθηκε 3 Ιουνίου, 2014, από <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/482-605.pdf>

Γεωργίου, Στ.Ν., Σταυρινίδης, Παν. & Παναούρα, Γ. (2002). Σχολική αποτυχία: αιτιακή απόδοση και συμπεριφορά δασκάλων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Τεύχος 33*, 115-136.

Γούλας, Ε.Κ. (2016). *Ευρωπαϊκά προγράμματα στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1995-2000)*. Διδακτορική Διατριβή. Τόμος Α'. Ανακτήθηκε 5 Μαρτίου, 2016, από <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/21186>

Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.

Γρόλλιος, Γ. (2010). Από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών στα Προγράμματα Σπουδών του Νέου Σχολείου. *Εκπαιδευτική Κοινότητα, 95*, 20-27.

Calo, G. (1983). XIV. Μαρία Μοντεσσόρι (1870-1952). Στο Ζ. Σατώ (Δ/νση). *Οι Μεγάλοι Παιδαγωγοί. Από τον Πλάτωνα και τον Σωκράτη ως τον Τζων Ντιούι και τη Μαρία Μοντεσσόρι* (σελ. 364-393). Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.

Chateau, J. (1983). VII. Ο Ιωάννης-Ιάκωβος Ρουσώ. Η Παιδαγωγική του Φυσικού Προορισμού του Ανθρώπου. Στο Ζ. Σατώ (Δ/νση). *Οι Μεγάλοι Παιδαγωγοί. Από τον Πλάτωνα και τον Σωκράτη ως τον Τζων Ντιούι και τη Μαρία Μοντεσσόρι* (σελ. 201-247). Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.

Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Creswell, J.W. (2008). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου) (επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης). Περιστέρι: Ίων-Εκδόσεις Έλλην.

Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (4^η έκδ.) (2000). *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης (17^{ος} – 20^{ος} αιώνας)*. Παιδαγωγικά Συστήματα (Τομ. Β). Αθήνα: Εκδόσεις Συγγραφέας.

Δαραράς, Α. (2003). Σύγχρονα θέματα ευρωπαϊκής εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκή ταυτότητα – ευρωπαϊκή διάσταση στα Αναλυτικά Προγράμματα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σσ. 66-72). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Δαφέρμος, Β. (2011). *Κοινωνική Στατιστική & Μεθοδολογία Έρευνας με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΖΗΤΗ.

Δελμούζος, Α.Π. (1929). *Οι Πρώτες Προσπάθειες στο Μαράσλειο 1923-1926. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Δημητράκου Α.Ε..

Δελμούζος, Α.Π. (1971). *Δημοτικισμός και Παιδεία*. Εκδόσεις Ελληνοευρωπαϊκή Κίνηση Νέων.

ΔΕΠΠΣ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 8 Ιανουαρίου, 2019, από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>

Δημαράς, Α. (1974). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. (Τόμ. Α & Τόμ. Β) Αθήνα: Εκδόσεις Ερμής.

Δημητριάδου, Κ. (2011). Από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο: Συνιστώσες της μετάβασης στο πλαίσιο συνάρθρωσης των σχέσεων μαθητή και σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα*, τ.23, 69-105, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Δήμου, Γ.Η. (2001). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Ι. Θεωρίες Μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Διαμαντόπουλος, Π. (2004). *Παιδαγωγική του Ελεύθερου Χρόνου. Αξιοποίηση του Ελεύθερου Χρόνου των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Dale, R. (2003). Η Συμβολή των Διεθνών Οργανισμών στο Μετασχηματισμό των Εκπαιδευτικών Συστημάτων. Πώς τα Εθνικά Εκπαιδευτικά Συστήματα μετατρέπονται από μέρος του προβλήματος σε μέρος της λύσης. Στο Χ. Αθανασιάδης & Α. Πατραμάνης (Επιμ.), *Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση και Εκπαιδευτικοί* (σσ. 86-118). Αθήνα: Εκδόσεις Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο-ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Ελληνιάδου, Ε., Κλεφτάκη, Ζ. & Μπαλκίζας, Ν. (2008). *Η Συμβολή των παιδαγωγικών προσεγγίσεων για την κατανόηση του φαινομένου της μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστημιακό Κέντρο Επιμόρφωσης (ΠΑ.Κ.Ε.) της Ελλάδας.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2017). *Βελτίωση των ικανοτήτων για τον 21^ο αιώνα: ατζέντα για την ευρωπαϊκή συνεργασία στο σχολικό τομέα*. Ανακτήθηκε 8 Ιανουαρίου, 2017, από <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2008/EL/1-2008-425-EL-F1-1.Pdf>

Ευαγγελόπουλος, Β. Σπ. (1989). Συγκριτική μέθοδος. Στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Λεξικό* (σσ. 4427-4428).

Ευρωπαϊκή Ένωση (2014). *Ενοποιημένες Συνθήκες. Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων*. Ανακτήθηκε 21 Ιουλίου, 2014, από http://europa.eu/pol/pdf/qc3209190elc_002.pdf#page=121

Ευρωπαϊκή Ένωση (2018). *Ηνωμένο Βασίλειο*. Ανακτήθηκε 12 Ιουλίου, 2018, από https://europa.eu/european-union/about-eu/countries/member-countries/unitedkingdom_el

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice (2012). *Αναπτύσσοντας Βασικές Ικανότητες στο Σχολείο στην Ευρώπη. Προκλήσεις και Ευκαιρίες Πολιτικής. Έκθεση Ευριδική*. Λουξεμβούργο: Εκδόσεις Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2014). *Εκπαίδευση, κατάρτιση, νεολαία και αθλητισμός*. Ανακτήθηκε 25 Οκτωβρίου, 2014, από http://europa.eu/pol/pdf/flipbook/el/education_training_youth_and_sport_el.pdf

Eggen, P. & Kauckak, D. (2017). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Νέοι Ορίζοντες στη μάθηση και τη διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Foulin, J.-N. & Mouchon, S. (2001). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο, Επιστήμες.

Freire, P. (2009). *Δέκα Επιστολές Προς Εκείνους Που Τολμούν να Διδάσκουν*. Αθήνα: Εκδόσεις Επίκεντρο.

Freire, P. & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική. Διάλογοι για τη Μετασχηματιστική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Garcia Hoz, V. (1983). Π. Ιωάννης Λουδοβίκος Βίβες. Ο Παιδαγωγός της Δύσης (1492-1540). Στο Ζ. Σατώ (Δ/νση). *Οι Μεγάλοι Παιδαγωγοί. Από τον Πλάτωνα και τον Σωκράτη ως τον Τζων Ντιούι και τη Μαρία Μοντεσσόρι* (σσ. 49-70). Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.

Grundy, Sh. (2003). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Προϊόν ή Πράξις*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1996). *Η Παιδαγωγική Σκέψη. Από τον Πλάτωνα ως τη Μ. Μοντεσσόρι*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε..

Ηρακλέους, Γ. (2016). *Θεωρητικές προσεγγίσεις στα Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών*. Ανακτήθηκε 6 Φεβρουαρίου, 2016, από <http://kemete.sch.gr/wp-content/uploads/2011/12/1-eis.pdf>

Ηρακλέους, Γ. (2016). *Συνοπτική ιστορική διαδρομή στα σχολικά προγράμματα σπουδών*. Ανακτήθηκε 6 Φεβρουαρίου, 2016, από <http://kemete.sch.gr/wp-content/uploads/2011/12/1-eis.pdf>

Θεοδωροπούλου, Ε.Κ. (2010). Εισαγωγή: Το φάσμα της φιλοσοφίας της παιδείας. Στο Ε. Θεοδωροπούλου (Επιμ.) *Φιλοσοφία της Παιδείας: λόγοι, όψεις, διαδρομές* (σσ. 19-78). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Θωίδης, Ι.Δ. (2000). *Σχολείο και Ελεύθερος Χρόνος. Συμβολή στην Προβληματική του Ελεύθερου Χρόνου στα Πλαίσια της Λειτουργίας των Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,

Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Φλώρινα. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου, 2019, από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/12015#page/1/mode/2up>

ΙΕΠ PISA. (2018). *Διεθνές Πρόγραμμα του ΟΟΣΑ για την Αξιολόγηση των Μαθητών*. Ανακτήθηκε 19 Ιουλίου, 2018, από <http://www.iep.edu.gr/pisa/>

Καζαμιάς, Α. (2012). Συγκριτική Παιδαγωγική: Επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα. Στο Σήφης Μπουζάκης (Επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική* (σσ. 15-36). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Καλδή, Στ., & Κόνσολας, Μ. (2002). Μια Συγκριτική προσέγγιση των Εκπαιδευτικών Μεταρρυθμιστικών Μέτρων στην Ελλάδα και στην Αγγλία της τελευταίας εικοσαετίας. *2^ο Διεθνές Συνέδριο με θέμα: «Η παιδεία στην Αυγή του 21^{ου} αιώνα: Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*. Πάτρα, 4-6 Οκτωβρίου 2002.

Καλογιαννάκη, Π. (2012). Συγκριτική Παιδαγωγική (Σ.Π.) και εκπαιδευτικά φαινόμενα, Μια θεωρητική-κριτική προσέγγιση. Στο Σήφης Μπουζάκης (Επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική* (σ. 63). Αθήνα Εκδόσεις Gutenberg.

Καλογιαννάκη, Π. (2015). *Περί Συγκριτικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Καναβάκης, Μ. (2002). *Κοινωνική Παιδαγωγική. Περιεχόμενο και Ιστορική Εξέλιξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Κανακίδου, Ε. (1998). Προγράμματα Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα στην Εκπαίδευση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 102: 102-104.

Καρακατσάνης, Π. (2003). *Φιλοσοφία της Παιδείας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κώδικας.

Καρράς, Κ.Γ. (2014). *Η παιδαγωγική επιστήμη άλλοτε και τώρα*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Κασιμάτη, Αι. (2008). *Εισαγωγή στη Διδακτική Μεθοδολογία-Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: ΕΚΠΑ-ΑΣΠΑΙΤΕ. Ατακτήθηκε 8 Αυγούστου, 2014, από http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3698/1095_01_oaed_enotita07_v04.pdf

Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2006^β). *Μάθηση και Διδασκαλία. Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας* (Τόμ. Β). Αθήνα: Εκδόσεις Συγγραφέας.

- Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση.
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2003). *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Συνοπτική Εικόνα σε Αριθμούς*. Αθήνα: Εκδόσεις Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Κολιάδης, Ε.Α. (2002). (Δ' τόμος). *Γνωστική Ψυχολογία. Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη. Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών*. Αθήνα: Εκδόσεις Σύνθεση.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1996). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (2003). *Η Κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα Σχολικά Εγχειρίδια και στη Διδακτική Πράξη. Συστημική Συσχέτιση και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (2009). Από το Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα στο Πρόγραμμα που Υλοποιείται: Υπάρχει σημείο συνάντησης; Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Τι άλλαξε; Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (2011). *Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διδακτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κουτσελίνη, Ι.Μ. (1997). Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές των Αναλυτικών Προγραμμάτων. *Περιοδικό Νέα Παιδεία*, (83), 35-49.
- Κουτσελίνη, Ι.Μ. (2010). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και το Αναλυτικό Πρόγραμμα: μια κριτική προσέγγιση. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, (14), 95-112.
- Κουτσούκος, Α.Π. & Σμυρναίου, Ζ.Γ. (2008). *Γνωστική Ψυχολογία και Διδακτική. Η Συμβολή του Jean Piaget στη Σύγχρονη Παιδαγωγική και Διδακτική Σκέψη. Νεότερες Τάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Ηρόδοτος.

- Κρίβας, Σ. (2002). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Ι.Κ. (4^η έκδ.) (2007). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Λέκκος, Ε.Π. (2013). *Οι Τρεις Ιεράρχες. Βασίλειος, Γρηγόριος, Χρυσόστομος. Βίος και Παρακλητικός Κανών*. Αθήνα Εκδόσεις Σαΐτης.
- Λιαντίνης, Δ. (1989). Διδακτικές αρχές. Στο Π. Δορμπαράκης, Μ. Αποστολοπούλου-
Landsheere, De, G. (1996). *Η Εμπειρική Έρευνα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις
Τυπωθήτω, Γεώργιος Δαρδανός.
- Lauwerys, J. (1984). Η συγκριτική παιδαγωγική: η ανάπτυξή της, τα προβλήματά της.
Στο Maurice Debesse– Gaston Mialaret (Επιμ.), *Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες* (Τόμος
3, σ. 29). Αθήνα: Εκδόσεις «Δίπτυχο».
- Μαλλιάρης-Παιδεία, (Στ' έκδ.) (1992-93). *ΤΟ ΜΕΓΑΛΟ ΛΕΞΙΚΟ ΤΗΣ
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ*. (Γεν. Εποπτ., Α. Γεωργοπαπαδάκος). Θεσσαλονίκη-
Αθήνα: Εκδόσεις ΜΑΛΛΙΑΡΗΣ-ΠΑΙΔΕΙΑ Α.Ε..
- Μάνεσης, Ν. (2010). *Σχολείο και Οικογένεια: Η Καθημερινότητα της Εκπαιδευτικής
Πράξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γκιούρδας.
- Μαραγγιανού-Δερμούση, Ε. (2007). *Θεωρία και Φιλοσοφία της Παιδείας στην
Ελληνική Διανόηση. Από την Αρχαιότητα έως τον 19^ο αιώνα*. Αθήνα: Εκδόσεις
Καρδαμίτσα.
- Μαρτίνου-Κανάκη, Σ. (2009). *Το κίνημα της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής και η
επίδρασή του στο παιδαγωγικό έργο του Μιχάλη Παπαμαύρου*. Αθήνα: Εκδόσεις
Gutenberg.
- Ματθαίου, Δ. (1997). *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης. Θεωρήσεις και Ζητήματα*.
Αθήνα: Εκδόσεις Δημήτρης Μ. Ματθαίου.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: η σχολική τάξη ως
χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2^η έκδ.) (2006). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (5^η έκδ.) (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Τόμος Β'. Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg-Παιδαγωγική Σειρά.

Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Η ΠΡΑΞΙΣ της Εκπαίδευσης: Σκοποί, Περιεχόμενο, Σχέσεις και Ρόλοι*. Στο Η.Γ. Ματσαγγούρας (Επιμ.). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής. Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Παιδο-κεντρική Προσέγγιση Ανάπτυξης του Προσώπου: Στόχος η Ολόπλευρη Ανάπτυξη του Προσώπου. Σκοπός η Προσωπική Ευτυχία και η Διαπροσωπική Συναντίληψη*. Στο Η.Γ. Ματσαγγούρας (Επιμ.). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής. Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η., & Χέλμης, Σ. (2003). *Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού στην εκπαίδευση*. Στο Β. Ψαλλιδάς (Επιμ.). *Σχεδιασμός και παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Πανελλήνιο Συμπόσιο Ελληνικής Εταιρείας* (σελ. 63-106). Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνης.

Μαυροσκούφης, Δ. (1987). *Οι εκπαιδευτικές «μεταρρυθμίσεις» της τελευταίας δεκαετίας (1976-1986) και το μάθημα της Ιστορίας στη ΜΕ. Σύγκριση Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΑΠ) και εγχειριδίων Ιστορίας*. *Φιλολόγος*, (50), 275-292.

Μερακλής, Μ.Γ. (1966). *Πλούταρχος ο Χαιρωνεύς. Η Ζωή και το Έργο του*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Μερεντίτης, Χρ. (2014). *Ο Αλέξανδρος Δελμούζος και το Σχολείο Εργασίας. Μικρή συμβολή στη μελέτη του έργου ενός μεγάλου παιδαγωγού*. Στο 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο του ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.. *Μεγάλοι Έλληνες και Κύπριοι Παιδαγωγοί από την αρχαιότητα έως σήμερα: Εκπαιδευτική Συμβολή και Παιδαγωγική Μνήμη*. 10-12

Οκτωβρίου 2014. Ανακτήθηκε 16 Ιουλίου, 2018, από http://www.elliepek.gr/documents/7o_synedrio_eisigiseis/merentinhs.pdf

Μητσαρά, Σ. & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 57-96, doi: <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8848>

Μινέσχου, Κ. (2012). *Πλούταρχος Περί Παιδών Αγωγής*. Αθήνα: Εκδόσεις Bookstars-Γιωγγαράς.

Μοντεσσόρι, Μ. (1986). *Παιδαγωγικό Μανιφέστο*. Παιδαγωγική βιβλιοθήκη 26. Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.

Μοντεσσόρι, Μ. (2010). *Η Ανακάλυψη του Παιδιού*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γιάννου.

Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2003). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχιμο.

Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2004). *Λεξικό για το Σχολείο και το Γραφείο*. 2^{ος} Τόμος (Γ-Ι), (σ. 267). Αθήνα: Εκδόσεις Ελεύθερος Τύπος, Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε..

Μπονίδης, Κ.Θ. (2010). *Προδιαγραφές της εκπαιδευτικής πράξης: Θεωρία και Πράξη. Το παραδοσιακό και το συμπεριφοριστικό «παράδειγμα». Η ελληνική πραγματικότητα κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.

Μπουζάκης, Σ. (2017). Από το σχολείο του έθνους κράτους στο σχολείο της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης. Και τώρα τι; Επιστροφή στα σχολεία του έθνους κράτους; Στο Σ. Χανδόλιας (Επιμ.). *Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, Γύθειο. Σύγχρονες θεωρίες και πρακτικές στην εκπαίδευση* (σελ. 34-41). Σπάρτη: Εκδόσεις Σύλλογος Εκπαιδευτικών Π.Ε. Λακωνικής.

Μπούντα, Ε. (2016). *Επιμόρφωση σε θέματα επιστημονικής-παιδαγωγικής καθοδήγησης για την απόκτηση πιστοποιητικού καθοδηγητικής επάρκειας εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 6 Φεβρουαρίου, 2016, από http://blogs.sch.gr/gmamakis/files/2014/12/bounta_kauth_eparkeia.pdf

Mallinson, V. (1983). V. Τζων Λοκ (1632-1704). Στο Ζ. Σατώ (Δ/νση). *Οι Μεγάλοι Παιδαγωγοί. Από τον Πλάτωνα και τον Σωκράτη ως τον Τζων Ντιούι και τη Μαρία Μοντεσσόρι* (σελ. 154-174). Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.

Mesnard, P. (1983). III. Η Παιδαγωγική των Ιησουιτών (1548-1762). Στο Ζ. Σατώ (Δ/νση). *Οι Μεγάλοι Παιδαγωγοί. Από τον Πλάτωνα και τον Σωκράτη ως τον Τζων Ντιούι και τη Μαρία Μοντεσσόρι* (σελ. 71-137). Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.

Moreau, J. (1983). I. Ο Πλάτωνας και η Αγωγή (427;-346; π.Χ.). Στο Ζ. Σατώ (Δ/νση). *Οι Μεγάλοι Παιδαγωγοί. Από τον Πλάτωνα και τον Σωκράτη ως τον Τζων Ντιούι και τη Μαρία Μοντεσσόρι* (σελ. 25-47). Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.

Νικολάου, Σ.-Μ. (2006). Από την Ιδιότητα του Πολίτη στην Ιδιότητα του Ευρωπαίου Πολίτη στη Δημοκρατική Πολιτεία – Ο ρόλος της Εκπαίδευσης. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», 13-14 Μαΐου 2006* (σσ. 445-454). Αθήνα.

Νικολάου, Σ.-Μ. (2006). Βία και σχολείο. Προληπτικά μέτρα και προτάσεις στις ΗΠΑ και στην Ε.Ε.. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.*, 19, 89-106.

Νικολάου, Σ.-Μ. (2016). Θεματική: Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο, «Το “ΤΙ” και το “ΠΩΣ” στην Αγωγή, στη Διδασκαλία, στην Έρευνα και στη Μάθηση: Ακούω και ξεχνώ – βλέπω και θυμάμαι – κάνω και καταλαβαίνω», 18-19 Νοεμβρίου 2016* (σσ. 1-12). Αθήνα.

Νικολάου, Σ.-Μ. & Στεργίου, Λ. (2006). Προβληματισμοί μεταναστευτικής πολιτικής στην Ελλάδα και την Ευρώπη. *Εκπαίδευση & Επιστήμη*, 3, 274-287.

Νικολάου, Σ.-Μ. & Ζιώγας, Η. (2015). Βιωματικές κοινωνικές παραστάσεις και αναπαραστάσεις – Αξιοποίηση της βιωματικής μάθησης στα προγράμματα της ΕΕ. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης με θέμα: «Λειτουργίες νόησης και*

λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή», 19-21 Ιουνίου 2015, Τόμ. 2, doi: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.238>

Νόβα-Καλτσούνη, Χρ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Νόμος 1566/1985.

Νόμος 4547/2018.

Ντιούι, Τζ. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.

Ντιούι, Τζ. (2016). *Δημοκρατία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ηριδανός.

Ευλογιάννη, Σ. (χ.χ.). *Ανάπτυξη και Εξέλιξη της Διδακτικής Διαδικασίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση των Χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. (χ.τ.).

Ξωχέλλης, Π. (1981). Το πρόβλημα του εκσυγχρονισμού του Αναλυτικού Προγράμματος. *Φιλολογος*, 23, 265-271.

Ξωχέλλης, Π. (1989). Η Προβληματική του Curriculum: Μια Κριτική Προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 11, 161-171.

Παπαδημητρίου, Ε. (1989). Αρχή. Στο Π. Δορμπαράκης, Μ. Αποστολοπούλου-Χατζηδάκη, Φ. Βράχας (Επιμ.), *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό* (Τόμος 2, σσ. 784-785). Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003^α). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)*. Αθήνα: Εκδόσεις ΥΠΕΠΘ / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2015). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*. Ανακτήθηκε 21 Αυγούστου, 2015, από http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/analitika-programata.pdf

Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (Επιμ.) (2008). *Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.

Παντίδης, Σ. & Πασιάς, Γ.Κ. (2004). *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση. Όψεις, Θεωρήσεις, Προβληματισμοί*. Τόμος Α'. Συγκριτική Παιδαγωγική 7. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

- Παπαμαύρος, Μ. (1930). *Διδαχτικές αρχές του σχολείου εργασίας: είκοσι γράμματα στον Έλληνα δάσκαλο*. Λαμία: Εκδόσεις Τύποις Κ. Ι. Μαυροειδή.
- Παπαμιχαήλ, Γ. (1988). *Μάθηση και Κοινωνία. Η Εκπαίδευση στις Θεωρίες της Γνωστικής Ανάπτυξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Parker, W.C. (2012). Διαφορετικότητα, παγκοσμιοποίηση και δημοκρατική εκπαίδευση. Δυνατότητες του Αναλυτικού Προγράμματος. Στο J.A. Banks, N. Παλαιολόγου (Επιμ.). *Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη. Παγκόσμια προοπτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2016). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πασιάς, Γ. & Παντίδης, Σ. (2018). *Η Ιδέα της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παυλής, Δ.Α. (2015). *Η φιλοσοφία της παιδείας στον πραγματισμό του John Dewey* (Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Φιλοσοφίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα. Ανακτήθηκε 14 Ιανουαρίου, 2020, από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/36324>
- Πετρογιάννης, Κ. (2008). Η Παρατήρηση στην εκπαιδευτική έρευνα: Γενικές αρχές και πεδία εφαρμογής. Στο Ανδρούσου, Α. & Πετρογιάννης, Κ. (Επιμ.). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Η Παρατήρηση στην εκπαιδευτική Έρευνα* (σσ. 13-56). Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.
- Πετρογιάννης, Κ. (2008). Οι δύο μεθοδολογικές παραδόσεις: ποιοτική και ποσοτική παρατήρηση. Στο Ανδρούσου, Α. & Πετρογιάννης, Κ. (Επιμ.). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Η Παρατήρηση στην εκπαιδευτική Έρευνα* (σσ. 57-78). Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.
- Πετρουλάκης, Β.Ν. (1992). *Πρόγραμμα-Εκπαιδευτικοί στόχοι-Μεθοδολογία*, (σ. 69). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- «Πλάτων» (2002). *Πολιτεία*. (Επιμ., Ν. Μ. Σκουτερόπουλος). Αθήνα: Εκδόσεις Πόλις.

Πλούταρχος (χ.χ.). *Ηθικά. Τόμος 1. Περί Παίδων αγωγής. Πώς δει τον νέον ποιημάτων ακούειν. Περί το ακούειν*. Εκδόσεις Κάκτος.

Πολυχρονόπουλος, Π. (1992) (Δ' Έκδοση). *Φιλοσοφία της Παιδείας. Το Υπόβαθρο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Παιδαγωγία.

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2000) (Β' Έκδοση). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Ράπτης, Γ.Α. (2002). *Πλούταρχος Περί παιδων αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτρος.

Reble, A. (1990). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Δημ. Ν. Παπαδήμας.

Robson, C. (2^η έκδ.) (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλάκου) (επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου & Φ. Καλύβα). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Rousseau, J.-J. (2002, 2006). *Αιμίλιος ή Περί αγωγής*. Αθήνα: Εκδόσεις Πλέθρον.

Σακελλαρίου, Χ. (1985). *Μιχ. Παπαμαύρος. Η ζωή-Οι διώξεις-Το έργο του*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Σκουμπουρδή, Χ. (2009). Οι μεταρρυθμίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα και τα Αναλυτικά Προγράμματα των Μαθηματικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 95-118.

Σουμέλης, Κ. (1995). *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικά συστήματα στις χώρες μέλη της ΕΟΚ (σ. 15)*. Αθήνα: Εκδόσεις Ακαδημία Αθηνών.

Στύλα, Δ. (2012). *Αναλυτικά Προγράμματα Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: σύγκριση Αναλυτικών Προγραμμάτων Ελλάδας-Αυστρίας, στο μάθημα της γλωσσικής και λογοτεχνικής διδασκαλίας στο γυμνάσιο* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Βόλος.

- Saffange, J.-F. (2000). Alexander Sutherland Neill. Στο J. Houssaye (Επιμ.). *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί. Σταθμοί στην Ιστορία της Παιδαγωγικής Σκέψης* (σσ. 303-322). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Sahlberg, P. (2013). *Φινλανδικά Μαθήματα. Τι μπορεί να μάθει ο κόσμος από την εκπαιδευτική αλλαγή στη Φινλανδία;* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Slavin, R.E. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Soetard, M. (2000). Jean-Jacques Rousseau. Στο J. Houssaye (Επιμ.). *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί. Σταθμοί στην Ιστορία της Παιδαγωγικής Σκέψης* (σσ. 35-53). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Soetard, M. (2000). Johann Heinrich Pestalozzi. Στο J. Houssaye (Επιμ.). *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί. Σταθμοί στην Ιστορία της Παιδαγωγικής Σκέψης* (σσ. 55-73). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην Έρευνα και την Ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Τεγόπουλος-Φυτράκης, (1997). *ΜΕΙΖΟΝ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΛΕΞΙΚΟ*. (Δ/ση Σύνταξης, Μ. Μανδάλα), (Διόρθ.-Επιμ., Β. Μανδάλα & Ε. Μακρυγιάννη), (Κύρια ονόματα, Α. Αναγνώστου). Αθήνα: Εκδόσεις Αρμονία Α.Ε..
- Τερζής, Ν.Π. (2006). *Η Παιδαγωγική του Αλέξανδρου Π. Δελμούζου. Συστηματική Εξέταση του Έργου και της Δράσης του. Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 9*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη Αφοί.
- Τζάνη, Μ. & Κεχαγιάς, Χ. (2005). *Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Εκδόσεις Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. DOI: 10.13140/RG.2.2.30333.41441
- Τριλιανός, Α.Θ. (1991) (Β΄ Έκδοση). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας 1. Κριτική προσέγγιση της αποτελεσματικής διδασκαλίας με βάση τα πορίσματα της σύγχρονης επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Αφοί Τολίδη.
- Τριλιανός, Α. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.

- Τριτάκη, Λ.-Μ. (2014). *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα από το 1929 έως σήμερα. The educational changes in Greece since 1929.* (Μεταπτυχιακή εργασία). Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά, Τμήμα Λογιστικής, Πειραιάς.
- Τσαούσης, Δ.Γ. (2006). *Η κοινωνία του ανθρώπου. Εισαγωγή στην κοινωνιολογία.* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Τσαούσης, Δ.Γ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις.* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Τσαούσης, Δ.Γ. (2009). *Η κοινωνία της γνώσης.* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο.* Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Verma, G.K. & Mallick, K. (2004). Ερευνητικά Εργαλεία στην Εκπαίδευση. Στο Παπασταμάτης, Αδ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές (σσ. 256-262) (μτφ. Γρίβα, Ελ.).* Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Υπουργείο Εξωτερικών. (2008). *Η Συνθήκη της Λισσαβώνας (σ. 350).* Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Φλουρής, Γ. & Gagne, R. (1980). *Θεμελιώδεις αρχές της μάθησης και της διδασκαλίας.* Αθήνα: Εκδόσεις Ορόσημο.
- Φλουρής, Γ. (1986, 2006). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Φλουρής, Γ. (2000) (7^η έκδ.). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Φράγκος, Χρ. (1985). *Βασικές Παιδαγωγικές Θέσεις.* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Φύκαρης, Ι. (2008). *Σημειώσεις Μαθήματος: Γενική διδακτική II.* Ιωάννινα: Εκδόσεις Π.Τ.Δ.Ε..
- Φύκαρης, Ι. (2014). *Όρια και δυνατότητες της σύγχρονης διδασκαλίας.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δέσποινα Κυριακίδη.
- Φύκαρης, Ι. (2015). *Θέματα Παιδαγωγικής Επιστήμης.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δέσποινα Κυριακίδη.
- Φύκαρης, Ι. (2015). *Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών & Διδακτική Μεθοδολογία.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δέσποινα Κυριακίδη.

- Φωτεινός, Δ. (2013). Ιστορία των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1950-1980). Μεταξύ ιδεολογικοπολιτικής ρύθμισης και παιδαγωγικής μεταρρύθμισης. Στο Σ. Μπουζάκης (Δ/ντής σειράς). *Τεκμήρια-Μελέτες Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης 40*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Φωτεινός, Δ. (2014). *Ιστορική Θεώρηση και Συγκριτική Προσέγγιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης και Μέσης Τεχνικής Εκπαίδευσης: 1950-1977 (ιδεολογία, συγκρότηση και ο ρόλος των φορέων δράσης)* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα.
- Westphalen, K. (1998). *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του Curriculum*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε..
- Whitty, G. (2007). *Κοινωνιολογία και Σχολική Γνώση. Θεωρία, Έρευνα και Πολιτική του Αναλυτικού Προγράμματος*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Χαραλαμπίδης, Στ.Δ. (2008). Οι Διαχρονικές Παιδαγωγικές Αρχές του Αλέξανδρου Δελμούζου. *Intelectum. Τεύχος 04*. 119-130.
- Χαραλαμπίδου, Μ. (2019). *Ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος της Ιστορίας: απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε 4 Ιανουαρίου, 2020, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/44693>
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2003). *Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μια ολιστική-οικολογική προοπτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2009). Προσανατολισμοί και Φιλοσοφικές Βάσεις Αναλυτικών Προγραμμάτων. Στο Η.Γ. Ματσαγγούρας (Επιμ.). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής. Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Χατζηδήμου, Δ.Χρ. (2008) (ζ' έκδοση). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε..
- Χατζημάρκου, Α. (2017). *Η Συμβολή των Αναλυτικών Προγραμμάτων στην Αποτελεσματική Διδασκαλία. Απόψεις Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*

(Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος.

Χειμαριού, Ε. (1987). *Αναλυτικά Προγράμματα. Σύγχρονες τάσεις σχεδιασμού στην Αγγλία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη Αφοί.

Χλωπτσιούδης, Δ. (2010). *Ανθρωπισμός. Ο μετανεωτερικός ατομισμός φθείρει τις ουμανιστικές αξίες*. Θεσσαλονίκη; Αυτοέκδοση.

Χριστοδούλου, Γ.Π. (2020). *Οι τρεις ιεράρχες. Προστάτες της παιδείας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνοεκδοτική.

Ξενόγλωσσες

Adolph, R. (2010). Being One's Own Self in a Fragmented Life. On the Problems of the Classical Ideals of Bildung under the Conditions of Current Social Reality. In P. Cobben (Ed.). *Institutions of Education: then and today. The Legacy of German Idealism. Critical Studies in German Idealism*. Vol. 2. (pp. 203-233). Leiden • Boston: Brill.

Ala-Mutka, K. et al. (2010). *The Future of Learning: European Teachers' Visions. Report on a foresight consultation at the 2010 eTwinning Conference, Seville, 5-7 February 2010*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Alsubaie, M.A. (2015). Hidden Curriculum as One of Current Issue of Curriculum. *Journal of Education and Practice Vol 6 (No33)*, 125-128. Ανακτήθηκε 4 Ιανουαρίου, 2020, από <https://pdfs.semanticscholar.org/8c6f/81fe9a3e76bed5c47661294e2a964311d21b.pdf>

Amaro, G. et al (2004). Country Reports: Education Systems in Europe. Στο Hofman, R.H., Hofman, W.H.A., Gray, J.M. & Daly, P. (Eds). *Institutional Context of Education Systems in Europe. A Cross-Country Comparison on Quality and Equity* (pp. 25-116). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.

Andere, M.E. (2014). *Teachers' Perspectives on Finnish School Education. Creating Learning Environments*. Cham, Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer.

Arends, R.I., Winitzky, N.E. & Tannenbaum, M.D. (1998). *Exploring Teaching*. USA: Mc Graw Hill.

Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology. A Cognitive View*. New York, Chicago, San Francisco, Atlanta, Dallas, Montreal, Toronto, London: Holt, Reinhart and Winston, Inc..

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Berelson, B. (1971) (2nd Edition). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Hafner Publishing Company.

Biesta, G.J.J. & Burbules, N.C. (2003). *Pragmatism and Educational Research*. Lanham, Boulder, New York, Toronto, Oxford: ROWMAN & LITTLEFIELD PUBLISHERS, INC..

Bimpa, M. & Fykaris, I. (2018). Investigating the didactic principles of the new curricula of the school subject of the mother tongue in Basic Education in Finland, putting emphasis on Phenomenon-Based Learning. In I. M. Katsillis (Ed.), *International Conference on Educational Research. Confronting Contemporary Educational Challenges through Research, 30 June – 02 July 2017* (pp. 421-426). Patras: University of Patras.

Blackburn, S. (2001). *Ethics. A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press.

Blair, A. (2005). *The European Union since 1945*. Great Britain: Pearson Education Limited.

Blenkin, G.M. & Kelly, A.V. (1987) (2nd Edition). *The Primary Curriculum. A Process Approach to Curriculum Planning*. London: P.C.P, Paul Chapman Publishing Ltd..

Boersema, D. (2009). *Pragmatism and Reference*. Cambridge, Massachusetts - London, England: The MIT Press.

Bruehlmeier, A. (2017). *Teaching in the spirit of Pestalozzi*. Ανακτήθηκε 26 Φεβρουαρίου, 2017, από <http://www.bruehlmeier.info/teaching.htm>

Bruner, J.S. (1964). The course of cognitive growth. *American Psychologist*, 19, 1-15.

Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J.S. (1977). *The Process of Education. A Landmark in Educational Theory*. United States of America: The President and Fellows of Harvard College.

Bruner, J.S. (2006). *In Search of Pedagogy. Volume 1. The selected works of Jerome S. Bruner*. London and New York: Routledge-Taylor & Francis Group.

Bunescu, L. & Gaebel, M. (2018). *National Initiatives in Learning and Teaching in Europe. A report from the European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching (EFFECT) project*. Brussels: European University Association.

Cairns, D., Krzaklewska, E., Cuzzocrea, V. & Allaste, A.-A. (2018). *Mobility, Education and Employability in the European Union. Inside Erasmus*. Switzerland: Palgrave Macmillan.

Caranic, H. (2009). *The English Teacher's Handbook*. New York: Continuum Internatinoal Publishing Group.

Castiglione, D. (2009). Political identity in a community of strangers. In J. T. Chechel & P. J. Katzenstein (Eds). *European Identity*. (pp. 29-51). Cambridge: Cambridge University Press.

Claparede, E. (1931). *L' Education Fonctionnelle*. Neuchatel & Paris: Editions Delachaux & Niestle S.A..

Cohen, B., Moss, P., Petrie, P. & Wallace, J. (2004). *A New Deal for Children? Re-forming education and care in England, Scotland and Sweden*. Great Britain: The Policy Press.

Comenius, J.A. (1907). *The Great Didactic (eBook version)*. London: Adam and Charles Black. Ανακτήθηκε 26 Φεβρουαρίου, 2017, από <https://archive.org/stream/cu31924031053709#page/n33/mode/2up>

Cornu, B. (2004). Information and Communication. Technology Transforming the Teaching Profession. In N. M. Seel & S. Dijkstra (Eds). *Curriculum, Plans, and Processes in Instructional Design. International Perspectives*. (pp. 227-238). Mahwah, New Jersey-London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc..

Dedman, M.J. (1996). *The Origins and Development of the European Union 1945-95. A history of European integration*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Department for Education (DfE) (2013). *The National curriculum in England. Key stages 1 and 2 framework document*. London: Department for Education (DfE).

Department for Education (DfE) (2014). *The National curriculum in England. Key stages 3 and 4 framework document*. London: Department for Education.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company. Ανακτήθηκε 28 Δεκεμβρίου, 2019, από <https://archive.org/stream/democracyandedu00dewegoog#page/n6/mode/2up>

Dewey, J. (1938, 1997). *Experience and Education. The Kappa Delta Pi Lecture Series*. New York: A Touchstone Book Published by Simon and Schuster.

Dolch, J. (1982). *Lehrplan des Abendlandes*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

DomNwachukwu, C.S. (2010). *An Introduction to Multicultural Education. From Theory to Practice*. Lanham • New York • Toronto • Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers, Inc..

Edgington, U. (2017). *Emotional Labour and Lesson Observation. A Study of England's Further Education*. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd..

Eisner, E.W. (1967). *Instructional and expressive educational objectives: Their formulation and use in curriculum*. California: Stanford University.

English, F.W. & Steffy, B.E. (2001). *Deep Curriculum Alignment. Creating a level playing field for all children on high-stakes tests of educational accountability*. Lanham • New York • Toronto • Oxford: Rowman & Littlefield Education.

Esi, M.-C. (2010). The didactic principles and their applications in the didactic activity. *Sino-US English Teaching, Vol 7 (No 9)*, 24-34. Ανακτήθηκε 4 Φεβρουαρίου, 2017, από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED514739.pdf>

European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States. Eurydice Report*. Brussels: Eurydice.

European Commission (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. doi:10.2797/30376 (pdf)

Eurydice (2019). *Finland Overview*. Ανακτήθηκε 27 Απριλίου, 2019, από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/finland_en

Eurydice (2019). *United Kingdom – England Overview*. Ανακτήθηκε 3 Μαΐου, 2019, από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-england_en

Eurydice (2019). *Greece Overview*. Ανακτήθηκε 3 Μαΐου, 2019, από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/greece_el

Evans, R.W. (2001). Teaching Social Issues: Implementing an Issues-Centered Curriculum. In E. Wayne Ross (Ed.). *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems, and Possibilities*. United States of America: State University of New York Press.

Evans, N. (2005). *Curriculum Change in Secondary Schools, 1957–2004. An educational roundabout?* London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Fiala, R. (2007). Educational Ideology and the School Curriculum. In A. Benavot & C. Braslavsky (Eds). *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education*. Dordrecht: Springer.

Finnish National Board of Education (FNBE). (2016). *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Helsinki: Finnish National Board of Education.

Fletcher, S. & Nelsen, P. (2014). Democratic Theory of Education. In E.D.Phillips (Ed.). *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy. 1.* (pp. 215-218). United States of America: SAGE Publications, Inc..

Freeman, M. (2007). Article 3. The Best Interests of the Child. In A. Alen, J. V. Lanotte, E. Verhellen, F. Ang, E. Berghmans & M. Verheyde (Eds). *A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child*. Leiden-Boston: Martinus Nijhoff Publishers.

- Gagné, R. (1975). *Essential of Learning for Instruction*. Hinsdale, IL: The Dryden Press.
- Gagné, R. (1985) (4th Edition). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gagné, R.M., Wager, W.W., Golas, K.C. & Keller J.M. (2005) (5th Edition). *Principles of Instructional Design*. United States of America: Thomson, Wadsworth.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Gatto, J.T. (2005). *Dumbing Us Down. The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*. Canada: New Society Publishers.
- Gismondi, M.D. (2008). *Ethics, Liberalism and Realism in International Relations*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Goodlad, J.I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gornitzka, A. (2015). 'All in'? Patterns of Participation in EU Education Policy. In M. Souto-Otero (Ed.). *Evaluating European Education Policy-Making. Privatization, Networks and the European Commission*. (pp. 92-123). UK: Palgrave Macmillan.
- Haris, N. & Gorard, S. (2015) (2nd Edition). United Kingdom. In W. Horner, H. Dobert, L.R. Reuter & B. von Kopp (Eds), *The Education Systems of Europe* (pp. 869-908). Switzerland: Springer Reference.
- Hayes-Jacobs, H. (2010). A New Essential Curriculum for a New Time. In H. Hayes-Jacobs (Ed.), *Curriculum 21. Essential Education for a Changing World* (pp.7-17). Alexandria, Virginia, USA: ASCD.
- Hayes-Jacobs, H. (2010). Upgrading the Curriculum: 21st Century Assessment Types and Skills. In H. Hayes-Jacobs (Ed.), *Curriculum 21. Essential Education for a Changing World* (pp.18-29). Alexandria, Virginia, USA: ASCD.
- Heisenberg, D. (2007). Informal Decision-Making in the Council: The Secret of the EU's Success? In S. Meunier & K. R. McNamara. *The State of the European Union*.

Making History: European Integration and Institutional Change at Fifty. Volume 8. (pp. 67-87). Oxford: Oxford University Press.

Herbart, J.F. (1887). *Samtliche Werke. In chronologischer reihenfolge.* Langensalza: Druck und Verlag von Hermann Beyer & Sohne.

Hirst, P.H. (1974). *Knowledge and the curriculum. A collection of philosophical papers.* London and Boston: Routledge & Kegan Paul Ltd..

Horner, W., Dopert, H., Reuter, L.R. & von Kopp, B. (2015). *The Education Systems of Europe.* Switzerland: Springer Reference.

Howe, R.B. & Covell, K. (2013). *Education in the Best Interests of the Child. A Children's Rights Perspective on Closing the Achievement Gap.* Toronto-Buffalo-London: University of Toronto Press.

Hytti, U. (2008). Enterprise education in different cultural settings and at different school levels. In A. Fayolle & P. Kyro (Eds). *The Dynamics between Entrepreneurship, Environment and Education.* (pp. 131-148). Cheltenham, UK • Northampton, MA, USA: Edward Elgar.

Ibanez-Martin, J.A. & Jover, G. (2002). *Education in Europe: Policies and Politics.* Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.

Isac, M.M., Costa, P.D., Araujo, L., Calvo, E.S. & Almeida, P.A. (2015). *JRC Science and Policy Report. Teaching Practices in Primary and Secondary Schools in Europe: Insights from Large-Scale Assessments in Education.* Ανακτήθηκε 27 Ιουλίου, 2015, από

http://www.arbeidsmarktplatformpo.nl/fileadmin/bestanden/bijlagen_nieuws_agenda/2015/Rapport_CRELL.pdf

Jackson, P.W. (1990) (6th Edition). *Life in classrooms.* New York: Teachers College Press.

Jenkins, D., & Shipman, M.D. (1976). *Curriculum: an introduction.* London: Open Books.

Jones, H. (1990). *Social Welfare in Third World Development.* Houndmills, Basingstoke, Hampshire RG21 2XS and London: Macmillan.

- Kansanen, P. & Meri, M. (2008). Finland. In W. Horner, H. Dobert, B. von Kopp & W. Mitter (Eds), *The Education Systems of Europe* (pp. 251-262). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Keating, A. (2014). *Education for Citizenship in Europe. European Policies, National Adaptations and Young People's Attitudes*. UK: Palgrave Macmillan.
- Kelly, A.V. (2004) (5th Edition). *The Curriculum. Theory and Practice*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Kerschensteiner, G. (1926). *Theorie der Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kilpatrick, W.H. (1929) (11th Impression). *The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. New York City: Teachers College, Columbia University.
- Kivimaki, V. (2012). Introduction: Three Wars and Their Epitaphs: The Finnish History and Scholarship of World War II. In T. Kinnunen & V. Kivimaki (Eds). *Finland in World War II. History, Memory, Interpretations*. Leiden • Boston: Brill.
- Knoop, K. & Schwarb, M. (1981). *Einführung in die Geschichte der Pädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development. Vol. 2: The Psychology of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row.
- Krippendorff, K. (1981) (2nd Edition). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology. Vol. 5*. Beverly Hills, London: Sage Publications.
- Kubow, P.K. & Fossum, P.R. (2007) (2nd Edition). *Comparative Education. Exploring Issues in International Context*. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Lascarides, C.V. (2002) (2nd Edition). Greece. In R. Marlow-Ferguson (Ed.), *World Education Encyclopedia. A Survey of Educational Systems Worldwide*. (Volume 1, A-H, pp. 514-527). United States of America: Gale Group, Thomson Learning.
- Lavery, J. (2006). *The History of Finland*. Westport, Connecticut • London: Greenwood Press.
- Lewy, A. (1977). *Planning the school curriculum*. Paris: Unesco, International Institute for Educational Planning.
- Liu, H., & Dervin, F. (2018). *Continuing Professional Development of Teachers in Finland*. Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Locke, J. (1689/1690) (1st Edition). *An Essay Concerning Humane Understanding*. London: Thomas Basset.

- Locke, J. (1693) (1st Edition). *Some Thoughts Concerning Education*. London: A. and J. Churchill at the Black Swan in Paternoster-row.
- Mackenzie, E., McMaugh, A., & Macquarie, K. (2012). Perceptions of primary to secondary school transitions: Challenge or threat? *Issues in Educational Research*, 22(3), 298-314.
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- McCormick, J. (2001). *Environmental Policy in the European Union*. Hampshire and New York: Palgrave.
- McLaren, L.M. (2006). *Identity, Interests and Attitudes to European Integration*. Great Britain: Palgrave Macmillan.
- McNeil, J. (1996). *Curriculum: A Comprehensive Introduction*. New York: Harper Collins.
- Marsh, C.J. (2004) (3rd Edition). *Key Concepts for Understanding Curriculum*. London and New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group.
- Meri, M. (2015) (2nd Edition). Finland. In W. Horner, H. Dobert, L.R. Reuter & B von Kopp (Eds), *The Education Systems of Europe* (pp. 255-268). Switzerland: Springer Reference.
- Mitter, W. (2008). Education in Europe: The Way Ahead. In W. Horner, H. Dobert, B. von Kopp & W. Mitter (Eds), *The Education Systems of Europe*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Molloy, S. (2006). *The Hidden History of Realism. A Genealogy of Power Politics*. New York: Palgrave Macmillan.
- Moon, B. (1997) (4th Edition). The national curriculum. Origins, context, and implementation. In A. Pollard & J. Bourne (Eds). *Teaching and Learning in the Primary School*. London and New York in association with The Open University: Routledge.
- Morehouse, R. (2002) (2nd Edition). Finland. In R. Marlow-Ferguson (Ed), *World Education Encyclopedia. A Survey of Educational Systems Worldwide (Vol. I, pp. 437-449)*. United States of America: Gale Group, Thomson Learning.

Moser, P.K. & Yandell, D. (2000). Farewell to philosophical naturalism. In W.L. Craig & J.P. Moreland (Eds). *Naturalism. A critical analysis.* (pp. 3-23). London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Nakosteen, M. (1965). *The History and Philosophy of Education.* New York: The Ronald Press Company.

Neill, A.S. (1960). *Summerhill. A Radical Approach to Child Rearing.* Oxford: Hart Publishing Company.

Nikolaou, S.-M., Papa, M. & Gogou, L. (2018). Early School Leaving in Greece and Europe and Educational Inequality: Actions and Policies against Educational and Social Exclusion. *European Journal of Social Sciences Education and Research, Vol. 12* (Nr. 1), 229-236.

Nisbet, J.D. & Entwistle, N.J. (1966). *Age of Transfer to Secondary Education.* University of London P..

Nistor, L. (2011). *Public Services and the European Union. Healthcare, Health Insurance and Education Services.* The Netherlands: T.M.C. ASSER PRESS, Springer.

Novoa, A. & Dejong-Lambert, W. (2003). Educating Europe: An Analysis of EU Educational Policies. In D. Phillips & H. Ertl (Eds). *Implementing European Union. Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States.* (pp. 41-72). New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers.

Numan, D. (2013). *Learner-Centered English Language Education. The selected works of David Nunan.* New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.

OECD (2015). *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems. Educational Research and Innovation.* Paris: OECD Publishing.

Office for National Statistics [GB] (2018). *Population estimates for UK, England and Wales, Scotland and Northern Ireland: mid2017.* Ανακτήθηκε 12 Ιουλίου, 2018, από <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/populationandmigration/populationestimates/bulletins/annualmidyearpopulationestimates/mid2017>

Oga-Baldwin, W.L.Q. (2015). Supporting the Needs of Twenty-First Century Learners: A Self-Determination Theory Perspective. In C. Koh (Ed.). *Motivation, Leadership and Curriculum Design. Engaging the Net Generation and 21st Century Learners*. (pp. 25-36). Singapore: Springer.

Pestalozzi, (1894). *How Gertrude teaches her children: an attempt to help mothers to teach their own children and an account to the Method, a report to the Society of the Friends of Education*. London: S. Sonnenschein.

Pestalozzi, (1969). *The Education of Man. Aphorisms*. New York: Greenwood Press.

Phillips, D.A. & (Gritzner, C. F., Series Ed.) (2008). *Modern World Nations. Finland*. New York: Chelsea House Publishers.

Piaget, J. (1970) (Copy 1). *Structuralism*. New York: Basic Books, Inc. Publishers.

Piaget, J. (1999). Play, Dreams and Imitation in Childhood. In C.K.Ogden (Ed.), *The International Library of Psychology. Developmental Psychology (Vol. XXV)*. London: Routledge.

Piaget, J. (1999, 2000). The Construction of Reality in thw Child. In C.K.Ogden (Ed.), *The International Library of Psychology. Developmental Psychology (Vol. XX)*. Oxon: Routledge, Taylor & Francis Group.

Piaget, J. (2001) (3rd Edition). The Language and Thought of the Child. In *Jean Piaget: Selected Works (Vol. 5)*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Piaget, J. (2001). *The Psychology of Intelligence*. London and New York: Routledge Classics.

Pinar, W.F, Reynolds W.M, Slattery, P, Taubbaum, P.M, (2008). *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang Publishing.

Pritchard, A. (2009) (2nd Edition). *Ways of Learning. Learning theories and learning styles in the classroom*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Resnick, L.B. (1987). *Education and learning to think (eBook version)*. Washington: National Academy Press. Ανακτήθηκε 15 Φεβρουαρίου, 2017, από

https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=_zYrAAAAYAAJ&oi=fnd&pg=PA2&dq=resnick+l+education&ots=XXrDJIPocj&sig=sJxMQWHzqY4fsTQzQ4O_JxpQ0r4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Rice, F., Frederickson, N. & Seymour, J. (2011). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 8, (1), 244-263.

Rohrs, H. (2000). George Kerschensteiner (1852-1932). In *Prospects: the quarterly review of comparative education*, vol. XXIII, no. 3/4, 1993, p. 807-22. Paris, UNESCO: International Bureau of Education.

Ross, A. (2000). *Curriculum. Construction and Critique*. London and New York: Falmer Press, Taylor & Francis Group.

Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171.

Sahlberg, P. (2011). Finnish lessons.

Salminen, J., Tornberg, L. & Venalainen, P. (2016) (2nd Edition). Public Institutions as Learning Environments in Finland. In H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Eds). *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. (pp. 253-266). Rotterdam: Sense Publishers.

Sarti, M. & John, S.K.St. (2019). Raising Long-Term Awareness: EU Environmental Policy and Education. In S.K.St. John & M. Murphy (Eds). *Education and Public Policy in the European Union. Crossing Boundaries*. (pp.165-181). Switzerland: Palgrave Macmillan.

Schiro, S.M. (2008). *Curriculum Theory. Conflicting Visions and Enduring Concerns*. United States of America: Sage Publications, Inc..

Schunk, D.H. (2012) (6th Edition). *Learning Theories. An Educational Perspective*. Boston: Pearson Education, Inc..

Scott, D. (2008). *Critical Essays on Major Curriculum Theorists*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

- Seeberg, C. (2003). *Life Long Learning. Modulare Wissensbasen für elektronische Lernumgebungen*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Segal, A. & Goldschmidt, T. (2017). The Necessity of Idealism. In T. Goldschmidt & K.L. Pearce (Eds). *Idealism. New Essays in Metaphysics*. (pp. 34-49). United Kingdom: Oxford University Press.
- Semetsky, I. (2008). Re-reading Dewey through the Lens of Complexity Science, or: On the creative logic of education. In M. Mason (Ed.). *Complexity Theory and the Philosophy of Education*. (pp. 79-90). USA: Wiley-Black Well.
- Shapiro, H. Svi (2010). *Educating Youth for a World beyond Violence. A Pedagogy of Peace*. New York: Palgrave Macmillan.
- Sherman-Swing, E. (2000). Schools, Separatism, and Assimilation: The Education of “Others” in Europe. In E. Sherman-Swing, J. Schriewer & F. Orivel (Eds). *Problems and Prospects in European Education*. (pp. 219-243). Westport, Connecticut, London: Praeger.
- Shields, C. (2007). *Aristotle*. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Sister Miriam Joseph (2002) (M. McGlinn, Ed). *The Trivium. The Liberal Arts of Logic, Grammar and Rhetoric. Understanding the Nature and Function of Language*. Philadelphia: Paul Dry Books.
- Slavin, R.E. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Smith, J. (2003). *Education and Public Health. Natural Partners in Learning for Life*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.
- Smith, M.K. (1996, 2000). Curriculum theory and practice. *The encyclopaedia of informal education*. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου, 2020, από www.infed.org/biblio/b-curric.htm
- Spaulding, C. (1992). *Motivation in the Classroom*. New York: McGraw-Hill.
- Springer, S., Alexander, B. & Persiani-Becher, K. (2008). *The Festive Teacher. Multicultural Activities for your Curriculum*. New York Chicago San Francisco

Lisbon London Madrid Mexico City Milan New Delhi San Juan Seoul Singapore Sydney Toronto: Mc Graw Hill.

Stahl, W.H., Johnson, R. & Burge, E.L. (1971). *Martianus Capella and the Seven Liberal Arts. Volume I. Quadrivium of Martianus Capella. Latin Traditions in the Mathematical Sciences. 50 B.C.-A.D. 1250.* New York and London: Columbia University Press.

Stern, R. (2012). Constructivism and the Argument from Autonomy. In J. Lenman & Y. Shemmer (Eds). *Constructivism in Practical Philosophy.* (pp. 119-137). United Kingdom: Oxford University Press.

Stokes, P. (2006). *Philosophy. 100 Essential Thinkers.* New York: Enchanted Lion Books.

Stone-Sunstein, B. (2011). Foreword. How to Begin to Know What You Didn't Know. In P. Bowman and L. Hamer (Eds). *Through the Schoolhouse Door. Folklore, Community, Curriculum.* (pp. ix-xiii). Logan, Utah: Utah State University Press.

Sugrue, C. (1997). *Complexities of Teaching: Child-centred Perspectives.* London, Washington, D.C.: The Falmer Press.

Swallow, D. (2002) (4th Edition). *Culture Shock! A Survival Guide to Customs and Etiquette. Finland.* New York: Marshal Cavendish Editions.

Tanner, D. & Tanner, L.N. (1980) (2nd Edition). *Curriculum Development. Theory into Practice.* New York/London: Macmillan Publishing Co., Inc. /Collier Macmillan Publishers.

Thorndike, E.L. (1931). *Human Learning.* NY & London: The Century Co..

Tirri, K. (2016). (2nd Edition). The Core of School Pedagogy. Finnish Teachers' Views on the Educational Purposefulness of Their Teaching. In H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Eds). *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools.* (pp. 57-68). Rotterdam: Sense Publishers.

Toom, A. & Husu, J. (2016) (2nd Edition). Finnish Teachers as 'Makers of the Many': Balancing between Broad Pedagogical Freedom and Responsibility. In H. Niemi, A.

- Toom, & A. Kallioniemi (Eds). *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. (pp. 41-55). Rotterdam: Sense Publishers.
- Turnbull, G.H. (1993). The Educational Ideas of Wolfgang Ratke, *Curriculum Studies*, 1:3, 383-394, DOI: 10.1080/0965975930010306
- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tyler, R.W. (1973). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Ulich, R. (1961). *Philosophy of Education*. New York: American Book Company.
- Uljens, M. (2018). A contribution to re-theorizing curriculum research. *Transnational Curriculum Inquiry* 15 (2). Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου, 2019, από <https://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/index>
- Valimaa, J. (2019). *A History of Finnish Higher Education from the Middle Ages to the 21st Century*. Switzerland: Springer.
- Van Dyke, G.J. (2014). Educating for EU Citizenship and Civic Engagement Through Active Learning. In S. Baroncelli, R. Farneti, I. Horga & S. Vanhoonacker (Eds). *Teaching and Learning the European Union. Traditional and Innovative Methods*. (pp. 38-53). Dordrecht: Springer.
- Viader, O. & Simarro, C. (2019). VIII. Education for peace and nonviolence. In R. Jordi Calvo (coord.), *Peace and Disarmament. Security policies for peace. Another security is possible and necessary*. (No 3), 183-194. Barcelona: Centre Delàs d'Estudis per la Pau. Universitat Internacional de la Pau. Ανακτήθηκε 24 Μαΐου, 2019, από www.centredelas.org/images/Llibres_pdf/PD_3_SeguretatPerALaPau_web_ENG.pdf
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge-Massachusetts, London-England: The MIT Press.
- Vygotsky, L. (1997). *Educational Psychology*. Boca Raton, Florida: St. Lucie Press.

Vitikka, E., Krokfors, L. & Rikabi, L. (2016) (2nd Edition). The Finnish National Core Curriculum. Design and Development. In H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Eds). *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools.* (pp. 83-90). Rotterdam: Sense Publishers.

Vives, J. L. & Watson, F. (1913). *Vives: On Education. A Translation of the De Tradendis Disciplinis of Juan Luis Vives.* Cambridge: at the University Press.

Waever, O. (2002). Identity, communities and foreign policy. Discourse analysis as foreign policy theory. In L. Hansen & O. Waever (Eds). *European Integration and National Identity. The challenge of the Nordic states.* (pp. 20-49). London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.

Wallenfeldt, J. (2014) (1st Edition). The United Kingdom: England. In J. Wallenfeldt (Ed.), *The Britannica Guide to Countries of the European Union.* United States of America: Rosen Educational Services.

Warwick, D. (1975). *Curriculum Structure and Design.* London: University of London Press Ltd..

Watts, D. (2008). *The European Union.* Edinburgh: University Press Ltd..

Weber, E.T. (2010). *Rawls, Dewey and Constructivism. On The Epistemology of Justice.* London & New York: Continuum International Publishing Group.

Welch, A.R. (2000). Quality and Equality in Third World Education. In A.R. Welch (Ed.), *Third World Education Quality and Equality.* New York: Garland Publishing, Inc.

Wiles, J. and Bondi, J. (2007) (7th Edition). *Curriculum Development: A Guide to Practice.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Wilmarth, S. (2010). Five Socio-Technology Trends That Change Everything in Learning and Teaching. In H. Hayes-Jacobs (Ed.). *Curriculum 21. Essential Education for a Changing World.* (pp.80-96). Alexandria, Virginia, USA: ASCD.

Winch, C. & Gingell, J. (1999). *Philosophy of Education. The Key Concepts.* London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.

Xochellis, P. & Kesidou, A. (2015) (2nd Edition). Greece. In W.Horner, H.Dobert, L.R.Reuter & B. von Kopp (Eds), *The Education Systems of Europe* (335-354). Switzerland: Springer Reference.

Young, M.F.D. (1998). *The Curriculum of the Future. From the “new sociology of education” to a critical theory of learning*. UK/USA: Falmer Press, Taylor & Francis Group.

Young, M.F.D. (2006). Education, knowledge and the role of the state: the ‘nationalization’ of educational knowledge? In A. Moore (Ed.), *Schooling, Society and Curriculum* (19-30). London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Young, M. (2011). Curriculum Policies for a Knowledge Society? In L. Yates and M. Grumet (Eds). *World Yearbook of Education 2011. Curriculum in Today’s World: Configuring Knowledge, Identities, Work and Politics*. (pp. 125-138). London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Zeyer, A. & Kyburz-Graber, R. (2012). *Science. Environment. Health. Towards a Renewed Pedagogy for Science Education*. Dordrecht Heidelberg New York London: Springer.

Ηλεκτρονικές πηγές

<https://www.merriam-webster.com/dictionary/didactic>

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/

<https://www.merriam-webster.com/dictionary/principal>

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C119/465/3091,12385/>

<https://plato.stanford.edu/archives/win2015/entries/johann-herbart/>

<https://www.britannica.com/biography/John-Dewey>

https://greek_greek.enacademic.com/220268/%CE%9A%CE%BB%CE%B1%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%AD%CE%BD%CF%84%2C_%CE%95%CE%BD%CF%84%CE%BF%CF%85%CE%AC%CF%81

<https://education.stateuniversity.com/pages/2146/Kerschensteiner-Georg-1854-1932.html>

<https://www.britannica.com/biography/Jerome-Bruner>

<https://eliasmatsagouras.webnode.com/about-us/>
http://www.dppd.usv.ro/dppd2/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=16
<https://cognitive-liberty.online/trivium-quadrivium/>
http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL102/457/3003,12052/extras/activities/index_02/index_02_perseus2.jpg
<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C119/465/3091,12385/>
<https://www.britannica.com/biography/John-Dewey>
https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main_Page
<https://www.oecd.org/pisa/>
https://europa.eu/european-union/about-eu/countries/member-countries/finland_el
<https://minedu.fi/en/frontpage>
https://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education/curricula_2014
<https://www.edu.fi/>
<https://www.oph.fi/english>
<https://www.gov.uk/transition>
<https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/populationandmigration/populationestimates/bulletins/annualmidyearpopulationestimates/mid2017>
<https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education>
www.legislation.gov.uk/ukpga/Geo6/7-8/31/contents
www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/contents
www.legislation.gov.uk/ukpga/2002/32/contents
<https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>
<https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education#content>

<http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

<http://www.minedu.gov.gr/>

<http://edu-gate.minedu.gov.gr/>

<https://dschool.edu.gr/>

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_en.php

<http://aesop.iep.edu.gr/senaria>

<http://iep.edu.gr/el/>

Παράρτημα 1

ΚΩΔΙΚΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ Συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται ως όργανο συλλογής δεδομένων έρευνας, στο πλαίσιο της εκπόνησης της Διδακτορικής Διατριβής, που υλοποιώ στο γνωστικό αντικείμενο της «Διδακτικής Μεθοδολογίας» στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Η Διατριβή έχει τίτλο: «Συγκριτική προσέγγιση των διδακτικών αρχών των Αναλυτικών Προγραμμάτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η περίπτωση της Φινλανδίας, Αγγλίας και Ελλάδας». Κύριος στόχος της είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται και αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης τις διδακτικές αρχές που αναπτύσσονται στα αντίστοιχα Αναλυτικά Προγράμματα.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ανώνυμη και τα πορίσματα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας!

Συναδερφικά
Μαρία Μπίμπα
Δασκάλα
Υποψήφια Διδάκτορας

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Προφίλ εκπαιδευτικού

(Συμπληρώνετε τα κουτάκια με X)

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

2. Ηλικία: ≤ 25 26-35 36-45 46-55 56 ≤

3. Ειδικότητα εκπαιδευτικού: _____

4. Σπουδές:

Δεύτερο πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Άλλο _____

5. Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση: 0-9 10-19 20-29 30 ≤

6. Χώρα: _____ (Συμπληρώνετε τη χώρα εργασίας σας)

7. Πόλη: _____ (Συμπληρώνετε την πόλη εργασίας σας)

8. Τύπος σχολείου που εργάζεστε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα:

Δημόσιο Δημοτικό Δημόσιο Γυμνάσιο Δημόσιο Λύκειο

Ιδιωτικό Δημοτικό Ιδιωτικό Γυμνάσιο Ιδιωτικό Λύκειο

9. Τάξη που διδάσκετε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα:

Δημοτικό

Α' τάξη Β' τάξη Γ' τάξη Δ' Τάξη Ε' τάξη Στ' τάξη

Γυμνάσιο

Α' τάξη Β' τάξη Γ' τάξη

Λύκειο

Α' τάξη Β' τάξη Γ' τάξη

1ος Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης»

(Συμπληρώνετε τα κουτάκια με X)

1. Θεωρείτε ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων;

Συμπληρώστε ανάλογα με το μάθημα και τη βαθμίδα που διδάσκετε:

ΑΠΣ Δημοτικού Ομιλούμενης Γλώσσας

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

ΑΠΣ Γυμνασίου Ομιλούμενης Γλώσσας

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

ΑΠΣ Μαθηματικών Δημοτικού

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

ΑΠΣ Μαθηματικών Γυμνασίου

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

2. Λαμβάνετε υπόψη σας τα χαρακτηριστικά των μαθητών (ανάγκες, ενδιαφέροντα, κλίσεις, άλλες ιδιαιτερότητες) κατά τη διατύπωση των διδακτικών στόχων της διδασκαλίας;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

3. Σε ποιον βαθμό τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών (ανάγκες, ενδιαφέροντα, κλίσεις, άλλες ιδιαιτερότητες) μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

4. Πώς εντοπίζετε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών;

.....
.....
.....

2^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «επικαιρότητας»

(Συμπληρώνετε τα κουτάκια με X)

1. Σε ποιον βαθμό η αξιοποίηση γεγονότων της επικαιρότητας συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

2. Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών, τα οποία μπορεί να συμβαίνουν εκτός του σχολικού πλαισίου;

A. Στην οικογένεια

Θετικά

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Αρνητικά

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

B. Στη γειτονιά

Θετικά

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Αρνητικά

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Γ. Παρουσίαση τους στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης

Θετικά

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Αρνητικά

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Δ. Από έκτακτα συμβάντα

Θετικά

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Αρνητικά

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

3. Οι μαθητές μεταφέρουν στη διδασκαλία εμπειρίες, που αποκτούν εκτός του σχολικού περιβάλλοντος;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

4. Σε ποιον βαθμό αξιοποιούνται οι εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

3^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας»

(Συμπληρώνετε τα κουτάκια με X)

1. Θεωρείτε ότι η οργάνωση της διδασκαλίας στην προοπτική της διαθεματικότητας μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

2. Πόσο συχνά νομίζετε ότι χρησιμοποιείται η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία στο σύγχρονο σχολείο;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

3. Με ποιον τρόπο χρησιμοποιείτε τη διαθεματικότητα στη διδασκαλία;

A. Διερευνώντας θέματα που άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων καθώς και των αναγκών των μαθητών.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Β. Αναζητώντας απαντήσεις σε ερωτήματα-υποθέματα που προκύπτουν κατά την επεξεργασία ενός θέματος.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Γ. Εμπλέκοντας στοιχεία προερχόμενα από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα στη διερεύνηση ενός θέματος και των υποθεμάτων του.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

4^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «αυτενέργειας»

(Συμπληρώνετε τα κουτάκια με X)

1. Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

2. Με ποιους τρόπους καλλιεργείτε την αυτενέργεια των μαθητών στη διδασκαλία;

Αριθμήστε με σειρά προτεραιότητας τρεις (3) από τους τρόπους που αναφέρονται παρακάτω:

- Ενθάρρυνση της συμμετοχής τους.
- Ενίσχυση της ατομικής πρωτοβουλίας.
- Αποδοχή των αυθόρμητων σκέψεών τους.
- Επιβράβευση της φυσικότητας της συμπεριφοράς τους.
- Παροχή ευκαιριών για αυτό-οργάνωση.
- Αξιοποίηση του παρορμητισμού τους.

5^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας»

(Συμπληρώνετε τα κουτάκια με X)

1. Σε ποιον βαθμό οι μαθητές αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. επικοινωνία με συμμαθητές ή εκπαιδευτικούς, συνεργασία σε μικρές ομάδες εργασίας) από τη διδασκαλία;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

2. Κατά τη γνώμη σας καλλιεργείται η κοινωνικότητα των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

6^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «ολότητας»

(Συμπληρώνετε τα κουτάκια με X)

1. Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία:

A. Γνωστικές ικανότητες

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

B. Συναισθηματικές ικανότητες

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Γ. Κοινωνικές δεξιότητες

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Δ. Κινητικές δεξιότητες

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

2. Σε ποιον βαθμό διαμορφώνονται στους μαθητές προϋποθέσεις εκδήλωσης των συναισθημάτων τους στη διδασκαλία;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

3. Κατά τη γνώμη σας σε ποιον βαθμό οι μαθητές είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τις μαθησιακές εμπειρίες της διδασκαλίας σε ένα ευρύτερο σύνολο παρόμοιων καταστάσεων της καθημερινότητάς τους;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

7^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης»

(Συμπληρώνετε τα κουτάκια με X)

1. Σε ποιον βαθμό νομίζετε ότι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να εξερευνήσουν για την ανακάλυψη νέας γνώσης;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

2. Οι μαθητές συνεργάζονται στα πλαίσια μικρών ομάδων εργασίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

3. Κρίνετε ότι η συνεργασία των μαθητών σε μικρές ομάδες εργασίας συμβάλλει εποικοδομητικά στο να αποκτήσουν οι μαθητές νέες γνώσεις;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

4. Σε ποιον βαθμό η συλλογική δράση των μαθητών συμβάλλει στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους στη διδασκαλία;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

8^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας»

(Συμπληρώνετε τα κουτάκια με X)

1. Επιδιώκετε η διδασκαλία να έχει ως επίκεντρο:

α. Τον μαθητή

β. Τον εκπαιδευτικό

γ. Το διδακτικό αντικείμενο

δ. Τους στόχους διδασκαλίας

ε. Όλα τα προηγούμενα

στ. Συνδυαστικά από τα ανωτέρω

Αν επιλέξατε την απάντηση «στ», παρακαλούμε καταγράψτε πιθανούς συνδυασμούς.....

2. Σε ποιον βαθμό εμπλέκονται οι μαθητές στον προγραμματισμό επιμέρους δραστηριοτήτων της διδασκαλίας;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

3. Σε ποιον βαθμό εξασκείτε τους μαθητές σε διαδικασίες αυτό-αξιολόγησης;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

4. Δίνετε στους μαθητές τη δυνατότητα επιλογών ενεργοποίησής τους κατά τη διδασκαλία;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Στη συνέχεια μπορείτε να συμπληρώσετε ό,τι σχετικό με την έρευνα επιθυμείτε:

Ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας!

Frågeformulär

Kära kollegor,

Syftet med detta frågeformulär är att samla in data för min forskarutbildning inom Didaktik, en utbildning som ges på Institutionen för Pedagogik och Didaktik som tillhör Ioánnina Universitet i Grekland.

Min avhandling har följande titel: *"Jämförande analys av didaktiska metoder i läroplaner i primär- och sekundärutbildning i EU-länderna*. En fallstudie för Finland, Storbritannien och Grekland". Huvudmålet är att kartlägga lärarnas uppfattning och användning av läroplanen för grundskolan och gymnasieskolan i EU.

Frågeformuläret är anonymt och resultatet kommer att endast användas för forskningsändamål.

Jag tackar er i förväg för er medverkan!

Vänliga hälsningar
 Maria Bia
 Lärare
 Doktorand

Frågor

Lärarens profil

(Sätt ett kryss i rutorna för det svar som stämmer på dig)

1. **Kön:** Man Kvinna

2. **Ålder:** ≤ 25 26-35 36-45 46-55 56 ≤

3. **Specialisering:** _____

4. **Studier:**

Högskoleexamen

Mastersexamen

Doktorandexamen

Övrigt _____

5. **Yrkeserfarenhet inom utbildning:** 0-9 10-19 20-29 30 ≤

6. **Land:** _____ *(Specificera)*

7. **Stad:** _____ *(Specificera)*

8. **Vilken typ av skola undervisar du flest timmar på?**

Kommunal låg- och mellanstadieskola Kommunal högstadieskola Kommunal gymnasieskola

Privat låg- och mellanstadieskola Privat högstadieskola Privat gymnasieskola

9. I vilken årskurs undervisar du de flest timmar per vecka:

Låg- och mellanstadieskolan (grundskolan)

Årskurs 1 Årskurs 2 Årskurs 3 Årskurs 4 Årskurs 5 Årskurs 6

Högstadieskolan (grundskolan)

Årskurs 7 Årskurs 8 Årskurs 9

Gymnasieskolan

1: an 2: an 3: an

Första faktorn: Didaktisk princip - differentiering

(Sätt ett kryss i rutorna)

1. Tycker du att läroplanen uppmuntrar till alternativa undervisningsaktiviteter?

Svara om den läroplan och kursplan som motsvarar dina ämnen och behörighet:

Läroplanen i modersmålsundervisning på låg- och mellanstadiet

Inte alls I liten grad I ganska hög grad hög grad I mycket hög grad

Läroplanen i modersmålsundervisning på högstadiet

Inte alls I liten grad I ganska hög grad hög grad I mycket hög grad

Läroplanen i matematik på låg- och mellanstadiet

Inte alls I liten grad I ganska hög grad hög grad I mycket hög grad

Läroplanen i matematik på högstadiet

Inte alls I liten grad I ganska hög grad hög grad I mycket hög grad

2. Visar du hänsyn till elevernas egna behov, intressen och styrkor när du kommunicerar din undervisnings mål?

Inte alls I liten grad I ganska hög grad hög grad I mycket hög grad

3. I vilken grad påverkar elevernas egna behov, intressen och styrkor undervisningen?

Inte alls I liten grad ganska hög grad hög grad I mycket hög grad

4. Hur tar du reda på elevernas behov, intressen och styrkor?

.....
.....
.....

Andra faktorn: Didaktisk princip - nyheter

(Sätt ett kryss i rutorna)

1. I vilken grad bidrar användning av nyheter till att uppnå undervisningens mål?

Inte alls I liten grad ganska hög grad hög grad mycket hög grad

2. I vilken grad påverkas undervisningen av händelser i elevens liv utanför skolan?

A. Händelser i familjen

Positivt

Inte alls I liten grad ganska hög grad hög grad mycket hög grad

Negativt

Inte alls I liten grad ganska hög grad hög grad mycket hög grad

B. Händelser i området där eleven bor

Positivt

Inte alls I liten grad ganska hög grad hög grad mycket hög grad

Negativt

Inte alls I liten grad ganska hög grad hög grad I mycket hög grad

C. Händelser som presenteras i media

Positivt

Inte alls I liten grad ganska hög grad hög grad mycket hög grad

Negativt

Inte alls I liten grad ganska hög grad hög grad I mycket hög grad

D. Toppnyheter

Positivt

Inte alls I liten grad ganska hög grad hög grad mycket hög grad

Negativt

Inte alls I liten grad ganska hög grad hög grad I mycket hög grad

3. Tar eleverna med sig sina erfarenheter utanför skolan till undervisningen?

Inte alls I liten grad ganska hög grad hög grad I mycket hög grad

4. I vilken grad används elevernas egna erfarenheter utanför skolan till att nå målen i undervisningen?

Inte alls I liten grad ganska hög grad hög grad mycket hög grad

Tredje faktorn: Didaktisk princip - interdisciplinär tvärvetenskap

(Sätt ett kryss i rutorna)

1. Tycker du att en undervisning med fokus på tvärvetenskapen bidrar till att uppnå undervisningens mål?

Inte alls I liten grad ganska hög grad hög grad mycket hög grad

2. Hur ofta upplever du att det tvärvetenskapliga perspektivet används i dagens skola?

Inte alls I liten grad ganska hög grad hög grad I mycket hög grad

3. Hur använder du det tvärvetenskapliga perspektivet i din undervisning?

A. Genom att undervisa i teman som har direkt samband med elevernas intressen och behov.

Inte alls I liten grad ganska hög grad hög grad I mycket hög grad

B. Genom att hitta svar på frågor som uppstår när man behandlar ett visst ämne.

Inte alls I liten grad ganska hög grad hög grad I mycket hög grad

C. Genom att ta fram fakta från olika kognitiva områden vid behandling av ett ämne/tema.

Inte alls I liten grad ganska hög grad hög grad mycket hög grad

Fjärde faktorn: Didaktisk princip - självständigt arbete

(Sätt ett kryss i rutorna)

1. I vilken grad har eleverna möjlighet att själva agera i undervisningen?

Inte alls I liten grad ganska hög grad hög grad mycket hög grad

2. Hur främjar du elevernas självständighet?

Välj i ordning tre av de sätt som anges nedan:

- Främja elevernas deltagande.
- Stärka det enskilda initiativet.
- Acceptera elevernas spontana tankar.
- Belöna det naturliga beteendet
- Ge möjlighet till självorganisation.
- Använda elevernas impulsivitet.

Femte faktorn: Didaktisk princip - social kompetens

(Sätt ett kryss i rutorna)

1. I vilken grad lär sig eleverna sociala färdigheter (t.ex. kommunikation med klasskamrater och lärare, samarbete i små grupper) i undervisningen?

Inte alls I liten grad ganska hög grad hög grad I mycket hög grad

2. Enligt din uppfattning, utvecklas elevernas socialkompetens i undervisningssituationer?

Inte alls I liten grad ganska hög grad hög grad I mycket hög grad

Sjätte faktorn: Didaktisk princip – helhet

(Sätt ett kryss i rutorna)

1. I vilken grad får eleverna möjlighet att träna och utveckla

A. Kognitiva förmågor

Inte alls I liten grad ganska hög grad hög grad I mycket hög grad

B. Emotionell kompetens

Inte alls I liten grad ganska hög grad hög grad I mycket hög grad

C. Social kompetens

Inte alls I liten grad ganska hög grad hög grad I mycket hög grad

D. Motoriska färdigheter

Inte alls I liten grad ganska hög grad hög grad I mycket hög grad

2. I vilken grad får eleverna möjlighet att uttrycka sina känslor under undervisningen?

Inte alls I liten grad ganska hög grad hög grad I mycket hög grad

3. I vilken grad får eleverna möjlighet att använda det de lär sig i skolan även utanför skolan?

Inte alls I liten grad ganska hög grad hög grad I mycket hög grad

Sjunde faktorn: Didaktisk princip - att utforska tillsammans

(Sätt ett kryss i rutorna)

1. I vilken grad tycker du att eleverna i undervisningssituationerna får möjlighet att själva utforska för att skaffa sig ny kunskap?

Inte alls I liten grad ganska hög grad hög grad I mycket hög grad

2. Brukar eleverna arbeta i grupper på lektionerna?

Inte alls I liten grad ganska hög grad hög grad I mycket hög grad

3. Tycker du att samarbete inom grupper bidrar till att eleverna utvecklar ny kunskap?

Inte alls I liten grad ganska hög grad hög grad I mycket hög grad

4. I vilken grad bidrar samarbete i undervisningen elevernas utveckling av självkontroll och impuls kontroll?

Inte alls I liten grad ganska hög grad hög grad I mycket hög grad

Åttonde faktorn: Didaktisk princip - barn i centrum

(Sätt ett kryss i rutorna)

1. Undervisningens fokus ligger på

A. Eleven

B. Läraren

C. Ämnet

D. Undervisningens mål

E. Alla föregående punkter

F. En mix av föregående punkter

Om du har valt "F", vänligen ange vilka

.....

2. I vilken grad medverkas eleverna i planeringen av extra aktiviteter?

Inte alls I liten grad ganska hög grad hög grad mycket hög grad

3. I vilken grad tränar eleverna i självvärdering?

Inte alls I liten grad ganska hög grad hög grad I mycket hög grad

4. Får dina elever möjlighet att vara aktiva i undervisningen?

Inte alls I liten grad ganska hög grad hög grad I mycket hög grad

Har du fler synpunkter?

Tack för din medverkan!

QUESTIONNAIRE

Dear colleague,

This questionnaire is used as an instrument for collecting research data in the context of the Ph.D. dissertation, which I implement in the subject of "Didactic Methodology" at the Pedagogical Department of Primary Education of the University of Ioannina.

The thesis is titled: "Comparative approach of the didactic principles of Primary and Secondary Education Curricula in the Educational Systems of the European Union countries. The case of Finland, England and Greece ". Its main objective is to explore how teachers of Primary and Secondary Education of European Union countries perceive and use the didactic principles developed in the respective curricula.

Completion of the questionnaire is anonymous and the findings will be used exclusively for research purposes.

Thank you in advance for your cooperation!

Maria Bimpa
Primary School
Teacher
Ph.D. Student

QUESTIONS

Teacher profile

(Fill in the boxes with X)

1. Gender: Male Female

2. Age: ≤ 25 26-35 36-45 46-55 56 ≤

3. Teacher specialty: _____

4. Studies:

Second bachelor's degree

Postgraduate

Doctorate

Other _____

5. Experience in education: 0-9 10-19 20-29 30 ≤

6. Country of work: _____ *(Fill in your country of work)*

7. City of work: _____ *(Fill in your city of work)*

8. Type of school that you work most hours per week:

- Public Primary School Public Secondary School Public High School
Private Primary School Private Secondary School Private High School

9. Class that you teach most teaching hours per week:

Primary school

- First grade Second grade Third grade Fourth grade Fifth grade Sixth grade

Secondary school

- First grade Second grade Third grade

High school

- First grade Second grade Third grade

1st Factor: Didactic principle of "differentiation"

(Fill in the boxes with X)

1. Do you consider that the Curricula (CU) encourage the development of alternative teaching activities?

Fill in according to the lesson and the grade you are teaching:

CU of Speaking Language (Primary School)

- None Little Enough Much Too much

CU of Speaking Language (Secondary School)

- None Little Enough Much Too much

CU of Mathematics (Primary School)

- None Little Enough Much Too much

CU of Mathematics (Secondary School)

- None Little Enough Much Too much

2. Do you take into account the pupils' characteristics (needs, interests, inclinations, other unique characteristics) when formulating the teaching objectives of teaching?

None Little Enough Much Too much

3. To what extent do pupils' particular characteristics (needs, interests, inclinations, other unique characteristics) affect the effectiveness of teaching?

None Little Enough Much Too much

4. How do you identify pupils' specific characteristics?

.....
.....
.....

2nd Factor: Didactic principle of "topicality"

(Fill in the boxes with X)

1. To what extent does the use of current events contribute to the achievement of the objectives of teaching?

None Little Enough Much Too much

2. To what extent is the teaching influenced by events of the pupils' daily routines, which may occur outside the school framework?

A. In the family

Positively

None Little Enough Much Too much

Negatively

None Little Enough Much Too much

B. In the neighborhood

Positively

None Little Enough Much Too much

Negatively

None Little Enough Much Too much

C. Presentation in the media

Positively

None Little Enough Much Too much

Negatively

None Little Enough Much Too much

D. From extraordinary events

Positively

None Little Enough Much Too much

Negatively

None Little Enough Much Too much

3. Do pupils convey to the lessons experiences gained outside the school environment?

None Little Enough Much Too much

4. To what extent are pupils' out-of-school experiences used to achieve the objectives of teaching?

None Little Enough Much Too much

3rd Factor: Didactic principle of "cross-curricular (thematic) teaching"

(Fill in the boxes with X)

1. Do you think that the organization of the teaching practices in a cross-curricular (thematic) teaching perspective may contribute to the effective achievement of objectives?

None Little Enough Much Too much

2. How often do you think cross-curricular (thematic) teaching is used in modern school?

None Little Enough Much Too much

3. How do you use the cross-curricular (thematic) teaching?

A. Investigating topics related to immediate interests as well as pupils' needs

None Little Enough Much Too much

B. Seeking answers to queries (sub-topics) that occur when processing a topic.

None Little Enough Much Too much

C. Incorporating evidence from different subjects in exploring a subject and its sub-topics.

None Little Enough Much Too much

4th factor: Didactic principle of "self-motivation"

(Fill in the boxes with X)

1. To what extent do pupils have the ability to self-in-service during teaching?

None Little Enough Much Too much

2. How do you cultivate pupils' self-motivation in teaching?

List three (3) of the ways listed below:

- Encourage their participation.
- Strengthening the individual initiative.
- Accepting their spontaneous thoughts.
- Rewarding the naturalness of their behavior.
- Providing opportunities for self-organization.
- Exploiting their impulse.

5th Factor: Didactic principle of "sociability"

(Fill in the boxes with X)

1. To what extent pupils acquire social skills (eg communication with classmates or teachers, cooperation in small working groups) from teaching?

None Little Enough Much Too much

2. In your opinion, is pupils' sociability cultivated in the context of teaching?

None Little Enough Much Too much

6th Factor: Didactic principle of "totality"

(Fill in the boxes with X)

1. To what extent do pupils have the opportunity to develop in teaching:

A. Cognitive abilities

None Little Enough Much Too much

B. Emotional abilities

None Little Enough Much Too much

C. Social skills

None Little Enough Much Too much

D. Kinetic skills

None Little Enough Much Too much

2. To what extent are pupils given prerequisites for expressing their feelings in teaching?

None Little Enough Much Too much

3. In your opinion, to what extent are pupils able to use the learning experiences of teaching in a wider set of similar situations in their everyday life?

None Little Enough Much Too much

7th Factor: Didactic principle of "co-investigation"

(Fill in the boxes with X)

1. According to your opinion, to what extent do pupils have the opportunity to discover new knowledge during teaching?

None Little Enough Much Too much

2. Do pupils collaborate in small working groups during teaching?

None Little Enough Much Too much

3. Do you consider that cooperation of pupils in small working groups contributes constructively to give pupils new knowledge?

None Little Enough Much Too much

4. To what extent collective action of pupils contributes to the self-regulation of their behavior in teaching?

None Little Enough Much Too much

8th Factor: Didactic principle of "child-centeredness"

(Fill in the boxes with X)

1. Do you want teaching to focus on:

a. The pupil

- b. The teacher
- c. The teaching subject
- d. The teaching objectives
- e. All previous
- f. Combination of the above

If in the previous question you answered "f", write down possible combinations:.....

2. To what extent are pupils involved in the planning of individual teaching activities?

- None Little Enough Much Too much

3. To what extent do you work with your pupils on self-assessment procedures?

- None Little Enough Much Too much

4. Are your pupils being given the opportunity of self-action during the teaching procedure?

- None Little Enough Much Too much

Below you can add whatever you consider necessary for this research:

Thank you for your participation!

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ (Εμφάνιση και Αξιοποίηση των ΔΑ)

Χώρα: _____ Πόλη: _____ Σχολείο: _____

Τάξη: _____ Μάθημα: _____

ΔΑ Παιδοκεντρικότητα						
ΔΑ Συνδιερεύνηση						
ΔΑ Ολότητα						
ΔΑ Κοινωνικότητα						
ΔΑ Αυτενέργεια						
ΔΑ Διαθεματικότητα						
ΔΑ Επικαιρότητα						
ΔΑ Διαφοροποίηση						
<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> / </div>	Χρονική διάρκεια σε διδ. λεπτά	0-5	6-15	16-25	26-35	36-45

ΔΑ: Διδακτική Αρχή

Α. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΠΙΝΑΚΑ

Β. ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΟΥ ΕΞΑΓΟΜΕΝΟΥ

OBSERVATION SHEET (View and Exploitation of DP)

Country: _____ City: _____

School: _____ Class: _____ Subject: _____

	DA Child-centeredness	DP Co-investigation	DP Totality	DP Sociability	DP Self-motivation	DP Cross curricular (thematic) teaching	DP Topicality	DP Differentiation
Duration in teaching minutes								
0-5								
6-15								
16-25								
26-35								
36-45								

DP: Didactic Principle

A. DESCRIPTIVE ANALYSIS OF THE TABLE

B. REGISTRATION OF INTERPRITIVE OUTCOME

ΕΛΛΑΔΑ

ΙΣΧΥΟΝΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ)

http://ebooks.edu.gr/info/cps/2deppsaps_GlossasDimotikou.pdf

http://ebooks.edu.gr/info/cps/3deppsaps_GlossasGimnasiou.pdf

http://ebooks.edu.gr/info/cps/11deppsaps_math.pdf

ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΑ ΠΡΟΣ ΤΑ ΙΣΧΥΟΝΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

<http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1%20%E2%80%94%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C.pdf>

<http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1%20%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B1%CE%AF%CE%B1%20%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B5%CE%AF%CE%B1%20%E2%80%94%20%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf>

<http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC/%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%E2%80%94%20%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A5%CF%80%CE%BF%CF%87%CF%81.%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf>

ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ

ΙΣΧΥΟΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΒΑΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

<https://verkkokauppa.oph.fi/EN/page/product/national-core-curriculum-for-basic-education-2014/2453039>

ΑΓΓΛΙΑ

ΙΣΧΥΟΝΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΓΙΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/425601/PRIMARY_national_curriculum.pdf

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/840002/Secondary_national_curriculum_corrected_PDF.pdf

Παράρτημα 2

Υπόδειγμα επιστολής για σχολεία της Ελλάδας

Αγαπητέ κ.,

Ονομάζομαι Μαρία Μπίμπα, είμαι εκπαιδευτικός (δασκάλα και διευθύντρια στο 6^ο Δημοτικό Σχολείο) και Υποψήφια Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στο γνωστικό αντικείμενο της Διδακτικής Μεθοδολογίας με επιβλέποντα Καθηγητή τον κ. Φύκαρη.

Ο λόγος για τον οποίο σας στέλνω αυτό το μήνυμα σχετίζεται με την εκπόνηση της Διδακτορικής Διατριβής μου με θέμα «*Συγκριτική προσέγγιση των διδακτικών αρχών των αναλυτικών προγραμμάτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η περίπτωση της Φινλανδίας, Αγγλίας και Ελλάδας*». Βρίσκομαι στο στάδιο σχεδιασμού και προγραμματισμού της έρευνάς μου και χρειάζομαι τη βοήθειά σας.

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας προγραμματίζω κατά το σχολικό έτος 2018-2019 να επισκεφτώ Δημοτικά και Γυμνάσια Γενικής Αγωγής της Περιφερειακής Ενότητας Ιωαννίνων, να διανείμω ερωτηματολόγια (ή να τα αποστείλω σε ηλεκτρονική μορφή) στους εκπαιδευτικούς (δασκάλους, φιλόλογους και μαθηματικούς) και να κάνω παρατήρηση σε σχολικές τάξεις.

Όπως αναφέρω και παραπάνω, η έρευνά μου σχεδιάζω να διεξαχθεί μέσα στο σχολικό έτος 2018-2019. Θα προηγηθεί η αίτησή μου για έγκριση της έρευνας από το

ΥΠ.Π.Ε.Θ. και το Ι.Ε.Π.. Θα ήθελα να γνωρίζω αν μπορείτε να με δεχτείτε στο σχολείο σας για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας, ώστε να το συμπεριλάβω στη λίστα των σχολείων που θα προτείνω στο σχέδιο έρευνας, που θα υποβάλλω με την αίτησή μου στο ΥΠ.Π.Ε.Θ. και το Ι.Ε.Π..

Στο κάθε σχολείο το ιδανικό θα είναι η επίσκεψή μου να έχει τη διάρκεια μιας ή δύο ημερών, ώστε να παρατηρήσω συνολικά έξι διδασκαλίες, μία (1) ώρα Γλώσσας και μία (1) ώρα Μαθηματικών στις Α', Γ' και Ε' τάξεις.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων!

Με εκτίμηση

Μαρία Μπίμπα

mariabimpa@yahoo.gr, mbimpa@cc.uoi.gr

Τηλ.+306978904941, +302681300315

Υπόδειγμα επιστολής για σχολεία της Φινλανδίας

Mr,

My name is Maria Bimpa, I am a teacher (teacher and principal in a Primary School of Arta in Greece) and a Ph.D Student of the Department of Primary Education, University of Ioannina.

The reason I am sending this message relates to the preparation of my Ph.D Thesis entitled "*A comparative approach to didactic principles of Primary and Secondary Education curricula within the educational systems of the countries of the European Union. The case of Finland, England and Greece*". Being in the design and planning stage of my research I need your help.

As part of this research I plan in the calendar year 2019 to visit some primary and secondary schools of Finland, to distribute questionnaires to teachers (or send them by email) and make classroom observation.

I have already made contact with the Embassy of Greece in Finland (Helsinki), and I am communicating with you after having been provided with all the necessary information. As I mentioned, I would like my research to take place in the calendar year 2019, more specifically from March to September (it concerns all three countries). I would appreciate it if you could inform me what the ideal time for you is and under which conditions I would be accepted in your school/s in order to be properly prepared. Ideally, I would prefer to spend one, or at the most two days, in each school during my visit, depending on the circumstances.

It is necessary to combine my visit in your school/s with the other schools I am planning to visit in your country, in order to get permission from my workplace in

Greece for a specific period and also to prepare any documents needed for my entry to the school/s of your jurisdiction.

I would therefore like to know, at first, what is needed to conduct my research in your school/s. It is important to have this information in written to avoid any misunderstanding and then communicate through telephone with you for further details.

Thanking you in advance.

Yours sincerely,

Maria Bimpa

You can contact me:

mariabimpa@yahoo.gr, mbimpa@cc.uoi.gr

Tel. + 306978904941, +302681300315

Υπόδειγμα επιστολής για σχολεία της Αγγλίας

February 19, 2019

Maria Bimpa
B' Perifereiakh Odos, These Myloi
47132, Arta, Greece

Mrs
.....College,
..... Road,
Cambridge,

Dear Mrs,

I'm writing this letter to you to enquire about the possibility of visiting your school in order to conduct an educational survey as part of my Ph.D. Thesis.

I am the Headteacher of the Primary School of located in the municipality of Arta in Greece and a Ph.D. Student of the Department of Primary Education, University of Ioannina, as well.

It might be interesting for you to know that the title of my research is: "A comparative approach to didactic principles of Primary and Secondary Education curricula within the educational systems of the countries of the European Union. The case of Finland, England and Greece".

The main purpose of this research is to investigate how the primary and secondary school teachers perceive and put in practice the didactic principles as developed through the curricula, respectively. Through this specific research project, I aim to

cover the scientific gap noticed and highlighted in previous bibliographic reviews, referring to the didactic principles which determine the educational curricula of the EU member states, as well as the way those are applied in the process of teaching, and investigating if they are influenced by the European dimension of education.

I would be grateful if I had your consent to visit your school in order to conduct my research. As part of my research, I would kindly ask you to let me make observations in a one-hour English lesson and in a one-hour Maths lesson in grades 7, 8 and 9 of your school.

I would also appreciate if you advised your teachers of English and Maths to complete a questionnaire, which will be sent to you by email, once you agree with it.

The results of this research will be published as soon as my Thesis is completed and they will be presented in Educational Conferences. Your assistance will be greatly appreciated.

I would like to reassure you that I will respect and protect the personal data of all the students and teachers of the school in accordance with the current European Legislation and I will refrain from having any contact with the pupils other than that of the observer and the observee in the classroom during the English and Maths lessons. Ideally, I would prefer to spend one, or at the most two days, in your school during my visit, depending on the circumstances.

You might also find it useful to know that I need to combine my visit to your school with the other schools that I am planning to visit in your country. I am pleased to inform you that, has already accepted my visit to it on July 2nd.

As the headteacher of your school, would you be kind enough to respond to my request? Your consent will help me determine the basic points of my research, and will play an important role in comparing the educational curricula of the countries of Europe which will make me able to finalise and support my Thesis.

Thank you in advance.

Looking forward for your reply!

Yours faithfully,
Maria Bimpa
mariabimpa@yahoo.gr, mbimpa@cc.uoi.gr
Facebook: Maria Bimpa
Tel. + 306978904941, +302681300315

Παράρτημα 3

Επιστολή και Υπεύθυνη Δήλωση προς Γονείς / Κηδεμόνες, μέσω των Διευθύνσεων των σχολείων, για τη συγκατάθεσή τους στη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα με παρατήρηση στις σχολικές τάξεις

Αγαπητοί Γονείς / Κηδεμόνες,

Στο πλαίσιο εκπόνησης της Διδακτορικής Διατριβής που υλοποιώ στο γνωστικό αντικείμενο της «Διδακτικής Μεθοδολογίας» στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, συμπεριλαμβάνεται και η παρατήρηση σχολικών τάξεων Δημοτικών και Γυμνασίων της Περιφερειακής Ενότητας Ιωαννίνων.

Η Διατριβή έχει τίτλο: «*Συγκριτική προσέγγιση των διδακτικών αρχών των αναλυτικών προγραμμάτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η περίπτωση της Φινλανδίας, Αγγλίας και Ελλάδας*». Κύριος στόχος της είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται και αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης τις διδακτικές αρχές που αναπτύσσονται στα αντίστοιχα Αναλυτικά Προγράμματα.

Μέσα από τη συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία επιδιώκεται να καλυφθεί το επιστημονικό κενό, που διαπιστώνεται από τη βιβλιογραφική επισκόπηση που έχει προηγηθεί, σχετικά με τις διδακτικές αρχές που διέπουν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών κρατών-μελών της ΕΕ, πώς εφαρμόζονται στη διδακτική πράξη και κατά πόσο διαπνέονται από την ιδέα της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης.

Η διαδικασία της παρατήρησης θα πραγματοποιηθεί κατόπιν συνεργασίας με τους Διευθυντές και τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς των σχολείων και θα καταβληθεί κάθε προσπάθεια, ώστε να μη διαταραχθεί η εύρυθμη λειτουργία και το ημερήσιο πρόγραμμα αυτών. Επιπλέον, σας διαβεβαιώνω ότι θα υπάρξει κάθε φροντίδα, ώστε να διαφυλαχτούν πλήρως τα προσωπικά δεδομένα και η ανωνυμία των μαθητών καθώς και όλων των εμπλεκόμενων σε αυτή.

Η παρατήρηση μέσα στη σχολική τάξη, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, στοχεύει στις ενέργειες των εκπαιδευτικών και έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1. Λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των μαθημάτων της Νεοελληνικής Γλώσσας (μία (1) διδακτική ώρα) και των Μαθηματικών (μία (1) διδακτική ώρα), δηλαδή το μέγιστο δύο (2) διδακτικές ώρες ανά τμήμα.
2. Επικεντρώνεται στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και στην απήχηση που έχει η διδασκαλία τους στους μαθητές.

3. Τέλος, συμβάλλει στον εντοπισμό και την καταγραφή των διδακτικών αρχών, που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία και που αποτελούν ζητούμενο στη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας.

Ευελπιστώ στη συμμετοχή του παιδιού σας σε αυτήν την έρευνα. Αν συμφωνείτε, παρακαλώ να το δηλώσετε γραπτά υπογράφοντας την υπεύθυνη δήλωση που επισυνάπτεται και να την επιδώσετε στη Διεύθυνση του σχολείου.

Σε κάθε περίπτωση, το παιδί σας έχει το δικαίωμα να αρνηθεί να συμμετάσχει στην έρευνα ή και να αποχωρήσει από αυτή σε οποιοδήποτε στάδιό της.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων.

Η Υπεύθυνη της Έρευνας
Μαρία Μπίμπα
Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΓΟΝΕΑ / ΚΗΔΕΜΟΝΑ

ΟΝΟΜΑ ΕΠΩΝΥΜΟ:

.....

ΟΝΟΜΑ ΕΠΩΝΥΜΟ ΠΑΙΔΙΟΥ:

.....

Δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι τη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα. Το παιδί μου διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της.

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΓΟΝΕΑ Ή ΚΗΔΕΜΟΝΑ

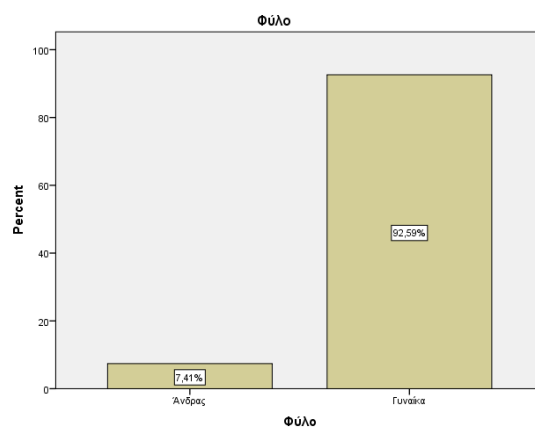
.....

Παράρτημα 4

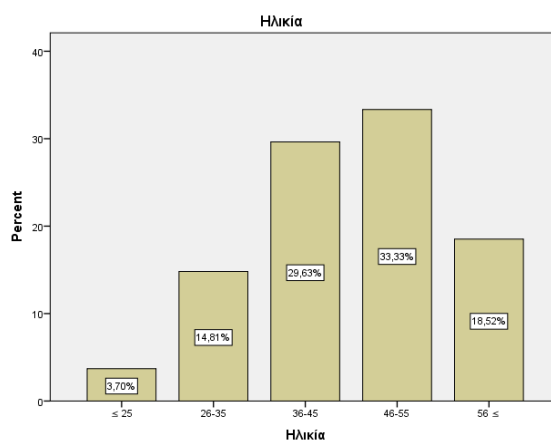
Φινλανδία (ερωτηματολόγιο-συχνότητες)

Προφίλ εκπαιδευτικού

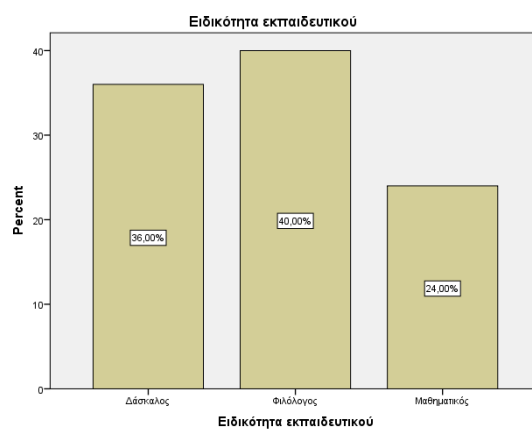
Γράφημα 1



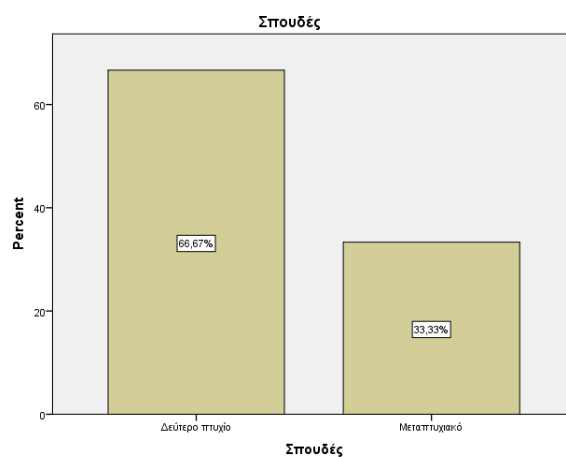
Γράφημα 2



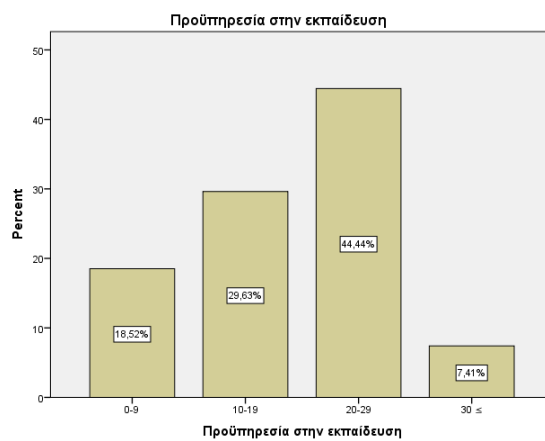
Γράφημα 3



Γράφημα 4



Γράφημα 5

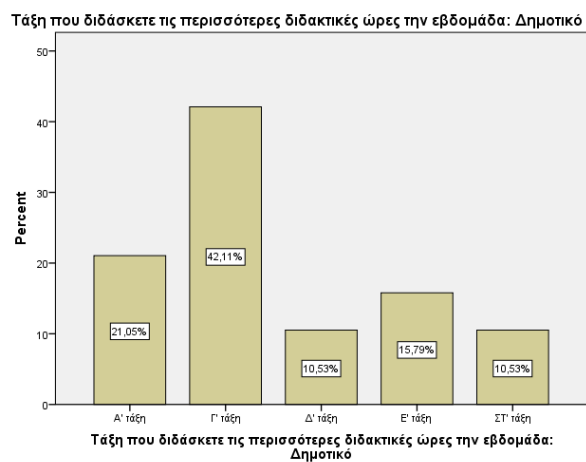


Γράφημα 6

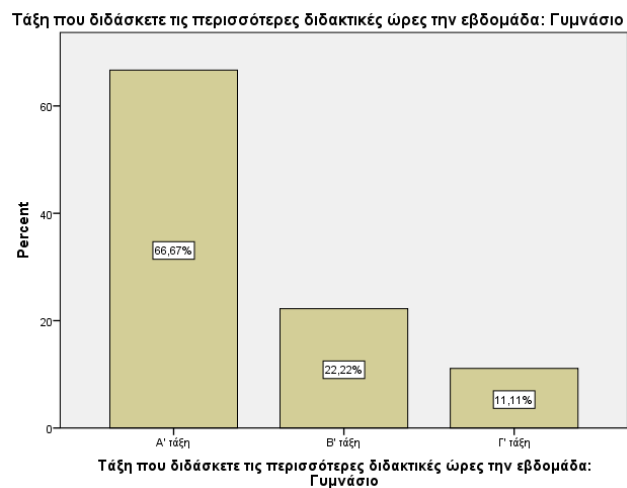
Τύπος σχολείου που εργάζεστε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα:



Γράφημα 7

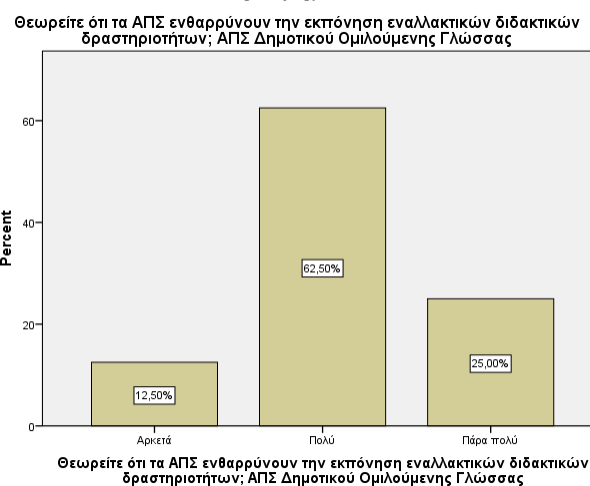


Γράφημα 8



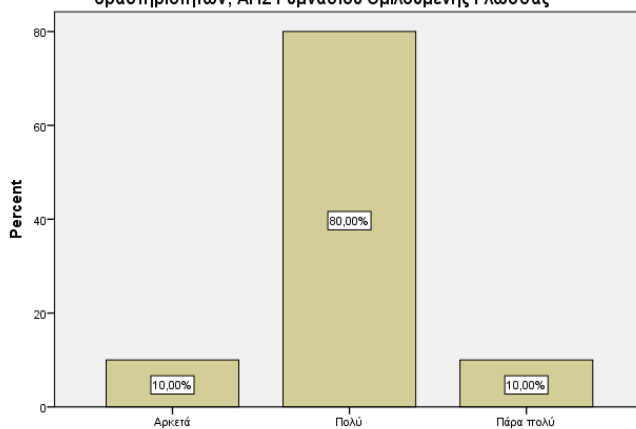
1^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης»

Γράφημα 9



Γράφημα 10

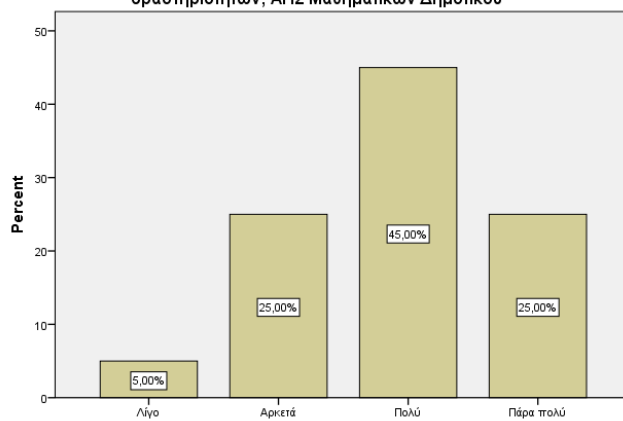
Θεωρείτε ότι τα ΑΠΣ ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων; ΑΠΣ Γυμνασίου Ομιλούμενης Γλώσσας



Θεωρείτε ότι τα ΑΠΣ ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων; ΑΠΣ Γυμνασίου Ομιλούμενης Γλώσσας

Γράφημα 11

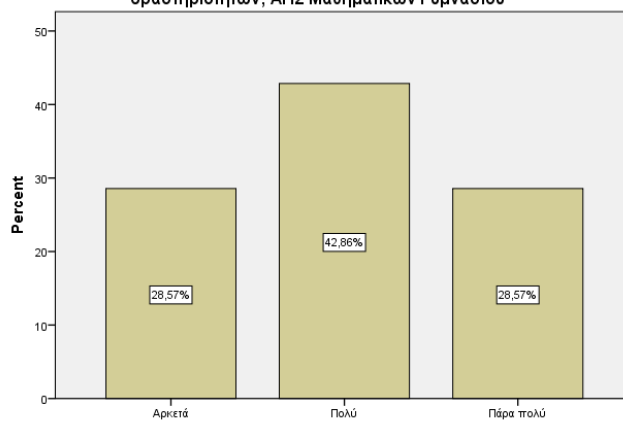
Θεωρείτε ότι τα ΑΠΣ ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων; ΑΠΣ Μαθηματικών Δημοτικού



Θεωρείτε ότι τα ΑΠΣ ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων; ΑΠΣ Μαθηματικών Δημοτικού

Γράφημα 12

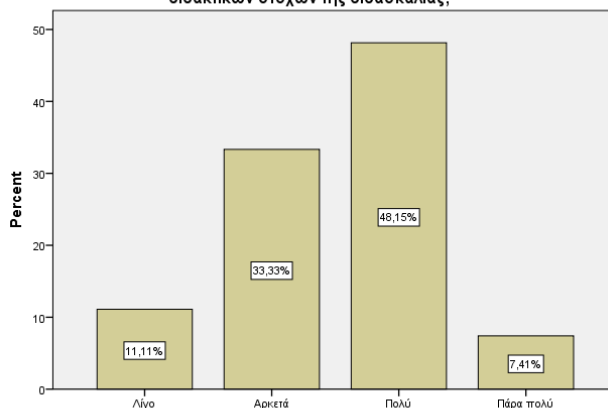
Θεωρείτε ότι τα ΑΠΣ ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων; ΑΠΣ Μαθηματικών Γυμνασίου



Θεωρείτε ότι τα ΑΠΣ ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων; ΑΠΣ Μαθηματικών Γυμνασίου

Γράφημα 13

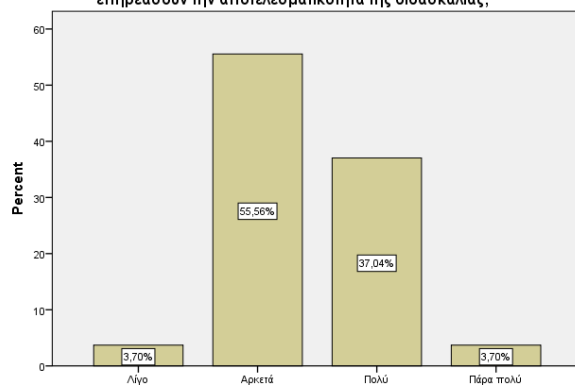
Λαμβάνετε υπόψη σας τα χαρακτηριστικά των μαθητών κατά τη διατύπωση των διδακτικών στόχων της διδασκαλίας;



Λαμβάνετε υπόψη σας τα χαρακτηριστικά των μαθητών κατά τη διατύπωση των διδακτικών στόχων της διδασκαλίας;

Γράφημα 14

Σε ποιον βαθμό τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας;

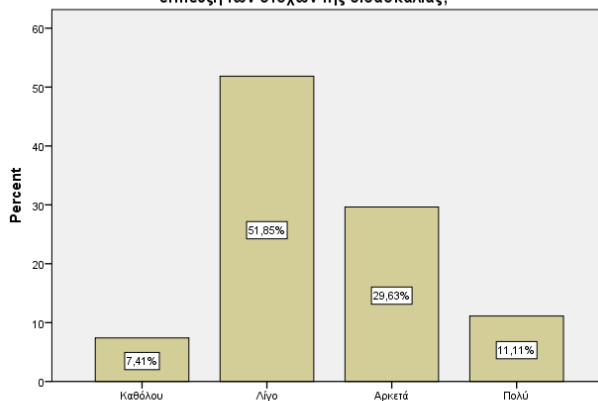


Σε ποιον βαθμό τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας;

2^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «επικαιρότητας»

Γράφημα 15

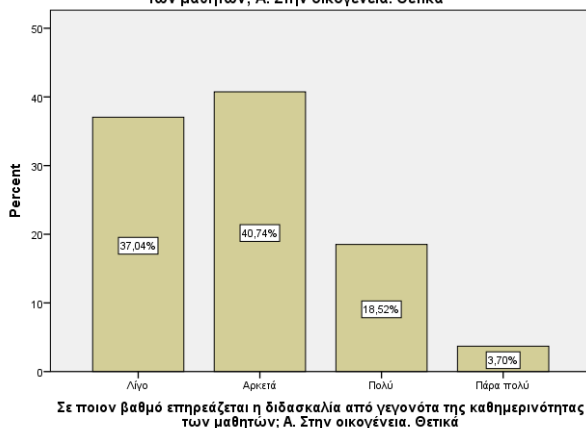
Σε ποιον βαθμό η αξιοποίηση γεγονότων της επικαιρότητας συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας;



Σε ποιον βαθμό η αξιοποίηση γεγονότων της επικαιρότητας συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας;

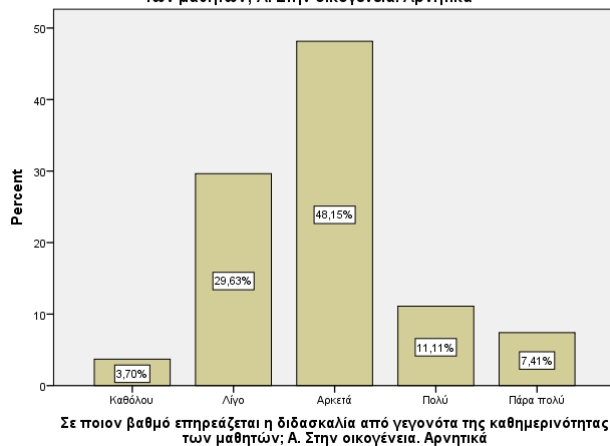
Γράφημα 16

Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Α. Στην οικογένεια. Θετικά



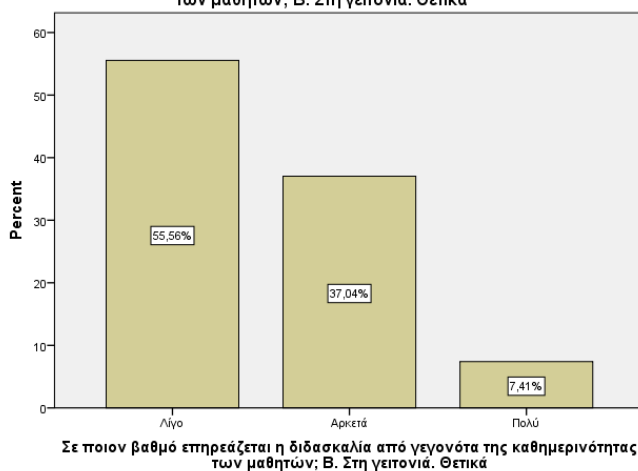
Γράφημα 17

Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Α. Στην οικογένεια. Αρνητικά



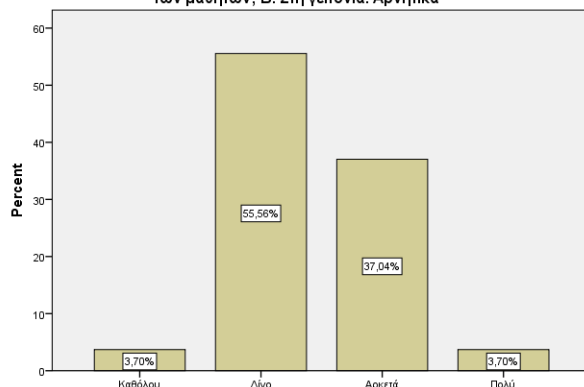
Γράφημα 18

Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Β. Στη γειτονιά. Θετικά



Γράφημα 19

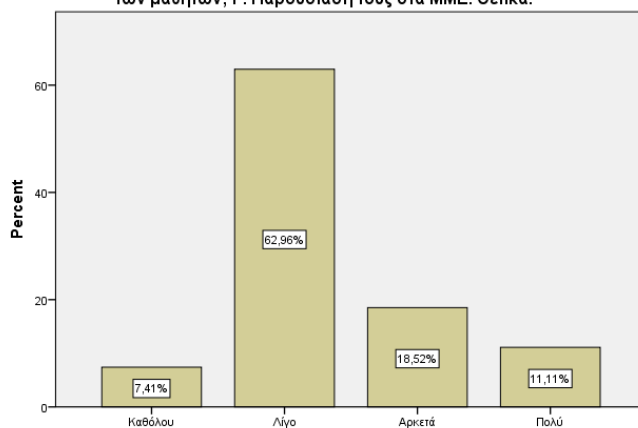
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Β. Στη γεγονιά. Αρνητικά



Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Β. Στη γεγονιά. Αρνητικά

Γράφημα 20

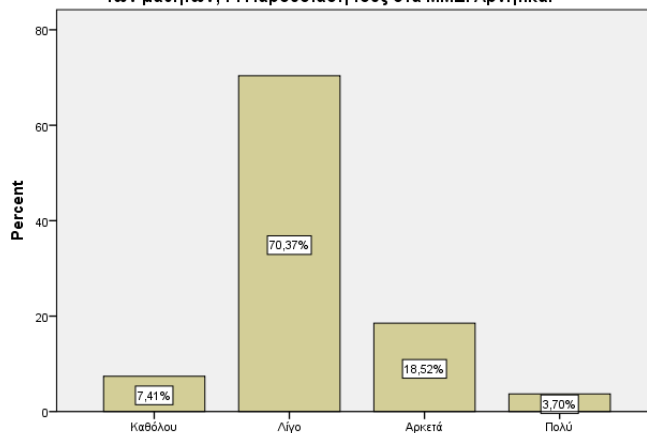
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Γ. Παρουσίασή τους στα ΜΜΕ. Θετικά.



Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Γ. Παρουσίασή τους στα ΜΜΕ. Θετικά.

Γράφημα 21

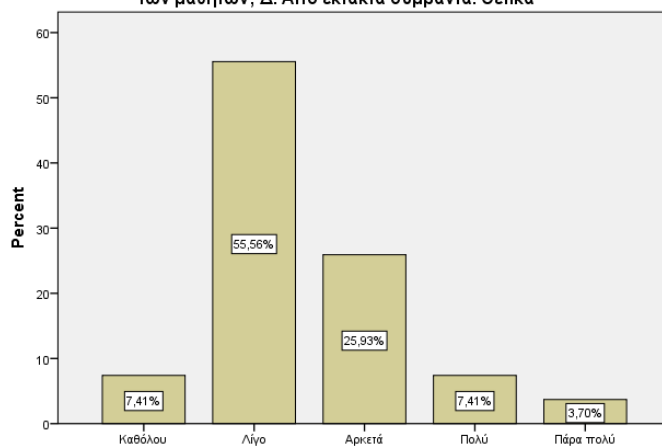
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Γ. Παρουσίασή τους στα ΜΜΕ. Αρνητικά.



Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Γ. Παρουσίασή τους στα ΜΜΕ. Αρνητικά.

Γράφημα 22

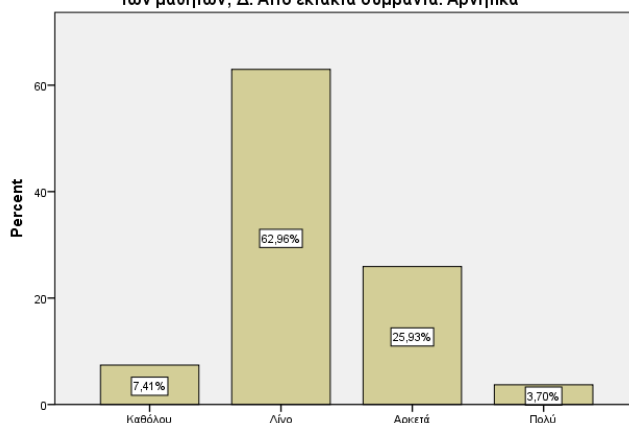
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Δ. Από έκτακτα συμβάντα. Θετικά



Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Δ. Από έκτακτα συμβάντα. Θετικά

Γράφημα 23

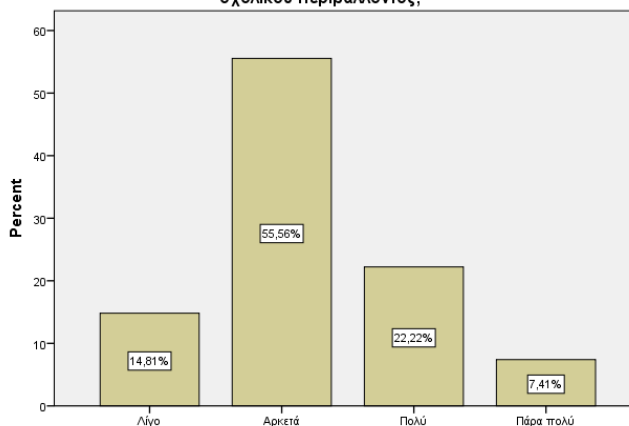
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Δ. Από έκτακτα συμβάντα. Αρνητικά



Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Δ. Από έκτακτα συμβάντα. Αρνητικά

Γράφημα 24

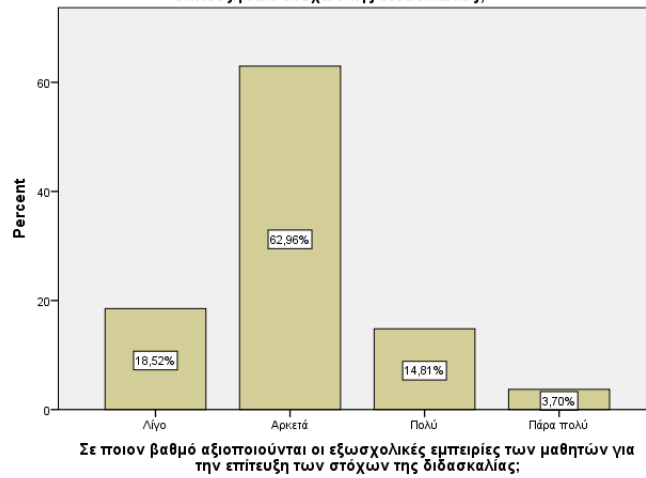
Οι μαθητές μεταφέρουν στη διδασκαλία εμπειρίες, που αποκτούν εκτός του σχολικού περιβάλλοντος;



Οι μαθητές μεταφέρουν στη διδασκαλία εμπειρίες, που αποκτούν εκτός του σχολικού περιβάλλοντος;

Γράφημα 25

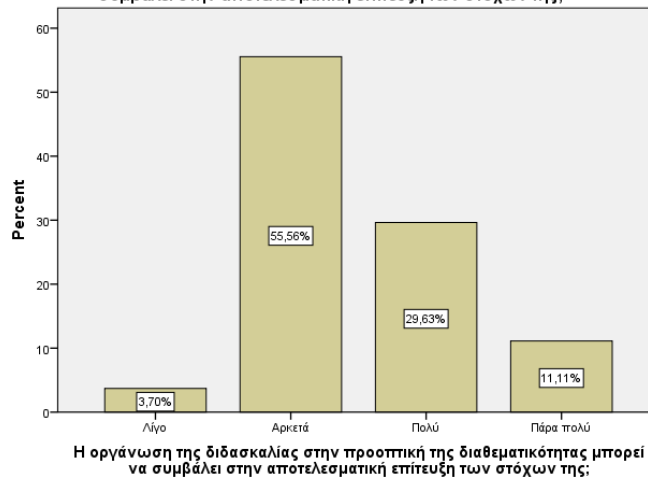
Σε ποιον βαθμό αξιοποιούνται οι εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας;



3^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας»

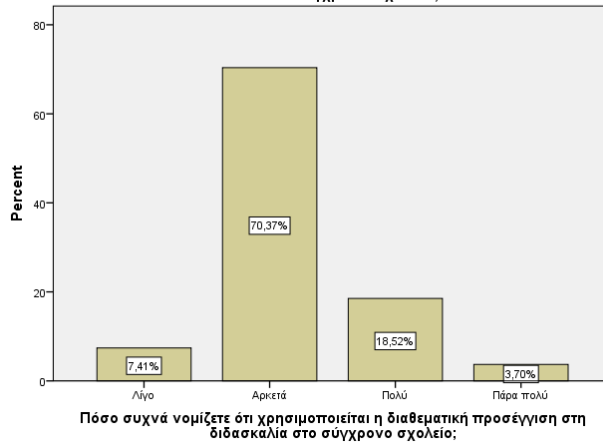
Γράφημα 26

Η οργάνωση της διδασκαλίας στην προοπτική της διαθεματικότητας μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της;



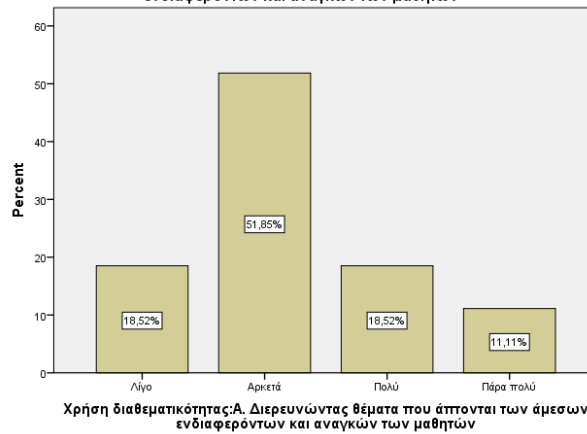
Γράφημα 27

Πόσο συχνά νομίζετε ότι χρησιμοποιείται η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία στο σύγχρονο σχολείο;



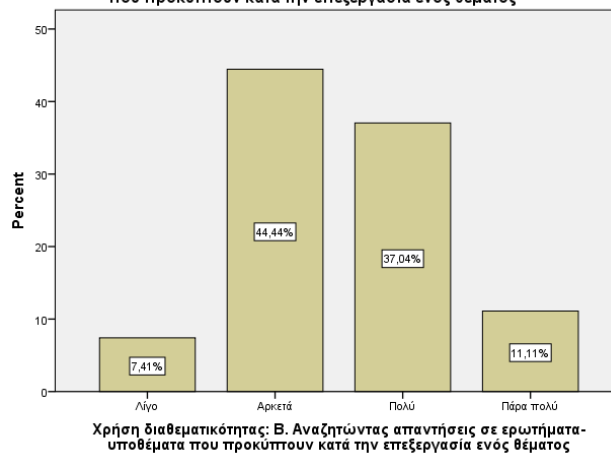
Γράφημα 28

Χρήση διαθεματικότητας: Α. Διερευνώντας θέματα που άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων και αναγκών των μαθητών

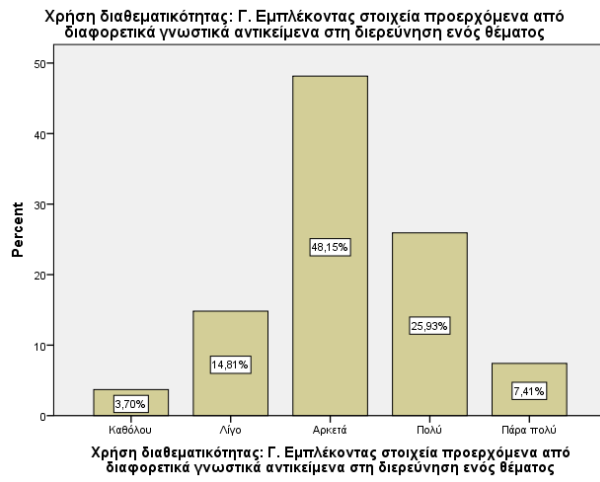


Γράφημα 29

Χρήση διαθεματικότητας: Β. Αναζητώντας απαντήσεις σε ερωτήματα-υποθέματα που προκύπτουν κατά την επεξεργασία ενός θέματος

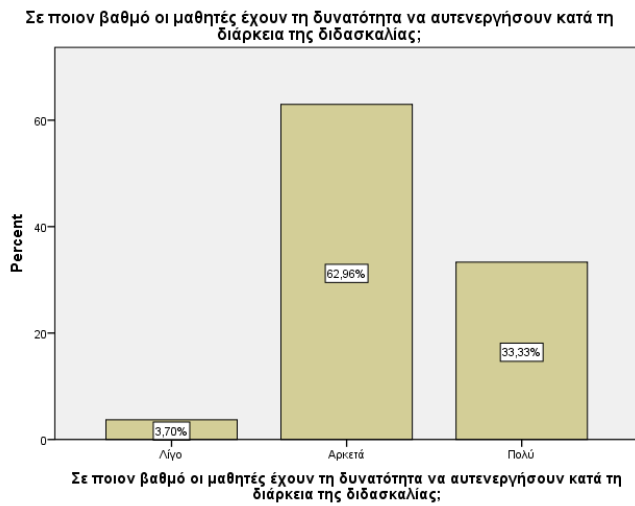


Γράφημα 30



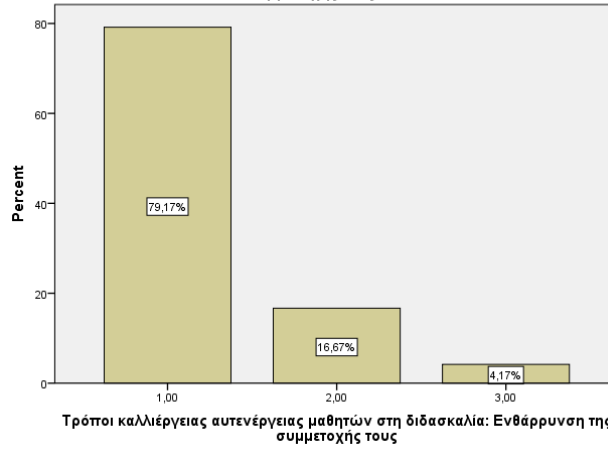
4^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «αυτενέργειας»

Γράφημα 31



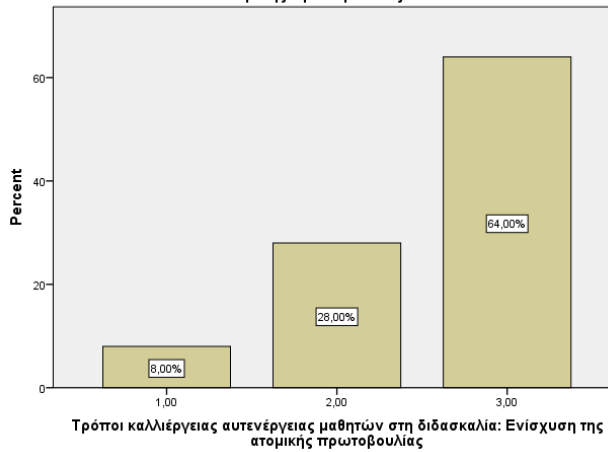
Γράφημα 32

Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Ενθάρρυνση της συμμετοχής τους



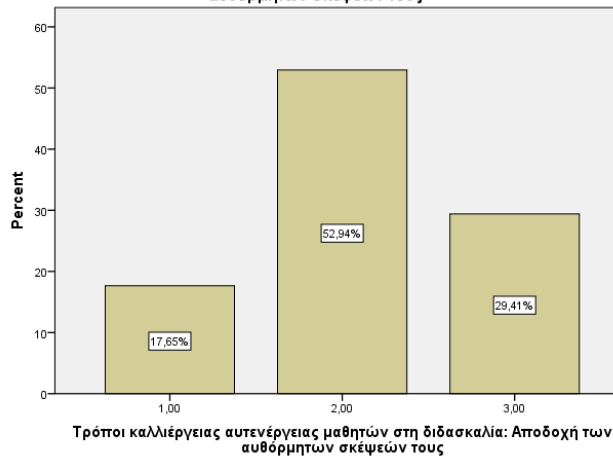
Γράφημα 33

Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Ενίσχυση της ατομικής πρωτοβουλίας



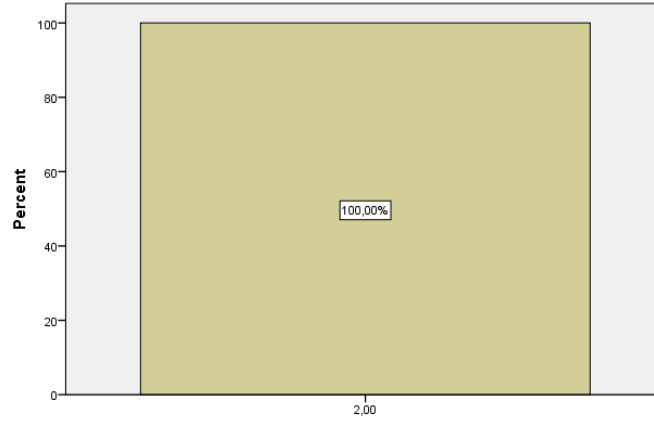
Γράφημα 34

Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Αποδοχή των αυθόρμητων σκέψεών τους



Γράφημα 35

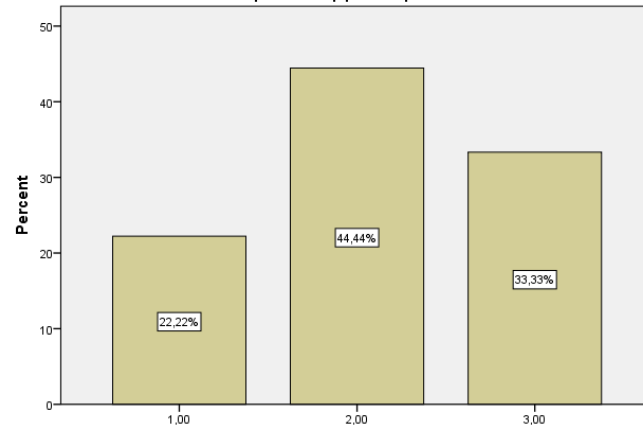
Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Επιβράβευση της φυσικότητας της συμπεριφοράς τους



Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Επιβράβευση της φυσικότητας της συμπεριφοράς τους

Γράφημα 36

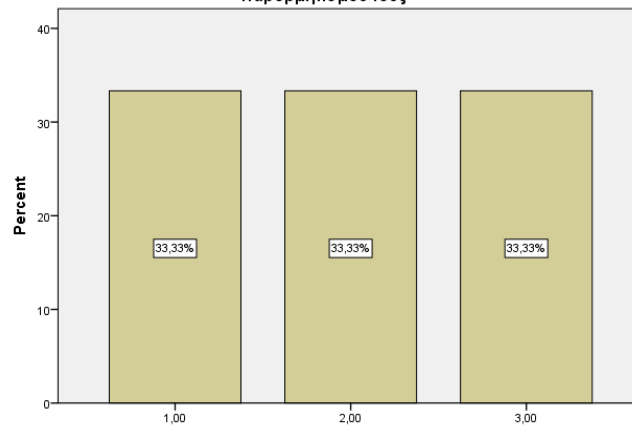
Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Παροχή ευκαιριών για αυτο-οργάνωση



Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Παροχή ευκαιριών για αυτο-οργάνωση

Γράφημα 37

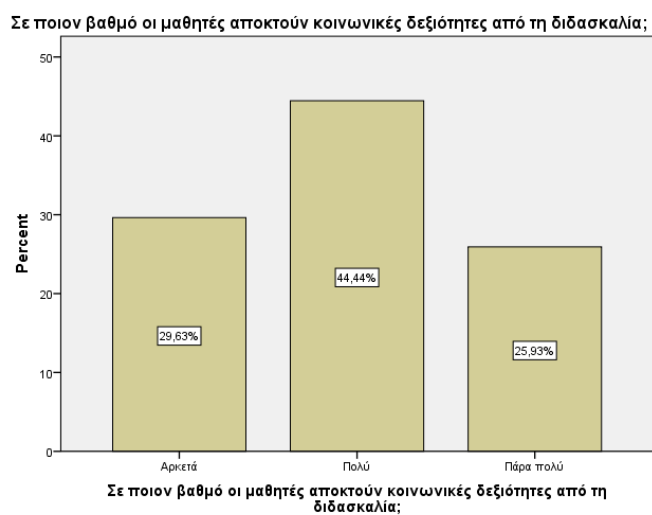
Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Αξιοποίηση του παρορμητισμού τους



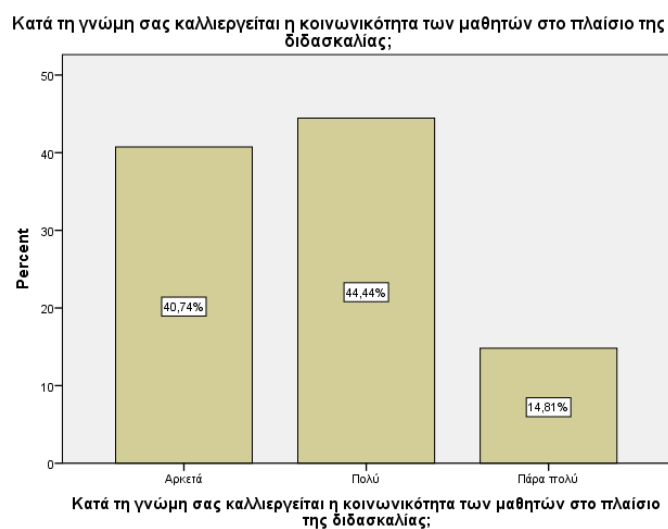
Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Αξιοποίηση του παρορμητισμού τους

5^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας»

Γράφημα 38



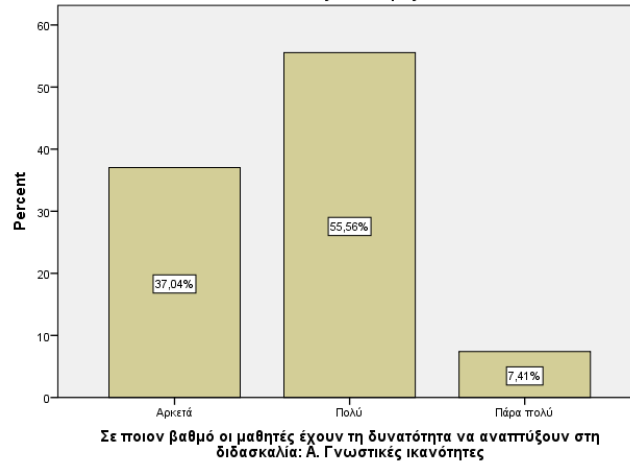
Γράφημα 39



6^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «ολότητας»

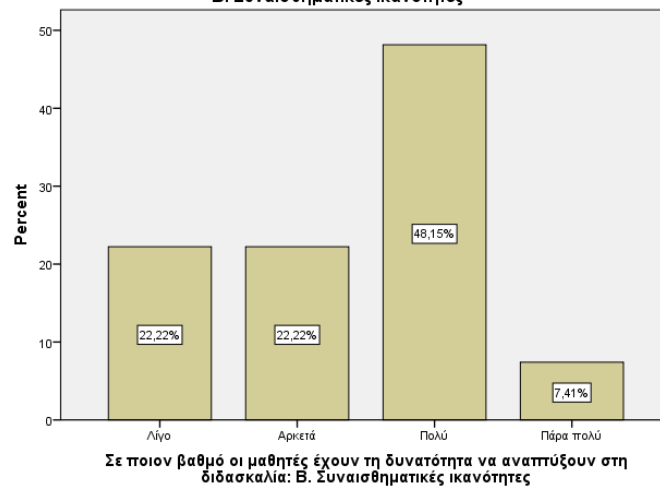
Γράφημα 40

Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία:
Α. Γνωστικές ικανότητες



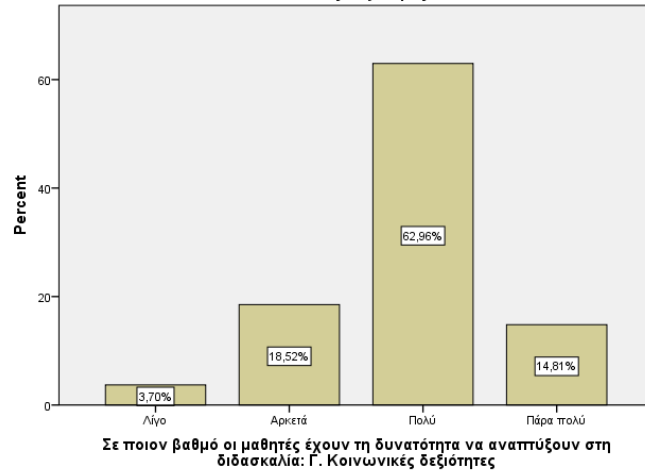
Γράφημα 41

Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία:
Β. Συναισθηματικές ικανότητες



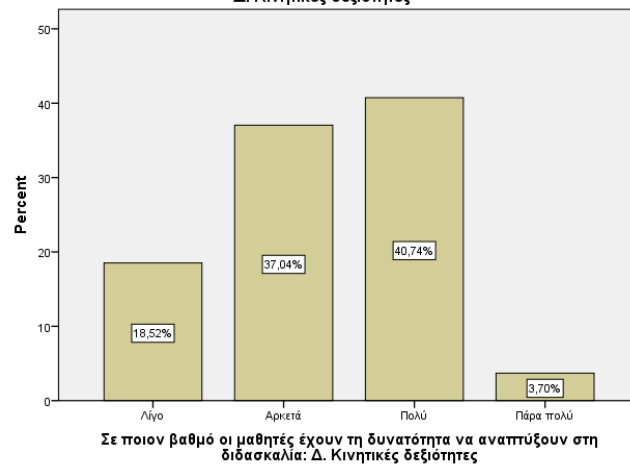
Γράφημα 42

Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία:
Γ. Κοινωνικές δεξιότητες



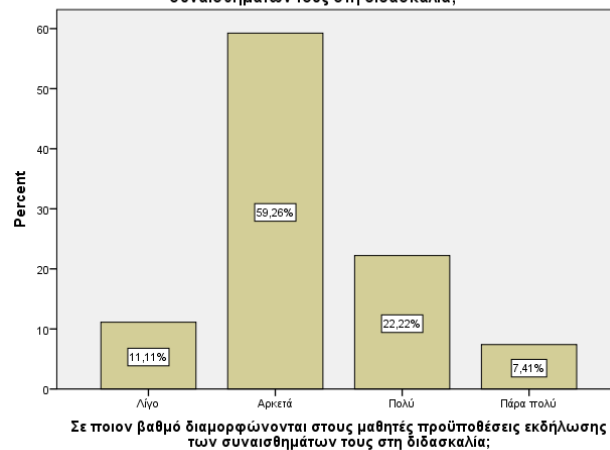
Γράφημα 43

Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία:
Δ. Κινητικές δεξιότητες



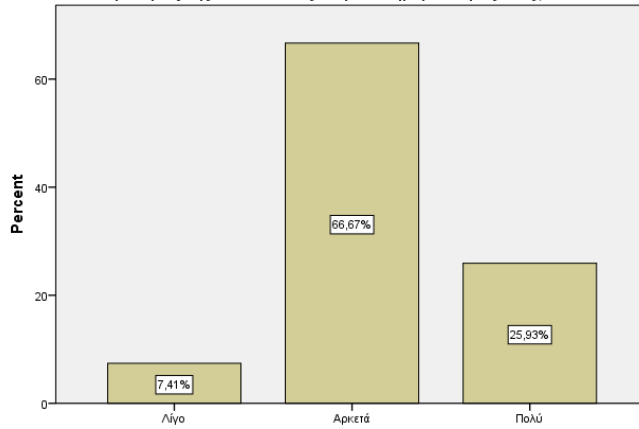
Γράφημα 44

Σε ποιον βαθμό διαμορφώνονται στους μαθητές προϋποθέσεις εκδήλωσης των συναισθημάτων τους στη διδασκαλία;



Γράφημα 45

Σε ποιον βαθμό οι μαθητές είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τις μαθησιακές εμπειρίες της διδασκαλίας στην καθημερινότητά τους;

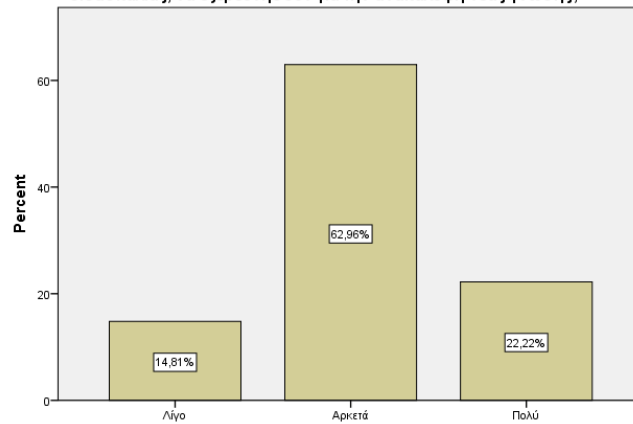


Σε ποιον βαθμό οι μαθητές είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τις μαθησιακές εμπειρίες της διδασκαλίας στην καθημερινότητά τους;

7^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης»

Γράφημα 46

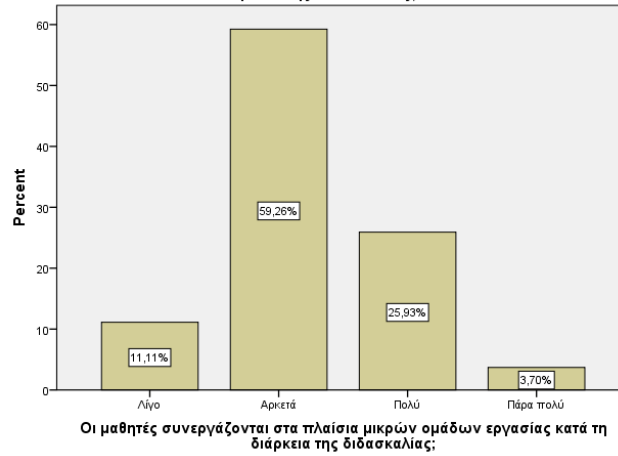
Σε ποιον βαθμό νομίζετε ότι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να εξερευνήσουν για την ανακάλυψη νέας γνώσης;



Σε ποιον βαθμό νομίζετε ότι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να εξερευνήσουν για την ανακάλυψη νέας γνώσης;

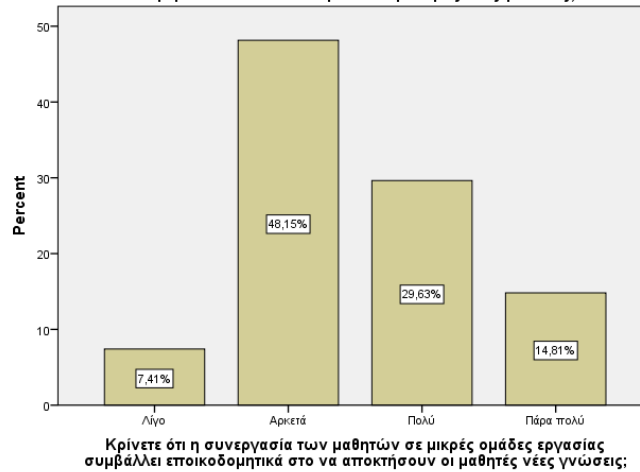
Γράφημα 47

Οι μαθητές συνεργάζονται στα πλαίσια μικρών ομάδων εργασίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;



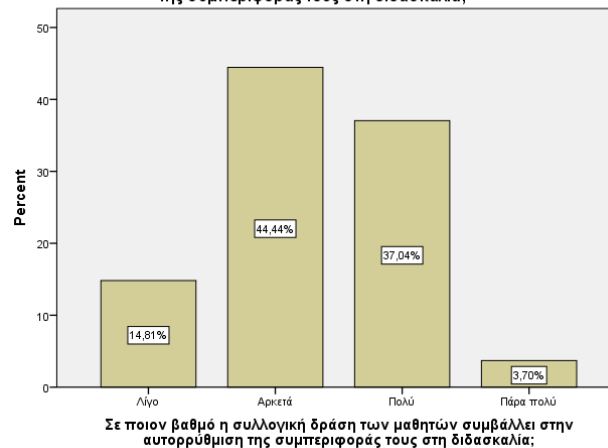
Γράφημα 48

Κρίνετε ότι η συνεργασία των μαθητών σε μικρές ομάδες εργασίας συμβάλλει εποικοδομητικά στο να αποκτήσουν οι μαθητές νέες γνώσεις;



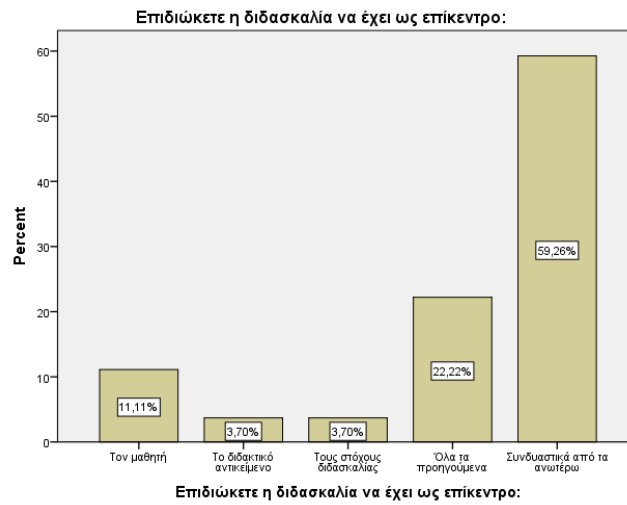
Γράφημα 49

Σε ποιον βαθμό η συλλογική δράση των μαθητών συμβάλλει στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους στη διδασκαλία;



8^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας»

Γράφημα 50



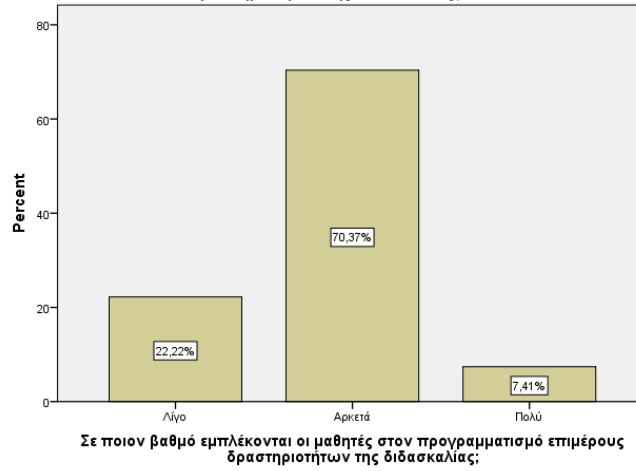
Γράφημα 51

Αν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε "Συνδυαστικά από τα ανωτέρω", επιλέξτε πιθανούς συνδυασμούς:



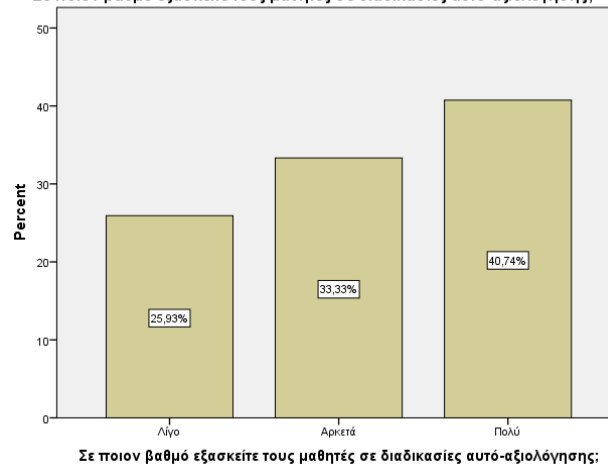
Γράφημα 52

Σε ποιον βαθμό εμπλέκονται οι μαθητές στον προγραμματισμό επιμέρους δραστηριοτήτων της διδασκαλίας;



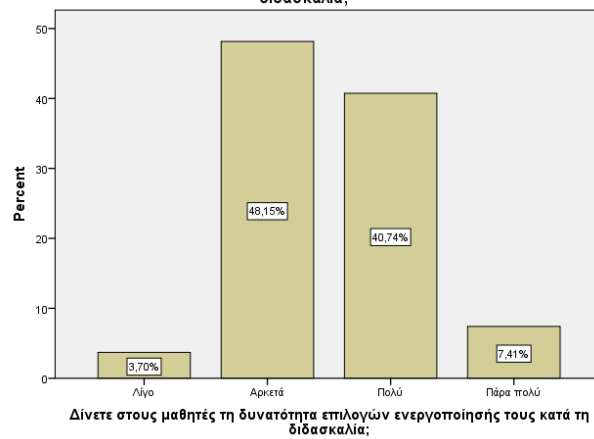
Γράφημα 53

Σε ποιον βαθμό εξασκείτε τους μαθητές σε διαδικασίες αυτό-αξιολόγησης;



Γράφημα 54

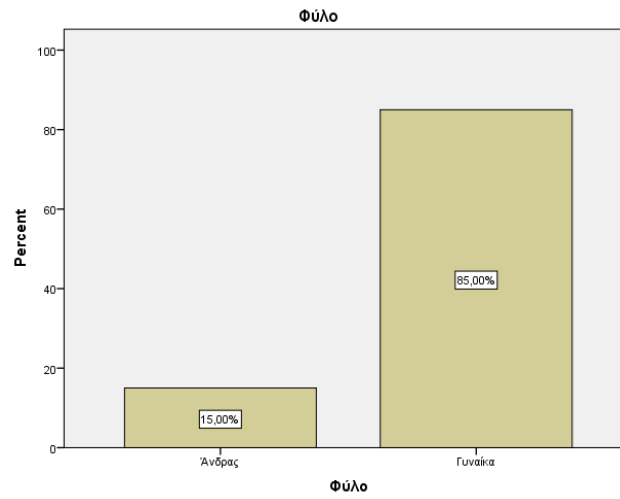
Δίνετε στους μαθητές τη δυνατότητα επιλογών ενεργοποίησής τους κατά τη διδασκαλία;



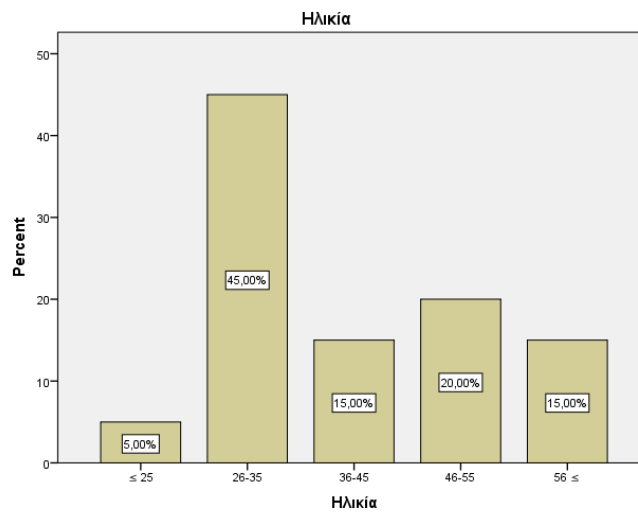
Αγγλία (ερωτηματολόγιο-συχνότητες)

Προφίλ εκπαιδευτικού

Γράφημα1

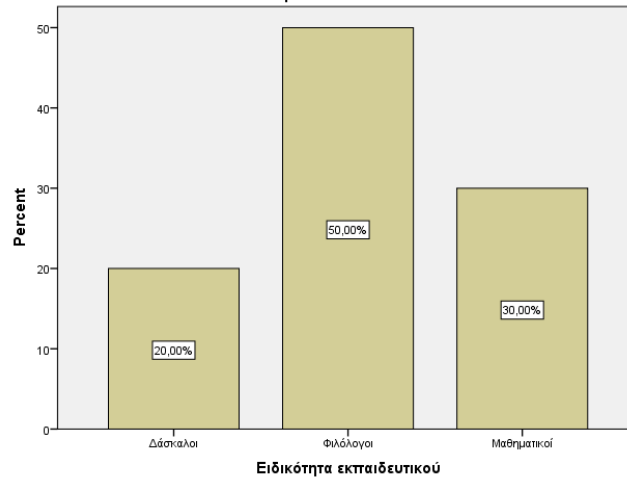


Γράφημα 2



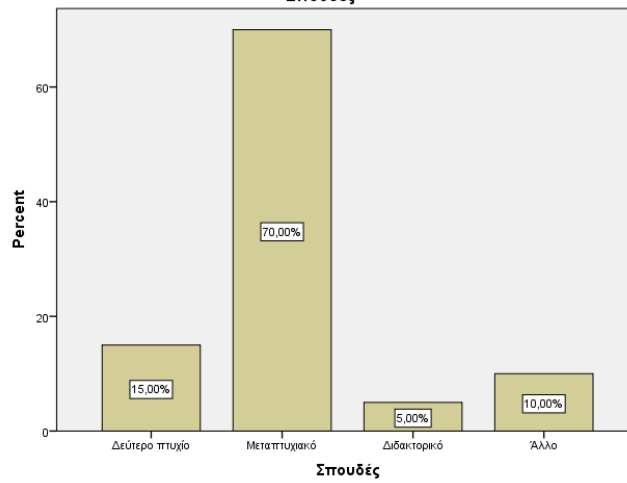
Γράφημα 3

Ειδικότητα εκπαιδευτικού



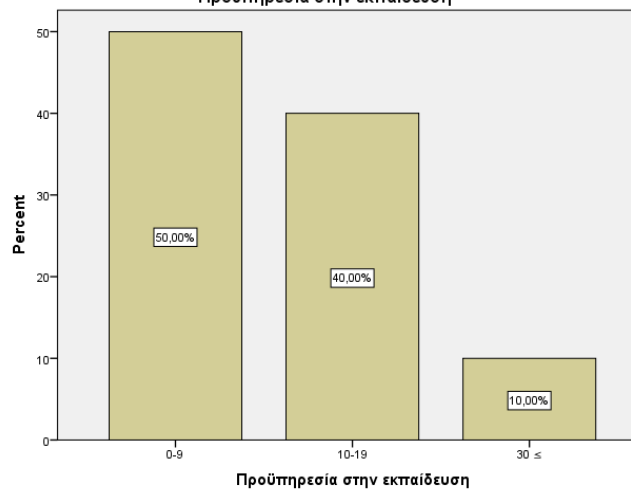
Γράφημα 4

Σπουδές



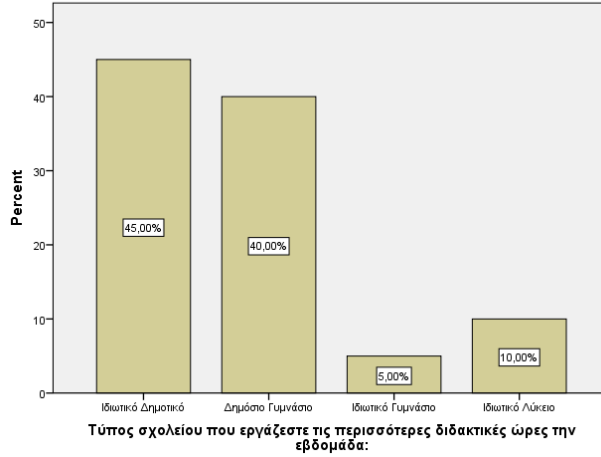
Γράφημα 5

Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση



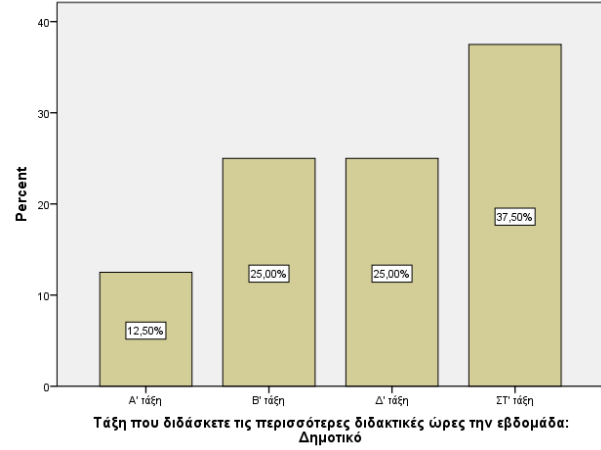
Γράφημα 6

Τύπος σχολείου που εργάζεστε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα:



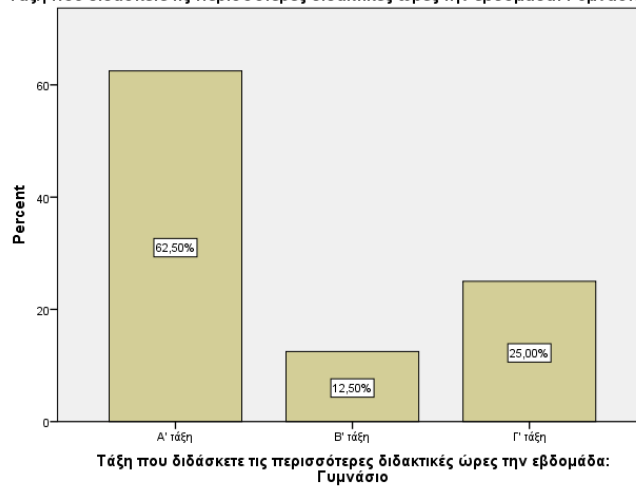
Γράφημα 7

Τάξη που διδάσκετε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα: Δημοτικό

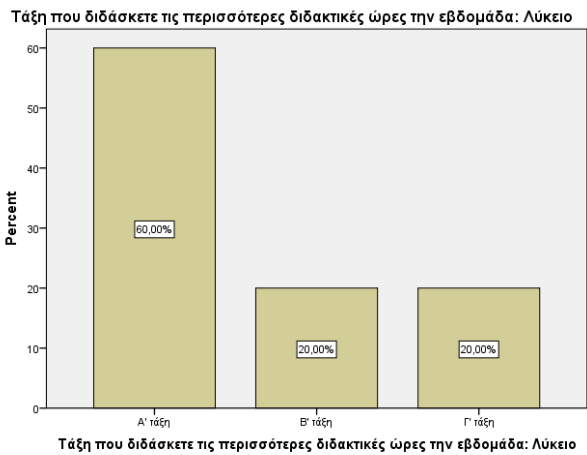


Γράφημα 8

Τάξη που διδάσκετε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα: Γυμνάσιο



Γράφημα 9



1^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης»

Γράφημα 10

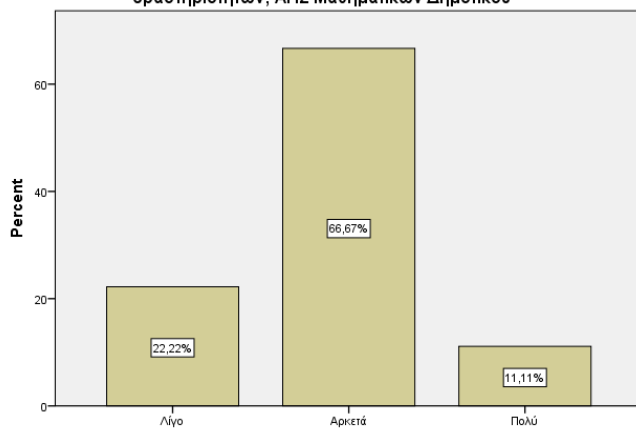


Γράφημα 11



Γράφημα 12

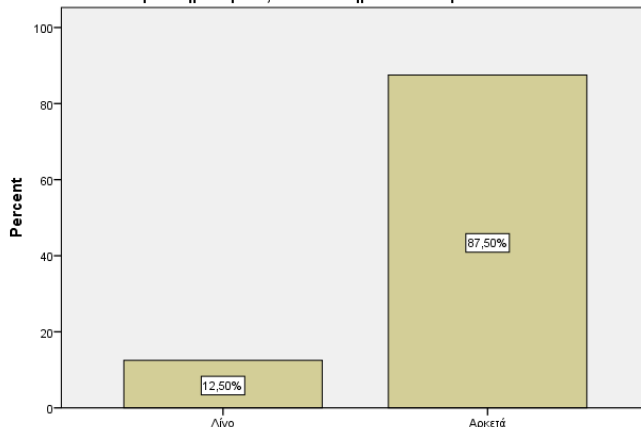
Θεωρείτε ότι τα ΑΠΣ ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων; ΑΠΣ Μαθηματικών Δημοτικού



Θεωρείτε ότι τα ΑΠΣ ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων; ΑΠΣ Μαθηματικών Δημοτικού

Γράφημα 13

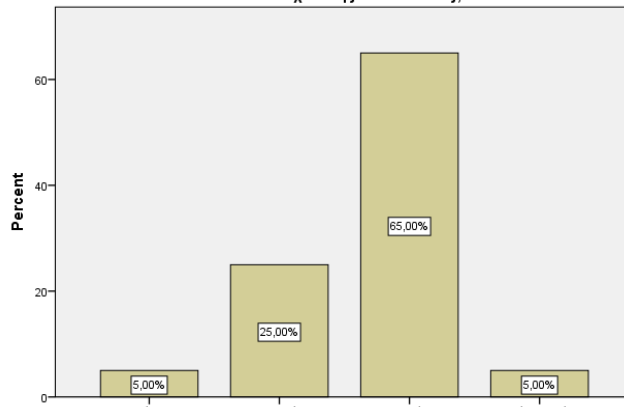
Θεωρείτε ότι τα ΑΠΣ ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων; ΑΠΣ Μαθηματικών Γυμνασίου



Θεωρείτε ότι τα ΑΠΣ ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων; ΑΠΣ Μαθηματικών Γυμνασίου

Γράφημα 14

Λαμβάνετε υπόψη σας τα χαρακτηριστικά των μαθητών κατά τη διατύπωση των διδακτικών στόχων της διδασκαλίας;



Λαμβάνετε υπόψη σας τα χαρακτηριστικά των μαθητών κατά τη διατύπωση των διδακτικών στόχων της διδασκαλίας;

Γράφημα 15

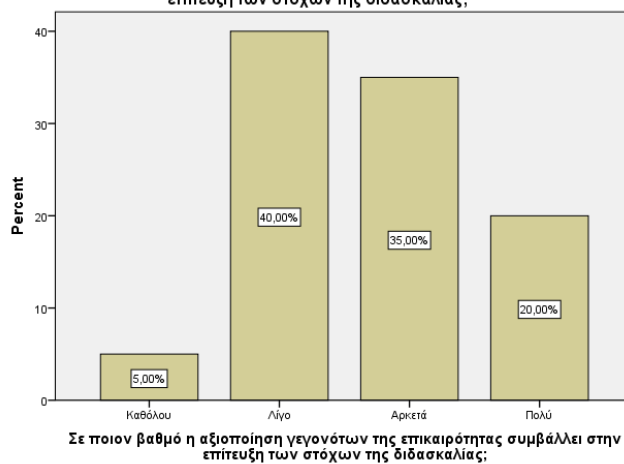
Σε ποιον βαθμό τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας;



2^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «επικαιρότητας»

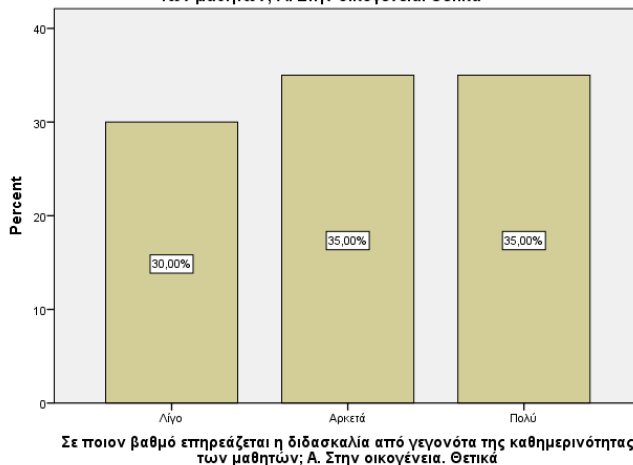
Γράφημα 16

Σε ποιον βαθμό η αξιοποίηση γεγονότων της επικαιρότητας συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας;



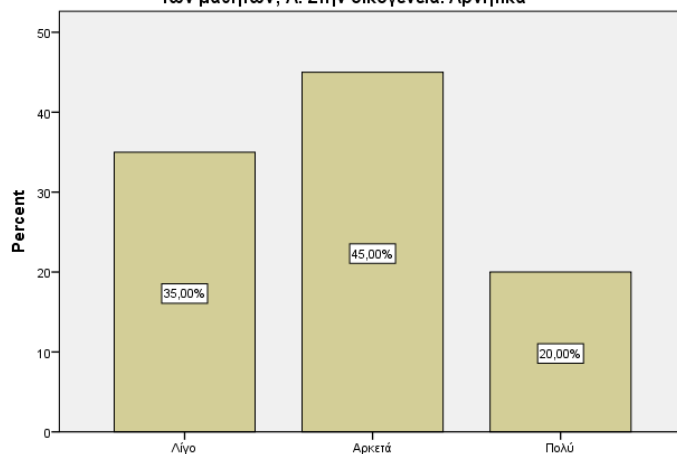
Γράφημα 17

Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Α. Στην οικογένεια. Θετικά



Γράφημα 18

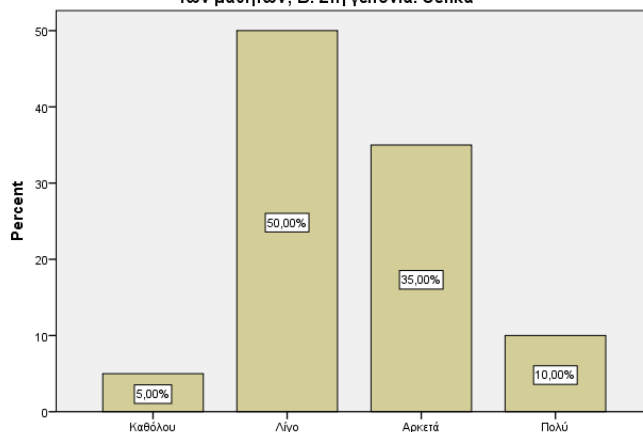
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Α. Στην οικογένεια. Αρνητικά



Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Α. Στην οικογένεια. Αρνητικά

Γράφημα 19

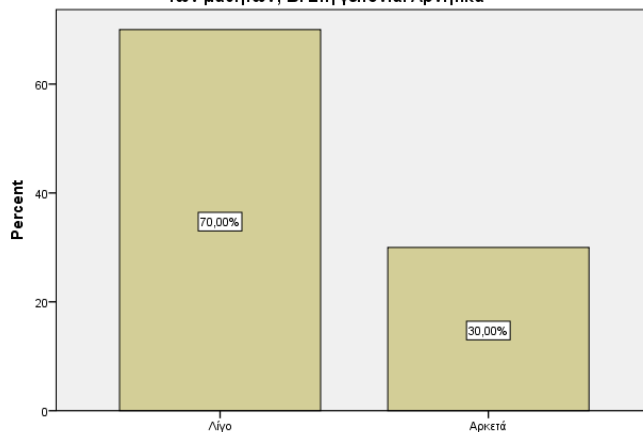
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Β. Στη γειτονιά. Θετικά



Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Β. Στη γειτονιά. Θετικά

Γράφημα 20

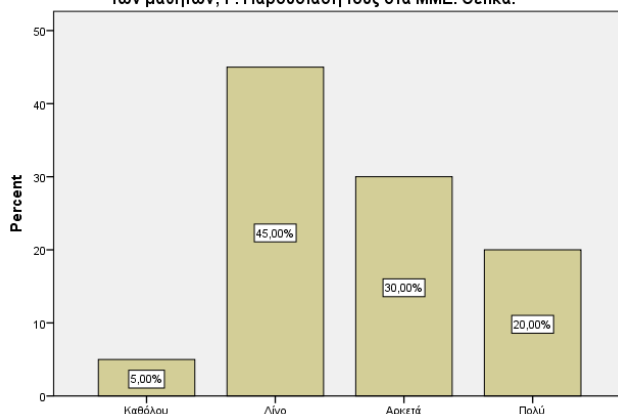
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Β. Στη γειτονιά. Αρνητικά



Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Β. Στη γειτονιά. Αρνητικά

Γράφημα 21

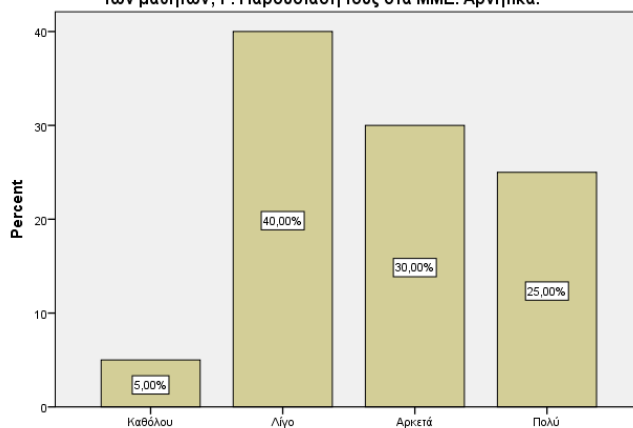
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Γ. Παρουσίασή τους στα ΜΜΕ. Θετικά.



Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Γ. Παρουσίασή τους στα ΜΜΕ. Θετικά.

Γράφημα 22

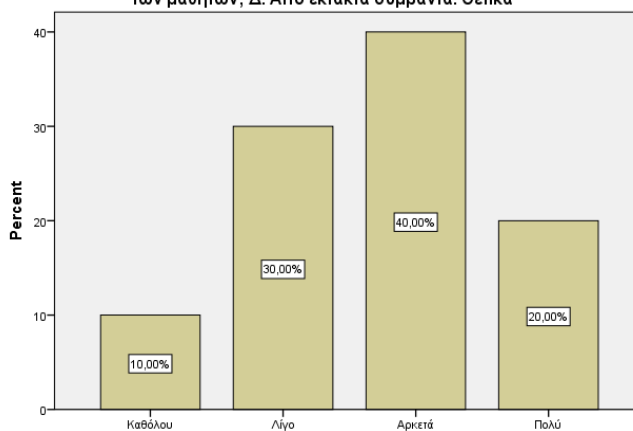
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Γ. Παρουσίασή τους στα ΜΜΕ. Αρνητικά.



Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Γ. Παρουσίασή τους στα ΜΜΕ. Αρνητικά.

Γράφημα 23

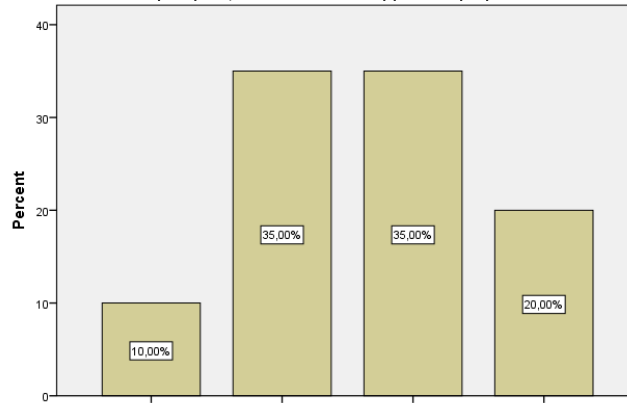
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Δ. Από έκτακτα συμβάντα. Θετικά



Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Δ. Από έκτακτα συμβάντα. Θετικά

Γράφημα 24

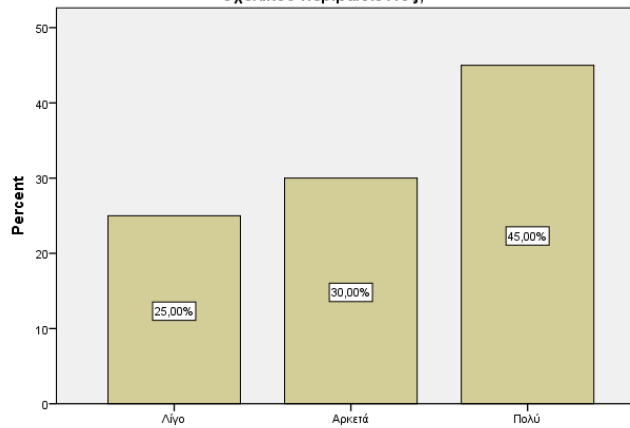
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Δ. Από έκτακτα συμβάντα. Αρνητικά



Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Δ. Από έκτακτα συμβάντα. Αρνητικά

Γράφημα 25

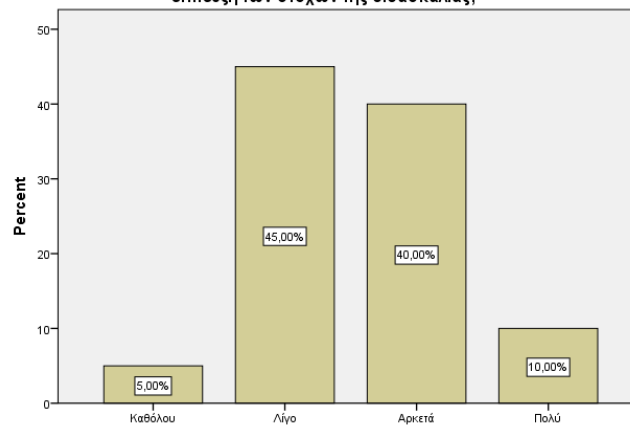
Οι μαθητές μεταφέρουν στη διδασκαλία εμπειρίες, που αποκτούν εκτός του σχολικού περιβάλλοντος;



Οι μαθητές μεταφέρουν στη διδασκαλία εμπειρίες, που αποκτούν εκτός του σχολικού περιβάλλοντος;

Γράφημα 26

Σε ποιον βαθμό αξιοποιούνται οι εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας;

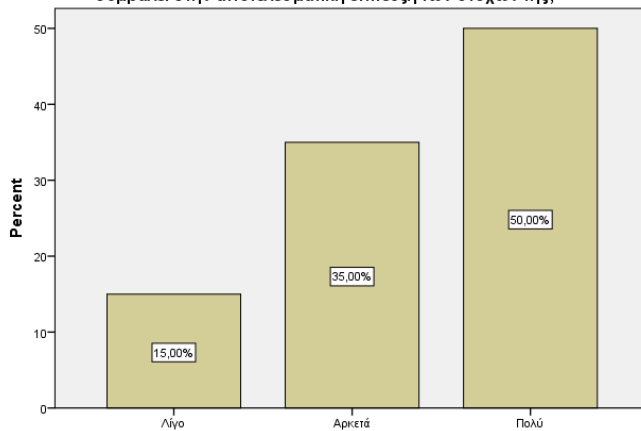


Σε ποιον βαθμό αξιοποιούνται οι εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας;

3^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας»

Γράφημα 27

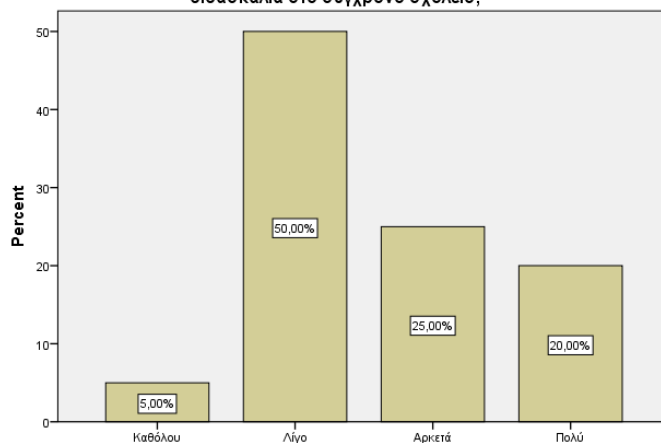
Η οργάνωση της διδασκαλίας στην προοπτική της διαθεματικότητας μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της;



Η οργάνωση της διδασκαλίας στην προοπτική της διαθεματικότητας μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της;

Γράφημα 28

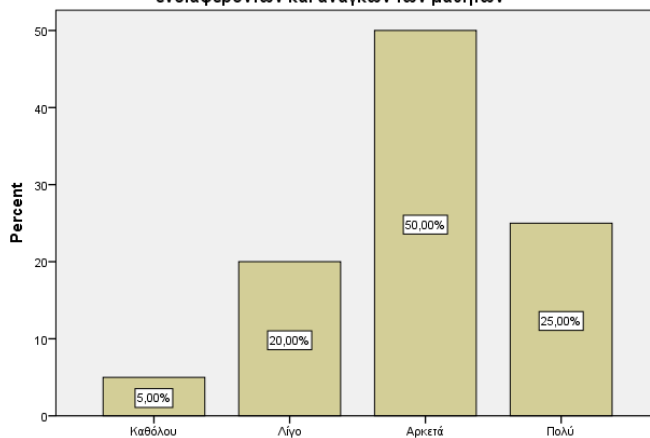
Πόσο συχνά νομίζετε ότι χρησιμοποιείται η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία στο σύγχρονο σχολείο;



Πόσο συχνά νομίζετε ότι χρησιμοποιείται η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία στο σύγχρονο σχολείο;

Γράφημα 29

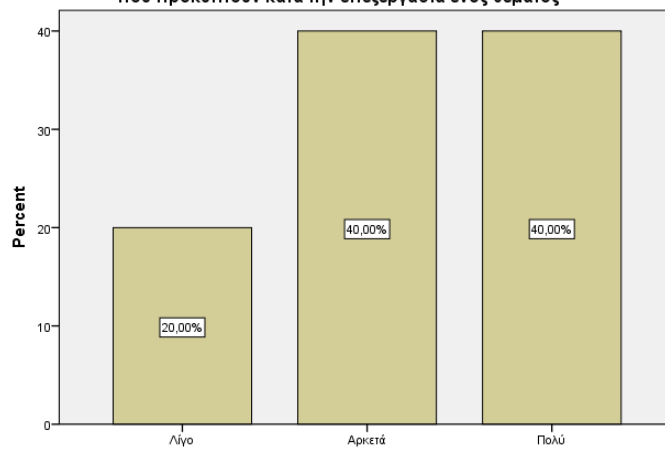
Χρήση διαθεματικότητας: Α. Διερευνώντας θέματα που άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων και αναγκών των μαθητών



Χρήση διαθεματικότητας: Α. Διερευνώντας θέματα που άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων και αναγκών των μαθητών

Γράφημα 30

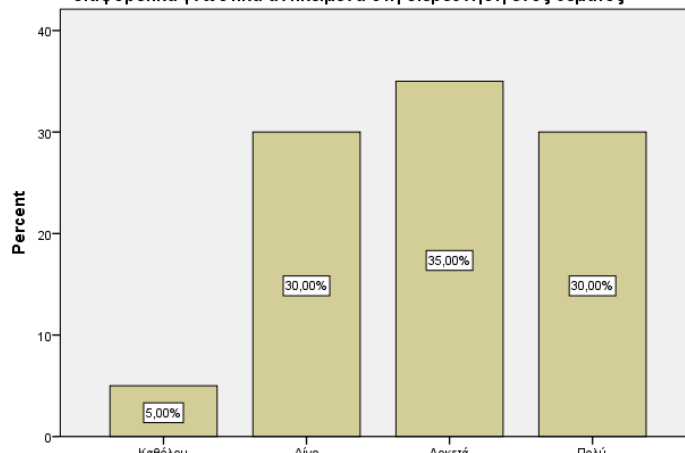
Χρήση διαθεματικότητας: Β. Αναζητώντας απαντήσεις σε ερωτήματα-υποθέματα που προκύπτουν κατά την επεξεργασία ενός θέματος



Χρήση διαθεματικότητας: Β. Αναζητώντας απαντήσεις σε ερωτήματα-υποθέματα που προκύπτουν κατά την επεξεργασία ενός θέματος

Γράφημα 31

Χρήση διαθεματικότητας: Γ. Εμπλέκοντας στοιχεία προερχόμενα από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα στη διερεύνηση ενός θέματος

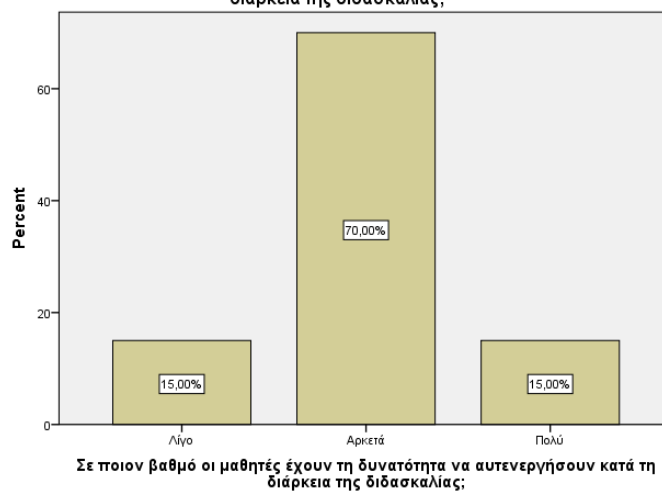


Χρήση διαθεματικότητας: Γ. Εμπλέκοντας στοιχεία προερχόμενα από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα στη διερεύνηση ενός θέματος

4^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «αυτενέργειας»

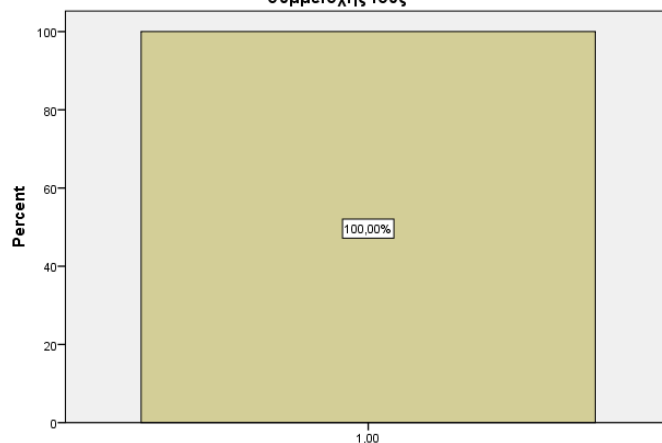
Γράφημα 32

Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;



Γράφημα 33

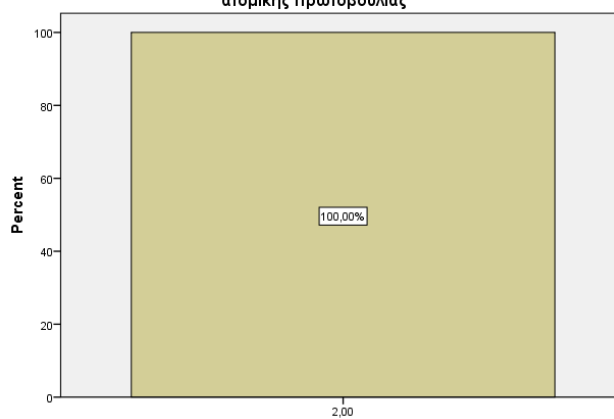
Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Ενθάρρυνση της συμμετοχής τους



Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Ενθάρρυνση της συμμετοχής τους

Γράφημα 34

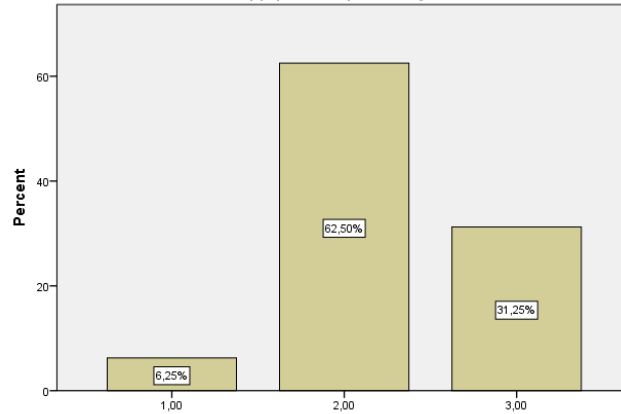
Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Ενίσχυση της ατομικής πρωτοβουλίας



Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Ενίσχυση της ατομικής πρωτοβουλίας

Γράφημα 35

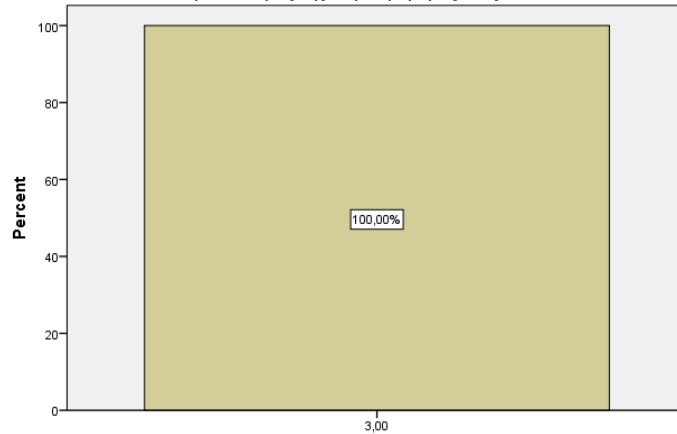
Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Αποδοχή των αυθόρμητων σκέψεών τους



Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Αποδοχή των αυθόρμητων σκέψεών τους

Γράφημα 36

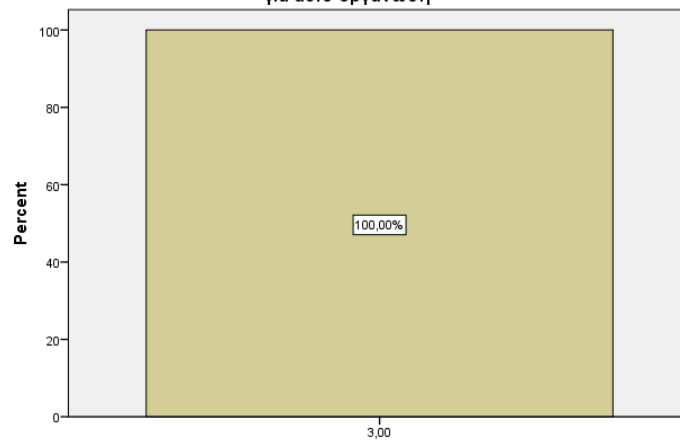
Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Επιβράβευση της φυσικότητας της συμπεριφοράς τους



Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Επιβράβευση της φυσικότητας της συμπεριφοράς τους

Γράφημα 37

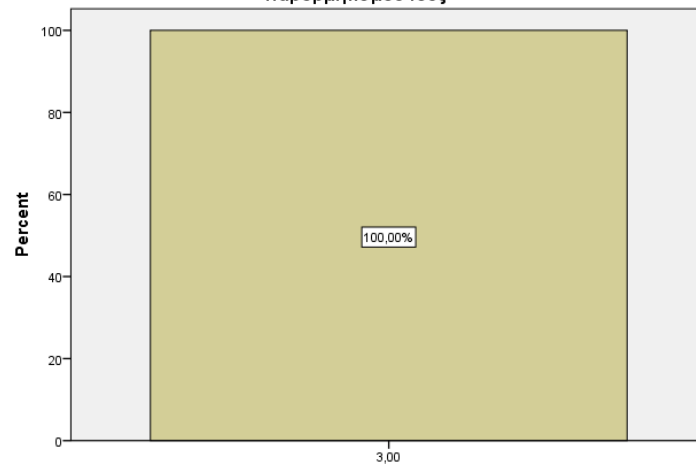
Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Παροχή ευκαιριών για αυτο-οργάνωση



Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Παροχή ευκαιριών για αυτο-οργάνωση

Γράφημα 38

Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Αξιοποίηση του παρορμητισμού τους

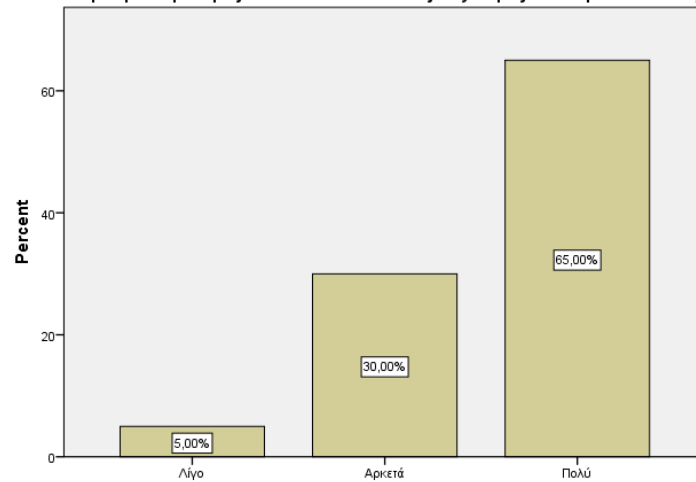


Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Αξιοποίηση του παρορμητισμού τους

5^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας»

Γράφημα 39

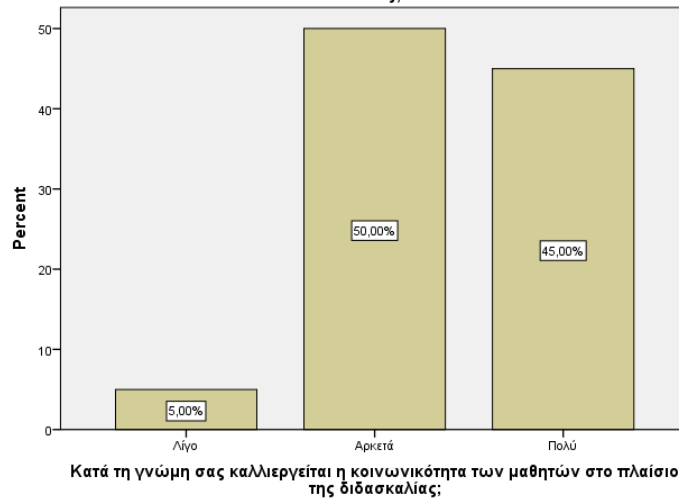
Σε ποιον βαθμό οι μαθητές αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες από τη διδασκαλία;



Σε ποιον βαθμό οι μαθητές αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες από τη διδασκαλία;

Γράφημα 40

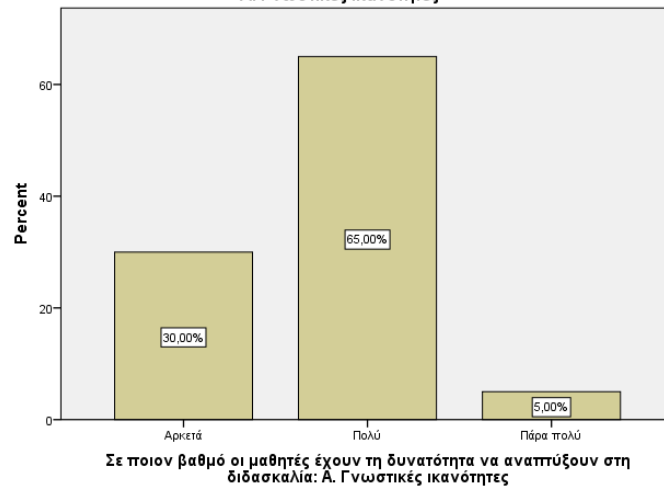
Κατά τη γνώμη σας καλλιεργείται η κοινωνικότητα των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας;



6^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «ολότητας»

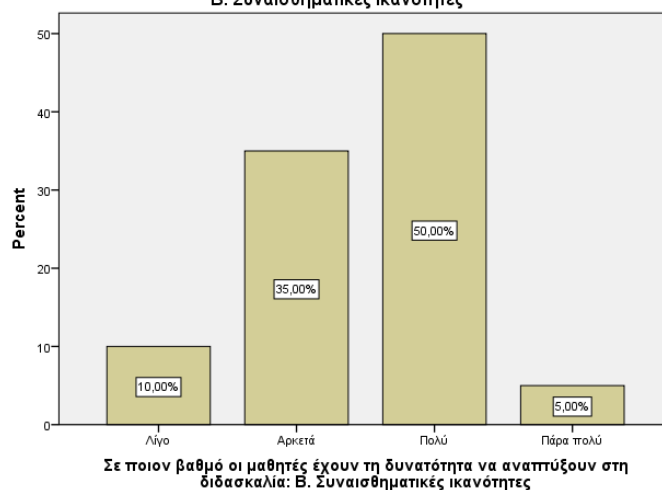
Γράφημα 41

Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία:
Α. Γνωστικές ικανότητες



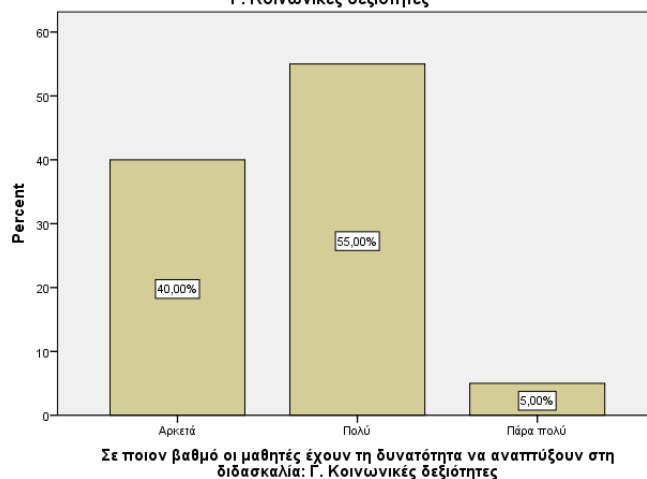
Γράφημα 42

Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία:
Β. Συναισθηματικές ικανότητες



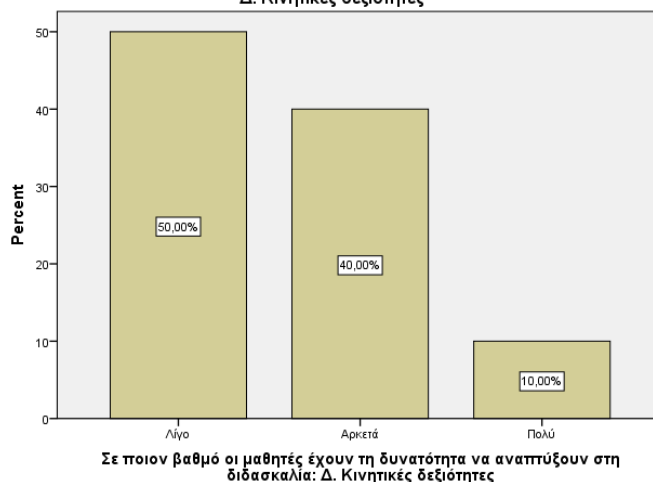
Γράφημα 43

Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία:
Γ. Κοινωνικές δεξιότητες



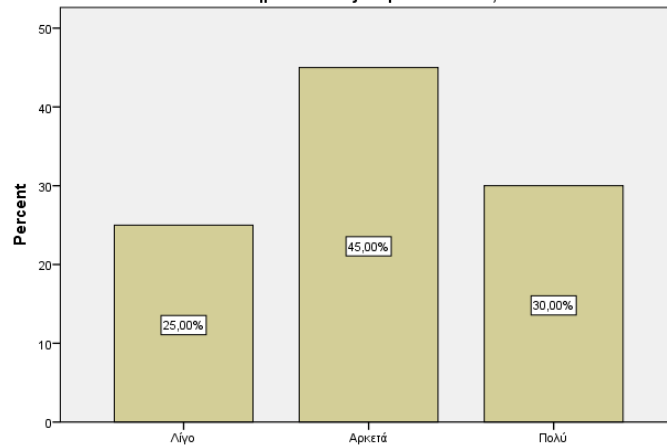
Γράφημα 44

Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία:
Δ. Κινητικές δεξιότητες



Γράφημα 45

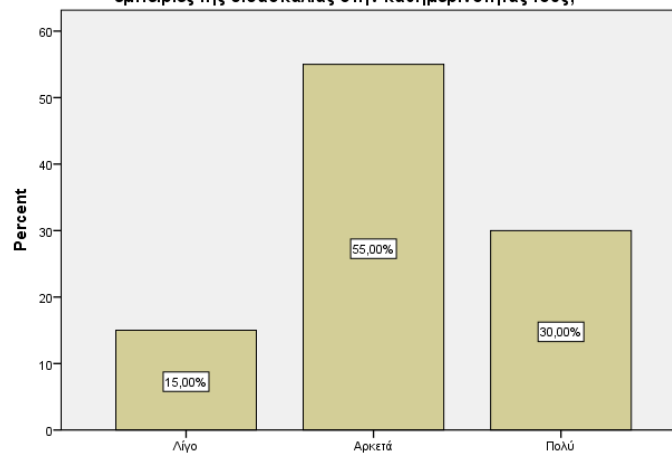
Σε ποιον βαθμό διαμορφώνονται στους μαθητές προϋποθέσεις εκδήλωσης των συναισθημάτων τους στη διδασκαλία;



Σε ποιον βαθμό διαμορφώνονται στους μαθητές προϋποθέσεις εκδήλωσης των συναισθημάτων τους στη διδασκαλία;

Γράφημα 46

Σε ποιον βαθμό οι μαθητές είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τις μαθησιακές εμπειρίες της διδασκαλίας στην καθημερινότητά τους;

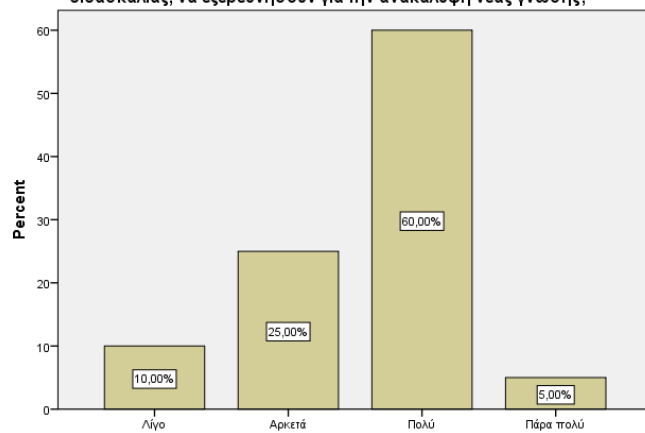


Σε ποιον βαθμό οι μαθητές είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τις μαθησιακές εμπειρίες της διδασκαλίας στην καθημερινότητά τους;

7^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης»

Γράφημα 47

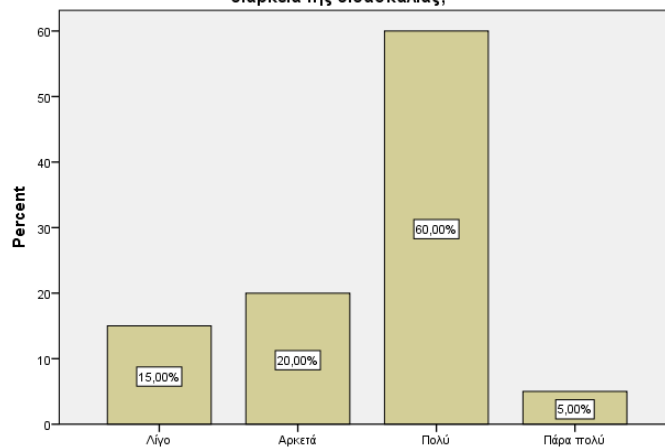
Σε ποιον βαθμό νομίζετε ότι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να εξερευνήσουν για την ανακάλυψη νέας γνώσης;



Σε ποιον βαθμό νομίζετε ότι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να εξερευνήσουν για την ανακάλυψη νέας γνώσης;

Γράφημα 48

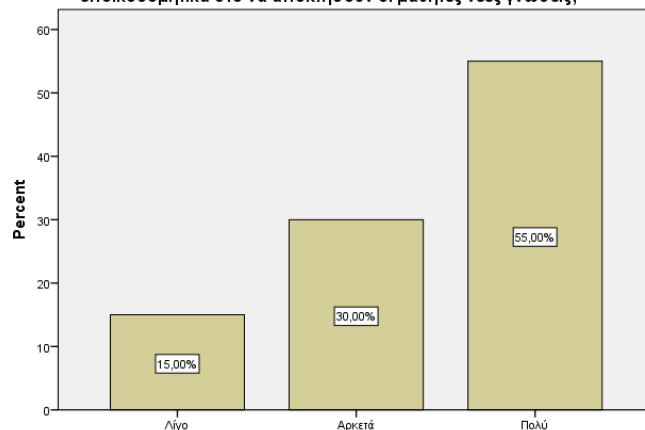
Οι μαθητές συνεργάζονται στα πλαίσια μικρών ομάδων εργασίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;



Οι μαθητές συνεργάζονται στα πλαίσια μικρών ομάδων εργασίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

Γράφημα 49

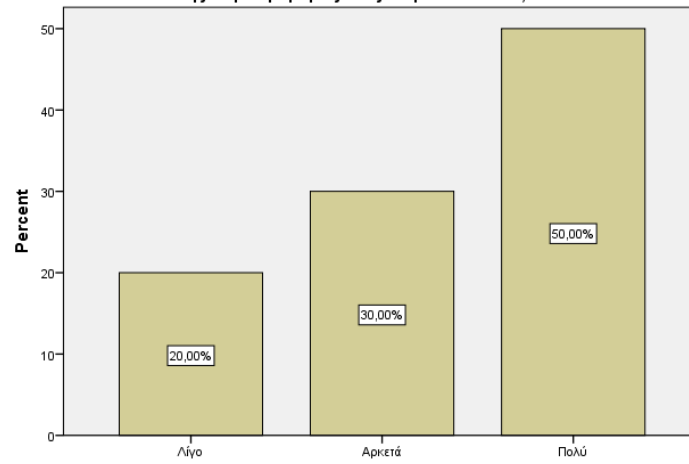
Κρίνετε ότι η συνεργασία των μαθητών σε μικρές ομάδες εργασίας συμβάλλει εποικοδομητικά στο να αποκτήσουν οι μαθητές νέες γνώσεις;



Κρίνετε ότι η συνεργασία των μαθητών σε μικρές ομάδες εργασίας συμβάλλει εποικοδομητικά στο να αποκτήσουν οι μαθητές νέες γνώσεις;

Γράφημα 50

Σε ποιον βαθμό η συλλογική δράση των μαθητών συμβάλλει στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους στη διδασκαλία;

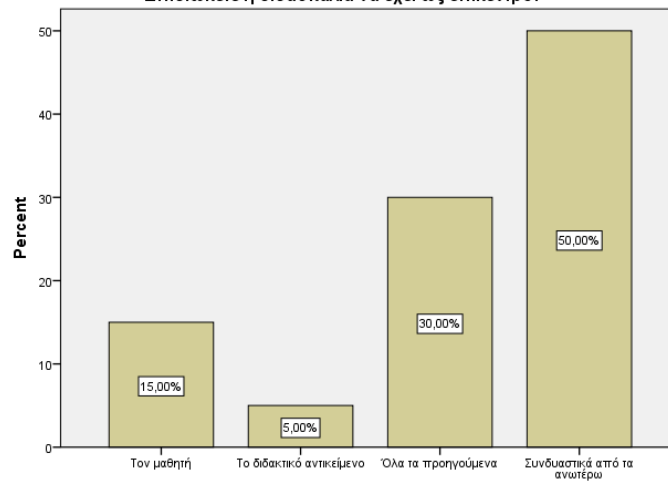


Σε ποιον βαθμό η συλλογική δράση των μαθητών συμβάλλει στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους στη διδασκαλία;

8^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας»

Γράφημα 51

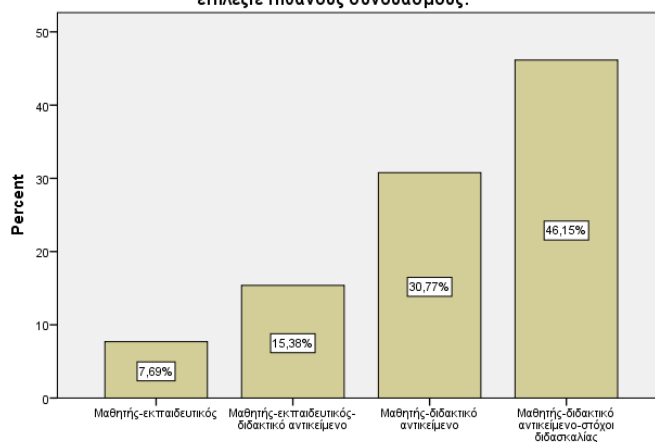
Επιδιώκετε η διδασκαλία να έχει ως επίκεντρο:



Επιδιώκετε η διδασκαλία να έχει ως επίκεντρο:

Γράφημα 52

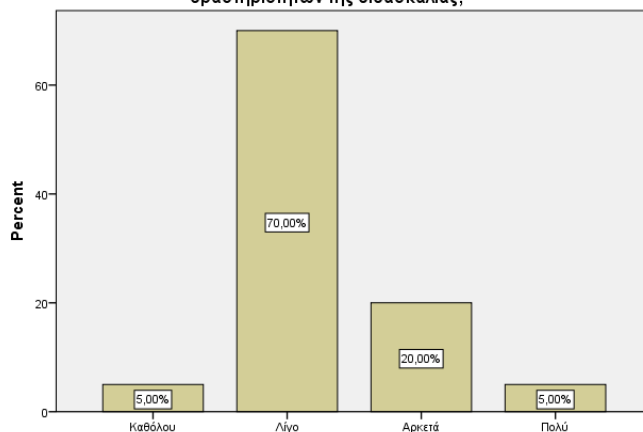
Αν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε "Συνδυαστικά από τα ανωτέρω", επιλέξτε πιθανούς συνδυασμούς:



Αν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε "Συνδυαστικά από τα ανωτέρω", επιλέξτε πιθανούς συνδυασμούς:

Γράφημα 53

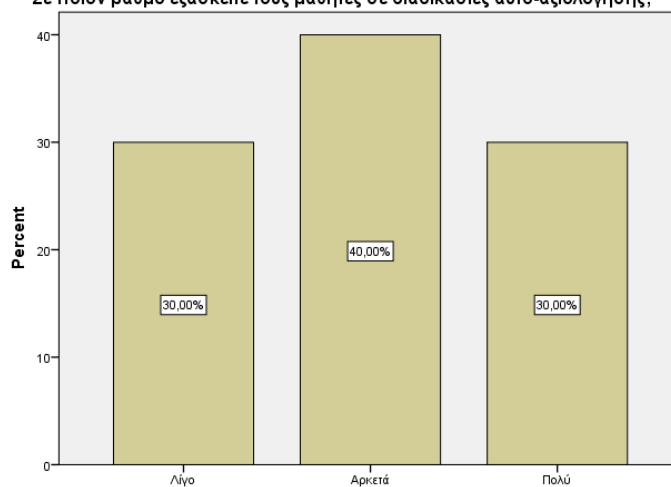
Σε ποιον βαθμό εμπλέκονται οι μαθητές στον προγραμματισμό επιμέρους δραστηριοτήτων της διδασκαλίας;



Σε ποιον βαθμό εμπλέκονται οι μαθητές στον προγραμματισμό επιμέρους δραστηριοτήτων της διδασκαλίας;

Γράφημα 54

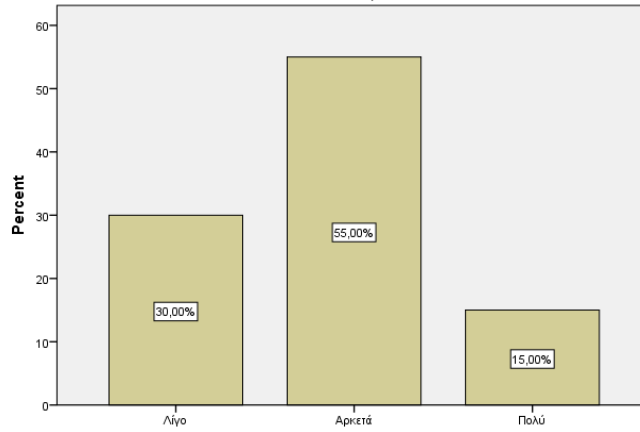
Σε ποιον βαθμό εξασκείτε τους μαθητές σε διαδικασίες αυτό-αξιολόγησης;



Σε ποιον βαθμό εξασκείτε τους μαθητές σε διαδικασίες αυτό-αξιολόγησης;

Γράφημα 55

Δίνετε στους μαθητές τη δυνατότητα επιλογών ενεργοποίησής τους κατά τη διδασκαλία;



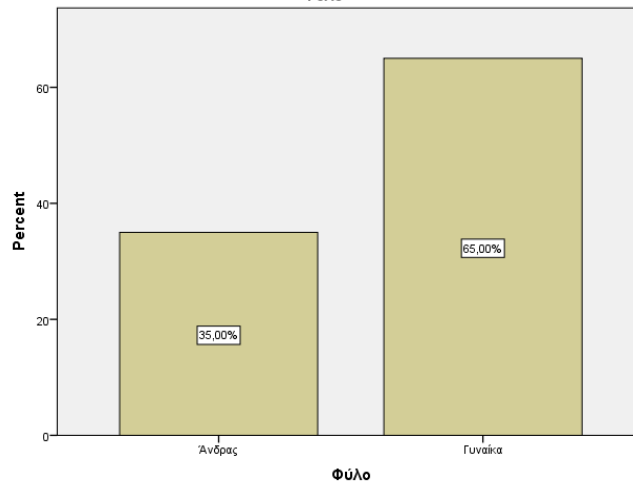
Δίνετε στους μαθητές τη δυνατότητα επιλογών ενεργοποίησής τους κατά τη διδασκαλία;

Ελλάδα (ερωτηματολόγιο-συχνότητες)

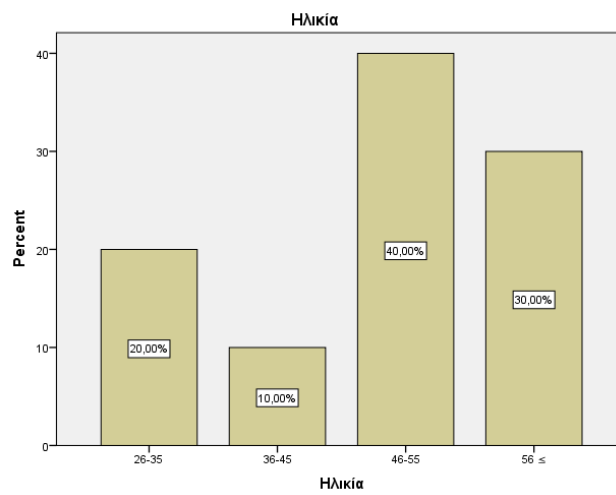
Προφίλ εκπαιδευτικού

Γράφημα1

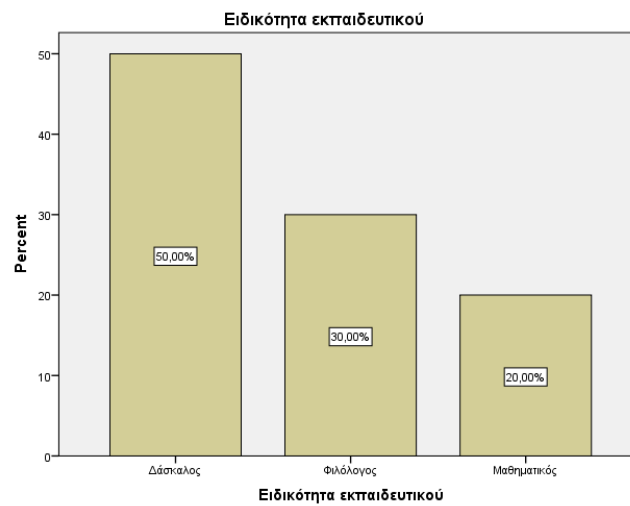
Φύλο



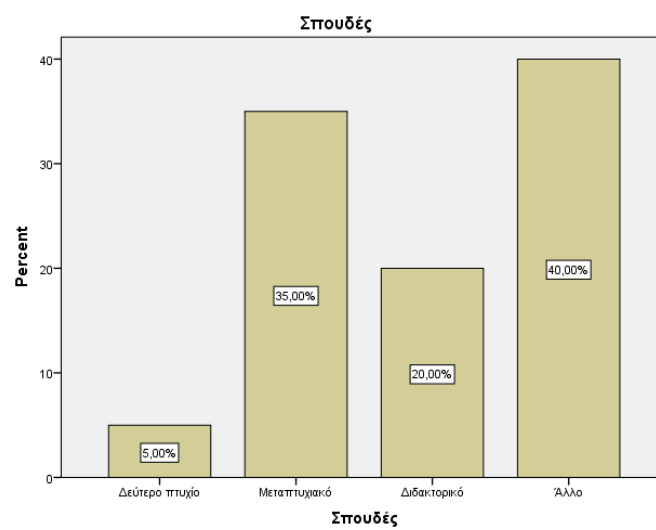
Γράφημα 2



Γράφημα 3

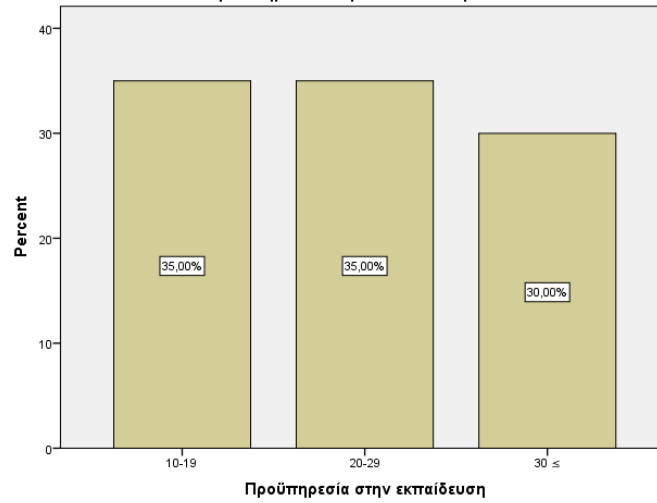


Γράφημα 4



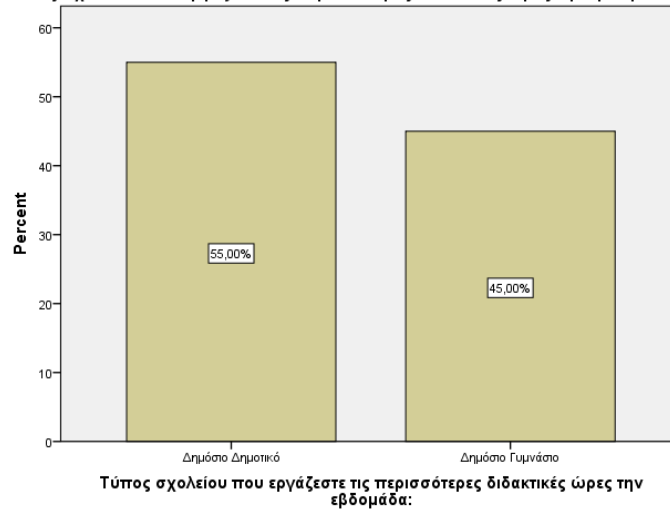
Γράφημα 5

Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση



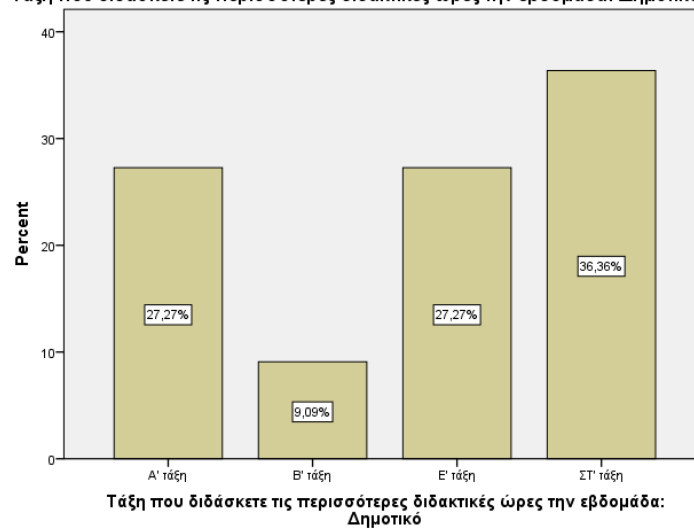
Γράφημα 6

Τύπος σχολείου που εργάζεστε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα:



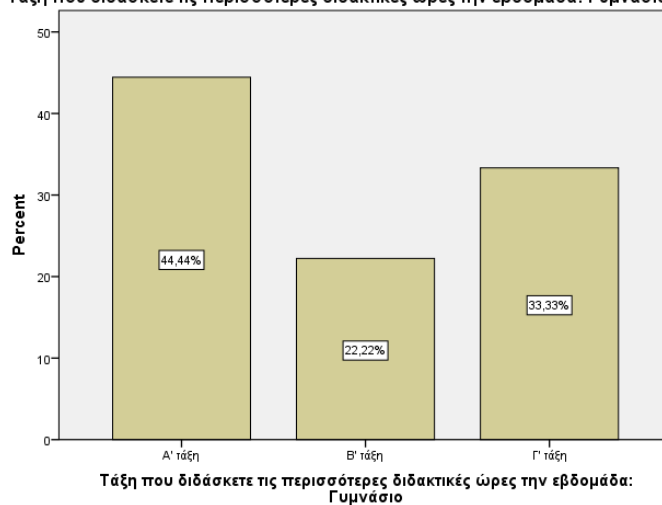
Γράφημα 7

Τάξη που διδάσκετε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα: Δημοτικό



Γράφημα 8

Τάξη που διδάσκετε τις περισσότερες διδακτικές ώρες την εβδομάδα: Γυμνάσιο



1^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «διαφοροποίησης»

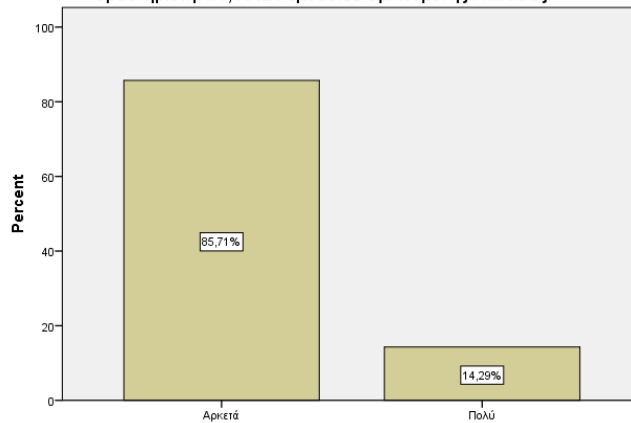
Γράφημα 9

Θεωρείτε ότι τα ΑΠΣ ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων; ΑΠΣ Δημοτικού Ομιλούμενης Γλώσσας



Γράφημα 10

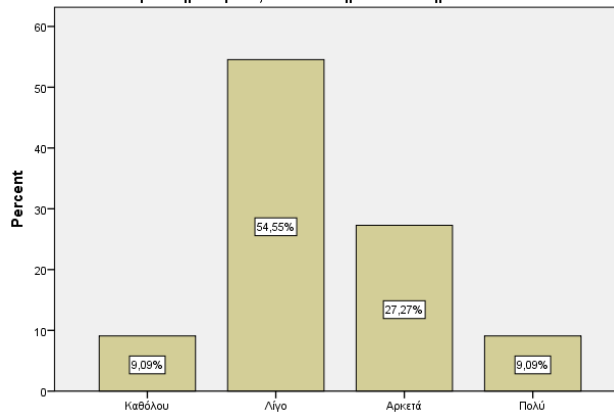
Θεωρείτε ότι τα ΑΠΣ ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων; ΑΠΣ Γυμνασίου Ομιλούμενης Γλώσσας



Θεωρείτε ότι τα ΑΠΣ ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων; ΑΠΣ Γυμνασίου Ομιλούμενης Γλώσσας

Γράφημα 11

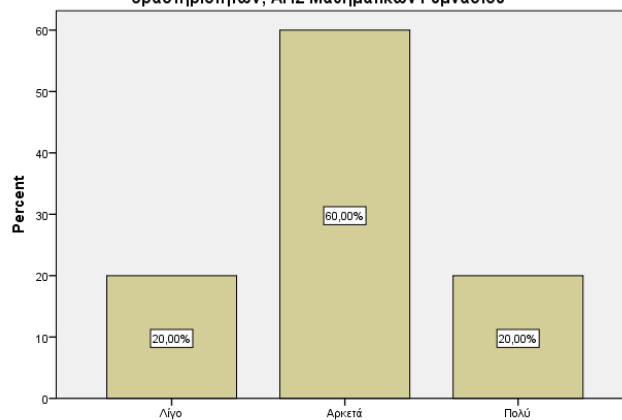
Θεωρείτε ότι τα ΑΠΣ ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων; ΑΠΣ Μαθηματικών Δημοτικού



Θεωρείτε ότι τα ΑΠΣ ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων; ΑΠΣ Μαθηματικών Δημοτικού

Γράφημα 12

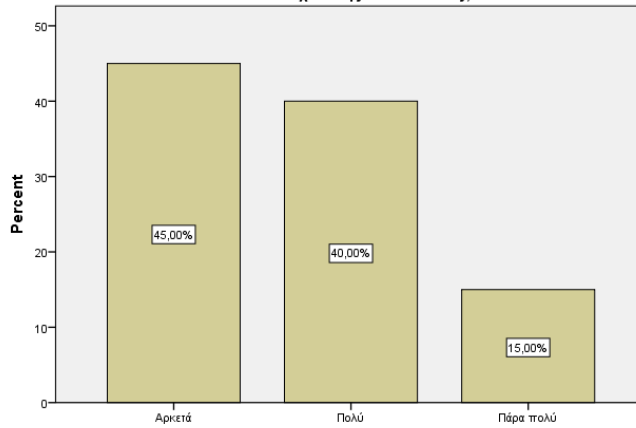
Θεωρείτε ότι τα ΑΠΣ ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων; ΑΠΣ Μαθηματικών Γυμνασίου



Θεωρείτε ότι τα ΑΠΣ ενθαρρύνουν την εκπόνηση εναλλακτικών διδακτικών δραστηριοτήτων; ΑΠΣ Μαθηματικών Γυμνασίου

Γράφημα 13

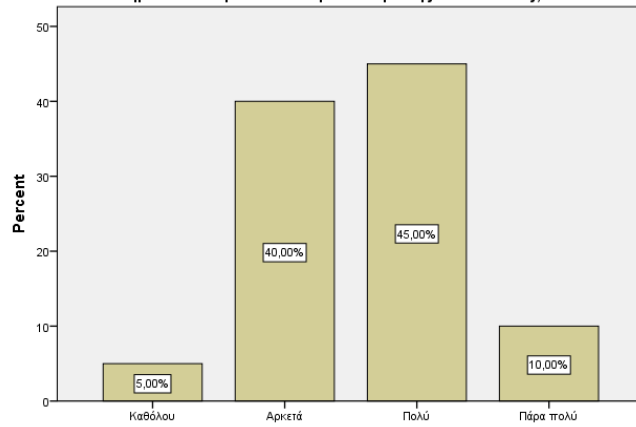
Λαμβάνετε υπόψη σας τα χαρακτηριστικά των μαθητών κατά τη διατύπωση των διδακτικών στόχων της διδασκαλίας;



Λαμβάνετε υπόψη σας τα χαρακτηριστικά των μαθητών κατά τη διατύπωση των διδακτικών στόχων της διδασκαλίας;

Γράφημα 14

Σε ποιον βαθμό τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας;

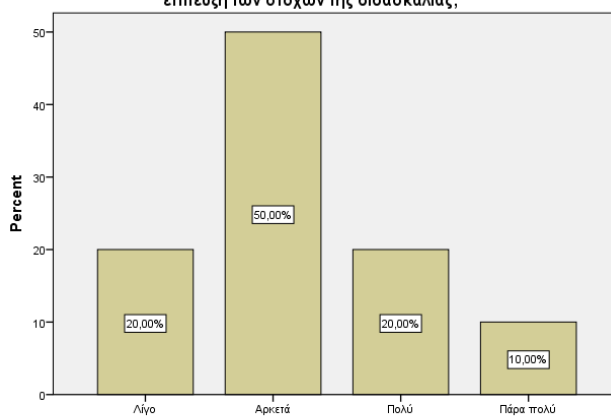


Σε ποιον βαθμό τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας;

2^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «επικαιρότητας»

Γράφημα 15

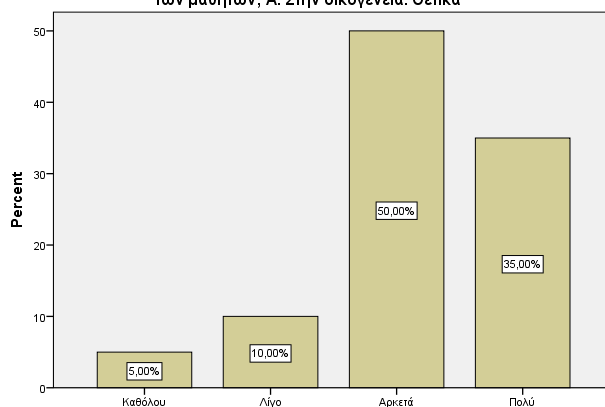
Σε ποιον βαθμό η αξιοποίηση γεγονότων της επικαιρότητας συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας;



Σε ποιον βαθμό η αξιοποίηση γεγονότων της επικαιρότητας συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας;

Γράφημα 16

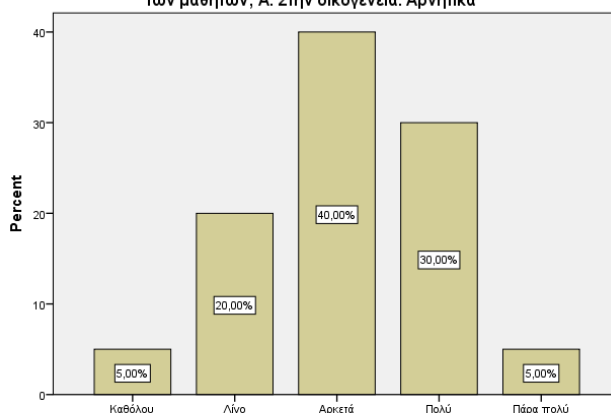
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Α. Στην οικογένεια. Θετικά



Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Α. Στην οικογένεια. Θετικά

Γράφημα 17

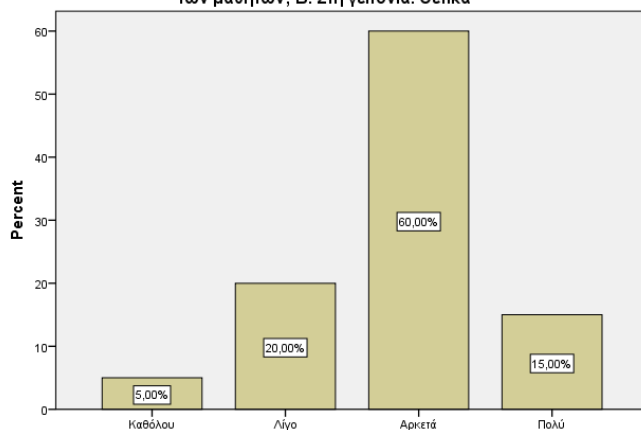
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Α. Στην οικογένεια. Αρνητικά



Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Α. Στην οικογένεια. Αρνητικά

Γράφημα 18

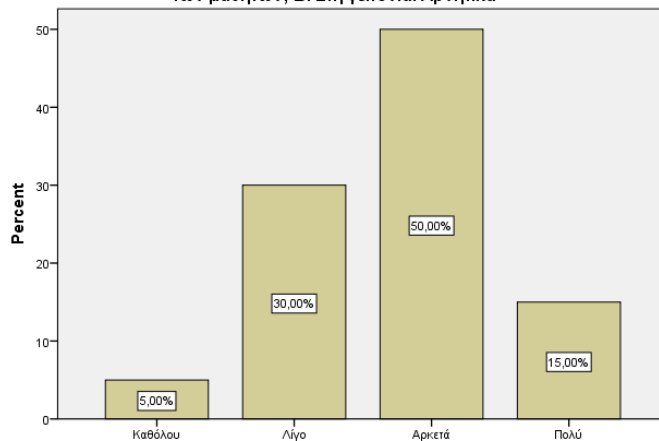
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Β. Στη γειτονιά. Θετικά



Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Β. Στη γειτονιά. Θετικά

Γράφημα 19

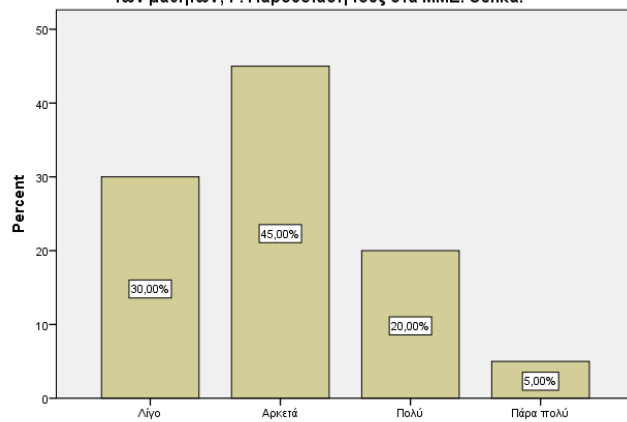
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Β. Στη γειτονιά. Αρνητικά



Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Β. Στη γειτονιά. Αρνητικά

Γράφημα 20

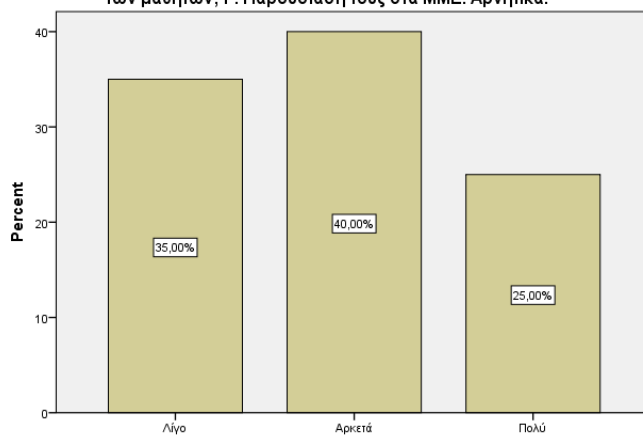
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Γ. Παρουσίασή τους στα ΜΜΕ. Θετικά



Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Γ. Παρουσίασή τους στα ΜΜΕ. Θετικά

Γράφημα 21

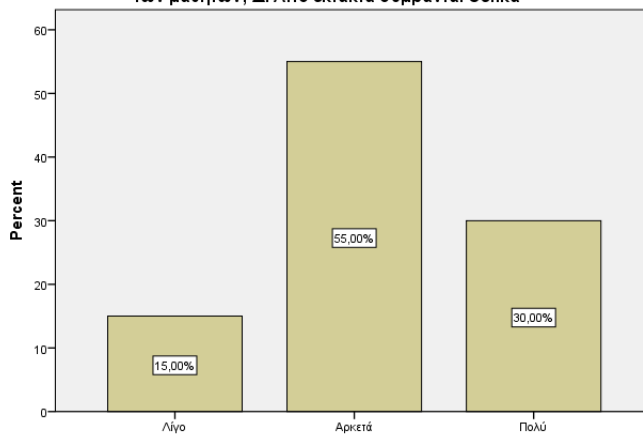
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Γ. Παρουσίασή τους στα ΜΜΕ. Αρνητικά.



Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Γ. Παρουσίασή τους στα ΜΜΕ. Αρνητικά.

Γράφημα 22

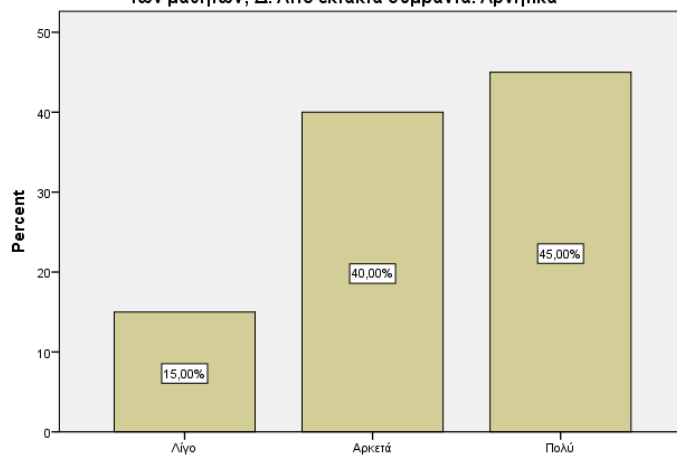
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Δ. Από έκτακτα συμβάντα. Θετικά



Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Δ. Από έκτακτα συμβάντα. Θετικά

Γράφημα 23

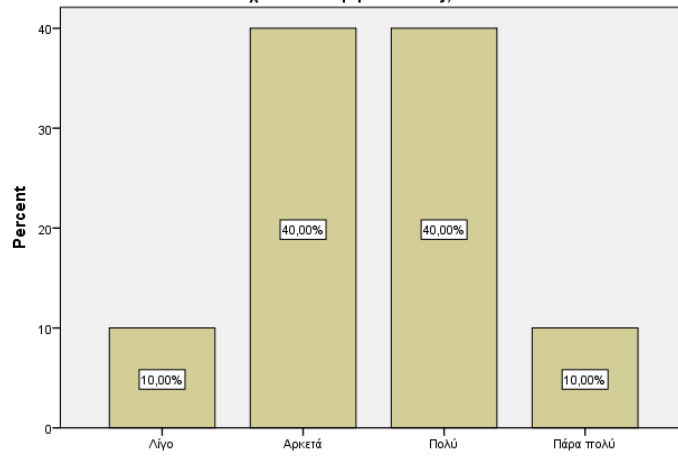
Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Δ. Από έκτακτα συμβάντα. Αρνητικά



Σε ποιον βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία από γεγονότα της καθημερινότητας των μαθητών; Δ. Από έκτακτα συμβάντα. Αρνητικά

Γράφημα 24

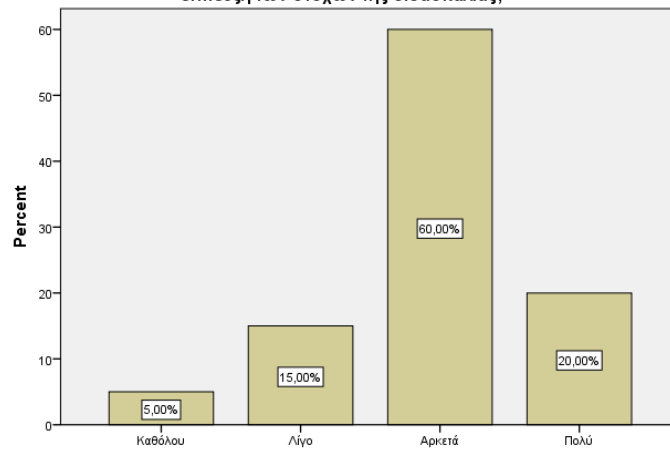
Οι μαθητές μεταφέρουν στη διδασκαλία εμπειρίες, που αποκτούν εκτός του σχολικού περιβάλλοντος;



Οι μαθητές μεταφέρουν στη διδασκαλία εμπειρίες, που αποκτούν εκτός του σχολικού περιβάλλοντος;

Γράφημα 25

Σε ποιον βαθμό αξιοποιούνται οι εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας;

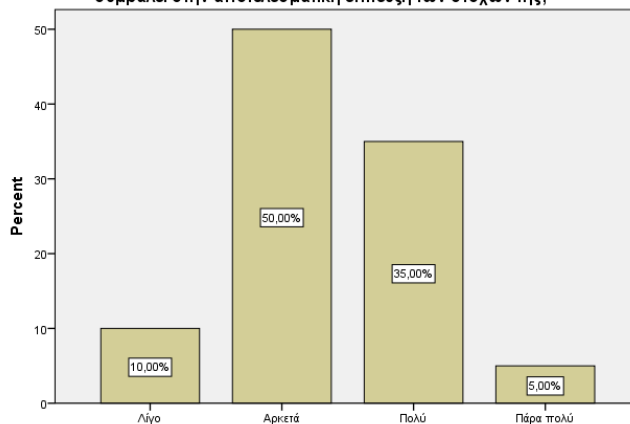


Σε ποιον βαθμό αξιοποιούνται οι εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας;

3^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «διαθεματικότητας»

Γράφημα 26

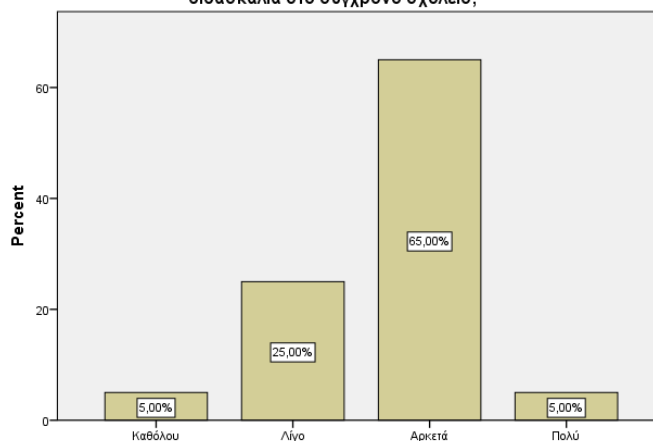
Η οργάνωση της διδασκαλίας στην προοπτική της διαθεματικότητας μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της;



Η οργάνωση της διδασκαλίας στην προοπτική της διαθεματικότητας μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της;

Γράφημα 27

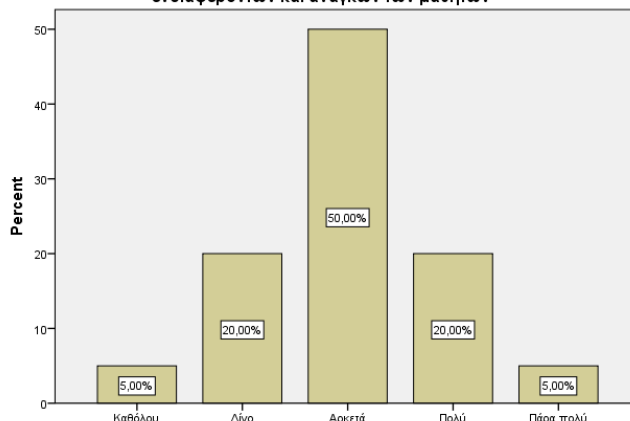
Πόσο συχνά νομίζετε ότι χρησιμοποιείται η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία στο σύγχρονο σχολείο;



Πόσο συχνά νομίζετε ότι χρησιμοποιείται η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία στο σύγχρονο σχολείο;

Γράφημα 28

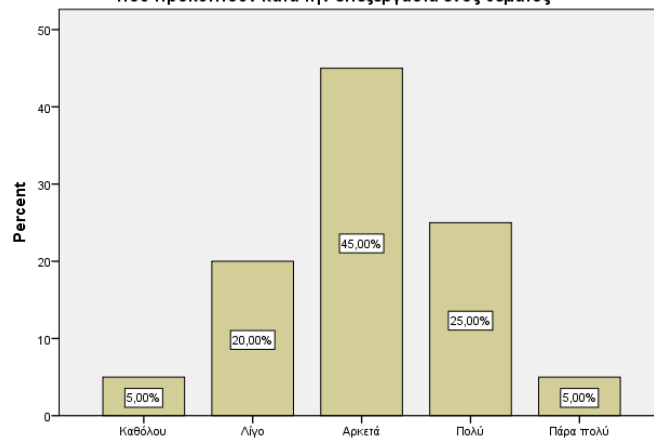
Χρήση διαθεματικότητας: Α. Διερευνώντας θέματα που άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων και αναγκών των μαθητών



Χρήση διαθεματικότητας: Α. Διερευνώντας θέματα που άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων και αναγκών των μαθητών

Γράφημα 29

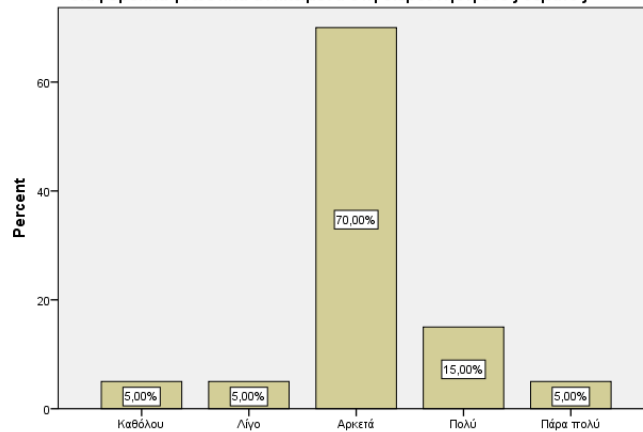
Χρήση διαθεματικότητας: Β. Αναζητώντας απαντήσεις σε ερωτήματα-υποθέματα που προκύπτουν κατά την επεξεργασία ενός θέματος



Χρήση διαθεματικότητας: Β. Αναζητώντας απαντήσεις σε ερωτήματα-υποθέματα που προκύπτουν κατά την επεξεργασία ενός θέματος

Γράφημα 30

Χρήση διαθεματικότητας: Γ. Εμπλέκοντας στοιχεία προερχόμενα από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα στη διερεύνηση ενός θέματος

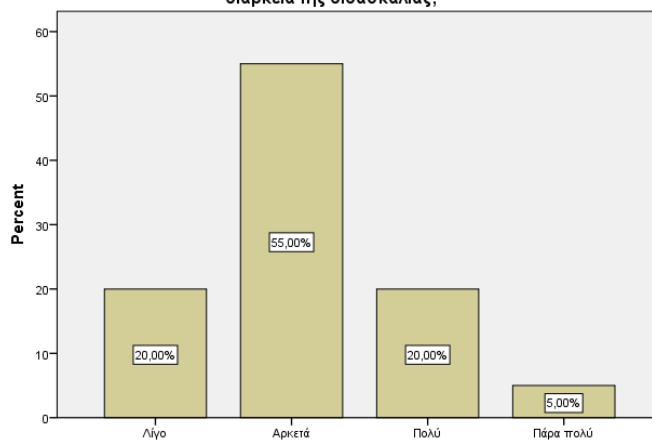


Χρήση διαθεματικότητας: Γ. Εμπλέκοντας στοιχεία προερχόμενα από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα στη διερεύνηση ενός θέματος

4^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «αυτενέργειας»

Γράφημα 31

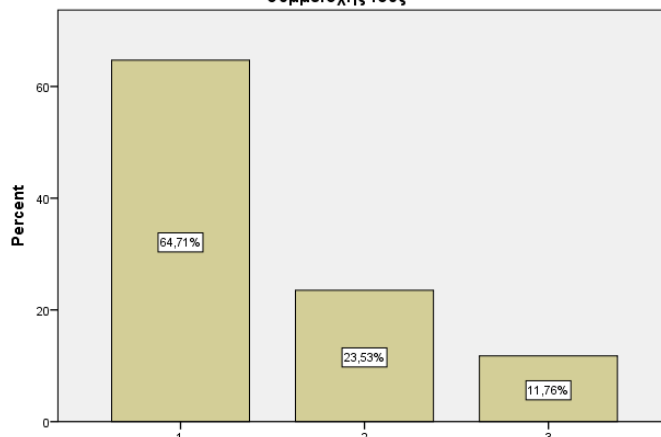
Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;



Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

Γράφημα 32

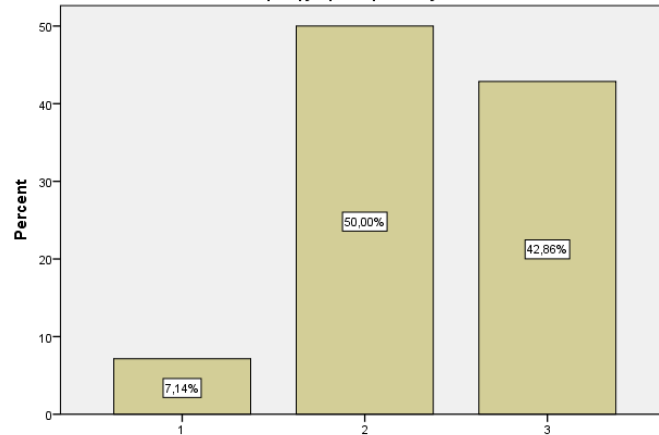
Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Ενθάρρυνση της συμμετοχής τους



Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Ενθάρρυνση της συμμετοχής τους

Γράφημα 33

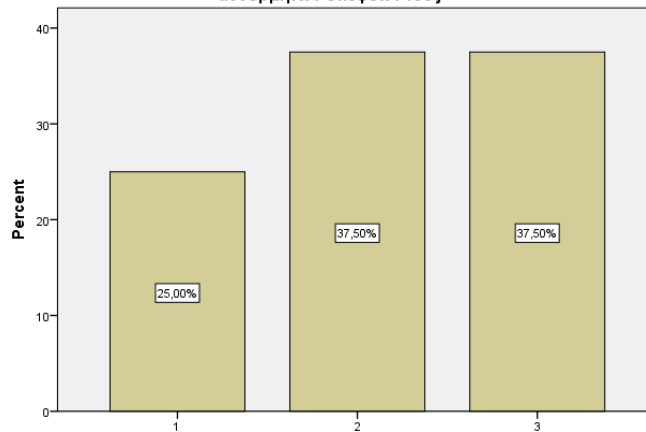
Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Ενίσχυση της ατομικής πρωτοβουλίας



Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Ενίσχυση της ατομικής πρωτοβουλίας

Γράφημα 34

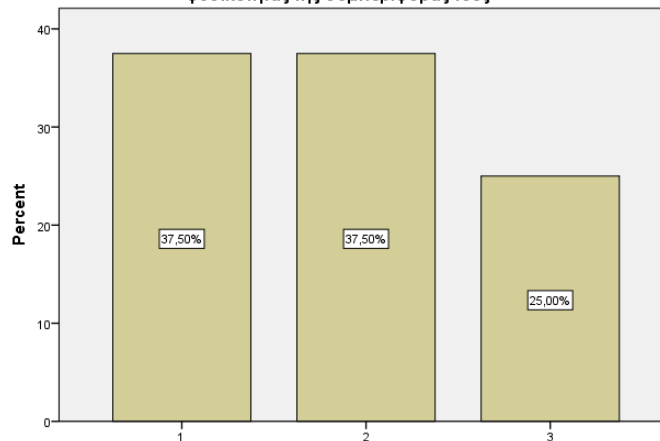
Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Αποδοχή των αυθόρμητων σκέψεών τους



Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Αποδοχή των αυθόρμητων σκέψεών τους

Γράφημα 35

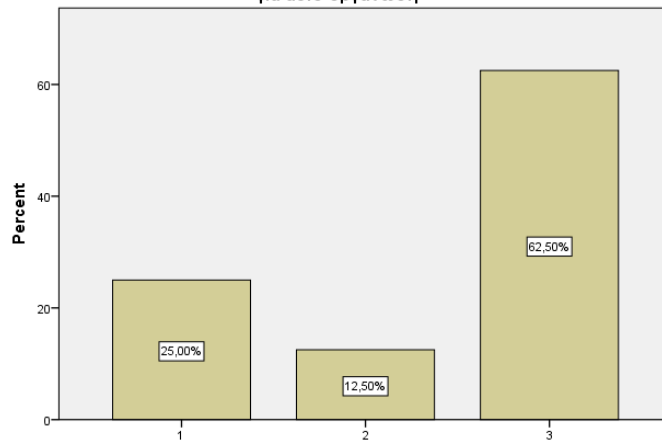
Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Επιβράβευση της φυσικότητας της συμπεριφοράς τους



Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Επιβράβευση της φυσικότητας της συμπεριφοράς τους

Γράφημα 36

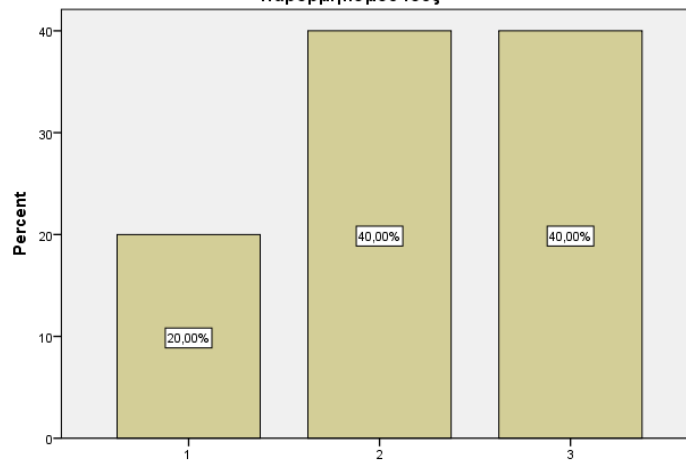
Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Παροχή ευκαιριών για αυτο-οργάνωση



Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Παροχή ευκαιριών για αυτο-οργάνωση

Γράφημα 37

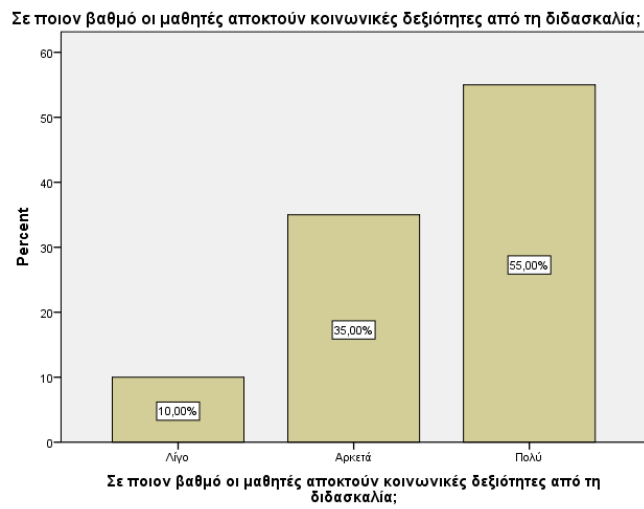
Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Αξιοποίηση του παρορμητισμού τους



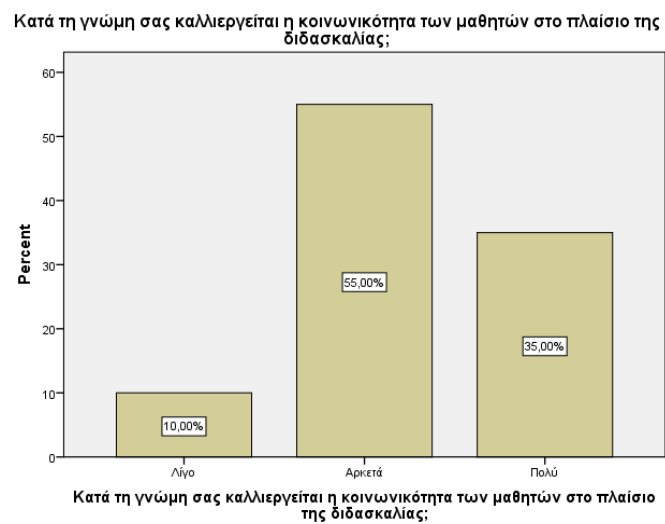
Τρόποι καλλιέργειας αυτενέργειας μαθητών στη διδασκαλία: Αξιοποίηση του παρορμητισμού τους

5^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «κοινωνικότητας»

Γράφημα 38



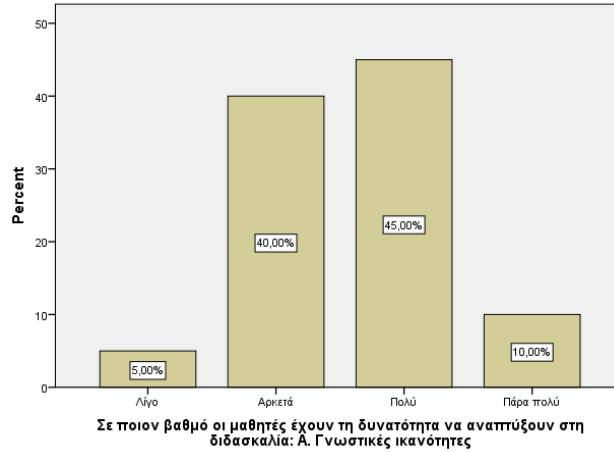
Γράφημα 39



6^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «ολότητας»

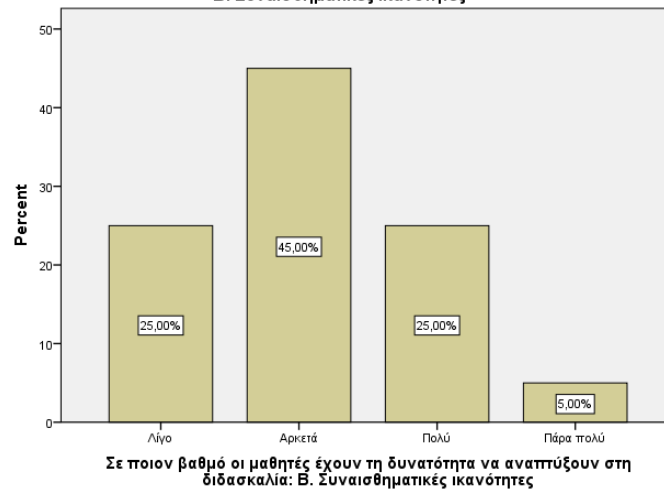
Γράφημα 40

Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία:
Α. Γνωστικές ικανότητες



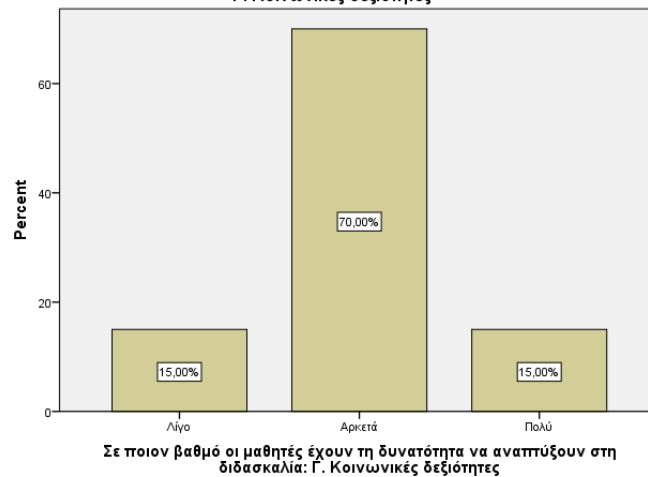
Γράφημα 41

Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία:
Β. Συναισθηματικές ικανότητες



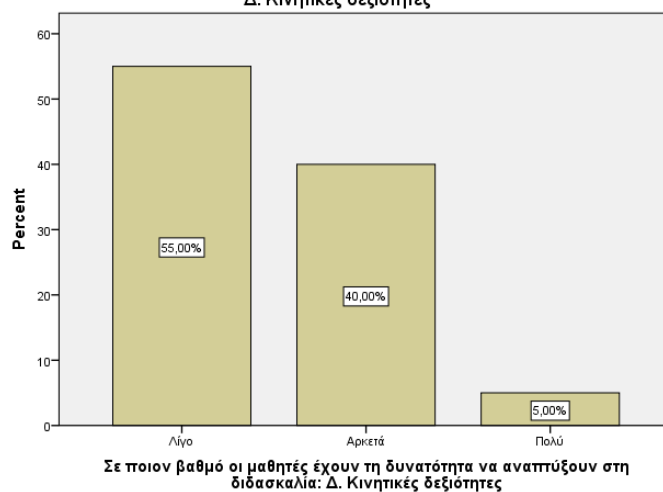
Γράφημα 42

Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία:
Γ. Κοινωνικές δεξιότητες



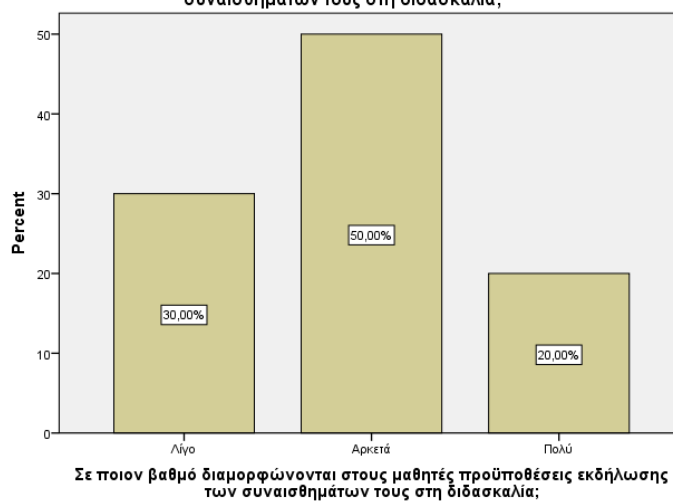
Γράφημα 43

Σε ποιον βαθμό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν στη διδασκαλία:
Δ. Κινητικές δεξιότητες



Γράφημα 44

Σε ποιον βαθμό διαμορφώνονται στους μαθητές προϋποθέσεις εκδήλωσης των
συναισθημάτων τους στη διδασκαλία;



Γράφημα 45

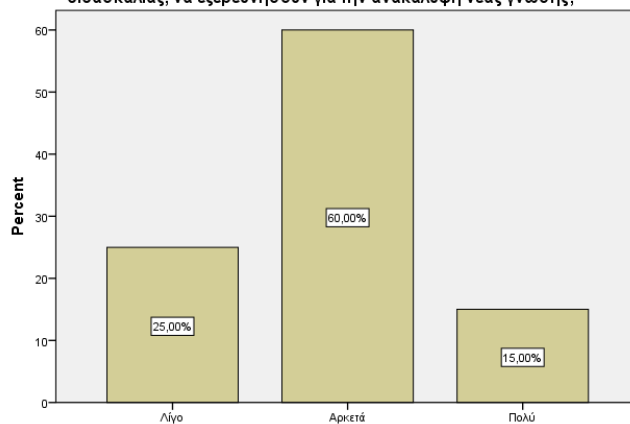
Σε ποιον βαθμό οι μαθητές είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τις μαθησιακές
εμπειρίες της διδασκαλίας στην καθημερινότητά τους;



7^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «συνδιερεύνησης»

Γράφημα 46

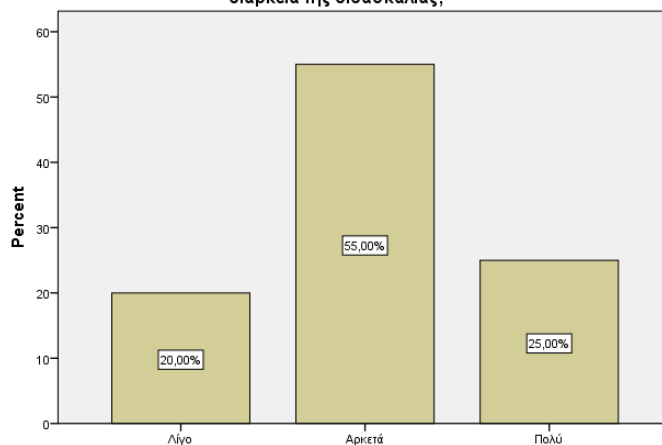
Σε ποιον βαθμό νομίζετε ότι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να εξερευνήσουν για την ανακάλυψη νέας γνώσης;



Σε ποιον βαθμό νομίζετε ότι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να εξερευνήσουν για την ανακάλυψη νέας γνώσης;

Γράφημα 47

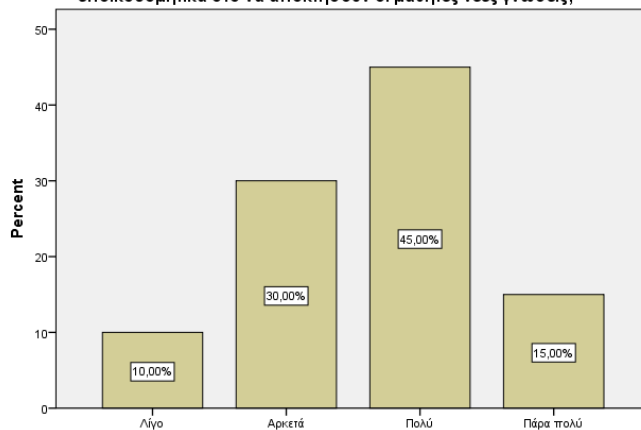
Οι μαθητές συνεργάζονται στα πλαίσια μικρών ομάδων εργασίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;



Οι μαθητές συνεργάζονται στα πλαίσια μικρών ομάδων εργασίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

Γράφημα 48

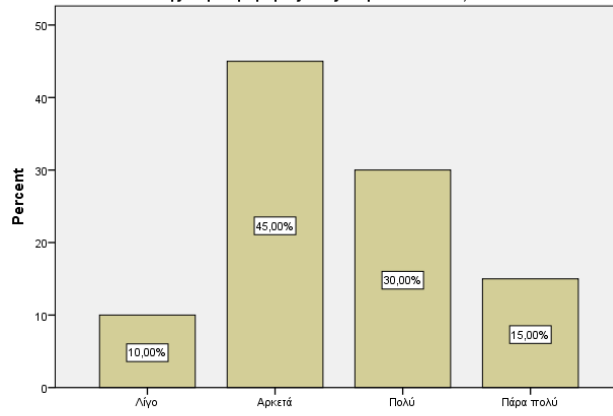
Κρίνετε ότι η συνεργασία των μαθητών σε μικρές ομάδες εργασίας συμβάλλει εποικοδομητικά στο να αποκτήσουν οι μαθητές νέες γνώσεις;



Κρίνετε ότι η συνεργασία των μαθητών σε μικρές ομάδες εργασίας συμβάλλει εποικοδομητικά στο να αποκτήσουν οι μαθητές νέες γνώσεις;

Γράφημα 49

Σε ποιον βαθμό η συλλογική δράση των μαθητών συμβάλλει στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους στη διδασκαλία;

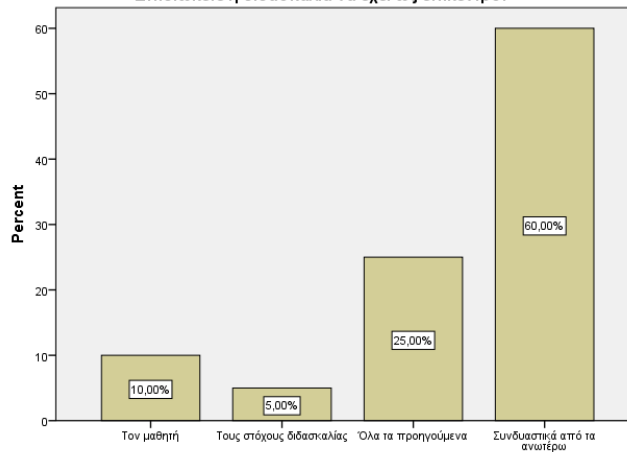


Σε ποιον βαθμό η συλλογική δράση των μαθητών συμβάλλει στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους στη διδασκαλία;

8^{ος} Παράγοντας: Διδακτική αρχή της «παιδοκεντρικότητας»

Γράφημα 50

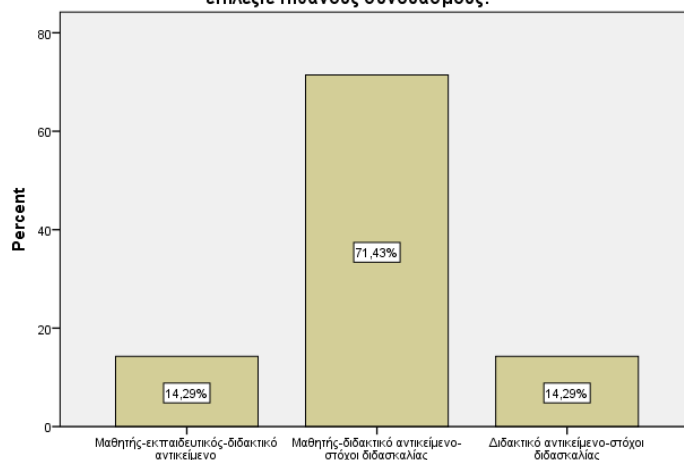
Επιδιώκετε η διδασκαλία να έχει ως επίκεντρο:



Επιδιώκετε η διδασκαλία να έχει ως επίκεντρο:

Γράφημα 51

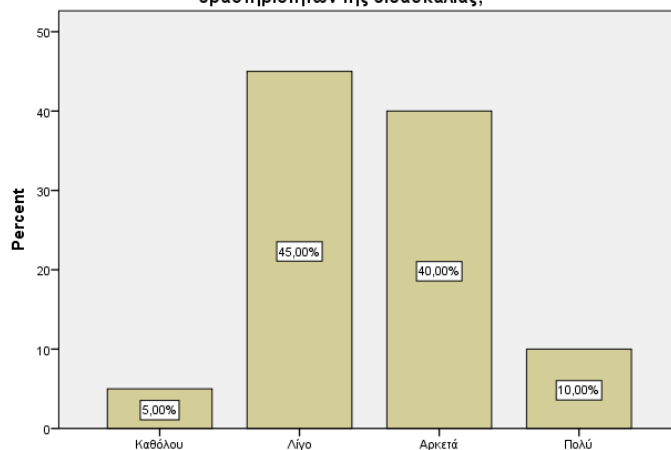
Αν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε "Συνδυαστικά από τα ανωτέρω", επιλέξτε πιθανούς συνδυασμούς:



Αν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε "Συνδυαστικά από τα ανωτέρω", επιλέξτε πιθανούς συνδυασμούς:

Γράφημα 52

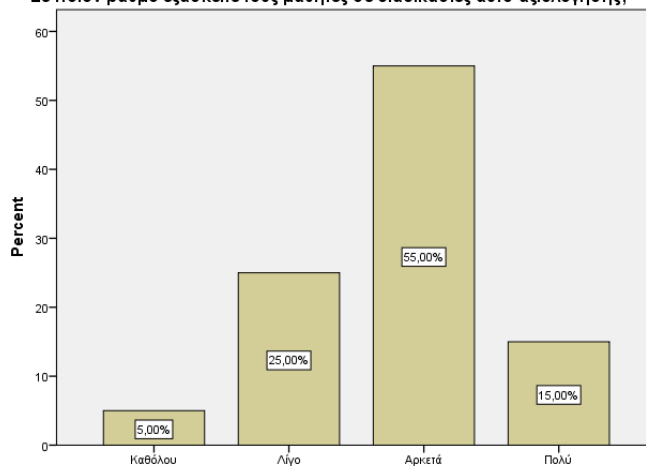
Σε ποιον βαθμό εμπλέκονται οι μαθητές στον προγραμματισμό επιμέρους δραστηριοτήτων της διδασκαλίας;



Σε ποιον βαθμό εμπλέκονται οι μαθητές στον προγραμματισμό επιμέρους δραστηριοτήτων της διδασκαλίας;

Γράφημα 53

Σε ποιον βαθμό εξασκείτε τους μαθητές σε διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης;



Σε ποιον βαθμό εξασκείτε τους μαθητές σε διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης;

Γράφημα 54

Δίνετε στους μαθητές τη δυνατότητα επιλογών ενεργοποίησής τους κατά τη διδασκαλία;

