



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**



Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι πρακτικές των δασκάλων σχετικά με
τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Teachers' perceptions, attitudes and practices regarding skills
workshops in primary education

Όνομα & Επώνυμο Συγγραφέα: Μέρτζου Δήμητρα

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Σοφού Ευστρατία

Ιωάννινα, Φεβρουάριος 2025

Η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που υποβάλλονται πραγματοποιείται σύμφωνα με τα οριζόμενα στις διατάξεις του Ν.4624/19 και του Κανονισμού (ΕΕ)2016/2019. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων συλλέγει και επεξεργάζεται τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα αποκλειστικά στο πλαίσιο της υλοποίησης του σκοπού της παρούσας διαδικασίας. Για το χρονικό διάστημα που τα προσωπικά δεδομένα θα παραμείνουν στη διάθεση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να ασκήσει τα δικαιώματά του σύμφωνα με τους όρους του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα 2016/679 (Ε.Ε.) και τα οριζόμενα στα άρθρα 34 και 35 Ν. 4624/2019. Υπεύθυνη Προσωπικών Δεδομένων του Ιδρύματος είναι η κα. Σταυρούλα Σταθαρά (email: dpo@uoi.gr).



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

**Οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι πρακτικές των δασκάλων σχετικά με τα
Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση**

Δήμητρα Μέρτζου

Επιβλέπουσα Καθηγήτριας/τρια:

Ευστρατία Σοφού, Επίκουρη Καθηγήτρια,
Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

1. Ευστρατία Σοφού, Επίκουρη
Καθηγήτρια ΠΤΝ
2. Κορνελάκη Αθηνά Χριστίνα,
Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΝ
3. Λιακοπούλου Μαρία,
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ

Ιωάννινα, Φεβρουάριος 2025

Η παρούσα εργασία αποτελεί Διπλωματική Μεταπτυχιακή Διατριβή στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου εργασίας κυρία Ευστρατία Σοφού για την πολύτιμη και ουσιαστική καθοδήγησή της καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της καθώς και τα μέλη της επιτροπής αξιολόγησης αυτής.

Θερμότατες ωστόσο ευχαριστίες θέλω να απευθύνω στον σύζυγό μου Αποστόλη, για την αμέριστη υπομονή, συμπαράσταση και στήριξη στις πολυάριθμες ώρες που αφιέρωσα κατά τη συγγραφή της, καθώς και στα παιδιά μου Βασίλη, Γιώργο, Άρτεμις και Κωνσταντίνα τα οποία εκδήλωσαν κάθε μορφή υποστήριξης στην προσπάθειά μου.

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στην διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εισαγωγή των ΕΔ στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Σκοπός της έρευνας είναι να καταγράψει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των δασκάλων του δημοτικού σχολείου απέναντι στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων (ΕΔ), να διερευνήσει τον βαθμό αποδοχής τους ως προς την εισαγωγή τους και να αναδείξει τα οφέλη και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εφαρμογή τους. Η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας είναι ποσοτική και η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Τα δεδομένα από τις κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αναλύθηκαν μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS 28 ενώ αυτά που προέρχονταν από την ανοιχτή ερώτηση του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι απόψεις των δασκάλων απέναντι στα ΕΔ είναι κατά κύριο λόγο ουδέτερες ή αρνητικές, εύρημα που υποδηλώνει ότι ο θεσμός δεν έχει ενσωματωθεί πλήρως στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία των ΕΔ στη βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων, ενσυναίσθησης των μαθητών/τριών και μάθησης, θεωρούν ότι υπάρχουν σημαντικές δυσκολίες και εμπόδια στην εφαρμογή τους. Ένα από τα βασικά εμπόδια που αναφέρονται είναι η έλλειψη επαρκούς χρόνου για την εφαρμογή των ΕΔ, καθώς και η απουσία κατάλληλων εποπτικών μέσων και τεχνολογικού εξοπλισμού, η γραφειοκρατία, ο φόρτος εργασίας και το άγχος που δημιουργεί στους ίδιους η διδασκαλία των ΕΔ. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν αμφιβολίες για την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού υλικού που παρέχεται από ΙΕΠ, ενώ θεωρούν ότι η επιμόρφωση που πραγματοποιήθηκε δεν ήταν επαρκής για να υποστηρίξει την επιτυχημένη εφαρμογή των ΕΔ. Αναδεικνύεται η ανάγκη για επανασχεδιασμό των ΕΔ και ευελιξίας στην εφαρμογή τους. Τέλος, η ενίσχυση της συνεργασίας με γονείς και τοπικούς φορείς, καθώς και η δημιουργία δικτύων υποστήριξης μεταξύ των εκπαιδευτικών, προτείνεται ως σημαντικός παράγοντας για την ενίσχυση της αποτελεσματικής εφαρμογής των ΕΔ. Συνολικά, η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η επιτυχής εφαρμογή των ΕΔ απαιτεί μια ολιστική προσέγγιση που να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας.

Λέξεις – Κλειδιά: Εργαστήρια Δεξιοτήτων, δάσκαλοι, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δεξιότητες 21^{ου} αιώνα, δημοτικό σχολείο

Abstract

This research focuses on exploring the views and attitudes of primary school teachers regarding the introduction of ED in the curriculum. The purpose of the study is to document the perceptions and attitudes of primary school teachers towards Skills Workshops (SWs), to explore their level of acceptance towards their introduction and to highlight the benefits and difficulties they face in implementing them. The methodological approach of the study is quantitative and data was collected through an electronic questionnaire. Data from the closed questions of the questionnaire were analysed using the SPSS 28 statistical package and those from the open question of the questionnaire were analysed using content analysis. According to the findings, teachers' views towards EDs are predominantly neutral or negative, a finding that suggests that the institution has not been fully integrated into the educational process. Although teachers acknowledge the value of ED in improving social skills, empathy of students and learning, they consider that there are significant difficulties and barriers to its implementation. One of the main obstacles mentioned is the lack of sufficient time for the implementation of the ED, as well as the absence of appropriate supervisory tools and technological equipment, bureaucracy, workload and the stress that teaching the ED creates for them. In addition, teachers express doubts about the appropriateness of the training material provided by IEPs and consider that the training provided was not sufficient to support the successful implementation of the ED. The need for redesign of the EDs and flexibility in their implementation is highlighted. Finally, strengthening collaboration with parents and local stakeholders, as well as creating support networks among teachers, is suggested as an important factor in enhancing the effective implementation of the ED. Overall, the research concludes that successful implementation of the ED requires a holistic approach that takes into account the needs of teachers, pupils and the wider educational community.

Keywords

Skills Workshops, teachers, primary education, 21st century skills, primary school.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
Abstract.....	7
Κατάλογος πινάκων.....	11
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	12
Εισαγωγή.....	13
Α΄ Θεωρητικό Μέρος.....	17
Κεφάλαιο 1. Οι δεξιότητες/ ικανότητες των μαθητών/τριών.....	17
1.1 Ορισμοί.....	17
1.2. Οι δεξιότητες του 21 ^{ου} αιώνα.....	21
1.3 Ευρωπαϊκές και Διεθνείς πολιτικές αναφορικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων.....	23
1.4. Ο ρόλος του ΟΟΣΑ στην εκπαίδευση.....	26
1.4.1. Οι στόχοι και το πλαίσιο αξιολόγησης του ΟΟΣΑ.....	26
1.4.2. Το Πρόγραμμα DeSeCo.....	28
1.4.3. Το πλαίσιο της Ατζέντας για την «Εκπαίδευση 2030» του ΟΟΣΑ: Education 2030 31	
1.4.4 Οι νέες μετασχηματιστικές ικανότητες του 2030 του ΟΟΣΑ.....	33
Κεφάλαιο 2. Οι ικανότητες και οι δεξιότητες των μαθητών/τριών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	36
2.1 Η εισαγωγή του θεσμού των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων.....	36
2.2 Η διδακτική μεθοδολογία των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων.....	39
2.2.1 Σκοποί και στόχοι των Ε.Δ.....	39
2.2.2 Οι κύκλοι στοχοθεσίας των Ε.Δ.....	40
2.2.3 Αναθέσεις υλοποίησης των ΕΔ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	41
2.3 Θεματικές Ενότητες των Ε.Δ.....	42
2.4 Η Οργάνωση των ΕΔ.....	46
2.4.1 Εκπαιδευτικό υλικό για την εφαρμογή των ΕΔ.....	47
2.4.2 Κατανομή Προγραμμάτων των Θεματικών Ενοτήτων ανά Τάξη.....	47
2.5 Η αξιολόγηση των μαθητών/τριών στο πλαίσιο των ΕΔ.....	49
2.6 Διδακτικές Μέθοδοι στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων.....	50
2.7 Η αποτίμηση των ΕΔ.....	51
2.8 Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των ΕΔ.....	53

Κεφάλαιο 3. Τα ΕΔ ως εκπαιδευτική καινοτομία.....	56
3.1 Αποσαφήνιση των όρων «καινοτομία» και «εκπαιδευτική καινοτομία».....	57
3.2 Τα είδη καινοτομίας στην εκπαίδευση.....	58
3.3. Τα χαρακτηριστικά της καινοτομίας στην εκπαίδευση.....	59
3.4 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής της καινοτομίας στην εκπαίδευση.....	61
3.5 Δυσκολίες στην εφαρμογή καινοτομιών στην εκπαίδευση.....	63
3.6 Τα ΕΔ ως εκπαιδευτική καινοτομία.....	66
Κεφάλαιο 4. Ανασκόπηση ερευνητικής δραστηριότητας.....	68
4.1 Ανασκόπηση ξένης ερευνητικής δραστηριότητας.....	68
4.2 Ανασκόπηση της ελληνικής ερευνητικής δραστηριότητας.....	70
Β΄ Ερευνητικό Μέρος.....	75
Κεφάλαιο 5 Μεθοδολογία.....	75
5.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.....	75
5.2 Επιλογή μεθοδολογικής προσέγγισης.....	76
5.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων – Δομή ερωτηματολογίου.....	78
5.4 Πληθυσμός-Δείγμα-Δειγματοληψία.....	80
5.5 Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων του δείγματος.....	81
5.6 Αξιοπιστία ερωτηματολογίου.....	86
5.7 Η επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας.....	87
Κεφάλαιο 6 Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	89
6.1 Οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την εισαγωγή των ΕΔ στην ελληνική εκπαίδευση.....	89
6.2. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μάθηση που επιτελείται στα ΕΔ.....	90
6.3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θεματολογία των ΕΔ.....	92
6.4 Πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία στα ΕΔ.....	94
6.4.1. Εκπαιδευτικό υλικό.....	94
6.4.2 Αξιολόγηση των μαθητών/τριών.....	95
6.4.3 Τα ΕΔ ως αυτόνομο μάθημα.....	98
6.4.4. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους/τις συναδέλφους.....	99
6.5 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον διδακτικό χρόνο που απαιτεί η διδασκαλία των ΕΔ.....	100
6.6 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη στάση των μαθητών/τριών και των γονέων για τα ΕΔ.....	101

6.7. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη διδασκαλία των ΕΔ.....	102
6.8 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την καταλληλότητα της επιμόρφωσης τους για τη διδασκαλία των ΕΔ.....	102
6.9 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις των ΕΔ στο εκπαιδευτικό τους έργο.....	103
6.9 Έλεγχοι συσχετίσεων.....	111
Κεφάλαιο 7 Συζήτηση των αποτελεσμάτων και συμπεράσματα.....	120
7.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	120
7.2 Συμπεράσματα.....	128
7.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και περιορισμοί της έρευνας.....	130
7.4 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και περιορισμοί της έρευνας.....	131
Βιβλιογραφία.....	132
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....	144
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.....	151

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1: Κατανομή δείγματος ως προς την ηλικία.....	74
Πίνακας 2: Κατανομή δείγματος ως προς την ειδικότητα.....	76
Πίνακας 3: Σχέση φύλου και απόψεων εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης των Μέσων μέσα από τα ΕΔ.....	78
Πίνακας 4: Σχέση φύλου και της σημασίας για τον εκπαιδευτικό της ενότητα «Ζω καλύτερα-ευ ζην».....	78
Πίνακας 5: Σχέση φύλου και σημασίας για τον εκπαιδευτικό της ενότητας «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ».....	79
Πίνακας 6: Σχέση ετών προϋπηρεσίας και σημασίας για τον εκπαιδευτικό της ενότητας «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ».....	80
Πίνακας 7: Σχέση φύλου και απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποδοχή των ΕΔ από τους/τις μαθητές/τριες.....	81
Πίνακας 8: Σχέση φύλου και απόψεων εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποδοχή των ΕΔ από τους γονείς και κηδεμόνες.....	81
Πίνακας 9: Μέσοι όροι και Τυπικής Απόκλισης της μεταβλητής των δεξιοτήτων που μπορούν να αναπτυχθούν μέσω των ΕΔ.....	84
Πίνακας 10: Μέσοι και Τυπικές Αποκλίσεις της μεταβλητής των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ιεράρχηση των θεματικών ενοτήτων των ΕΔ.....	85
Πίνακας 11: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την μεταβλητή αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από την ιεράρχηση των θεματικών ενοτήτων των ΕΔ.....	86
Πίνακας 12: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της μεταβλητής με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση του ατομικού φακέλου.....	88
Πίνακας 13: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την μεταβλητή αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των αξόνων των ΕΔ σε διάφορα μαθήματα.....	90
Πίνακας 14: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της μεταβλητής αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες και τα εμπόδια της εφαρμογής των ΕΔ.....	92
Πίνακας 15: Κατανομή δείγματος ως προς τη θεματολογία των ΕΔ που έχει ορίσει το ΙΕΠ.....	93
Πίνακας 16: Κατανομή δείγματος ως προς τη χρησιμότητα και την επάρκεια του υλικού από το ΙΕΠ.....	93
Πίνακας 17: Κατανομή δείγματος ως προς την επιμόρφωση στα ΕΔ.....	94

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΕΔ: Εργαστήρια Δεξιοτήτων

ΙΕΠ: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΥΑ: Υπουργική Απόφαση

ΥΠΑΙΘΑ: Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού

ΟΟΣΑ: Οργανισμός Οικονομικής συνεργασίας και Ανάπτυξης

OECD: Organization for European Co-operation and Development

Εισαγωγή

Η ικανότητα είναι ο συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, που επιτρέπει σε ένα άτομο να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά σε διάφορα συμφραζόμενα και προκλήσεις της πραγματικής ζωής. Σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, η ανάπτυξη ικανοτήτων συγκεκριμένων ατόμων, ιδιαίτερα των μαθητών/τριών, είναι πολύ σημαντική καθώς τους βοηθά να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες που απαιτούνται για την επίλυση πολύπλοκων προβλημάτων, την προσαρμογή στους ταχύτατους κοινωνικούς και τεχνολογικούς μετασχηματισμούς και την επίτευξη μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Σήμερα, εφαρμόζονται πολιτικές προσανατολισμένες στις δεξιότητες που βοηθούν στην ανάπτυξη της κρίσιμης σκέψης, της δημιουργικότητας, της ομαδικότητας και της αίσθησης ευθύνης, οι οποίες είναι σημαντικές στην επαγγελματική και προσωπική ζωή. Σε αυτό το πλαίσιο, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υλοποίησε τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, τα οποία δοκιμάστηκαν πρώτα το 2020-2021 και εφαρμόστηκαν σε όλα τα σχολεία το 2021-2022. Τα ΕΔ δεν είναι μόνο μια νέα προσέγγιση βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά και μια δομημένη διδακτική προσέγγιση που καλλιεργεί τους μαθητές/τριες ώστε να αναπτύξουν οριζόντιες δεξιότητες, όπως περιβαλλοντικές, υγειονομικές, πολιτικές και δημιουργική σκέψη μέσα από μια πρακτική και διεπιστημονική προσέγγιση.

Στα ΕΔ, οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με ποικίλα θέματα που περιλαμβάνουν την τεχνολογία, τις επιστήμες, την τέχνη, την υγεία και την κοινωνική συνείδηση. Μέσα από διαδραστικές δραστηριότητες και συνεργατικές εργασίες, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν σημαντικές δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η συνεργασία και η επίλυση προβλημάτων. Τα ΕΔ δεν περιορίζονται μόνο στη θεωρητική γνώση, αλλά δίνουν έμφαση στην πρακτική εφαρμογή και την εμπειρική μάθηση, καθιστώντας την εκπαιδευτική διαδικασία πιο ελκυστική και ουσιαστική. Τα ΕΔ συνδέονται άμεσα με το αναλυτικό πρόγραμμα, προσφέροντας στους/τις μαθητές/τριες μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική εμπειρία. Η διεπιστημονική προσέγγιση που υιοθετείται στα εργαστήρια αυτά ενισχύει την κατανόηση των μαθητών/τριών για τον κόσμο γύρω τους και προάγει τη δια βίου μάθηση. Επιπλέον, τα εργαστήρια αυτά συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών/τριών, δίνοντάς τους την ευκαιρία να εκφράσουν τις ιδέες τους και να πειραματιστούν σε ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον (Γκόβαρης & Μπούρας, 2021). Οι 4 υποχρεωτικοί θεματικοί κύκλοι που περιλαμβάνει το καινοτόμο αυτό πρόγραμμα είναι:

«Φροντίζω το περιβάλλον», «Δημιουργώ και Καινοτομώ», «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ», «Ζω καλύτερα- Ευ ζην».

Για την προσοδοφόρα υλοποίηση αυτού του καινοτόμου προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί πραγματοποίησαν επιμόρφωση η οποία σχεδιάστηκε και διαμορφώθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Πριν από την πλήρη υλοποίηση σε όλα τα σχολεία της χώρας, το πρόγραμμα δοκιμάστηκε πιλοτικά σε επιλεγμένα σχολεία.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τα Εργαστήρια Δεξιότητων. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να καταγραφεί η άποψη των ενεργών εκπαιδευτικών που ανέλαβαν την υλοποίηση και εφαρμογή τους. Η οπτική των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για τη μελέτη του σχεδιασμού και της οργάνωσης των ΕΔ καθώς και της επιμόρφωσης που πραγματοποίησαν. Η υλοποίηση των ΕΔ στο σχολικό περιβάλλον πρέπει να αναδεικνύει τόσο τα οφέλη όσο και τις προκλήσεις – εμπόδια ή δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, με σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Για την επίτευξη αυτών των στόχων, δημιουργήθηκε και διανεμήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, το οποίο απευθυνόταν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε όλη την Ελλάδα.

Η έρευνα αναμένεται να αποφέρει σημαντικά οφέλη, κυρίως μέσω της αξιολόγησης του νέου εγχειρήματος του Υπουργείου Παιδείας από την οπτική των εκπαιδευτικών. Θα καταγραφεί η επίδραση της καινοτόμου αυτής δράσης, αναδεικνύοντας τα θετικά στοιχεία αλλά και τα αρνητικά των ΕΔ καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή τους.

Με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών, προτείνονται αλλαγές και τροποποιήσεις στο υπάρχον πρόγραμμα ΕΔ για την επόμενη σχολική χρονιά, με στόχο την προσαρμογή του στις πραγματικές ανάγκες της σχολικής κοινότητας. Τα ΕΔ αποτελούν έναν νέο θεσμό στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, και η διερεύνηση των απόψεων εκείνων που καλούνται να τα εφαρμόσουν στην πράξη είναι απαραίτητη για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους και τη συνεχή βελτίωση του θεσμού. Παράλληλα, επισημαίνεται η ανάγκη οι σχεδιαστικές παρεμβάσεις από το Υπουργείο Παιδείας και τους αρμόδιους φορείς να βασίζονται σε δεδομένα που αντικατοπτρίζουν την εμπειρία από την εκπαιδευτική πράξη. Παρότι έχουν γίνει κάποιες έρευνες για τα ΕΔ, διαπιστώνονται κενά στη σχετική βιβλιογραφία, ιδιαίτερα όσον αφορά τη συστηματική αξιολόγηση των επιδράσεών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και στους μαθητές, που αποτελούν την ουσία και τον τελικό αποδέκτη της εκπαιδευτικής προσπάθειας.

Η αναγνώριση της συμβολής των εκπαιδευτικών ως συνδεδετικού κρίκου μεταξύ του προγράμματος και των μαθητών είναι επίσης καίριας σημασίας, καθώς οι απόψεις και οι εμπειρίες τους παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για τη διαμόρφωση αποτελεσματικών πρακτικών και πολιτικών.

Αναλυτικότερα στην παρούσα εργασία στο πρώτο μέρος αποσαφηνίζονται οι όροι «δεξιότητες» και «ικανότητες» των μαθητών/τριών, κάνοντας αναφορά και στα κοινά σημεία και τις σημαντικές διαφορές τους. Στη συνέχεια, αναλύονται οι δεξιότητες του 21ου αιώνα, υπογραμμίζοντας τη σημασία της ανάπτυξής τους και την ενσωμάτωσή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στόχος είναι να εξοπλιστούν οι μαθητές/τριες με τα απαραίτητα εφόδια για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και τις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου. Παράλληλα, γίνεται αναφορά σε ευρωπαϊκές και διεθνείς πολιτικές που δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, προκειμένου να προετοιμάσουν τους πολίτες για τις σύγχρονες προκλήσεις. Εξετάζεται επίσης το Ελληνικό Πλαίσιο Δεξιοτήτων για τη δια βίου μάθηση, το οποίο καθορίζει τις κατευθύνσεις για την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον ρόλο του ΟΟΣΑ στην προώθηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και στη συμβολή του στην «Ατζέντα για την Εκπαίδευση 2030». Η ατζέντα αυτή συνδέεται στενά με τους 17 Παγκόσμιους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης, οι οποίοι αποτελούν πλαίσιο για την παγκόσμια συνεργασία και τη βιώσιμη ανάπτυξη, ενώ καθορίζουν τις προτεραιότητες και τις στρατηγικές για μια εκπαίδευση προσανατολισμένη στο μέλλον. Το δεύτερο κεφάλαιο εστιάζει στις δεξιότητες και τις ικανότητες των μαθητών/τριών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στην εισαγωγή του θεσμού των ΕΔ, στην έννοια, τους σκοπούς και τους στόχους τους, το περιεχόμενό τους και τον τρόπο που υλοποιούνται στα ελληνικά σχολεία όσον αφορά τον σχολικό χρόνο, τη διδακτική τους μεθοδολογία, στο εκπαιδευτικό υλικό καθώς και την αξιολόγηση των μαθητών/τριών σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο που ορίζει την εφαρμογή τους στην πράξη. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την περιγραφή της επιμορφωτικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών που συνόδεψε την εισαγωγή των ΕΔ καθώς και την αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής τους από το ΙΕΠ. Έπειτα, γίνεται αποσαφήνιση των όρων «καινοτομία» και «εκπαιδευτική καινοτομία», αναφέρονται τα είδη της καινοτομίας στην εκπαίδευση, τα χαρακτηριστικά της καθώς και οι προϋποθέσεις που απαιτούνται για τη διασφάλιση της επιτυχίας των καινοτόμων προγραμμάτων. Στη συνέχεια αποτυπώνονται οι δυσκολίες που προέκυψαν τόσο κατά τον σχεδιασμό όσο και κατά την εφαρμογή των εργαστηρίων. Το θεωρητικό μέρος της εργασίας ολοκληρώνεται με

την ανασκόπηση τόσο της ξένης ερευνητικής δραστηριότητας αναφορικά με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όσο και της ελληνικής.

Στο δεύτερο μέρος ακολουθεί ο ερευνητικός σχεδιασμός και η μεθοδολογία της έρευνας περιγράφοντας τους σκοπούς και τους στόχους αυτής, διατυπώνοντας τα ερευνητικά ερωτήματα και παρουσιάζοντας την επεξεργασία των αποτελεσμάτων, η οποία έγινε με το πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας SPSS. Όσον αφορά την ανοιχτού τύπου ερώτηση έγινε ανάλυση περιεχομένου όπου και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα από αυτή. Στο τέλος ακολουθεί συζήτηση των αποτελεσμάτων, σχολιασμός των συμπερασμάτων και συσχέτιση αυτών με τα αντίστοιχα ευρήματα της βιβλιογραφίας καθώς και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Α΄ Θεωρητικό Μέρος

Κεφάλαιο 1. Οι δεξιότητες/ ικανότητες των μαθητών/τριών

1.1 Ορισμοί

Κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας των όρων «δεξιότητα» και «ικανότητα», οι δύο αυτές έννοιες χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, δημιουργώντας την εντύπωση ότι είναι ταυτόσημες. Ενώ και οι δύο σχετίζονται με το τι μπορεί ένα άτομο να πετύχει, στην πραγματικότητα παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές. Στη σύγχρονη εποχή, η ταχεία εξέλιξη της τεχνολογίας και η παγκόσμια διάδοση του διαδικτύου έχουν επιφέρει σημαντικές αλλαγές σε όλους τους τομείς της κοινωνίας, από τα παραγωγικά συστήματα και τη διοίκηση έως τις καθημερινές συνήθειες των ανθρώπων. Η εξέλιξη της ρομποτικής, της τεχνητής νοημοσύνης και της βιοτεχνολογίας έχει μεταμορφώσει τα οικονομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, καθιστώντας απαραίτητη την απόκτηση νέων δεξιοτήτων. Οι νέες συνθήκες απαιτούν την ανάπτυξη όχι μόνο βασικών δεξιοτήτων αλλά και νέων, για την αποτελεσματική ανταπόκριση στις προκλήσεις της σύγχρονης οικονομίας και εργασίας. Ειδικότερα, η ικανότητα του σύγχρονου ανθρώπου να προσαρμόζεται και να εξελίσσεται είναι κρίσιμη όχι μόνο για επαγγελματική επιτυχία αλλά και για προσωπική ολοκλήρωση, βιώσιμη ανάπτυξη και κοινωνική συνοχή. Η ανάγκη απόκτησης και καλλιέργειας δεξιοτήτων έχει αναδειχθεί σε κεντρικό άξονα της εκπαιδευτικής πολιτικής των υπερεθνικών και διεθνών οργανισμών (Καρανικόλα & Παναγιωτόπουλος, 2019). Η αναγνώριση του δικαιώματος κάθε ανθρώπου να αποκτά και να διατηρεί τις αναγκαίες δεξιότητες είναι κρίσιμη για την προώθηση της προσωπικής και επαγγελματικής του ανάπτυξης, καθώς και της πρόσβασης και της διασφάλισης ευκαιριών μάθησης ανεξαρτήτως κοινωνικής, οικονομικής ή πολιτισμικής κατάστασης.

Ο όρος «δεξιότητες» συνήθως αναφέρεται στο «τι γνωρίζει, κατανοεί και μπορεί να κάνει ένα άτομο» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016). Το πρόγραμμα Life Skills For Europe χρησιμοποιεί τον όρο «δυνατότητα» ή «βασική δεξιότητα» για να περιγράψει την ικανότητα του ατόμου να εφαρμόζει αποτελεσματικά τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχει αποκτήσει σε περίπλοκες και απρόβλεπτες καταστάσεις (LIFE SKILLS FOR EUROPE, 2018). Από την άλλη πλευρά, ο ΟΟΣΑ ορίζει τις δεξιότητες ως την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τις γνώσεις του με υπεύθυνο τρόπο για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, εστιάζοντας στη σημασία της υπευθυνότητας και του σκοπού στη χρήση των δεξιοτήτων (OECD, 2018). Επίσης, σύμφωνα με τους Παναγιωτόπουλο και Καρανικόλα (2019), οι δεξιότητες είναι ένα

σύνολο επιτευγμάτων, γνώσεων και προσωπικών χαρακτηριστικών που επιτρέπουν στα άτομα να είναι απασχολήσιμα και επιτυχημένα. Από παιδαγωγικής άποψης, η εκπαίδευση επικεντρώνεται στην ανάπτυξη και καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων για να βοηθήσει τα άτομα να ανταποκριθούν καλύτερα στις απαιτήσεις της καθημερινότητας. Συνολικά, οι δεξιότητες περιλαμβάνουν την εφαρμογή γνώσεων και την ικανότητα να αντεπεξέρχεται κανείς σε διάφορες καταστάσεις, ενσωματώνοντας στοιχεία υπευθυνότητας, επαγγελματικής απασχολησιμότητας και αποτελεσματικότητας στην καθημερινή ζωή (OECD, 2015).

Σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό, μέσω της εκπαίδευσης, οι δεξιότητες γίνονται κτήμα, αποκτώνται, βελτιώνονται, εξελίσσονται και καλλιεργούνται. Επιπλέον, οι δεξιότητες συνεισφέρουν στην αντιμετώπιση, δράση και επίλυση διαφόρων προβλημάτων που παρουσιάζονται στον προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό βίο κάθε ανθρώπου (Welford, 1968).

Κατά τους Καρανικόλα και Παναγιωτόπουλο (2019) οι δεξιότητες ορίζονται ως ένα σύνολο ατομικών επιτευγμάτων, γνώσεων και προσωπικών χαρακτηριστικών. Οι ίδιοι αναφέρουν πως οι δεξιότητες είναι αυτές που προάγουν την απασχολησιμότητα και την ατομική επιτυχία. Επιπλέον, σύμφωνα με τη Διεθνή Τράπεζα (World Bank, 2018) οι δεξιότητες είναι πολύπλευρες, εξελικτικές και αμφίδρομες. Με τον όρο «δεξιότητα» (skill) νοείται η ικανότητα ενός ατόμου να οδηγηθεί στην εφαρμογή της γνώσης και να μπορεί μέσω αυτής (know-how) να πραγματώνει υποχρεώσεις και να οδηγείται στην επίλυση προβλημάτων. Οι δεξιότητες διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: Οι γνωστικές δεξιότητες, οι οποίες απαιτούνται για να μπορέσει το άτομο μέσω της κριτικής σκέψης και της εμπειρικής μάθησης να προσαρμοστεί στο περιβάλλον και να επιλύσει προβλήματα. Οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες (όπως η συμπεριφορά, η στάση, ο έλεγχος του εαυτού του, η συνεργασία) τις οποίες απαιτείται να έχει ένα άτομο ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει επιτυχώς τις κοινωνικές και διαπροσωπικές προκλήσεις που θα του παρουσιαστούν και τέλος οι τεχνικές δεξιότητες, οι οποίες αποκτώνται με την αλληλεπίδραση του ατόμου με μια ορισμένη εργασία και έχουν σχέση με την επαρκή γνώση των εργαλείων και της τεχνολογίας που απαιτείται για τη διεκπεραίωση μιας εργασίας (World Bank, 2018).

Η ικανότητα, από την άλλη πλευρά, ορίζεται ως ένας σύνθετος συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων, κατανόησης, αξιών, στάσεων και επιθυμιών, ο οποίος οδηγεί σε δράση σε ένα συγκεκριμένο τομέα (Deakin Crick, 2008). Με άλλα λόγια, η ικανότητα δεν περιορίζεται στην τεχνική εκτέλεση μιας εργασίας, αλλά εμπεριέχει και το πώς σκέφτεται, γιατί ενεργεί και τι παρακινεί ένα άτομο.

Σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό, η ικανότητα, φέρεται να έχει διπλή φύση. Από την μία μπορεί να αντιπροσωπεύει κάποια φυσική ικανότητα ή να έχει κατακτηθεί μέσα από προσπάθεια και εξάσκηση. Ανεξαρτήτως τρόπου κατάκτησης, η ικανότητα είναι εκείνη που συντελεί στην εκτέλεση μίας δραστηριότητας ή στην κάλυψη συγκεκριμένων απαιτήσεων για το άτομο (Ματσούκας, 2022). Σε κάθε περίπτωση η ικανότητα συνδέεται με τη χρήση κατάλληλων γνώσεων αποδεικνύοντας πως το άτομο οφείλει να χρησιμοποιήσει τόσο τα όσα γνωρίζει εμπειρικά αλλά και όσα έχει κατακτήσει μέσω ανάλογης προσπάθειας (Χριστοδουλάκης & Γαλάνης, 2008).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 2020), υποστηρίζει πως η ικανότητα είναι ένας όρος και μια έννοια ευρύτερη, σε επίπεδο γνώσεων και αξιών, της δεξιότητας θεωρώντας ότι η ικανότητα περικλείει συνδυαστική γνώση, δεξιότητες, αξίες και στάσεις, οι οποίες προσαρμόζονται στις εξελίξεις μέσω της διαρκούς μάθησης. Εξίσου η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020), ορίζει τις ικανότητες ως αρμοδιότητες και μέσα αυτονομίας.

Η έκθεση DeSeCo του ΟΟΣΑ (2005) ορίζει την ικανότητα ως τη γνώση και τη δεξιότητα ενός ατόμου να σταθεί αντάξιο σε πολύπλοκες προκλήσεις, χρησιμοποιώντας και κινητοποιώντας τους ψυχοκοινωνικούς πόρους, τις στάσεις και τις αξίες του, εντός ορισμένου πλαισίου. Στον επαγγελματικό τομέα, ικανότητα είναι ο συνδυασμός της απαραίτητης γνώσης, των δεξιοτήτων και των ταλέντων που έχει καθένα άτομο, ώστε να καταφέρει να εκτελέσει και να πραγματοποιήσει ένα έργο. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Shippman et al. (2000), το άτομο μπορεί να οδηγείται στην επίλυση αυτόνομων, ανεξάρτητων και ευέλικτων εργασιακών προβλημάτων.

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της ΕΕ (2018), οι βασικές ικανότητες ορίζονται ως οι απαραίτητες δεξιότητες που οφείλουν να κατέχουν όλοι οι πολίτες για την πλήρη ανάπτυξή τους, την επιτυχή ένταξή τους στην κοινωνία και την ενεργή συμμετοχή τους στα κοινά. Αυτές οι ικανότητες δεν περιορίζονται σε ακαδημαϊκές γνώσεις, αλλά αγγίζουν ένα ευρύτερο φάσμα δεξιοτήτων, όπως την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων, την επικοινωνία και τη συνεργασία, τον ψηφιακό αλφαριθμητισμό, την ευελιξία και προσαρμοστικότητα, την πρωτοβουλία και την υπευθυνότητα και την ενεργή συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, στην έκφραση των απόψεών του και στη διεκδίκηση των δικαιωμάτων του. Η καλλιέργεια αυτών των ικανοτήτων ξεκινά από την προσχολική ηλικία και συνεχίζεται διά βίου, μέσω διαφορετικών μορφών μάθησης, όπως η τυπική εκπαίδευση, η μη τυπική εκπαίδευση και η άτυπη μάθηση. Η οικογένεια, το σχολείο, ο χώρος εργασίας, η γειτονιά και άλλες κοινότητες παίζουν ζωτικό ρόλο στην ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων.

Σύμφωνα με τους Anderson-Levitt & Gardinier (2021), οι βασικές ικανότητες αποτελούν τις δεξιότητες του 21ου αιώνα, απαραίτητες για την επιτυχία τόσο στον επαγγελματικό όσο και στον κοινωνικό τομέα. Χάρη σε αυτές τις ικανότητες, τα άτομα μπορούν να γίνουν παραγωγικοί εργαζόμενοι, ενεργοί πολίτες και πλήρως ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Εν κατακλείδι, οι βασικές ικανότητες αποτελούν θεμέλιο λίθο για την ατομική και κοινωνική πρόοδο. Η καλλιέργειά τους οφείλει να αποτελεί προτεραιότητα σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και της κοινωνικής ζωής, ώστε να διαμορφώσουμε ένα μέλλον με ενεργούς πολίτες και ολοκληρωμένες προσωπικότητες.

Ο όρος «ικανότητες» συνήθως χρησιμοποιείται με ευρύτερη έννοια, καθώς περιλαμβάνει τις γνώσεις (knowledge), τις δεξιότητες (skills), τις στάσεις (attitudes) και τις αξίες (values). Αυτές οι πτυχές αναγνωρίζονται ως σημαντικές για την επίτευξη κοινωνικής συνοχής και βιώσιμης ανάπτυξης γενικότερα. Αντίθετα, οι δεξιότητες αποκτώνται μέσω ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος και ως αποτέλεσμα μιας καθορισμένης μαθησιακής διαδικασίας. Επιπροσθέτως, οι δεξιότητες είναι μεταβιβάσιμες και μπορούν να μετρηθούν (LIFE SKILLS FOR EUROPE, 2018), κάτι που επισημαίνεται και από το Πανόραμα Δεξιοτήτων του Cedefop (2020). Εν αντιθέσει, οι ικανότητες είναι «λανθάνοντα σχήματα που δεν μπορούν να μετρηθούν άμεσα» (Πριμικήρη, 2020).

Οι όροι «δεξιότητα» και «ικανότητα» χρησιμοποιούνται συχνά για να περιγράψουν την ικανότητα ενός ατόμου να εκτελεί συγκεκριμένες εργασίες ή να πραγματοποιεί συγκεκριμένες δραστηριότητες. Ως πιο βασικός ορισμός είναι αυτός που δίνεται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας. Συγκεκριμένα, ο ορισμός αυτός (Ματσούκας, 2022) αναφέρει πως η δεξιότητα αφορά κάθε ικανότητα του ατόμου να δρα με εμπειρογνωμοσύνη ώστε να εκτελεί πλήρως ένα έργο και συνδέεται με την κατάκτηση συγκεκριμένων αποτελεσμάτων σε δράσεις. Για την επιτυχία αυτή το άτομο οφείλει να χρησιμοποιεί γνώσεις και ικανότητες που το ίδιο διαθέτει. Επιπλέον, η «δεξιότητα» εστιάζει στην ικανότητα να εκτελεί το άτομο σύνθετες δράσεις με ευκολία, ακρίβεια και προσαρμοστικότητα (European Commission, 2013). Είναι δηλαδή η ικανότητα να υλοποιεί με επιτυχία αυτό που έχει μάθει.

Η βασική διαφορά ανάμεσα στους δύο όρους—έγκειται στο ότι η ικανότητα υπερβαίνει την απλή δεξιότητα. Ένας ικανός άνθρωπος δεν είναι μόνο αυτός που μπορεί να κάνει κάτι, αλλά και αυτός που θέλει να το κάνει με ηθικό τρόπο και σύμφωνα με τις αξίες του. Αυτή η διάκριση γίνεται εμφανής και στις ορολογικές επιλογές οργανισμών όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) και ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ). Συχνά προτιμούν τον όρο «ικανότητες» έναντι του «δεξιότητες», υπογραμμίζοντας

την ολιστική προσέγγιση στην ανάπτυξη του ατόμου. (European Commission, 2003 · Pasias & Samara 2021).

Επιπλέον, οι έννοιες της ικανότητας και της δεξιότητας, αν και συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές, οι οποίες εντείνονται ακόμα περισσότερο όταν λάβουμε υπόψη το εθνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αναφερόμαστε (Nordin et al., 2021). Και οι δύο όροι χαρακτηρίζονται από πολυσημία και υβριδικότητα. Η ικανότητα ερμηνεύεται συχνά με την έννοια της δυνατότητας του ατόμου να σκέφτεται, να δρα και να μαθαίνει (Rychen & Salganik, 2001). Από την άλλη, η δεξιότητα εστιάζει στην ικανότητα να υλοποιεί με ακρίβεια και ευελιξία σύνθετες δράσεις. Αυτή η πολυσημία οδηγεί σε υβριδικούς λόγους, όπου οι όροι χρησιμοποιούνται με διαφορετικές ερμηνείες, ανάλογα με το πλαίσιο (Anderson-Levitt & Gardinier, 2021). Για παράδειγμα, σε εθνικές πολιτικές, η έννοια της ικανότητας μπορεί να εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για την εθνική ανταγωνιστικότητα στην παγκόσμια αγορά εργασίας. Σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, η ικανότητα μπορεί να ερμηνεύεται ως η δυνατότητα του μαθητή να αναπτύσσει κριτική σκέψη και να μαθαίνει δια βίου.

Συνολικά, οι ικανότητες και οι δεξιότητες προσφέρουν στα άτομα και στις ομάδες τα εφόδια για την αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων και ζητημάτων που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους. Παράλληλα, τους επιτρέπουν να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τις αλλαγές, τις μεταβάσεις και τις προκλήσεις που πρόκειται να έρθουν αντιμέτωποι στη ζωή. Η μεθοδολογία που υιοθετείται για την καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων επενδύει στην αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών του κάθε ατόμου (Πασιάς κ.ά., 2016α).

1.2. Οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα

Η εξέλιξη της τεχνολογίας και οι αλλαγές στην παγκόσμια αγορά εργασίας, ανέδειξαν την ανάγκη των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, τονίζοντας πως το άτομο οφείλει να κατακτά συνεχώς νέες δεξιότητες, ώστε να μπορεί να σταθεί αντιμέτωπος απέναντι στις προκλήσεις της καθημερινής του ζωής. Στο ίδιο πλαίσιο κατευθύνεται και η εκπαίδευση προετοιμάζοντας τους/τις μαθητές/τριες στην επιτυχή ένταξή τους στις σύγχρονες αγορές εργασίας, εφοδιάζοντάς τους όχι μόνο με γνώσεις αλλά και με δεξιότητες (Πασιάς, Φλουρήs & Φωτεινός, 2016β).

Στην εποχή της ταχείας τεχνολογικής προόδου, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα είναι κρίσιμη ώστε οι μαθητές/τριες να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις

μελλοντικές προκλήσεις που αφορούν στις κοινωνικές αλλαγές, τη διαχείριση πληροφοριών, την ψηφιακή κοινωνία και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Οι πρόσφατες τεχνολογικές αλλαγές έχουν επηρεάσει σημαντικά την καθημερινή ζωή, και ως εκ τούτου, η εκπαίδευση πρέπει να επεκταθεί πέρα από την απόκτηση γνώσεων, περιλαμβάνοντας την ανάπτυξη γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, οι οποίες είναι γνωστές ως δεξιότητες του 21ου αιώνα. Αυτές οι δεξιότητες θα επιτρέψουν στους/τις μαθητές/τριες να γίνουν σκεπτόμενοι και ενεργοί πολίτες (Beetham & Sharpe, 2007· Binkley et al. 2012· Θωμά, Καραφωτιά & Τζοβλά, 2018· Kalantzis & Cope, 2008· Κασιμάτη, 2005).

Η καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων είναι απαραίτητη για να ανταπεξέλθουν οι μαθητές/τριες στις κοινωνικές αλλαγές, τη διαχείριση πληροφοριών, την ψηφιακή κοινωνία και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Θωμά, Καραφωτιά & Τζοβλά, 2018). Οι αλλαγές αυτές απαιτούν νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία και την αξιολόγηση, προσαρμόζοντας το εκπαιδευτικό σύστημα στις σύγχρονες ανάγκες.

Οι δεξιότητες του 21ου αιώνα είναι ένα αντικείμενο μελέτης για πολλούς ερευνητές, που θεωρούν ότι πρέπει να ενσωματωθούν στις παραδοσιακές δεξιότητες, επιτρέποντας στους/τις μαθητές/τριες να μαθαίνουν συλλογικά, να ξεπερνούν πολιτισμικές διαφορές και να διαμορφώνουν μια συνεκτική εικόνα του κόσμου που τους περιβάλλει (Jenkins et al. 2007). Διάφοροι οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ, η UNESCO, η Ευρωπαϊκή Ένωση και η Microsoft Corporation, έχουν δημιουργήσει πλαίσια που περικλείουν τις απαιτούμενες δεξιότητες του 21ου αιώνα. Παραδείγματα τέτοιων πλαισίων είναι το Partnership for 21st Century Skills, Assessment and Teaching of 21st Century Skills και το International Society for Technology in Education, τα οποία κάνουν αναφορά στις δεξιότητες που θα συμβάλλουν στην επιτυχία και στην ακμάζουσα πορεία των μαθητών/τριών τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην αγορά εργασίας.

Ο όρος «δεξιότητες του 21ου αιώνα» περιλαμβάνει ένα εκτεταμένο φάσμα γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι σημαντικές για την επίτευξη συλλογικών προγραμμάτων σε σύγχρονους χώρους εργασίας. Αν και χρησιμοποιείται ευρέως στην εκπαίδευση, δεν είναι πάντα σαφώς ορισμένος, γεγονός που οδηγεί σε σύγχυση και διαφορετικές ερμηνείες. Σχετικοί όροι, όπως διαθεματικές και διεπιστημονικές δεξιότητες ή εγκάρσιες δεξιότητες χρησιμοποιούνται συχνά, αν και δεν είναι συνώνυμοι (Κασιμάτη, 2014).

Οι Binkley et al. (2012) εξέτασαν με μεγάλη προσοχή και ανέλυσαν προγράμματα σπουδών και αξιολογικά πλαίσια από διάφορες χώρες και εντόπισαν τις πιο σημαντικές δεξιότητες για τον 21ο αιώνα, οι οποίες πρέπει να είναι προτεραιότητα της εκπαίδευσης σήμερα, ώστε να επιτρέψουν σε κάθε μαθητή να γίνει ανεξάρτητος και ενεργός πολίτης,

ικανός να δημιουργεί, να διαχειρίζεται και να αξιολογεί τη γνώση (Κασιμάτη 2014). Σύμφωνα με τους Binkley et al. (2012), οι δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να καταστούν επιτυχώς αφενός επαγγελματίες και αφετέρου επιτυχημένοι πολίτες περιλαμβάνουν την καινοτομία και δημιουργικότητα, κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων και μεταγνώση (μαθαίνω πώς να μαθαίνω). Επίσης, είναι σημαντική η επικοινωνία, είτε διαπροσωπική, ψηφιακή, γραπτή ή προφορική, καθώς και η συνεργατικότητα, που περιλαμβάνει τη συλλογική λήψη αποφάσεων, την ομαδική εργασία, τη διαπραγμάτευση και τον διαμοιρασμό ευθυνών. Ο τεχνολογικός γραμματισμός, δηλαδή η ικανότητα χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών, είναι εξίσου σημαντική, όπως και η πολιτειότητα και η προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα, που ενισχύουν την κοινωνική και πολιτισμική ευαισθητοποίηση.

1.3 Ευρωπαϊκές και Διεθνείς πολιτικές αναφορικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων

Οι ευρωπαϊκές και διεθνείς πολιτικές επικεντρώνονται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για να προετοιμάσουν τους πολίτες να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου και να διασφαλίσουν την ανταγωνιστικότητα των οικονομιών τους. Αυτές οι πολιτικές υποστηρίζουν την ενσωμάτωση των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα στα εκπαιδευτικά συστήματα και στην επαγγελματική κατάρτιση.

Σε διάφορες χώρες έχουν ήδη εφαρμοστεί εθνικά πλαίσια δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Ενδεικτικά παραδείγματα περιλαμβάνουν τις Ηνωμένες Πολιτείες με τα ACRN (1989) και National Career Development Association (2004), τον Καναδά, την Αυστραλία με το MCEECDYA (2010), την Αγγλία μέσω του Learning and Skills Improvement Service (2012), τη Σκωτία με το Skills Development Scotland (2012) και την Εσθονία μέσω του Foundation Innove Centre (2017). Αυτά τα πλαίσια αποσκοπούν στο να καθορίσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες που χρειάζονται οι νέοι και οι ενήλικες για να διαχειριστούν αποτελεσματικά την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την καριέρα τους.

Κατά την τελευταία δεκαετία, έχει διαμορφωθεί ένα ευρύ φάσμα ευρωπαϊκών και διεθνών πολιτικών που σχετίζονται με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας. Πιο αναλυτικά στις 10 Ιουνίου 2016, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ενέκρινε την πρώτη «Νέα Ατζέντα Δεξιοτήτων» (New Skills Agenda) για την Ευρώπη, γνωστή και ως «Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων», η οποία στοχεύει στη συνεργασία για την ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού, της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας. Αυτό το θεματολόγιο περιλαμβάνει 10 δράσεις, οι οποίες χωρίζονται σε τρεις κύριες κατηγορίες: α)

βελτίωση της ποιότητας και της συνάφειας της ανάπτυξης δεξιοτήτων, β) ενίσχυση της προβολής και της συγκρισιμότητας δεξιοτήτων και προσόντων, και γ) προώθηση της πληροφόρησης σχετικά με τις δεξιότητες και τη λήψη ενημερωμένων αποφάσεων για τη σταδιοδρομία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016). Στην τρίτη κατηγορία, επισημαίνεται ότι οι άνθρωποι θα πρέπει να έχουν πρόσβαση στις διαθέσιμες πληροφορίες για τις δεξιότητες και να μπορούν να τις κατανοούν. Επιπροσθέτως τονίζεται η αναγκαιότητα της χρήσης των κατάλληλων εργαλείων μέσω των οποίων θα μπορούν να προβούν στην (αυτο)αξιολόγηση των δεξιοτήτων τους, ώστε να παρουσιάζουν αποτελεσματικά τις δεξιότητες και τα προσόντα τους.

Επίσης, το 2017, η Εσθονική Προεδρία της Ευρωπαϊκής Ένωσης τόνισε ότι οι δεξιότητες, οι ικανότητες και τα προσόντα που είναι αναγκαία και απαραίτητα να έχουν οι άνθρωποι μεταβάλλονται με το πέρασμα του χρόνου. Για να μπορέσουν, επομένως, οι άνθρωποι να αντιμετωπίσουν αυτές τις αλλαγές, πρέπει να εξοπλιστούν με ένα ευρύ φάσμα απαραίτητων δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένων των δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας και της πρόσβασης σε ενημερωμένες και αξιόπιστες πληροφορίες για την αγορά εργασίας σε όλη τους τη ζωή. Παράλληλα, υπογραμμίζεται η ανάγκη να εισαχθούν οι δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας ως σημαντική ικανότητα στις ευρωπαϊκές πολιτικές για τις θεμελιώδεις δεξιότητες της διά βίου μάθησης (Cedefop, 2017).

Στις 22 Μαΐου 2018, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επικαιροποίησε τη Σύσταση για τις ικανότητες-κλειδιά στη δια βίου μάθηση που είχε αρχικά προταθεί το 2006 (Συμβούλιο της ΕΕ, 2018). Αυτή η σύσταση περιλαμβάνει τόσο γνωστικές ικανότητες, όπως η ικανότητα γραμματισμού, η πολυγλωσσική ικανότητα, η μαθηματική ικανότητα και η ικανότητα στις θετικές επιστήμες, την τεχνολογία και τη μηχανική, καθώς και η ψηφιακή ικανότητα, όσο και εγκάρσιες δεξιότητες, όπως η προσωπική, κοινωνική και μεταγνωστική ικανότητα. Στις εγκάρσιες δεξιότητες περιλαμβάνονται η διαχείριση του χρόνου και των πληροφοριών, ο κριτικός αναστοχασμός, η ανθεκτικότητα και η λήψη αποφάσεων (Συμβούλιο της ΕΕ, 2018).

Παράλληλα, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εργασίας (ILO) έχει αναπτύξει ένα παγκόσμιο πλαίσιο για τις βασικές δεξιότητες για τη ζωή και την εργασία στον 21ο αιώνα (ILO, 2021). Αυτό το πλαίσιο περιλαμβάνει τέσσερις κύριες δέσμες δεξιοτήτων: κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, βασικές ψηφιακές δεξιότητες, και βασικές δεξιότητες για «πράσινη» εργασία (ILO, 2021). Κάθε δέσμη εξειδικεύεται περαιτέρω σε συγκεκριμένες ικανότητες. Για παράδειγμα, η δέσμη των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων περιλαμβάνει αναλυτική και κριτική σκέψη,

καινοτόμα σκέψη, στρατηγικό σχεδιασμό, επίλυση προβλημάτων, ικανότητα λήψης αποφάσεων και ατομικό αναστοχασμό (ILO, 2021).

Στην Ελλάδα, η ανάπτυξη ενός Εθνικού Πλαισίου Δεξιοτήτων στοχεύει να καλύψει αυτό το κενό, ενσωματώνοντας καλές πρακτικές από τα διεθνή πρότυπα που αναφέρθηκαν. Το ελληνικό πλαίσιο επικεντρώνεται σε πέντε κύριους τομείς:

- Αυτογνωσία και αυτοπεποίθηση: Εστιάζοντας στην αναγνώριση των προσωπικών αξιών, ενδιαφερόντων και δεξιοτήτων.
- Εξερεύνηση: Συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τις επιλογές στην εκπαίδευση, την κατάρτιση και την καριέρα.
- Λήψη αποφάσεων: Επιλογή στόχων και σχεδιασμός της επαγγελματικής πορείας.
- Μετάβαση: Προετοιμασία για την είσοδο στην αγορά εργασίας και διαχείριση των αλλαγών.
- Διαχείριση καριέρας: Προσαρμογή και εξέλιξη μέσα σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο επαγγελματικό περιβάλλον.

Η εφαρμογή του Εθνικού Πλαισίου Δεξιοτήτων στην Ελλάδα αναμένεται να έχει σημαντικά οφέλη για τους νέους και τους ενήλικες, ενισχύοντας την ανεξαρτησία τους, βελτιώνοντας τις επαγγελματικές τους προοπτικές και συμβάλλοντας στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Το 2021, η Ελλάδα υιοθέτησε το Εθνικό Πλαίσιο Δεξιοτήτων (ΕΟΠΠΕΠ, 2021), ως απάντηση στη σύσταση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου για τις κύριες δεξιότητες της δια βίου μάθησης (Συμβούλιο της ΕΕ, 2018). Το πλαίσιο αυτό στοχεύει στο να αναπτυχθούν και να αξιολογηθούν οι πέντε απαραίτητες δεξιότητες που θεωρούνται σημαντικές τόσο για την επιτυχή προσωπική εξέλιξη και ανάπτυξη όσο και για την επαγγελματική πορεία κάθε ατόμου.

Οι πέντε αυτές βασικές δεξιότητες περιλαμβάνουν πρώτον, τη «Συναισθηματική Νοημοσύνη» η οποία περικλείει την ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων τόσο των προσωπικών μας όσο και των άλλων, τη διαχείριση αυτών των συναισθημάτων και συμπεριφορών, καθώς και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Δεύτερον, την «Αναζήτηση και την Ανάλυση Ευκαιριών», η οποία αφορά τη συγκέντρωση πληροφοριών που σχετίζονται με τις επιλογές εκπαίδευσης, κατάρτισης και επαγγελματικής δραστηριότητας, την αξιολόγηση αυτών των ευκαιριών βάσει των προσωπικών ενδιαφερόντων και ικανοτήτων και τη λήψη βασισμένων σε τεκμήρια αποφάσεων για τη μελλοντική εξέλιξη. Τρίτον, η δεξιότητα της «Επικοινωνίας» εμπεριέχει την καρποφόρα

διαπροσωπική ανταλλαγή απόψεων, σκέψεων και ιδεών, την εξέλιξη και διαφύλαξη των επαγγελματικών σχέσεων, καθώς και τη διανυγή και σύντομη προφορική και γραπτή επικοινωνία. Τέταρτον, η «Μεταγνωστική Ικανότητα» αναφέρεται στην εξέλιξη των στρατηγικών μάθησης, την αξιολόγηση προόδου της ατομικής απόκτησης γνώσεων μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία και στην προώθηση της αυτονομίας και της αυτοπεποίθησης στη μάθηση. Τέλος, ο «Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας και η Λήψη Αποφάσεων» περιλαμβάνει τη νομοθέτηση πραγματικών στόχων σταδιοδρομίας, την ανάπτυξη σχεδίων για την τελεσφόρηση αυτών των στόχων, και τη λήψη αποφάσεων βασισμένων στην έρευνα και την κριτική σκέψη.

Η εφαρμογή αυτού του πλαισίου προβλέπεται να ενισχύσει τους πολίτες, να βελτιώσει τις ευκαιρίες τους στην αγορά εργασίας και να προωθήσει την προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη, εξοπλίζοντάς τους για τις απαιτήσεις του 21ου αιώνα.

Τα οφέλη της υιοθέτησης του πλαισίου περιλαμβάνουν την ενδυνάμωση των ατόμων, καθώς αποκτούν τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να είναι ικανά να διαχειριστούν επιτυχώς ζωή τους σε προσωπικό επίπεδο αλλά και την καριέρα τους. Επιπλέον, βελτιώνονται οι επαγγελματικές τους προοπτικές, καθώς προσαρμόζονται καλύτερα στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Ενισχύεται επίσης η ατομική και επαγγελματική τους ανάπτυξη, μέσω της προώθησης της αυτονομίας, της κριτικής σκέψης και της ενεργούς συμμετοχής στην κοινωνία.

Ολιστικά, το Εθνικό Πλαίσιο Δεξιοτήτων αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού και επαγγελματικού συστήματος της Ελλάδας, προωθώντας την πρόοδο τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

1.4. Ο ρόλος του ΟΟΣΑ στην εκπαίδευση

1.4.1. Οι στόχοι και το πλαίσιο αξιολόγησης του ΟΟΣΑ

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), που ιδρύθηκε το 1948 ως Οργανισμός Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας (ΟΕΟΣ) για τη διαχείριση του Σχεδίου Μάρσαλ, εξελίχθηκε σε έναν διεθνή φορέα με αποστολή τη βελτίωση της παγκόσμιας οικονομικής συνεργασίας. Με την υπογραφή της «Σύμβασης του ΟΟΣΑ» το 1960 και την επίσημη ίδρυσή του το 1961, ο Οργανισμός διεύρυνε τη σύνθεσή του, περιλαμβάνοντας σήμερα 38 κράτη-μέλη. Αρχικός του στόχος ήταν η διαμόρφωση

πολιτικών που προωθούν την οικονομική ανάπτυξη, τη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου και την ενίσχυση της χρηματοοικονομικής σταθερότητας. Παράλληλα, επιδιώκει την ενίσχυση της παγκόσμιας οικονομίας, τη διεύρυνση του διεθνούς εμπορίου και τη στήριξη της οικονομικής προόδου τόσο των κρατών-μελών όσο και άλλων χωρών. Ωστόσο δραστηριοποιείται και σε ευρύτερους τομείς όπως η εκπαίδευση, το περιβάλλον και η ενέργεια, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση διεθνών πολιτικών μέσα από την ανάλυση δεδομένων, την ανταλλαγή καλών πρακτικών και τη συνεργασία με κυβερνήσεις και φορείς χάραξης πολιτικής. Ο οργανισμός αναγνωρίζει τη σημασία των δεξιοτήτων ως κεντρικό πυλώνα για την επίτευξη των στόχων του. Δηλώνει ότι αποστολή του είναι να διαμορφώσει πολιτικές που ενισχύουν την ισότητα, τις ευκαιρίες και τη γενική ευημερία, προσφέροντας καλύτερη ποιότητα ζωής (OECD, 2019).

Στον τομέα της εκπαίδευσης, ο ΟΟΣΑ, μέσω της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και Δεξιοτήτων, επικεντρώνεται στην υποστήριξη κρατών-μελών για τον σχεδιασμό συστημάτων που εξοπλίζουν τους πολίτες με γνώσεις, δεξιότητες και αξίες δια βίου μάθησης. Παράλληλα, προωθεί τη βελτίωση των πρακτικών των εκπαιδευτικών και την προσαρμογή των εκπαιδευόμενων στις ατομικές τους ανάγκες. Με εργαλεία όπως η ανάλυση δεδομένων και οι συγκρίσιμες μελέτες, ο Οργανισμός διευκολύνει τη χάραξη εκπαιδευτικών πολιτικών που ανταποκρίνονται στις σύγχρονες κοινωνικές και οικονομικές προκλήσεις, ενθαρρύνοντας τη βιώσιμη ανάπτυξη και την κοινωνική ευημερία (OECD, 2021).

Στη συνέλευση του ΟΟΣΑ τον Ιανουάριο του 1996, οι υπουργοί αναγνώρισαν την κεντρική σημασία της δια βίου μάθησης ως μοχλό για την ανάπτυξη (OECD, 1996). Τα κύρια ζητήματα που τέθηκαν περιλάμβαναν την αύξηση της σημασίας της γνώσης και των δεξιοτήτων στην οικονομία, ως αποτέλεσμα της μετάβασης από τη βιομηχανία στις υπηρεσίες, της παγκοσμιοποίησης και της τεχνολογικής προόδου. Οι στρατηγικές που συμφωνήθηκαν περιλάμβαναν την εξασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης από νωρίς, τη διευκόλυνση της μετάβασης από το σχολείο στην εργασία και τη διαμόρφωση ευκαιριών μάθησης για ενήλικες. Επίσης, επισημάνθηκε η ανάγκη για την ανάπτυξη διαθεματικών δεξιοτήτων και η χρήση μετρήσιμων στόχων για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής απόδοσης.

Ο ΟΟΣΑ εφαρμόζει διάφορα προγράμματα για την αξιολόγηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως το PISA και το PIAAC. Το PISA (Programme for International Student Assessment) εξετάζει τις βασικές δεξιότητες μαθητών ηλικίας 15 ετών, με στόχο να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων και να παρέχει δεδομένα για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών. Από την άλλη το πρόγραμμα PIAAC

(Programme for the International Assessment of Adult Competencies) εστιάζει στις δεξιότητες των ενηλίκων, αναλύοντας την αποτελεσματικότητά τους στη σύγχρονη οικονομία. Τα προγράμματα αυτά προσφέρουν πολύτιμα δεδομένα στις χώρες που συμμετέχουν, υποστηρίζοντας τις προσπάθειες για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της απόκτησης δεξιοτήτων από τους πολίτες.

1.4.2. Το Πρόγραμμα DeSeCo

Για να καθοριστούν οι βασικές δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι πολίτες, ο ΟΟΣΑ ανέπτυξε το Πλαίσιο Ικανοτήτων DeSeCo. Το πλαίσιο αυτό προσδιορίζει τις δεξιότητες που θεωρούνται κρίσιμες για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς και για την ενεργή συμμετοχή των πολιτών στην κοινωνία (OECD, 2016).

Το πρόγραμμα DeSeCo, που αποτελεί συντομογραφία του Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations, σχεδιάστηκε ως συμπληρωματικό στα άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΟΟΣΑ, αλλά επικεντρώθηκε στη θεμελιώδη κατανόηση του τι είναι ικανότητα (OECD, 2005). Αντί να δοθεί προτεραιότητα σε μεθόδους μέτρησης ή ανάπτυξης ικανοτήτων, το πρόγραμμα επικεντρώθηκε σε ερωτήματα όπως «τι είναι ικανότητα» και «ποιες ικανότητες είναι απαραίτητες και για ποιους σκοπούς». Το DeSeCo ακολουθεί μια ολιστική προσέγγιση, απορρίπτοντας τον παραδοσιακό διαχωρισμό μεταξύ πνευματικής και πρακτικής εκπαίδευσης. Η ανάπτυξη του πλαισίου βασίστηκε σε πολυδιάστατη ανάλυση, ενσωματώνοντας στοιχεία από διάφορους επιστημονικούς κλάδους, όπως κοινωνιολογία, ανθρωπολογία, οικονομία και φιλοσοφία. Συμπεριέλαβε επίσης τις απόψεις αναλυτών πολιτικής, εργοδοτών, συνδικαλιστών και διεθνών οργανισμών. Μέσα από τη μελέτη δεδομένων και ερευνών, το DeSeCo επιδίωξε να καθορίσει ποιες είναι οι κρίσιμες δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική λειτουργία σε μια σύγχρονη κοινωνία. Παρά τις διαφορές στις εκπαιδευτικές προτεραιότητες ανάμεσα στις χώρες, το πρόγραμμα αναγνώρισε κοινές προκλήσεις, όπως η παγκοσμιοποίηση και οι δημοκρατικές αξίες, καθώς και την ανάγκη για βιώσιμη ανάπτυξη.

Το πρόγραμμα DeSeCo συνδέθηκε στενά με το PISA, υποστηρίζοντας τις προσπάθειες για τον καθορισμό στόχων στα εκπαιδευτικά συστήματα. Υπό την καθοδήγηση της Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελβετίας και με τη στήριξη του Υπουργείου Παιδείας των ΗΠΑ, το DeSeCo ξεκίνησε στα τέλη της δεκαετίας του 1990. Η δημιουργία ενός εννοιολογικά ισχυρού πλαισίου βασικών ικανοτήτων αποτέλεσε τη βάση για τη μέτρηση των

δεξιοτήτων και την παροχή δεδομένων σε υπεύθυνους χάραξης πολιτικής. Σύμφωνα με το DeSeCo, η ικανότητα είναι κάτι περισσότερο από γνώσεις και δεξιότητες. Περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται σύνθετες απαιτήσεις, αξιοποιώντας ψυχοκοινωνικούς πόρους, όπως στάσεις και αξίες, σε συγκεκριμένα πλαίσια. Παράλληλα, υποστηρίχθηκε ότι οι δεξιότητες μπορούν να αναπτυχθούν μέσω της μάθησης, εφόσον δημιουργηθεί ένα κατάλληλο περιβάλλον. Ερώτημα ήταν εάν οι δεξιότητες λειτουργούν μεμονωμένα ή αν αποτελούν ένα αλληλεξαρτώμενο σύνολο που υποστηρίζει το άτομο σε διαφορετικές περιστάσεις. Το πρόγραμμα κορυφώθηκε με τη δημοσίευση της αναφοράς Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society (Rychen & Salganik, 2003). Η σύνοψη αυτής της έκθεσης υπογράμμισε ότι οι βασικές ικανότητες πρέπει να αντανακλούν αξίες, όπως ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα και η δημοκρατία, και να υποστηρίζουν την ευημερία και την κοινωνική συνοχή. Το πλαίσιο αυτό αποτέλεσε ένα από τα σημαντικότερα διεθνή σημεία αναφοράς για τη μελέτη των ικανοτήτων. Το πλαίσιο DeSeCo επισημαίνει ότι στον σύγχρονο κόσμο της παγκοσμιοποίησης και του εκσυγχρονισμού, απαιτείται ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων για να ανταποκριθούν τα άτομα στις προκλήσεις. Οι τεχνολογικές εξελίξεις και η πληθώρα διαθέσιμων πληροφοριών απαιτούν ικανότητες κατανόησης και διαχείρισης, ενώ οι κοινωνίες αντιμετωπίζουν συλλογικές προκλήσεις, όπως η ισορροπία ανάμεσα στην οικονομική ανάπτυξη, τη βιώσιμη ανάπτυξη και την κοινωνική ισότητα. Παρά τον μεγάλο αριθμό ικανοτήτων που χρειάζονται τα άτομα, αναγνωρίστηκε η ανάγκη ενός περιορισμένου καταλόγου βασικών ικανοτήτων, για πρακτικούς και ερευνητικούς λόγους (Hirkins, 2018). Οι ικανότητες προσδιορίστηκαν λαμβάνοντας υπόψη αφενός τις απαιτήσεις για προσωπική επιτυχία και ευημερία και αφετέρου τις ανάγκες των κοινωνιών για ομαλή λειτουργία και συνοχή. Θα πρέπει δηλαδή να συνεισφέρουν οικονομικά και κοινωνικά βελτιώνοντας την ευημερία, την υγεία, την πολιτική συμμετοχή, να είναι χρήσιμες σε διάφορες πλευρές της ζωής πέραν της αγοράς εργασίας και να αφορούν όλα τα άτομα ανεξαρτήτως κοινωνικών ή πολιτισμικών διαφορών (OECD, 2016). Ωστόσο το DeSeCo τονίζει ορισμένες βασικές ικανότητες οι οποίες θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από την προσαρμοστικότητα, την καινοτομία, τη δημιουργικότητα, την αυτονομία, την υπευθυνότητα και την αναστοχαστικότητα που αφορά την ικανότητα αναλυτικής σκέψης και αξιοποίησης εμπειριών.

Οι βασικές ικανότητες ομαδοποιήθηκαν σε τρεις κατηγορίες με συνολικά εννέα ικανότητες:

1. Διαδραστική Χρήση Εργαλείων: Αφορά την κοινωνική και επαγγελματική ένταξη μέσω της χρήσης γνωστικών, κοινωνικών και φυσικών «εργαλείων». Απαιτούνται η ενεργός

διαχείριση γλωσσικών και μαθηματικών κωδικών (χρήση γλώσσας, συμβόλων και κειμένων), η κριτική αξιολόγηση και αξιοποίηση πληροφοριών (χρήση γνώσης και πληροφορίας) καθώς και η εφαρμογή τεχνολογικών δυνατοτήτων για την επίτευξη στόχων (χρήση τεχνολογίας).

2. Διάδραση σε ετερογενείς ομάδες: Απαραίτητες για τη συνύπαρξη σε πλουραλιστικές κοινωνίες κρίνονται η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης, η ομαδική εργασία για κοινωνική και επαγγελματική πρόοδο και η εύρεση κοινών λύσεων και συμβιβασμών.

3. Αυτόνομη δράση: Σχετίζεται με την ανεξάρτητη λήψη αποφάσεων και την υπευθυνότητα, όπου αφορά τη συνείδηση του κοινωνικού περιβάλλοντος σε ευρύτερο πλαίσιο, τη στοχοθέτηση και την οργάνωση που οδηγεί στη διαμόρφωση προσωπικών σχεδίων και στην υπεράσπιση των αναγκών και των αξιών σε διάφορα περιβάλλοντα, όπου διασφαλίζονται τα δικαιώματα και τα συμφέροντα του ατόμου (OECD, 2005).

Το πλαίσιο DeSeCo, λοιπόν, αποτελεί έναν θεμελιώδη οδηγό για την κατανόηση και προώθηση ικανοτήτων που απαιτούνται για την προσωπική ανάπτυξη και τη λειτουργία μιας βιώσιμης και δίκαιης κοινωνίας. Ωστόσο, η έρευνα στο πλαίσιο DeSeCo οδήγησε σε έναν ευρύ αποδεκτό ορισμό που αφορά τις βασικές ικανότητες, οι οποίες μπορούν να είναι επίκτητες και διδακτές σε κάποιο βαθμό και στοχεύουν σε σημαντικά προσωπικά οφέλη, όπως είναι η επαγγελματική επιτυχία, η υγεία, η ασφάλεια, η πολιτική συμμετοχή και η ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων. Συμβάλλουν, επιπλέον, σε κοινωνικά οφέλη, όπως η παραγωγικότητα, η κοινωνική συνοχή, η ειρήνη και η περιβαλλοντική βιωσιμότητα. Αντιμετωπίζουν σύνθετες προκλήσεις σε διάφορες συνθήκες, είναι σημαντικές για όλα τα άτομα και απαιτούν σύνθετες νοητικές λειτουργίες όπως είναι η αναστοχαστικότητα που περιλαμβάνει τις μεταγνωστικές και δημιουργικές δεξιότητες καθώς και την κριτική στάση (OECD, 2016).

Ο ορισμός βασικές ικανότητες είναι ταυτόσημος με άλλους όρους όπως: *εγκάρσιες* (transversal), *γενικές* (generic), *ικανότητες κορμού* (core) και *ικανότητες για τον 21^ο αιώνα* (21st century skills). Οι εγκάρσιες ικανότητες, με πρωταρχική την κριτική σκέψη, μπορούν να θεωρηθούν ως μια τέταρτη ομάδα ικανοτήτων, που συνεισφέρει στην εφαρμογή των τριών κύριων κατηγοριών στην πράξη (Hipkins, 2018). Μετά τον καθορισμό των βασικών ικανοτήτων, το πλαίσιο DeSeCo βασίστηκε σε δύο κύριες παραδοχές. Η μία αφορά τη διάβιου μάθηση (OECD, 2005) και η άλλη την περιορισμένη κάλυψη στις υπάρχουσες μετρήσεις. Η πρώτη υποστηρίζει ότι το πλαίσιο εφαρμόζεται για τη μέτρηση ικανοτήτων σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και όχι μόνο κατά τη σχολική ηλικία με την ανάπτυξη

των ικανοτήτων να συνεχίζεται διαρκώς. Η δεύτερη υποστηρίζει ότι τα υπάρχοντα εργαλεία, όπως το PISA, δεν καλύπτουν όλες τις βασικές ικανότητες του πλαισίου και οι μετρήσεις του εστιάζουν κυρίως στην ικανότητα της Διαδραστικής χρήσης της γλώσσας, των συμβόλων και των κειμένων. Αν και περιλαμβάνονται κάποια στοιχεία όπως η αναστοχαστικότητα και οι στάσεις για τη μάθηση, η πλήρης κάλυψη των βασικών ικανοτήτων είναι ανεπαρκής. Για το λόγο αυτό, παρουσιάστηκε ανάγκη τόσο ανάπτυξης νέων εργαλείων για τη μέτρηση των υπόλοιπων βασικών ικανοτήτων όσο διερεύνησης της συμβολής των βασικών ικανοτήτων στην κοινωνική και οικονομική ευημερία. Επομένως, το πλαίσιο DeSeCo υπογραμμίζει ότι η μέτρηση των βασικών ικανοτήτων πρέπει να επεκταθεί και να βελτιωθεί, ώστε να αντικατοπτρίζει πλήρως την αξία τους τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (OECD, 2009).

1.4.3. Το πλαίσιο της Ατζέντας για την «Εκπαίδευση 2030» του ΟΟΣΑ: Education 2030

Το πλαίσιο DeSeCo υπήρξε κομβικό για την ανάπτυξη νέων προγραμμάτων σπουδών και τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών σε πολλές χώρες. Ωστόσο, οι ραγδαίες παγκόσμιες αλλαγές ανέδειξαν νέες προτεραιότητες και απαιτήσεις για τις ικανότητες που θα χρειαστούν στον κόσμο του 2030. Παρόλο που το πλαίσιο DeSeCo εξακολουθούσε να καλύπτει κρίσιμα θέματα του 21ου αιώνα, κρίθηκε απαραίτητη η αναθεώρησή του ώστε να ανταποκρίνεται στις νέες τάσεις και προκλήσεις ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου κόσμου. Για τον σκοπό αυτό, ξεκίνησε μια σειρά μελετών και εργασιών που οδήγησαν στη διαμόρφωση ενός νέου προγράμματος με τίτλο *Future of Education and Skills 2030: Education 2030*. Το πρόγραμμα παρουσιάστηκε στην Επιτροπή Εκπαίδευσης και Πολιτικής του ΟΟΣΑ τον Απρίλιο του 2015, εστιάζοντας σε δύο κύριες διαστάσεις: τη δημιουργία ενός Εννοιολογικού Πλαισίου για τις ικανότητες του 2030 και την ανάλυση στοιχείων από τα προγράμματα σπουδών των χωρών-μελών για την ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων (OECD, 2016).

Το Εννοιολογικό Πλαίσιο 2030 λειτούργησε ως βάση για τη μελέτη των αναδυόμενων εκπαιδευτικών αναγκών (OECD, 2016). Αναθεωρήθηκε επανειλημμένα μέσω συνεργασίας με ενδιαφερόμενους φορείς και θεωρητικής έρευνας, ενώ αξιοποιήθηκαν δεδομένα από την εφαρμογή του DeSeCo και τις εμπειρίες των χωρών-μελών. Σημαντικά κείμενα όπως η έκθεση *E2030 Conceptual Framework: Key Competences for 2030* (OECD, 2016) το κείμενο *Preliminary Reflections and Research on Knowledge, Skills, Attitudes and Values Necessary for 2030* (OECD, 2016) και η μελέτη *The Education 2030 Conceptual Learning Framework as a Tool to build common understanding of complex concepts*

καθοδήγησαν την ανάπτυξη του πλαισίου (OECD, 2016). Τα παραπάνω συνέβαλαν στη δημιουργία του τελικού προϊόντος, της Πυξίδας Μάθησης 2030 (*Learning Compass 2030*), η οποία συνοψίζει το Εννοιολογικό Πλαίσιο και ενσωματώνει τις θεωρητικές και πρακτικές κατευθύνσεις του DeSeCo.

Κατά τη διαμόρφωση της Πυξίδας, ο ΟΟΣΑ υιοθέτησε νέες παραδοχές και προτεραιότητες. Διαπιστώθηκε ότι η συζήτηση για τις «οικονομίες της γνώσης» και την οικονομική ανάπτυξη έπρεπε να εμπλουτιστεί με έμφαση στην ευημερία. Αναγνωρίστηκε ότι οι ανισότητες επηρεάζουν αρνητικά την κοινωνική συνοχή και την ανάπτυξη, ενώ η βιώσιμη ανάπτυξη απαιτεί την ενίσχυση των ικανοτήτων του συνόλου του πληθυσμού. Νέες προτεραιότητες για τις δεξιότητες των μελλοντικών ενηλίκων καθορίστηκαν με βάση τις παγκόσμιες τάσεις, όπως οι δημογραφικές αλλαγές, οι τεχνολογικές εξελίξεις, η κλιματική αλλαγή και η πολυπλοκότητα των κοινωνικών και οικονομικών προκλήσεων (OECD, 2016).

Για να αντιμετωπιστεί ο τωρινός κόσμος, που χαρακτηρίζεται από το ακρωνύμιο VUCA (Volatility - Αστάθεια, Uncertainty - Αβεβαιότητα, Complexity - Πολυπλοκότητα, Ambiguity - Ασάφεια), τα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να εμψύχουν τρεις βασικές αρχές: ανθεκτικότητα (resilience), καινοτομία (innovation) και σεβασμό στη βιωσιμότητα (sustainability). Αυτές οι αρχές στοχεύουν στη δημιουργία μιας σταθερής, καινοτόμου και βιώσιμης κοινωνίας, παρέχοντας στους νέους τα απαραίτητα εφόδια για να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του μέλλοντος (OECD, 2016).

Η ιδέα χρήσης ενός οργάνου πλοήγησης, όπως μιας «Πυξίδας» (*Learning Compass*), προκύπτει λογικά από τις μελέτες που οδήγησαν στη διαμόρφωση του Προγράμματος. Η Dominique Rychen, μία από τις βασικές δημιουργούς και συντελεστές του αρχικού προγράμματος DeSeCo, η οποία επίσης συμμετείχε στην ανάπτυξη του Προγράμματος Education 2030, πρότεινε τρεις βασικές κατευθυντήριες αρχές για το νέο πλαίσιο (OECD, 2016):

1. Πλοήγηση στον χρόνο και τον χώρο: Η πρώτη πρόταση, που είχε παρουσιαστεί και στο πρόγραμμα DeSeCo, αφορά την ικανότητα του ατόμου να εφαρμόζει τις γνώσεις, δεξιότητες και αξίες του σε διάφορα περιβάλλοντα, όπως η οικογένεια, η κοινότητα, ο πλανήτης και το σύμπαν, και σε διαφορετικούς χρόνους, όπως το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον (OECD, 2016). Αυτή η πρόταση υιοθετήθηκε πλήρως και συνδέθηκε άμεσα με την έννοια της «αυτενέργειας του μαθητή» (student agency). Η αυτενέργεια επιτρέπει στους μαθητές να διαχειρίζονται τις επιλογές και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν σε διαφορετικές συνθήκες, χωρίς την άμεση

καθοδήγηση των δασκάλων τους (OECD, 2019), και αποτελεί θεμέλιο λίθο του νέου Πλαισίου.

2. Αναστοχαστικός κύκλος: Η δεύτερη κατεύθυνση αφορά έναν διαρκώς επαναλαμβανόμενο κύκλο «Αναστοχασμού – Προσαρμογής – Δράσης» (Reflection – Anticipation – Action), όπως περιγράφεται στο Εννοιολογικό Πλαίσιο της Πυξίδας (OECD, 2016). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές μπορούν να λειτουργούν υπεύθυνα, λαμβάνοντας συνειδητές αποφάσεις και αναλαμβάνοντας πλήρως την ευθύνη των πράξεών τους. Ο κύκλος αυτός είναι κεντρικός για την ανάπτυξη των νέων ικανοτήτων.
3. Μετασχηματιστικές ικανότητες: Η τρίτη κατευθυντήρια αρχή αφορά τον καθορισμό νέων ικανοτήτων, που χαρακτηρίζονται ως εγκάρσιες και διατρέχουν όλες τις κατηγορίες ικανοτήτων του προγράμματος DeSeCo. Στην αρχή αυτές περιγράφονται με όρους όπως “cross-cutting” και “transcending” και αργότερα ως “transversal” (OECD, 2016). Στο τελικό πλαίσιο παρουσιάζονται ως «μετασχηματιστικές» (“transformative”) ικανότητες (OECD, 2019). Οι ικανότητες αυτές βρίσκονται στο επίκεντρο του αναστοχαστικού κύκλου, οδηγώντας στους τρεις βασικούς στόχους για τον κόσμο του 2030: την Ανθεκτικότητα, την Καινοτομία και τη Βιωσιμότητα (OECD, 2016).

Με την ενσωμάτωση αυτών των αρχών, το Πλαίσιο της Πυξίδας διαμορφώνει έναν οδηγό που στοχεύει στην υποστήριξη των μαθητών να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες για έναν κόσμο που συνεχώς μεταβάλλεται.

1.4.4 Οι νέες μετασχηματιστικές ικανότητες του 2030 του ΟΟΣΑ

Οι μετασχηματιστικές ικανότητες (“transformative competencies”) ορίζονται από τον ΟΟΣΑ (OECD, 2019) ως τα σύνολα γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών που χρειάζονται οι μαθητές/τριες για να μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός καλύτερου κόσμου, δημιουργώντας προϋποθέσεις για μια ποιοτική ζωή. Για να μπορέσουν οι μαθητές/τριες να επιτύχουν στο μέλλον και να συμβάλλουν σε μια βιώσιμη κοινωνία, πρέπει να καλλιεργήσουν τρεις βασικές ικανότητες:

1. Η Δημιουργία Νέας Αξίας (Creating new value): Πρόκειται για την ικανότητα καινοτομίας, πειραματισμού και επίλυσης προβλημάτων, απομακρυνόμενοι από

παραδοσιακές προσεγγίσεις. Ενθαρρύνεται η δημιουργικότητα, ακόμα και μέσα από αποτυχίες, καθώς αυτές οδηγούν σε νέες λύσεις (OECD, 2019).

2. Ο Συμβιβασμός Εντάσεων και Διλημμάτων (Reconciling tensions and dilemmas): Οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η υπευθυνότητα και η προσαρμοστικότητα, ώστε να διαχειρίζονται συγκρούσεις και να βρίσκουν ισορροπημένες λύσεις (OECD, 2019).

3. Η Ανάληψη Ευθύνης (Taking responsibility): Μέσω δράσεων όπως η εθελοντική εργασία και η συμμετοχή σε κοινοτικά έργα, οι μαθητές μαθαίνουν να λειτουργούν με υπευθυνότητα, να αντιμετωπίζουν πραγματικές προκλήσεις και να συμβάλλουν θετικά στο κοινωνικό σύνολο (OECD, 2019).

Κάθε μία από αυτές τις ικανότητες υποστηρίζεται από μια σειρά «νοητικών, ηθικών και ψυχικών κατασκευών» (constructs), που περιλαμβάνουν δεξιότητες, στάσεις και τρόπους σκέψης, απαραίτητους για την ανάπτυξή τους. Ωστόσο, αυτές οι ικανότητες έχουν κοινά σημεία. Δεν μπορούν να αναπαραχθούν από μηχανές ή τεχνητή νοημοσύνη, καθώς βασίζονται σε ηθικές αρχές και στην ικανότητα του ανθρώπου να προσδίδει νόημα στις πράξεις του. Σύμφωνα με την εξελικτική νευροεπιστήμη, ο ανθρώπινος εγκέφαλος έχει τη δυνατότητα ανάπτυξης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, επιτρέποντας στις ικανότητες αυτές να εξελίσσονται με την πάροδο του χρόνου (OECD, 2019). Οι ικανότητες αυτές μπορούν να εφαρμοστούν σε διαφορετικά πλαίσια και να ενσωματωθούν στα εκπαιδευτικά προγράμματα με μια διαθεματική προσέγγιση.

Το πλαίσιο της Πυξίδας (OECD, 2019) τονίζει ότι η ανάπτυξη των μετασχηματιστικών ικανοτήτων προϋποθέτει κάποια «βασικά θεμέλια», τα οποία λειτουργούν ως βάση για περαιτέρω μάθηση. Αυτά διακρίνονται σε: α) Γνωστικά θεμέλια όπου περιλαμβάνουν τον εγγραμματισμό, την αριθμητική, την ψηφιακή γνώση και τις δεξιότητες ανάλυσης δεδομένων, β) Θεμέλια υγείας που αφορούν τόσο τη σωματική όσο και την ψυχική ευημερία και γ) Κοινωνικά και συναισθηματικά θεμέλια που εμπεριέχουν και την ηθική διάσταση. Με αυτά τα θεμέλια, οι μαθητές αποκτούν τις βάσεις για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του μέλλοντος, ενώ καλλιεργούν δεξιότητες και αξίες που θα τους επιτρέψουν να προσαρμοστούν και να ευδοκιμήσουν σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο.

Οι νέες ικανότητες που αναδεικνύει ο ΟΟΣΑ μέσω της Πυξίδας Μάθησης (Learning Compass) δεν αντικαθιστούν τις ήδη καθιερωμένες δεξιότητες του πλαισίου DeSeCo, αλλά τις εμπλουτίζουν, φέρνοντας μια νέα προοπτική στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής (OECD, 2018). Αντί να επικεντρώνονται αποκλειστικά στις μετρήσεις, όπως τα τεστ PISA,

στρέφουν την προσοχή στο ποιες δεξιότητες είναι απαραίτητες για να εξασφαλίσουν οι μαθητές την ευημερία τους και την προετοιμασία τους για το μέλλον έως το 2030. Με αυτή τη στροφή, η Πυξίδα γίνεται ένα πλαίσιο που δίνει έμφαση στη διαδικασία της μάθησης, όχι στα εργαλεία αξιολόγησης. Αναγνωρίζεται η αξία της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, επαναπροσδιορίζοντας τη συνολική προσέγγιση στη μάθηση (OECD, 2019).

Ο ΟΟΣΑ προτείνει τρεις βασικές κατευθύνσεις (OECD, 2021) για τη συνεχή εκπαίδευση των ατόμων, η οποία θα πρέπει να διέπεται: α) από την προσβασιμότητα για όλους και να υπάρχουν συμπεριληπτικά και οικονομικά προσιτά προγράμματα εκπαίδευσης, προσαρμοσμένα στις σύγχρονες απαιτήσεις, β) από την ενίσχυση των βασικών δεξιοτήτων με την καλλιέργεια των στάσεων που ενισχύουν τη διάθεση για μάθηση, με ταυτόχρονη διαχείριση των τεχνολογικών προκλήσεων και γ) από την αναγνώριση των δεξιοτήτων μέσω της σωστής οργάνωσης και πιστοποίησης των δεξιοτήτων σε συνεργασία μεταξύ διαφόρων φορέων. Η Πυξίδα Μάθησης και οι άλλες πρωτοβουλίες του ΟΟΣΑ επαναπροσδιορίζουν τη σημασία της εκπαίδευσης για ένα μέλλον όπου οι άνθρωποι θα είναι καλύτερα προετοιμασμένοι να ανταποκριθούν στις σύνθετες προκλήσεις.

Κεφάλαιο 2. Οι ικανότητες και οι δεξιότητες των μαθητών/τριών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

2.1 Η εισαγωγή του θεσμού των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων

Λίγο πριν η κοινωνία εισαχθεί στη νέα χιλιετία, η έννοια των δεξιοτήτων άρχισε να αναδεικνύεται ολοένα και περισσότερο και να εμφανίζεται ως κεντρικό θέμα σε πολλά κείμενα που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Στην Ελλάδα, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων θεωρήθηκε αναγκαία και επιτακτική, ιδιαίτερα μετά την επίσημη ανάρτηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος PISA το 2015, όπου ένας στους τρεις μαθητές δεν κατάφερε να αγγίξει τη βάση στα θέματα στα οποία εξετάστηκε. Επισημαίνεται όμως ότι «το PISA δεν ανιχνεύει σχέσεις αιτίας και αποτελέσματος μεταξύ επιδόσεων των μαθητών και πολιτικών/πρακτικών ή άλλων χαρακτηριστικών. Μπορεί, όμως, να αναδείξει τάσεις, συσχετίσεις και να καταγράψει διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά και διαχρονικά εσωτερικά σε κάθε χώρα» (Σοφianoπούλου κ.α., 2019:16).

Στην έκθεση του ΟΟΣΑ σχετικά με το εθνικό εκπαιδευτικό πολιτικό πρόγραμμα της Ελλάδας, με τίτλο «Education for a Bright Future in Greece» του 2018, γίνεται λόγος ότι για την περίοδο 2017 έως 2019, η Ελλάδα ανέλαβε την υποχρέωση από μια σειρά εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, που αφορά τον εκσυγχρονισμό του σχολικού αναλυτικού προγράμματος, την εφαρμογή της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και γενικότερα τον επανασχεδιασμό της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η βελτίωση και η ανάπτυξη του ελληνικού συστήματος εκπαίδευσης αναδεικνύεται ως ο πρωτεύων λόγος της εκπαιδευτικής πολιτικής της περιόδου 2019-2021. Στηριζόμενος στις συστάσεις του ΟΟΣΑ, από το σχολικό έτος 2021-22 τίθεται σε εφαρμογή ο νόμος 4823/2021 (ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021) που αφορά τη σχολική εκπαίδευση, με τίτλο «Αναβάθμιση του σχολείου και Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών». Η Υπουργός Παιδείας, Νίκη Κεραμέως, υποστηρίζει ότι πρόκειται για ένα σύνολο παρεμβάσεων που έχουν δοκιμαστεί και έχουν ως στόχο «ένα σχολείο πιο ελεύθερο, πιο αυτόνομο, αλλά και με περισσότερη διαφάνεια και λογοδοσία». Έννοιες όπως «αναβάθμιση», «απόδοση ελευθερίας», «εξορθολογισμός», «βελτίωση της ποιότητας» και «διαρκής και συστηματική αξιολόγηση» αποτελούν το βασικό ενδιαφέρον της ατζέντας. Σύμφωνα με τον προαναφερθέντα νόμο, οι μεταρρυθμίσεις που εισάγονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό γίνεσθαι στηρίζονται σε τέσσερις κύριους άξονες - πυλώνες. Ο πρώτος άξονας είναι το «σχολείο των σύγχρονων δεξιοτήτων», που επικεντρώνεται σε δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η επιχειρηματικότητα και η

ενσυναίσθηση. Τα ΕΔ αποτελούν το εργαλείο για την επίτευξη αυτών των στόχων. Ο δεύτερος άξονας αφορά τις «ίσες ευκαιρίες για όλους», με στόχο την ενίσχυση της ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση, ώστε να καταπολεμηθούν οι ανισότητες και να προαχθεί η κοινωνική κινητικότητα. Ο τρίτος άξονας – πυλώνας επικεντρώνεται στην προώθηση εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδρομών και την αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Τέλος, ο τέταρτος άξονας στοχεύει στην αύξηση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να επιλέγουν τα σχολικά βιβλία, να συνεργάζονται με εξωτερικούς φορείς και να αξιολογούν τόσο τις σχολικές εγκαταστάσεις όσο και τους/τις μαθητές/τριες με τη χρήση εναλλακτικών τρόπων. Επίσης, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα αξιολογούνται με σκοπό την ενδυνάμωσή τους και τη βελτίωση των σχολικών υποδομών.

Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, συνεργατικά με το Ίδρυμα Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) ως τον φορέα εφαρμογής, ανακοινώνει μέσω της υπουργικής απόφασης υπ' αρ. 94236/ΓΔ4/2021 την αντικατάσταση - διαδοχή της «Ευέλικτης Ζώνης Διαθεματικών Προσεγγίσεων» με τα ΕΔ από τη σχολική χρονιά 2021-22. Ο επίσημος λόγος, όπως εκφράζεται μέσα από τα άρθρα των υπουργικών αποφάσεων και των κειμένων του ΙΕΠ, διαβεβαιώνει ότι το πρόγραμμα των ΕΔ εισάγει την καινοτομία στην εκπαίδευση, μεταβαίνοντας από την εποχή της στείρας γνώσης σε αυτήν των δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Σύμφωνα με την παραπάνω υπουργική απόφαση, η υλοποίηση των εκπαιδευτικών δράσεων στο πλαίσιο των ΕΔ θα βασίζεται στη μέθοδο της διερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης. Αυτό το πλαίσιο περιλαμβάνει ανοικτές δομές και διαδικασίες, που βασίζεται σε πραγματικά και ευέλικτα προγράμματα σπουδών.

Η προσέγγιση και η άποψη των ΕΔ είναι παρόμοια με αυτήν της Ευέλικτης Ζώνης, καθώς οι στόχοι και οι θεματολογίες είναι σε μεγάλο βαθμό ταυτόσημες. Σύμφωνα με τη σχετική υπουργική απόφαση, τα ΕΔ βελτιώνουν και αναβαθμίζουν τη θεματολογία της «Ευέλικτης Ζώνης Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων» με συγκεκριμένες ενότητες που κρίνονται σημαντικές για να αναπτυχθούν δεξιότητες, να αποκτηθούν ικανότητες και να διαμορφωθούν στάσεις, ώστε να ενισχυθεί ο ρόλος του ενεργού πολίτη» (Υπουργείο Παιδείας, 2021). Ο Μатσαγγούρας (2001), ως επιστημονικός υπεύθυνος της «Ευέλικτης Ζώνης Διαθεματικών Προσεγγίσεων», κάνει αναφορά στον πρωταρχικό στόχο της ανωτέρω επισημαίνοντας ότι δεν είναι άλλος από το την αντιστάθμιση της ανελαστικότητας, της μονομέρειας και του πολυκερατισμού του παραδοσιακού σχολείου (Ματσαγγούρας, 2001). Είκοσι χρόνια μετά, η υπουργική απόφαση για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων επισημαίνει ακριβώς το ίδιο, ότι δηλαδή στόχος τους είναι «να αντισταθμίσουν

την ανελαστικότητα, τις μονομέρειες και τον πολυκερματισμό του παραδοσιακού σχολείου και να ενσωματώσουν τις αρχές και τις πρακτικές τους στην καθημερινή διδακτική πράξη» (Υπουργείο Παιδείας, 2021). Η κύρια διαφορά ανάμεσα στα ΕΔ και την Ευέλικτη Ζώνη είναι ότι, στην περίπτωση των πρώτων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων αποτελεί κορυφαίο και θεμελιώδη στόχο της μάθησης, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων δεν λείπει από την Ευέλικτη Ζώνη, αφού γίνεται ακριβή αναφορά ότι στους στόχους της περιλαμβάνονται «η ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων που απαιτεί η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και η διά βίου εκπαίδευση στην κοινωνία της πληροφορίας, της γνώσης και της τεχνολογίας» (Αλαχιώτης, 2002, 2003· Γαλανοπούλου, 2002). Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι και τα δύο προγράμματα περιλαμβάνουν στους στόχους τους την ομαδοσυνεργατική μάθηση και τον αναστοχασμό ως αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας και της μάθησης, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στην ατομική ολοκλήρωση αλλά και στην ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Μέσω της προβολής των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των μαθητών/τριών και της σύνδεσης της σχολικής γνώσης με την καθημερινή ζωή και τις προτιμήσεις των προαναφερθέντων, αναδεικνύεται η βελτίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, δίνοντας τη σκυτάλη στο εκπαιδευτικό σύστημα να επανεξετάσει τους μέχρι τότε γνωσιοκεντρικούς στόχους, την προσήλωση στα σχολικά εγχειρίδια και την άκαμπτη δομή του παραδοσιακού σχολείου (Ματσαγγούρας, 2001).

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών αποτελούν έναυσμα αλλαγής του σχολικού γίνεσθαι. Μέσω αυτών επιδιώκεται η έμπνευση των εκπαιδευτικών με την καθοδήγηση κατάλληλων οδηγιών, τρόπων και εργαλείων, έτσι ώστε η εξέλιξη της σχολικής τάξης σε ερευνητικό, επικοινωνιακό και εκφραστικό χώρο και μικρόκοσμο, να οδηγήσει τους/τις μαθητές/τριες στην απόκτηση συνεργατικότητας, αυτογνωσίας, γλωσσικής επίγνωσης, υπευθυνότητας, πειθαρχίας, δικαιοσύνης, ευαισθησίας, άμιλλας, αλληλεγγύης, επίλυσης προβλημάτων και διερευνητικής και ψηφιακής μάθησης. Ωστόσο, δεν παραλείπεται η αναφορά της σπουδαιότητας της γλώσσας τόσο στον προφορικό λόγο όσο στον γραπτό (ΙΕΠ, 2021).

Τα ΕΔ αποτελούν μια πολύ βασική αλλαγή των τελευταίων χρόνων όσον αφορά τη θεσμοθέτηση προγραμμάτων καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων και την εισαγωγή τους στα Αναλυτικά Προγράμματα. Τα ΕΔ, όντας μία σύγχρονη δράση, εφαρμόστηκαν πιλοτικά σε 218 σχολεία της χώρας κατά τη σχολική περίοδο 2020-2021, γεγονός που οδήγησε στην ένταξή τους στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα των Νηπιαγωγείων, των Δημοτικών και Γυμνασίων ολόκληρης της χώρας, με κεντρικό στόχο να εφοδιάσει τους/τις μαθητές/τριες με δεξιότητες ζωής, ήπιες δεξιότητες (soft skills), όπως η συνεργατικότητα και δεξιότητες ψηφιακού-τεχνολογικού γραμματισμού (Κοσκοσίδου, 2021).

Προς αποσαφήνιση του όρου, αναφέρεται πως τα ΕΔ αποτελούν ένα σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η έννοια αυτή αναφέρεται σε μαθήματα όπου οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με συγκεκριμένες δραστηριότητες και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που τους βοηθούν να αναπτύξουν δεξιότητες, όπως η δημιουργικότητα, η συνεργατικότητα, ο προβληματισμός και η επίλυση προβλημάτων (ΙΕΠ, 2021).

Οι λόγοι για την εισαγωγή των ΕΔ είναι πολλοί. Καταρχάς, τα εργαστήρια προσφέρουν μια εναλλακτική προσέγγιση στην εκπαίδευση, που εστιάζει περισσότερο στην εμπειρική μάθηση και λιγότερο στη θεωρητική γνώση. Επίσης, ενισχύουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την επιτυχή προσαρμογή στη σύγχρονη κοινωνία και στην αγορά εργασίας (Χρήστου, 2021).

2.2 Η διδακτική μεθοδολογία των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων

2.2.1 Σκοποί και στόχοι των Ε.Δ.

Σύμφωνα με την εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας (2021:47869) τα ΕΔ «αποτελούν καινοτόμο, δυναμική, διδακτική, εκπαιδευτική δράση, η οποία συνίσταται στην προσθήκη νέων Θεματικών Ενοτήτων, με εστίαση στις δεξιότητες, στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού και του Γυμνασίου, αξιοποιώντας σύγχρονες και καινοτόμες μεθόδους μάθησης. Βασική αρχή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων είναι να συνδυάζουν το γνωστικό πεδίο των Προγραμμάτων Σπουδών με την ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων των μαθητών/τριών με σκοπό τη διάπλάσή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες. Σκοπός των «Εργαστηρίων δεξιοτήτων» είναι η ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης στις μαθήτριες και στους/τις μαθητές/τριες. Στους επιμέρους στόχους των ΕΔ είναι η μάθηση μέσω ομαδοσυνεργατικής, δημιουργικής και κριτικά αναστοχαζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας, η ενίσχυση των δεξιοτήτων ζωής, διαμεσολάβησης και υπευθυνότητας, η ενίσχυση των δεξιοτήτων ψηφιακής μάθησης, τεχνολογίας και προγραμματιστικής σκέψης.»

Συμπερασματικά, μέγιστος και πρωτεύων σκοπός των ΕΔ είναι να ενισχύσουν την καλλιέργεια δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη συνεργασία των μαθητών/τριών μεταξύ τους και τη συμπεριφορά τους στο σχολικό γίγνεσθαι, δεξιοτήτων ζωής και τεχνολογικών δεξιοτήτων. Αναλυτικά, τα ΕΔ, στοχεύουν στην ομαδοσυνεργατική μάθηση και διδασκαλία,

στον αναστοχασμό της εκπαιδευτικής μεθόδου, στην ενδυνάμωση των δεξιοτήτων ζωής και στην απόκτηση των δεξιοτήτων της ψηφιακής μάθησης, τεχνολογίας και προγραμματιστικής σκέψης (ΙΕΠ, 2021).

2.2.2 Οι κύκλοι στοχοθεσίας των Ε.Δ.

Οι μαθητές/τριες οφείλουν να εφοδιάζονται, να καταρτίζονται και να εκπαιδεύονται μέσω ενός ευρέος φάσματος δεξιοτήτων που οδηγούν στην ατομική τελειοποίηση και εξέλιξη, στην κοινωνική ενσωμάτωση και στην επαγγελματική αποκατάσταση ως ενεργοί πολίτες. Στις παραπάνω δεξιότητες, εκτός από τις πρωταρχικές και αναγκαίες γνώσης της γραφής και της ανάγνωσης, των θετικών επιστημών και της εκμάθησης ξένης γλώσσας, εμπεριέχονται και ουσιώδεις και κύριες δεξιότητες και ικανότητες, όπως εκείνες των ψηφιακών ικανοτήτων, της κριτικής σκέψης, της δυνατότητας επίλυσης προβλημάτων και της ικανότητας για μάθηση (Υπουργείο Παιδείας, 2021). Οι ανωτέρω δεξιότητες είναι αναγκαίο και σημαντικό να ενδυναμώνονται και να ισχυροποιούνται σε όλη τη διάρκεια της ζωής των πολιτών και να τους δίνεται η ευκαιρία της εξέλιξης και της προόδου τόσο σε κοινωνικό επίπεδο όσο και σε επαγγελματικό, προκειμένου να είναι θέση να ανταποκριθούν σε μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα.

Τα ΕΔ χωρίζονται σε τέσσερις «κύκλους στοχοθεσίας» (Υπουργείο Παιδείας, 2021):

A. Δεξιότητες 21ου αιώνα. Οι δεξιότητες αυτές αφορούν έχουν οριστεί από την ΕΕ ως τα απαραίτητα εφόδια για την δημιουργία ενός σύγχρονου εγγράμματος πολίτη που είναι σε θέση να εξελιχθεί και περιλαμβάνουν:

A1. Δεξιότητες μάθησης 21ου αιώνα (4cs)

A2. Ψηφιακή μάθηση 21ου αιώνα

A3. Παραγωγική μάθηση μέσω των τεχνών και της δημιουργικότητας

B. Δεξιότητες ζωής. Οι δεξιότητες παρακινούν το άτομο να αποκτήσει αυτονομία αλλά και δυνατότητες για ανεξάρτητη διαβίωση. Χάρη σε αυτές τις δεξιότητες το άτομο μπορεί να ενταχθεί σε όλες τις κοινωνικές ομάδες αλλά και να χρησιμοποιήσει τεχνικές ώστε να κατανοεί πραγματικά τους συνομιλητές του και να τους ενισχύει με κάθε τρόπο. Επιπλέον, οι δεξιότητες αυτές τον καθιστούν σύγχρονο πολίτη και περιλαμβάνουν:

B1. Δεξιότητες της κοινωνικής ζωής

B2. Δεξιότητες της ψηφιακής ιθαγένειας

B3. Δεξιότητες διαμεσολάβησης και κοινωνικής ενσυναίσθησης

B4. Δεξιότητες επιχειρηματικότητας

Γ. Δεξιότητες της τεχνολογίας, της μηχανικής και της επιστήμης. Οι δεξιότητες αυτές αφορούν εκείνες που θέλει να μετατρέψουν το άτομο σε πολίτη τεχνολογικά εγγράμματο. Είναι εκείνες οι δεξιότητες που βοηθούν το άτομο να χειρίζεται την τεχνολογία χωρίς όμως να εναποθέτει όλες του τις δυνατότητες σε αυτή. Η σωστή χρήση των δυνατοτήτων της τεχνολογίας αλλά και η ορθή χρήση όλων των εργαλείων της κυριαρχεί σε αυτή την ομάδα δεξιοτήτων.

Γ1. Δεξιότητες της τεχνολογίας

Γ2. Δεξιότητες διαχείρισης των μέσων

Γ3. Ρομποτική

Δ. Δεξιότητες του νου. Οι δεξιότητες αυτές αφορούν εκείνες που βοηθούν το άτομο να χρησιμοποιεί την κριτική σκέψη ώστε να μπορεί να λαμβάνει τις πιο ορθές αποφάσεις ανάλογα με την κάθε κατάσταση. Αυτές οι δεξιότητες είναι ικανές να δημιουργήσουν ανθρώπους που δεν εγκλωβίζονται σε συνήθειες αλλά μπορούν και προσαρμόζονται ώστε να είναι αποτελεσματικοί σε όλα τα πλαίσια που εντάσσονται. Ο πειραματισμός και η εύρεση των κατάλληλων επιλογών αποτελεί κύριο μέλημα αυτών των δεξιοτήτων οι οποίες περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων:

Δ1. Στρατηγική σκέψη

Δ2. Πλάγια σκέψη

Δ3. Ρουτίνες σκέψης και αναστοχασμός

Δ4. Κατασκευές, παιχνίδια, εφαρμογές

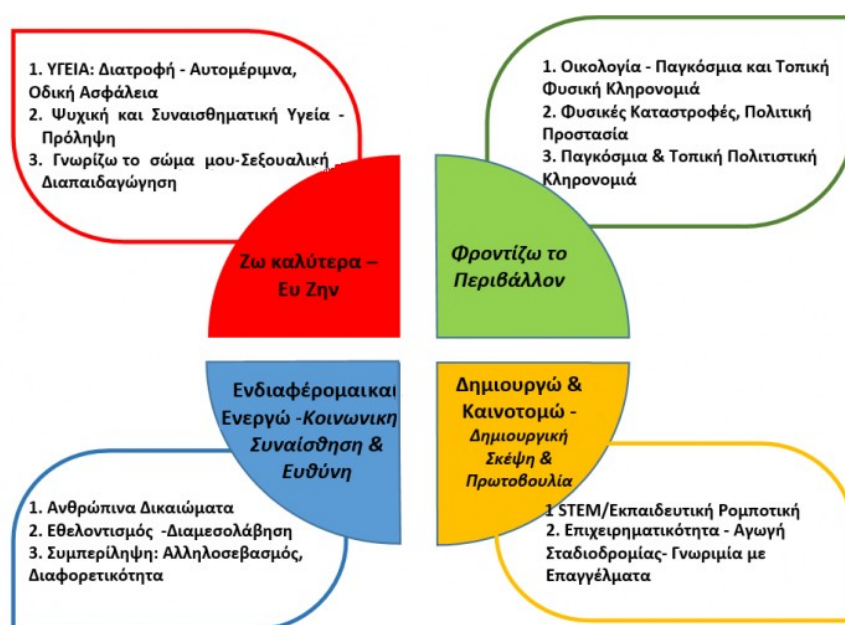
Δ5. Δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης

2.2.3 Αναθέσεις υλοποίησης των ΕΔ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Με βάση την εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας (2021), στο Δημοτικό σχολείο, οι εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ 70 Δασκάλων έχουν την κύρια ευθύνη για την οργάνωση, τον συντονισμό και τη διδασκαλία. Εάν χρειαστεί να συμπληρωθούν ώρες διδασκαλίας, τότε αναλαμβάνουν και οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων που υπηρετούν στη σχολική μονάδα. Μεταξύ αυτών των ειδικοτήτων περιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών, μουσικής, φυσική και θεατρικής αγωγής και πληροφορικής, στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ως προς τη δευτεροβάθμια, πέρα από τις προαναφερθείσες ειδικότητες την υλοποίηση των ΕΔ μπορούν να αναλάβουν οι καθηγητές κοινωνικών επιστημών, οικονομίας πολιτικών μηχανικών-αρχιτεκτόνων, μηχανολογίας, ηλεκτρολόγων, ηλεκτρονικών, χημικών μηχανικών, γεωπονίας και εφαρμοσμένων τεχνών.

2.3 Θεματικές Ενότητες των Ε.Δ.

Οι Θεματικές Ενότητες των ΕΔ είναι αποτέλεσμα των Παγκόσμιων Δεικτών Αειφόρου Ανάπτυξης (περιβάλλον, ευ ζην, ασφάλεια, κοινωνία των πολιτών, σύγχρονη τεχνολογία και επιχειρηματολογία), δηλαδή εκείνων των μέτρων που χρησιμοποιούνται για να αξιολογηθεί η πρόοδος προς την επίτευξη των στόχων της αειφόρου ανάπτυξης. Οι στόχοι της αειφόρου ανάπτυξης συχνά περιλαμβάνουν την ισορροπία μεταξύ της οικονομικής ανάπτυξης, της κοινωνικής ευημερίας και της προστασίας του περιβάλλοντος. Οι Θεματικές Ενότητες διαμορφώθηκαν στην τελική τους μορφή, ύστερα από την δοκιμαστική εφαρμογή των ΕΔ, το σχολικό έτος 2020-2021 (ΙΕΠ, 2021). Οι Θεματικές Ενότητες είναι τέσσερις (4) και είναι οι εξής:



Α) Ζω καλύτερα – Ευ ζην. Αυτή η πρώτη ενότητα εστιάζει στην υγεία, την ευεξία και την καλή φυσική κατάσταση, προωθώντας υγιεινές συνήθειες διατροφής, σωματικής άσκησης και ψυχικής υγείας. Η θεματική αυτή ενότητα περιλαμβάνει την εξής θεματολογία:

- Υγεία: Διατροφή – Αυτομέριμνα, Οδική Ασφάλεια (Προώθηση υγιεινής διατροφής και αυτομεριμνίας για την υγεία. Εκστρατείες για την οδική ασφάλεια, ευαισθητοποίηση για τους κινδύνους και τους κανόνες). Τάξεις αναφοράς Α΄ και Δ΄. Ψυχική και Συναισθηματική Υγεία – Πρόληψη (Προγράμματα πρόληψης και ευαισθητοποίησης για την ψυχική και συναισθηματική υγεία. Υποστήριξη και

προαγωγή της ψυχολογικής ευημερίας και της ισορροπίας. Τάξεις αναφοράς Β' και Ε'.

- Γνωρίζω το σώμα μου – Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση (Εκπαίδευση σχετικά με το σώμα, τη σεξουαλικότητα και τη σεξουαλική υγεία. Προαγωγή της σεξουαλικής ενημέρωσης και ασφάλειας. Τάξεις αναφοράς Γ' και ΣΤ'.

Β) Φροντίζω το περιβάλλον. Η συγκεκριμένη ενότητα αναφέρεται στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και την αειφορία, ενισχύοντας τη συνείδηση για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος και την ανακύκλωση.

- Οικολογία – Παγκόσμια και Τοπική Φυσική Κληρονομιά (Προστασία της φυσικής κληρονομιάς και της βιοποικιλότητας. Ευαισθητοποίηση για την ανάγκη προστασίας του περιβάλλοντος σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο). Τάξεις αναφοράς Α' και Δ'.
- Φυσικές Καταστροφές, Πολιτική Προστασία (Προετοιμασία και αντίδραση σε φυσικές καταστροφές. Πολιτική προστασία και ανθρωπιστική βοήθεια σε περίπτωση κρίσεων. Τάξεις αναφοράς Β' και Ε'.
- Παγκόσμια και Τοπική Πολιτιστική Κληρονομιά (Διατήρηση και προαγωγή της πολιτιστικής κληρονομιάς σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο. Ενθάρρυνση του πολιτιστικού διαλόγου και της πολυμορφίας). Τάξεις αναφοράς Γ' και ΣΤ'.

Γ) Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ – Κοινωνική Συναισθηση & Ευθύνη. Η ενότητα αυτή επικεντρώνεται στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, της ενσυναίσθησης και της ενεργούς πολιτειότητας, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις και την καλλιέργεια της κοινωνικής ευθύνης.

- Ανθρώπινα Δικαιώματα (Κατανόηση σημασίας ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσα από ενημέρωση. Ανάγκη δημιουργίας και συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης και δράσης ευαισθητοποίησης. Τάξεις αναφοράς Α' και Δ'.
- Εθελοντισμός – Διαμεσολάβηση (Ενεργή συμμετοχή σε κοινωνικές πρωτοβουλίες. Εκμάθηση και χρήση τεχνικών επίλυσης διαφορών). Τάξεις αναφοράς Β' και Ε'.
- Συμπερίληψη (Πρώθηση αλληλοσεβασμού. Αποδοχή διαφορετικότητας και δημιουργία συμπεριληπτικών ομάδων. Κατανόηση σημασίας κοινωνικής συναισθησης και ευθύνης). Τάξεις αναφοράς Γ' και ΣΤ'.

Δ) Δημιουργώ & Καινοτομώ – Δημιουργική Σκέψη & Πρωτοβουλία. Ο τέταρτος άξονας, «Δημιουργώ και Καινοτομώ – Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία», αφορά την

προώθηση της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και την υλοποίηση πρωτοβουλιών με σκοπό τη δημιουργία προστιθέμενης αξίας.

- STEM/Εκπαιδευτική Ρομποτική (Χρήση τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Εμπλοκή και με την ενεργητική μάθηση). Τάξεις αναφοράς Α΄, Δ΄ και Ε΄.
- Επιχειρηματικότητα – Αγωγή Σταδιοδρομίας – Γνωριμία με Επαγγέλματα (Καθοδήγηση και επιλογή σταδιοδρομίας. Αντίληψη σημασίας επαγγελμάτων. Εξοικείωση με διάφορα επαγγέλματα). Τάξεις αναφοράς Β΄, Γ΄ και ΣΤ΄.

Ζω καλύτερα – Ευ Ζην	Φροντίζω το Περιβάλλον - Περιβάλλον	Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ - Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη	Δημιουργώ και Καινοτομώ – Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία
			
(Μαθήματα ζωής και αγωγής της υγείας)	(Άναψε πράσινο για τον πλανήτη)	(Κάνε πράξη τη συνεργασία και την προσφορά)	(Χτίσε νέες ιδέες, δώσε νέες λύσεις)
Περιλαμβάνονται προγράμματα στους παρακάτω τομείς:	Περιλαμβάνονται προγράμματα στους παρακάτω τομείς:	Περιλαμβάνονται προγράμματα στους παρακάτω τομείς:	Περιλαμβάνονται προγράμματα στους παρακάτω τομείς:
• Διατροφή • Ψυχική Υγεία • Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση • Αυτομέριμνα • Ασφάλεια και Πρόληψη • Οδική ασφάλεια • Πρόληψη από εξαρτήσεις	• Οικολογική Συνείδηση • Κλιματική Αλλαγή • Πρόληψη και Προστασία από τις Φυσικές Καταστροφές • Παγκόσμια Φυσική Κληρονομιά και Αειφορία • Πολιτιστική κληρονομιά	• Ανθρώπινα δικαιώματα και συμπερίληψη • Εθελοντισμός • Αλληλοσεβασμός και διαφορετικότητα	• Δημιουργώ, καινοτομώ, επιχειρώ • STEM/ STEAM • Ρομποτική • Επιχειρηματικότητα • Νέες Τεχνολογίες
			Γνωριμία με επαγγέλματα

Οι εκπαιδευτικοί κύκλοι του προγράμματος «Ζω καλύτερα – Ευ ζην» και «Φροντίζω το Περιβάλλον» περιλαμβάνουν πολλαπλές ενότητες που αποσκοπούν στην προώθηση της υγείας, της οικολογίας, της κοινωνικής ευαισθησίας και της δημιουργικής σκέψης μεταξύ των μαθητών/τριών. Οι ενότητες αυτές έχουν σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτουν διαφορετικά εκπαιδευτικά επίπεδα, από το Νηπιαγωγείο έως και το Γυμνάσιο, προσαρμόζοντας το περιεχόμενό τους στις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών σε κάθε ηλικιακή φάση.

Στον πρώτο κύκλο «Ζω καλύτερα – Ευ ζην», η πρώτη ενότητα εστιάζει στη «Υγεία: Διατροφή – Αυτομέριμνα, Οδική Ασφάλεια» και απευθύνεται στο Νηπιαγωγείο, στις Α΄ και Δ΄ τάξεις του Δημοτικού. Η ενότητα αυτή στοχεύει στην ανάπτυξη υγιεινών διατροφικών

συνηθειών και αυτομέριμνας, καθώς και στην κατανόηση των βασικών κανόνων οδικής ασφάλειας. Η δεύτερη ενότητα, «Ψυχική και Συναισθηματική Υγεία – Πρόληψη», απευθύνεται στις Β΄ και Ε΄ τάξεις του Δημοτικού. Αυτή η ενότητα προάγει την κατανόηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων και την πρόληψη ψυχολογικών προβλημάτων. Η τρίτη ενότητα, «Γνωρίζω το σώμα μου – Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση», απευθύνεται στις Γ΄ και ΣΤ΄ τάξεις του Δημοτικού και επικεντρώνεται στη γνώση του ανθρώπινου σώματος και τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση.

Στον δεύτερο κύκλο «Φροντίζω το Περιβάλλον», η πρώτη ενότητα «Οικολογία – Παγκόσμια και τοπική Φυσική κληρονομιά» στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών του Νηπιαγωγείου, της Α΄ και Δ΄ Δημοτικού για τη σημασία της φυσικής κληρονομιάς και της οικολογίας. Η δεύτερη ενότητα, «Φυσικές Καταστροφές, Πολιτική προστασία», απευθύνεται στις Β΄ και Ε΄ τάξεις του Δημοτικού και αφορά την ενημέρωση για τις φυσικές καταστροφές και την πολιτική προστασία. Η τρίτη ενότητα, «Παγκόσμια & τοπική Πολιτιστική Κληρονομιά», απευθύνεται στις Γ΄ και ΣΤ΄ τάξεις του Δημοτικού, εστιάζοντας στην κατανόηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και της σημασίας της διατήρησής της.

Ο τρίτος κύκλος «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ – Κοινωνική Συναίσθηση & Ευθύνη» περιλαμβάνει τρεις ενότητες που απευθύνονται σε διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η πρώτη ενότητα, «Ανθρώπινα δικαιώματα», προορίζεται για το Νηπιαγωγείο, τις Α΄ και Δ΄ τάξεις του Δημοτικού προωθώντας την κατανόηση και τον σεβασμό των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Η δεύτερη ενότητα, «Εθελοντισμός – Διαμεσολάβηση», απευθύνεται στις Β΄ και Ε΄ τάξεις του Δημοτικού και προάγει τον εθελοντισμό και τις διαμεσολαβητικές δεξιότητες. Η τρίτη ενότητα, «Συμπερίληψη: Αλληλοσεβασμός, διαφορετικότητα», απευθύνεται στις Γ΄ και ΣΤ΄ τάξεις του Δημοτικού και επικεντρώνεται στην προώθηση της συμπερίληψης και του σεβασμού στη διαφορετικότητα.

Ο τέταρτος κύκλος «Δημιουργώ & Καινοτομώ – Δημιουργική Σκέψη & Πρωτοβουλία» περιλαμβάνει δύο ενότητες που στοχεύουν στην ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης και της καινοτομίας. Η πρώτη ενότητα, «STEM – Εκπαιδευτική Ρομποτική», απευθύνεται στο Νηπιαγωγείο, στις Α΄, Δ΄ και Ε΄ τάξεις του Δημοτικού προωθώντας τη γνώση σε επιστημονικά πεδία και την εκπαιδευτική ρομποτική. Η δεύτερη ενότητα, «Επιχειρηματικότητα – Αγωγή Σταδιοδρομίας – Γνωριμία με επαγγέλματα», απευθύνεται στις Β΄, Γ΄ και ΣΤ΄ τάξεις του Δημοτικού και έχει ως στόχο την εισαγωγή των μαθητών/τριών στις βασικές αρχές της επιχειρηματικότητας και της σταδιοδρομίας.

2.4 Η Οργάνωση των ΕΔ

Με βάση την εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας (2021) για τα ΕΔ αναφέρονται και κάποιοι από τους βασικούς στόχους τους. Συγκεκριμένα δηλώνεται πως στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, τα ΕΔ ενσωματώνονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης και πραγματοποιούνται κατά τις πρωινές ώρες, στο χρονικό διάστημα που έχει οριστεί για τις «Οργανωμένες Δραστηριότητες και διερευνήσεις με βάση το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ», για τρεις διδακτικές ώρες εβδομαδιαία, διανεμημένες ανάμεσα σε δύο έως τρεις φορές κάθε εβδομάδα. Ο/Η νηπιαγωγός έχει την ευελιξία να επιλέγει τη θεματική που θα εξεταστεί στην τάξη, λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο, τη δυναμική της ομάδας και τα ενδιαφέροντα των νηπίων.

Από την άλλη, στο Δημοτικό, τα ΕΔ λειτουργούν ως αντικαταστάτες των ωρών της Ευέλικτης Ζώνης, καθώς ο σκοπός τους συμπίπτει με τον σκοπό και τη θεματολογία της τελευταίας. Ενισχύουν την Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων προσθέτοντας συγκεκριμένες θεματικές ενότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την απόκτηση ικανοτήτων και τη διαμόρφωση στάσεων. Αυτό στοχεύει στην ενίσχυση της ιδιότητας του ενεργού πολίτη, με σκοπό να αντισταθμίσει την ανελαστικότητα, τις μονομέρειες και τον πολυκερματισμό του παραδοσιακού σχολείου. Με αυτόν τον τρόπο, η καθημερινή διδακτική πρακτική διαποτίζεται από τις αρχές και τις πρακτικές των ΕΔ (Υπουργείο Παιδείας, 2020).

Στο ωρολόγιο πρόγραμμα, τα ΕΔ συναντώνται δύο φορές και συγκεκριμένα αυτά καλύπτουν δύο διδακτικές ώρες αυτού. Κατά την διάρκεια αυτών των διδακτικών ωρών επιλέγονται οι αντίστοιχες δραστηριότητες του προγράμματος που έχει επιλεγθεί. Βέβαια, σημειώνεται πως αυτές οι δραστηριότητες διαφοροποιούνται ανά τάξη ή και σχολική βαθμίδα. Πιο αναλυτικά, οι δραστηριότητες που επιλέγονται βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τις δυνατότητες και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα των μαθητών/τριών ανά βαθμίδα και τάξη. Έτσι παρουσιάζονται διαφορές ως προς την πολυπλοκότητα αυτών (Χρήστου, 2021). Επιπλέον, όλες οι δραστηριότητες και οι ασκήσεις συνδέονται και με τις ανάγκες ανάπτυξης κάθε ηλικιακής ομάδας. Για παράδειγμα, ενώ στις πρώτες τάξεις του δημοτικού μπορεί να δίνεται έμφαση σε δραστηριότητες παιχνιδιού και δημιουργικής έκφρασης, στις μεγαλύτερες τάξεις οι εργαστηριακές δραστηριότητες μπορεί να εστιάζονται περισσότερο σε πρακτικές δεξιότητες και εφαρμογές σε περιβάλλοντα προσομοίωσης της πραγματικότητας (Χαρμπάτση, 2023).

Το ωρολόγιο πρόγραμμα των ΕΔ αλλάζει ανά τάξη κατά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ειδικά στο Δημοτικό σχολείο παρουσιάζεται μία μείωση των ωρών που

αφιερώνονται ανά χρονιά. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' και Β' τάξη του Δημοτικού, τα εργαστήρια καλύπτουν 3 διδακτικές ώρες. Στις επόμενες δύο τάξεις, δηλαδή στην Γ' και τη Δ' τάξη του Δημοτικού, τα Εργαστήρια ολοκληρώνονται σε δύο διδακτικές ώρες ανά εβδομάδα, ενώ στις δύο τελευταίες, την Ε' και τη ΣΤ', πλέον δίνεται μία ώρα στο ωρολόγιο πρόγραμμα γι αυτά (ΙΕΠ, 2021).

2.4.1 Εκπαιδευτικό υλικό για την εφαρμογή των ΕΔ

Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται, αντλείται από την ειδικά διαμορφωμένη ψηφιακή πλατφόρμα του ΙΕΠ και περιλαμβάνει:

- Α) προτάσεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων ανά Θεματική Ενότητα και Τάξη,
- Β) προτάσεις εκπαιδευτικού υλικού προς αξιοποίηση, όπως επίσης και σχετικούς οδηγούς εκπαιδευτικού,
- Γ) οπτικοακουστικό και ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό ή/και φύλλα εργασίας, προτεινόμενες σχολικές δράσεις για εργαστηριακή και βιωματική προσέγγιση του προς μελέτη θέματος, φύλλα αξιολόγησης και αυτο-αξιολόγησης και σε ορισμένες περιπτώσεις, ενημερωτικό υλικό προς τους γονείς, κατάλληλα διαβαθμισμένο ανά τάξη.

Στα προτεινόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα και εργαστήρια προβλέπονται οι κατάλληλες προσαρμογές και διαφοροποιήσεις για τις μαθήτριες και τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναπηρία, γλωσσικές ή πολιτισμικές διαφορές ή άλλες δυσκολίες (ΙΕΠ, 2021).

2.4.2 Κατανομή Προγραμμάτων των Θεματικών Ενότητων ανά Τάξη

Είναι σημαντικό η κάθε μαθήτρια και ο κάθε μαθητής, με το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης να έχει διδαχθεί στα ΕΔ έννοιες και δεξιότητες από όλες τις Θεματικές Ενότητες. Για τον λόγο αυτό σε κάθε τμήμα/τάξη με ευθύνη του Συλλόγου Διδασκόντων:

- α) δημιουργείται ειδικός φάκελος επιτευγμάτων (portfolio) τμήματος/τάξης, στον οποίο θα υπάρχουν κατ' ελάχιστο τα Προγράμματα Καλλιέργειας Δεξιοτήτων που θα εφαρμόζονται στο ίδιο τμήμα ή τάξη καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησης των μαθητριών και των μαθητών/τριών στην υποχρεωτική εκπαίδευση από το Νηπιαγωγείο έως την Γ' Γυμνασίου.
- β) σε κάθε τάξη δημιουργούνται προγράμματα καλλιέργειας δεξιοτήτων από τις υποενότητες, όπως αποτυπώνονται στον πίνακα που ακολουθεί, με σύνδεση κατά το δυνατό και με τα γνωστικά αντικείμενα των Προγραμμάτων Σπουδών (όπου είναι εφικτό).

Το πρόγραμμα που ακολουθεί τηρείται υποχρεωτικά ως προς τις θεματικές που αναφέρονται σε κάθε τάξη και βαθμίδα.

1. ΖΩ ΚΑΛΥΤΕΡΑ – ΕΥ ΖΗΝ

ΥΓΕΙΑ: Διατροφή- Αυτομέριμνα, Οδική Ασφάλεια

Ψυχική και Συναισθηματική Υγεία - Πρόληψη

Γνωρίζω το σώμα μου- Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση

2. ΦΡΟΝΤΙΖΩ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Οικολογία - Παγκόσμια και τοπική Φυσική κληρονομιά

Φυσικές Καταστροφές, Πολιτική προστασία

Παγκόσμια και τοπική Πολιτιστική Κληρονομιά

3. ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΩ - Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη

Ανθρώπινα δικαιώματα

Εθελοντισμός διαμεσολάβηση

Συμπερίληψη: Αλληλοσεβασμός, διαφορετικότητα

4. ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩ - Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία

STEM - Εκπαιδευτική Ρομποτική

Επιχειρηματικότητα - Αγωγή Σταδιοδρομίας- Γνωριμία με επαγγέλματα

Ενδεικτικές δραστηριότητες: κατασκευές, παρουσιάσεις, παιχνίδια, δημιουργία παιχνιδιών, θεατρικό παιχνίδι, οργάνωση έρευνας ή συνέντευξης, συμμετοχή στο εκπαιδευτικό ραδιόφωνο ή στην εκπαιδευτική τηλεόραση, εργαστηριακή δημιουργία εικονικής επιχείρησης, γνωριμία και συνέντευξη κάποιου επαγγελματία ή προσωπικότητας και διοργάνωση εκδηλώσεων.

Κάθε χρόνο, μέχρι την 30η Σεπτεμβρίου, ο Σύλλογος Διδασκόντων συγκεντρώνεται για μια ειδική συνεδρίαση, κατά την έναρξη του διδακτικού έτους. Στόχος αυτής της συνεδρίασης είναι ο καθορισμός του ετήσιου Σχεδίου Δράσης της σχολικής μονάδας σχετικά με τα ΕΔ. Οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία των εργαστηρίων εκπονούν τα Προγράμματα Καλλιέργειας Δεξιοτήτων. Αυτά τα προγράμματα περιλαμβάνουν τέσσερις θεματικές ενότητες και μπορεί να περιλαμβάνουν από 20 έως 28 προγράμματα, δηλαδή 5 έως 7 εβδομάδες ανά θεματική ενότητα. Τέλος, συντάσσεται ένα πρακτικό της συνεδρίασης του Συλλόγου Διδασκόντων, το οποίο κοινοποιείται στην αρμόδια Διεύθυνση Εκπαίδευσης (Υπουργείο Παιδείας β, 2021).

2.5 Η αξιολόγηση των μαθητών/τριών στο πλαίσιο των ΕΔ

Τα ΕΔ εισάγουν καινοτομίες στο πλαίσιο της κοινωνικής μάθησης και προωθούν την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης, της συνεργασίας και της αυτοβελτίωσης. Πρωταρχικό τους μέλημα είναι ο συνδυασμός των γνώσεων που περιλαμβάνονται στα Προγράμματα Σπουδών με την εξέλιξη και ανάπτυξη θεμελιωδών και σημαντικών ικανοτήτων των μαθητών/τριών. Αντί για την παραδοσιακή αξιολόγηση, δίνεται έμφαση στην περιγραφική αξιολόγηση και τη δημιουργία ενός φακέλου επιτευγμάτων (portfolio) από τους/τις μαθητές/τριες. Η διαδικασία αξιολόγησης λειτουργεί διαμορφωτικά και επικεντρώνεται τόσο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όσο και στις λήψεις των αποφάσεων εκείνων που πρέπει η σχολική μονάδα να προβεί με βάση τον σχεδιασμό των Σχεδίων Δράσης (Υπουργείο Παιδείας β, 2021).

Οι αξιολογήσεις διεξάγονται τριμηνιαία ανά θεματική ενότητα και έχουν δύο στόχους: αφενός να αξιολογήσουν την εφαρμογή του προγράμματος και αφετέρου να καταγράψουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Το πορτφόλιο, ατομικός φάκελος του μαθητή, παραδίδεται στον ίδιο και λειτουργεί ως προσωπικό του αρχείο, πληροφορεί, συμβουλεύει και ενημερώνει τους γονείς κατά τις συναντήσεις, λειτουργεί ως διαγνωστικό εργαλείο για την ανίχνευση επιτευγμάτων και δυσκολιών κάθε μαθητή και περιλαμβάνει εναλλακτικές και διαφορετικές μεθόδους αξιολόγησης, όπως είναι η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση είτε ατομικά είτε ομαδικά καθώς και πληροφορίες για την συγκέντρωση και οργάνωση της συνολικής σχολικής εικόνας του μαθητή. Τα στοιχεία αυτά μπορούν να συμπεριληφθούν σε αξιολογήσεις για τη σύσταση εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την επαγγελματική καθοδήγηση (Υπουργείο Παιδείας β, 2021).

Η αξιολόγηση των μαθητών/τριών στα ΕΔ αποτελεί έναν κρίσιμο πυλώνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς προωθεί την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων και την προσαρμοστικότητα των μαθητών/τριών σε νέα δεδομένα και προκλήσεις. Η διαδικασία αξιολόγησης είναι πολυδιάστατη και ενσωματώνει διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες εξασφαλίζουν μια ολοκληρωμένη και δίκαιη εκτίμηση των ικανοτήτων και της προόδου των μαθητών/τριών (Κοσκοσίδου, 2021).

2.6 Διδακτικές Μέθοδοι στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων

Οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στα ΕΔ ποικίλλουν και προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών στόχων. Ακολουθούν μερικές από τις βασικές μεθόδους που προτείνονται:

(α) *Μάθηση βάσει Έργου (Project-Based Learning)*. Η μέθοδος της μάθησης βάσει έργου ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να αναλάβουν συγκεκριμένα έργα, τα οποία συνήθως σχετίζονται με πραγματικά προβλήματα ή προκλήσεις. Οι μαθητές/τριες συνεργάζονται σε ομάδες για να σχεδιάσουν, να υλοποιήσουν και να παρουσιάσουν τα έργα τους, αναπτύσσοντας έτσι δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων και η δημιουργικότητα. Η μάθηση βάσει έργου προάγει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών και τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη (Τσακίρη, και συν., 2011).

(β) *Διερευνητική Μάθηση (Inquiry-Based Learning)*. Η διερευνητική μάθηση προωθεί την περιέργεια των μαθητών/τριών και τους ενθαρρύνει να ανακαλύψουν τη γνώση μέσα από ερωτήματα και έρευνες. Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να διατυπώνουν ερωτήματα, να συλλέγουν και να αναλύουν δεδομένα, και να βγάζουν συμπεράσματα. Η μέθοδος αυτή βοηθά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, καθώς και στην κατανόηση του επιστημονικού τρόπου σκέψης (Τσακίρη, και συν., 2011).

(γ) *Μέθοδος Επίλυσης Προβλήματος (Problem-Based Learning)*. Η μέθοδος επίλυσης προβλήματος ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να αντιμετωπίσουν και να επιλύσουν σύνθετα προβλήματα, τα οποία συχνά δεν έχουν μία μοναδική λύση. Οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ομάδες για να εντοπίσουν το πρόβλημα, να αναλύσουν τις αιτίες του, να αναπτύξουν υποθέσεις και να προτείνουν λύσεις. Η μέθοδος αυτή προάγει την κριτική σκέψη, τη συνεργασία και την ικανότητα λήψης αποφάσεων (Σταθάτου, 2021).

(δ) *Συνεργατική Μάθηση (Cooperative Learning)*. Η συνεργατική μάθηση ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να εργαστούν μαζί σε μικρές ομάδες για την επίτευξη κοινών στόχων. Κάθε μαθητής έχει έναν συγκεκριμένο ρόλο και ευθύνες, και η επιτυχία της ομάδας εξαρτάται από τη συμβολή του κάθε μέλους. Η συνεργατική μάθηση βοηθά στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία, η διαπραγμάτευση και η διαχείριση συγκρούσεων (Σταθάτου, 2021).

(ε) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (Differentiated Instruction)*. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προσαρμόζει τις μεθόδους διδασκαλίας και τα εκπαιδευτικά υλικά στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ποικίλες στρατηγικές για να εξασφαλίσει ότι όλοι οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να μάθουν και

να επιτύχουν. Αυτή η μέθοδος λαμβάνει υπόψη τις διαφορές στη μαθησιακή ικανότητα, το στυλ μάθησης και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών (Σταθάτου, 2021).

2.7 Η αποτίμηση των ΕΔ

Η Επιστημονική Μονάδα του ΙΕΠ για τα ΕΔ ανακοίνωσε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της πρώτης εφαρμογής των ΕΔ, σύμφωνα με το Ν.4692/2020 και την ΥΑ ΦΕΚ 3567/2021. Η έρευνα διεξήχθη μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, το οποίο διακινήθηκε μέσω του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου, από τις 15 έως και τις 30 Ιουνίου 2022, συμμετέχοντας 11.039 σχολεία (5.156 νηπιαγωγεία, 4.166 δημοτικά και 1.717 γυμνάσια) (ΙΕΠ, 2021).

Αναφορικά με το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία διδασκαλίας των ΕΔ, οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν θετικά το εύρος των θεματικών ενοτήτων και τη δυνατότητά τους να καλλιεργούν τις στοχευμένες δεξιότητες. Οι υπάρχουσες θεματικές ενότητες καλύπτουν όλα τα σημαντικά θέματα για την καλλιέργεια δεξιοτήτων, με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και τον εργαστηριακό χαρακτήρα (κατασκευές, παρουσιάσεις, παιχνίδια και θεατρικά δρώμενα) να θεωρούνται τα κύρια εργαλεία διαφοροποίησης της παιδαγωγικής/διδακτικής προσέγγισης (ΙΕΠ, 2021).

Η ανταπόκριση των μαθητών/τριών στο περιεχόμενο και τη νέα μεθοδολογία ήταν κρίσιμη για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της εφαρμογής των ΕΔ. Οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι οι μαθητές/τριες ενεργοποιήθηκαν περισσότερο στην ομάδα τους και αφιέρωσαν προσωπικό χρόνο στη διερεύνηση, προετοιμασία και τις κατασκευές που αποφασίστηκαν στα ΕΔ. Θεωρούν ότι τα ΕΔ συνεισφέρουν σημαντικά στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, στην ενίσχυση των γνώσεων, στάσεων, αξιών και δεξιοτήτων καθώς και στη βελτίωση της συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία (ΙΕΠ, 2021).

Σχετικά με τη διδακτική προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία του επιμορφωτικού προγράμματος του ΙΕΠ, παρόλο που η εφαρμογή στη διδακτική πράξη παρουσιάζει από μέτριο έως υψηλό βαθμό δυσκολίας. Τα κύρια προβλήματα εντοπίζονται στον χρόνο που απαιτείται σε κάθε τάξη και στον εξοπλισμό και την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων. Γενικά, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν θετικά την προστιθέμενη αξία και τη συνολική συνεισφορά των ΕΔ στο εκπαιδευτικό έργο. Συμφωνούν ότι τα ΕΔ αποτελούν βασικό στοιχείο της λειτουργίας του σχολείου, κυρίως λόγω της θετικής ανταπόκρισης των μαθητών/τριών στο περιεχόμενο και τη νέα μεθοδολογία, ενισχύοντας την καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και

δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης, σε συνδυασμό με τη διαμόρφωση ενός σύγχρονου πλαισίου εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Υπουργείο Παιδείας, 2021).

Οι ενδιάμεσες αποτιμήσεις των ΕΔ αποκαλύπτουν μία σειρά από αξιοσημείωτα συμπεράσματα σχετικά με την εφαρμογή και την αποδοτικότητα αυτής της εκπαιδευτικής καινοτομίας. Κατά την πρώτη φάση εφαρμογής, η εστίαση βρέθηκε κυρίως στην προσαρμογή των εκπαιδευτικών στην καινοτόμα αυτή μεθοδολογία και στην ανταπόκριση των μαθητών/τριών. Η ενδιάμεση αξιολόγηση κατέδειξε ότι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και ο εργαστηριακός χαρακτήρας των ΕΔ συνέβαλαν καθοριστικά στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών. Οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι η εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθοδολογίας προώθησε τη δημιουργική σκέψη, την κριτική ικανότητα και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, στοιχεία που είναι θεμελιώδη για την καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων. Επιπλέον, η ομαδική εργασία φαίνεται να ενίσχυσε την κοινωνική συναναστροφή και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών, διευκολύνοντας έτσι τη διαμόρφωση ενός πιο ενωτικού σχολικού περιβάλλοντος (Χαρμπάτση, 2023).

Παράλληλα, η ενδιάμεση αξιολόγηση έφερε στο φως σημαντικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, ο περιορισμένος χρόνος ανά τάξη και η έλλειψη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής αναδείχθηκαν ως κύρια εμπόδια στην ομαλή διεξαγωγή των εργαστηρίων. Η έλλειψη κατάλληλου εξοπλισμού και χώρων συχνά περιορίσε τη δυνατότητα εφαρμογής των δραστηριοτήτων στο βαθμό που είχε αρχικά σχεδιαστεί. Επιπρόσθετα, ο βαθμός δυσκολίας στην προετοιμασία και υλοποίηση των εργαστηρίων φάνηκε να απαιτεί περισσότερη εξειδίκευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη από τους υπεύθυνους φορείς. Ωστόσο, παρά τις προκλήσεις, η ενδιάμεση αποτίμηση κατέδειξε μία γενική θετική στάση των εκπαιδευτικών προς τα ΕΔ, υποστηρίζοντας την πεποίθηση ότι, με την κατάλληλη υποστήριξη, μπορούν να αποτελέσουν ουσιώδες εργαλείο βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Χαρμπάτση, 2023).

Η τελική αποτίμηση των ΕΔ, βάσει της διεξαχθείσας έρευνας, επιβεβαιώνει τη σημασία αυτής της εκπαιδευτικής παρέμβασης για την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Μετά από έναν πλήρη κύκλο εφαρμογής, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σημαντικές βελτιώσεις στην ενίσχυση των γνώσεων, στάσεων και αξιών των μαθητών/τριών, καθώς και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής και τεχνολογίας. Τα ΕΔ φάνηκε να ενισχύουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών, προάγοντας την αυτονομία και την ικανότητά τους να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διερεύνηση, προετοιμασία και κατασκευή των δραστηριοτήτων συνέβαλε στη βελτίωση της αφοσίωσης

και της συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία, προσφέροντας μία πιο βιωματική και ενδιαφέρουσα προσέγγιση στην εκπαίδευση (Σταθάτου, 2021).

Ωστόσο, η τελική αποτίμηση ανέδειξε και πάλι την ανάγκη για καλύτερη υποστήριξη των σχολείων όσον αφορά τον εξοπλισμό και τις υποδομές. Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την αύξηση των πόρων και τη βελτίωση των υποδομών ώστε να διευκολυνθεί η υλοποίηση των ΕΔ. Επιπλέον, επισημαίνεται η ανάγκη για συνεχιζόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκειμένου να ενσωματώσουν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα τις καινοτόμες διδακτικές πρακτικές. Η αξιολόγηση καταδεικνύει επίσης την ανάγκη για συνεχή ανατροφοδότηση και αναθεώρηση των θεματικών ενοτήτων των ΕΔ, προκειμένου να παραμείνουν επίκαιρες και σχετικές με τις εξελισσόμενες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες. Συνολικά, η τελική αποτίμηση επιβεβαιώνει την προστιθέμενη αξία των ΕΔ στο εκπαιδευτικό έργο, τονίζοντας τη σημασία τους ως βασικό στοιχείο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πρακτικής που ενισχύει την ολοκληρωμένη ανάπτυξη των μαθητών/τριών και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Χαρμπάτση, 2023).

2.8 Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των ΕΔ

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και την εφαρμογή των ΕΔ πραγματοποιήθηκε μέσω τις πλατφόρμας του ΙΕΠ και αφορούσε το περιεχόμενο τους, το εκπαιδευτικό υλικό που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ο κάθε εκπαιδευτικός καθώς και τα μέσα και τη μέθοδο για την πραγμάτωση αυτών στο σχολικό περιβάλλον (Χρήστου, 2021).

Η επιμόρφωση πραγματοποιήθηκε εξ αποστάσεως, σε τρεις φάσεις συνολικής διάρκειας 36 ωρών και περιλάμβανε: 1) Την «Εισαγωγή στα ΕΔ» και περιελάμβανε θεωρητική ενασχόληση με το θέμα, μελέτη και πρακτική εξάσκηση μέσα από τέσσερα (4) βίντεο και συστηματική παρατήρηση, 2) Τις «Θεματικές Ενότητες των ΕΔ» και περιελάμβαναν τις τέσσερις (4) θεματικές ενότητες. Καθεμιά από αυτές τις ενότητες αποτελούνταν από έξι (6) υποενότητες, οι οποίες απευθύνονταν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Κάθε υποενότητα περιελάμβανε: α) Δύο μαθήματα σύγχρονης διδασκαλίας σε μορφή βίντεο, β) Τη μεθοδολογία την οποία θα έπρεπε να ακολουθήσει ο/η εκπαιδευτικός για την υλοποίηση των εργαστηρίων και γ) Μία εργασία αυτοαξιολόγησης (κουίζ). Επιπλέον, ο/η επιμορφούμενος/η εκπαιδευτικός επέλεγε ένα πρόγραμμα εφαρμογής, με βάση το οποίο μπορούσε να υλοποιήσει ένα εργαστήριο σε μορφή βιντεομαθημάτων, το οποίο διαρκούσε συνολικά μία (1) ώρα., 3) Τα «Εκπαιδευτικά Θέματα για τα ΕΔ», τα οποία περιελάμβαναν έξι (6) κείμενα, μια εισαγωγή και παρουσίαση ενός βίντεο για μελέτη καθώς αξιολόγηση με

τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων για να ολοκληρώσει ο/η εκπαιδευτικός την επιμόρφωση και να αποκτήσει τη σχετική βεβαίωση (Χρήστου, 2021).

Η παρακολούθηση της επιμόρφωσης περιλάμβανε και μία διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Η άσκηση της αυτοαξιολόγησης του κάθε επιμορφούμενου εκπαιδευτικού περιείχε είκοσι (20) ερωτήσεις και είχε διάρκεια τριάντα (30) λεπτών (Σταθάτου, 2021). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και την εφαρμογή των ΕΔ, όπως πραγματοποιήθηκε μέσω της πλατφόρμας του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), παρουσίασε έναν ολοκληρωμένο σχεδιασμό, ο οποίος κάλυψε το περιεχόμενο, το εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και τα μέσα και τις μεθόδους υλοποίησης των εργαστηρίων στο σχολικό περιβάλλον. Η επιμόρφωση αυτή πραγματοποιήθηκε εξ αποστάσεως και οργανώθηκε σε τρεις φάσεις συνολικής διάρκειας 36 ωρών. Οι φάσεις αυτές περιλάμβαναν την «Εισαγωγή στα ΕΔ», τις «Θεματικές Ενότητες των ΕΔ» και τα «Εκπαιδευτικά Θέματα για τα ΕΔ» (Καρανικόλα & Παναγιωτόπουλος, 2019).

Η πρώτη φάση, «Εισαγωγή στα ΕΔ», περιλάμβανε θεωρητική ενασχόληση με το θέμα, μελέτη και πρακτική εξάσκηση μέσω τεσσάρων βίντεο και συστηματική παρατήρηση. Η δεύτερη φάση κάλυπτε τις τέσσερις θεματικές ενότητες, καθεμία από τις οποίες αποτελούνταν από έξι υποενότητες που απευθύνονταν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Κάθε υποενότητα περιλάμβανε δύο μαθήματα σύγχρονης διδασκαλίας σε μορφή βίντεο, τη μεθοδολογία για την υλοποίηση των εργαστηρίων και μία εργασία αυτοαξιολόγησης (κουίζ). Επιπλέον, οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν ένα πρόγραμμα εφαρμογής για την υλοποίηση ενός εργαστηρίου σε μορφή βιντεομαθημάτων διάρκειας μίας ώρας. Η τρίτη φάση περιλάμβανε έξι κείμενα, μία εισαγωγή και παρουσίαση ενός βίντεο για μελέτη, καθώς και αξιολόγηση μέσω συμπλήρωσης ερωτηματολογίων (Κοσκοσίδου, 2021).

Η διαδικασία αυτή, παρότι φαινομενικά ολοκληρωμένη και δομημένη, έχει δεχτεί κριτική σε διάφορα επίπεδα. Μία από τις βασικές κριτικές αφορά την εξ αποστάσεως φύση της επιμόρφωσης. Παρόλο που η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρέχει ευελιξία στους εκπαιδευτικούς, η έλλειψη δια ζώσης αλληλεπίδρασης μπορεί να περιορίσει την αποτελεσματικότητα της μάθησης, ειδικά σε θέματα που απαιτούν πρακτική εξάσκηση και άμεση ανατροφοδότηση. Επίσης, η εντατική χρήση βίντεο και ηλεκτρονικών κουίζ μπορεί να μην ανταποκρίνεται πλήρως στις ανάγκες όλων των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα αυτών που προτιμούν πιο διαδραστικές ή συνεργατικές μεθόδους μάθησης (Κοσκοσίδου, 2021).

Ένα άλλο σημείο κριτικής αφορά το περιεχόμενο των θεματικών ενότητων και των υποενότητων. Ενώ οι τέσσερις θεματικές ενότητες καλύπτουν ευρύ φάσμα θεμάτων, η

κατανομή τους σε έξι υποενότητες μπορεί να θεωρηθεί υπερβολικά εξειδικευμένη και ενδεχομένως δυσχεραίνει την κατανόηση των βασικών εννοιών. Η υπερβολική εξειδίκευση μπορεί να οδηγήσει σε σύγχυση και να αποσπάσει την προσοχή από τις κεντρικές αρχές των εργαστηρίων δεξιοτήτων. Επιπλέον, η διαδικασία αυτοαξιολόγησης, παρότι σημαντική για την αυτοανακάλυψη και τον αναστοχασμό, ενδέχεται να μην είναι αρκετή για να αξιολογήσει την πραγματική ικανότητα των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή των εργαστηρίων δεξιοτήτων. Η αξιολόγηση μέσω ενός κουίζ 30 λεπτών με 20 ερωτήσεις μπορεί να μην παρέχει επαρκή ανατροφοδότηση για τις πραγματικές δεξιότητες και γνώσεις των επιμορφούμενων (Χρήστου, 2021).

Κεφάλαιο 3. Τα ΕΔ ως εκπαιδευτική καινοτομία

Στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η ενσωμάτωση καινοτόμων προγραμμάτων και δράσεων συνιστά αναγκαιότητα για την αναβάθμιση και προσαρμογή των σχολικών πρακτικών στις εξελισσόμενες ανάγκες της κοινωνίας της γνώσης. Ο στόχος της καινοτομίας στην εκπαίδευση δεν είναι απλώς η προσφορά νέων πληροφοριών, αλλά η υιοθέτηση πρωτότυπων μεθοδολογιών και στρατηγικών διδασκαλίας που προάγουν τη δημιουργική σκέψη, την κριτική ανάλυση και τη συνεργασία. Τα καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα, συμπεριλαμβανομένου των ΕΔ, αναδεικνύουν την ανάγκη για τη δημιουργία ενός δυναμικού μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο εξελίσσεται με βάση τις σύγχρονες απαιτήσεις και προκλήσεις.

Η επιτυχής ένταξη τέτοιων δράσεων στην εκπαιδευτική πρακτική εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες. Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), η σχολική κουλτούρα, η εκπαιδευτική ηγεσία και η δικτύωση του σχολείου μέσω ευρωπαϊκών προγραμμάτων είναι μερικοί από τους κρίσιμους παράγοντες που διαμορφώνουν τη βιωσιμότητα και την αποτελεσματικότητα των καινοτόμων προγραμμάτων, συμπεριλαμβανομένου των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Ο τρόπος που διαχειρίζονται και ενσωματώνονται αυτές οι καινοτομίες είναι καθοριστικός για την επίτευξη των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων και την προετοιμασία των μαθητών/τριών για μια κοινωνία που συνεχώς εξελίσσεται (Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015).

Η ενσωμάτωση εκπαιδευτικών καινοτομιών στα σχολεία έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει ένα νέο, δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον που να ανταγωνίζεται τις σύγχρονες ανάγκες, να είναι ελκυστικό τόσο για τους/τις μαθητές/τριες όσο και για τους εκπαιδευτικούς, να επιφέρει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα και να ανταποκρίνεται σε πραγματικά προβλήματα της καθημερινότητας. Αυτό απαιτεί συντονισμένες παρεμβάσεις σε τρία επίπεδα (Clement, 2014, Luttenberg, Carpay & Veugelers, 2013) το εξωτερικό (κεντρικές πολιτικές και μηχανισμοί), το εσωτερικό (δομή και λειτουργία σχολικής μονάδας) και το ατομικό (δράσεις εκπαιδευτικών). Η εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να επικεντρώνεται τόσο στη διάδοση και ενίσχυση των βέλτιστων πρακτικών καινοτομίας, όσο και στην προώθηση της υιοθέτησης αυτών των καλών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία τους. Με αυτόν τον τρόπο αναμένεται να διαμορφωθεί μια αντίληψη από κοινού και μια κουλτούρα μεταξύ των σχολείων και των εκπαιδευτικών, η οποία θα κατανοήσει ότι δεν υπάρχουν μοναδικές ή ομοιόμορφες λύσεις. Αντίθετα, θα προάγει μια ποικιλία εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που μπορούν να προσαρμοστούν, να τροποποιηθούν και να

εφαρμοστούν ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε εκπαιδευτικού πλαισίου, με στόχο την καλυτέρευση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

3.1 Αποσαφήνιση των όρων «καινοτομία» και «εκπαιδευτική καινοτομία»

Η καινοτομία είναι μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία έχει διατυπωθεί με διάφορους τρόπους από συγγραφείς και επιστήμονες. Ο Schumpeter (1939) αναφέρει πως η καινοτομία περιλαμβάνει τη δημιουργία νέων παραγωγικών στοιχείων ή σταδίων που αλλάζουν τον επιχειρηματικό κόσμο. Ο Drucker (1985) την αναφέρει ως την εισαγωγή νέων προϊόντων, υπηρεσιών ή μεθόδων παραγωγής, που αλλάζουν τις αγορές. Επιπλέον, την ορίζει ως την «πράξη που εντάσσει τη γνώση και τις ιδέες στην πράξη για τη δημιουργία νέας αξίας». Και οι δύο ορισμοί επικεντρώνονται στην έννοια της αλλαγής.

Ο Rogers (2003) αναφέρεται στη διάχυση των καινοτομιών στην κοινωνία και την αξία που δημιουργείται καθώς οι νέες ιδέες υλοποιούνται και υιοθετούνται. Στο εγχειρίδιο του OECD (2005), η καινοτομία ορίζεται ως η εφαρμογή νέων ή σημαντικά βελτιωμένων προϊόντων, διαδικασιών ή οργανωτικών μεθόδων που προσφέρουν οικονομική ή κοινωνική αξία. Ο Moore (2007) την περιγράφει ως τη διαδικασία μεταφοράς ιδεών από τη σύλληψη στην αποδοχή. Αυτοί οι ορισμοί τονίζουν τη σύνδεση μεταξύ καινοτομίας, ιδεών και πρακτικής εφαρμογής.

Στην εκπαίδευση, η καινοτομία αφορά νέες ιδέες και προσεγγίσεις. Ο Christensen (2008) τονίζει τη χρήση νέων πρακτικών για τη βελτίωση της εκπαίδευσης, ενώ ο Ματσαγγούρας (2012) υποστηρίζει ότι οι παρεμβάσεις που τροποποιούν τις πρακτικές του συστήματος είναι καινοτόμες. Κατά τους Κυριακώδη και Τζιμογιάννη (2015), εκπαιδευτική καινοτομία είναι κάθε αλλαγή που βελτιώνει τη διαδικασία και παράγει μετρήσιμα αποτελέσματα. Ο Τζιμογιάννης (2020) επισημαίνει τη χρήση τεχνολογιών και την αναδιάρθρωση προγραμμάτων ως βασικά στοιχεία της εκπαιδευτικής καινοτομίας. Η Βασιλάκη (2012) αναφέρεται σε αλλαγές στη στάση και τις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, ενώ οι Τζιμογιάννης και Κόμης (2004) εστιάζουν στη χρήση τεχνολογιών για την επίλυση ζητημάτων στην τάξη.

Με βάση αυτούς τους ορισμούς, τα ΕΔ θεωρούνται εκπαιδευτική καινοτομία, καθώς εισάγουν νέες μεθόδους και περιεχόμενο, δημιουργούν νέες δομές και βελτιώνουν τη μάθηση, στοχεύοντας στη μαζική αποδοχή τους από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Στην παρούσα μελέτη η εκπονήτρια επιλέγει τον όρο «καινοτομία» έναντι του όρου «αλλαγή» διότι εμπεριέχει τη διάσταση της δημιουργικότητας και της πρωτοτυπίας. Μια απλή αλλαγή μπορεί να αφορά την προσαρμογή ενός ήδη γνωστού μοντέλου, ενώ η καινοτομία απαιτεί την παραγωγή νέων ιδεών και πρακτικών, με στόχο τη βελτίωση και τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Επιπλέον, η καινοτομία ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε μια διαδικασία συνεχούς αναζήτησης και ανατροφοδότησης, προάγοντας έτσι έναν πιο δυναμικό και εξελικτικό τρόπο μάθησης.

3.2 Τα είδη καινοτομίας στην εκπαίδευση

Η εκπαιδευτική καινοτομία είναι καθοριστικής σημασίας για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και της μαθησιακής εμπειρίας. Οι τεχνολογικές καινοτομίες, όπως οι ψηφιακές τεχνολογίες, οι διαδραστικοί πίνακες και οι πλατφόρμες e-learning, έχουν μετασχηματίσει τη μαθησιακή διαδικασία, κάνοντάς τη πιο ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική (Fullan, 2015). Η καινοτομία στη διδακτική μεθοδολογία, όπως η ανακαλυπτική και συνεργατική μάθηση, επικεντρώνεται στον/στην μαθητή/τρια και προσαρμόζεται στις ατομικές του/της ανάγκες (Ramírez-Montoya & Lugo-Ocando, 2020). Επίσης, η ανάπτυξη νέων προγραμμάτων σπουδών, όπως αυτά που ενσωματώνουν θέματα τεχνητής νοημοσύνης ή επιχειρηματικότητας, ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες (Ramírez-Montoya & Lugo-Ocando, 2020).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ακόμα ένας τομέας καινοτομίας, βοηθώντας τους να αποκτήσουν νέες δεξιότητες μέσω σεμιναρίων και διαδικτυακών μαθημάτων (Fullan, 2018). Παράλληλα, οι καινοτομίες στη συμπερίληψη και την ισότητα στοχεύουν στη δημιουργία περιβαλλόντων που προάγουν την ισότητα για όλους τους μαθητές (Ramírez-Montoya & Lugo-Ocando, 2020).

Στη διοίκηση, νέες προσεγγίσεις, όπως η χρήση τεχνολογιών πληροφορικής και η δημιουργία συνεργατικών δικτύων μεταξύ σχολείων, συμβάλλουν στην αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Νέες μορφές αξιολόγησης, όπως η διαμορφωτική αξιολόγηση, παρέχουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των ικανοτήτων των μαθητών/τριών (Jacobs, 2000).

Τα ΕΔ ανήκουν σε πολλές από αυτές τις κατηγορίες καινοτομιών, ενσωματώνοντας νέες διδακτικές προσεγγίσεις και θεματικές ενότητες, ενώ προωθούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και χρησιμοποιούν σύγχρονες μεθόδους αξιολόγησης. Επιπλέον, ενισχύουν την ισότητα στην εκπαίδευση, προσφέροντας ένα συμπεριληπτικό

περιβάλλον για όλους τους/τις μαθητές/τριες (Ramírez-Montoya & Lugo-Ocando, 2020). Έτσι, τα ΕΔ αποτελούν μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική καινοτομία που προετοιμάζει τους μαθητές/τριες για τις σύγχρονες προκλήσεις.

3.3. Τα χαρακτηριστικά της καινοτομίας στην εκπαίδευση

Η εκπαιδευτική καινοτομία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την επίτευξη βέλτιστων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Για να είναι αποτελεσματικές, οι εκπαιδευτικές καινοτομίες, είτε αναφέρονται σε τεχνολογικές εφαρμογές, μεθόδους διδασκαλίας ή νέα προγράμματα σπουδών, πρέπει να πληρούν ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά (Jacobs, 2000).

1. **Επικέντρωση στον Μαθητή:** Η μαθητοκεντρική προσέγγιση αποτελεί κεντρικό χαρακτηριστικό μιας επιτυχημένης καινοτομίας. Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες πρέπει να προσαρμόζονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, επιτρέποντας προσωποποιημένη μάθηση, ώστε κάθε μαθητής να προχωρά με το δικό του ρυθμό και να επικεντρώνεται στα αντικείμενα που τον ενδιαφέρουν περισσότερο (Varpio, et al., 2012).
2. **Εφαρμογή Νέων Τεχνολογιών:** Οι νέες τεχνολογίες, όπως η εικονική και επαυξημένη πραγματικότητα (VR, AR), τα διαδραστικά λογισμικά και οι πλατφόρμες e-learning, αναβαθμίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, διευκολύνοντας την πρόσβαση σε ποικίλο υλικό και βελτιώνοντας την εμπλοκή των μαθητών (Varpio, et al., 2012).
3. **Συνεργατική Μάθηση:** Η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών είναι ένα ακόμη κεντρικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών καινοτομιών. Η συνεργατική μάθηση ενθαρρύνει την ανταλλαγή ιδεών, την ομαδική εργασία και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, ενισχύοντας την κριτική σκέψη και δημιουργικότητα (Ramírez-Montoya & Lugo-Ocando, 2020).
4. **Ευελιξία και Προσαρμοστικότητα:** Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες πρέπει να προσαρμόζονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Ευέλικτες πρακτικές και προσαρμοζόμενα προγράμματα σπουδών είναι απαραίτητα για την επιτυχία, καθώς διευκολύνουν την αντιμετώπιση των αλλαγών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Ramírez-Montoya & Lugo-Ocando, 2020).

5. **Αξιολόγηση και Ανατροφοδότηση:** Η συνεχής αξιολόγηση και ανατροφοδότηση είναι κρίσιμη για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής καινοτομίας. Οι διαμορφωτικές αξιολογήσεις παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς, βοηθώντας στη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας (Henze, VanDriel, & Verloop, 2009).
6. **Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών:** Η επιτυχία οποιασδήποτε εκπαιδευτικής καινοτομίας εξαρτάται από την κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη διασφαλίζει ότι οι δάσκαλοι διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να ενσωματώσουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας (Henze, VanDriel, & Verloop, 2009).
7. **Ενσωμάτωση Διαφορετικότητας και Συμπερίληψης:** Η καινοτομία στην εκπαίδευση πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ποικίλες ανάγκες των μαθητών, προάγοντας την ισότητα και τη συμπερίληψη. Όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο ή τις μαθησιακές τους δυσκολίες, πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες (Jacobs, 2000).
8. **Μακροπρόθεσμη Βιωσιμότητα:** Η βιωσιμότητα μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας είναι ζωτικής σημασίας. Η μακροπρόθεσμη επιτυχία εξαρτάται από στρατηγικό σχεδιασμό, επαρκή χρηματοδότηση και τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και η κοινότητα (Henze, VanDriel, & Verloop, 2009).

Τα ΕΔ ενσωματώνουν πολλά από τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Επικεντρώνονται στον μαθητή, ενσωματώνουν την τεχνολογία, ενθαρρύνουν τη συνεργασία και προσαρμόζονται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Παράλληλα, δίνουν έμφαση στη συνεχή αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενώ προάγουν τη συμπερίληψη και τη διαφορετικότητα (Fullan, 2018). Αυτά τα στοιχεία καθιστούν τα ΕΔ μια βιώσιμη εκπαιδευτική καινοτομία που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες προκλήσεις. Με αυτή τη δομή και τα χαρακτηριστικά, οι εκπαιδευτικές καινοτομίες, όπως τα ΕΔ, μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην καλύτερη προετοιμασία των μαθητών για τις απαιτήσεις του μέλλοντος.

3.4 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής της καινοτομίας στην εκπαίδευση

Η εφαρμογή καινοτομιών στην εκπαίδευση αποτελεί ένα κρίσιμο μέσο για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ωστόσο, η αποτελεσματική εφαρμογή τους απαιτεί μια συντονισμένη προσέγγιση και την εκπλήρωση συγκεκριμένων προϋποθέσεων. Παρακάτω αναλύονται οι βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχημένη ενσωμάτωση καινοτομιών στην εκπαίδευση (Towndrow, Silver, & Albright, 2010).

Πρώτον, είναι ζωτικής σημασίας η ύπαρξη μιας σαφούς στρατηγικής για την εισαγωγή της καινοτομίας. Η στρατηγική αυτή πρέπει να περιλαμβάνει έναν ολοκληρωμένο οδικό χάρτη, με συγκεκριμένους στόχους, χρονοδιαγράμματα και σταθμούς αξιολόγησης. Ο στρατηγικός σχεδιασμός πρέπει να ευθυγραμμίζεται με τους γενικούς εκπαιδευτικούς στόχους και να λαμβάνει υπόψη τις ειδικές ανάγκες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Ένας σαφής σχεδιασμός διευκολύνει την αντιμετώπιση πιθανών εμποδίων και συμβάλλει στην επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων (Towndrow, Silver, & Albright, 2010).

Η υποστήριξη από την ηγεσία αποτελεί βασικό παράγοντα για την επιτυχημένη εφαρμογή καινοτομιών στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες, όπως οι διευθυντές σχολείων, πρέπει να είναι ενεργοί υποστηρικτές της καινοτομίας, προσφέροντας τους απαραίτητους πόρους (χρόνο, χρηματοδότηση, υποδομές) και διαμορφώνοντας ένα θετικό κλίμα που ενθαρρύνει την ανάπτυξη και την εφαρμογή νέων πρακτικών. Ένα ισχυρό ηγετικό όραμα κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν ενεργά στην υιοθέτηση και εφαρμογή της καινοτομίας (Sofanudin et al., 2016).

Η επαρκής εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί, επίσης, θεμελιώδη προϋπόθεση για την επιτυχία. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ενημερωμένοι για τις νέες πρακτικές και τεχνολογίες που καλούνται να εφαρμόσουν, γεγονός που απαιτεί συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Σεμινάρια, εργαστήρια και διαδικτυακά μαθήματα μπορούν να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους, ενώ η καθοδήγηση από ειδικούς μπορεί να συμβάλει στη διαχείριση των προκλήσεων κατά την εφαρμογή της καινοτομίας (Sofanudin et al., 2016).

Η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων είναι εξίσου σημαντική. Η αποτελεσματική υλοποίηση της καινοτομίας απαιτεί τη συμμετοχή όχι μόνο των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, αλλά και των γονέων, της κοινότητας και των πολιτικών φορέων. Η συνεργασία αυτή ενισχύει τη συλλογική δέσμευση και διασφαλίζει ότι

η καινοτομία θα είναι αποδεκτή από όλους, ενδυναμώνοντας την αποτελεσματικότητά της (Abrami, Poulsen, & Chambers, 2004).

Επιπλέον, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα των καινοτομιών είναι κρίσιμες για την επιτυχία τους. Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες πρέπει να μπορούν να προσαρμόζονται στις εξελισσόμενες ανάγκες των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών, καθώς και στις αλλαγές στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αυτή η ευελιξία εξασφαλίζει τη μακροπρόθεσμη βιωσιμότητα της καινοτομίας, καθώς προσαρμόζεται συνεχώς στις νέες συνθήκες (Abrami, Poulsen, & Chambers, 2004).

Η συνεχής αξιολόγηση και ανατροφοδότηση αποτελεί έναν ακόμα κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχία. Η αξιολόγηση πρέπει να πραγματοποιείται συστηματικά και να ενσωματώνει τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές μεθόδους. Η ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/τριες συμβάλλει στη συνεχή βελτίωση της καινοτομίας και διασφαλίζει ότι προσαρμόζεται στις ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας (Henze, VanDriel, & Verloop, 2009).

Η επαρκής χρηματοδότηση και οι διαθέσιμοι πόροι είναι θεμελιώδεις για την επιτυχία των εκπαιδευτικών καινοτομιών. Χωρίς τους απαραίτητους οικονομικούς, ανθρώπινους και υλικοτεχνικούς πόρους, οι καινοτομίες κινδυνεύουν να αποτύχουν ή να μείνουν ημιτελείς. Είναι αναγκαίο να εξασφαλίζεται επαρκής υποστήριξη για την πλήρη υλοποίηση των σχεδίων (McNamara & O'hara, 2008).

Η πολιτική υποστήριξη και ένα ευνοϊκό θεσμικό πλαίσιο είναι επίσης καθοριστικής σημασίας. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές μπορούν να υποστηρίξουν την εισαγωγή καινοτομιών μέσω της παροχής χρηματοδοτήσεων, της θέσπισης κατάλληλων κανονισμών και της αναγνώρισης των καινοτόμων πρακτικών (Abrami, Poulsen, & Chambers, 2004).

Τέλος, η καλλιέργεια μιας κουλτούρας καινοτομίας στα σχολεία είναι ζωτικής σημασίας για τη βιωσιμότητα των εκπαιδευτικών καινοτομιών. Μια κουλτούρα που ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα, την πρωτοβουλία και την ανοιχτή σκέψη προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να πειραματίζονται χωρίς φόβο αποτυχίας, επιτρέποντας την ανάπτυξη νέων ιδεών και πρακτικών (McNamara & O'hara, 2008).

Τα ΕΔ ανταποκρίνονται σε πολλές από τις προϋποθέσεις για την επιτυχή ενσωμάτωση της καινοτομίας στην εκπαίδευση. Με την έμφαση που δίνεται στη συμμετοχική, ευέλικτη και προσαρμοσμένη μάθηση, τα ΕΔ συμβάλλουν στη δημιουργία ενός δυναμικού μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και ενισχύει τη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία.

Η υποστήριξη από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι κρίσιμη για την επιτυχή εφαρμογή των ΕΔ, καθώς παρέχουν το απαραίτητο πλαίσιο και τους πόρους για την υλοποίηση των εργαστηρίων. Εξίσου σημαντική είναι και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, που εξοπλίζει τους διδάσκοντες με τις δεξιότητες που χρειάζονται για να εφαρμόσουν και να εξελίσσουν τις καινοτόμες πρακτικές.

Επιπλέον, η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών, γονέων και της ευρύτερης κοινότητας ενισχύει την αποτελεσματικότητα των ΕΔ, ενθαρρύνοντας την ανταλλαγή ιδεών και τη συλλογική ευθύνη. Η δυνατότητα προσαρμογής των δραστηριοτήτων στις ανάγκες των μαθητών/τριών εξασφαλίζει μια εξατομικευμένη μαθησιακή εμπειρία, ενώ η συνεχής ανατροφοδότηση από μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς προάγει τη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συνολικά, τα ΕΔ προάγουν μια κουλτούρα καινοτομίας και δημιουργικότητας, καθιστώντας τα έναν ισχυρό μοχλό για τη βελτίωση της εκπαίδευσης και την προετοιμασία των μαθητών/τριών για το μέλλον.

3.5 Δυσκολίες στην εφαρμογή καινοτομιών στην εκπαίδευση

Η εφαρμογή καινοτομιών στην εκπαίδευση αποτελεί κρίσιμη διαδικασία για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης. Παρόλα αυτά, η εισαγωγή καινοτομιών συχνά συνοδεύεται από πληθώρα δυσκολιών που εμποδίζουν την επιτυχή υλοποίησή τους. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να είναι ποικίλες, ανάλογα με το είδος της καινοτομίας, το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τις συνθήκες που επικρατούν. Ακολουθούν ορισμένες από τις κύριες δυσκολίες που εμφανίζονται κατά την εφαρμογή καινοτομιών στην εκπαίδευση (Henze, VanDriel, & Verloop, 2009).

Μια από τις πρώτες και πιο συχνές δυσκολίες είναι η αντίσταση στην αλλαγή. Πολλοί εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς ενδέχεται να δυσκολεύονται να αποδεχτούν νέες πρακτικές και μεθόδους, ειδικά όταν αυτές έρχονται σε σύγκρουση με τις παραδοσιακές διαδικασίες. Αυτή η αντίσταση μπορεί να οφείλεται στον φόβο της αποτυχίας, στην αβεβαιότητα για το άγνωστο ή στην προσκόλληση στις παγιωμένες μεθόδους διδασκαλίας. Για να ξεπεραστεί αυτή η αντίσταση, είναι απαραίτητο να αλλάξουν οι αντιλήψεις και να καλλιεργηθεί μια κουλτούρα καινοτομίας, κάτι που απαιτεί χρόνο και προσπάθεια (Abrami, Poulsen, & Chambers, 2004).

Η έλλειψη πόρων αποτελεί μία από τις βασικότερες δυσκολίες στην εφαρμογή καινοτομιών. Οι καινοτόμες πρακτικές απαιτούν συχνά σημαντικές επενδύσεις σε υλικοτεχνική υποδομή, όπως νέες τεχνολογίες, εκπαιδευτικό υλικό και συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν διαθέτουν τους απαραίτητους πόρους για να υποστηρίξουν την υλοποίηση αυτών των καινοτομιών, περιορίζοντας έτσι τις δυνατότητες εφαρμογής τους (Towndrow, Silver, & Albright, 2010).

Μια άλλη σημαντική πρόκληση είναι η ανεπαρκής εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι κατάλληλα ενημερωμένοι και εκπαιδευμένοι για να μπορούν να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τις νέες τεχνολογίες και μεθόδους στην τάξη. Χωρίς την κατάλληλη υποστήριξη και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθάνονται ανεπαρκείς και να μην μπορούν να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητες των καινοτομιών (Sofanudin et al., 2016).

Η έλλειψη υποστήριξης από την ηγεσία του σχολείου είναι ένα άλλο σοβαρό εμπόδιο. Οι διευθυντές και οι διοικητικοί υπάλληλοι πρέπει να υποστηρίζουν και να προωθούν ενεργά τις καινοτομίες. Χωρίς την απαραίτητη καθοδήγηση, πόρους και ενθάρρυνση από την ηγεσία, οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να αισθάνονται απομονωμένοι και να δυσκολεύονται να εφαρμόσουν νέες πρακτικές (Towndrow, Silver, & Albright, 2010).

Οι διαρθρωτικοί περιορισμοί του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν συχνά σημαντική πρόκληση. Το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να μην παρέχει αρκετή ευελιξία ή να μην υποστηρίζει αλλαγές που απαιτούν οι καινοτόμες πρακτικές. Για παράδειγμα, τα προγράμματα σπουδών και οι εξεταστικές διαδικασίες που βασίζονται σε παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης ενδέχεται να μην ενθαρρύνουν την εφαρμογή νέων προσεγγίσεων διδασκαλίας που εστιάζουν σε δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη και η ανακάλυψη. Η προσαρμογή αυτών των δομών είναι συχνά απαραίτητη για να μπορέσουν να ευδοκιμήσουν οι καινοτομίες (Fullan, 2018).

Οι διαφοροποιημένες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/τριών αποτελούν άλλη μια πρόκληση. Οι καινοτομίες πρέπει να προσαρμόζονται σε μαθητές με διαφορετικές ικανότητες και μαθησιακά στυλ. Η εξατομικευμένη μάθηση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να απαιτούν επιπλέον χρόνο, πόρους και εξειδίκευση, κάτι που συχνά αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς από το να υιοθετήσουν νέες πρακτικές (McNamara & O'hara, 2008).

Η απουσία αποτελεσματικών συστημάτων αξιολόγησης είναι ένα ακόμη πρόβλημα. Η αξιολόγηση της επιτυχίας μιας καινοτομίας απαιτεί συστηματική και συνεχή παρακολούθηση, αλλά η ανάπτυξη κατάλληλων μεθόδων αξιολόγησης μπορεί να είναι

δύσκολη. Χωρίς επαρκή αξιολόγηση και ανατροφοδότηση, είναι δύσκολο να προσδιοριστεί ποια καινοτομία είναι αποτελεσματική και ποιες τροποποιήσεις χρειάζονται (McNamara & O'hara, 2008).

Επίσης, οι κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν την επιτυχία των καινοτομιών. Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί μέσα σε ένα κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, και οι τοπικές αξίες και παραδόσεις ενδέχεται να μην συμβαδίζουν πάντα με τις νέες πρακτικές. Η αντίσταση από την τοπική κοινωνία ή από γονείς μπορεί να παρεμποδίσει την εφαρμογή μιας καινοτομίας, και απαιτείται η κατανόηση και ο σεβασμός αυτών των παραγόντων για την ομαλή ενσωμάτωση της καινοτομίας (Sofanudin et al., 2016).

Τέλος, η έλλειψη συνεργασίας και συντονισμού μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων μπορεί να παρεμποδίσει την επιτυχία των καινοτομιών. Η εφαρμογή καινοτομιών στην εκπαίδευση απαιτεί τη συνεργασία εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών, γονέων, διοικητικών υπαλλήλων και πολιτικών φορέων. Όταν οι διάφοροι εμπλεκόμενοι φορείς δεν συντονίζονται αποτελεσματικά ή δεν συνεργάζονται, η διαδικασία της καινοτομίας μπορεί να καθυστερήσει ή να αποτύχει (Jacobs, 2000).

Δυστυχώς, οι παραπάνω δυσκολίες εμφανίζονται και στην εφαρμογή των ΕΔ. Οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν διαθέτουν την απαραίτητη επιμόρφωση και κατάρτιση για την εφαρμογή τους, κάτι που δυσκολεύει την αποτελεσματική αξιοποίηση των νέων μεθόδων διδασκαλίας. Η αλλαγή στη διδασκαλία απαιτεί χρόνο, προσαρμογή και την κατάλληλη καθοδήγηση, αλλά πολλοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αβεβαιότητα και σκεπτικισμό όσον αφορά τα οφέλη των νέων μεθόδων. Επιπλέον, η ανεπαρκής υποστήριξη από τη διεύθυνση των σχολείων καθιστά δύσκολη την παροχή των απαραίτητων πόρων για την υλοποίηση των ΕΔ, αναγκάζοντας συχνά τους εκπαιδευτικούς να αυτοσχεδιάσουν ή να χρησιμοποιήσουν προσωπικούς πόρους. Η εφαρμογή των ΕΔ απαιτεί επίσης σημαντικό χρόνο προετοιμασίας, και με το ήδη φορτωμένο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών, η εύρεση χρόνου για την προετοιμασία και εφαρμογή καινοτόμων δραστηριοτήτων γίνεται δύσκολη. Τα ΕΔ απαιτούν διαφορετικές μεθόδους διαχείρισης της τάξης, λόγω της διαδραστικής και ομαδικής φύσης τους, γεγονός που δημιουργεί προκλήσεις στην τήρηση της πειθαρχίας και στη διατήρηση της προσοχής των μαθητών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσαρμόσουν τα ΕΔ στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, κάτι που προσθέτει επιπλέον δυσκολίες λόγω της ανάγκης για διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Η επιτυχημένη εφαρμογή των ΕΔ απαιτεί συνεχή υποστήριξη, κατάλληλη εκπαίδευση, επαρκή πόρους και ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει την καινοτομία, στοιχεία που συχνά λείπουν από τα ελληνικά σχολεία.

3.6 Τα ΕΔ ως εκπαιδευτική καινοτομία

Τα ΕΔ αποτελούν μια καινοτομία στο κοινωνικό πλαίσιο της μάθησης, επιδιώκοντας την καλλιέργεια της αυτορρύθμισης, της συνεργασίας και της αυτοβελτίωσης στους μαθητές, όπως αναφέρεται από το Υπουργείο Παιδείας (ΥΠΑΙΘΑ, 2021). Αυτή η νέα εκπαιδευτική πρωτοβουλία έχει σκοπό να προάγει δεξιότητες απαραίτητες για τον 21ο αιώνα, όπως η επικοινωνία, η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα. Τα ΕΔ παρουσιάζουν έναν μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής πρακτικής, συνδυάζοντας σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και της κοινωνίας, στοχεύοντας στη διαμόρφωση εκπαιδευόμενων που θα μπορούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής.

Σύμφωνα με την εγκύκλιο του ΥΠΑΙΘΑ (2021), τα ΕΔ στοχεύουν να φέρουν αλλαγές στην εκπαιδευτική νοοτροπία και πρακτική, εισάγοντας μεθόδους διδασκαλίας που προάγουν τη βιωματική μάθηση και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Εστιάζουν στην ενίσχυση των κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από δραστηριότητες που απαιτούν συνεργασία και κριτική σκέψη. Αυτή η προσέγγιση αναγνωρίζεται ως καινοτόμος διότι ξεφεύγει από τις παραδοσιακές διδασκαλίες, δίνοντας έμφαση στην ομαδοσυνεργατική μάθηση και στη σύνδεση της γνώσης με την πράξη.

Η έννοια της εκπαιδευτικής καινοτομίας συνδέεται με οποιαδήποτε παρέμβαση ή αλλαγή που συμβάλλει στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Όπως σημειώνουν οι Ματσαγγούρας (2012) και Κυριακώδης και Τζιμογιάννης (2015), η εκπαιδευτική καινοτομία πρέπει να βασίζεται σε πρωτότυπες ιδέες και να επιφέρει θετικά μετρήσιμα αποτελέσματα, είτε στην οργάνωση του σχολείου, είτε στην αναδιαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών, είτε στην εισαγωγή τεχνολογιών.

Το Υπουργείο Παιδείας, με την εισαγωγή των ΕΔ, επιδιώκει να προσαρμόσει την ελληνική εκπαίδευση στις σύγχρονες κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Ωστόσο, η επιτυχία μιας τέτοιας καινοτομίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ενεργό συμμετοχή και την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών (Fullan, 2009). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να κατανοούν τις αξίες των νέων προγραμμάτων και να συμμετέχουν στη διαμόρφωσή τους, προκειμένου να τα ενσωματώσουν αποτελεσματικά στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική (Kiprianos & Theodoropoulos, 2017).

Επιπλέον, τα ΕΔ συνδέονται με την ευρύτερη ευρωπαϊκή στρατηγική για την εκπαίδευση και την καινοτομία, στο πλαίσιο του προγράμματος «Europe 2020», το οποίο στοχεύει στη βελτίωση της εκπαίδευσης και την οικονομική ανάπτυξη της Ευρώπης μέσω

της προώθησης καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθόδων (European Commission, 2019). Παράλληλα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως το Erasmus+, ενισχύει την ανάπτυξη διεθνών δεξιοτήτων και την καλλιέργεια συνεργασιών ανάμεσα σε σχολεία διαφορετικών χωρών (Ρέπουλη, 2018).

Ωστόσο, η εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών, όπως τα ΕΔ, συχνά αντιμετωπίζει προκλήσεις. Όπως επισημαίνουν οι Kiprianos & Theodoropoulos (2017), παράγοντες όπως η έλλειψη χρόνου, πόρων και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και της κοινότητας μπορούν να εμποδίσουν την επιτυχή εφαρμογή τους. Για την επιτυχή υλοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων, είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και οι ιδιαιτερότητες κάθε σχολικού περιβάλλοντος, ενώ η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την προσαρμογή τους στις νέες διδακτικές μεθόδους (Bakkenes, Vermunt & Wubbels, 2010).

Συνοψίζοντας, τα ΕΔ δεν αποτελούν απλώς μια εκπαιδευτική καινοτομία, αλλά έναν σημαντικό βηματισμό προς την κατεύθυνση της εκπαίδευσης που συνδέεται άμεσα με τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και της αγοράς εργασίας. Επιδιώκουν την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, ενισχύοντας τόσο τις ακαδημαϊκές όσο και τις κοινωνικές τους δεξιότητες, μέσα από μια καινοτόμο προσέγγιση που διαμορφώνει πολίτες του 21ου αιώνα.

Κεφάλαιο 4. Ανασκόπηση ερευνητικής δραστηριότητας

4.1 Ανασκόπηση ξένης ερευνητικής δραστηριότητας

Το έργο των ΕΔ επικεντρώνονται στη συγκρότηση ομάδων, την ανταλλαγή απόψεων, την επιχειρηματολογία, την επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων και σε έναν σε βάθος συλλογισμό (Τζιμογιάννης, 2019). Οι μέθοδοι που εφαρμόζονται επιδιώκουν να δώσουν τη δυνατότητα στους/τις μαθητές/τριες να είναι εκείνοι οι πρωταγωνιστές στην οικοδόμηση της γνώσης και όχι να λαμβάνουν πληροφορίες παθητικά, ενώ οι δραστηριότητες θα πρέπει να είναι διαθεματικές (Δεληχρήστος, 2022) επειδή αναπτύσσουν την οπτική, χειροκίνητη και αισθητηριακή μνήμη των μαθητών/τριών μέσω των ψηφιακών δεξιοτήτων (Gilboy, Heinerichs & Pazzaglia, 2015). Τα ΕΔ ενθαρρύνουν την ομαδική εργασία μεταξύ των μαθητών/τριών και ενεργοποιούν τη φαντασία και δημιουργικότητά τους (Raïkou, Karalis & Ravanis, 2017 Caci, Chiazzeze & D' Amico, 2013) αυτό συμβάλλει στην αυτοεκτίμηση των παιδιών (Roberts-Holmes & Bradbury, 2017).

Τα ΕΔ βοηθούν πραγματικά τους/τις μαθητές/τριες να ακονίσουν το νου και να συλλέξουν τις απαραίτητες γνώσεις καθώς και να ενισχύσουν διαφορετικές δεξιότητες σε διάφορες επιστήμες και την τεχνολογία (AlMusawi et al, 2015· Μαυρομμάτης, 2022). Η διδασκαλία των μαθητών/τριών σε εργαστήρια δεξιοτήτων βελτιώνει τα μαθησιακά τους αποτελέσματα (Karıcı, Akcay & DeJong, 2019· Χρήστου, 2021).

Τα ΕΔ έχουν μια ευρεία διάδοση σε πολλά κράτη και έτσι οι μαθητές/τριες που τα παρακολουθούν κατορθώνουν να κατανοήσουν δύσκολες έννοιες σε θετικά μαθήματα όπως λόγου χάρη στη βιολογία και τα μαθηματικά, ενώ αντιμετωπίζουν με πολύ θετικό τρόπο τόσο την τεχνολογία που προσφέρεται όσο και την ίδια τη διδακτική διαδικασία (Lewis et al., 2020), ενώ ενισχύουν την συναισθηματική νοημοσύνη τους (Karıcı, Akcay & DeJong, 2019) στην προσπάθεια αναζήτησης λύσεων σε υπαρκτά προβλήματα. Σε αυτή την προσπάθεια επισημαίνει η αξία της συνεργασίας (Rosenow - Gerhard, 2020).

Τα εργαστήρια θέτουν έναν προβληματισμό στους/στις μαθητές/τριες ενώ τους βοηθούν να ακονίσουν τη σκέψη σε διαδικασίες σύνθεσης και ανάλυσης ενδυναμώνοντας το έμφυτο ταλέντο τους και τις ικανότητες που έχουν. Επιπλέον συμβάλλουν στην ευκολότερη αποδοχή της διαφορετικότητας και στην ενεργοποίηση μιας ηθικής αντίληψης ως προς το περιβάλλον και τους ανθρώπους (Tonurist, Kattel & Lember, 2017). Στην διαμορφωτική έρευνα των Caci, Chiazzeze & D' Amico (2013), όπου μελετήθηκε η συνεισφορά που έχουν τα εργαστήρια δεξιοτήτων στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής ρομποτικής σε 36 Γυμνάσια της

Ιταλίας, αναφέρθηκε ότι στο σύνολο των μαθητών/τριών είχε θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και διερευνητικών δεξιοτήτων. Αυτή η προοπτική συλλαμβάνοντας ένα πλαίσιο μάθησης που υποστηρίχτηκε από τις ΤΠΕ, έγινε με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων με ρομπότ βασισμένες σε παιχνιδιάρικες εκπαιδευτικές εμπειρίες, εποικοδομητικές υπέρ της διεπιστημονικής μάθησης. Έτσι το ρομπότ προκάλεσε ενδιαφέρον και κίνητρο στους/στις μαθητές/τριες. Έτσι, οι γνώσεις που απέκτησαν τα παιδιά από αυτή την εμπειρία χαρακτηρίστηκαν από συγκλίνοντες τομείς όπως: τα μαθηματικά, η φυσική, η ηλεκτρονική, η μηχανική και η πληροφορική. Κι αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι στο εν λόγω περιβάλλον το συγκεκριμένο και το αφηρημένο μπορούν να συμβιβαστούν υπέρ της επίλυσης ενός προβλήματος. Επιπλέον, τα οφέλη που είχαν οι μαθητές/τριες και τονίστηκαν αφορούσαν στην ομαδική εργασία, τη δημιουργικότητα και την επίλυση προβλημάτων.

Τα ΕΔ ως προς το μάθημα της Φυσικής έδειξαν ότι είχαν απόδοση στο να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες τις απαιτούμενες γνώσεις στην έρευνα των Smith, Stein & Holmes (2020), σε μαθητές Λυκείου στο Κολοράντο. Οι μαθητές/τριες λαμβάνοντας μέρος στα εργαστήρια δεξιοτήτων αφενός ήρθαν πολύ κοντά στο νόημα της επιστημονικής έρευνας, αφετέρου έμαθαν πώς να χτίζουν από κοινού τη νέα γνώση, διδάχτηκαν και κατάλαβαν έννοιες της Φυσικής και αποδέχτηκαν με εύκολο και ευχάριστο τρόπο έννοιες και χρήσεις της τεχνολογίας καθώς και της επιστήμης.

Ένα δοκιμαστικό πείραμα των διαδικτυακών ΕΔ υλοποιήθηκε σε Γυμνάσια και Λύκεια της Ιρλανδίας και της Ιταλίας στηριζόμενο σε μελέτη των Lynch & Ghergulescu (2018) όπου δόθηκε σε μαθητές η δυνατότητα να αποκτήσουν δεξιότητες όπως ικανότητα προσαρμογής, δημιουργική σκέψη, αξιοπιστία, ομαδική δουλειά, επίλυση προβλημάτων κλπ. Αυτό είχε θετική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/τριών καθώς ενδυναμώθηκε η περιέργεια για μάθηση, με τα παιδιά να έχουν ενεργή συμμετοχή σε όλα αυτά με τα οποία ασχολήθηκαν, με τη συνδρομή ενός μεγάλου εύρους φυσικών επιστημών.

Όσον αφορά τώρα στις ήπιες δεξιότητες, δηλαδή τα συμπεριφορικά και διαπροσωπικά χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην αποτελεσματική επικοινωνία, δίνεται έμφαση στην ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης, στη συνεργασία, την επίλυση προβλημάτων, τις δεξιότητες ακρόασης και την επικοινωνία (Kapici, Akcay & DeJong, 2019· Lynch & Ghergulescu, 2018· Raikou, Karalis & Ravanis, 2017), η δημιουργικότητα, η επινοητικότητα, η προώθηση της δια βίου μάθησης (Attakorn et al., 2014). Τα ΕΔ βοηθούν ουσιαστικά τόσο στην ανάπτυξη και ενδυνάμωση των ήπιων δεξιοτήτων των μαθητών/τριών όσο και των δασκάλων υποστηρίζοντας την αναβάθμιση της ιδιότητας τους και στην επαγγελματική τους

εξέλιξη με την ταυτόχρονη συνεργασία με συναδέλφους και την ανταλλαγή καλών πρακτικών (Attakorn et al., 2014· Παππάς & Κοκκίνου, 2021). Η πανδημία αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα των εργαστηρίων με βιωματικό τρόπο επειδή ανέκοψε διάφορες διαζώσης εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Θεοδωρόπουλος, 2020). Παρ' όλα αυτά, στη βιβλιογραφία προκύπτουν κι άλλες αντιξοότητες που επιβάρυναν την υλοποίηση αυτών των εργαστηρίων.

Η μελέτη που πραγματοποίησαν οι Lynch και Ghergulescu (2018) περιγράφει ως φρένο που δυσχέραινε την δράση των ΕΔ τον ανεπαρκή εμπλουτισμό κατάλληλου εξοπλισμού των σχολείων καθώς τον περιορισμένο ελεύθερο χρόνο που έχουν οι δάσκαλοι επειδή έπρεπε να καλυφθεί ένας σημαντικός όγκος ύλης του αναλυτικού προγράμματος. Ειδικότερα, η λίγη ώρα που δίδεται για τη δημιουργία των εργαστηρίων, καθώς και η φτωχή υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων αποτελούν ορισμένα από τα πιο κοινά προβλήματα που παρατηρούνται (Lynch & Ghergulescu, 2018). Η ανάπτυξη των εργαστηρίων στον ελληνικό χώρο κατά τον Θεοδωρόπουλο (2020) και τον Τζιμογιάννη (2019) βρίσκει αντίσταση επειδή οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να κατανοήσουν την αναγκαιότητα να εναρμονιστούν με τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα και μένουν προσκολλημένοι σε ξεπερασμένα πρότυπα διδασκαλίας, στην τηλεεκπαίδευση που εισήχθη απροειδοποίητα και χωρίς οργάνωση και συντονισμό καθώς και στις δυσκολίες που υπήρξαν ως προς τη συνεννόηση μεταξύ συναδέλφων και στις αντίστοιχες συναντήσεις που έπρεπε να πραγματοποιήσουν με εμπλεκόμενους παράγοντες της εκπαίδευσης.

4.2 Ανασκόπηση της ελληνικής ερευνητικής δραστηριότητας

Σε έρευνα της Χαριμπάτση (2023), η οποία αφορούσε την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα μέσα από την εφαρμογή του Προγράμματος των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στην ελληνική Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αναφέρεται η επιτακτική ανάγκη εφοδιασμού του πολίτη του 21^{ου} αιώνα με σύγχρονες δεξιότητες, οι οποίες θα συντελέσουν στην ανέλιξή του είτε σε προσωπικό είτε σε επαγγελματικό επίπεδο. Η συγκεκριμένη έρευνα αποσκοπεί να ερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά πόσο ήταν έτοιμοι και προετοιμασμένοι να ανταποκριθούν στις ανάγκες της διδασκαλίας των νέων δεξιοτήτων. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αν και έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις για τη διδασκαλία των ΕΔ, δεν μπορούν να φανούν και αποτελεσματικοί στο έργο τους αυτό.

Η Πραδάκη (2022), σε έρευνά της που αφορούσε τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα ΕΔ του 21^{ου} αιώνα, αναφέρει αφενός την καινοτομία του προγράμματος και ερευνά αφετέρου κατά πόσο ήταν πρόσφορη, ωφέλιμη και διαφωτιστική η επιμόρφωση του ΙΕΠ. Από την έρευνα οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν την ανεπάρκεια της επιμόρφωσης και χαρακτήρισαν ως πρόχειρη τη σχεδίασή της, ενώ θεωρούν πολλούς τους τέσσερις υποχρεωτικούς θεματικούς κύκλους διδασκαλίας. Ωστόσο πιστεύουν ότι οι μαθητές/τριες έδειξαν μερική βελτίωση των μαθησιακών τους ικανοτήτων. Επιπλέον διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες και οι πιο νέοι εκπαιδευτικοί πιέστηκαν και αγχώθηκαν πιο πολύ για την εφαρμογή των εργαστηρίων. Αναφορικά με την αξιολόγηση οι σχετικά νέοι ηλικιακά εκπαιδευτικοί είναι ενάντια σε αυτήν ενώ εκείνοι με τα πιο πολλά χρόνια υπηρεσίας είναι αντίθετοι με τη διδασκαλία των ΕΔ ως αυτόνομο μάθημα.

Η μελέτη της Χρήστου (2021) για την δοκιμαστική εισαγωγή των ΕΔ σε Γυμνάσια και Λύκεια το σχολικό έτος 2020-2021, μέσα από 16 ημιδομημένες συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς από διάφορα μέρη της Ελλάδας, κατέδειξε ότι τα εργαστήρια δεξιοτήτων ήταν χρήσιμα και εποικοδομητικά κατά τη μαθησιακή διεργασία στα παιδιά (κριτική ικανότητα, δημιουργικότητα, επίλυση προβλημάτων, ανάληψη πρωτοβουλίας, λήψη αποφάσεων), στο να καταλάβουν και να αποκτήσουν γνώσεις σε έννοιες δύσκολες και στην αναβάθμιση των μαθησιακών τους επιδόσεων. Πιο αναλυτικά, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι μαθητές/τριες αποκτούν ικανότητες τόσο κοινωνικές (προθυμία για εργασία, υπευθυνότητα, ομαδικό πνεύμα, συνεργατικότητα) όσο και ψηφιακές, καθώς συμβάλλουν στην προώθηση της εκπαίδευσης STEAM. Παράλληλα έγινε αντιληπτή η αξία του έργου και της προσπάθειας της εκπαιδευτικής ηγεσίας για την επίτευξη εφαρμογής νέων στρατηγικών, για την ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος συνεργασίας και την δυναμική επίλυση δύσκολων καταστάσεων που σχετίζονταν με το εν λόγω αντικείμενο.

Οι περισσότεροι δάσκαλοι όπως αναφέρει η Χρήστου (2021) έκριναν ικανοποιητική την δημιουργία μιας καινούργιας δράσης, ενώ το εκπαιδευτικό υλικό που προσφέρεται από το ΙΕΠ το έκριναν πολύ καλό, αλλά ανέφεραν ότι οι γνώσεις τους ως προς την κατάρτιση δεν είναι επαρκείς. Επίσης ανέφεραν ότι θα προτιμούσαν ο χρόνος υλοποίησης των εργαστηρίων να ήταν περισσότερος, και ενδεχομένως να μην ήταν επιβεβλημένη η υιοθέτηση και των 4 θεματικών κύκλων σε μια σχολική χρονιά. Ακριβώς στον ίδιο συλλογισμό κινείται και η Σταθάτου (2021) με τους δασκάλους να θεωρούν ικανοποιητικούς τους 4 θεματικούς κύκλους σε σχέση με τον διδακτικό χρόνο. Τέλος, εκδήλωσαν την αποδοκιμασία τους σχετικά με τη γραφειοκρατία εκφράζοντας μια προσδοκία για τον μελλοντικό περιορισμό της, αλλά διαφώνησαν κάθετα στην επιβολή αξιολόγησης με την τετράβαθμη κλίμακα,

ζήτημα το οποίο συναντάται και στην μελέτη της Σταθάτου (2021), καθώς τους επιφόρτιζε με επιπρόσθετη δουλειά και τους προκαλούσε εξουθένωση και στρες. Ως πιο χρήσιμο προτείνουν αντί της τετράβαθμης κλίμακας αξιολόγησης να υιοθετηθεί μια περιγραφική αξιολόγηση που θα επιδιώκει μια αναβάθμιση των επιδόσεων των μαθητών/τριών με τη συμβολή του διαλόγου, την επανεξέταση των επίκαιρων ζητημάτων και την ανατροφοδότηση. Επίσης, σκέφτηκαν ως πιθανή δυνατότητα το σχεδιασμό μιας ηλεκτρονικής τράπεζας θεμάτων που θα συμπεριελάμβανε τις δραστηριότητες που γίνονται και στα εργαστήρια δεξιοτήτων του συνόλου των σχολικών μονάδων της χώρας, ώστε να υπάρχει μια πιο ορθολογική κατανομή της γνώσης μια διάχυση καλών πρακτικών. Γενικότερα πολλοί δάσκαλοι θεωρούσαν αναγκαία τη διεύρυνση της λειτουργίας αυτού του είδους κατάρτισης, αφού διαπίστωσαν ότι είχε ευνοϊκά αποτελέσματα στους/τις μαθητές/τριες/ μαθήτριες (Χρήστου, 2021).

Η έρευνα της Κοσκοσίδου (2021) που αφορούσε σε μια πιλοτική εισαγωγή των εργαστηρίων δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο και τη θετική απασχόληση των νηπίων με την αγγλική γλώσσα φανέρωσε πως οι δάσκαλοι κρίνουν ότι χρειάζεται ένα πλαίσιο εισαγωγής πρωτότυπων προγραμμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς θεωρούν ότι την ανανεώνουν. Συγκεκριμένα ανέφεραν πως αυτή η εφαρμογή είναι πολύ αποδοτική τόσο για νήπια όσο και για τους ίδιους αφού συμβάλλει στην υλοποίηση των προσδοκιών που είναι η κατάκτηση γνώσεων των παιδιών. Συμφώνησαν ότι το αντικείμενο των ενεργειών πρέπει να σχετίζεται άμεσα με το μαθησιακό στυλ και στις ανάγκες των νηπίων και να μπορεί να συμβάλλει στην έντονη συμμετοχή τους. επίσης συμφώνησαν με τη διαθεματική προσέγγιση και την αξία που προσδίδει στην εκπαίδευση, ενώ διαπίστωσαν ότι χρειάζεται να λαμβάνουν συχνή επιμόρφωση από πιο ενδεδειγμένες πηγές εκπαίδευσης. Παρ' όλα αυτά, επεσήμαναν έντονα τις δυσκολίες που παρουσιάζονται κατά τη διδασκαλία των καινοτόμων προγραμμάτων. Μέσα από ανάλογες στατιστικές αναλύσεις διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι που ηλικιακά είναι πιο νέοι και εργάζονται λιγότερο χρονικό διάστημα, διαθέτουν αφενός μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών κι αφετέρου έχουν λάβει πιστοποιήσεις από πολλά σεμινάρια που έχουν άμεση σχέση με την εκπαιδευτική καινοτομία ενώ εξέφρασαν θετική στάση στο βιωματικό στυλ εκπαιδευτικών δράσεων.

Σε έρευνα της Σαράκη (2022), που αφορούσε την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και την αξιοποίηση καινοτόμων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών μέσω των ΕΔ διαπιστώθηκε η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών μέσω εσωτερικών κινήτρων, η αφοσίωση που τους διακατέχει σε επαγγελματικό επίπεδο καθώς και η σημασία της αντίληψης του έργου τους από τους/τις μαθητές/τριες τους. Παράλληλα

διαπιστώθηκε και η δυσαρέσκειά τους από την ανεπαρκή επιμόρφωση, τις υλικοτεχνικές υποδομές των σχολικών κτιρίων και την απαξίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού από το κοινωνικό γίνεσθαι. Με την ένταξη της διδασκαλίας των ΕΔ στο ωρολόγιο πρόγραμμα προστέθηκε άγχος, πίεση και αυξημένος όγκος δουλειάς στους εκπαιδευτικούς ενώ το επαγγελματικό τους ενδιαφέρον ως προς αυτά είναι μειωμένο. Ωστόσο, κατά τη διδασκαλία των ΕΔ η μάθηση είναι αποκλειστικά μαθητοκεντρική και αξιοποιούνται σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας και τεχνικές που οι ίδιοι οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να τις κατανοήσουν και να τις αξιοποιήσουν.

Με βάση την μελέτη της Σταθάτου (2021), για την δοκιμαστική εισαγωγή των ΕΔ, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) τόνισε πως τα εργαστήρια δεξιοτήτων έχουν κοινά χαρακτηριστικά με την ευέλικτη ζώνη, την οποία στην πραγματικότητα αντικατέστησαν, ως προς τις θεματικές και τις εκπαιδευτικές πτυχές. Η διαφοροποίηση που προκύπτει συνίσταται στο γεγονός ότι αυτή η εκπαιδευτική πρακτική έχει υιοθετηθεί ευρύτατα. Δέχτηκαν ευχάριστα την εισαγωγή τους στο ωρολόγιο πρόγραμμα ως μια συγκροτημένη διεργασία εισόδου των ήπιων δεξιοτήτων (soft skills) στα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι οι πιο σημαντικές μεταβολές που συμβαίνουν με την προώθηση των εργαστηρίων είναι η σύμπραξη με εκπαιδευτικές μονάδες σε όλο τον κόσμο και ο οργανωμένος τρόπος που προωθείται σταδιακά στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι. Η μέριμνα που υπάρχει από ιδιωτικούς συλλόγους ως προς την ανάπτυξη υλικού στις θεματικές των εργαστηρίων δεξιοτήτων έγινε κατανοητή από τους ερωτηθέντες ως μια επωφελής ενέργεια και προβολή των συλλόγων αυτών (Σταθάτου, 2021). Αποδέχτηκαν θετικά οι εκπαιδευτικοί τις πολλές και διαφορετικές θεματικές ενότητες του εκπαιδευτικού υλικού, τις πολλαπλές δυνατότητες στην διδασκαλία τους, αλλά και τις δυνατότητες αξιοποίησης νέων εκπαιδευτικών πρακτικών που κεντρίζουν την περιέργεια των παιδιών. Όμως, παρατηρήθηκαν και ορισμένα αρνητικά στοιχεία όπως το κομμάτι της αξιολόγησης καθώς οι δάσκαλοι θεωρούν ότι η ποιότητα του προγράμματος απλοποιείται και τελικά παραμορφώνεται και δεν ταιριάζει με το όραμα των εργαστηρίων. Δυσάρεστα συναισθήματα κατέγραψε ο μεγάλος αριθμός των υποχρεωτικών ενοτήτων που πρέπει να διδαχθούν, πράγμα που δημιουργήσε άγχος και περισσότερη κούραση στους εκπαιδευτικούς καθώς και η γραφειοκρατία που ακόμη υπάρχει, την οποία οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ανιαρή και υπερβολική. Τα στοιχεία της μελέτης φανέρωσαν επίσης πως η πιλοτική εφαρμογή των εργαστηρίων δεξιοτήτων άρχισε δίχως πρώτα να υπάρξει μια κατάλληλη προπαρασκευή και μια ικανοποιητική επιμόρφωση. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωση ώστε να μπορέσουν να έχουν τις κατάλληλες γνώσεις της δομής του νέου

προγράμματος. Όμως, μέχρι και σήμερα οι προσπάθειες επιμόρφωσης δεν παρέχουν εκείνες τις απαραίτητες για τους εκπαιδευτικούς δεξιότητες ώστε να μπορέσουν να αποτελέσουν αποτελεσματικούς λειτουργούς στη διδασκαλία των εργαστηρίων δεξιοτήτων (Σταθάτου, 2021).

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστούν συνοπτικά τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία που προέρχονται από την έρευνα αναφορικά με τα ΕΔ. Ξεκινώντας από τα θετικά σημειώνεται πως η εισαγωγή των εργαστηρίων δεξιοτήτων ειδικά στο νηπιαγωγείο φαίνεται να είναι αποδοτική και ενισχύει τη μάθηση των παιδιών. Επιπλέον, υπογραμμίζεται η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η δυσκολία στη διδασκαλία των καινοτόμων προγραμμάτων (Κοσκοσίδου, 2021). Παράλληλα, η μελέτη της Χρήστου (2021) εστιάζει επίσης αποκλειστικά στα θετικά αποτελέσματα της εφαρμογής των ΕΔ σε σχολεία, υπογραμμίζοντας την χρησιμότητά τους στη μαθησιακή διαδικασία και την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η κριτική ικανότητα, η δημιουργικότητα και η ανάληψη πρωτοβουλιών (Χρήστου, 2021).

Την ίδια στιγμή παρουσιάζονται έρευνες, οι οποίες αναδεικνύουν τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά των ΕΔ. Η έρευνα Χαρμπάτση (2023) και η έρευνα της Πραδάκη (2022) αναφέρουν την επιτακτική ανάγκη για την καλλιέργεια σύγχρονων δεξιοτήτων στους πολίτες του 21^{ου} αιώνα και την ανάγκη προσαρμογής της εκπαίδευσης ανάλογα με τις απαιτήσεις της εποχής. Ωστόσο, και οι δύο μελέτες επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πάντα αποτελεσματικοί στη διδασκαλία αυτών των νέων δεξιοτήτων, είτε λόγω έλλειψης προετοιμασίας και επιμόρφωσης είτε λόγω αντιστάσεων ή αντικρουόμενων πεποιθήσεων (Χαρμπάτση, 2023). Ανάλογα συμπεράσματα εξάγονται και από την έρευνα της Σταθάτου (2021), η οποία δηλώνει πως οι εκπαιδευτικοί δέχτηκαν με χαρά την εισαγωγή των ΕΔ στο ωρολόγιο πρόγραμμα αλλά αντιμετώπισαν αρνητικά στοιχεία όπως το άγχος και η περισσότερη κούραση λόγω του αυξημένου φόρτου εργασίας. Οι ανησυχίες τους εστιάστηκαν επίσης στην αξιολόγηση και τη γραφειοκρατία ενώ επισημαίνουν την ανάγκη για επαρκή επιμόρφωση προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των νέων προγραμμάτων (Σταθάτου, 2021).

B' Ερευνητικό Μέρος

Κεφάλαιο 5 Μεθοδολογία

5.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Λόγω της νέας εισαγωγής των ΕΔ στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα των σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, θεωρήθηκε σκόπιμο να διερευνηθούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γύρω από το θέμα. Καθώς υπάρχει προσωπική ενασχόληση με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού Δημοτικής Εκπαίδευσης, η παρούσα εργασία επικεντρώθηκε κυρίως στους/τις εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο Δημοτικό Σχολείο.

Σκοπός της παρούσας έρευνας, επομένως, είναι η διερεύνηση των απόψεων, στάσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου (ΠΕ 70 Δάσκαλοι αλλά και ειδικότητες που διδάσκουν τα ΕΔ) σχετικά με την εισαγωγή και την εφαρμογή των ΕΔ στο δημοτικό σχολείο.

Οι στόχοι της έρευνας είναι να:

1. Διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εισαγωγή των ΕΔ στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.
2. Καταγραφούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μάθηση που επιτελείται μέσω των ΕΔ και την καταλληλότητα της θεματολογίας τους.
3. Εντοπιστούν οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στα ΕΔ, εστιάζοντας στη διδασκαλία και την αξιολόγηση.
4. Αναλυθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο για τα ΕΔ.
5. Εξεταστούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη στάση των μαθητών/τριών και των γονέων απέναντι στα ΕΔ.
6. Αναδειχθούν τα προβλήματα και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή των ΕΔ στην καθημερινή πρακτική.
7. Εξεταστεί η επάρκεια της επιμόρφωσης που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή των ΕΔ.
8. Διερευνηθούν οι επιπτώσεις των ΕΔ στο ευρύτερο εκπαιδευτικό έργο των δασκάλων.
9. Εξεταστεί η σχέση των δημογραφικών παραμέτρων όπως το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, τα έτη προϋπηρεσίας και οι σπουδές, με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα ΕΔ.

Με βάση, τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας ορίστηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα. Στις παρενθέσεις αναγράφεται ο αριθμός της ερώτησης του ερευνητικού εργαλείου που αντιστοιχεί στην απάντηση του εκάστοτε ερευνητικού ερωτήματος:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εισαγωγή των ΕΔ στην ελληνική εκπαίδευση; **(B1, B7, B10, B18, B23, B24)**
 2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μάθηση που επιτελείται στα ΕΔ; Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θεματολογία των ΕΔ; **(B2, B3, B4, B5, B6)**
 3. Ποιες είναι οι πρακτικές των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των ΕΔ; **(B9, B11, B12, B13, B14, B15, B16α)**
 4. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τον διδακτικό χρόνο για τη διδασκαλία των ΕΔ; **(B16β, B17)**
 5. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη στάση των μαθητών/τριών και των γονέων σε σχέση με τα ΕΔ; **(B8, B19, B20)**
 6. Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή των ΕΔ; **(B21)**
 7. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την καταλληλότητα της επιμόρφωσης τους για τη διδασκαλία των ΕΔ; **(B22)**
 8. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις των ΕΔ στο εκπαιδευτικό τους έργο; **(B25)**
- [9.] Πώς επιδρούν και αλληλεπιδρούν οι μεταβλητές φύλο, ηλικία, ειδικότητα, έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, σπουδές με τις προηγούμενες απόψεις των εκπαιδευτικών;

5.2 Επιλογή μεθοδολογικής προσέγγισης

Η ερευνητική μεθοδολογία αποτελεί τη βάση κάθε επιστημονικής μελέτης, διαμορφώνοντας τον τρόπο με τον οποίο συλλέγονται, αναλύονται και ερμηνεύονται τα δεδομένα. Οι δύο κύριες προσεγγίσεις στην ερευνητική διαδικασία είναι η ποιοτική και η ποσοτική έρευνα. Η κατανόηση των διαφορών, των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων κάθε προσέγγισης είναι κρίσιμη για την επιλογή της κατάλληλης μεθόδου για μια συγκεκριμένη έρευνα. Η ποιοτική έρευνα είναι μια ερευνητική προσέγγιση που εστιάζει στην εξερεύνηση και κατανόηση των ανθρώπινων εμπειριών, απόψεων και συναισθημάτων. Στόχος της είναι να

αποκαλύπτει τα βάθη των ανθρώπινων συμπεριφορών και να διερευνήσει τα κοινωνικά φαινόμενα στο φυσικό τους πλαίσιο. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στην ποιοτική έρευνα είναι ευέλικτες και επιτρέπουν τη λεπτομερή ανάλυση των σύνθετων και δυναμικών φαινομένων (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Η ποσοτική έρευνα, εστιάζει στη μέτρηση και την ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση στατιστικών και μαθηματικών εργαλείων. Στόχος της είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε μεγαλύτερους πληθυσμούς και η δημιουργία αντικειμενικών και αναπαραγόμενων συμπερασμάτων. Οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων στην ποσοτική έρευνα είναι πιο δομημένες και τυποποιημένες σε σύγκριση με την ποιοτική έρευνα. Η ποσοτική έρευνα προσφέρει μια σειρά από πλεονεκτήματα. Παρέχει αντικειμενικά και αναπαραγόμενα αποτελέσματα, επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων σε μεγαλύτερους πληθυσμούς και διευκολύνει τη σύγκριση και την ανάλυση των δεδομένων. Η χρήση στατιστικών εργαλείων επιτρέπει την ακριβή μέτρηση και τον έλεγχο των μεταβλητών, καθιστώντας δυνατή την εξαγωγή αξιόπιστων και έγκυρων συμπερασμάτων (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Παρόλα αυτά, η ποσοτική έρευνα έχει και αυτή τα μειονεκτήματά της. Οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων μπορεί να είναι άκαμπτες και να μην επιτρέπουν την εξερεύνηση σύνθετων κοινωνικών φαινομένων. Επιπλέον, η ποσοτική έρευνα μπορεί να παραβλέψει τις υποκειμενικές εμπειρίες και τις απόψεις των συμμετεχόντων, ενώ οι αριθμοί και οι στατιστικές αναλύσεις δεν μπορούν πάντα να αποδώσουν την πλήρη εικόνα των κοινωνικών φαινομένων (Παπάνης, 2012).

Η επιλογή μεταξύ της ποιοτικής και της ποσοτικής έρευνας εξαρτάται από τους στόχους της έρευνας, τη φύση των ερευνητικών ερωτημάτων και τα διαθέσιμα μέσα και πόρους. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα για μια σειρά από λόγους. Πρώτον, οι στόχοι της έρευνας απαιτούν τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων από μεγάλο αριθμό ατόμων, προκειμένου να εξαχθούν γενικεύσιμα και αντικειμενικά συμπεράσματα. Η ποσοτική έρευνα προσφέρει τη δυνατότητα μέτρησης και ανάλυσης των δεδομένων με ακρίβεια και αξιοπιστία, καθιστώντας δυνατή τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ευρύτερους πληθυσμούς. Δεύτερον, οι διαθέσιμοι πόροι και μέσα επιτρέπουν τη χρήση δομημένων και τυποποιημένων τεχνικών συλλογής δεδομένων, όπως τα ερωτηματολόγια. Αυτή η τεχνική είναι αποδοτική και επιτρέπει τη συλλογή μεγάλου όγκου δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα (Κυριαζή, 2012).

Η παρούσα ερευνητική μελέτη πραγματοποιήθηκε μέσω ποσοτικής έρευνας. Η επιλογή της ποσοτικής έρευνας για τη διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα ΕΔ βασίστηκε σε διάφορους

λόγους. Πρώτα απ' όλα, η ποσοτική έρευνα επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων από ένα ευρύ δείγμα συμμετεχόντων, κάτι που είναι απαραίτητο για την εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων. Μέσα από τα ερωτηματολόγια μπορούμε να συλλέξουμε μετρήσιμα και στατιστικά αναλύσιμα δεδομένα, που προσφέρουν μια συνολική εικόνα των στάσεων και απόψεων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Αυτό μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τάσεις και πρότυπα συμπεριφοράς και να βγάλουμε συμπεράσματα που δεν περιορίζονται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Επιπλέον, η ποσοτική μεθοδολογία επιτρέπει την αντικειμενική καταγραφή των απαντήσεων, καθώς οι ερωτήσεις που τίθενται σε μορφή κλειστού τύπου (όπως κλίμακες Likert) διευκολύνουν τη στατιστική επεξεργασία και την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Μέσω αυτής της προσέγγισης, μπορεί να γίνει σύγκριση μεταξύ διαφορετικών ομάδων εκπαιδευτικών με βάση δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, τα έτη εμπειρίας, ή τον τύπο του σχολείου στο οποίο διδάσκουν. Αυτό ενισχύει την ακρίβεια και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, δίνοντας παράλληλα τη δυνατότητα εξαγωγής πιο αξιόπιστων συμπερασμάτων. Τέλος, η ποσοτική έρευνα προσφέρει και πρακτικά πλεονεκτήματα, καθώς επιτρέπει την ταχύτερη συλλογή και ανάλυση δεδομένων σε σύγκριση με τις ποιοτικές μεθόδους. Δεδομένου ότι η έρευνα διεξάγεται σε μεγάλο δείγμα, τα αποτελέσματα μπορούν να είναι αντιπροσωπευτικά και να βοηθήσουν στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών και προγραμμάτων που βασίζονται στις πραγματικές ανάγκες και απόψεις των εκπαιδευτικών (Παπαγεωργίου, 2014).

5.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων – Δομή ερωτηματολογίου

Ως εργαλείο για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το διαδικτυακό ερωτηματολόγιο, το οποίο βασίστηκε, αφενός, σε ερωτήσεις που διαμορφώθηκαν σύμφωνα με την έρευνα-έκθεση του ΙΕΠ για τα ΕΔ και, αφετέρου, σε ερωτήσεις που συντάχθηκαν σε συνεργασία της ερευνήτριας με την επιβλέπουσα καθηγήτρια με βάση τις ανάγκες της έρευνας, δηλαδή τον σκοπό, τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Τα ερωτηματολόγια αποτελούν ένα από τα πιο αποτελεσματικά εργαλεία συλλογής δεδομένων στην ποσοτική έρευνα, προσφέροντας μια σειρά από πλεονεκτήματα. Πρώτον, επιτρέπουν τη συλλογή δεδομένων από μεγάλο αριθμό ατόμων, καθιστώντας δυνατή τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ευρύτερους πληθυσμούς ενώ παράλληλα παρέχουν δομημένες και τυποποιημένες ερωτήσεις, που διασφαλίζουν την ομοιομορφία των απαντήσεων και μειώνουν τον κίνδυνο μεροληψίας. Τρίτον, είναι αποδοτικά και οικονομικά,

καθώς μπορούν να διανεμηθούν ηλεκτρονικά και να συμπληρωθούν σε σύντομο χρονικό διάστημα. Τέλος, τα ερωτηματολόγια διευκολύνουν την ανάλυση των δεδομένων, καθώς οι απαντήσεις μπορούν να κωδικοποιηθούν και να αναλυθούν με τη χρήση στατιστικών εργαλείων, παρέχοντας αξιόπιστα και έγκυρα αποτελέσματα (Παπάνης, 2012).

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε όλες τις ειδικότητες (ΠΕ70 Δάσκαλος, ΠΕ05 Γαλλικών, ΠΕ06 Αγγλικών, ΠΕ07 Γερμανικών, ΠΕ08 Εικαστικός, ΠΕ11 Γυμναστής, ΠΕ16 Μουσικός, ΠΕ86 Πληροφορικής, ΠΕ91 Θεατρικής Αγωγής). Στη πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου, υπήρχε μία ενημερωτική επιστολή προς τους συμμετέχοντες, η οποία παρουσίαζε τον σκοπό της έρευνας. Επιπλέον, σε αυτή υπήρχαν τα στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας (διεύθυνση email) καθώς και μία ενημέρωση περί διατήρηση της ανωνυμίας των προαναφερθέντων αλλά και του εθελοντικού χαρακτήρα της έρευνας στην οποία λάμβαναν μέρος. Αποτελείται από 25 ερωτήσεις, εκ των οποίων οι 24 (είκοσι τέσσερις) είναι κλειστού τύπου και 1 (μία) είναι ανοιχτού τύπου. Από αυτές οι οκτώ (8) πρώτες διερευνούν τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας. Οι δεκαέξι (16) αφορούν τις στάσεις, τις απόψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών του δείγματος για τα ΕΔ. Οι ερωτήσεις Α1 έως και Α8 αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και συγκεκριμένα αναφέρονται στο φύλο, την ηλικία, την υπηρεσιακή κατάσταση, τα έτη προϋπηρεσίας, το ανώτερο επίπεδο σπουδών, την επιμόρφωση στα ΕΔ, την ειδικότητα κάθε εκπαιδευτικού και την τάξη στην οποία διδάσκουν τα ΕΔ. Οι ερωτήσεις Β1, Β7, Β10, Β18, Β23 και Β24 διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εισαγωγή των ΕΔ στην ελληνική εκπαίδευση. Οι ερωτήσεις Β2, Β3, Β4, Β5 και Β6 αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μάθηση που επιτελείται στα ΕΔ και στη θεματολογία των ΕΔ. Οι ερωτήσεις Β9, Β11, Β12, Β13, Β14, Β15 και Β16α ερευνά τις πρακτικές των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των ΕΔ. Οι ερωτήσεις Β16β και Β17 εξετάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον διδακτικό χρόνο για τη διδασκαλία των ΕΔ. Οι ερωτήσεις Β8, Β19 και Β20 διερευνούν τη στάση των μαθητών/τριών και των γονέων/ κηδεμόνων για τα ΕΔ σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών. Η ερώτηση Β21 διερευνά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή των ΕΔ. Η ερώτηση Β22 εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την καταλληλότητα της επιμόρφωσης τους για τη διδασκαλία των ΕΔ. Τέλος, η ερώτηση Β25, η οποία είναι ανοιχτού τύπου, ερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις των ΕΔ στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Η ερευνήτρια, αφού μελέτησε το θεωρητικό πλαίσιο, σε συνεργασία με την επιβλέπουσα καθηγήτρια, προέβη στη σύνταξη του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια, το

μοίρασε σε 30 εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων. Αφού συγκέντρωσε τα δεδομένα των απαντήσεων, τους ζήτησε να υποδείξουν αν υπήρχε κάποια ερώτηση που τους προκάλεσε δυσκολία. Εκεί— διαπιστώθηκε ότι υπήρχε πρόβλημα στην ερώτηση B8 «Παρακαλώ ιεραρχήστε πώς αξιολογείτε τις θεματικές ενότητες όσον αφορά το ενδιαφέρον που προκαλούν στους/στις μαθητές/τριες σας;», όπου δεν μπορούσαν να κατατάξουν στην ίδια κατηγορία περισσότερες από μία θεματική ενότητα. Η ερευνήτρια επανεξέτασε και διόρθωσε την επιλογή της απάντησης και ακολούθως διαμοίρασε το ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή μέσω email στα σχολεία που επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας. Χάρη σε αυτή τη διαδικασία της πιλοτικής χορήγησης εξασφαλίστηκε και η εγκυρότητα της τελικής εμπειρικής διερεύνησης. Έπειτα, τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν στα σχολεία, όπως αυτά σχολιάστηκαν στη παραπάνω ενότητα.

5.4 Πληθυσμός-Δείγμα-Δειγματοληψία

Ο πληθυσμός που μελετήθηκε σε αυτή την έρευνα αποτελείται από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ανήκουν στην κατηγορία ΠΕ70, δηλαδή δασκάλους που διδάσκουν τα βασικά μαθήματα στα δημοτικά σχολεία. Επιπλέον, περιλαμβάνονται και οι εκπαιδευτικοί όλων των άλλων ειδικοτήτων που είναι υπεύθυνοι για τη διδασκαλία των ΕΔ, τα οποία είναι προγράμματα που αποσκοπούν στην ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων στους/τις μαθητές/τριες. Το δείγμα αυτής της έρευνας αποτελείται από 210 εκπαιδευτικούς Πε 70 και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων Ξένων Γλωσσών, Πληροφορικής, Εικαστικών, Θεατρικής Αγωγής, Μουσικής και Φυσικής Αγωγής που διδάσκουν τα ΕΔ οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο και το έκαναν. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αποσκοπούσαν στη συλλογή δεδομένων σχετικά με τη γνώμη τους, τις εμπειρίες τους ή τις πρακτικές που ακολουθούν στη διδασκαλία.

Για την επιλογή του δείγματος, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας. Αυτό σημαίνει ότι κάθε εκπαιδευτικός ή σχολείο είχε ίσες πιθανότητες να επιλεγεί για να συμμετάσχει στην έρευνα. Για να το πετύχει αυτό, η ερευνήτρια πρώτα συγκέντρωσε τα email των σχολείων από όλη τη χώρα. Στη συνέχεια, από όλα τα σχολεία της χώρας, επιλέχθηκαν τα μισά από κάθε νομό με κλήρωση και μόνο από αυτά τα συγκεκριμένα σχολεία ζήτησε τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών (Φαρμάκης, 2015). Επιπλέον, στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου, ήταν ξεκάθαρο προς όλους τους συμμετέχοντες ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εντελώς εθελοντική. Αυτό σημαίνει

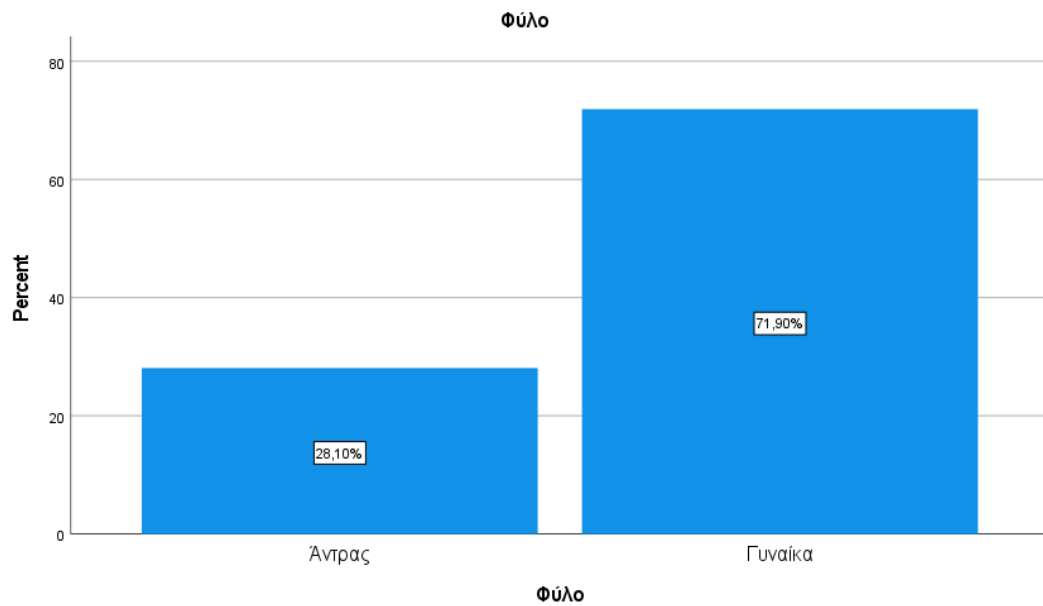
ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν ήταν υποχρεωμένος να απαντήσει στο ερωτηματολόγιο αν δεν το επιθυμούσε. Επιπλέον, τονίστηκε πως όλα τα προσωπικά δεδομένα που συλλέχθηκαν θα παρέμεναν ανώνυμα, εξασφαλίζοντας ότι καμία πληροφορία που θα μπορούσε να ταυτοποιήσει τους συμμετέχοντες δεν θα αποκαλυπτόταν σε κανέναν τρίτο. Με αυτόν τον τρόπο, οι συμμετέχοντες μπορούσαν να απαντήσουν με ειλικρίνεια και χωρίς φόβο ότι οι απαντήσεις τους θα συνδέονταν με την ταυτότητά τους (Cohen & Manion, 1994).

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τους φθινοπωρινούς μήνες ξεκινώντας τον Οκτώβριο 2023 και ολοκληρώνοντας τον Δεκέμβριο 2023.- Το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο εστάλη σε τόσο μεγάλο πλήθος σχολείων και απαντήθηκαν μόλις 210, μπορεί να οφείλεται αφενός στο γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο προωθούνταν στο κεντρικό email του κάθε σχολείου και από εκεί ήταν στη διακριτική ευχέρεια του/της εκάστοτε διευθυντή/τρια να το διαμοιράσει στους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου του/της και αφετέρου ότι η συμπλήρωσή του απαιτούσε περίπου είκοσι (20) λεπτά, γεγονός που μπορεί να ήταν ανασταλτικός παράγοντας για ορισμένους/ες.

5.5 Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων του δείγματος

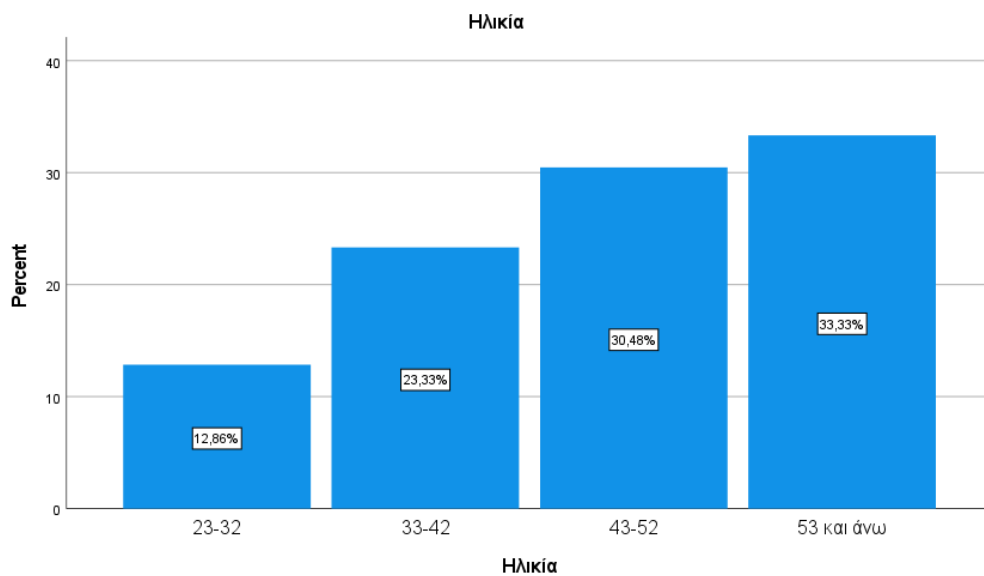
Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Δάσκαλοι ΠΕ 70 και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων Ξένων Γλωσσών, Πληροφορικής, Εικαστικών, Θεατρικής Αγωγής, Μουσικής και Φυσικής Αγωγής που διδάσκουν τα ΕΔ. Τα δημογραφικά στοιχεία αφορούν την ηλικία τους όπου κυμαίνεται από τα 23 έτη έως και τα 53 έτη και άνω. Η υπηρεσιακή τους κατάσταση διαχωρίζεται σε μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με έτη προϋπηρεσίας λιγότερα των 5 ετών έως και περισσότερα των 20 ετών. Το Ανώτατο Επίπεδο σπουδών τους ιεραρχείται ξεκινώντας από την κατοχή Πτυχίου Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος, Δεύτερου πτυχίου, Μεταπτυχιακό και Διδακτορικό Δίπλωμα. Τέλος, αναφέρεται η πηγή από την οποία επιμορφώθηκαν σχετικά με τα ΕΔ καθώς και η τάξη (Α', Β', Γ', Δ', Ε', ΣΤ') στην οποία δίδαξαν τα ΕΔ.

Γράφημα 1. Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο



Ως προς τη μεταβλητή «Φύλο» (βλ. ερώτηση Α1 του ερωτηματολογίου), από τα 210 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 59 (28,1%) είναι άντρες και οι 151 (71,9%) είναι γυναίκες.

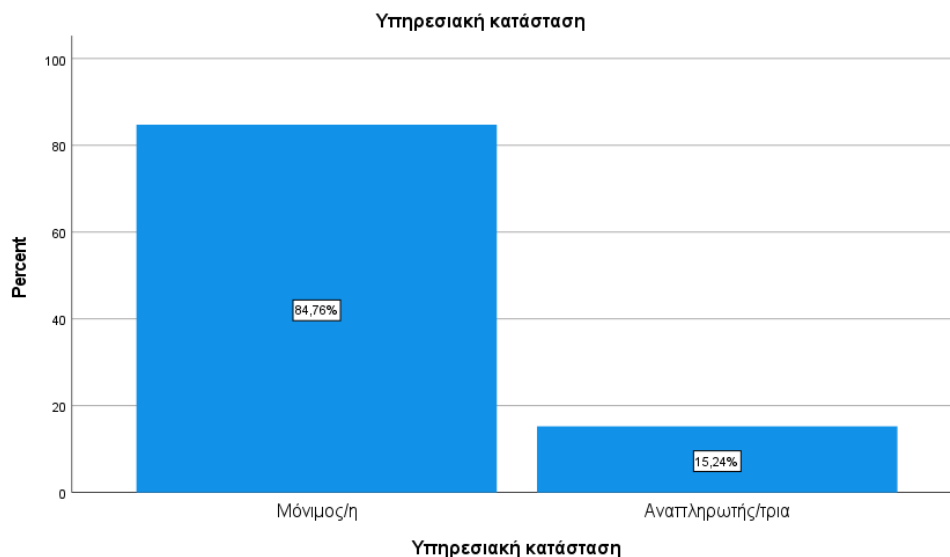
Γράφημα 2. Κατανομή δείγματος ως προς την ηλικία



Ως προς τη μεταβλητή «Ηλικία» (βλ. ερώτηση Α2 του ερωτηματολογίου), από τα 210 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 27 (12,9%) είναι ηλικίας 23-32, οι 49

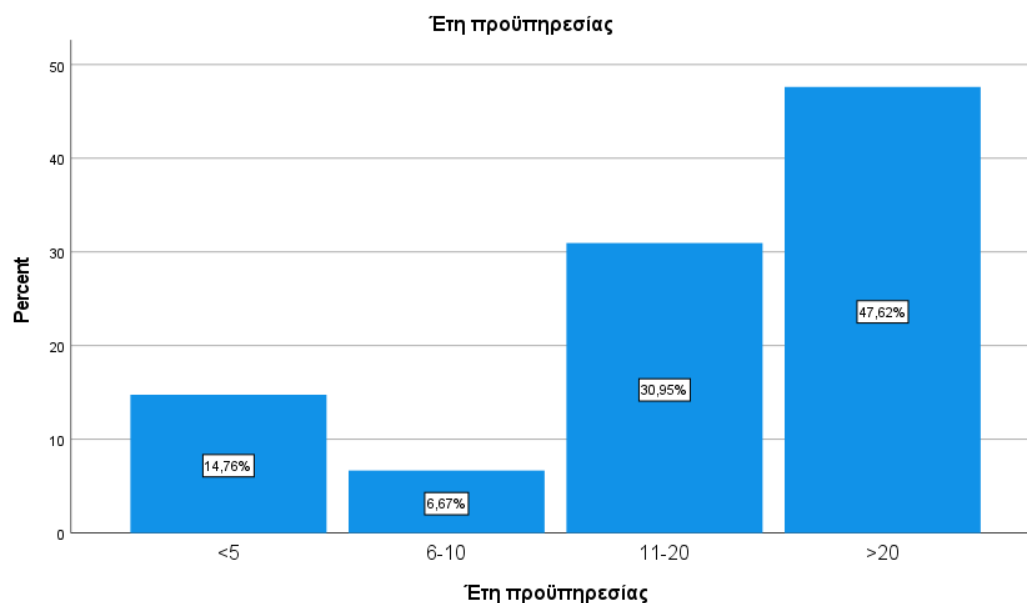
(23,3%) είναι ηλικίας 33-42, οι 64 (30,5%) είναι ηλικίας 43-52 και οι 70 (33,3%) είναι 53 ετών και άνω.

Γράφημα 3. Κατανομή δείγματος ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση



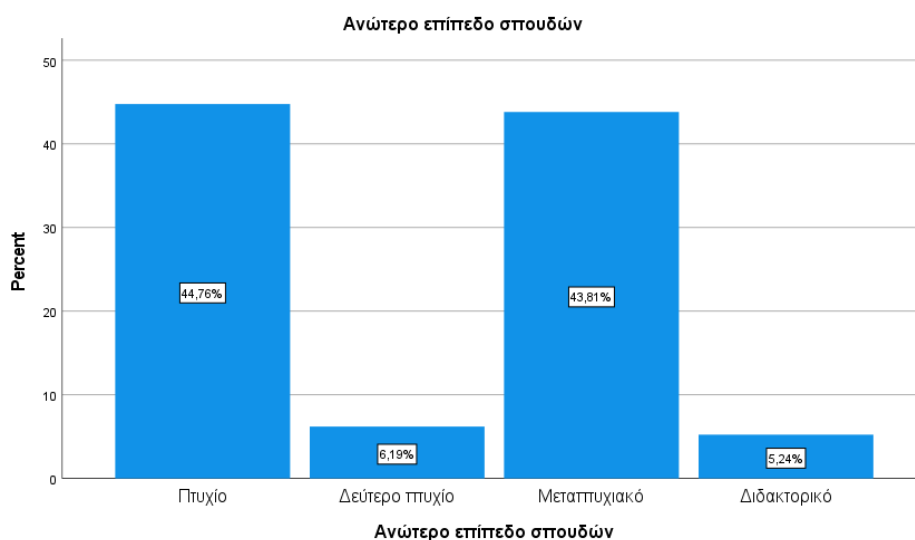
Ως προς τη μεταβλητή «Υπηρεσιακή κατάσταση» (βλ. ερώτηση Α3 του ερωτηματολογίου), από τα 210 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 178 (84,8%) είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και οι 32 (15,2%) είναι αναπληρωτές.

Γράφημα 4. Κατανομή δείγματος ως προς τα έτη προϋπηρεσίας



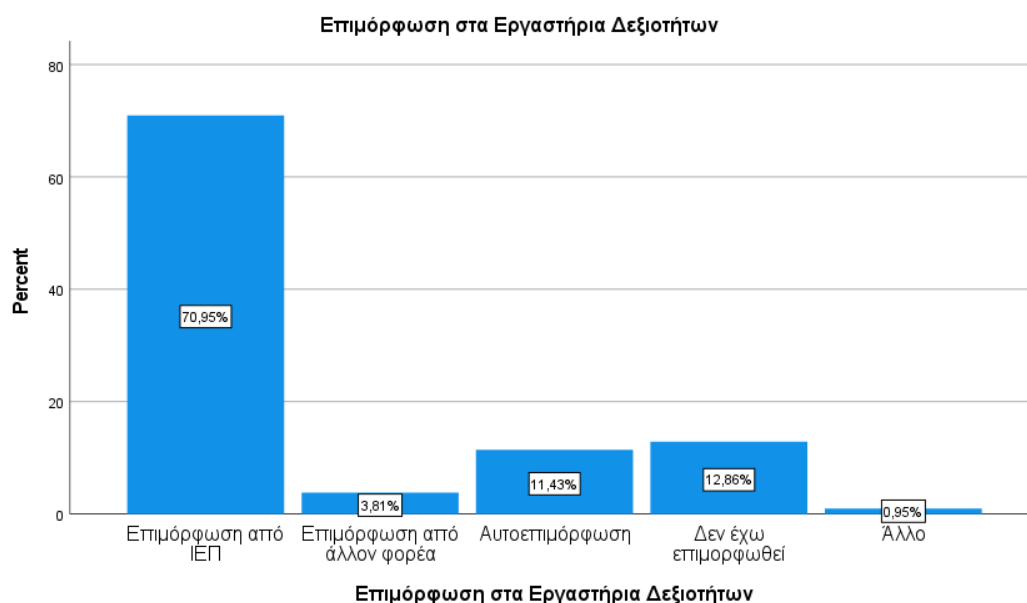
Ως προς τη μεταβλητή «Έτη προϋπηρεσίας» (βλ. ερώτηση Α4 του ερωτηματολογίου), από τα 210 που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 31 (14,8%) έχουν προϋπηρεσία μικρότερη των 5 ετών, οι 14 (6,7%) έχουν προϋπηρεσία 6-10 έτη, οι 65 (31%) έχουν προϋπηρεσία 11-20 έτη και οι 100 (47,6%) έχουν προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 20 ετών.

Γράφημα 5. Κατανομή δείγματος ως προς το ανώτερο επίπεδο σπουδών



Ως προς τη μεταβλητή «Ανώτερο επίπεδο σπουδών» (βλ. ερώτηση Α5 του ερωτηματολογίου), από τα 210 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 94 (44,8%) δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι πτυχίου, οι 13 (6,2%) δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι Δεύτερου πτυχίου, οι 92 (43,8%) δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού και οι 11 (5,2%) δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι Διδακτορικού διπλώματος.

Γράφημα 6. Κατανομή δείγματος ως προς την επιμόρφωση στα ΕΔ



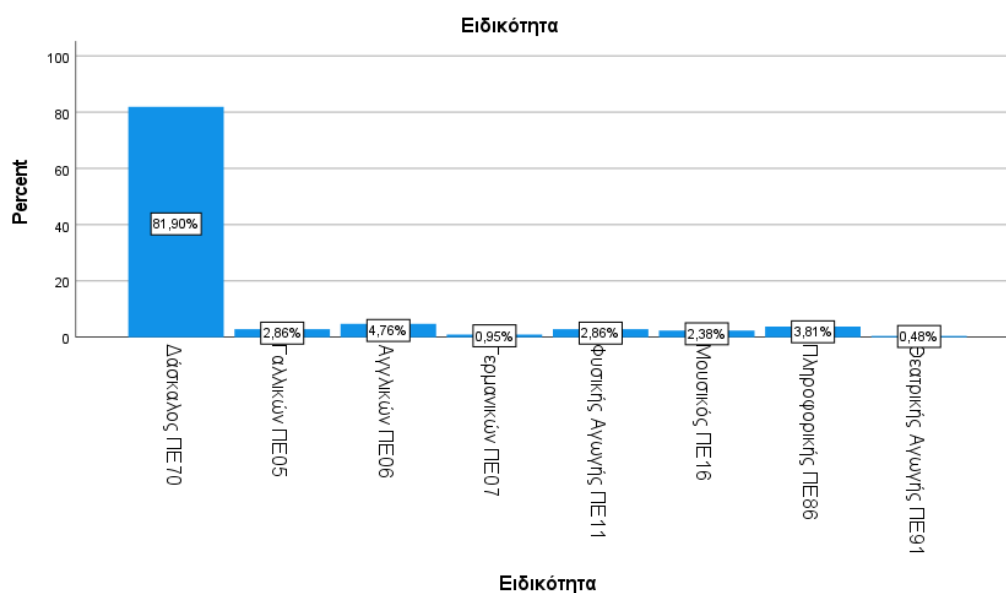
Ως προς τη μεταβλητή «Επιμόρφωση στα ΕΔ» (βλ. ερώτηση Α6 του ερωτηματολογίου), από τα 210 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 149 (71%) δήλωσαν ότι έχουν πραγματοποιήσει επιμόρφωση από το ΙΕΠ, οι 8 (3,8%) δήλωσαν ότι έχουν πραγματοποιήσει επιμόρφωση από άλλον φορέα, οι 24 (11,4%) δήλωσαν ότι έχουν αυτοεπιμορφωθεί, οι 27 (12,9%) δήλωσαν ότι δεν έχουν επιμορφωθεί και οι 2 (1%) δήλωσαν κάτι άλλο.

Γράφημα 7. Κατανομή δείγματος ως προς την τάξη στην οποία διδάσκονται τα ΕΔ



Ως προς τη μεταβλητή «Τάξη στην οποία διδάσκετε τα ΕΔ», (βλ. ερώτηση Α7 του ερωτηματολογίου) από τα 210 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 21 (10%) διδάσκουν τα ΕΔ στην Α΄ τάξη, οι 30 (14,3%) διδάσκουν τα ΕΔ στη Β΄ τάξη, οι 40 (19%) διδάσκουν τα ΕΔ στην Γ΄ τάξη, οι 34 (16,2%) διδάσκουν τα ΕΔ στην Δ΄ τάξη, οι 28 (13,3%) διδάσκουν τα ΕΔ στην Ε΄ τάξη και οι 57 (27,1%) διδάσκουν τα ΕΔ στη ΣΤ΄ τάξη.

Γράφημα 8. Κατανομή δείγματος ως προς την ειδικότητα



Ως προς τη μεταβλητή «Ειδικότητα» (βλ. ερώτηση Α8 του ερωτηματολογίου), από τα 210 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 172 (81,9%) είναι Δάσκαλοι ΠΕ70, οι 6 (2,9%) είναι Γαλλικών ΠΕ05, οι 10 (4,8%) είναι Αγγλικών ΠΕ06, οι 2 (1%) είναι Γερμανικών ΠΕ07, οι 6 (2,9%) είναι Φυσικής Αγωγής ΠΕ11, οι 5 (2,4%) είναι Μουσικής ΠΕ16, οι 8 (3,8%) είναι Πληροφορικής ΠΕ86 και ο 1 (0,5%) είναι Θεατρικής Αγωγής ΠΕ91.

5.6 Αξιοπιστία ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε στο σύνολο των 33 ερωτήσεων τύπου Likert με τον δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha και η τιμή του δείκτη 0,946 κρίνεται ικανοποιητική καθώς είναι μεγαλύτερη από 0,7 και πρόκειται για κοινωνική έρευνα στάσεων, απόψεων και αντιλήψεων.

Πίνακας 1: Έλεγχος αξιοπιστίας

Έλεγχος Αξιοπιστίας

Δείκτης Cronbach's Alpha	Πλήθος αντικειμένων
,946	33

5.7 Η επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας

Η επεξεργασία των δεδομένων του δείγματος έγινε με το πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας δεδομένων SPSS 28, η χρήση του οποίου είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη τόσο στις κοινωνικές επιστήμες όσο και στις λοιπές. Ελέγχθηκε η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου με τον έλεγχο του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha. Έγινε εξαγωγή πινάκων συχνοτήτων και γραφημάτων. Επιπλέον, στις ερωτήσεις των οποίων οι απαντήσεις είναι τύπου Likert υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις. Για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών, έγινε έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Καθώς το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε και μία ερώτηση ανοιχτού τύπου, χρησιμοποιήθηκε και η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου. Τα στάδια που ακολουθήθηκαν είναι (Cohen, Manion & Morrison, 2018):

1. Προετοιμασία δεδομένων: Συγκεντρώθηκαν όλες οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών από το ερωτηματολόγιο.
2. Ανάγνωση των δεδομένων: Διαβάστηκαν προσεκτικά οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών πολλές φορές για την κατανόηση των απόψεών τους.
3. Καθορισμός μονάδων ανάλυσης: Καθορίστηκαν οι απαντήσεις που μπορούσαν να αναλυθούν. Εξαιρέθηκαν οι κενές απαντήσεις, οι δυσνόητες και οι «Δεν απαντώ».
4. Δημιουργία κατηγοριών: Με βάση το περιεχόμενο των απαντήσεων, δημιουργήθηκαν κατηγορίες που εκφράζουν τις γενικές στάσεις των εκπαιδευτικών. Αρχικά έγινε μια «ανοιχτή κωδικοποίηση» όπου κατηγοριοποιήθηκαν και ονομάστηκαν διάφορες στάσεις και απόψεις. Στη συνέχεια έγινε «θεματική κωδικοποίηση», όπου ομαδοποιήθηκαν αυτές οι στάσεις και απόψεις σε ευρύτερες κατηγορίες.
5. Κατηγοριοποίηση των δεδομένων: Κάθε απάντηση προστέθηκε στην αντίστοιχη κατηγορία.
6. Ανάλυση και ερμηνεία: Αφού κατηγοριοποιήθηκαν τα δεδομένα έγινε ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Αρχικά έγινε ποσοτική καταμέτρηση των απαντήσεων ανά κατηγορία και στη συνέχεια έγινε ποιοτική ανάλυση για εξήγηση των διαφορετικών στάσεων και απόψεων.

Σημειώνεται πως για να μειωθεί η πιθανότητα σφάλματος στην εν λόγω ανάλυση, αυτή πραγματοποιήθηκε από δύο διαφορετικά άτομα. Τα αποτελέσματα των δύο συγκρίθηκαν και έπειτα οργανώθηκαν.

Κεφάλαιο 6 Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Τα ευρήματα της έρευνας που παρουσιάζονται στο παρόν κεφάλαιο, έχουν εξαχθεί μέσα από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Στη συνέχεια, δίνονται σε επιμέρους υποενότητες τα βασικά ευρήματα που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

6.1 Οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την εισαγωγή των ΕΔ στην ελληνική εκπαίδευση

Στην ερώτηση B1 του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα Ι) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να καταθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με την αναγκαιότητα της εισαγωγής των ΕΔ στην ελληνική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 2 ένα ποσοστό 38,6% απάντησαν ότι τη θεωρούν «καθόλου» έως «λίγο» αναγκαία, αρκετά αναγκαία τη θεωρεί το 36,2% του δείγματος ενώ το 25,2% έχει θετική στάση θεωρώντας αναγκαία την εισαγωγή των ΕΔ από πολύ έως πάρα πολύ αναγκαία. Φαίνεται επομένως ότι ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών τηρεί μια θετική έως πολύ θετική στάση, αλλά από την άλλη ένα αξιοσημείωτο ποσοστό τηρεί αρνητική στάση.

Πίνακας 2. Κατανομή δείγματος ως προς την αναγκαιότητα της εισαγωγής του θεσμού των ΕΔ στο ελληνικό σχολείο

Αναγκαιότητα εισαγωγής των ΕΔ στο ελληνικό σχολείο	Συχνότητες	Ποσοστά %
Καθόλου	21	10,0
Λίγο	60	28,6
Αρκετά	76	36,2
Πολύ	34	16,2
Πάρα πολύ	19	9,0
Σύνολο	210	100,0

Στην ερώτηση B24 του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα Ι) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να καταθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με το κατά πόσο τα ΕΔ αντικατέστησαν επιτυχώς την Ευέλικτη Ζώνη. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 3 ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (το 45,7%) θεωρεί ότι δεν αντικαταστάθηκε επιτυχώς η Ευέλικτη Ζώνη από τα ΕΔ, ένα 30,5% τηρεί ουδέτερη στάση ενώ ένα 24,8% του δείγματος θεωρεί ότι η Ευέλικτη Ζώνη έχει αντικατασταθεί πολύ έως πάρα πολύ επιτυχώς από τα ΕΔ.

Πίνακας 3. Κατανομή δείγματος ως προς την αντικατάσταση της Ευέλικτης Ζώνης από τα ΕΔ

Αντικατάσταση Ευέλικτης Ζώνης από τα ΕΔ	Συχνότητες	Ποσοστά %
Καθόλου	53	25,2
Λίγο	43	20,5
Μέτρια	64	30,5
Πολύ	36	17,1
Πάρα πολύ	14	7,7
Σύνολο	210	100,0

6.2. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μάθηση που επιτελείται στα ΕΔ

Στην ερώτηση Β2 του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα Ι) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να καταθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών/τριών μέσω των ΕΔ. Στην κλίμακα Likert για τη συγκεκριμένη ερώτηση το 1 αντιστοιχεί με «καθόλου», το 2 με «λίγο», το 3 με «αρκετά», το 4 με «πολύ» και το 5 με «πάρα πολύ». Συνεπώς όσο πιο κοντά στο 1 είναι κάθε ερώτηση τόσο λιγότερο συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί με την εκάστοτε δήλωση. Ο πίνακας 4 παρουσιάζει τους Μ.Ο. των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 4 οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές/τριες /τριες αναπτύσσουν περισσότερο τις δεξιότητες κοινωνικής ζωής, όπως είναι οι κοινωνικές δεξιότητες και η ενσυναίσθηση (Μ.Ο.=3,0905). Ακολουθούν οι δεξιότητες διαμεσολάβησης και κοινωνικής ενσυναίσθησης, όπως η επίλυση συγκρούσεων (Μ.Ο.=2,8714). Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αναπτύσσονται οι δεξιότητες μάθησης μέσω των τεχνών και της δημιουργικότητας (Μ.Ο.=2,8429) καθώς και οι δεξιότητες μάθησης του 21ου αιώνα, όπως η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα (Μ.Ο.=2,7857). Ακολουθούν οι δεξιότητες της ψηφιακής ιθαγένειας, όπως η ασφαλής πλοήγηση στο διαδίκτυο (Μ.Ο.= 2,6429), ενώ στη συνέχεια βρίσκονται οι δεξιότητες ψηφιακής μάθησης του 21ου αιώνα, όπως η ψηφιακή επικοινωνία (Μ.Ο.= 2,6095). Εν συνεχεία είναι οι δεξιότητες επιχειρηματικότητας, όπως η οργανωτική ικανότητα, καθώς και οι δεξιότητες του νου, όπως ο μοντελισμός και η προσομοίωση (Μ.Ο. =2,5048). Τέλος, θεωρείται ότι οι δεξιότητες διαχείρισης των Μέσων, όπως ο ψηφιακός γραμματισμός, αναπτύσσονται λιγότερο από όλες (Μ.Ο. =2,4810).

Πίνακας 4: Δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες μέσω των ΕΔ

Δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες	N	M.O.	T.A.
Δεξιότητες μάθησης του 21ου αιώνα (π.χ. κριτική σκέψη, δημιουργικότητα κ.ά.)	210	2,7857	1,00562
Δεξιότητες ψηφιακής μάθησης 21ου αιώνα (π.χ. ψηφιακή επικοινωνία) κ.ά	210	2,6095	1,00711
Δεξιότητες μάθησης μέσω των τεχνών και της δημιουργικότητας	210	2,8429	1,02555
Δεξιότητες κοινωνικής ζωής (π.χ. κοινωνικές δεξιότητες, ενσυναίσθηση κ.ά.)	210	3,0905	1,01962
Δεξιότητες της ψηφιακής ιθαγένειας (π.χ. ασφαλής πλοήγηση στο διαδίκτυο κ.ά)	210	2,6429	1,03113
Δεξιότητες διαμεσολάβησης & κοινωνικής ενσυναίσθησης (π.χ. επίλυση συγκρούσεων κ.ά.)	210	2,8714	1,01550
Δεξιότητες επιχειρηματικότητας (π.χ. οργανωτική ικανότητα κ.ά.)	210	2,5048	1,07716
Δεξιότητες διαχείρισης των Μέσων (π.χ. Ψηφιακός γραμματισμός κ.ά.)	210	2,4810	1,01761
Δεξιότητες του νου (π.χ. μοντελισμός και προσομοίωση, επίλυση προβλημάτων κ.ά.)	210	2,5048	1,03178

Στην ερώτηση B3 του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα Ι) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να καταθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών/τριών στα υπόλοιπα μαθήματα του σχολείου ως απόρροια των ΕΔ. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 5 φαίνεται πώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστό 60% θεωρούν ότι δεν υπάρχει βελτίωση στα υπόλοιπα μαθήματα του σχολείου αναφορικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/τριών μέσω των ΕΔ. Ουδέτερη στάση κρατά το 31,9% των εκπαιδευτικών του δείγματος ενώ θετική στάση κρατά μόλις το 9,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Πίνακας 5. Κατανομή δείγματος ως προς την βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών/τριών στα υπόλοιπα μαθήματα του σχολείου

Βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων	Συχνότητες	Ποσοστά %
Καθόλου	36	17,1
Λίγο	90	42,9
Αρκετά	67	31,9

Πολύ	13	6,2
Πάρα πολύ	4	1,9
Σύνολο	210	100,0

Στην ερώτηση B4 του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα Ι) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να καταθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με την ανταπόκριση των γνώσεων μέσω των ΕΔ στις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 6 φαίνεται πώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (το 41, 4%) θεωρεί ότι ανταποκρίνονται «αρκετά» , το 34,2% των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ελάχιστη έως καθόλου την ανταπόκριση των γνώσεων μέσω των ΕΔ στις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών/τριών ενώ το 24,2% πιστεύει ότι ανταποκρίνονται οι γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές/τριες μέσω των ΕΔ «πολύ» και «πάρα πολύ» στις σύγχρονες ανάγκες τους.

Πίνακας 6. Κατανομή δείγματος ως προς την ανταπόκριση των γνώσεων μέσω των ΕΔ στις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών/τριών

Σύγχρονες ανάγκες μαθητών/τριών	Συχνότητες	Ποσοστά %
Καθόλου	19	9,0
Λίγο	53	25,2
Αρκετά	87	41,4
Πολύ	40	19,0
Πάρα πολύ	11	5,2
Σύνολο	210	100,0

6.3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θεματολογία των ΕΔ

Στην ερώτηση B5 του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα Ι) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να καταθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με το εάν συμφωνούν με τη θεματολογία των ΕΔ που έχει ορίσει το ΙΕΠ. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 7 φαίνεται πώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (το 44,3%) συμφωνεί αρκετά, το 36,7% των εκπαιδευτικών του δείγματος λίγο έως καθόλου στη θεματολογία των ΕΔ ενώ το 19% συμφωνεί πολύ έως πάρα πολύ.

Πίνακας 7. Κατανομή δείγματος ως προς τη θεματολογία των ΕΔ που έχει ορίσει το ΙΕΠ

Θεματολογία ΕΔ	Συχνότητες	Ποσοστά %
Καθόλου	18	8,6
Λίγο	59	28,1
Αρκετά	93	44,3
Πολύ	36	17,1

Πάρα πολύ	4	1,9
Σύνολο	210	100,0

Στην ερώτηση B6 του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα Ι) που αφορά τις θεματικές ενότητες που έχουν διδάξει στο σχολείο τους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαπιστώθηκε ότι η ενότητα που έχει διδαχθεί περισσότερο είναι η «Ζω καλύτερα – Ευ ζην» σε ποσοστό 91%. Ακολουθεί η ενότητα «Φροντίζω το περιβάλλον» με ποσοστό 85,2% και στη συνέχεια η ενότητα «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ» με ποσοστό 77,6%. Τέλος, η ενότητα που έχει διδαχθεί λιγότερο είναι η «Δημιουργώ και καινοτομώ», με ποσοστό 62,9%.

Πίνακας 8. Κατανομή δείγματος ως προς τη διδασκαλία των εννοιών των ΕΔ

Διδασκαλία εννοιών των ΕΔ	Όχι	Ναι	Σύνολο
«Ζω καλύτερα-Ευ ζην»	19 (9%)	191 (91%)	210 (100%)
«Φροντίζω το περιβάλλον»	31 (14,8%)	179 (85,2%)	210 (100%)
«Δημιουργώ και καινοτομώ»	78 (37,1%)	132 (62,9%)	210 (100%)
«Ενδιαφέρομαι και ενεργώ»	47 (22,4%)	163 (77,6%)	210 (100%)

Στην ερώτηση B7 του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να ιεραρχήσουν τις θεματικές ενότητες των Ε.Δ. αναφορικά με τη σημασία που έχουν για τους ίδιους. Η ιεράρχηση ήταν από το 1 έως το 4 με το 1 να σημαίνει ότι την τοποθετούν στην πρώτη θέση και τη θεωρούν την πιο σημαντική ενότητα, το 2 στη δεύτερη θέση, το 3 στην τρίτη θέση και το 4 στην τέταρτη θέση. Συνεπώς όσο πιο κοντά στο 1 είναι ο μέσος όρος της εκάστοτε θεματικής ενότητας τόσο πιο ψηλά την έχουν ιεραρχήσει.

Από τους μέσους όρους προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί πιο σημαντική για τους ίδιους θεωρούν την ενότητα «Ζω καλύτερα - ευ ζην» (Μ.Ο=2,1524, Τ.Α.= 1,11348), ακολουθεί η ενότητα «Φροντίζω το περιβάλλον» (Μ.Ο=2,3714, Τ.Α.= 1,00959), τρίτη είναι η ενότητα «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ» (Μ.Ο=2,5143, Τ.Α.= 1,09906) και τελευταία είναι η ενότητα «Δημιουργώ και καινοτομώ» (Μ.Ο=2,9619, Τ.Α.= 1,09740).

Πίνακας 9. Ιεράρχηση των θεματικών εννοιών των ΕΔ αναφορικά με τη σημασία που έχει για τον εκπαιδευτικό

Θεματικές ενότητες ως προς το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών	N	M.O	T.A.
«Ζω καλύτερα - ευ ζην»	210	2,1524	1,11348
«Φροντίζω το περιβάλλον»	210	2,3714	1,00959
«Δημιουργώ και καινοτομώ»	210	2,9619	1,09740
«Ενδιαφέρομαι και ενεργώ»	210	2,5143	1,09906

Στην ερώτηση B8 του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να ιεραρχήσουν τις θεματικές ενότητες των Ε.Δ. αναφορικά με τη σημασία που έχουν για τους μαθητές/τριες. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 10 φαίνεται επίσης ότι οι μαθητές/τριες, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, πιο σημαντική θεωρούν την ενότητα «Ζω καλύτερα - ευ ζην» (Μ.Ο=2,1952, Τ.Α.=1,06935), ακολουθεί η ενότητα «Φροντίζω το περιβάλλον» (Μ.Ο=2,3333, Τ.Α.=1,04599), τρίτη είναι η ενότητα «Δημιουργώ και καινοτομώ» (Μ.Ο=2,6952, Τ.Α.=1,10781) και τελευταία είναι η ενότητα «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ» (Μ.Ο=2,7762, Τ.Α.= 1,15016).

Πίνακας 10. Ιεράρχηση των θεματικών ενότητων των ΕΔ αναφορικά με τη σημασία που έχει για τους/τις μαθητές/τριες

Θεματικές ενότητες ως προς το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών	N	Μ.Ο.	Τ.Α.
«Ζω καλύτερα - ευ ζην»	210	2,1952	1,06935
«Φροντίζω το περιβάλλον»	210	2,3333	1,04599
«Δημιουργώ και καινοτομώ»	210	2,6952	1,10781
«Ενδιαφέρομαι και ενεργώ»	210	2,7762	1,15016

6.4 Πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία στα ΕΔ

6.4.1. Εκπαιδευτικό υλικό

Στην ερώτηση B9 του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα Ι) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να δηλώσουν τις πηγές του υλικού που χρησιμοποιούν για τη διδασκαλία των ΕΔ.. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 11 φαίνεται ότι η πλειοψηφία τους χρησιμοποιεί υλικό από το ΙΕΠ (76,7%) και προσωπικό υλικό (69%). Ένα ποσοστό της τάξεως του 60% χρησιμοποιεί υλικό από άλλη πηγή ενώ μόλις το 1,4% χρησιμοποιεί άλλο υλικό, χωρίς να διευκρινίζει ποιο είναι αυτό το υλικό.

Πίνακας 11. Κατανομή δείγματος ως προς τις πηγές υλικού για τη διδασκαλία των ΕΔ

Πηγές υλικού για τη διδασκαλία των ΕΔ	Όχι	Ναι	Σύνολο
Προσωπικό υλικό	65 (31%)	145 (69%)	210 (100%)
Υλικό από το ΙΕΠ	49 (23,3%)	161 (76,7%)	210 (100%)
Υλικό από άλλη πηγή	84 (40%)	126 (60%)	210 (100%)
Άλλο υλικό	207 (98,6%)	3 (1,4%)	210 (100%)

Στην ερώτηση B10 του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να καταθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με τη χρησιμότητα και την επάρκεια του υλικού από το ΙΕΠ. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 12 φαίνεται πώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κρατά ουδέτερη στάση σε ποσοστό 41,9%. Το 31,9% των εκπαιδευτικών του δείγματος συμφωνεί πολύ έως πάρα πολύ στη χρησιμότητα και την επάρκεια του υλικού από το ΙΕΠ ενώ το 26,2% έχει αρνητική στάση.

Πίνακας 12. Κατανομή δείγματος ως προς τη χρησιμότητα και την επάρκεια του υλικού από το ΙΕΠ

Χρησιμότητα και επάρκεια του υλικού από το ΙΕΠ	Συχνότητες	Ποσοστά %
Καθόλου	14	6,7
Λίγο	41	19,5
Μέτρια	88	41,9
Πολύ	56	26,7
Πάρα πολύ	11	5,2
Σύνολο	210	100,0

Στην ερώτηση B11 του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα I) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος καλούνται να απαντήσουν αναφορικά με το υλικό που τους παρέχει το σχολείο για τη διδασκαλία των ΕΔ. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 13 φαίνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των σχολείων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι εφοδιασμένα με διαδραστικό πίνακα ή προτζέκτορα (89%) και οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση αυτού. Το 43,8% των εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωσε πως το σχολείο τους παρέχει υλικά κατασκευών και το 35,2% δήλωσε πως τους παρέχονται βιβλία. Τέλος, το 3,3% δήλωσε πως υπάρχει παροχή άλλου υλικού χωρίς όμως να διευκρινίζει ποιο είναι αυτό το υλικό.

Πίνακας 13. Κατανομή δείγματος ως προς την παροχή υλικού από το σχολείο για τη διδασκαλία των ΕΔ

Υλικό που παρέχει το σχολείο για τη διδασκαλία των ΕΔ	Όχι	Ναι	Σύνολο
Προτζέκτορας/ Διαδραστικός πίνακας	23 (11%)	187 (89%)	210 (100%)
Υλικά κατασκευών	118 (56,2)	92 (43,8%)	210 (100%)
Βιβλία	136 (64,8%)	74 (35,2%)	210 (100%)
Άλλο	203 (96,7%)	7 (3,3%)	210 (100%)

6.4.2 Αξιολόγηση των μαθητών/τριών

Στην ερώτηση B12 του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα I) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να καταθέσουν τις πρακτικές τους σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών/τριών

στο τέλος κάθε θεματικής ενότητας. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 14 φαίνεται πώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αξιολογεί τους/τις μαθητές/τριες στο τέλος κάθε θεματικής ενότητας (το 67,1%) ενώ το 32,9% δηλώνει ότι δεν το κάνει.

Πίνακας 14. Κατανομή δείγματος ως προς την αξιολόγηση στο τέλος κάθε θεματικής ενότητας

Τελική αξιολόγηση κάθε θεματικής ενότητας	Συχνότητες	Ποσοστά %
Όχι	69	32,9
Ναι	141	67,1
Σύνολο	210	100,0

Στην ερώτηση B13 του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα I) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να καταθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών/τριών μέσω φύλλου προόδου. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 15 φαίνεται πώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν χρησιμοποιεί φύλλο προόδου (το 43,3%). Το 31% των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνει ότι το χρησιμοποιεί σε μέτριο βαθμό ενώ το 25,7% δηλώνει ότι το χρησιμοποιεί πολύ έως πάρα πολύ σε κάθε ενότητα.

Πίνακας 15. Κατανομή δείγματος ως προς την αξιολόγηση των μαθητών/τριών μέσω φύλλου προόδου

Φύλλο προόδου	Συχνότητες	Ποσοστά %
Καθόλου	46	21,9
Λίγο	45	21,4
Μέτρια	65	31,0
Πολύ	42	20,0
Πάρα πολύ	12	5,7
Σύνολο	210	100,0

Στην ερώτηση B14 του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα I) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να απαντήσουν ποιες τεχνικές/ μέθοδοι χρησιμοποιούν προκειμένου να αξιολογήσουν τους/τις μαθητές/τριες τους στα ΕΔ.. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 16 φαίνεται ότι η πιο διαδεδομένη μέθοδος που χρησιμοποιούν είναι ο ατομικός φάκελος των μαθητών/τριών (63,3%). Ακολουθεί η αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών /τριών (54,3%) και στη συνέχεια η ετεροαξιολόγηση των μαθητών/τριών με ποσοστό 23,8%. Ένα πολύ μικρό ποσοστό 2,4% δήλωσε ότι χρησιμοποιεί κάποιον άλλον τρόπο αξιολόγησης χωρίς όμως να διευκρινίζει ποιος είναι. Επιπλέον, υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 76,2% που δήλωσαν ότι δεν αξιολογούν τους/τις μαθητές/τριες στα ΕΔ.

Πίνακας 16. Κατανομή δείγματος ως προς τις τεχνικές/μεθόδους για την αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών

Τεχνικές μέθοδοι για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών στα ΕΔ	Όχι	Ναι	Σύνολο
Αυτοαξιολόγηση μαθητών/τριών	96 (45,7%)	114 (54,3%)	210 (100%)
Ετεροαξιολόγηση μαθητών/τριών	160 (76,2%)	50 (23,8%)	210 (100%)
Ατομικός φάκελος αξιολόγησης μαθητών/τριών	77 (36,7%)	133 (63,3%)	210 (100%)
Δεν αξιολογώ τους/τις μαθητές/τριες	160 (76,2%)	50 (23,8%)	210 (100%)
Άλλος τρόπος αξιολόγησης	205 (97,6%)	5 (2,4%)	210 (100%)

Στην ερώτηση B15 του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα Ι) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να απαντήσουν για ποιο λόγο συντάσσουν ατομικό φάκελο στους/τις μαθητές/τριες. Στη συγκεκριμένη ερώτηση αντιστοιχεί 1=όχι και 2=ναι. Συνεπώς όσο πιο κοντά στο 1 είναι κάθε ερώτηση τόσο πιο αρνητικά έχουν απαντήσει οι εκπαιδευτικοί ότι βαθμολογούν την εκάστοτε δήλωση. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο ατομικός φάκελος του/της μαθητή/τριας χρησιμοποιείται περισσότερο ως προσωπικό αρχείο του μαθητή, καθώς ο μέσος όρος $M.O.=1,6429$. Στη συνέχεια, θεωρούν ότι ο φάκελος χρησιμοποιείται ως διαγνωστικό μέσο, με $M.O.=1,3952$ και για την ενημέρωση γονέων και κηδεμόνων με $M.O.=1,3238$. Ακολουθεί η χρήση του ως φύλλου προόδου, με $M.O.=1,3048$, και ως φύλλο αυτοαξιολόγησης ή ετεροαξιολόγησης, με $M.O.=1,2810$. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο ατομικός φάκελος του/της μαθητή/τριας χρησιμοποιείται λιγότερο για άλλους σκοπούς, καθώς ο $M.O.=1,0524$.

Πίνακας 17. Κατανομή δείγματος ως προς τον σκοπό σύνταξης του ατομικού φακέλου των μαθητών/τριών

Στην περίπτωση που συντάσσετε ατομικό φάκελο του/της μαθητή/τριας τον χρησιμοποιείτε:	N	M.O.	T.A.
Για ενημέρωση γονέων & κηδεμόνων	210	1,3238	,46905
Ως προσωπικό αρχείο του μαθητή	210	1,6429	,48030
Ως διαγνωστικό μέσο	210	1,3952	,49007
Ως φύλλο αυτοαξιολόγησης/ ετεροαξιολόγησης	210	1,2810	,45054
Ως φύλλο προόδου	210	1,3048	,46141
Άλλο	210	1,0524	,22333

6.4.3 Τα ΕΔ ως αυτόνομο μάθημα

Στην ερώτηση B16α του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα Ι) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να καταθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με τη διδασκαλία των ΕΔ ως αυτόνομου ή μη μαθήματος. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 18 φαίνεται πώς οι 119 (56,7%) δήλωσαν ότι διδάσκουν τα ΕΔ ως ξεχωριστό μάθημα, οι 41 (19,5%) δήλωσαν ότι ενσωματώνουν το περιεχόμενο των ΕΔ στα υπόλοιπα μαθήματα και οι 50 (23,8%) δήλωσαν και τα δύο.

Πίνακας 18. Κατανομή δείγματος ως προς τη διδασκαλία των ΕΔ ως αυτόνομου ή μη μαθήματος

Διδασκαλία ΕΔ	Συχνότητες	Ποσοστά %
Ως ξεχωριστό μάθημα	119	56,7
Ενσωμάτωση του περιεχομένου των ΕΔ στα υπόλοιπα μαθήματα	41	19,5
Και τα δύο	50	23,8
Σύνολο	210	100,0

Στην ερώτηση B18 του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα Ι) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να καταθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με την ενσωμάτωση αξόνων των ΕΔ στα υπόλοιπα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος. Στην κλίμακα Likert για τη συγκεκριμένη ερώτηση αντιστοιχεί 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ. Συνεπώς όσο πιο κοντά στο 1 είναι κάθε ερώτηση τόσο πιο αρνητικά έχουν απαντήσει οι εκπαιδευτικοί ότι βαθμολογούν την εκάστοτε δήλωση ενώ όσο πιο κοντά είναι στο 5 σημαίνει ότι την έχουν βαθμολογήσει πιο θετικά. Αν ο Μ.Ο. είναι κοντά στο 3 σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί κρατούν ουδέτερη στάση. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μπορούν να ενσωματώνουν άξονες των ΕΔ περισσότερο στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος, καθώς ο Μ.Ο.= 4,0571. Ακολουθεί η ενσωμάτωσή τους στο μάθημα των Εικαστικών, με Μ.Ο.=3,8476, και στο μάθημα των ΤΠΕ, με Μ.Ο.=3,6810. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μπορούν να ενσωματώνουν άξονες των ΕΔ στα μαθήματα ΚΠΑ, με Μ.Ο.=3,6333, και Γλώσσα, με Μ.Ο.=3,3381. Εν συνεχεία, θεωρούν ότι μπορούν να ενσωματώνουν άξονες των ΕΔ στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, με Μ.Ο.=3,2857, και στη Γεωγραφία, με Μ.Ο.=3,2190. Ακολουθεί το μάθημα της Μουσικής, με Μ.Ο.=3,1905, και η Φυσική, με Μ.Ο.=3,0476. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν επίσης ότι είναι εφικτό να ενσωματώνονται άξονες των ΕΔ στο μάθημα της Ιστορίας, με Μ.Ο.= 3,0667. Τέλος,

θεωρούν ότι η ενσωμάτωσή τους είναι λιγότερο εφικτή στα μαθήματα Φυσικής Αγωγής, με $M.O=2,8143$, Μαθηματικών, με $M.O=2,7190$, Ξένης Γλώσσας, με $M.O=2,6190$, και Θρησκευτικών, με $M.O=2,5810$.

Πίνακας 19. Κατανομή δείγματος ως προς την ενσωμάτωση του περιεχομένου των ΕΔ σε διαφορετικά μαθήματα

Μαθήματα	N	M.O.	T.A.
Γλώσσα	210	3,3381	1,16774
Μαθηματικά	210	2,7190	1,06807
Μελέτη Περιβάλλοντος	210	4,0571	1,04289
Ιστορία	210	3,0667	1,21998
Θρησκευτικά	210	2,5810	1,24340
ΚΠΑ	210	3,6333	1,17136
Φυσική	210	3,0476	1,20112
Γεωγραφία	210	3,2190	1,19793
Ξένη γλώσσα	210	2,6190	1,25946
Φυσική Αγωγή	210	2,8143	1,25228
Θεατρική αγωγή	210	3,2857	1,33924
Μουσική	210	3,1905	1,27617
ΤΠΕ	210	3,6810	1,24051
Εικαστικά	210	3,8476	1,20033

6.4.4. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους/τις συναδέλφους

Στην ερώτηση B23 του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα Ι) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να καταθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με την συνεργασία με συνάδελφους από το σχολείο για τη διεξαγωγή των ΕΔ. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 20 φαίνεται πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συνεργάζονται πολύ έως πάρα πολύ σε ποσοστό 45,2%. Το 32,9% των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνει ότι συνεργάζονται μέτρια ενώ το 21,9% δηλώνει ότι δεν συνεργάζονται σχεδόν καθόλου.

Πίνακας 20. Κατανομή δείγματος ως προς τη συνεργασία με συναδέλφους

Συνεργασία	Συχνότητες	Ποσοστά %
Καθόλου	20	9,5
Λίγο	26	12,4
Μέτρια	69	32,9
Πολύ	71	33,8
Πάρα πολύ	24	11,4
Σύνολο	210	100,0

6.5 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον διδακτικό χρόνο που απαιτεί η διδασκαλία των ΕΔ

Στην ερώτηση B16β του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα Ι) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να δηλώσουν κατά πόσο επαρκεί ο διαθέσιμος χρόνος με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο για τη διδασκαλία των ΕΔ. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 21 η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (56,7%) δήλωσε ότι δεν είναι επαρκής. Μέτρια δήλωσε το 27,1% ενώ πολύ και πάρα πολύ δήλωσε το 16,2%.

Πίνακας 21. Κατανομή δείγματος ως προς την επάρκεια των ωρών του εβδομαδιαίου προγράμματος για την ανάπτυξη και τον σχεδιασμό των ΕΔ

Επάρκεια ωρών	Συχνότητες	Ποσοστά %
Καθόλου	54	25,7
Λίγο	65	31,0
Μέτρια	57	27,1
Πολύ	27	12,9
Πάρα πολύ	7	3,3
Σύνολο	210	100,0

Στην ερώτηση B17 του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα Ι) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να δηλώσουν κατά πόσο χρησιμοποιούν ώρες των ΕΔ για τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 22 η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (62,4%) δήλωσε ότι δεν χρησιμοποιεί τις ώρες των ΕΔ για τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων. Μέτρια δήλωσε το 23,8% ενώ πολύ και πάρα πολύ δήλωσε το 13,8%.

Πίνακας 22. Κατανομή δείγματος ως προς τη χρήση των ωρών των ΕΔ για τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων

Χρήση των διδακτικών ωρών των ΕΔ για τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων	Συχνότητες	Ποσοστά %
Καθόλου	76	36,2
Λίγο	55	26,2
Μέτρια	50	23,8
Πολύ	22	10,5
Πάρα πολύ	7	3,3
Σύνολο	210	100,0

6.6 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη στάση των μαθητών/τριών και των γονέων για τα ΕΔ

Στην ερώτηση B19 του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα Ι) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να δηλώσουν κατά πόσο θεωρούν ότι οι μαθητές/τριες αποδέχονται τα ΕΔ. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 23 η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, σε ποσοστό 56,2%, θεωρεί ότι οι μαθητές/τριες έχουν θετική στάση για τα ΕΔ. Το 40,5% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι μαθητές/τριες έχουν ουδέτερη στάση ενώ μόλις το 3,3% θεωρεί ότι η στάση των μαθητών/τριών για τα ΕΔ είναι αρνητική.

Πίνακας 23. Κατανομή δείγματος ως προς την αποδοχή των ΕΔ από τους/τις μαθητές/τριες

Αποδοχή των ΕΔ από τους/τις μαθητές/τριες	Συχνότητες	Ποσοστά %
Αρνητική	7	3,3
Ουδέτερη	85	40,5
Θετική	118	56,2
Σύνολο	210	100,0

Στην ερώτηση B20 του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα Ι) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να δηλώσουν κατά πόσο θεωρούν ότι οι γονείς/ κηδεμόνες αποδέχονται τα ΕΔ. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 24 η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, σε ποσοστό 65,7%, θεωρεί ότι οι γονείς/ κηδεμόνες έχουν ουδέτερη στάση για τα ΕΔ. Το 30,5% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι γονείς/ κηδεμόνες έχουν θετική στάση ενώ μόλις το 3,8% θεωρούν ότι η στάση των γονέων/ κηδεμόνων για τα ΕΔ είναι αρνητική.

Πίνακας 24. Κατανομή δείγματος ως προς την αποδοχή των ΕΔ από τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/τριών

Αποδοχή των ΕΔ από τους γονείς/κηδεμόνες	Συχνότητες	Ποσοστά %
Αρνητική	8	3,8
Ουδέτερη	138	65,7
Θετική	64	30,5
Σύνολο	210	100,0

6.7. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη διδασκαλία των ΕΔ

Στην ερώτηση B21 του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα Ι), οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να δηλώσουν ποιες θεωρούν ότι είναι οι δυσκολίες και τα εμπόδια στην εφαρμογή των ΕΔ. Στη συγκεκριμένη ερώτηση, οι απαντήσεις δόθηκαν με κλίμακα όπου 1=όχι και 2=ναι. Συνεπώς, όσο πιο κοντά στο 1 βρίσκεται η μέση τιμή κάθε παράγοντα, τόσο πιο αρνητικά έχουν απαντήσει οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 25, ως σημαντικότερη δυσκολία αναδείχθηκε η πίεση της διδακτέας ύλης των λοιπών μαθημάτων (Μ.Ο.=1,7810, Τ.Α.=0,41459). Ακολουθεί ο ελλιπής χρόνος (Μ.Ο.=1,6381, Τ.Α.=0,48170). Η έλλειψη εποπτικών μέσων καταγράφει (Μ.Ο.=1,4571, Τ.Α.=0,49935), ενώ η ανεπάρκεια του διδακτικού υλικού των ΕΔ παρουσιάζει (Μ.Ο.=1,3905, Τ.Α.=0,48902). Η θεματολογία των ΕΔ σημειώνει (Μ.Ο.=1,2524, Τ.Α.=0,43542), ενώ η μη ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών εμφανίζει (Μ.Ο.=1,1905, Τ.Α.=0,39362). Η στάση των γονέων καταγράφει (Μ.Ο.=1,0714, Τ.Α.=0,25815). Τέλος, η επιλογή «άλλο» σημειώνει (Μ.Ο.=1,0524, Τ.Α.=0,22333), χωρίς ωστόσο να προσδιορίζεται ο συγκεκριμένος λόγος.

Πίνακας 25: Δυσκολίες και εμπόδια στην εφαρμογή των ΕΔ

Δυσκολίες και εμπόδια στην εφαρμογή των ΕΔ	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Ελλιπής χρόνος	210	1,6381	,48170
Πίεση διδακτέας ύλης των λοιπών μαθημάτων	210	1,7810	,41459
Έλλειψη εποπτικών μέσων	210	1,4571	,49935
Ανεπάρκεια διδακτικού υλικού των ΕΔ	210	1,3905	,48902
Η μη ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών	210	1,1905	,39362
Η θεματολογία των ΕΔ	210	1,2524	,43542
Η στάση των γονέων	210	1,0714	,25815
Άλλο	210	1,0524	,22333

6.8 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την καταλληλότητα της επιμόρφωσής τους για τη διδασκαλία των ΕΔ

Στην ερώτηση B22 του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα Ι) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να δηλώσουν εάν θεωρούν βοηθητική την επιμόρφωση στα ΕΔ. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 26 φαίνεται ότι υπάρχει μια ισοκατανομή του δείγματος ως προς τις απαντήσεις. Συγκεκριμένα, το 36,7% των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί την

επιμόρφωση λίγο έως καθόλου βοηθητική. Το 32,4% τη θεωρούν μέτρια βοηθητική ενώ το 30,9% τη θεωρούν πολύ έως πάρα πολύ βοηθητική.

Πίνακας 26. Κατανομή δείγματος ως προς την επιμόρφωση στα ΕΔ

Επιμόρφωση στα ΕΔ	Συχνότητες	Ποσοστά %
Καθόλου	26	12,4
Λίγο	51	24,3
Μέτρια	68	32,4
Πολύ	54	25,7
Πάρα πολύ	11	5,2
Σύνολο	210	100,0

6.9 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις των ΕΔ στο εκπαιδευτικό τους έργο

Στην ερώτηση B25 του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα Ι) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να καταγράψουν, σε μια ανοιχτού τύπου ερώτηση σχετικά με το ποιες θεωρούν ότι είναι οι συνέπειες της εφαρμογής των ΕΔ στο εκπαιδευτικό τους έργο. Για την επεξεργασία των δεδομένων της συγκεκριμένης ερώτησης έγινε ανάλυση περιεχομένου (Στο παράρτημα ΙΙ παρατίθεται πίνακας με τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί και την αντίστοιχη κωδικοποίηση των απαντήσεών τους).

Από τους 210 εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 90 εκπαιδευτικοί (42,85%) χαρακτήρισαν τις συνέπειες θετικές, 64 εκπαιδευτικοί (30,47%) χαρακτήρισαν τις συνέπειες αρνητικές, 25 εκπαιδευτικοί (11,90%) κράτησαν μια ουδέτερη στάση θεωρώντας ότι δεν υπάρχουν συνέπειες και οι 16 (7,61%) απάντησαν ότι υπάρχουν και θετικές και αρνητικές συνέπειες. Τέλος, το 7,14% των εκπαιδευτικών (15) είτε δεν απάντησαν ή απάντησαν «δεν γνωρίζω/δεν απαντώ» ή οι απαντήσεις τους ήταν δυσνόητες.

Πίνακας 27: Συνέπειες της εφαρμογής των ΕΔ στο εκπαιδευτικό έργο

Χαρακτηρισμός συνέπειας	N	Ποσοστό
1. Θετικές	90	42,85%
2. Αρνητικές	64	30,47%
3. Ουδέτερες/ Χωρίς συνέπειες	25	11,90%
4. Θετικές και αρνητικές	16	7,61%
5. Άκυρες /δυσνόητες/ Δεν ξέρω/δεν απαντώ	15	7,14%
Σύνολο	210	100%

Στον Πίνακα 28 παρουσιάζονται οι θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από την επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι τα ΕΔ έχουν θετικές συνέπειες στο εκπαιδευτικό τους έργο και ενδεικτικές παραδείγματα αυτών των απαντήσεων.

Πίνακας 28: Θετικές συνέπειες της εφαρμογής των ΕΔ στο εκπαιδευτικό έργο

Θεματική Κατηγορία	Απαντήσεις εκπαιδευτικών	N	Ποσοστό
Ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων μαθητών	«Διευρύνονται οι ορίζοντες των μαθητών/τριών και μαθαίνουν πράγματα εκτός από τα βασικά μαθήματα.» «Συμβάλλουν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών.» «Οι μαθητές/τριες καλλιεργούν δεξιότητες όπως κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, συνεργασία, ψηφιακή συνεργασία και δημιουργία. Η διδασκαλία γίνεται με σύγχρονους τρόπους διδασκαλίας όπως η χρήση υπολογιστών και κατασκευές.»	30	21,12%
Βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων και στάσεων	«Οι γνώσεις που αποκτούνται βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να λειτουργήσουν καλύτερα στις σύγχρονες ανάγκες τους. Επίσης βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να αποδώσουν καλύτερα στα άλλα μαθήματα.» «Κάποια θέματα από τα εργαστήρια δεξιοτήτων μερικές φορές βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα μαθήματα από την γλώσσα, τα θρησκευτικά και την μελέτη περιβάλλοντος.»	9	6,33%
Εφαρμογή καινοτόμων και διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας	«Τα παιδιά μαθαίνουν χαλαρώνοντας» «Θετικές, βιωματικός τρόπος μάθησης μέσω διαφορετικών κι εναλλασσόμενων μεθόδων.» «Τα παιδιά ανακαλύπτουν μόνοι τους γνώσεις και καλλιεργούν ενσυναίσθηση και άλλες απαραίτητες για τη ζωή τους, αξίες.»	22	15,49%
Βελτίωση εκπαιδευτικού έργου και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	«Το εκπαιδευτικό μου έργο βελτιώθηκε καθώς μετά από διερεύνησή των αναγκών των παιδιών κατάφερα να καλλιεργήσω στοχευμένα δεξιότητες ζωής και δεξιότητες τεχνολογίας και επιστήμης.» «Εξέλιξη για την ίδια την τάξη, αλλά και για εμένα ως εκπαιδευτικό.»	14	9,85%
Ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών	«Περισσότερο ενδιαφέρον για μάθηση.» «Συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών λόγω έλλειψης βαθμολογίας. Δημιουργία ομαδικών εργασιών. Ψυχαγωγία, δημιουργικότητα, ικανοποίηση, τόνωση αυτοπεποίθηση, ανάδειξη ικανοτήτων των μαθητών/τριών με χαμηλή αυτό εκτίμηση ή σχολική επίδοση. Μόνο «κέρδος» είναι οι συνέπειες.»	11	7,74%
Θεματολογία προσαρμοσμένη στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών	«Εκσυγχρονισμός θεματολογιών και εξατομίκευση για τις ανάγκες της τάξης.» «Δυνατότητα μεγάλου εύρους θεμάτων για ενασχόληση.»	21	14,78%

	<i>«Μου έδωσαν την ευκαιρία να μοιραστώ πολύ ενδιαφέροντα θέματα με τους/τις μαθητές/τριες μου και να τους ευαισθητοποιήσω για ζητήματα όπως η ανάγκη για ενσυναίσθηση, συμπερίληψη, φροντίδα του περιβάλλοντος κ.ά.»</i>		
Ενίσχυση της δημιουργικότητας και της συνεργασίας	<i>«Ενδυνάμωση ενσυναίσθησης και συνεργασίας μαθητών.»</i> <i>«Διάλογος μεταξύ των μαθητών και σύσφιξη σχέσεων.»</i> <i>«Ξεφεύγουμε από το αυστηρό πλαίσιο της διδασκαλίας στην τάξη, ερχόμαστε πιο κοντά με τους/τις μαθητές/τριες μας, αναπτύσσουμε τον διάλογο και προωθούμε τη συνεργασία των μαθητών/τριών μας, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με μαθησιακά προβλήματα ή ιδιαιτερότητες.»</i>	17	11,97%
Αξιολόγηση	<i>«Σωστή και εμπεριστατωμένη αξιολόγηση των παιδιών. Απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων που άπτονται της πραγματικότητας. Επαφή με τους γονείς και εμπεριστατωμένη ενημέρωση τους για τις δυνατότητες και την πρόοδο των παιδιών με τη βοήθεια του ατομικού φακέλου. Η αξιολόγηση μου είναι περιγραφική.»</i>	3	2,11%
Γενικά Θετικές Συνέπειες	<i>«Θετικές»</i>	15	10,56%

Τα ΕΔ φαίνεται να έχουν σημαντικές θετικές συνέπειες στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους. Ένα ποσοστό 21,12% αναφέρει ότι η χρήση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας και ψηφιακών εργαλείων συμβάλλει στη βιωματική μάθηση, κάνοντας τη διδασκαλία πιο ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική. Επιπλέον, ποσοστό 15,49% τονίζει ότι η εφαρμογή εναλλασσόμενων και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας μέσω των ΕΔ προσφέρει έναν πιο χαλαρό και βιωματικό τρόπο μάθησης, όπου οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να ανακαλύπτουν μόνοι τους τις γνώσεις και να αναπτύξουν αξίες όπως η ενσυναίσθηση.

Η δυνατότητα προσαρμογής της θεματολογίας των ΕΔ στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών καταγράφεται από ποσοστό 14,78%, με την εφαρμογή να ενισχύει την ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα και να προωθεί αξίες όπως η συμπερίληψη. Παράλληλα, ποσοστό 11,97% σημειώνει ότι τα ΕΔ βελτιώνουν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών, ενώ ενισχύουν τις σχέσεις και τον διάλογο μεταξύ τους, δίνοντας έμφαση στην ενσωμάτωση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου υποστηρίζεται από ποσοστό 9,85%, με τους εκπαιδευτικούς να καλλιεργούν δεξιότητες ζωής και τεχνολογίας στους/στις μαθητές/τριες τους, ενώ εξελίσσονται και οι ίδιοι επαγγελματικά. Επιπλέον, ποσοστό 7,74% επισημαίνει ότι οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης χωρίς το άγχος της

βαθμολογίας, μέσω ομαδικών εργασιών που τονώνουν την αυτοπεποίθηση και αναδεικνύουν τις ικανότητές τους, ακόμα και σε μαθητές/τριες με χαμηλή σχολική επίδοση.

Τα ΕΔ βοηθούν επίσης τους/τις μαθητές/τριες να αποδίδουν καλύτερα και σε άλλα μαθήματα, όπως η γλώσσα και η μελέτη περιβάλλοντος, σύμφωνα με ποσοστό 6,33%, καθώς τα θέματα που καλύπτονται συνδέονται με τις ευρύτερες μαθησιακές τους ανάγκες και τους εφοδιάζουν με χρήσιμες γνώσεις για τη σύγχρονη ζωή. Η αξιολόγηση των μαθητών/τριών μέσω των ΕΔ καταγράφεται από ποσοστό 2,11% ως πιο περιγραφική και ουσιαστική, ενώ διευκολύνεται και η επικοινωνία με τους γονείς. Ένα ποσοστό 10,56% δήλωσε γενικά θετικές συνέπειες χωρίς να προσδιορίσει συγκεκριμένους λόγους.

Συνολικά, τα ΕΔ φαίνεται να έχουν θετική επίδραση τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στο ίδιο το διδακτικό έργο, ενισχύοντας έναν σύγχρονο, διαφοροποιημένο και πιο συμμετοχικό τρόπο διδασκαλίας.

Στον Πίνακα 29 παρουσιάζονται οι θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από την επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι τα ΕΔ έχουν αρνητικές συνέπειες στο εκπαιδευτικό τους έργο και ενδεικτικές παραδείγματα αυτών των απαντήσεων.

Πίνακας 29: Αρνητικές συνέπειες της εφαρμογής των ΕΔ στο εκπαιδευτικό έργο

Θεματική κατηγορία	Απαντήσεις εκπαιδευτικών	N	Ποσοστό
Αύξηση φόρτου εργασίας και άγχους εκπαιδευτικών	«Περισσότερος φόρτος εργασίας για τους εκπαιδευτικούς» «Άγχος για την ύλη, επιπρόσθετη πίεση» «Πολλή κούραση, πολλές ώρες προετοιμασία για τον εκπαιδευτικό»	26	25,24%
Ανεπάρκεια διδακτικού χρόνου και υπερφόρτωση διδακτέας ύλης	«Περιορίσαν το χρόνο που αφιέρωνα σε γλώσσα και μαθηματικά» «Υπάρχει πίεση για την ολοκλήρωση των θεμάτων, απαιτεί οργάνωση και πρόσθετη κούραση για τον εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/τριες.» «Χάσιμο πολύτιμης διδακτικής ώρας στην Γεωγραφία.»	20	19,41%
Περιορισμός δημιουργικότητας μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών	«Εκτιμώ ότι τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων περιβάλλονται από τόση γραφειοκρατία που καταλήγει να ισοπεδώνει τον δημιουργικό και εμπνευστικό χαρακτήρα που θα έπρεπε να έχουν με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού.»	4	3,88%
Έλλειψη πόρων και υποστήριξης	«Εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων καλούνται να διδάξουν/μιλήσουν για θέματα τα οποία δεν είναι της αρμοδιότητάς τους.» «Μείωση χρόνου, γραφειοκρατία χωρίς λόγο, ανεπαρκή μέσα κι επιμόρφωση.»	8	7,76%

Γραφειοκρατική και τεχνοκρατική προσέγγιση	«Είναι μόνο εμπόδιο, δεν προσφέρουν κάτι το σημαντικό.» «Περισσότερο αυτοματισμένη εφαρμογή σεναρίων βάσει συγκεκριμένων θεματικών που πρέπει να διεκπεραιωθούν σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Οι δεξιότητες δε χρειάζεται να χωρίζονται και να οριοθετούνται σε αναγκαστικές θεματικές ενότητες συγκεκριμένης χρονικής διάρκειας.» «Αρνητικές, λόγω φόρτου εργασίας ως αποτέλεσμα αχρείαστης γραφειοκρατικής δουλειάς.»	26	25,24%
Έμφαση στην αξιολόγηση και το αποτέλεσμα	«Άπειρη γραφειοκρατία και αξιολόγηση παντού.»	2	1,94%
Θεματολογία που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών	«Υποχρεώνουν τον εκπαιδευτικό να ασχοληθεί με συγκεκριμένα θέματα, αγνοώντας τις ανάγκες της κάθε τάξης.» «Άγχος, υποχρεωτικότητα, περιορίζουν τη χαρά, τη δημιουργικότητα, δεν λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των μαθητών/τριών, συχνά γίνονται από υποχρέωση.»	13	12,62%
Άλλες αρνητικές συνέπειες	«Δημιουργούν κοινωνικό αυτοματισμό εντός του εκπαιδευτικού κλάδου και οδηγούν προς την περαιτέρω ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης. Εξαναγκάζουν την εκπαιδευτική κοινότητα να ασχολείται με άλλα θέματα και όχι με την ουσία της πραγματικής διαπαιδαγώγησης των μαθητών/τριών και επιβαρύνουν χωρίς λόγο τους/τις μαθητές/τριες.» «Δίνοντας τα εργαστήρια στις ειδικότητες, οι δάσκαλοι ξεκουράζονται και ασχολούνται μόνο με τα μαθήματά τους.»	2	1,94%
Γενικά Αρνητικές Συνέπειες	«Αρνητικές»	2	1,94%

Από τις αρνητικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις συνέπειες των ΕΔ στο διδακτικό τους έργο, αναδεικνύονται ορισμένα σημαντικά ζητήματα και προβλήματα. Ένας από τους πιο συχνά αναφερόμενους προβληματισμούς είναι η αύξηση του φόρτου εργασίας και του άγχους που προκαλούνται από τα ΕΔ (25,24%). Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι χρειάζονται πολλές ώρες προετοιμασίας, γεγονός που οδηγεί σε κούραση και πίεση για την κάλυψη της ύλης, επιβαρύνοντας τόσο τον χρόνο τους όσο και την ποιότητα της διδασκαλίας. Παράλληλα, αρνητικότητα στην εφαρμογή τους προσδίδει η γραφειοκρατική επιβάρυνση και η τεχνοκρατική προσέγγιση (25,24%), καθώς τα ΕΔ συχνά χαρακτηρίζονται ως «αυτοματοποιημένα» σενάρια που πρέπει να διεκπεραιωθούν σε

συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι πραγματικές ανάγκες των μαθητών/τριών. Αυτή η προσέγγιση επιβαρύνει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές, χωρίς να προσφέρει ουσιαστικά εκπαιδευτικά οφέλη.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν επίσης ανεπάρκεια διδακτικού χρόνου (19,41%), καθώς τα ΕΔ περιορίζουν τον χρόνο που αφιερώνεται σε βασικά μαθήματα όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά, ή ακόμη και σε άλλα μαθήματα όπως η γεωγραφία. Αυτό δημιουργεί πίεση για την ολοκλήρωση της ύλης και κόπωση τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές/τριες. Επιπλέον, θεωρούν ότι η θεματολογία των ΕΔ συχνά είναι ακατάλληλη (12,62%), αφού σε πολλές περιπτώσεις δεν ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες της κάθε τάξης. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι είναι υποχρεωμένοι να ασχοληθούν με συγκεκριμένα θέματα, χωρίς να έχουν τη δυνατότητα να προσαρμόσουν το περιεχόμενο στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών τους.

Η έλλειψη πόρων και υποστήριξης (7,76%) είναι ένα ακόμη σημαντικό ζήτημα. Οι εκπαιδευτικοί συχνά καλούνται να διδάξουν θέματα που δεν εμπίπτουν στο γνωστικό τους αντικείμενο, χωρίς επαρκή επιμόρφωση ή μέσα. Αυτό ενισχύει το αίσθημα της απογοήτευσης και μειώνει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Παράλληλα, η γραφειοκρατία που περιβάλλει τα ΕΔ περιορίζει τη δημιουργικότητα (3,88%) των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών, καταπνίγοντας τον εμψυχωτικό χαρακτήρα που θα έπρεπε να έχουν. Αυτό υποβαθμίζει την ποιότητα των εργαστηρίων, καθιστώντας τα μια τυπική διαδικασία αντί για ουσιαστική μαθησιακή εμπειρία.

Η υπερβολική έμφαση στην αξιολόγηση (1,94%) αποτελεί επίσης πρόβλημα, καθώς η συνεχής αξιολόγηση των μαθητών δημιουργεί επιπλέον πίεση και άγχος, ενώ η γραφειοκρατία δυσχεραίνει το έργο των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ανησυχίες για τον κοινωνικό αυτοματισμό που δημιουργείται εντός του εκπαιδευτικού κλάδου (1,94%). Υποστηρίζουν ότι τα ΕΔ αποσπούν την προσοχή από τον κύριο στόχο της εκπαίδευσης και οδηγούν προς την περαιτέρω ιδιωτικοποίηση, ενώ η ανάθεση των ΕΔ σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων μειώνει τη συμμετοχή των δασκάλων στη συνολική εκπαίδευση των μαθητών. Τέλος, ένα ποσοστό εκπαιδευτικών εκφράζει γενικά αρνητική στάση απέναντι στα ΕΔ, χωρίς περαιτέρω αιτιολόγηση (1,94%).

Συνολικά, οι αρνητικές συνέπειες των ΕΔ, όπως καταγράφονται από τους εκπαιδευτικούς, εστιάζουν στον αυξημένο φόρτο εργασίας, την έλλειψη χρόνου, την περιορισμένη δημιουργικότητα και την υπερβολική γραφειοκρατία, υπονομεύοντας τον ουσιαστικό εκπαιδευτικό σκοπό των εργαστηρίων.

Οι εκπαιδευτικοί που δεν παρατηρούν ιδιαίτερες θετικές ή αρνητικές συνέπειες στο διδακτικό τους έργο, επισημαίνουν ότι η εφαρμογή των ΕΔ δεν τους έχει επηρεάσει ουσιαστικά. Ορισμένοι κάνουν αναφορές σε ειδικές περιπτώσεις, όπως για παράδειγμα ότι δεν επηρεάζονται λόγω της ειδικότητάς τους ή ότι τα ΕΔ δεν διαφέρουν ουσιαστικά από την Ευέλικτη Ζώνη, στην οποία είχαν ήδη εξοικειωθεί. Σε αυτό το πλαίσιο, πολλοί εκπαιδευτικοί δεν εντοπίζουν κάποια σημαντική συνέπεια από την εφαρμογή των ΕΔ, είτε αυτή να είναι θετική είτε αρνητική, και θεωρούν ότι η καθημερινότητά τους δεν έχει αλλάξει σημαντικά λόγω της εφαρμογής τους.

«Δεν μπορώ να εντοπίσω συνέπειες απομονωμένα...»

«Ως ξενόγλωσση ειδικότητα δεν βλέπω συνέπειες...»,

«Δε θεωρώ ότι υπάρχουν συνέπειες...»

«Δεν υπάρχει άμεση συνέπεια...»

«Για την Α τάξη τα εργαστήρια είναι 3 ώρες την εβδομάδα. Αν έχουμε χρόνο θα κάνουμε κάποιο φυλλάδιο, κατασκευή, θα δούμε κάποιο σχετικό βίντεο κτλ αν δεν έχουμε δεν μας πειράζει. Τα παιδιά το βλέπουν πιο πολύ σαν ξεκούραστη ώρα παρά σαν μάθημα. Ειδικότερα όμως σε τάξεις με πολλούς μαθητές ή μεγαλύτερους μαθητές τα ΕΔ συχνά είναι ώρα που αναπληρώνεται ύλη για κάποιο άλλο μάθημα ή δίνεται ως ώρα σε εκπαιδευτικούς του ολοήμερου που μπορούν να το διαχειριστούν πιο δημιουργικά. Σε κάθε περίπτωση δεν θεωρώ ότι διαφέρει ουσιαστικά από την ευέλικτη ζώνη...».]

Από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις συνέπειες των ΕΔ στη διδασκαλία τους, αναδύεται μια ανάμεικτη εικόνα, με θετικές και αρνητικές πλευρές.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι τα ΕΔ συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, όπως η κοινωνικοποίηση και η αυτοεκτίμηση, και εμπλουτίζουν τη σχολική ζωή. Τα ΕΔ προσφέρουν μια πιο ελεύθερη και δημιουργική προσέγγιση στη μάθηση, βοηθώντας τους/τις μαθητές/τριες να ξεφύγουν από τα αυστηρά πλαίσια της παραδοσιακής διδασκαλίας και να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία μάθησης.

Παρά τις θετικές επιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ανησυχίες σχετικά με τον αυξημένο φόρτο εργασίας και τη γραφειοκρατία που συνδέεται με την εφαρμογή των ΕΔ. Η πίεση για την ολοκλήρωση των θεματικών σε περιορισμένο χρονικό διάστημα και ο μεγάλος αριθμός των θεματικών ενδέχεται να αποδυναμώσουν την αποτελεσματικότητα των εργαστηρίων και να δημιουργήσουν άγχος στους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, η δυσκολία ενσωμάτωσης των εργαστηρίων στο ήδη φορτωμένο διδακτικό πρόγραμμα περιορίζει τη

δυνατότητα των εκπαιδευτικών να αφιερώσουν τον απαραίτητο χρόνο και προσπάθεια για την επιτυχή εφαρμογή τους.

Συνολικά, ενώ τα ΕΔ προσφέρουν σημαντικά οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη μαθητική εμπειρία, οι προκλήσεις που συνοδεύουν την εφαρμογή τους απαιτούν περαιτέρω βελτιώσεις και προσαρμογές για να μεγιστοποιηθεί η θετική τους επίδραση.

Συμπερασματικά, από την ανοιχτού τύπου ερώτηση προκύπτει ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών καταδεικνύουν ένα εύρος απόψεων σχετικά με τα ΕΔ. Από τη μια πλευρά, πολλοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν θετικές επιδράσεις όπως τον εμπλουτισμό της μαθησιακής εμπειρίας και την ενίσχυση της συνεργασίας και της δημιουργικότητας. Αυτά τα εργαστήρια φαίνεται να παρέχουν ευκαιρίες για την ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων που δεν καλύπτονται από τα παραδοσιακά μαθήματα.

Από την άλλη πλευρά, υπάρχει σημαντική ανησυχία σχετικά με την επιβάρυνση του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών, την πίεση που ασκείται και τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο που απομένει για βασικά μαθήματα. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εφαρμογή των ΕΔ είναι επιφανειακή και γραφειοκρατική, μειώνοντας τη δυνατότητα ουσιαστικής παιδαγωγικής προσέγγισης.

Γενικά, οι απόψεις φαίνεται να δίστανται, με τα θετικά και αρνητικά στοιχεία να εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο εφαρμογής και το πλαίσιο μέσα στο οποίο τα ΕΔ υλοποιούνται.

«Θετική η εισαγωγή των Ε.Δ. στο εκπαιδευτικό έργο. Ωστόσο κρίνεται ως αποσπασματική, πιεστική ως προς τον χρόνο εφαρμογής τους, αρκετά γραφειοκρατική και χωρίς επαρκές εκπαιδευτικό υλικό...»,

«Καλλιεργούν κάποιες δεξιότητες των μαθητών/τριών καθώς και την κοινωνικοποίησή τους, κάτι που συμβάλλει έστω σε μικρό βαθμό στη βελτίωση του διδακτικού μου έργου. Αν ο όγκος της διδακτέας ύλης των άλλων μαθημάτων ήταν μικρότερος, ίσως η συμβολή τους στο εκπαιδευτικό έργο να ήταν μεγαλύτερη...»,

«+ Περισσότεροι άξονες για να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. – Περισσότερο ανούσιο γράψιμο για τους εκπαιδευτικούς...»

Στην κατηγορία των άκυρων/δυσνόητων/δεν απαντώ κατατάσσονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που θεωρήθηκαν δυσνόητες, μη σχετικές με την ερώτηση καθώς και αυτές που δεν υπήρξε απάντηση. Για παράδειγμα:

«Ουδέν σχόλιον...»,

«Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ...»,

«Δεν έχω να πω κάτι, άλλο το μάθημα μου άλλο τα εργαστήρια...»

6.9 Έλεγχοι συσχετίσεων

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του ερωτηματολογίου έγιναν οι απαραίτητοι στατιστικοί έλεγχοι. Συγκεκριμένα μεταξύ των δημογραφικών του δείγματος και των μεταβλητών έγινε έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 και διαπιστώθηκαν τα κάτωθι στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα.

Πίνακας 30: Κοινή κατανομή και συσχέτιση των απαντήσεων με βάση το φύλο στην ερώτηση: B2.8 (τα ποσοστά υπολογίστηκαν επί του συνόλου της κάθε γραμμής), καθώς και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας

		Πιστεύετε ότι οι μαθητές/τριες μέσω των ΕΔ αναπτύσσουν: δεξιότητες διαχείρισης των Μέσων (π.χ. Ψηφιακός γραμματισμός κ.α.)					
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Φύλο	Αντρας	9 (15,25%)	15 (25,42%)	27 (45,76%)	7 (11,86%)	1 (1,69%)	59 (100%)
	Γυναίκα	25 (16,55%)	67 (44,37%)	33 (21,85%)	20 (13,24%)	6 (3,97%)	151 (100%)
Σύνολο		34 (16,19%)	82 (39,04%)	60 (28,57%)	27 (12,85%)	7 (3,33%)	210 (100%)

$\chi^2 = 13,156$ $df=4$ $p=0,011$

Στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση $p=0,011 < 0,05$ μεταξύ των μεταβλητών «Φύλο» και της ερώτησης B2.8.

Η κατανομή των απαντήσεων φαίνεται να διαφέρει ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες. Παρότι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως φύλου, απάντησαν ότι οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν «λίγο» ή «αρκετά» αυτές τις δεξιότητες, είναι ενδιαφέρον ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί τείνουν να απαντούν με θετικότερο τρόπο («αρκετά», «πολύ») σε σχέση με τις γυναίκες. Για παράδειγμα, παρατηρήθηκε ότι μεγαλύτερο ποσοστό αντρών εκπαιδευτικών απαντά «αρκετά» (27 άντρες έναντι 33 γυναικών), ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί απαντούν συχνότερα «λίγο» ή «καθόλου».

Αυτή η διαφορά μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί μπορεί να θεωρούν ότι οι μαθητές επωφελούνται περισσότερο από τα ΕΔ για την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, ίσως λόγω διαφορετικής οπτικής πάνω στη χρήση τεχνολογίας ή στο πώς αντιλαμβάνονται την πρόοδο των μαθητών. Επιπλέον, μπορεί να υπάρχουν διαφορές στον τρόπο διδασκαλίας. Είναι πιθανό οι άντρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί να

αντιλαμβάνονται διαφορετικά την επίδραση των ΕΔ. Μπορεί επίσης να οφείλονται στις διαφορετικές προσδοκίες των αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών. Ίσως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί να θεωρούν ότι οι μαθητές/τριες χρειάζονται περισσότερη βελτίωση στις ψηφιακές δεξιότητες, ενώ οι άντρες να είναι πιο αισιόδοξοι σχετικά με την τρέχουσα ανάπτυξή τους. Συμπερασματικά, η σχέση που βρέθηκε δείχνει ότι το φύλο των εκπαιδευτικών έχει πιθανή επίδραση στην άποψή τους για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού μέσω των ΕΔ, και αυτή η επίδραση ίσως να συνδέεται με κοινωνικούς ή επαγγελματικούς παράγοντες.

Πίνακας 31: Κοινή κατανομή και συσχέτιση των απαντήσεων με βάση το φύλο στην ερώτηση: B7.1 (τα ποσοστά υπολογίστηκαν επί του συνόλου της κάθε γραμμής), καθώς και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας

		Ιεράρχηση της θεματικής ενότητας "Ζω καλύτερα - ευ ζην" αναφορικά με τη σημασία που έχει για τον εκπαιδευτικό				
		1η θέση	2η θέση	3η θέση	4η θέση	Σύνολο
Φύλο	Αντρας	13 (22,03%)	22 (37,28%)	11 (18,64%)	13 (22,03%)	59 (100%)
	Γυναίκα	66 (43,7%)	35 (23,17%)	26 (17,21%)	24 (15,89%)	151 (100%)
Σύνολο		79 (37,61%)	57 (27,14%)	37 (17,61%)	37 (17,61%)	210 (100%)

$\chi^2 = 9,366$ $df = 3$ $p = 0,025$

Στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση $p = 0,025 < 0,05$ μεταξύ των μεταβλητών «Φύλο» και την ερώτηση B7.1.

Από τα δεδομένα φαίνεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν να δίνουν περισσότερη σημασία στη θεματική ενότητα "Ζω καλύτερα - ευ ζην", καθώς 66 από τις 79 απαντήσεις για την 1η θέση προέρχονται από γυναίκες. Αυτό δείχνει ότι η πλειοψηφία των γυναικών θεωρούν αυτή τη θεματική ενότητα ως πολύ σημαντική. Αντίθετα, οι άντρες εκπαιδευτικοί φαίνεται να κατανέμουν τις απαντήσεις τους σε χαμηλότερες θέσεις (2η, 3η, και 4η), με 22 άντρες να την κατατάσσουν στη 2η θέση και 13 άντρες στην 4η θέση.

Η διαφορά αυτή μπορεί να οφείλεται σε παράγοντες όπως οι διαφορετικές αντιλήψεις γύρω από την ευημερία και την ψυχική υγεία. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πιθανόν να θεωρούν τη θεματική ενότητα "Ζω καλύτερα - ευ ζην", που περιλαμβάνει ζητήματα υγείας, ψυχικής ευημερίας, και κοινωνικής ζωής, πιο σημαντική στην εκπαιδευτική διαδικασία σε σχέση με τους άντρες. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε κοινωνικά και πολιτισμικά στερεότυπα ή σε εμπειρίες που τις οδηγούν να εστιάζουν περισσότερο σε αυτούς τους τομείς. Ένας άλλος παράγοντας μπορεί να είναι τα διαφορετικά προσωπικά ενδιαφέροντα και προτεραιότητες. Οι

γυναίκες εκπαιδευτικοί να εστιάζουν περισσότερο σε θεματικές ενότητες που σχετίζονται με την ευημερία και τη συναισθηματική ανάπτυξη, ενώ οι άντρες εκπαιδευτικοί να δίνουν προτεραιότητα σε άλλες θεματικές, όπως η τεχνολογία ή τα μαθηματικά. Οι γυναίκες πιθανόν εστιάζουν στις ανάγκες της τάξης αντιλαμβανόμενες ότι οι μαθητές/τριες χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη σε ζητήματα ευημερίας και να θεωρούν πιο απαραίτητη τη θεματική ενότητα "Ζω καλύτερα - ευ ζην" στην καθημερινή διδασκαλία.

Συμπερασματικά, η σχέση που βρέθηκε υποδεικνύει ότι το φύλο των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη σημασία που αποδίδουν στη θεματική ενότητα "Ζω καλύτερα - ευ ζην", με τις γυναίκες να την ιεραρχούν σε υψηλότερες θέσεις σε σχέση με τους άντρες. Αυτό μπορεί να αντανakλά διαφορετικές αντιλήψεις ή προτεραιότητες σχετικά με την ευημερία και την ψυχική υγεία στην εκπαίδευση.

Πίνακας 32: Κοινή κατανομή και συσχέτιση των απαντήσεων με βάση το φύλο στην ερώτηση: B7.4 (τα ποσοστά υπολογίστηκαν επί του συνόλου της κάθε γραμμής), καθώς και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας

Ιεράρχηση της θεματικής ενότητας "Ενδιαφέρομαι και ενεργώ" αναφορικά με τη σημασία που έχει για τον εκπαιδευτικό		1η θέση	2η θέση	3η θέση	4η θέση	Σύνολο
Φύλο	Αντρας	25 (42,37%)	9 (15,25%)	13 (22,03%)	12 (20,33%)	59 (100%)
	Γυναίκα	27 (17,88%)	37 (24,5%)	51 (33,77%)	36 (23,84%)	151 (100%)
Σύνολο		52 (24,76%)	46 (21,9%)	64 (30,47%)	48 (22,85%)	210 (100%)

$\chi^2=14,081$ $df=3$ $p=0,003$

Στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση $p=0,03 < 0,05$ μεταξύ των μεταβλητών «Φύλο» και την ερώτηση B7.4.

Σύμφωνα με τα δεδομένα, υπάρχει μεγαλύτερη ισορροπία στις απαντήσεις της 1ης θέσης ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες, καθώς 25 άντρες και 27 γυναίκες κατατάσσουν τη θεματική ενότητα "Ενδιαφέρομαι και ενεργώ" στην πρώτη θέση. Αυτό δείχνει ότι και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών δίνουν σημαντική προτεραιότητα σε αυτήν τη θεματική ενότητα.

Ωστόσο, καθώς προχωράμε στις επόμενες θέσεις, παρατηρείται μια πιο έντονη διαφορά. Για παράδειγμα, στη 2η και στην 3η θέση, οι γυναίκες τείνουν να κατατάσσουν τη θεματική αυτή ενότητα υψηλότερα (37 γυναίκες στη 2η θέση, 51 γυναίκες στην 3η), ενώ οι άντρες την κατατάσσουν λιγότερο συχνά σε αυτές τις θέσεις (9 και 13 αντίστοιχα).

Η θεματική ενότητα "Ενδιαφέρομαι και ενεργώ" φαίνεται να ιεραρχείται διαφορετικά από άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς. Οι άντρες τείνουν να της δίνουν υψηλότερη προτεραιότητα, ενώ οι γυναίκες την κατατάσσουν σε διάφορες θέσεις, κάτι που μπορεί να αντανακλά διαφορετικές προτεραιότητες ή αντιλήψεις για τη σημασία της ενεργού συμμετοχής και δράσης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πίνακας 33: Κοινή κατανομή και συσχέτιση των απαντήσεων με βάση το φύλο στην ερώτηση: B19 (τα ποσοστά υπολογίστηκαν επί του συνόλου της κάθε γραμμής), καθώς και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας

		Ποια κατά την άποψη σας είναι η αποδοχή των Εργαστηρίων Δεξιότητων από τους μαθητές/τριες;			
		Αρνητική	Ουδέτερη	Θετική	Σύνολο
Φύλο	Άντρας	5 (8,47%)	26 (44,06%)	28 (47,45%)	59 (100%)
	Γυναίκα	2 (1,32%)	59 (39,07%)	90 (59,6%)	151 (100%)
Σύνολο		7 (3,33%)	85 (40,47%)	118 (56,19%)	210 (100%)

$\chi^2=7,882$ $df=2$ $p=0,019$

Στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση $p=0,019 < 0,05$ μεταξύ των μεταβλητών «Φύλο» και την ερώτηση B19.

Τα δεδομένα δείχνουν ότι υπάρχει διαφορά στον τρόπο με τον οποίο οι άντρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αποδοχή των ΕΔ από τους μαθητές. Παρά τον μικρό αριθμό εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι οι μαθητές/τριες έχουν αρνητική άποψη, οι άντρες εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι πιο επικριτικοί, καθώς οι 5 από τους 7 εκπαιδευτικούς που θεωρούν ότι οι μαθητές/τριες έχουν αρνητική στάση είναι άντρες. Στην ουδέτερη άποψη, βλέπουμε ότι περισσότεροι άντρες εκπαιδευτικοί (26 από τους 59) θεωρούν την αποδοχή των μαθητών/τριών ουδέτερη, σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι μαθητές/τριες αποδέχονται θετικά τα ΕΔ. Ωστόσο, παρατηρείται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν πιο αισιόδοξη άποψη, με 90 από τις 118 θετικές απαντήσεις να προέρχονται από γυναίκες.

Αυτή η διαφορά στις απόψεις μπορεί να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες όπως η διαφορετική αντίληψη των δύο φύλων για τη διδασκαλία. Οι άντρες εκπαιδευτικοί μπορεί να εστιάζουν περισσότερο σε συγκεκριμένα στοιχεία των ΕΔ, όπως τη δομή ή το περιεχόμενο, και ίσως θεωρούν ότι αυτά δεν ανταποκρίνονται πλήρως στις ανάγκες των μαθητών, γεγονός που τους κάνει πιο επικριτικούς. Από την άλλη, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πιθανόν να

εστιάζουν περισσότερο σε θέματα όπως η αλληλεπίδραση και η συμμετοχή των μαθητών, γεγονός που μπορεί να τις κάνει πιο αισιόδοξες σχετικά με την αποδοχή.

Οι άντρες εκπαιδευτικοί ίσως έχουν συναντήσει μεγαλύτερη αντίσταση από τους μαθητές τους σε σχέση με τα ΕΔ, ενώ οι γυναίκες μπορεί να έχουν διαφορετικές εμπειρίες που τους δίνουν την εντύπωση ότι οι μαθητές τα αποδέχονται πιο θετικά. Επιπλέον, οι άντρες εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν υψηλότερες ή διαφορετικές προσδοκίες για το πώς οι μαθητές πρέπει να αντιδρούν στα ΕΔ, ενώ οι γυναίκες μπορεί να εστιάζουν σε πιο πρακτικά ή κοινωνικά οφέλη.

Η στατιστικά σημαντική συσχέτιση δείχνει ότι το φύλο επηρεάζει την άποψη των εκπαιδευτικών για το πώς οι μαθητές αποδέχονται τα ΕΔ. Οι άντρες εκπαιδευτικοί φαίνονται πιο επιφυλακτικοί ή επικριτικοί, ενώ οι γυναίκες είναι πιο αισιόδοξες για την αποδοχή αυτών των δραστηριοτήτων από τους μαθητές. Αυτό μπορεί να αντανακλά διαφορετικές διδακτικές αντιλήψεις ή εμπειρίες στην τάξη.

Πίνακας 34: Κοινή κατανομή και συσχέτιση των απαντήσεων με βάση το φύλο στην ερώτηση: B20 (τα ποσοστά υπολογίστηκαν επί του συνόλου της κάθε γραμμής), καθώς και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας

		Ποια κατά την άποψή σας είναι η αποδοχή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων από τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/τριών σας;			Σύνολο
		Αρνητική	Ουδέτερη	Θετική	
Φύλο	Άντρας	6 (10,16%)	36 (61,01%)	17 (28,81%)	59 (100%)
	Γυναίκα	2 (1,32%)	102 (67,54%)	47 (31,12%)	151 (100%)
Σύνολο		8 (3,8%)	138 (65,71%)	64 (30,47%)	210 (100%)

$\chi^2=9,062$ $df=2$ $p=0,011$

Στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση $p=0,011 < 0,05$ μεταξύ των μεταβλητών «Φύλο» και την ερώτηση B20.

Τα δεδομένα δείχνουν ότι υπάρχει διαφορά στον τρόπο με τον οποίο οι άντρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αποδοχή των ΕΔ από τους γονείς. Οι άντρες εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν πιο αρνητική αντίληψη για την αποδοχή των ΕΔ από τους γονείς. Από τους 8 εκπαιδευτικούς που εκφράζουν αρνητική άποψη, οι 6 είναι άντρες. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, τόσο άντρες όσο και γυναίκες, θεωρούν ότι οι γονείς έχουν ουδέτερη στάση. Ωστόσο, περισσότερες γυναίκες (102 γυναίκες έναντι 36 αντρών) εκφράζουν αυτή την ουδέτερη άποψη. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να

θεωρούν ότι οι γονείς έχουν θετική άποψη για τα ΕΔ. Από τους 64 εκπαιδευτικούς που πιστεύουν ότι η αποδοχή είναι θετική, οι 47 είναι γυναίκες.

Η διαφορά αυτή μπορεί να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, όπως στη διαφορετική αντίληψη των δύο φύλων για τη σχέση γονέων-σχολείου. Οι άντρες εκπαιδευτικοί μπορεί να εστιάζουν περισσότερο στις δυσκολίες που ενδέχεται να προκύπτουν στη συνεργασία με τους γονείς, γεγονός που μπορεί να οδηγεί σε μια πιο επιφυλακτική ή αρνητική στάση σχετικά με την αποδοχή των ΕΔ από τους γονείς. Από την άλλη, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν πιο θετικές εμπειρίες και να θεωρούν ότι οι γονείς είναι πιο δεκτικοί σε νέα εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, ενδεχομένως, να έχουν περισσότερες ή διαφορετικές εμπειρίες στις προσωπικές επαφές με τους γονείς και να έχουν μια πιο θετική εικόνα για την αποδοχή των ΕΔ. Οι άντρες εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν διαφορετικές προσδοκίες για το πώς οι γονείς πρέπει να αποδέχονται τα νέα προγράμματα, και αυτό να επηρεάζει την αντίληψή τους για την αποδοχή τους από τους γονείς.

Η στατιστικά σημαντική συσχέτιση δείχνει ότι το φύλο των εκπαιδευτικών παίζει ρόλο στην αντίληψή τους για την αποδοχή των ΕΔ από τους γονείς. Οι άντρες εκπαιδευτικοί είναι πιθανότερο να θεωρούν ότι οι γονείς έχουν αρνητική ή ουδέτερη στάση, ενώ οι γυναίκες είναι πιο αισιόδοξες και πιστεύουν ότι η αποδοχή από τους γονείς είναι θετική. Αυτό μπορεί να αντανakλά διαφορετικές εμπειρίες ή προσεγγίσεις στη συνεργασία με τους γονείς.

Πίνακας 35: Κοινή κατανομή και συσχέτιση των απαντήσεων με βάση την υπηρεσιακή κατάσταση στην ερώτηση: B19 (τα ποσοστά υπολογίστηκαν επί του συνόλου της κάθε γραμμής), καθώς και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας

		Ποια κατά την άποψη σας είναι η αποδοχή των Εργαστηρίων Δεξιότητων από τους μαθητές/τριες;			Σύνολο
		Αρνητική	Ουδέτερη	Θετική	
Υπηρεσιακή κατάσταση	Μόνιμος/η	7 (3,93%)	62 (34,83%)	109 (61,23%)	178 (100%)
	Αναπληρωτής/τρια	0 (0%)	23 (71,87%)	9 (28,13%)	32 (100%)
Σύνολο		7 (3,33%)	85 (40,47%)	118 (56,19%)	210 (100%)

$\chi^2=15,746$ $df=2$ $p<0,001$

Στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση $p=0,001 < 0,05$ μεταξύ των μεταβλητών «Υπηρεσιακή κατάσταση» και την ερώτηση B19.

Τα δεδομένα δείχνουν μια σημαντική διαφορά στον τρόπο με τον οποίο οι μόνιμοι και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αποδοχή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων από τους μαθητές. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι οι μαθητές έχουν αρνητική αποδοχή είναι μόνιμοι, γεγονός που δείχνει ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δεν εκφράζουν αρνητική στάση. Ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που θεωρούν ότι η αποδοχή των μαθητών είναι ουδέτερη, υπάρχει υψηλότερο ποσοστό αναπληρωτών (23 από τους 85), γεγονός που δείχνει ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να έχουν ουδέτερη στάση σε σχέση με τους μόνιμους. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι η αποδοχή είναι θετική είναι μόνιμοι (109 από τους 118). Ωστόσο, υπάρχει μικρότερος αριθμός αναπληρωτών (9 εκπαιδευτικοί) που πιστεύουν το ίδιο.

Αυτή η διαφορά στις αντιλήψεις μπορεί να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες όπως είναι η διαφορετική εμπειρία στην τάξη. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί έχουν συνήθως μεγαλύτερη εμπειρία και μακροχρόνια παραμονή σε συγκεκριμένα σχολεία, κάτι που μπορεί να τους επιτρέπει να κατανοούν καλύτερα τις αντιδράσεις των μαθητών στα ΕΔ.

Η στατιστικά σημαντική συσχέτιση δείχνει ότι η υπηρεσιακή κατάσταση επηρεάζει την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αποδοχή των ΕΔ από τους μαθητές. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν πιο διαφοροποιημένες απόψεις, ενώ οι αναπληρωτές είναι λιγότερο πιθανό να εκφράσουν αρνητική στάση, και συνήθως θεωρούν ότι η αποδοχή είναι ουδέτερη ή θετική.

Πίνακας 36: Κοινή κατανομή και συσχέτιση των απαντήσεων με βάση την υπηρεσιακή κατάσταση στην ερώτηση: B20 (τα ποσοστά υπολογίστηκαν επί του συνόλου της κάθε γραμμής), καθώς και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας

		Ποια κατά την άποψή σας είναι η αποδοχή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων από τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/τριών σας;			
		Αρνητική	Ουδέτερη	Θετική	Σύνολο
Υπηρεσιακή κατάσταση	Μόνιμος/η	8 (4,49%)	110 (61,79%)	60 (33,7%)	178 (100%)
	Αναπληρωτής/τρια	0 (0%)	28 (87,5%)	4 (12,5%)	32 (100%)
Σύνολο		8 (3,8%)	138 (65,71%)	64 (30,47%)	210 (100%)

$\chi^2=8,168$ $df=2$ $p=0,017$

Στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση $p=0,017 < 0,05$ μεταξύ των μεταβλητών «Υπηρεσιακή κατάσταση» και την ερώτηση B20.

Τα δεδομένα δείχνουν επίσης μια σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μόνιμους και τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς ως προς την αντίληψή τους για την αποδοχή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων από τους γονείς. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι οι γονείς έχουν αρνητική στάση είναι μόνιμοι. Αυτό υποδηλώνει ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δεν βλέπουν κάποια αρνητική αντίδραση από τους γονείς. Υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι η αποδοχή είναι ουδέτερη, και παρόλο που η πλειοψηφία είναι μόνιμοι, ένα σημαντικό ποσοστό (28 εκπαιδευτικοί) είναι αναπληρωτές. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να θεωρούν ότι οι γονείς έχουν θετική στάση (60 από τους 64), ενώ πολύ λιγότεροι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί (μόλις 4) βλέπουν θετική αποδοχή.

Η διαφορά αυτή μπορεί να ερμηνευθεί από τις διαφορετικές εμπειρίες τους: Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί πιθανότατα έχουν μεγαλύτερη εμπειρία με τους γονείς και μπορεί να έχουν αλληλεπιδράσει περισσότερο μαζί τους, κάτι που τους επιτρέπει να παρατηρούν πιο λεπτομερώς τις απόψεις των γονέων. Οι αναπληρωτές, λόγω της προσωρινής θέσης τους, μπορεί να μην έχουν τόσο στενή επαφή με τους γονείς, γι' αυτό και είναι λιγότερο πιθανό να εκφράσουν έντονη άποψη, είτε αρνητική είτε θετική. Η υπηρεσιακή κατάσταση φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αποδοχή των ΕΔ από τους γονείς. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να διακρίνουν αρνητικές αντιδράσεις ή να πιστεύουν ότι οι γονείς έχουν θετική στάση, ενώ οι αναπληρωτές τείνουν να έχουν πιο ουδέτερη στάση. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε διαφορές εμπειρίας, σχέσεων με τους γονείς και ρόλου μέσα στη σχολική κοινότητα.

Πίνακας 37: Κοινή κατανομή και συσχέτιση των απαντήσεων με βάση τα έτη προϋπηρεσίας στην εργασία: B8.4 (τα ποσοστά υπολογίστηκαν επί του συνόλου της κάθε γραμμής), καθώς και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας

		Ιεράρχηση της θεματικής ενότητας "Ενδιαφέρομαι και ενεργώ" αναφορικά με το ενδιαφέρον των μαθητών				
		1η θέση	2η θέση	3η θέση	4η θέση	Σύνολο
Έτη	<5	9 (29,03)	4 (12,9%)	3 (9,67%)	15 (48,38%)	31 (100%)
προϋπηρεσίας	6-10	2 (14,28%)	1 (7,14%)	7 (50%)	4 (28,57%)	14 (100%)
	11-20	18 (27,69%)	10 (15,38%)	13 (20%)	24 (36,92%)	65 (100%)
	>20	14 (14%)	23 (23%)	29 (29%)	34 (34%)	100 (100%)
Σύνολο		43 (20,47%)	38 (18,09%)	52 (24,76%)	77 (36,6%)	210 (100%)

$\chi^2=17,432$ $df=9$ $p=0,42$

Στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση $p=0,042 < 0,05$ μεταξύ των μεταβλητών «Έτη προϋπηρεσίας» και την ερώτηση B8.4.

Τα δεδομένα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με διαφορετικά χρόνια προϋπηρεσίας έχουν διαφορετικές απόψεις για το πόσο ενδιαφέρον βρίσκουν οι μαθητές στη θεματική ενότητα «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ».

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως το φύλο, η υπηρεσιακή κατάσταση (μόνιμος ή αναπληρωτής), καθώς και τα έτη προϋπηρεσίας, φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά τις απόψεις τους σχετικά με τις θεματικές ενότητες και την αποδοχή των ΕΔ από μαθητές και γονείς.

Οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν ως προς το φύλο στις αντιλήψεις τους για τις δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές μέσω των ΕΔ. Οι άντρες τείνουν να είναι πιο επιφυλακτικοί ή λιγότερο αισιόδοξοι σε σχέση με τις γυναίκες ως προς την αποδοχή των ΕΔ τόσο από τους μαθητές όσο και από τους γονείς. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να εκφράζουν πιο θετική άποψη, κάτι που μπορεί να οφείλεται σε διαφορές στις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις ή στην εμπειρία τους με τους μαθητές και τους γονείς.

Η υπηρεσιακή κατάσταση παίζει επίσης ρόλο στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται πιο κριτικοί ή ρεαλιστικοί σε σχέση με τους αναπληρωτές, ιδιαίτερα όσον αφορά την αποδοχή των ΕΔ από τους γονείς. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, με περισσότερη εμπειρία σε μια συγκεκριμένη σχολική κοινότητα, ίσως έχουν καλύτερη εικόνα των απόψεων των γονέων, ενώ οι αναπληρωτές, λόγω της προσωρινής τους θέσης, μπορεί να μην έχουν την ίδια αλληλεπίδραση ή εμπειρία για να διαμορφώσουν έντονη άποψη.

Τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών φαίνεται επίσης να επηρεάζουν σημαντικά τις απόψεις τους, ειδικά ως προς το ενδιαφέρον των μαθητών για τις θεματικές ενότητες. Οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας τείνουν να είναι πιο επιφυλακτικοί ως προς το ενδιαφέρον των μαθητών για τη θεματική ενότητα "Ενδιαφέρομαι και ενεργώ", ενώ οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται πιο διχασμένοι στις απόψεις τους. Οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα έτη προϋπηρεσίας ενδέχεται να έχουν διαφορετικές αντιλήψεις πιθανόν λόγω της μακρόχρονης εμπειρίας τους στην εκπαίδευση και τις μεταβαλλόμενες τάσεις στα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Κεφάλαιο 7 Συζήτηση των αποτελεσμάτων και συμπεράσματα

7.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα ΕΔ, τα οποία εισήχθησαν στα σχολεία κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2021-2022. Μέσα από την ανάλυση, επιχειρείται να αναδειχθούν οι δυσκολίες, τα θετικά στοιχεία και ο βαθμός αποδοχής αυτής της εκπαιδευτικής καινοτομίας από τους εκπαιδευτικούς.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, που διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα ΕΔ, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν μια γενικά θετική στάση απέναντι στην εισαγωγή τους στο ελληνικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν τη σημασία των ΕΔ για την ενίσχυση της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας, με την ενότητα «Ζω καλύτερα - ευ ζην» να καταλαμβάνει την πρώτη θέση στις προτιμήσεις τους. Η συγκεκριμένη ενότητα εστιάζει σε δεξιότητες ζωής, ψυχικής και σωματικής ευεξίας, γεγονός που αντικατοπτρίζει την αυξημένη ανάγκη για υποστήριξη της ολιστικής ανάπτυξης των μαθητών. Στη δεύτερη θέση βρίσκεται η ενότητα «Φροντίζω το περιβάλλον», υπογραμμίζοντας την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών γύρω από περιβαλλοντικά ζητήματα και τη σημασία της οικολογικής συνείδησης. Τρίτη κατά σειρά προτίμησης είναι η ενότητα «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ», η οποία αφορά στην κοινωνική δράση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στα κοινά. Τελευταία έρχεται η ενότητα «Δημιουργώ και καινοτομώ», κάτι που μπορεί να ερμηνευθεί ως λιγότερη εξοικείωση των εκπαιδευτικών με καινοτόμες προσεγγίσεις ή ίσως ως λιγότερη έμφαση στη δημιουργικότητα στα σχολεία, γεγονός που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Σε έρευνα του Μαμμούς κ.ά. (2022), σε αντίστοιχη ερώτηση, οι εκπαιδευτικοί κατέταξαν στην υψηλότερη θέση προτίμησής τους τη θεματική ενότητα «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ» σε σχέση με την παρούσα έρευνα όπου την κατέταξαν στην τρίτη θέση, ενώ την ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ ζην» την κατέταξαν στην τρίτη θέση σε αντίθεση με την παρούσα έρευνα όπου κατατάχθηκε πρώτη. Στις ενότητες «Φροντίζω το περιβάλλον» και «Δημιουργώ και καινοτομώ» αποδόθηκαν οι ίδιες θέσεις.

Όσον αφορά τη χρησιμότητα και την επάρκεια του υλικού που παρέχεται από το ΙΕΠ, οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν ουδέτερη στάση. Αυτό ενδέχεται να αντικατοπτρίζει έναν δισταγμό στην εφαρμογή των υπάρχοντων πόρων ίσως λόγω της δυσκολίας αναζήτησης και εύρεσης αυτών στην πλατφόρμα του ΙΕΠ. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών φαίνεται να ενισχύεται μέσα από τη διαδικασία υλοποίησης των ΕΔ με σημαντική μερίδα να δηλώνει

ότι συνεργάζεται με συναδέλφους. Αυτό το στοιχείο είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό, καθώς η συλλογικότητα και η ανταλλαγή καλών πρακτικών αποτελούν θεμέλιο για τη βιωσιμότητα των καινοτομιών στην εκπαίδευση. Στην ανάλυσή του ο Fullan (2015) για τις εκπαιδευτικές αλλαγές, υποστηρίζει ότι η επιτυχία κάθε εκπαιδευτικής καινοτομίας εξαρτάται από τη θετική στάση των εκπαιδευτικών και τη δυνατότητα συνεργασίας τους. Επιπλέον, επισημαίνει την ανάγκη για συνεχή υποστήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και για την παροχή κατάλληλων εκπαιδευτικών πόρων. Ένα αξιοσημείωτο ποσοστό των εκπαιδευτικών εκφράζει την άποψη ότι τα ΕΔ δεν κατάφεραν να αντικαταστήσουν επιτυχώς την Ευέλικτη Ζώνη. Αυτή η άποψη μπορεί να σχετίζεται με τη θεματολογία των δύο προγραμμάτων ή με τις διαφορετικές προσδοκίες και ανάγκες που είχαν οι εκπαιδευτικοί από την Ευέλικτη Ζώνη.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν εν μέρει με παρόμοιες μελέτες, όπως εκείνη του ΙΕΠ (2022), η οποία επίσης κατέγραψε τη θετική αποδοχή των ΕΔ από την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά επεσήμανε τον ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική εφαρμογή τους. Η Χαρμπάτση (2023) στην έρευνά της αναφέρει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είχαν μια θετική στάση ως προς τα Ε.Δ.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που εξετάζει τη μάθηση που πραγματοποιείται μέσω των ΕΔ, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν κυρίως δεξιότητες κοινωνικής ζωής, όπως είναι η ενσυναίσθηση και η ικανότητα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ακολουθούν οι δεξιότητες διαμεσολάβησης, που περιλαμβάνουν την επίλυση συγκρούσεων, ενώ σημαντική ανάπτυξη παρατηρείται στις δεξιότητες που σχετίζονται με τις τέχνες και τη δημιουργικότητα, καθώς και με τις δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως η κριτική σκέψη και η καινοτομία. Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν επίσης βελτίωση στις δεξιότητες ψηφιακής ιθαγένειας, όπως η ασφαλής πλοήγηση στο διαδίκτυο, και στις δεξιότητες ψηφιακής επικοινωνίας. Αντίθετα, η ανάπτυξη δεξιοτήτων επιχειρηματικότητας (π.χ., οργανωτική ικανότητα) και δεξιοτήτων του νου (όπως ο μοντελισμός και η προσομοίωση) θεωρείται πιο περιορισμένη. Τέλος, οι δεξιότητες διαχείρισης των Μέσων, όπως ο ψηφιακός γραμματισμός, αξιολογούνται ως οι λιγότερο ανεπτυγμένες. Αξιοσημείωτο είναι ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν παρατηρεί ουσιαστική βελτίωση στη συνολική απόδοση των μαθητών/τριών στα υπόλοιπα σχολικά μαθήματα λόγω των ΕΔ. Παρόλα αυτά, αναγνωρίζουν ότι οι δεξιότητες και οι γνώσεις που καλλιεργούνται ανταποκρίνονται επαρκώς στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Σε ό,τι αφορά τη θεματολογία των ΕΔ που προτείνει το ΙΕΠ, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται κατά βάση σύμφωνοι. Ωστόσο, μεγαλύτερη έμφαση φαίνεται να δίνεται στις ενότητες «Ζω

καλύτερα – Ευ ζην» και «Φροντίζω το περιβάλλον», ενώ οι ενότητες «Δημιουργώ και καινοτομώ» και «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ» έχουν διδαχθεί λιγότερο. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα της Πραδάκη (2022), όπου έδειξε μικρή βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών/τριών από την εφαρμογή των ΕΔ.

Σύμφωνα με την έρευνα του ΙΕΠ, οι θεματικές ενότητες των ΕΔ θεωρούνται γενικά επαρκείς, με έμφαση σε δεξιότητες ζωής, όπως η ενσυναίσθηση και η κοινωνική αλληλεπίδραση, κάτι που συμφωνεί με τα ευρήματά της παρούσας έρευνας. Επιπλέον, το ΙΕΠ επισημαίνει ότι οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι είναι οι πιο αποτελεσματικές για την καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων, κάτι που μπορεί να αιτιολογήσει την προτίμηση των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας στις ενότητες «Ζω καλύτερα – Ευ ζην» και «Φροντίζω το περιβάλλον».

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τις πρακτικές των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και αξιολόγηση των ΕΔ φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τόσο υλικό από το ΙΕΠ όσο και από άλλες πηγές αλλά και προσωπικό υλικό. Όσο αφορά την παροχή υλικών από τη σχολική μονάδα η πλειοψηφία των σχολείων έχει είτε διαδραστικό πίνακα είτε προτζέκτορα. Ωστόσο, δεν είναι πολλά τα σχολεία που παρέχουν υλικά για κατασκευές ή σχετικά βιβλία. Ως προς την αξιολόγηση των μαθητών/τριών στο τέλος κάθε θεματικής ενότητας η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προβαίνει σε αξιολόγηση αυτών. - Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν χρησιμοποιεί φύλλο προόδου αλλά αξιολογεί τους μαθητές/τριες χρησιμοποιώντας ατομικό φάκελο κυρίως για προσωπικό αρχείο του μαθητή/τριας, ως διαγνωστικό μέσο και για την ενημέρωση των γονέων και των κηδεμόνων τους. Επιπλέον, ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί τη μέθοδο της αυτοαξιολόγησης και διδάσκει το μάθημα των ΕΔ ως ξεχωριστό μάθημα χωρίς να ενσωματώνει το περιεχόμενο τους στα υπόλοιπα μαθήματα. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που ενσωματώνουν το περιεχόμενο των ΕΔ επιλέγουν τα μαθήματα της Μελέτης του Περιβάλλοντος, των Εικαστικών, των ΤΠΕ και της Γλώσσας.

Τα ευρήματα του ΙΕΠ συμφωνούν με την παρούσα έρευνα, καθώς επιβεβαιώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν υλικό τόσο από τις επίσημες οδηγίες όσο και από προσωπικές ή εξωτερικές πηγές. Επιπλέον, καταγράφεται ότι οι διαδραστικοί πίνακες και οι προτζέκτορες αποτελούν τα κυριότερα διαθέσιμα μέσα στις σχολικές μονάδες, ενώ η παροχή ειδικών υλικών, όπως βιβλία ή εργαλεία για κατασκευές, είναι περιορισμένη. Επιπλέον, όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθητών/τριών, η χρήση του ατομικού φακέλου ως εργαλείου αξιολόγησης είναι χρησιμοποιείται ευρέως. Το ΙΕΠ προτείνει επίσης τη χρήση βιωματικών και ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων για την αξιολόγηση, στοιχείο που αναδεικνύεται

και στην παρούσα έρευνα, όπου καταγράφεται η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης από μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τον διδακτικό χρόνο για τα ΕΔ. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος για τα ΕΔ δεν επαρκεί για την αποτελεσματική υλοποίησή τους. Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν αξιοποιούν τις ώρες των ΕΔ για τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων, επισημαίνοντας την ανάγκη να αφιερώνεται ο χρόνος αποκλειστικά στις δραστηριότητες των ΕΔ.

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στη στάση των μαθητών/τριών και γονέων/κηδεμόνων για τα ΕΔ. Σχετικά με τη στάση των μαθητών/τριών, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν τα ΕΔ με θετική διάθεση. Τα αποτελέσματα της έρευνας της Χαμπάτση (2023), έδειξαν ότι σύμφωνα με τη γνώμη της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών, οι μαθητές ανταποκρίθηκαν και συμμετείχαν πολύ ικανοποιητικά στα Ε.Δ. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα του ΙΕΠ (2022), αναφορικά με τη θετική ανταπόκριση των μαθητών/τριών στα Ε.Δ. Ωστόσο, όσον αφορά τους γονείς/κηδεμόνες, η επικρατούσα άποψη είναι ότι διατηρούν μια ουδέτερη στάση. Όσον αφορά τις θεματικές ενότητες που προτιμούν οι μαθητές/τριες, οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν ως πιο ελκυστική την ενότητα «Ζω καλύτερα - Ευ ζην», ακολουθούμενη από τη «Φροντίζω το περιβάλλον». Τρίτη προτίμηση αποτελεί η ενότητα «Δημιουργώ και καινοτομώ», ενώ τελευταία κατατάσσεται η «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ».

Ως προς το έκτο ερευνητικό ερώτημα που αναφέρεται στα προβλήματα εφαρμογής των ΕΔ, οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν διάφορες προκλήσεις κατά την εφαρμογή τους. Η σημαντικότερη δυσκολία αφορά την πίεση που προκαλεί η κάλυψη της διδακτέας ύλης των υπόλοιπων μαθημάτων. Στη συνέχεια, ως προβλήματα αναφέρθηκαν η περιορισμένη διαθεσιμότητα χρόνου, η έλλειψη κατάλληλων εποπτικών μέσων, η ανεπαρκής παροχή διδακτικού υλικού για τα ΕΔ, και η θεματολογία τους. Τέλος, επισημάνθηκαν η περιορισμένη ενεργή συμμετοχή των μαθητών και η ουδέτερη ή αδιάφορη στάση των γονέων. Στην έρευνα του ΙΕΠ (2022:2), *«όσον αφορά τη διδακτική αντιμετώπιση οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία και τη συμβολή του επιμορφωτικού προγράμματος που εκπονήθηκε από το ΙΕΠ, αλλά η υλοποίηση στη διδακτική πράξη χαρακτηρίζεται από ένα μέτριο έως μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας. Τα σημαντικότερα προβλήματα για την υλοποίησή τους τα εντοπίζουν κυρίως στη διάρκεια του χρόνου που χρειάζεται σε κάθε τάξη η εφαρμογή των Εργαστηρίων και τον εξοπλισμό και την υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων».*

Αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των ΕΔ, που είναι το έβδομο ερευνητικό ερώτημα, οι απόψεις του δείγματος κατανέμονται ισομερώς. Ένα τρίτο των εκπαιδευτικών θεωρεί την επιμόρφωση ελάχιστα ή καθόλου βοηθητική, ενώ ένα άλλο τρίτο την κρίνει μέτρια αποτελεσματική. Το υπόλοιπο ένα τρίτο δηλώνει ότι η επιμόρφωση υπήρξε ιδιαίτερα χρήσιμη και ικανοποιητική. Με αυτό τον τρόπο αναδεικνύεται η ανάγκη για βελτίωση της επιμόρφωσης, ώστε να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Η έρευνα της Πραδάκη (2022), έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί κρίνουν την επιμόρφωση που έλαβαν λίγο πρακτική και θεωρούν το σχεδιασμό της δράσης πρόχειρο και βιαστικό ενώ παράλληλα φαίνεται να αναγνωρίζουν την ανάγκη επιμόρφωσής τους. Στα αποτελέσματα της έρευνας του Μαμμούς κ.ά. (2022), οι εκπαιδευτικοί αναζητούν μια επιμόρφωση που θα πραγματοποιηθεί με βιωματικό τρόπο και θα τους επιτρέψει, ταυτόχρονα με την κατάκτηση των αντικειμένων της επιμόρφωσης, να εξοικειωθούν και με τη δημιουργία βιωματικών καταστάσεων μάθησης, προκειμένου να τις εφαρμόζουν και οι ίδιοι στη διδασκαλία των μαθημάτων τους. Στην έρευνά της η Χαρμπάτση (2023), διαπίστωσε ότι η επιμόρφωση του ΙΕΠ χαρακτηρίστηκε από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών μέτρια χρήσιμη και βοηθητική. Στην έρευνά της η Χρήστου (2021), αναφέρει ότι μερίδα των εκπαιδευτικών θεώρησαν την επιμόρφωση μη επαρκή, μια άλλη μερίδα την έκρινε επαρκή, ενώ στην πλειοψηφία τους υποστήριξαν ότι επιζητούσαν μια επιμόρφωση με πρακτικό προσανατολισμό και ανά βαθμίδα εκπαίδευσης.

Το όγδοο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις που έχουν τα ΕΔ στο εκπαιδευτικό τους έργο. Η πλειονότητα θεώρησε ότι οι επιπτώσεις ήταν θετικές, ενώ ένας σημαντικός αριθμός τις χαρακτήρισε ως αρνητικές. Ένας μικρότερος αριθμός εκπαιδευτικών υιοθέτησε ουδέτερη στάση, δηλώνοντας πως δεν διαπιστώνουν συγκεκριμένες συνέπειες. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι υπάρχουν τόσο θετικές όσο και αρνητικές συνέπειες, ενώ μια μικρή ομάδα είτε απέφυγε να απαντήσει είτε έδωσε απαντήσεις που δεν μπορούσαν να ερμηνευτούν με σαφήνεια.

Τα ΕΔ φαίνεται να έχουν σημαντική θετική επίδραση στη διδασκαλία, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Ένας αριθμός εκπαιδευτικών επισημαίνει ότι η εισαγωγή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, σε συνδυασμό με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, ενισχύει τη βιωματική μάθηση, καθιστώντας την εκπαιδευτική διαδικασία πιο ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική. Επίσης, αναφέρεται πως η εφαρμογή ποικίλων και καινοτόμων προσεγγίσεων προσφέρει έναν πιο χαλαρό και βιωματικό τρόπο μάθησης, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να ανακαλύπτουν τις γνώσεις μέσα από τη δική τους προσπάθεια και καλλιεργώντας αξίες όπως η ενσυναίσθηση. Η ευελιξία στη θεματολογία

των ΕΔ επιτρέπει την προσαρμογή τους στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, ενισχύοντας την ευαισθητοποίησή τους σε κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα. Επιπλέον, υπογραμμίζεται η συμβολή τους στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ μαθητών, καθώς και στην ενίσχυση του διαλόγου και της συμπερίληψης, ιδιαίτερα για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Οι δεξιότητες ζωής και τεχνολογίας που καλλιεργούνται μέσω των ΕΔ συμβάλλουν τόσο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όσο και στη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών. Παράλληλα, η συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες χωρίς το άγχος της βαθμολογίας τονώνει την αυτοπεποίθησή τους και αναδεικνύει τις ικανότητές τους, ακόμα και για όσους δυσκολεύονται στα λοιπά μαθήματα. Τα ΕΔ φαίνεται επίσης να έχουν θετική επίδραση στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών σε άλλα μαθήματα, όπως η Γλώσσα και η Μελέτη Περιβάλλοντος, καθώς τα θέματα που καλύπτονται συνδέονται με τις γενικότερες μαθησιακές τους ανάγκες. Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση των μαθητών μέσω αυτών είναι περισσότερο περιγραφική και λειτουργεί ως μέσο βελτίωσης της επικοινωνίας με τους γονείς. Τέλος, αρκετοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν γενικά θετικά σχόλια, χωρίς να αναφέρουν συγκεκριμένες αιτίες. Τα ΕΔ συμβάλλουν στην εισαγωγή ενός πιο σύγχρονου, διαφοροποιημένου και συμμετοχικού τρόπου διδασκαλίας, ενισχύοντας τη μαθησιακή εμπειρία και βελτιώνοντας το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα αυτά συγκλίνουν με την έρευνα των Σταμούλη κ.ά. (2023), όπου αναφέρουν ότι η μεθοδολογία των Ε.Δ. και κυρίως η βιωματικός και ανακαλυπτικός τρόπος διδασκαλίας τους, κινητοποιεί και ενεργοποιεί τους μαθητές/τριες στη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ωστόσο, προκύπτουν και διάφορα σημαντικά ζητήματα και αρνητικές επιπτώσεις στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή των ΕΔ. Ένας από τους πιο συχνά αναφερόμενους προβληματισμούς είναι η αύξηση του φόρτου εργασίας και του άγχους που προκαλούν τα ΕΔ. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι απαιτείται πολύς χρόνος προετοιμασίας, γεγονός που οδηγεί σε κόπωση και πίεση για την κάλυψη της ύλης, επιβαρύνοντας τόσο την προσωπική τους καθημερινότητα όσο και την ποιότητα της διδασκαλίας τους. Ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα που αναφέρεται είναι η γραφειοκρατική επιβάρυνση και η τεχνοκρατική προσέγγιση των ΕΔ, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι πραγματικές ανάγκες των μαθητών.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο χρόνος διδασκαλίας δεν είναι επαρκής για την κάλυψη των άλλων μαθημάτων, προκαλώντας επιπλέον πίεση για την ολοκλήρωση της ύλης και την κόπωση των μαθητών. Θεωρούν ακόμη ότι η θεματολογία των ΕΔ πολλές φορές δεν ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών και είναι ακατάλληλη για

την κάθε τάξη, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να προσαρμόσουν το περιεχόμενο στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών τους. Η έλλειψη πόρων και υποστήριξης αποτελεί ακόμη ένα σοβαρό πρόβλημα, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να διδάξουν θέματα εκτός του γνωστικού τους αντικειμένου, χωρίς να έχουν τη κατάλληλη επιμόρφωση ή τα απαραίτητα μέσα. Παράλληλα, η γραφειοκρατία περιορίζει τη δημιουργικότητα που θα έπρεπε να διέπει τα ΕΔ. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί ανησυχούν για την υπερβολική έμφαση στην αξιολόγηση, η οποία προσθέτει πίεση στους μαθητές, αποσπώντας την προσοχή από τον κύριο στόχο της εκπαίδευσης.

Τέλος, ορισμένοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν γενικά αρνητική στάση απέναντι στα ΕΔ, χωρίς να παραθέτουν συγκεκριμένους λόγους. Συνολικά, οι αρνητικές συνέπειες που καταγράφονται από τους εκπαιδευτικούς, υπονομεύουν τον ουσιαστικό εκπαιδευτικό στόχο των ΕΔ. Από την άλλη, παρατηρείται και η άποψη των εκπαιδευτικών εκείνων που δεν επισημαίνουν σημαντικές θετικές ή αρνητικές συνέπειες από τα ΕΔ και αναφέρουν ότι η εφαρμογή τους δεν τους έχει επηρεάσει ουσιαστικά. Κάποιοι εξ αυτών θεωρούν ότι τα ΕΔ δεν διαφέρουν ιδιαίτερα από την Ευέλικτη Ζώνη, με αποτέλεσμα να μην εντοπίζουν κάποια μεγάλη αλλαγή στη μαθησιακή διαδικασία ή στο διδακτικό τους έργο. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία των ΕΔ στην ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών/τριών. Τα ΕΔ παρέχουν στους μαθητές/τριες την ευκαιρία να εμπλακούν σε πιο δημιουργικές και ευέλικτες διαδικασίες μάθησης ενθαρρύνοντάς τους να συμμετέχουν ενεργά στην ανακάλυψη και κατανόηση νέων εννοιών. Παρόλο που τα ΕΔ προσφέρουν σημαντικά πλεονεκτήματα, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ανησυχία για την αυξημένη πίεση και το βάρος της γραφειοκρατίας που συνδέονται με την εφαρμογή τους. Ο αυξημένος φόρτος εργασίας για την προετοιμασία των θεμάτων και η περιορισμένη χρονική διάρκεια για την ολοκλήρωσή τους ενδέχεται να επηρεάσουν αρνητικά την αποτελεσματικότητα των εργαστηρίων, δημιουργώντας άγχη και πίεση. Παρά τα θετικά αποτελέσματα που προσφέρουν τα ΕΔ στη μαθησιακή διαδικασία, η εφαρμογή τους απαιτεί περαιτέρω βελτιώσεις και αναπροσαρμογές. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα ΕΔ είναι ποικίλες. Από τη μία, αρκετοί υπογραμμίζουν τα θετικά τους αποτελέσματα, όπως την ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας και την προώθηση της συνεργασίας και της δημιουργικότητας, αναγνωρίζοντας τις δυνατότητες των ΕΔ να προσφέρουν ευκαιρίες για την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων. Από την άλλη, κάποιοι αναφέρουν την επιβάρυνση του φόρτου εργασίας, τις πιέσεις που προκύπτουν και τον περιορισμένο χρόνο που απομένει για να καλυφθούν τα υπόλοιπα μαθήματα. Ωστόσο, υπάρχει και μια μερίδα εκπαιδευτικών που εκφράζει την άποψη ότι τα ΕΔ εφαρμόζονται με έναν γραφειοκρατικό και επιφανειακό

τρόπο. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Σταμουλή κ.ά. (2023) όπου αναφέρουν σαν ανασταλτικούς παράγοντες την έλλειψη διδακτικού χρόνου, την παροχή υλικοτεχνικών πόρων, τη μη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη θεματολογία των ενοτήτων των Ε.Δ. Αναφορικά με το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα υπήρξαν και κάποιες άκυρες/δυσνόητες απαντήσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Σε αντίστοιχη έρευνα η Σταθάτου (2021), κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα Ε.Δ. έγιναν αποδεκτά από τους εκπαιδευτικούς λόγω της ευελιξίας και ποικιλίας των θεματικών ενοτήτων, του πλούσιου υλικού της πλατφόρμας του ΙΕΠ και της πρωτότυπης και όχι παραδοσιακής διδασκαλίας. Επιπλέον, υπήρξε μερίδα εκπαιδευτικών όπου εξέφρασε έντονες αντιθέσεις και διαφωνίες ως προς τον επιφανειακό και επιδερμικό τρόπο ένταξης των Ε.Δ. στη μαθησιακή διαδικασία, τον ελλιπή χρόνο αφιέρωσης σε αυτά στο ωρολόγιο πρόγραμμα, την αξιολόγηση των μαθητών/τριών και τη γραφειοκρατία.

Το ένατο ερευνητικό ερώτημα εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως το φύλο, η υπηρεσιακή κατάσταση (μόνιμος ή αναπληρωτής), και τα έτη προϋπηρεσίας, επηρεάζουν τις απόψεις τους σχετικά με τις θεματικές ενότητες και την αποδοχή των ΕΔ από μαθητές/τριες και γονείς.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο. Οι γυναίκες τείνουν να έχουν πιο θετική στάση απέναντι στις δεξιότητες που αναπτύσσονται μέσω των ΕΔ και είναι πιο αισιόδοξες για την αποδοχή τους από τους μαθητές και τους γονείς. Από την άλλη, οι άνδρες εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερη επιφυλακτικότητα ή λιγότερο ενθουσιασμό σε αυτούς τους τομείς, πιθανώς λόγω διαφορών στις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις ή στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Η υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών επίσης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται πιο κριτικοί και ρεαλιστές όσον αφορά την αποδοχή των ΕΔ από τους γονείς, καθώς η μεγαλύτερη παραμονή τους σε μια συγκεκριμένη σχολική κοινότητα τους δίνει τη δυνατότητα να έχουν σαφέστερη εικόνα των απόψεων της οικογένειας. Αντίθετα, οι αναπληρωτές, λόγω της συχνής εναλλαγής σχολικών περιβαλλόντων, μπορεί να μην έχουν την ίδια δυνατότητα να διαμορφώσουν ισχυρή γνώμη. Η εμπειρία που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί με την πάροδο του χρόνου επηρεάζει επίσης τις αντιλήψεις τους. Εκπαιδευτικοί με λίγα έτη προϋπηρεσίας συχνά εκφράζουν αμφιβολίες για το πόσο ελκυστική βρίσκουν οι μαθητές τη θεματική ενότητα "Ενδιαφέρομαι και ενεργώ". Αντίθετα, όσοι έχουν μεγαλύτερη εμπειρία εμφανίζουν πιο πολυδιάστατες απόψεις. Οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας πιθανώς βλέπουν τις εξελίξεις στις μαθητικές προτιμήσεις μέσα από ένα ευρύτερο πρίσμα, βασισμένοι στη μακρόχρονη ενασχόλησή τους με την

εκπαιδευτική διαδικασία και τις αλλαγές που έχουν παρατηρήσει στα ενδιαφέροντα των μαθητών με την πάροδο του χρόνου.

7.2 Συμπεράσματα

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων (ΕΔ) φαίνεται να έχουν γίνει αποδεκτά με θετική διάθεση από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία τους για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με ιδιαίτερη προτίμηση στην ενότητα «Ζω καλύτερα - Ευ ζην», η οποία εστιάζει στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών. Η ενότητα «Φροντίζω το περιβάλλον» καταλαμβάνει τη δεύτερη θέση προτίμησης, δείχνοντας την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε περιβαλλοντικά θέματα. Αντίθετα, η ενότητα «Δημιουργώ και καινοτομώ» φαίνεται να είναι λιγότερο δημοφιλής, γεγονός που συνδέεται πιθανώς με μειωμένη εξοικείωση των εκπαιδευτικών με καινοτόμες μεθόδους.

Παρά τη γενικά θετική στάση, οι εκπαιδευτικοί κρατούν ουδέτερη στάση ως προς τη χρησιμότητα του υλικού του ΙΕΠ, με την αναζήτησή του να θεωρείται δύσκολη. Σημαντικό είναι το στοιχείο της ενισχυμένης συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, το οποίο θεωρείται κρίσιμο για την επιτυχία και βιωσιμότητα των ΕΔ. Παρότι αναγνωρίζουν τα ΕΔ ως μια θετική εκπαιδευτική καινοτομία, ένα μέρος των εκπαιδευτικών εκφράζει την άποψη ότι δεν αντικατέστησαν επιτυχώς την Ευέλικτη Ζώνη, κυρίως λόγω διαφορών στη θεματολογία και στις προσδοκίες.

Ως προς τη μάθηση που καλλιεργείται μέσω των ΕΔ, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι οι μαθητές αναπτύσσουν κυρίως κοινωνικές δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση και η κοινωνική αλληλεπίδραση, ενώ ακολουθούν δεξιότητες διαμεσολάβησης και καλλιτεχνικές δεξιότητες. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η κριτική σκέψη και η καινοτομία, αξιολογείται επίσης θετικά. Ωστόσο, οι δεξιότητες επιχειρηματικότητας και ψηφιακής ιθαγένειας θεωρούνται λιγότερο ανεπτυγμένες. Αν και οι εκπαιδευτικοί δεν παρατηρούν ουσιαστική βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών στα υπόλοιπα μαθήματα, αναγνωρίζουν ότι τα ΕΔ ανταποκρίνονται στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες.

Οι πρακτικές διδασκαλίας και αξιολόγησης που εφαρμόζονται ποικίλλουν. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν υλικό από διάφορες πηγές και αξιοποιούν διαδραστικούς πίνακες και προτζέκτορες, αν και η διαθεσιμότητα άλλων εποπτικών μέσων είναι περιορισμένη. Η αξιολόγηση των μαθητών πραγματοποιείται κυρίως μέσω ατομικών φακέλων, οι οποίοι χρησιμοποιούνται ως διαγνωστικά εργαλεία και για την ενημέρωση των

γονέων. Παρότι τα ΕΔ διδάσκονται συχνά ως ξεχωριστό μάθημα, μερικοί εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν το περιεχόμενό τους σε άλλα μαθήματα, όπως η Μελέτη του Περιβάλλοντος, τα Εικαστικά και η Γλώσσα.

Ένα βασικό πρόβλημα εφαρμογής των ΕΔ είναι η πίεση για κάλυψη της ύλης των υπόλοιπων μαθημάτων, μαζί με την περιορισμένη διαθεσιμότητα χρόνου και κατάλληλων μέσων. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν την ουδέτερη ή αδιάφορη στάση που συχνά διατηρούν οι γονείς, καθώς και τη δυσκολία κινητοποίησης ορισμένων μαθητών. Σε σχέση με τον διδακτικό χρόνο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο χρόνος που διατίθεται δεν επαρκεί για την ουσιαστική εφαρμογή των ΕΔ.

Όσον αφορά την επιμόρφωση, οι απόψεις δίστανται. Ένα μέρος των εκπαιδευτικών την κρίνει χρήσιμη, ενώ άλλοι τη θεωρούν ανεπαρκή ή μετρίως αποτελεσματική. Επιδεικνύεται ανάγκη για επιμορφώσεις που θα έχουν βιωματικό χαρακτήρα και πρακτικό προσανατολισμό, ώστε να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, οι επιπτώσεις των ΕΔ στο εκπαιδευτικό έργο θεωρούνται κατά βάση θετικές, με αρκετούς εκπαιδευτικούς να επισημαίνουν την εισαγωγή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας και την ενίσχυση της ομαδικής εργασίας.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν θετική διάθεση από τους μαθητές προς τα ΕΔ, με τις ενότητες «Ζω καλύτερα - Ευ ζην» και «Φροντίζω το περιβάλλον» να είναι οι πιο δημοφιλείς. Ωστόσο, η στάση των γονέων παραμένει σε μεγάλο βαθμό ουδέτερη. Συνολικά, τα ΕΔ αποτελούν μια καινοτομία με σημαντική δυναμική, αλλά απαιτούν βελτιώσεις στον χρόνο, τα μέσα και την επιμόρφωση για την πλήρη αξιοποίησή τους.

Ενδεικτικές προτάσεις για τη βελτίωση των Ε.Δ. είναι η μείωση της γραφειοκρατίας και του φόρτου εργασίας που θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να επικεντρωθούν περισσότερο στις παιδαγωγικές τους ανάγκες, ενώ η ενίσχυση της επιμόρφωσης θα τους εξοπλίσει καλύτερα για την εφαρμογή των ΕΔ. Οι επιμορφώσεις θα πρέπει να καλύπτουν όλες τις απαραίτητες δεξιότητες για την αποτελεσματική διδασκαλία των ΕΔ, όπως ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων, η αξιολόγηση και η διαχείριση της τάξης. Η παροχή συνεχιζόμενης κατάρτισης και ανταλλαγής καλών πρακτικών θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να παραμείνουν ενημερωμένοι και να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που ανακύπτουν στην καθημερινή διδασκαλία. Σημαντικό θα ήταν να δημιουργηθούν δίκτυα υποστήριξης καθώς και ομάδες εργασίας με σκοπό την ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών που θα συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων και στην ανάπτυξη καινοτόμων ιδεών. Έτσι η συνεργασία μεταξύ των δασκάλων και των άλλων ειδικοτήτων που εμπλέκονται στα ΕΔ θα εμπλουτίσει τις δραστηριότητες και θα προσφέρει μια πιο

ολιστική προσέγγιση. Για την επίτευξη της εφαρμογής των ΕΔ κρίνεται απαραίτητη η ενσωμάτωση των στόχων των Εργαστηρίων σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα. Η συσχέτιση των Εργαστηρίων με τα υπόλοιπα μαθήματα θα συμβάλλει στην ενίσχυση της μάθησης και στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

Η ενημέρωση των γονέων για τους στόχους και τις δραστηριότητες των Εργαστηρίων θα συμβάλλει στην κατανόηση και την υποστήριξή τους αλλά και στην εφαρμογή των γνώσεων που θα λάβουν οι μαθητές/τριες μέσω της πρακτικής εφαρμογής στις καθημερινές τους δραστηριότητες στο σπίτι. Επιπλέον, η συνεργασία με φορείς της τοπικής κοινότητας θα προσφέρει νέες ευκαιρίες μάθησης και θα εμπλουτίσει τις δραστηριότητες των Εργαστηρίων. Εν κατακλείδι η επιτυχία των ΕΔ απαιτεί μια ολιστική προσέγγιση που να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών και της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας.

7.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και περιορισμοί της έρευνας

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε η περιορισμένη παρουσία ερευνών στον ελληνικό χώρο αναφορικά με τα Ε.Δ. Για το λόγο αυτό προτείνονται οι παρακάτω έρευνες:

- Μελέτη της επίδρασης των Ε.Δ. στις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών/τριών: Θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί αν και σε ποιο βαθμό η συμμετοχή των μαθητών/τριών στα Ε.Δ. επηρεάζει τις σχολικές τους επιδόσεις και σε ποιο βαθμό προάγει τις δεξιότητες που προωθούν τα Ε.Δ.
- Μελέτη της εφαρμογής των Ε.Δ. στην πράξη: Η έρευνα μπορεί να επικεντρωθεί στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν τα ΕΔ και τις πρακτικές που αναπτύσσουν κατά τη διδασκαλία τους.
- Αξιολόγηση μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων: Η διερεύνηση των μακροπρόθεσμων επιπτώσεων των ΕΔ στις κοινωνικές, ψηφιακές και επιχειρηματικές δεξιότητες των μαθητών/τριών θα μπορούσε να παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για τη μελλοντική ανάπτυξη και βελτίωση του θεσμού.

Με βάση τα αποτελέσματα των ανωτέρω ερευνών, η εφαρμογή των ΕΔ μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματική και ουσιαστική, ενώ η περαιτέρω έρευνα θα συμβάλλει στην εξέλιξη και βελτίωση της πρακτικής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

7.4 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και περιορισμοί της έρευνας

Περιορισμοί της παρούσας έρευνας είναι:

1. Ειλικρίνεια των απαντήσεων και η μεροληψία της αυτό-επιλογής: Οι συμμετέχοντες μπορεί να μην απάντησαν με απόλυτη ειλικρίνεια, είτε από αμηχανία, είτε επειδή θέλησαν να δώσουν κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις.
2. Περιορισμένη αντιπροσώπευση: Το δείγμα αποτελούνταν από 201 εκπαιδευτικούς και δεν είναι πλήρως αντιπροσωπευτικό του συνολικού πληθυσμού, γεγονός που επηρεάζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.
3. Περιορισμοί κατανόησης: Ορισμένοι συμμετέχοντες μπορεί να μην κατανόησαν πλήρως τις ερωτήσεις ή τις επιλογές απαντήσεων, γεγονός που οδήγησε σε παρανοήσεις ή μη έγκυρες απαντήσεις.
4. Τυχαίες ή αδιάφορες απαντήσεις: Ορισμένοι συμμετέχοντες μπορεί να απάντησαν τυχαία ή μηχανικά, καθώς το ερωτηματολόγιο ήταν εκτενές.

Βιβλιογραφία

- Abrami, P. C., Poulsen, C., & Chambers, B. (2004). Teacher Motivation to Implement an Educational Innovation: Factors differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational Psychology*, 24(2), 201–216. <https://doi.org/10.1080/0144341032000160146>
- ACRN (America's Career Resources Network). (1989). National Career Development Guidelines. http://www.acrnetwork.org/ncdg/ncdg_what.html#1
- AlMusawi, A., Ambusaidi, A., AlBalushi, S., & AlBalushi, K. (2015). Effectiveness of e-lab use in science teaching at the Omani schools. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14 (1), σσ. 45-52.
- Anderson-Levitt, K. & Gardinier, M. P. (2021) Introduction contextualising global flows of competency-based education: polysemy, hybridity and silences, *Comparative Education*, 57 (1), 1-18, DOI: 10.1080/03050068.2020.1852719
- Bakkenes, I., J. D. Vermunt, and T. Wubbels. (2010). “Teacher Learning in the Context of Educational Innovation: Learning Activities and Learning Outcomes of Experienced Teachers.” *Learning and Instruction*, 20 (6), 533–548. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.09.001>
- Beetham, H. & Sharpe, R. (2007). An Introduction to Rethinking Pedagogy for a Digital Age. In Beetham H. and Rhona S. (Eds.): *Rethinking pedagogy for a digital age: designing and delivering eLearning*, New York: Routledge.
- Caci, B., Chiazzese, G., & D' Amico, A. (2013). Robotic and virtual World Programming labs to Stimulate Reasoning and visual-spatial Abilities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, σσ. 1493-1497.
- Cedefop, (2017). Communiqué conclusions of the EU Presidency conference, Estonia, on lifelong guidance policy and practice. https://www.cedefop.europa.eu/files/7th_european_conference_on_lifg_policies_communique_tallinn_27-28_sept_2017_final_endorsed.pdf
- Cedefop. (2020). Skills forecast EN Greece. Ανακτήθηκε από: https://www.cedefop.europa.eu/files/skills_forecast_2020_greece.pdf
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research Methods in Education (8th ed.). London: Routledge
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Deakin Crick, R. (2008). Key competencies for Education in a European Context: narratives of accountability or care. *European Educational Research Journal*. 7 (3). pp. 311-318

- Drucker, P. (1985). The discipline of innovation. *Harv Bus Rev* , 76 (6), σσ. 149-157.
- European Commission, (2003). Working Group B “Key Competences”, Progress Report, Brussels
- European Commission. (2013). Communication from the commission to the european parliament, the council, the european economic and social committee and the committee of the regions: European higher education in the world. Brussels, 11/7/2013
- European Commission. (2018). Ανάκτηση 7 1, 2023, από ANNEX of Proposal for a Council recommendation on the core competencies of lifelong learning: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/EL/COM-2018-24-F1-EL-ANNEX-1-PART-1.PDF>
- European Commission. (2019). Ανάκτηση από 2nd survey of schools: ICT in education: <https://data.europa.eu/euodp/data/storage/f/2019-03-19T084831/FinalreportObjective1-BenchmarkprogressinICTinschools.pdf>
- European Commission (2020). Communication on the European Skills Agenda for Sustainable Competitiveness, Social Fairness and Resilience. <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=22832&langId=en>
- Foundation Innove Centre. (2017). Support for the development of career management skills. https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2018/04/KOM_kirjeldus_29_12_2017_EN_kodukale-2.pdf
- Fullan, M. (2009). The Challenge of Change: Start School Improvement Now!. 10.4135/9781452218991.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2013). *Towards a new end: New pedagogies for deep learning*. Seattle, Washington, USA: Collaborative Impact.
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. Teachers college press.
- Gilboy, M., Heinerichs, S., & Pazzaglia, G. (2015). Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of Nutrition Education and Behavior* , 47 (1), σσ. 109-114.
- Greg, S. (2009) Governing by numbers: the PISA ‘effect’ in Europe, *Journal of Education Policy*, 24 (1), 23-37.
- Henze I., Van Driel J., Verloop N. (2009). Experienced science teachers’ learning in the context of educational innovation. *Journal of Teacher Education*, 60, 184–199.
- Hipkins, R. (2018). How the key competencies were developed: The evidence base. New Zealand Council for Educational Research.
- Incheon Declaration and SDG4 (2016). Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and

- equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. Ανακτήθηκε από: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- Jacobs, PA. (2000). The nature and development of student motivation. *Br J Educ Psychol*. 70 (Pt 2):243-54. doi: 10.1348/000709900158119. PMID: 10900781.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robinson, A., & Weigel, M. (2007). *Confronting the challenges of participatory culture. Media education for the 21st century*. MacArthur Foundation.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2008). *New Learning: elements of a science of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kapici, H., Akcay, H., & deJong, T. (2019). Using Hands-On and Virtual Laboratories Alone or together-which works better for Acquiring Knowledge and skills? *Journal of Science Education and Technology* , 28 (3), σσ. 231-250.
- Kiprianos P, Theodoropoulos N. (2017). Innovation in education: the social representations and practices of greek teachers. *Sociol Int J*. 1(4), 141-146. DOI:10.15406/sij.2017.01.00024
- Learning and Skills Improvement Service. (2012). A Guide to the Blueprint for Careers. Coventry: LSIS. <https://api.excellencegateway.org.uk/resource/eg:2130>
- Lewis, J., McGann, M., & Blomkamp, E. (2020). When design meets power: design thinking, public sector innovation and the politics of policymaking. *Policy & Politics* , 48 (1), σσ. 111-130.
- LIFE SKILLS FOR EUROPE (LSE). (2018). The Life Skills Approach in Europe, Summary of the LSE Analysis, February 2018, σ.5. Μτφ στα ελληνικά, σ.7
- Luttenberg, J., Carpay, T., & Veugelers, W. (2013). Educational reform as a dynamic system of problems and solutions: Towards an analytic instrument. *Journal of Educational Change*, 14(3), 335-352.
- Lynch, T., & Ghergulescu, I. (2018). Innovative pedagogies and personalization in STEM education with NEWTON Atomic Structure Virtual Lab. *EdMedia and Innovate Learning* (σσ. 1483-1491). Association for the Advancement of Computing in Education.
- MCEECDYA. (2010). The Australian Blueprint for Career Development. Prepared by Miles Morgan Australia. Commonwealth of Australia, Canberra. https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/australian_blueprint_for_career_development.pdf
- McNamara, G., & O'Hara, J. (2008). The Importance of the Concept of Self-evaluation in the Changing Landscape of Educational Policy. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 173–179. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2008.08.001>.

- Moore, G. (2007). Dealing with Darwin: How great companies innovate at every phase of their evolution. *Strategic Direction* , 23 (9).
- National Career Development Association. (2004). National Career Development Guidelines (NCDG) Framework. https://www.ncda.org/aws/NCDA/asset_manager/get_file/3384?ver=16587
- Nordin, M., Abdul Rahim, A., Abd Mutalib, N., Abidin, N. & Ismail, R. (2021). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: implication for national curriculum policies. *Turkish Journal of Physiotherapy and Rehabilitation*. 32 (3), 4912-4919
- OECD (1996). Lifelong Learning for All. Paris: OECD.
- OECD/Eurostat. (2005). Oslo Manual: Guidelines for collecting and interpreting innovation data (3rd ed.). OECD Publishing.
- OECD. (2005). Education at a Glance: OECD Indicators - 2005 Edition. Μια ματιά στην Εκπαίδευση: Δείκτες του ΟΟΣΑ - Έκδοση 2005. Ανακτήθηκε από: <https://www.f3.gr/arthra/oosa/education-at-a-glance-2005-greek-summury.pdf>
- OECD (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millenium Learners in OECD Countries. OECD Working Papers No.41. Paris: OECD
- OECD. (2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills, OECD Skills Studies. OECD Publishing: PARIS
- OECD (2016). E2030 Conceptual Framework: Key Competencies for 2030 (DeSeCo 2.0). Background paper [EDU/EDPC(2016)23/ANN1]. Paris: OECD
- OECD (2016). Preliminary reflections and research on knowledge, skills, attitudes and values necessary for 2030. Background paper [EDU/EDPC(2016)23/ANN2]. Paris: OECD
- OECD (2016). The Education 2030 Conceptual learning framework as a tool to build common understanding of complex [EDU/EDPC/RD(2016)38]. Paris: OECD concepts. Background paper
- OECD (2016). Education 2030: Draft discussion paper on the progress of the OECD Learning Framework 2030. [EDU/EDPC(2016)23]. Paris: OECD
- OECD. (2018), Reviews of National Policies for Education: Education for a Bright Future in Greece
- OECD. (2018) The future of Education and Skills: Education 2030. OECD Learning Compass 2030.A series of concept notes. OECD: Paris.
- OECD (2018). Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA Global Competence framework. Paris: OECD.
- OECD. (2019). Work on Education and Skills. OECD: Paris

- OECD. (2019). Ανάκτηση 7 1, 2023, από OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- OECD. (2019) Skills Strategy 2019, Skills to shape a better future. OECD: Paris.
- OECD. (2021). Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills, OECD Publishing, Paris.
- Pardede, P. (2020). Integrating the 4Cs into EFL Integrated Skills Learning. *Journal of English Teaching*, 6 (1), 71-85. <https://doi.org/10.33541/jet.v6i1.190>
- Partnership for 21st Century Learning. A Network of Battelle for Kids. (2019). Framework for 21st century learning definitions. .
- Partnership for 21st Century Skills. (2017). Ανάκτηση από The 4Cs: Skills for Today Research Seri 13. Pasias, G. & Samara, A. (2021). *European educational governance: policy learning and the teaching profession*, in: Sidiropoulos, S., Tzagkarakis, S. I. & Kritas, D. (eds), Europe at the Crossroads: Leadership, Challenges and State of Play, Proceedings of the 1st POLITEIA International Conference, Hellenic Association of Political Scientists: Athens, pp. 297-309es: <http://www.p21.org/our-work/4cs-researchseries>
- Pasias, G. & Samara, A. (2021). European educational governance: policy learning and the teaching profession. At: Europe at the Crossroads: Leadership, Challenges and State of Play 1st Politeia International Conference Proceedings
- Raikou, N., Karalis, T., & Ravanis, K. (2017). Implementing an innovative method to develop critical thinking skills is student teachers. *Acta Didactica Napocensia* , 10 (2), σσ. 21-30.
- Ramírez-Montoya, D. M. S., & Lugo-Ocando, J. (2020). Systematic review of mixed methods in the framework of educational innovation. *Comunicar*, 28(65), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-01>
- Roberts-Holmes, G., & Bradbury, A. (2017). Primary schools and network governance: A policy analysis of reception baseline assessment. *British Educational Research Journal* , 43 (4), σσ. 671-682.
- Rogers, E. M. (2003). Diffusion of innovations (5th ed.). Free Press.
- Rosenow-Gerhard, J. (2020). Lessons learned-configuring innovation labs as spaces for intrapreneurial learning. *Studies in Continuing Education* , 43 (3), σσ. 1-17.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2001). Defining and selecting key competencies. Hogrefe & Huber Publishers.

- Rychen D.S. & Salganik L.H. (Eds.). (2003). Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber
- Schumpeter, J. (1939). *Business Cycles: A Theoretical, Historical and Statistical Analysis of the Capitalist Process*. New York: McGraw Hill.
- Skills Development Scotland. (2012). Career management skills framework for Scotland. Ανακτήθηκε από: <https://www.skillsdevelopmentscotland.co.uk/media/s1fn0dg0/career-management-skills-framework-scotland.pdf>
- Smith, E., Stein, M., & Holmes, N. (2020). How expectations of confirmation influence students' experimentation decisions in introductory labs. *Physical Review Physics Education Research*, 16 (1).
- Sofanudin, A., Rokhman, F., Wasino, W. & Rusdarti. (2016). Quality-Oriented Management of Educational Innovation at Madrasah Ibtidaiyah. *Journal of Education and Practice*, 7 (27), 176-180
- Tonurist, P., Kattel, R., & Lember, V. (2017). Innovation labs in the public sector: what they are and what they do? *Public Management Review* , 19 (10), σσ. 1455-1479.
- Towndrow, P., Silver, R. & Albright, J. (2010). Setting expectations for educational innovations. *Journal of Educational Change*. 11 (4), p425-455
- Unesco. (2005). *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Towards Knowledge Societies*. Paris: UNESCO Publishing.
- Varpio L, Bell R, Hollingworth G, Jalali A, Haidet P, Levine R, Regehr G. (2012). Is transferring an educational innovation actually a process of transformation? *Adv Health Sci Educ Theory Pract*. 17(3):357-67. doi: 10.1007/s10459-011-9313-4. Epub 2011 Jul 3. PMID: 21725841.
- Welford, A. (1968). Fundamentals of skill. *Amerixan Psychology Association* .
- World Bank. (2018). *World development report 2019: The changing nature of work*. . The World Bank.
- Αλαχιώτης, Σ. (2003). *Για ένα Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Σύστημα, Η Διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων* , 6, σσ. 5-14.
- Βασιλάκη, Ζ. (2012). *Ηγεσία και καινοτομία: ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην εισαγωγή, ανάπτυξη και αξιολόγηση καινοτομιών (μεταπτυχιακή εργασία)*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

- Γαλανοπούλου, Α. (2002). Η εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης κατά το σχολικό έτος 2001-2002. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, σσ. 271-285.
- Γκόβαρης, Χ. & Μπούρας, Χ. (2021). Διαθεματική μάθηση και Εργαστήρια Δεξιοτήτων: Μια σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση. *Εκπαίδευση και Κοινωνία*, 9(1), 33-48.
- Δαμανάκη, Σ. (2011). *Εκπαίδευση και Κοινωνικές Δεξιότητες: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Δεληγρήστος, Χ. (2022). Η αξία των θεματικών κύκλων στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων: Μια προσέγγιση μέσω βιωματικής μάθησης. *Εκπαιδευτικά Ζητήματα*, 8(1), 45-60.
- ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ. (2003). Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο. *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*.
- ΕΟΠΠΕΠ. (2021). *Πλαίσιο Δεξιοτήτων Διαχείρισης Ζωής και Σταδιοδρομίας (Life/Career Competences Framework)*. Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ.
- Επιτροπή Εργασίας. (2023). Ανάκτηση 10 5, 2023, από Δεκαέξι δείκτες ποιότητας: <http://eur-lex.europa.eu/>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2010). Ανάκτηση από Αντζέτα για νέες δεξιότητες και θέσεις εργασίας: Ανακοίνωση της επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. *Προώθηση της Στρατηγικής της Λισσαβώνας – Μεταρρυθμίσεις για τη Διευρυμένη Ένωση*, COM (2004) 29 τελικό /2, 20 Φεβρουαρίου 2004. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2016). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών: Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για την Ευρώπη. Συνεργασία για την ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού, της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας. Βρυξέλλες, 10.06.2016.COM(2016), 381 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=EN>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2020). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών. Στήριξη της απασχόλησης των νέων: Γέφυρα προς την απασχόληση για την επόμενη γενιά. Βρυξέλλες COM(2020) 276 final.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015) «Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών», σελίδες 438, Αθήνα. Εκδόσεις Κριτική- 2η έκδοση.
- Θεοδωρόπουλος, Ν. (2020). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα καινοτόμα προγράμματα. *International Journal of Educational*

Innovation , 2 (5), σσ. 89-98.

Θωμά Ρ., Καραφωτιά Μ., Τζοβλά Ε., (2018). *Σχολείο και καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα*, *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 6 (3), 77-90,

ΙΕΠ: Ανακοίνωση του Προέδρου του ΙΕΠ για τα αποτελέσματα του PISA 2015.
<http://www.iep.edu.gr/pisa>

ΙΕΠ: Ενδιάμεση έκθεση παρακολούθησης (31 Αυγούστου-30 Νοεμβρίου 2020)
<http://iep.edu.gr/images/IEP/skill>

ΙΕΠ: Αποτελέσματα αποτίμησης της εφαρμογής των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων για το σχ. Έτος 2021-2022 <http://iep.edu.gr/images>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2022). Αξιολόγηση της Εισαγωγής των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (n.d.). Ανάκτηση από <https://iep.edu.gr/el/>

Καλαματιανού, Α., Κούλης, Α. & Παναγόπουλος, Ε. (2019, Νοέμβριος). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση με αντικείμενο τη διαχείριση πολιτισμικά διαφοροποιημένων πληθυσμών στη σχολική τάξη [πρακτικά συνεδρίου]. 11ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον» (σσ. 298-306), Πάτρα.

Καρανικόλα, Ζ., & Παναγιωτόπουλος, Γ. (2019). Σύγχρονες Πολιτικές Ανάπτυξης Ψηφιακών Δεξιοτήτων και Εκπαίδευση Ενηλίκων. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σσ. 23-32). Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κασιμάτη, Κ. (2005). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις αρχές της θεωρίας κατασκευής της γνώσης (constructivism) με στόχο τη δόμηση της κοινωνίας της γνώσης, *Ευκλείδης*, 63, 90-102.

Κασιμάτη, Κ. (2014). Αυθεντικό πλαίσιο μάθησης και αξιολόγησης για την καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Στο Αικ. Κασιμάτη & Μ. Αργυρίου, (Επιμ.). Πρακτικά 5ου Διεθνούς συνεδρίου Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: Οι επιρροές τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, Τόμος Α, 17-20. Αθήνα 26-28 Σεπτεμβρίου 2014. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ-ΕΕΜΑΠΕ.

Κοσκοσίδου, Α. (2021). *Οι απόψεις των νηπιαγωγών για την καινοτόμα πιλοτική εισαγωγή των δράσεων «Εργαστήρια Δεξιοτήτων & δημιουργικής ενασχόλησης των μαθητών/τριών με την Αγγλική γλώσσα» (μεταπτυχιακή εργασία)*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κουτσούκου, Α., Παπαδόπουλος, Γ., & Αντωνίου, Μ. (2021). Η εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Απόψεις εκπαιδευτικών. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 78-95.

- Κυριαζή, Ν. (2012). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριακώδη, Δ., & Τζιμογιάννης, Α. (2015). Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης “Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών”. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση* , 8 (3), σσ. 123-151.
- Μαμμούς, Κ-Κ., Τσώλη, Κ., Μαλαφάντης, Κ., Μπαμπάλης, Θ. & Γαλανάκη, Ε. (2022). Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την πρώτη εφαρμογή των «Εργαστηρίων Δεξιότητων» κατά το σχολικό έτος 2021-2022. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 73: 119-141
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). Ευέλικτη ζώνη Διαθεματικών προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων* , 12 (6), σσ. 15-30.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* , 6, σσ. 15-30.
- Ματσαγγούρας, Η. (2012). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας* (Τόμ. Β). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσούκας, Κ. (2022). *Οι νέες δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού στις υπηρεσίες υγείας και κοινωνικής φροντίδας στον 21ο αιώνα και η συσχέτιση τους με την ποιότητα φροντίδας και την ποιότητα ζωής*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Δυτικής, Αττικής, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων.
- Μαυρομμάτης, Γ. (2022). Η επίδραση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών. *Παιδαγωγικά Χρονικά*, 14(1), 45-58
- ΝΟΜΟΣ ΥΠ’ ΑΡΙΘΜ. 4692 ΦΕΚ Α 111/12.6.2020 «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις»
- Παπαγεωργίου, Γ. (2014). Ποσοτική έρευνα. Ανακτήθηκε στις 20/08/2024 από: http://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word_Papageorgiou_DEIGMATOLHPTIKH1.pdf.
- Παπαδοπούλου, Ε., & Γιαννακοπούλου, Δ. (2022). Εργαστήρια Δεξιοτήτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Προκλήσεις και προοπτικές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 73, 112-130.
- Παπάνης, Ε. (2012). *Μεθοδολογία έρευνας και διαδίκτυο*. Αθήνα: Σιδέρη.
- Παππάς, Ν. & Κοκκίνου, Μ. (2021). Η υλοποίηση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων σε ελληνικά σχολεία: Μελέτη περίπτωσης και εμπειρίες εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Έρευνα*, 10(2), 73-90.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2016α). *Ο εκπαιδευτικός στην Ευρώπη της γνώσης. Πλαίσιο και επαγγελματικά προσόντα/ικανότητες των εκπαιδευτικών*. Στο Γ. Πασιάς, Γ.

- Φλουρής & Δ. Φωτεινός (Επιμ.). Παιδαγωγική και εκπαίδευση (σσ. 513-567). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2016β). *Προς την «κοινωνία των ικανοτήτων»: ακαδημαϊκές, εργασιακές και εγκάρσιες ικανότητες στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης*. Στο Γ. Πασιάς, Γ. Φλουρής & Δ. Φωτεινός (Επιμ.). Παιδαγωγική και εκπαίδευση (σσ. 473–512). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πραδάκη, Δ. (2022). *Διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τα εργαστήρια δεξιοτήτων 21ου αιώνα (μεταπτυχιακή εργασία)*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Πριμικήρη Α. (2020). *Εκπαίδευση 4.0: Μάθηση και Δεξιότητες του 21ου αιώνα. Επιχειρηματικές δεξιότητες στην Εκπαίδευση*. Παπαδόπουλος, Αθήνα.
- Ρέπουλη, Φ. (2018). Η εκπαιδευτική καινοτομία στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας και ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην εισαγωγή και εφαρμογή τους. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Πολυτεχνική Σχολή. Τμήμα Μηχανικών Χωροταξίας, Πολεοδομίας & Περιφερειακής Ανάπτυξης.
- Σαράκη, Μ. (2022). *Επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αξιοποίηση καινοτόμων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών: το παράδειγμα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων (μεταπτυχιακή εργασία)*. ΕΑΠ.
- Σοφιανοπούλου, Χ., Εμβαλωτής, Α., Καρακολίδης, Α. & Πίτσια, Β. (2019). Μια Ανάλυση Των Αποτελεσμάτων Του PISA 2015: Οι επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν. Ανακτήθηκε από: https://www.dianeosis.org/wp-content/uploads/2019/11/final_pisa2015.pdf
- Σταθάτου, Μ. (2021). *Αλλαγές στις μορφές της εκπαιδευτικής γνώσης και εισαγωγή αρχών ιδιωτικοποίησης στη σχολική εκπαίδευση: Μελέτη για τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων 21 (Doctoral dissertation)*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Σταμούλης, Ε., Αστέρη, Θ., Αγγελιδάκη, Μ. & Χαροκοπάκη, Α. (2023). Εργαστήρια Δεξιοτήτων: ένα καινοτόμο, δυναμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Στα πρακτικά: του 8^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με τίτλο "Αξιοποίηση των τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στα Συνεργατικά Σχολικά Προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση". Διαδικτυακά 17-18 Φεβρουαρίου
- Συμβούλιο της ΕΕ. (2018). Σύσταση του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2018 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης (Κείμενο που παρουσιάζει ενδιαφέρον για τον ΕΟΧ). *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (2018/C 189/01).

- Τζιμογιάννης, Α. (2019). *Ψηφιακές τεχνολογίες και μάθηση του 21ου Αιώνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική
- Τζιμογιάννης, Α. (2020). Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι και Ηλεκτρονική Μάθηση: Σύγχρονες ερευνητικές τάσεις και προοπτικές. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 13 (1/2), σσ. 1-6.
- Τζιμογιάννης, Α., & Κόμης, Β. (2004). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση* (σσ. 165-176). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Τσακίρη, Δ., Καπετανίδου, Μ., Τσατσαρώνη, Α., Κούρου, Μ., Μαυρίκης, Γ., Δημόπουλος, Κ., και συν. (2011). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής–Δημιουργικής Σκέψης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (μεταπτυχιακή εργασία)*. Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ).
- Υ.Α. Φ.7/79511/ΓΔ4. (2020). Εφαρμογή της πιλοτικής δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *ΦΕΚ 2539B/24-6-20*.
- Υ.Α. 86136 (ΦΕΚ 2847/Β/13-07-2020) Εργαστήρια Δεξιοτήτων
- Υ. Α. Αριθμ. 94236/ΓΔ4/2021 ΦΕΚ 3567/Β/4-8-2021 «Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων»
- Υ. Α. Αριθμ. Φ.31/94185/Δ1/2021 ΦΕΚ 3791/Β/13-8-2021 «Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»
- Υπουργείο Ανάπτυξης, Ειδική Γραμματεία για την Ανταγωνιστικότητα. (2005). *«Η Στρατηγική της Λισσαβόνας, στόχοι και πορεία επίτευξής τους»*. Αθήνα: Υπουργείο Ανάπτυξης.
- Υπουργείο Εξωτερικών. (2023). *Η Ατζέντα 2030 των Ηνωμένων Εθνών και οι 17 στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης*. Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2020). *Οδηγός Εργαστηρίων Δεξιοτήτων*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
- Φαρμάκης, Ν. (2015). *Δειγματοληψία και Εφαρμογές*. Αθήνα: ΕΜΠ ανακτήθηκε από <file:///C:/Users/mertz/Downloads/farmakis.final.pdf>
- Χαρμπάτση, Χ. (. (2023). *Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος εργαστηρίων δεξιοτήτων στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (μεταπτυχιακή εργασία)*. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου - Σχολή Κοινωνικών Επιστημών.

- Χρήστου, Π. (2021). *Η εκπαιδευτική καινοτομία μέσα από την εφαρμογή της πιλοτική δράσης των εργαστηρίων δεξιοτήτων στα ελληνικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. (Μεταπτυχιακή Εργασία).* Κόρινθος: Τμήμα Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Χριστοδουλάκης, Η., & Γαλάνης, Χ. (2008). *Αγγλοελληνικό και ελληνοαγγλικό λεξικό «Business Επιχειρησιακής ορολογίας»* . Αθήνα: Σιδέρης.
- ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021. (2021). Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί έχει στόχο να διερευνήσει τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Η έρευνα αποτελεί μέρος της διπλωματικής μου εργασίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και η συμμετοχή σας σε αυτό, με την συμπλήρωσή του, θα συμβάλει καθοριστικά στην επίτευξη των ερευνητικών στόχων. Για τον λόγο αυτό, σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας, δηλώνοντάς σας ότι, τα αποτελέσματα της έρευνας θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Η συμπλήρωσή του απαιτεί περίπου 10 λεπτά.

Με εκτίμηση,

Μέρτζου Δήμητρα

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Δημογραφικά

A1. Φύλο

1. Άντρας
2. Γυναίκα

A2. Ηλικία

1. 23-32
2. 33-42
3. 43-52
4. 53 και άνω

A3. Εργασιακή κατάσταση

1. Μόνιμος/η
2. Αναπληρωτής/τρια

A4. Έτη υπηρεσίας

1. <5
2. 6 – 10
3. 11 – 20
4. >20

A5. Ανώτερο επίπεδο σπουδών

1. Πτυχίο
2. Δεύτερο πτυχίο
3. Μεταπτυχιακό
4. Διδακτορικό

A6. Επιμόρφωση στα εργαστήρια δεξιοτήτων

1. Επιμόρφωση από ΙΕΠ
2. Επιμόρφωση από άλλο φορέα
3. Αυτοεπιμόρφωση
4. Δεν έχω επιμορφωθεί
5. Άλλο

A7. Τάξη στην οποία διδάσκετε τα ΕΛ

1. Α
2. Β
3. Γ
4. Δ
5. Ε
6. ΣΤ

A8. Παρακαλώ σημειώστε την ειδικότητά σας

1. Δάσκαλος (ΠΕ70)
2. Γαλλικών (ΠΕ05)
3. Αγγλικών (ΠΕ 06)
4. Γερμανικών (ΠΕ 07)
5. Εικαστικός (ΠΕ08)
6. Γυμναστής (ΠΕ11)
7. Μουσικής (ΠΕ16)
8. Πληροφορικής (ΠΕ86)
9. Θεατρικής Αγωγής (ΠΕ91)

B1. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητη την εισαγωγή του θεσμού των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο ελληνικό σχολείο;

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

B2. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι μαθητές/τριες μέσω των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων αναπτύσσουν δεξιότητες: (καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ, πάρα πολύ)

1. Μάθησης 21ου αιώνα
2. Ψηφιακής μάθησης 21ου αιώνα
3. Μάθησης μέσω των τεχνών και της δημιουργικότητας

4. Κοινωνικής ζωής
5. Ψηφιακής ιθαγένειας
6. Διαμεσολάβησης και κοινωνικής ενσυναίσθησης
7. Επιχειρηματικότητας
8. Διαχείρισης των Μέσων
9. Δεξιότητες του νου

B3. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων βελτιώνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/τριών στα υπόλοιπα μαθήματα του σχολείου;

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

B4. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που προωθούνται στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών/τριών;

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

B5. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τη θεματολογία των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων που έχει ορίσει το ΙΕΠ;

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

B6. Ποιες από τις ακόλουθες θεματικές ενότητες έχετε διδάξει στο σχολείο σας; (Δυνατότητα πολλαπλών επιλογών)

1. Ζω καλύτερα – Ευ ζην
2. Φροντίζω το περιβάλλον
3. Δημιουργώ και καινοτομώ
4. Ενδιαφέρομαι και ενεργώ

B7. Παρακαλώ ιεραρχήστε πώς αξιολογείτε τις θεματικές ενότητες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων όσον αφορά τη σημασία που έχουν για εσάς ως εκπαιδευτικό; Επιλέξτε έναν αριθμό για κάθε θεματική ενότητα από την παρακάτω κλίμακα όπου το 1 δηλώνει την απολύτως σημαντική και το 4 τη μη σημαντική.

1. Ζω καλύτερα – Ευ ζην
2. Φροντίζω το περιβάλλον
3. Δημιουργώ και καινοτομώ
4. Ενδιαφέρομαι και ενεργώ

B8. Παρακαλώ ιεραρχήστε πώς αξιολογείτε τις θεματικές ενότητες όσον αφορά το ενδιαφέρον που προκαλούν στους/τις μαθητές/τριες σας; Επιλέξτε έναν αριθμό για κάθε θεματική ενότητα από την παρακάτω κλίμακα όπου το 1 δηλώνει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον και το 4 ελάχιστο ενδιαφέρον.

1. Ζω καλύτερα – Ευ ζην
2. Φροντίζω το περιβάλλον
3. Δημιουργώ και καινοτομώ
4. Ενδιαφέρομαι και ενεργώ

B9. Για τη διδασκαλία των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων χρησιμοποιείτε: (Δυνατότητα πολλαπλών επιλογών)

1. Δικό σας υλικό
2. Υλικό του ΙΕΠ
3. Υλικό από άλλη πηγή
4. Άλλο

B10. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το υλικό του ΙΕΠ σας είναι χρήσιμο και επαρκές για την ανάπτυξη των θεματικών ενότητων των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων;

1. Καθόλου
2. Λίγο
3. Μέτρια
4. Πολύ
5. Πάρα πολύ

B11. Τι είδους υλικό σας παρέχει το σχολείο για τη διδασκαλία των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων; (Δυνατότητα πολλαπλών επιλογών)

1. Προτζέκτορα / Διαδραστικό πίνακα
2. Υλικά κατασκευών
3. Βιβλία
4. Άλλο

B12. Στο τέλος κάθε θεματικής ενότητας αξιολογείτε τους μαθητές σας;

1. Όχι
2. Ναι

B13. Για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε το φύλλο προόδου στο τέλος κάθε θεματικής ενότητας;

1. Καθόλου
2. Λίγο
3. Μέτρια
4. Πολύ
5. Πάρα πολύ

B14. Ποιες από τις παρακάτω τεχνικές/μεθόδους χρησιμοποιείτε για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών σας; (Δυνατότητα πολλαπλών επιλογών)

1. Αυτοαξιολόγηση μαθητών/τριών

2. Ετεροαξιολόγηση μαθητών/τριών
3. Ατομικό φάκελο μαθητών/τριών
4. Δεν αξιολογώ τους μαθητές μου
5. Άλλο

B15. Στην περίπτωση που συντάσσετε ατομικό φάκελο του/της μαθητή/τριας ποιες από τις ακόλουθες πρακτικές υιοθετείτε: (Δυνατότητα πολλαπλών επιλογών)

1. Τον χρησιμοποιώ για να ενημερώσω τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/τριών
2. Παραδίδω τον φάκελο στον/στην μαθητή/τρια ως προσωπικό του/της αρχείο
3. Τον χρησιμοποιώ ως διαγνωστικό μέσο για να εντοπίζω τα επιτεύγματα και τα εμπόδια
4. Στον ατομικό φάκελο συγκεντρώνω φύλλα αξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης
5. Στον ατομικό φάκελο συγκεντρώνω τα φύλλα προόδου
6. Άλλο

B16α. Διδάσκετε τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων: (Δυνατότητα πολλαπλών επιλογών)

1. Ως ξεχωριστό μάθημα
2. Ενσωματώνω το περιεχόμενό τους στα υπόλοιπα μαθήματα του σχολείου

B16β. Σε ποιο βαθμό σας αρκούν οι ώρες του εβδομαδιαίου προγράμματος για να αναπτύξετε αυτά που έχετε σχεδιάσει για κάθε ενότητα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων;

1. Καθόλου
2. Λίγο
3. Μέτρια
4. Πολύ
5. Πάρα πολύ

B17. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε ώρες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων για τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων;

1. Καθόλου
2. Λίγο
3. Μέτρια
4. Πολύ
5. Πάρα πολύ

B18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι μπορείτε να ενσωματώνετε άξονες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στα παρακάτω μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου: (καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ, πάρα πολύ)

1. Γλώσσα
2. Μαθηματικά
3. Μελέτη Περιβάλλοντος
4. Ιστορία
5. Θρησκευτικά
6. Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή
7. Φυσική
8. Γεωγραφία

9. Ξένη Γλώσσα
10. Φυσική Αγωγή
11. Θεατρική Αγωγή
12. Μουσική
13. ΤΠΕ
14. Εικαστικά

B19. Ποια κατά την άποψη σας είναι η αποδοχή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων από τους μαθητές/τριες;

1. Αρνητική
2. Θετική
3. Ουδέτερη

B20. Ποια κατά την άποψή σας είναι η αποδοχή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων από τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/τριών σας;

1. Αρνητική
2. Θετική
3. Ουδέτερη

B21. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι δυσκολίες και τα εμπόδια στην εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων; (Δυνατότητα πολλαπλών επιλογών)

1. Ο ελλιπής χρόνος που δίνεται για τα Ε.Δ.
2. Η πίεση από τη διδακτέα ύλη των υπολοίπων μαθημάτων
3. Η έλλειψη εποπτικών μέσων
4. Η ανεπάρκεια του διδακτικού υλικού των Ε.Δ.
5. Η μη ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών
6. Η θεματολογία των Ε.Δ.
7. Η στάση των γονέων
8. Άλλο

B22. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε βοηθητική την επιμόρφωσή σας ώστε να μπορείτε να διεξάγετε τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων;

1. Καθόλου
2. Λίγο
3. Μέτρια
4. Πολύ
5. Πάρα πολύ

B23. Σε πιο βαθμό συνεργάζεστε με συνάδελφους σας από το σχολείο για τη διεξαγωγή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων;

1. Καθόλου
2. Λίγο
3. Μέτρια
4. Πολύ
5. Πάρα πολύ

B24. Θεωρείτε ότι τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων αντικατέστησαν επιτυχώς την Ευέλικτη Ζώνη;

1. Καθόλου
2. Λίγο
3. Μέτρια
4. Πολύ
5. Πάρα πολύ

B25. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι συνέπειες της εφαρμογής των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο εκπαιδευτικό σας έργο;

.....

.....

.....

.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II

ΘΕΤΙΚΕΣ

Αριθμ · Ερωτ.	Απάντηση	Κωδικοποίηση
		Θετικές συνέπειες
5	Διευρύνονται οι ορίζοντες των μαθητών/τριών και μαθαίνουν πράγματα εκτός από τα βασικά μαθήματα.	-Εμπλουτισμός γνώσεων μαθητών/τριών
6	Διαφοροποιημένη διδασκαλία	-Εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας
7	Θετικές	- Θετικές
8	Προσδίδεται μια ευχάριστη, δημιουργική νότα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εξοικείωση με τη χρήση ΤΠΕ. Ενίσχυση ομάδας και δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη	- Ενίσχυση συνεργασίας μεταξύ μαθητών/τριών -Ενίσχυση δημιουργικότητας μαθητών/τριών -Δημιουργία θετικού παιδαγωγικού κλίματος - Εξοικείωση με τη χρήση ΤΠΕ
9	Θετικές συνέπειες, τα παιδιά ξεδίπλωσαν τις δυνατότητές του και αυτό είχε αντίκτυπο και στην επίδοση τους στο μάθημα.	- Ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών/τριών - Βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων
11	Μια πιο σφαιρική ολιστική προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία..	-Ολιστική προσέγγιση της μάθησης
12	Πολύ σημαντικές... Ποικιλία, ευελιξία διδασκαλίας, πρωτοτυπία θεματολογίας.	-Πρωτότυπη θεματολογία -Ευελιξία διδασκαλίας
14	Καλύτερη εμπέδωση κάποιων γνώσεων.	-Εμπλουτισμός γνώσεων μαθητών/τριών
15	Συνεργατικότητα, αλληλοβοήθεια, ενσυναίσθηση	- Ενίσχυση συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών -Ενίσχυση δημιουργικότητας μαθητών/τριών
20	Οι μαθητές/τριες να ευαισθητοποιηθούν για θέματα που αφορούν την καθημερινότητα.	-Θεματολογία που ανταποκρίνεται σε σύγχρονες ανάγκες
22	Προωθείται η ιδέα της συνεργασίας	- Ενίσχυση συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών

		- Ενίσχυση δημιουργικότητας μαθητών/τριών
23	Σημαντικές	- Θετικές
24	Καλή προσέγγιση δύσκολων θεμάτων.	-Θεματολογία που προσεγγίζει ευαίσθητα ζητήματα
26	Συνήθως οι θεματικές των «ενδιαφέρομαι και ενεργώ» και «ζω καλύτερα ευ ζην», βλέπω ότι βοηθούν στη στάση των μαθητών/τριών, απέναντι σε κάποια γεγονότα.	- Βελτίωση στάσεων και συμπεριφορών μαθητών/τριών
27	Ενδιαφέρον απ τους/τις μαθητές/τριες, ευρηματικότητα ,κριτική σκέψη, άνοιγμα σε νέους ορίζοντες.	- Ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών/τριών -Πρόκληση ενδιαφέροντος μαθητών/τριών -Εμπλουτισμός γνώσεων μαθητών/τριών
28	Θετική	- Θετικές
29	Ενημερώθηκα και για θέματα που είχα ελλειπείς γνώσεις, άλλους τρόπους διδασκαλίας και άλλες προσεγγίσεις.	-Εμπλουτισμός γνώσεων εκπαιδευτικών -Αξιοποίηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας
32	Επίλυση πολλών ενδοσχολικών θεμάτων και βιωματική προσέγγιση του περιβάλλοντος των μαθητών/τριών .	- Βιωματική μάθηση
38	Είναι το μάθημα που βγάζει τα παιδιά από την τάξη και δίνει τη δυνατότητα στον δάσκαλο να ξεδιπλώσει τις ικανότητες του.	-Ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων εκπαιδευτικών -Αξιοποίηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας
39	Θετικές	- Θετικές
40	Καλές	- Θετικές
43	Είναι βοηθητικά διότι δίνεται η ευκαιρία να συζητήσουμε για θέματα που απασχολούν τα παιδιά.	- Θεματολογία που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών/τριών
44	Νέα αντικείμενα με μεγαλύτερο ενδιαφέρον, επίκαιρα, σύγχρονα.	-Θεματολογία που ανταποκρίνεται σε σύγχρονες ανάγκες
46	Συμβάλλουν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών .	- Ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών/τριών
51	Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, προσφέροντας	- Ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων των

	πρακτικές εμπειρίες και ευκαιρίες για εφαρμογή των γνώσεων τους σε πραγματικά προβλήματα.	μαθητών/τριών - Βιωματική μάθηση
53	Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της συνεργασίας μέσω της ομαδικής εργασίας, της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών/τριών και μαθητριών, της επίλυσης προβλημάτων, της κριτικής σκέψης.	- Ενίσχυση συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών - Ενίσχυση δημιουργικότητας μαθητών/τριών - Ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών/τριών
54	Μας δίνεται η δυνατότητα να εργαστούμε με τα παιδιά πάνω σε θεματολογίες που θεωρούν σημαντικές για τη ζωή τους.	-Θεματολογία που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών/τριών
55	Τα παιδιά μαθαίνουν αρκετά πράγματα	-Εμπλουτισμός γνώσεων μαθητών/τριών
60	Πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών και θετική ανταπόκριση στις δραστηριότητες, καλλιέργεια δεξιοτήτων με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο, εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας.	- Ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών/τριών -Πρόκληση ενδιαφέροντος μαθητών/τριών -Αξιοποίηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας
62	Οι γνώσεις που αποκτούνται βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να λειτουργήσουν καλύτερα στις σύγχρονες ανάγκες τους. Επίσης βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να αποδώσουν καλύτερα στα άλλα μαθήματα.	- Βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων - Απόκτηση χρήσιμων γνώσεων για τους μαθητές/τριες
64	Υπάρχει ενδιαφέρον.	- Θετικές
66	Επαγγελματική ανάπτυξη, ποιότητα διδασκαλίας.	- Βελτίωση διδακτικού έργου - Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών
68	Το αντικείμενο των Ε.Δ. είναι ουσιαστικό και βοηθητικό στο εκπαιδευτικό έργο. Μέσα από βιωματικές δράσεις που υλοποιούνται, οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται ευκολότερα έννοιες και αξίες. το μάθημα αποκτά άλλο ενδιαφέρον. Να επισημάνω ότι φέτος που ανέλαβα διεύθυνση στο σχολείο μου, συμπληρώνω το ωράριό μου με 2 ώρες ΕΔ στην Α Τάξη, 2 στη Β και 2 στη Γ τάξη και το απολαμβάνω, όπως και οι μαθητές/τριες που ρωτούν συνέχεια ...πότε κυρία θα έχουμε πάλι εργαστήρια;	- Βελτίωση διδακτικού έργου - Βιωματική μάθηση - Πρόκληση ενδιαφέροντος μαθητών/τριών - Βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων
71	Μου έδωσαν την ευκαιρία να μοιραστώ πολύ ενδιαφέροντα θέματα με τους/τις μαθητές/τριες μου και να τους ευαισθητοποιήσω για ζητήματα όπως η ανάγκη για	- Θεματολογία που προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών

	ενσυναίσθηση, συμπερίληψη, φροντίδα του περιβάλλοντος κ.ά.	-Ευαισθητοποίηση μαθητών/τριών για ευαίσθητα ζητήματα
72	Θεωρώ ότι η εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων βοήθησε τα παιδιά να μάθουν να συνεργάζονται.	- Ενίσχυση συνεργασίας και δημιουργικότητας
74	Ενδυνάμωση ενσυναίσθησης και συνεργασίας μαθητών.	- Ενίσχυση συνεργασίας και δημιουργικότητας
79	Οι μαθητές/τριες καλλιεργούν δεξιότητες όπως κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, συνεργασία, ψηφιακή συνεργασία και δημιουργία .Η διδασκαλία γίνεται με σύγχρονους τρόπους διδασκαλίας όπως η χρήση υπολογιστών και κατασκευές.	- Ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών/τριών - Ενίσχυση συνεργασίας και δημιουργικότητας - Εξοικείωση με τη χρήση ΤΠΕ
89	Πιο ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στα κύρια μαθήματα.	- Βελτίωση της συμμετοχής των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία
92	Προβάλλονται και αναπτύσσονται ικανότητες αλλά και ελαττώματα των μαθητών/τριών που στα υπόλοιπα μαθήματα δεν τα είχα εντοπίσει.	- Ανίχνευση δυνατών και αδύναμων σημείων της μάθησης των μαθητών/τριών
93	Τα ΕΔ έχουν ενδιαφέρον για τα παιδιά και αποτελούν μια διδακτική πρόκληση για τον εκπαιδευτικό. Είναι σημαντικό και πιο αποτελεσματικό να γίνονται από διαφορετικό δάσκαλο, ώστε να μην χάνονται οι ώρες και μπορούν να δημιουργηθούν εξαιρετικά αποτελέσματα από τους/τις μαθητές/τριες, λόγω της θεματολογίας των εργαστηρίων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξελίξουν σίγουρα τις γνώσεις τους και τον τρόπο διδασκαλίας τους εντάσσοντας νέες τεχνολογίες, αλλά και τεχνικές. Χρειάζεται βέβαια προσωπική δουλειά και παρακολούθηση προγραμμάτων για τη δημιουργία τέτοιων εργαστηρίων.	- Βελτίωση διδακτικού έργου - Εξοικείωση με τη χρήση ΤΠΕ -Πρόκληση ενδιαφέροντος μαθητών/τριών - Θεματολογία χρήσιμη
96	Διάλογος μεταξύ των μαθητών και σύσφιξη σχέσεων.	- Ενίσχυση συνεργασίας και δημιουργικότητας
97	Καλές	- Θετικές
98	Βοηθάνε πάρα πολύ.	- Θετικές
99	Το κάνουν καλύτερο, το εμπλουτίζουν.	- Βελτίωση εκπαιδευτικού έργου
102	Θετικές. Μας δίνετε χρόνο να μιλήσουμε για άλλα ευαίσθητα θέματα όπως οικολογία, ανθρωπολογία, σχέσεις ποιότητα ζωής κ.ά.	-Ευαισθητοποίηση μαθητών/τριών για ευαίσθητα ζητήματα
110	Τα παιδιά αναπτύσσουν και καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες του 21ου αιώνα, εξοικειώνονται με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και αποκτούν νέες γνώσεις με βιωματικό τρόπο.	- Ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών/τριών - Ενίσχυση συνεργασίας και δημιουργικότητας - Βιωματική μάθηση

111	Θετικές. Είναι κάτι διαφορετικό.	- Θετικές
113	Θετικά αποτελέσματα, ενίσχυση της δημιουργικότητας, αποφυγή ρουτίνας	- Ενίσχυση συνεργασίας και δημιουργικότητας
126	Τα εργαστήρια δεξιοτήτων λειτουργούν ως μια μικρή βαλβίδα αποσυμπίεσης στο τέλος της κουραστικής εβδομάδας και έστω και με το περιορισμένο εποπτικό υλικό που παρέχεται από το σχολείο, μπορεί να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να κατακτήσουν ορισμένες γνώσεις χρήσιμες για την καθημερινή τους ζωή, οδηγώντας την διδασκαλία και σε θέματα εκτός της σχολικής ύλης, στοιχείο απαραίτητο για το σύγχρονο σχολείο.	-Ευαισθητοποίηση μαθητών/τριών σε καθημερινά ζητήματα - Απόκτηση χρήσιμων γνώσεων για τους/τις μαθητές/τριες -Θεματολογία που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών/τριών
127	Οι συνέπειες είναι πολύ καλές.	- Θετικές
130	Καλλιέργεια ολιστικής προσωπικότητας.	-Ολιστική ανάπτυξη μαθητών/τριών
133	Δυνατότητα μεγάλου εύρους θεμάτων για ενασχόληση.	- Ευρύ θεματικό περιεχόμενο
135	Καλλιέργεια ρουτίνων σκέψης στα παιδιά. Η μόνη θετική συνέπεια.	- Ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών/τριών
137	Θετικές	- Θετικές
138	Θετικές	- Θετικές
140	Γνώρισα νέες μεθόδους και τεχνικές που αξιοποιώ σε όλο το φάσμα της διδασκαλίας μου. Έθεσα πιο οργανωμένα τους στόχους μου και ορίζω πιο ρεαλιστικά τον χρόνο που έχω ανάγκη για την ολοκλήρωση ενός στόχου.	- Βελτίωση διδακτικού έργου
143	Έδωσα χρόνο και δυνατότητα στους/τις μαθητές/τριες να εκφραστούν και να δουλέψουν σφαιρικά στις αντίστοιχες θεματολογίες.	- Ολιστική προσέγγιση της γνώσης
147	Βελτιώνομαι ως εκπαιδευτικός μέσα από την προσπάθεια δημιουργίας υλικού και την μελέτη για τα εργαστήρια.	- Βελτίωση διδακτικού έργου
154	Δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προσεγγίζουν πολλά επίκαιρα θέματα μέσω των εργαστηρίων δεξιοτήτων.	-Θεματολογία που ανταποκρίνεται σε σύγχρονες ανάγκες
155	Το εκπαιδευτικό μου έργο βελτιώθηκε καθώς μετά από διερεύνησή των αναγκών των παιδιών κατάφερα να καλλιεργήσω στοχευμένα δεξιότητες ζωής και δεξιότητες τεχνολογίας και επιστήμης.	- Βελτίωση διδακτικού έργου - Ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών/τριών
156	Οι μαθητές/τριες αποκτούν ενσυναίσθηση.	- Ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών/τριών

160	Θετικές, βιωματικός τρόπος μάθησης μέσω διαφορετικών κι εναλλασσόμενων μεθόδων.	- Βιωματική μάθηση - Βελτίωση διδακτικού έργου
161	Ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών, ενθουσιασμός, προσαρμογή στα ενδιαφέροντα των παιδιών, εναλλαγή δραστηριοτήτων.	- Ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών -Ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών
166	Συμβάλλουν στην ομαδικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών . Εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους και ασχολούνται και με άλλα θέματα εκτός των σχολικών μαθημάτων.	- Ενίσχυση συνεργασίας και δημιουργικότητας - Εμπλουτισμός γνώσεων μαθητών/τριών
169	Συνεργατικότητα, κριτική σκέψη, ενσυναίσθηση.	- Ενίσχυση συνεργασίας και δημιουργικότητας - Ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών/τριών
171	Συμβάλει θετικά.	- Θετικές
174	Αρκετά θετικές.	- Θετικές
176	Κάποια θέματα από τα εργαστήρια δεξιοτήτων μερικές φορές βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα μαθήματα από την γλώσσα, τα θρησκευτικά και την μελέτη περιβάλλοντος.	- Βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων σε άλλα μαθήματα
177	Τα παιδιά ανακαλύπτουν μόνα τους γνώσεις και καλλιεργούν ενσυναίσθηση και άλλες απαραίτητες για τη ζωή τους, αξίες.	- Βιωματική μάθηση - Ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών/τριών
188	Σωστή και εμπειριστατωμένη αξιολόγηση των παιδιών. Απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων που άπτονται της πραγματικότητας. Επαφή με τους γονείς και εμπειριστατωμένη ενημέρωση τους για τις δυνατότητες και την πρόοδο των παιδιών με τη βοήθεια του ατομικού φακέλου. Η αξιολόγηση μου είναι περιγραφική.	- Εμπειριστατωμένη αξιολόγηση μαθητών/τριών - Απόκτηση γνώσεων που ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες - Βελτίωση ενημέρωσης και συνεργασίας με γονείς μαθητών/τριών -Αξιοποίηση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης μαθητών/τριών
181	Τα παιδιά μαθαίνουν χαλαρώνοντας	- Παιγνιώδης μάθηση
182	Διδακτικό εργαλείο για ενίσχυση και μετάδοση της γνώσης, δυνατότητα διαλόγου, συζήτησης και κοινωνικού-συναισθηματικού δεσίματος με τα παιδιά σε ευαίσθητα θέματα που διαφοροποιούνται από τα βασικά γνωστικά αντικείμενα, αναθεώρηση του χειρισμού της διδακτέας ύλης και στροφή	- Ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών/τριών -Αξιοποίηση συνεργατικών και

	προς την εκπαίδευση σε άλλες δεξιότητες	διαλογικών μεθόδων διδασκαλίας -Ευαισθητοποίηση μαθητών/τριών για ευαίσθητα ζητήματα
187	Εξέλιξη για την ίδια την τάξη, αλλά και για εμένα ως εκπαιδευτικό.	- Βελτίωση διδακτικού έργου - Βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων
189	Ανάπτυξη δεξιοτήτων γνώσεις που δεν προβλέπονται από τα βιβλία - ανάπτυξη κοινωνικών συμπεριφορών	- Ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών/τριών
191	Βοηθά την επαγγελματική ανάπτυξη του ίδιου του εκπαιδευτικού.	-Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών
192	Το μάθημα συνδέεται με την καθημερινότητα, γίνεται πιο ενδιαφέρον, χρήσιμο, λόγω της πλούσιας θεματολογίας.	-Ευαισθητοποίηση μαθητών/τριών σε καθημερινά ζητήματα -Πρόκληση ενδιαφέροντος μαθητών/τριών
194	Ξεφεύγουμε από το αυστηρό πλαίσιο της διδασκαλίας στην τάξη, ερχόμαστε πιο κοντά με τους/τις μαθητές/τριες μας, αναπτύσσουμε τον διάλογο και προωθούμε τη συνεργασία των μαθητών/τριών μας, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με μαθησιακά προβλήματα ή ιδιαιτερότητες.	- Ενίσχυση συνεργασίας και δημιουργικότητας -Αξιοποίηση συνεργατικών και διαλογικών μεθόδων διδασκαλίας - Βελτίωση συνεργασίας εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών
196	Εκσυγχρονισμός θεματολογιών και εξατομίκευση για τις ανάγκες της τάξης.	-Θεματολογία που ανταποκρίνεται σε σύγχρονες ανάγκες
197	Περισσότερο ενδιαφέρον για μάθηση.	-Πρόκληση ενδιαφέροντος μαθητών/τριών
198	Διαθεματική μάθηση.	- Διαθεματική προσέγγιση
199	Εξέλιξη	- Θετικές
202	Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων βοήθησαν πολύ αφού συντέλεσαν στην ενίσχυση των γνώσεων, των στάσεων και των αξιών των μαθητών/τριών .	-Βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων -Βελτίωση στάσεων και συμπεριφορών μέσω θεματικών ενοτήτων των ΕΔ
205	Τα παιδιά ενημερώνονται σχετικά καλά ανάλογα με τα προβλήματα που δημιουργούνται στον κόσμο μας.	-Ευαισθητοποίηση μαθητών/τριών σε καθημερινά ζητήματα
208	Οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν σφαιρική και κριτική σκέψη.	- Ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων των

		μαθητών/τριών
209	Ενισχυτικά προς τη διδακτέα ύλη.	- Βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων σε άλλα μαθήματα
210	Συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών λόγω έλλειψης βαθμολογίας. Δημιουργία ομαδικών εργασιών. Ψυχαγωγία, δημιουργικότητα, ικανοποίηση, τόνωση αυτοπεποίθηση, ανάδειξη ικανοτήτων των μαθητών/τριών με χαμηλή αυτό εκτίμηση ή σχολική επίδοση. Μόνο «κέρδος» είναι οι συνέπειες.	- Ενίσχυση συνεργασίας και δημιουργικότητας - Ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών/τριών - Ενεργή συμμετοχή μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία
85	Μου έδωσαν την ευκαιρία να ασχοληθώ συστηματικά με ένα 2 ^ο διδακτικό αντικείμενο.	- Βελτίωση διδακτικού έργου
104	Αγγίζουν θεματολογία που δεν υπήρχε πριν π.χ: σεξουαλική αγωγή, ψυχική υγεία.	-Ευαισθητοποίηση μαθητών/τριών σε ευαίσθητα ζητήματα
119	Η ολιστική θεώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας	- Ολιστική προσέγγιση
164	Το υποχρεωτικό της διδασκαλίας των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων πέτυχε έναντι του προαιρετικού της Ευέλικτης Ζώνης, επιτέλους παιδιά και εκπαιδευτικοί (απ)- ελευθερώθηκαν από τα δεσμά της διδασκαλίας μόνο μέσω του σχολικού βιβλίου και πάτησαν φρένο στην κούρσα κάλυψης της ύλης	-Υποχρεωτικότητα εφαρμογής ΕΔ -Περιεχόμενο που ξεφεύγει από το σχολικό εγχειρίδιο

ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ

Αριθμ. Ερωτημ .	Απαντήσεις	Κωδικοποίηση
		Αρνητικές
1	Ανούσια επιβάρυνση της μαθησιακής διαδικασίας.	-Ανούσια διαδικασία
3	Περισσότερος φόρτος εργασίας για τους εκπαιδευτικούς.	-Αύξηση φόρτου εργασίας εκπαιδευτικών
10	Επιφανειακή και Διεκπεραιωτική εφαρμογή των ΕΔ αυτών λόγω πίεσης της διδακτέας ύλης.	-Διεκπεραιωτική εφαρμογή των ΕΔ
19	Άπειρη γραφειοκρατία και αξιολόγηση παντού.	-Αύξηση γραφειοκρατίας -Έμφαση στην αξιολόγηση
25	Μεγαλύτερο άγχος για ένα αντικείμενο ενδιαφέρον μεν, αλλά μεγάλο σε έκταση. Οι 4 θεματικές ενότητες δεν βγαίνουν στις μεγάλες τάξεις.	-Επιπλέον άγχος για τον /την εκπαιδευτικό -Υπερφόρτωση διδακτέας ύλης
31	Άγχος για την ύλη, επιπρόσθετη πίεση.	-Επιπλέον άγχος για τον /την

		εκπαιδευτικό
33	Περιορίσαν το χρόνο που αφιέρωνα σε γλώσσα και μαθηματικά.	-Περιορισμός διδακτικού χρόνου σε βασικά μαθήματα
35	Περισσότερη δουλειά του εκπαιδευτικού λόγω έλλειψης οργάνωσης από το υπουργείο.	-Αύξηση φόρτου εργασίας εκπαιδευτικών
36	Βάσει την υπάρχουσα δομή του εν γένει εκπαιδευτικού συστήματος, τα εργαστήρια δεξιοτήτων αποτελούν ένα επιπλέον βαρίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι συνέπειες της εφαρμογής των ΕΔ θα συνοψίζονταν ως επιπλέον άγχος για την ορθή λειτουργία τους, καθώς ελλείπει εξειδικευμένου προσωπικού για την εφαρμογή τους οι εκπαιδευτικοί επωμίζονται και αυτή τη διαδικασία.	-Επιπλέον άγχος για τον/την εκπαιδευτικό -Έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού για τη διδασκαλία των δεξιοτήτων
37	Κι άλλος χαμένος χρόνος μάθησης.	-Ανούσια διαδικασία
41	Έλλειψη χρόνου	-Ανεπαρκής χρόνος για τη διδασκαλία των ΕΔ
47	Πολλή κούραση, πολλές ώρες προετοιμασία για τον εκπαιδευτικό.	-Αύξηση φόρτου εργασίας εκπαιδευτικών
48	Επιπλέον φόρτος εργασίας ενώ θα μπορούσαν να γίνουν αλλά εκπαιδευτικά προγράμματα.	-Αύξηση φόρτου εργασίας εκπαιδευτικών
49	Ελάχιστος χρόνος που καταναλώνεται σε μαθηματικά και γλώσσα.	-Ανεπαρκής χρόνος για τη διδασκαλία των ΕΔ
56	Τίποτα το ουσιαστικό, είναι αναπαραγωγή μιας ίδιας κατάστασης.	-Ανούσια διαδικασία
58	Επιβάρυνε με ακόμα ένα άγχος την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς όλες οι παραπάνω θεματικές δουλεύονταν παράλληλα και μέσα από τα διδακτικά αντικείμενα.	-Επιπλέον άγχος για τον/την εκπαιδευτικό -Έλλειψη σύνδεσης περιεχομένου ΕΔ με άλλα μαθήματα
61	Παραπανίσια και ανούσια γραφειοκρατία, επαγγελματική κόπωση, πίεση από την ύλη των άλλων μαθημάτων και επιπρόσθετη πίεση να φέρω εις πέρας και τα εργαστήρια δεξιοτήτων.	-Αύξηση της γραφειοκρατίας -Αύξηση φόρτου εργασίας εκπαιδευτικών
63	Εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων καλούνται να διδάξουν/μιλήσουν για θέματα τα οποία δεν είναι της αρμοδιότητάς τους.	-Έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των δεξιοτήτων
65	Στην ευέλικτη ζώνη έκανες πράγματα που	-Έλλειψη αυτονομίας στην

	ήθελαν από κοινού παιδιά και εκπαιδευτικός... Τώρα άθλια.	επιλογή της θεματολογίας των ΕΔ
73	Ένα παραπάνω βάρος στον εκπαιδευτικό...	-Αύξηση φόρτου εργασίας εκπαιδευτικών
78	Περισσότερη πίεση ώστε να υλοποιηθούν οι τέσσερις θεματικές εις βάρος της εμβάθυνσης σε θεματικές που δείχνουν ενδιαφέρον οι μαθητές/τριες.	-Έμφαση στην ποσότητα της διδασκαλίας ύλης και όχι στην εμβάθυνση
82	Προστέθηκε μία επιπλέον τσαπατσουλιά στην εκπαίδευση...	-Ανούσια διαδικασία
83	Μεγάλο άγχος και πίεση για την υλοποίησή τους.	-Επιπλέον άγχος για τον /την εκπαιδευτικό
88	Γραφειοκρατική επιβάρυνση των εκπαιδευτικών.	-Αύξηση της γραφειοκρατίας
94	Δημιουργούν κοινωνικό αυτοματισμό εντός του εκπαιδευτικού κλάδου και οδηγούν προς την περαιτέρω ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης. Εξαναγκάζουν την εκπαιδευτική κοινότητα να ασχολείται με άλλα θέματα και όχι με την ουσία της πραγματικής διαπαιδαγώγησης των μαθητών/τριών και επιβαρύνουν χωρίς λόγο τους/τις μαθητές/τριες.	-Ιδιωτικοποίηση στην εκπαίδευση -Μη ανταπόκριση της θεματολογίας στις ανάγκες της τάξης
100	Υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση στις απόψεις που αφορούν στο Δημοτικό. Εξαρτάται αν τα Ε.Δ. εφαρμόζονται από τον εκπαιδευτικό της τάξης ή έχουν ανατεθεί σε ειδικότητες για συμπλήρωση ωραρίου (που είναι και πολύ πιθανό). Αντιμετωπίζονται ως αγγαρεία παρά ως ώρα δημιουργικής απασχόλησης και καλλιέργειας δεξιοτήτων ζωής (όπως ευαγγελίζεται το Ι.Ε.Π.) και αυτό γιατί υπάρχει πίεση χρόνου. Οι 2 τελευταίες τάξεις του Δημοτικού διαθέτουν μόνο 1 ώρα την εβδομάδα για Ε.Δ. σύμφωνα με το Ε.Ω.Π.Δ. Ο χρόνος δεν επαρκεί για εφαρμογή αυτών που προτείνονται. Καλούμαστε να συμπίεσουμε τέσσερις θεματικές ενότητες σε ένα σχολικό έτος, αντί για τρεις που ίσχυε με την Ευέλικτη Ζώνη. Άλλωστε και η ίδια η επιμόρφωση ήταν πρόχειρη, με αλληλοκαλυπτόμενες ενότητες, χωρίς συνοχή και έλλειψη συνεννόησης μεταξύ των επιμορφωτών. Το υλικό που έχει παραχθεί, οπωσδήποτε βοηθάει αλλά στοχεύει	-Γραφειοκρατική εφαρμογή -Ανεπαρκής χρόνος για τη διδασκαλία των ΕΔ -Υπερφόρτωση διδασκαλίας ύλης -Μη επαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών -Έμφαση της αξιολόγησης στο αποτέλεσμα και όχι στη διαδικασία

	στη δημιουργία του ατομικού φακέλου του μαθητή με εμμονικό τρόπο, και όχι σαν portfolio που δείχνει πώς δούλεψαν οι μαθητές/τριες μας. Σας ευχαριστώ.	
117	Είναι επιβαρυντικές ως προς το εκπαιδευτικό έργο της τάξης.	-Αύξηση φόρτου εργασίας εκπαιδευτικών
118	Χρειάζονται τον χρόνο τους και πολλές φορές η πίεση της διδασκαλίας των άλλων μαθημάτων είναι μεγάλη	-Ανεπαρκής χρόνος για τη διδασκαλία των ΕΔ
121	Αυξημένος φόρτος και πίεση.	-Αύξηση φόρτου εργασίας εκπαιδευτικών
122	Θα ήθελα περισσότερο χρόνο, περισσότερες διδακτικές ώρες και σαφώς καλύτερη οργάνωση της όλης διαδικασίας για να δω αποτέλεσμα των Ε.Δ. στο διδακτικό μου έργο. Δυστυχώς, η έλλειψη χρόνου είναι θεμελιώδες ζήτημα στην περίπτωση των Ε.Δ. και δεν εφαρμόζονται με τον τρόπο που θα ήθελα.	-Ανεπαρκής ο χρόνος για τη διδασκαλία των ΕΔ
124	Χάσιμο πολύτιμου διδακτικού χρόνου.	-Ανούσια διαδικασία
128	Υποχρεώνουν τον εκπαιδευτικό να ασχοληθεί με συγκεκριμένα θέματα, αγνοώντας τις ανάγκες της κάθε τάξης.	-Θεματολογία που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες της τάξης
129	Αύξησαν τον φόρτο εργασίας και τη γραφειοκρατική εργασία.	-Αύξηση φόρτου εργασίας εκπαιδευτικών -Αύξηση της γραφειοκρατίας
131	Άγχος, υποχρεωτικότητα, περιορίζουν τη χαρά, τη δημιουργικότητα, δεν λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των μαθητών/τριών, συχνά γίνονται από υποχρέωση.	-Επιπλέον άγχος για τον /την εκπαιδευτικό -Θεματολογία που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες της τάξης -Περιορισμός δημιουργικότητας μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών
134	Επιπλέον φόρτος, στέρηση δημιουργικότητας.	-Αύξηση φόρτου εργασίας εκπαιδευτικών -Περιορισμός δημιουργικότητας μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών

139	Περιορίζουν τη δημιουργικότητα και εμβάθυνση σε άλλα διδακτικά αντικείμενα καθώς και το φάσμα των δραστηριοτήτων που θα μπορούσαν να γίνουν σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες της τάξης, επειδή η θεματική είναι προκαθορισμένη και όχι αποτέλεσμα πηγαίου ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών. Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς προκύπτουν ιδέες, οι οποίες γεννιούνται από τη δυναμική της τάξης, αλλά δεν μπορούν να αναπτυχθούν λόγω της υποχρεωτικής ενασχόλησης με θεματικές των εργαστηρίων, οι οποίες συχνά δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα ή το αναπτυξιακό στάδιο της μαθητικής κοινότητας.	-Περιορισμός δημιουργικότητας μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών -Θεματολογία που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες της τάξης
142	Αρνητικές	-Αρνητικές
145	Αρνητικές	-Αρνητικές
149	Ένα επιπλέον άγχος για τον εκπαιδευτικό. Στις μεγάλες τάξεις μειώθηκαν οι ώρες της γεωγραφίας.	-Επιπλέον άγχος για τον /την εκπαιδευτικό -Περιορισμός διδακτικού χρόνου για τη διδασκαλία των άλλων μαθημάτων
152	Αρνητικές, λόγω φόρτου εργασίας ως αποτέλεσμα αχρείαστης γραφειοκρατικής δουλειάς.	-Ανούσια διαδικασία -Αύξηση της γραφειοκρατίας -Αύξηση φόρτου εργασίας εκπαιδευτικών
153	Μείωση χρόνου, γραφειοκρατία χωρίς λόγο , ανεπαρκή μέσα κι επιμόρφωση.	-Αύξηση της γραφειοκρατίας -Περιορισμός διδακτικού χρόνου για τη διδασκαλία των άλλων μαθημάτων -Ανεπαρκής επιμόρφωση εκπαιδευτικών -Ανεπάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής
157	Η χαμηλή συσχέτιση με τα υπόλοιπα αντικείμενα του ω.π.	-Έλλειψη σύνδεσης περιεχομένου των ΕΔ με το περιεχόμενο άλλων μαθημάτων
159	Πολλή πίεση- Ελάχιστος χρόνος	-Ανεπαρκής ο χρόνος για τη διδασκαλία των ΕΔ
162	Περισσότερο φόρτο εργασίας με τα φύλλα αξιολόγησης και τους ατομικούς φακέλους των μαθητών/τριών , πίεση να κάνουμε και τα 4 εργαστήρια σε ορισμένο χρονικό διάστημα.	-Αύξηση φόρτου εργασίας εκπαιδευτικών -Υπερφόρτωση διδακτέας ύλης

163	Γραφειοκρατία	-Αύξηση της γραφειοκρατίας
165	Αναγκαστική εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης. Εξαιρετικά περιορισμένη θεματολογία που βασίζονται ελάχιστα στις επιθυμίες των μαθητών/τριών .	-Υποχρεωτικότητα της διδασκαλίας των ΕΔ -Θεματολογία που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες της τάξης
167	Εκτιμώ ότι τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων περιβάλλονται από τόση γραφειοκρατία που καταλήγει να ισοπεδώνει τον δημιουργικό και εμπνευστικό χαρακτήρα που θα έπρεπε να έχουν με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού.	-Περιορισμός της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών -Αύξηση της γραφειοκρατίας
172	Θεωρώ ότι είναι καθοδηγούμενα αλλά δυστυχώς όχι από τα παιδιά όπως ήταν τα προτζεκτ που κάναμε ακόμη και πριν την ευέλικτη ζώνη αλλά και κατά τη διάρκεια αυτή, κατά τα οποία πηγαίναμε με βάση τα εκάστοτε ενδιαφέροντα των παιδιών!!!! Τώρα δυστυχώς θα πρέπει να μιλάς πχ για διατροφή παρόλο που φέτος πρέπει να κάνεις για τη διαπολιτισμικότητα επειδή σου ήρθαν τρία αλλοδαπά παιδάκια.... Το αποτέλεσμα.. είναι να έχουμε άλλο ένα καταναγκαστικό έργο όσων αφορά τα παιδιά όσο διασκεδαστικό και αν το κάνουμε οι εκπαιδευτικοί! Ευτυχώς δεν έδωσαν ακόμη βιβλίο και για εδώ!!!!	-Υποχρεωτικότητα της διδασκαλίας των ΕΔ -Έλλειψη αυτονομίας στην επιλογή της θεματολογίας των ΕΔ
173	Έβαλαν άσκοπους περιορισμούς (χρονικούς και θεματολογίας) σε διδακτικές ώρες που θα μπορούσαν να έχουν πολύ πιο ουσιαστική χρήση, όπως γινόταν στην Ευέλικτη Ζώνη. Υπάρχει πίεση για την ολοκλήρωση των θεμάτων, απαιτεί οργάνωση κ πρόσθετη κούραση για τον εκπαιδευτικό κ τους/τις μαθητές/τριες.	-Αύξηση φόρτου εργασίας εκπαιδευτικών -Πίεση για τη διδασκαλία της διδακτέας ύλης -Υποχρεωτικότητα της διδασκαλίας των ΕΔ -Έλλειψη αυτονομίας στην επιλογή της θεματολογίας των ΕΔ
180	Προκαλούν άγχος καθώς το κάθε τμήμα έχει συγκεκριμένα, θέματα και με την πίεση του χρόνου δεν μένει χρόνος για κάτι που θεωρώ εγώ ότι θα βοηθήσει ουσιαστικά στην λειτουργία του τμήματος καθώς τρέχουν οι θεματικές ενότητες ..	-Ανεπαρκής χρόνος για τη διδασκαλία των ΕΔ -Επιπλέον άγχος για τον /την εκπαιδευτικό -Πίεση για τη διδασκαλία της διδακτέας ύλης
183	Επιπλέον άγχος και φόρτος εργασίας.	-Επιπλέον άγχος για τον /την εκπαιδευτικό -Αύξηση φόρτου εργασίας εκπαιδευτικών

184	Με περιορίζουν από το να κάνω πράγματα που πραγματικά ενδιαφέρουν τους/τις μαθητές/τριες μου και εξαρτώνται από τις ιδιαίτερες ανάγκες και ενδιαφέροντά τους και όχι ένα ακόμα μάθημα, παρότι είναι πιο ελεύθερο και δημιουργικό από τα κλασικά διδακτικά αντικείμενα.	-Έλλειψη αυτονομίας στην επιλογή της θεματολογίας των ΕΔ -Θεματολογία που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες της τάξης
190	Είναι μόνο εμπόδιο, δεν προσφέρουν κάτι το σημαντικό.	-Ανούσια διαδικασία
195	Επιπλέον άγχος για την επιτυχή ολοκλήρωση των μαθημάτων γενικότερα αλλά και του διδακτικού σχεδιασμού του εργαστηρίου. Επιπρόσθετη επιβάρυνση στην ήδη επιβαρυνμένη καθημερινότητα με γραφειοκρατικά θέματα από τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση των εργαστηρίων. Χωρίς υλικοτεχνική υποδομή μόνο επιπλέον άγχος και φόρτο εργασίας μας έχει δημιουργήσει. Ειδικά στις μεγαλύτερες τάξεις η μία ώρα είναι πλήρως ανεπαρκής χρόνος για την ανάπτυξη των θεματικών που ζητούνται σε τέτοιο βαθμό, ώστε τελικά ο μαθητής να κατακτήσει τις δεξιότητες και αυτές να αποτελέσουν μέρος της αυτόνομης σκέψης και δράσης του.	-Επιπλέον άγχος για τον/την εκπαιδευτικό -Αύξηση φόρτου εργασίας εκπαιδευτικών -Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής -Ανεπαρκής χρόνος για τη διδασκαλία των ΕΔ
200	Χάσιμο χρόνου.	-Ανούσια διαδικασία
203	Πολύ μεγαλύτερο και επιπρόσθετο φόρτο εργασίας που οδηγούν στην εξουθένωση του εκπαιδευτικού.	-Αύξηση φόρτου εργασίας εκπαιδευτικών
105	Χάσιμο πολύτιμης διδακτικής ώρας στην Γεωγραφία.	-Περιορισμός διδακτικού χρόνου άλλων μαθημάτων
106	Δε ήταν απαραίτητο να γίνονται τα Ε.Δ.	-Ανούσια διαδικασία
109	Δίνοντας τα εργαστήρια στις ειδικότητες, οι δάσκαλοι ξεκουράζονται και ασχολούνται μόνο με τα μαθήματά τους.	-Αναθέσεις διδασκαλίας των ΕΔ στους/τις εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων
132	Δεν χρειαζόταν.	-Ανούσια διαδικασία
151	Περισσότερο αυτοματισμένη εφαρμογή σεναρίων βάσει συγκεκριμένων θεματικών που πρέπει να διεκπεραιωθούν σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Οι δεξιότητες δε χρειάζεται να χωρίζονται και να	-Πίεση για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης -Τεχνοκρατική προσέγγιση -Έλλειψη σύνδεσης περιεχομένου των ΕΔ με τα

	οριοθετούνται σε αναγκαστικές θεματικές ενότητες συγκεκριμένης χρονικής διάρκειας.	άλλα μαθήματα
204	Επιπρόσθετο φόρτο εργασίας κυρίως γραφικής φύσεως για την υποβολή των σχεδίων του κάθε εργαστηρίου και την αναλυτική περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών/τριών .	-Αύξηση της γραφειοκρατίας
107	Έρχομαι από εξωτερικό, χωρίς επιμόρφωση, χωρίς να γνωρίζω τι και πώς, χωρίς να έχει γίνει κανένα σεμινάριο στην αρχή της χρονιάς και το μόνο ενδιαφέρον των συμβούλων και του ΙΕΠ είναι η κατάθεση φορμών αξιολογήσεις, η κατάθεση portfolio, φακέλων και γενικά μιας γραφειοκρατίας. Στην ουσία, που είναι το τι και πώς, τα μέσα, ότι είναι ώρα που μας χρεώνεται για να καλύψουμε τις μια δύο ώρες που μας περισσεύουν, δηλαδή το σχολείο χυλός, δε φαίνεται να απασχολεί το ΥΠΑΙΘ. Οι συνέπειες θα μπορούσαν να ήταν πολύ πιο θετικές καθώς και η εμπειρία που τώρα δεν αποκομίζουμε.	-Ανεπαρκής επιμόρφωση -Ανεπάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής -Αύξηση της γραφειοκρατίας
175	Υπάρχει πίεση για την ολοκλήρωση των θεμάτων, απαιτεί οργάνωση και πρόσθετη κούραση για τον εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/τριες.	-Πίεση για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης

ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ

Αριθμ · Ερωτ.	Απαντήσεις	Κωδικοποίηση
	Ουδέτερες	
2	Ουδέτερο	- Ουδέτερες
4	Ως ξενόγλωσση ειδικότητα.... δεν βλέπω συνέπειες	- Καμία συνέπεια
17	Καμία	- Καμία συνέπεια
67	Δε θεωρώ ότι υπάρχουν συνέπειες .	- Καμία συνέπεια
80	Ούτε θετικές ούτε αρνητικές	- Ουδέτερες
77	Καμία	- Καμία συνέπεια
81	Δεν βλέπω συνέπειες.	- Καμία συνέπεια

84	Δεν υπάρχει άμεση συνέπεια. Για την Α τάξη τα εργαστήρια είναι 3 ώρες την εβδομάδα. Αν έχουμε χρόνο θα κάνουμε κάποιο φυλλάδιο, κατασκευή, θα δούμε κάποιο σχετικό βίντεο κτλ αν δεν έχουμε δεν μας πειράζει. Τα παιδιά το βλέπουν πιο πολύ σαν ξεκούραστη ώρα παρά σαν μάθημα. Ειδικότερα όμως σε τάξεις με πολλούς μαθητές ή μεγαλύτερους μαθητές τα ΕΔ συχνά είναι ώρα που αναπληρώνεται ύλη για κάποιο άλλο μάθημα ή δίνεται ως ώρα σε εκπαιδευτικούς του ολοήμερου που μπορούν να το διαχειριστούν πιο δημιουργικά. Σε κάθε περίπτωση δεν θεωρώ ότι διαφέρει ουσιαστικά από την ευέλικτη ζώνη.	- Καμία άμεση συνέπεια - Μη διαφοροποίηση από την Ευέλικτη Ζώνη
86	Καμία	- Καμία συνέπεια
91	Καμία	- Καμία συνέπεια
95	Δεν θεωρώ πως υπάρχουν συνέπειες.	- Καμία συνέπεια
103	Αλλαγή ονομασίας της Ευέλικτης Ζώνης.	- Μη διαφοροποίηση από την Ευέλικτη Ζώνη
114	Καμία συνέπεια.	- Καμία συνέπεια
123	Δεν μπορώ να εντοπίσω συνέπειες απομονωμένα.	- Καμία συνέπεια
125	Όχι κάτι ιδιαίτερο.	- Ουδέτερες
136	Δε θεωρώ ότι έχουν κάποιο αξιόλογο αντίκτυπο.	- Ουδέτερες
158	Ουδέτερες, γιατί διδάσκω ειδικότητα και δεν επηρεάζεται από αυτά.	- Ουδέτερες
185	Καμία συνέπεια.	- Καμία συνέπεια
188	Καμία αλλαγή.	- Καμία συνέπεια
193	Δεν υπάρχουν.	- Καμία συνέπεια
87	Όχι ιδιαίτερα σημαντικές.	- Μη σημαντικές συνέπειες
146	Ελάχιστες	- Ελάχιστες συνέπειες
16	Μικρή βελτίωση	- Μικρή βελτίωση
90	Λίγο σημαντική	- Ελάχιστες συνέπειες
101	Θεωρώ ότι η εφαρμογή τους δεν έχει σοβαρές συνέπειες, διότι σπάνια αφιερώνεται σε αυτά ο απαραίτητος χρόνος, δυστυχώς. Όποτε φυσικά γίνεται, προτιμώ να επιλέγω θεματικές σχετικά με τον	- Μη σημαντικές συνέπειες

	σεβασμό, την αποδοχή κ.λπ. ώστε να ενδυναμώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών, ένα πεδίο που "υστερεί" τη σημερινή εποχή. Έχω διαπιστώσει ότι βοηθάει λίγο στην επίλυση συγκρούσεων και στο δέσιμο της ομάδας.	
--	---	--

ΘΕΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ

Αριθμ. Ερωτ.	Κωδικοποίηση
	Θετικές και Αρνητικές
42	Καλλιεργούν κάποιες δεξιότητες των μαθητών/τριών καθώς και την κοινωνικοποίησή τους, κάτι που συμβάλλει έστω σε μικρό βαθμό στη βελτίωση του διδακτικού μου έργου. Αν ο όγκος της διδακτέας ύλης των άλλων μαθημάτων ήταν μικρότερος, ίσως η συμβολή τους στο εκπαιδευτικό έργο να ήταν μεγαλύτερη.
179	Μελετήθηκαν πιο στοχευμένα τα θέματα που προτείνονται από το ΙΕΠ αλλά απαιτούνταν πολύς χρόνος.
45	Είναι ένα ενδιαφέρον μάθημα, έχει όμως πολλές θεματικές και είναι πολύ απαιτητικό για εμένα . Μπορούσαν να υπάρχουν λιγότερες θεματικές .
52	Θετική η εισαγωγή των Ε.Δ. στο εκπαιδευτικό έργο. Ωστόσο κρίνεται ως αποσπασματική, πειστική ως προς τον χρόνο εφαρμογής τους, αρκετά γραφειοκρατική και χωρίς επαρκές εκπαιδευτικό υλικό.
57	+ Περισσότεροι άξονες για να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών . -Περισσότερο ανούσιο γράψιμο για τους εκπαιδευτικούς.
69	Προσδίδουν ενδιαφέρον στο μάθημα, οι μαθητές/τριες ξεφεύγουν από τα πιο αυστηρά πλαίσια του μαθήματος, τους δίνεται η δυνατότητα εμπλοκής και συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα για το οποίο δεν βαθμολογούνται, άρα είναι πιο ελεύθεροι και τελικά αυξάνεται η αυτοεκτίμησή τους. Ωστόσο, μπορεί να λειτουργήσει εις βάρος της ολοκλήρωσης της διδακτέας ύλης, καθώς οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να υλοποιήσουν επιτυχώς τα προγράμματα.
75	Εμπλουτίζουν τη σχολική ζωή και είναι χρήσιμα για τα παιδιά. Ταυτόχρονα δημιουργούν περισσότερη πίεση για τον εκπαιδευτικό, καθώς το αναλυτικό πρόγραμμα είναι πολύ πειστικό και τα εργαστήρια δεξιοτήτων δεν εφαρμόζονται σωστά και ολοκληρωμένα.
108	Παρότι είναι πολύ ωραία η θεματολογία είναι δύσκολο να διδαχθούν και να εφαρμοστούν για να έχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα.
112	Περισσότερος φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπλήρωση της φόρμας για τα προγράμματα που θα εκπονήσουν, προαγωγή της συνεργασίας μεταξύ δασκάλων αλλά και μαθητών.

116	Τα παιδιά δείχνουν θετική διάθεση και επιθυμία για τα Ε.Δ. Ο όγκος όμως της ύλης δεν μας επιτρέπει ούτε να θίξουμε όλες τις θεματικές ούτε να ασχοληθούμε τόσο υπεύθυνα όσο θα θέλαμε.
144	Εφαρμόζουμε προγράμματα που ήδη κάναμε στην ευέλικτη ζώνη, τα οποία ωφελούν τους/τις μαθητές/τριες μας μέσω της διαθεματικότητας και της διάχυσης σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Πολλαπλά είναι τα οφέλη καθώς οι θεματικές προσεγγίζονται βιωματικά και με ομαδοσυνεργατικές μεθόδους προσέγγισης. Ωστόσο η υποχρεωτικότητα των εργαστηρίων, το πλήθος των θεματικών (4) ανά χρόνο, καθώς η πίεση της υλοποίησης σε σύντομο χρονικό διάστημα (δίμηνο) συμβάλλουν αρνητικά.
148	Η Ευέλικτη Ζώνη ήταν πραγματικά ευέλικτη και από το εύρος της θεματολογίας, αλλά και από τη λιγότερη διοικητική - διεκπεραιωτική εργασία. Οι συνέπειες εφαρμογής είναι θετικές, αλλά οι ρουμπρίκες και τα αυστηρά χρονοδιαγράμματα μειώνουν την ελευθερία και δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών.
168	Βελτιώνουν το έργο των εκπαιδευτικών χάρη στην ενδιαφέρουσα και χρήσιμη θεματολογία, αλλά δεν μπορούν όλοι να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στη θεματική ενότητα «Δημιουργώ και καινοτομώ», λόγω έλλειψης γνώσεων και υλικού στον τομέα "Stem/εκπαιδευτική ρομποτική".
120	Οι συνέπειες είναι θετικές, όταν καταφέρουμε να ολοκληρώσουμε όλους τις θεματικές ενότητες, πράγμα που συμβαίνει σπάνια, λόγω έλλειψης επαρκούς χρόνου.
59	Είναι μόνο θετικές. Ωστόσο χρειάζεται η πλήρης κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η ανανέωση των δομών του σχολείου για την επίτευξη δραστηριοτήτων, αλλά και η ύπαρξη υλικού μέσου.
207	Είναι χρήσιμο εργαλείο και αναπτύσσει δεξιότητες στους/τις μαθητές/τριες, όμως το πλαίσιο μαθημάτων, εκδηλώσεων και υποχρεώσεων είναι ασφυκτικό και ο αριθμός των προγραμμάτων (4 κατ' έτος με δίμηνη διάρκεια) είναι μεγάλος. Επίσης η θεματολογία είναι περιορισμένη και πολλές φορές δεν ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών, ενώ υπάρχουν πολύ πιο προσιτά προγράμματα προς τα παιδιά που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν. Τέλος οι φόρμες συμπλήρωσης στην αρχή έρχονται να προστεθούν στην ολοένα και αυξανόμενη γραφειοκρατία και φόρτο, θα μπορούσαν να είναι πολύ πιο απλές και ουσιώδεις, δίνοντας ακόμα πιο μεγάλη έμφαση στην αξιολόγηση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων από τους/τις μαθητές/τριες.

ΑΚΥΡΕΣ/ ΔΥΣΝΟΗΤΕΣ/ ΔΕ ΓΝΩΡΙΖΩ/ ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ

Αριθμ. Ερωτ.	Κωδικοποίηση
	Άκυρες/Δυσνόητες/Δεν Γνωρίζω/Δεν Απαντώ
18	-
21	Αααασ

34	-
50	.
70	Προσωπικά να μην μένω ικανοποιημένος λόγω των λίγων ωρών, λίγου και περιορισμένου χρόνου (θεωρώ ότι το καλύτερο δυνατό θα ήταν μόνο 2 θέματα την χρονιά, κι αυτά ελεύθερης επιλογής θεμάτων) και παράλληλα ικανοποιημένος για τον ίδιο λόγο. Επίσης θεωρώ ότι η αξιολόγηση στον συγκεκριμένο τομέα να αφορούσε μόνο τους εκπαιδευτικούς δηλ. γι' αυτό που παρήγαγαν και την αποδοχή και συμμετοχή των μαθητών/τριών κι όχι την χωρίς ουσία και νόημα αξιολόγηση - "αυτοαξιολόγηση" των μαθητών/τριών .
76	-
141	Ουδέν σχόλιο.
150	Δεν έχω να πω κάτι. Άλλο το μάθημά μου, άλλο τα εργαστήρια.
170	-
186	Έρευνα- Οργάνωση υλικού
201	χ
206	Δεν ξέρω/ δεν απαντώ
13	Προστιθέμενη αξία που προσφέρει στην οργανωτική δομή της μαθησιακής διαδικασίας .
30	Ποικιλία στο μάθημα
115	Καθυστερεί ύλη.

Θετικές

Θεματική Κατηγορία	Υποκατηγορία	N	Ποσοστό
1. Ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων μαθητών	•Εμπλουτισμός γνώσεων μαθητών/τριών •Ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών/τριών •Απόκτηση χρήσιμων γνώσεων για τους μαθητές/τριες •Απόκτηση γνώσεων που ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες •Ολιστική ανάπτυξη μαθητών/τριών •Ενίσχυση δημιουργικότητας μαθητών/τριών	30	21,12%
2. Βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων και	•Βελτίωση στάσεων και συμπεριφορών μαθητών/τριών •Βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων	9	6,33%

στάσεων	•Βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων σε άλλα μαθήματα •Βελτίωση στάσεων και συμπεριφορών μέσω θεματικών ενοτήτων των ΕΔ •Βελτίωση στάσεων και συμπεριφορών μαθητών/τριών •Ανίχνευση δυνατών και αδύναμων σημείων της μάθησης των μαθητών/τριών		
3. Εφαρμογή καινοτόμων και διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας	•Εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας •Αξιοποίηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας •Αξιοποίηση συνεργατικών και διαλογικών μεθόδων διδασκαλίας •Ευελιξία διδασκαλίας •Διαθεματική προσέγγιση •Βιωματική μάθηση •Παιγνιώδης μάθηση •Εξοικείωση με τη χρήση ΤΠΕ •Ολιστική προσέγγιση •Ολιστική προσέγγιση της γνώσης •Ολιστική προσέγγιση της μάθησης	22	15,49%
4. Βελτίωση εκπαιδευτικού έργου και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	•Εμπλουτισμός γνώσεων εκπαιδευτικών •Ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων εκπαιδευτικών •Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών •Βελτίωση διδακτικού έργου •Βελτίωση εκπαιδευτικού έργου	14	9,85%
5. Ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών	•Δημιουργία θετικού παιδαγωγικού κλίματος •Πρόκληση ενδιαφέροντος μαθητών/τριών •Πρόκληση ενδιαφέροντος μαθητών/τριών •Βελτίωση της συμμετοχής των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία •Ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών •Ενεργή συμμετοχή μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία	11	7,74%
6. Θεματολογία προσαρμοσμένη στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των	•Πρωτότυπη θεματολογία •Θεματολογία χρήσιμη •Θεματολογία που προκαλεί το ενδιαφέρον	21	14,78%

μαθητών	των μαθητών/τριών •Θεματολογία που προσεγγίζει ευαίσθητα ζητήματα •Ευαισθητοποίηση μαθητών/τριών για ευαίσθητα ζητήματα •Ευαισθητοποίηση μαθητών/τριών για καθημερινά ζητήματα •Περιεχόμενο που ξεφεύγει από το σχολικό εγχειρίδιο •Ευρύ θεματικό περιεχόμενο •Θεματολογία που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών/τριών •Θεματολογία που ανταποκρίνεται σε σύγχρονες ανάγκες •Ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών		
7. Ενίσχυση της δημιουργικότητας και της συνεργασίας	•Ενίσχυση συνεργασίας και δημιουργικότητας •Ενίσχυση συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών •Βελτίωση συνεργασίας εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών •Βελτίωση ενημέρωσης και συνεργασίας με γονείς μαθητών/τριών	17	11,97%
8. Αξιολόγηση	•Αξιοποίηση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης μαθητών/τριών •Εμπεριστατωμένη αξιολόγηση μαθητών/τριών	3	2,11%
9. Γενικά Θετικές Συνέπειες	•Θετικές	15	10,56%

Αρνητικές

Θεματική κατηγορία	Υποκατηγορία	N	Ποσοστό
1. Αύξηση φόρτου εργασίας και άγχους εκπαιδευτικών	•Αύξηση φόρτου εργασίας εκπαιδευτικών •Επιπλέον άγχος για τον /την εκπαιδευτικό	26	25,24%
2. Ανεπάρκεια	•Περιορισμός διδακτικού χρόνου σε βασικά	20	19,41%

διδασκτικού χρόνου και υπερφόρτωση διδακτέας ύλης	μαθήματα •Περιορισμός διδακτικού χρόνου για τη διδασκαλία των άλλων μαθημάτων •Περιορισμός διδακτικού χρόνου άλλων μαθημάτων •Υπερφόρτωση διδακτέας ύλης •Έμφαση στην ποσότητα της διδακτέας ύλης και όχι στην εμβάθυνση •Πίεση για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης •Πίεση για τη διδασκαλία της διδακτέας ύλης •Ανεπαρκής χρόνος για τη διδασκαλία των ΕΔ		
3. Περιορισμός δημιουργικότητας μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών	•Περιορισμός δημιουργικότητας μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών •Περιορισμός δημιουργικότητας μαθητών/τριών	4	3,88%
4. Έλλειψη πόρων και υποστήριξης	•Έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού για τη διδασκαλία των δεξιοτήτων •Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής •Ανεπάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής •Έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των δεξιοτήτων •Ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	8	7,76%
5. Γραφειοκρατική και τεχνοκρατική προσέγγιση	•Αύξηση γραφειοκρατίας •Διεκπεραιωτική εφαρμογή των ΕΔ •Γραφειοκρατική εφαρμογή •Υποχρεωτικότητα της διδασκαλίας των ΕΔ •Τεχνοκρατική προσέγγιση •Ανούσια διαδικασία	26	25,24%
6. Έμφαση στην αξιολόγηση και το αποτέλεσμα	•Έμφαση στην αξιολόγηση •Έμφαση της αξιολόγησης στο αποτέλεσμα και όχι στη διαδικασία	2	1,94%
7. Θεματολογία που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών	•Έλλειψη αυτονομίας στην επιλογή της θεματολογίας των ΕΔ •Θεματολογία που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες της τάξης •Έλλειψη σύνδεσης περιεχομένου ΕΔ με άλλα μαθήματα	13	12,62%
8. Άλλες αρνητικές συνέπειες	•Ιδιωτικοποίηση στην εκπαίδευση	2	1,94%

	•Αναθέσεις διδασκαλίας των ΕΔ στους/τις εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων		
9. Γενικά Αρνητικές Συνέπειες	•Αρνητικές	2	1,94%

Ουδέτερες

Θεματική κατηγορία	Υποκατηγορία	N	Ποσοστό
1. Έλλειψη άμεσων ή σημαντικών συνεπειών	•Καμία συνέπεια •Καμία άμεση συνέπεια •Μη σημαντικές συνέπειες •Ελάχιστες συνέπειες	17	68%
2. Μικρή ή αμελητέα βελτίωση	•Μικρή βελτίωση	1	4%
3. Σύγκριση με την Ευέλικτη Ζώνη	•Μη διαφοροποίηση από την Ευέλικτη Ζώνη	2	8%
4. Γενικά ουδέτερη αποτίμηση	•Ουδέτερες	5	20%