



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

**Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: τυπική, άτυπη και από απόσταση εκπαίδευση (συμβατικές και ε-μορφές)**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Σχολική και Κοινωνική Ζωή: οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την πορεία της εφαρμογή της»**

**Δελή Μαρία**

**Τριμελής επιτροπή**

**Επιβλέπων: Κατσης Αθανάσιος**

**Μέλη: Δημόπουλος Κωνσταντίνος**

**Τσακίρη Δέσποινα**

**Κόρινθος, Ιούνιος 2017**

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η πολιτεία εισάγει για πρώτη φορά το σχολικό έτος 2011-12, στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου», τη Βιωματική Δράση της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο στο ωρολόγιο πρόγραμμα και το 2016-17 αποφασίζει την κατάργησή της. Η Σχολική και Κοινωνική Ζωή έχει τις ίδιες βασικές αρχές και στόχους με τα προαιρετικά καινοτόμα προγράμματα Αγωγής Υγείας, τα οποία αποτέλεσαν τον προπομπό της παραπάνω εκπαιδευτικής καινοτομίας. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Γυμνασίων, πρώην πιλοτικών και μη, των νομών Αρκαδίας, Λακωνίας και Κορινθίας σχετικά με τους παράγοντες που επέδρασαν στην εφαρμογή της. Επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος με ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Το δείγμα αποτέλεσαν 52 εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί υποδέχτηκαν θετικά την εισαγωγή της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, καθώς θεωρούν ότι συνέβαλε στη δημιουργία ενός θετικού και συνεργατικού κλίματος μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Παράλληλα εκφράζουν γενικευμένα τη διαφωνία τους για την κατάργησή της. Η θετική στάση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τη συμμετοχή τους στα προαιρετικά προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων των οποίων εκτιμούν τις παιδαγωγικές αρχές και διδακτικές μεθόδους. Ωστόσο, επισημαίνουν την ανεπαρκή προετοιμασία τους για την υποδοχή (της Βιωματικής Δράσης της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής), όσον αφορά την παιδαγωγική κατάρτιση από τις πτυχιακές σπουδές τους, αλλά και την επιμόρφωση που ακολούθησε.

Λέξεις κλειδιά: Σχολική και Κοινωνική Ζωή, Βιωματική Δράση, Νέο Σχολείο, προαιρετικά προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων

## **ABSTRACT**

During the school year 2011-12, within the framework of the “New School”, the educational policy makers for the first time decide to introduce the Experiential Activity of the School and Social Life, as a distinctive cognitive subject of the curriculum, while during the school year 2016-17, the subject is decided to be abolished. The School and Social Life has the same basic principles and goals with the optional innovative Health Education programmes, which constitute the introduction of the above mentioned educational innovation. The aim of the present survey is to investigate the teachers’ opinions of pilot and non-pilot Junior High Schools of the prefectures of Arcadia, Laconia and Corinthia on the factors which influenced its application. The quantitative methodology was chosen and the research tool was the questionnaire. The sample consisted of 52 teachers. The results of the survey reveal that the teachers have positively welcomed the introduction of the School and Social Life in the curriculum, since they consider that it has contributed to the creation of a positive and cooperative climate among the members of the educational community. At the same time they generally express their disagreement on its abolishment. The teachers’ positive attitude is related to their participation in the optional programmes of the School Activities, which their pedagogic principles and teaching methods are appreciated by them. However they indicate their insufficient preparation for its introduction (of the Experiential Activity of the School and Social Life} in relation to the pedagogic education gained during their University studies, but also to the training which followed.

**Key words:** School and Social Life, Experiential Activity, New School, optional programmes of School Activities

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	11
1.1. Αναλυτικά προγράμματα	11
1.1.1 Προσανατολισμός των ΑΠ	11
1.2. Κλειστά Α.Π	12
1.3. Ανοικτά Α.Π. – Curriculum	13
1.4. Προϋποθέσεις στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή	14
1.5. Δεξιότητες του 21 <sup>ου</sup> αιώνα -Ικανότητες Δια Βίου Μάθησης	15
1.6. Νέο Σχολείο- Σχολείο του 21 <sup>ου</sup> αιώνα	16
1.6.1 Η Σχολική και Κοινωνική Ζωή και η αναγκαιότητα εφαρμογής της	17
1.7. Αλλαγή	19
1.7.1 Αλλαγή και εκπαιδευτικός	20
1.8. Επιμόρφωση	21
1.8.1 Επιμόρφωση και Νέο Σχολείο	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	25
2.1. Προβληματική της έρευνας	25
2.2. Σκοπός της έρευνας- Ερευνητικά ερωτήματα	25
2.3. Αναγκαιότητα έρευνας	26
2.4. Μέθοδος έρευνας- Εργαλείο συλλογής δεδομένων	26
2.5. Εσωτερική αξιοπιστία	28
2.6. Το δείγμα της έρευνας	28
2.7. Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας	29
2.8. Στατιστική ανάλυση	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	30
3.1. Η ταυτότητα του δείγματος	30
3.2. Ενημέρωση εκπαιδευτικών για την εισαγωγή της Σ.Κ.Ζ. - ανάθεση διδασκαλίας και κατανόηση στόχων	37
3.3. Παιδαγωγική κατάρτιση από πτυχιακές σπουδές- επιμόρφωση για τη διδασκαλία της Σ.Κ.Ζ- Σχολικός Σύμβουλος	39
3.4. Διδακτικές μέθοδοι-ενδιαφέρον	41

3.5. Εκπαιδευτικό υλικό και προετοιμασία εκπαιδευτικών	42
3.6. Συνεργασία εκπαιδευτικών για κατανόηση στόχων και διδασκαλία Σ.Κ.Ζ	44
3.7. Συνεργασία, γνωριμία και σχέσεις μεταξύ μαθητών, μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών	45
3.8. Συνολική αποτίμηση για μαθητές και εκπαιδευτικούς	47
3.9. Ανάλυση με το κριτήριο $x^2$	50
3.9.1 Ανάλυση σε σχέση με την υπηρετήση σε πιλοτικό σχολείο	50
3.9.2 Ανάλυση σε σχέση με την συμμετοχή σε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων περιστασιακά ή συστηματικά	51
3.9.4 Ανάλυση σε σχέση με το φύλο	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	60
4.1. Το Προφίλ των Συμμετεχόντων	60
4.2. Σχολιασμός και ερμηνεία των αποτελεσμάτων	61
4.2.1 Ενημέρωση εκπαιδευτικών για την εισαγωγή της Σ.Κ.Ζ. - ανάθεση διδασκαλίας και κατανόηση στόχων	61
4.2.2 Παιδαγωγική κατάρτιση από πτυχιακές σπουδές - επιμόρφωση για τη διδασκαλία της Σ.Κ.Ζ -Σχολικός Σύμβουλος	62
4.2.3 Διδακτικές μέθοδοι - ενδιαφέρον	65
4.2.4 Εκπαιδευτικό υλικό και προετοιμασία εκπαιδευτικών	66
4.2.5 Συνεργασία εκπαιδευτικών για κατανόηση στόχων και διδασκαλία Σ.Κ.Ζ	67
4.2.6 Συνεργασία και σχέσεις μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας	67
4.2.7 Συνολική αποτίμηση από την εισαγωγή της Σ.Κ.Ζ για μαθητές και εκπαιδευτικούς	68
4.3. Συμπεράσματα	69
4.4. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	71
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	73
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	86

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Κατσή για την πολύτιμη καθοδήγηση, υπομονή και ευγενή υποστήριξη του καθ'όλη τη διάρκεια εκπόνησης της. Τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα χωρίς την βοήθεια των οποίων δεν θα ήταν δυνατή η πραγματοποίησή της. Τις συναδέλφους και φίλες, Φωτούλα Κατσούλου και Ελένη Τζανή, οι οποίες συνέβαλαν στη βελτίωση της παρούσας εργασίας με την εποικοδομητική κριτική τους και την συνεχή ανταλλαγή απόψεων. Τέλος ένα μεγάλο ευχαριστώ στον σύζυγό μου Στέλιο και στα παιδιά μου Κωνσταντίνα, Αναστάση και Γιώργο για την απεριόριστη υπομονή που επέδειξαν και ψυχολογική υποστήριξη που μου παρείχαν σε όλο αυτό το διάστημα.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε μια περίοδο κοινωνικοοικονομικών αναταράξεων στην Ευρώπη και διεθνώς, το σύγχρονο σχολείο, πέρα από την παραδοσιακή αποστολή του έχει ως πρόσθετη αποστολή να προετοιμάσει τους νέους όχι μόνο για το παρόν, αλλά και για ένα ραγδαία και συνεχώς μεταβαλλόμενο μέλλον (Fullan, 2002· Liakopoulou, 2011). Στη σημερινή ψηφιακή πραγματικότητα το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) ή Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.) με τα συστατικά του, το Περιεχόμενο Σπουδών, τις Ικανότητες Δια-Βίου Μάθησης και τις Δεξιότητες του 21ου Αιώνα, διαμορφώνουν ένα δυναμικό σύνολο, ένα μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο πρέπει να είναι συνεχές, ευέλικτο, δημιουργικό, ευχάριστο, χρήσιμο και αποτελεσματικό τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς και για την κοινωνία γενικότερα (Δρίβας, 2012).

Τα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.) αποτελούν συστατικό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε αναπτυγμένης χώρας (Βρεττός & Καψάλης, 2009). Η παρακολούθηση των γοργών και ριζικών αλλαγών από την εκπαίδευση επιβάλλει την αναμόρφωση και αναπροσαρμογή των δομών και των περιεχομένων της, καθιστώντας την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση διαρκή υπόθεση (Κυρίτσης, 2008). Ωστόσο, το εκπαιδευτικό μας σύστημα ακολουθεί μια πορεία που οδηγεί σε τελείως λαθεμένες κατευθύνσεις, χωρίς να εναρμονίζεται με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της εποχής μας επιμένοντας σε επιφανειακές προσεγγίσεις της γνώσης, χωρίς να υπάρχει προέκταση σε καταστάσεις καθημερινότητας (Χρυσοφίδης, 2009).

Τα αποτελέσματα του Διεθνούς Διαγωνισμού PISA από το 2000 έως το 2012, σύμφωνα με τα οποία η Ελλάδα βρίσκεται συνεχώς στην ομάδα χωρών με μέση επίδοση χαμηλότερη από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ, (Ι.Ε.Π., 2012), αντικατοπτρίζουν την αναποτελεσματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και την ανάγκη αναδιαμόρφωσής του (Χατζηχρήστου & Βασιλειάδης, 2011) και επίσης την ανάγκη το σχολείο να αποδεσμευτεί από τις παραδοσιακές δομές του και να γίνει φορέας αλλαγών επαναπροσδιορίζοντας το ρόλο του (Fullan, 2001· Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Στην Ελλάδα, μετά την μεταπολίτευση, οι μεταρρυθμίσεις στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στόχευαν αρχικά στην απομάκρυνση από το συγκεντρωτισμό που επιδείκνυε το εκπαιδευτικό σύστημα (Καλδή & Κονσόλας,

2009). Κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1990 στη χώρα μας ο όρος Α.Π. άρχισε να υποκαθίσταται σταδιακά από τον όρο Π.Σ. Χρησιμοποιείται για πρώτη φορά από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2000 κατά την αναμόρφωση των Α.Π. για να δηλώσει ένα πλαίσιο παιδαγωγικών αρχών που καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό χωρίς να τον δεσμεύει ως προς τη μεθοδολογία (Κουλουμπαρίση, 2009).

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) ως το 1997, παρά τις αλλεπάλληλες μεταρρυθμίσεις, παρέμειναν παραδοσιακά και κλειστά προγράμματα. Κατά την περίοδο 1997-2003, έγινε προσπάθεια τα Α.Π.Σ. να αποκτήσουν σταδιακά χαρακτήρα ευέλικτων προγραμμάτων. Το 2003, με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Α.Π.Σ. για την υποχρεωτική εκπαίδευση υιοθετήθηκε η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και επιχειρήθηκε η διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων, δημιουργώντας έτσι ένα πλαίσιο που θα διασφάλιζε μεγαλύτερη αυτονομία στον εκπαιδευτικό (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Επίσης υπήρξε πρόβλεψη για την ανάπτυξη και την καλλιέργεια της συναισθηματικής αγωγής, η οποία μαθαίνεται και αναπτύσσεται όταν παρέχονται οι κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες, όπως συμβαίνει και με τη γνωστική συμπεριφορά (Βρεττός & Καψάλης, 2009).

Το 2011 στο πλαίσιο της πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα )» με ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (σήμερα Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) ξεκινά η υλοποίηση του οράματος για το Νέο Σχολείο –Σχολείο του 21<sup>ου</sup> Αιώνα, με βασικό χαρακτηριστικό του σχεδίου να είναι η αλλαγή των Π.Σ. του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού και του Γυμνασίου, σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και ανάπτυξης του ατόμου και με στόχο την εναρμόνιση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με τη στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Εκπαίδευση και τη Δια Βίου Μάθηση. Για πρώτη φορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα Α.Π. εφαρμόζονται πειραματικά σε σχολικές μονάδες και η εφαρμογή τους προβλέπεται να γενικευτεί κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013 (Μπιρμπίλη, 2011). Είναι αξιοσημείωτο ότι στα νέα Π.Σ. προτάσσεται η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

Για το λόγο αυτό καθιερώνονται στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο οι «Βιωματικές Δράσεις» (Β.Δ.) (Υπουργείο Παιδείας, 2011) ως διακριτές ενότητες των Νέων



Σχολικών Προγραμμάτων και του υποχρεωτικού Ωρολογίου Προγράμματος. Οι Β.Δ. αποτελούν διδακτική έκφραση της Βιωματικής Παιδαγωγικής η οποία στηρίζεται από ψυχολογικές, κοινωνιολογικές σχολές και από τις Νευροεπιστήμες (Ματσαγούρας, 2011).

Η εφαρμογή των Β.Δ. σε όλα τα Γυμνάσια της χώρας (Υπουργείο Παιδείας, 2013) πραγματοποιείται στα εξής έξι επιστημονικά πεδία: 1. Τοπική Ιστορία, 2. Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΠΕ.Ε.Α.Α.), 3. Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, 4. Φύση και Άσκηση, 5. Πολιτισμός και Δραστηριότητες Τέχνης και 6. Σχολική και Κοινωνική Ζωή (Σ.Κ.Ζ.) (Ματσαγούρας, 2011). Οι παραπάνω Β.Δ. με απόφαση της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας καταργήθηκαν ως διακριτά γνωστικά αντικείμενα στο ωρολόγιο πρόγραμμα κατά το σχολικό έτος 2016-17 (Υπουργείο Παιδείας, 2016).

Η παρούσα διπλωματική εργασία μελετά τη Β.Δ. της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής (Σ.Κ.Ζ.) ως ένα νέο διδακτικό αντικείμενο, οι στόχοι του οποίου συνδέονται άμεσα με το Νέο Σχολείο. Η ιδιαιτερότητά της είναι ότι δεν αποτελεί ένα ακόμη σχολικό μάθημα με τη γνωστή και καθιερωμένη έννοια του όρου, αλλά λειτουργεί σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης, το οποίο σημαίνει την εκμάθηση από όλους τους μαθητές κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, οι οποίες αποτελούν μέρος των περισσότερων σύγχρονων Α.Π. (Χατζηχρήστου, 2011· Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκισάκου, 2004). Έχει διαπιστωθεί ότι τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης συμβάλλουν σημαντικά στη θετική ανάπτυξη και προσαρμογή των μαθητών, στη μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης (Durlak & Wells, 1997· Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004· Wilson, Gottfredson, & Najaka, 2001). Η Σ.Κ.Ζ. έχει τις ίδιες βασικές αρχές και στόχους με τα προαιρετικά καινοτόμα προγράμματα Αγωγής Υγείας (Α.Υ.), τα οποία αποτέλεσαν τον προπομπό της παραπάνω εκπαιδευτικής καινοτομίας (Αγγελίδου, 2010).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Γυμνασίων, πρώην πιλοτικών και μη, της περιφέρειας Πελοποννήσου σχετικά με τους παράγοντες που επέδρασαν στην εφαρμογή της καινοτόμου Β.Δ. της Σ.Κ.Ζ. Συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα που θα απαντηθούν είναι:

- Πόσο διαφέρουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των πιλοτικών Γυμνασίων εφαρμογής των νέων Π.Σ. και των μη, για την εισαγωγή και την εφαρμογή της Σ.Κ.Ζ.;
- Πώς συσχετίζεται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων με τη διδασκαλία της Σ.Κ.Ζ.;
- Υπάρχουν αλλαγές στις σχέσεις μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας;

Η έρευνα θα είναι χρήσιμη και σημαντική διότι δεν έχει πραγματοποιηθεί σχετική έρευνα της διδασκαλίας της Β.Δ. της Σ.Κ.Ζ. σε Γυμνάσια της περιφέρειας Πελοποννήσου μετά την εφαρμογή των νέων Π.Σ., με συνέπεια να μην υπάρχει ανατροφοδότηση για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα έχουν πρακτική σημασία καθώς θα διερευνηθεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση του νέου διδακτικού αντικειμένου, οι απόψεις τους σχετικά με την κατάργηση του ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο στο ωρολόγιο πρόγραμμα και κατά πόσο η εισαγωγή του βελτίωσε την παρεχόμενη εκπαίδευση.

Η παρούσα εργασία δομείται σε πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η θεωρητική ανασκόπηση. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται ο σχεδιασμός και η μεθοδολογία της έρευνας. Στο τρίτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας και στο τέταρτο κεφάλαιο ο σχολιασμός και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Η διπλωματική εργασία ολοκληρώνεται με τις βιβλιογραφικές αναφορές και το παράρτημα στο οποίο παρατίθεται το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ**

### **1.1 Αναλυτικά Προγράμματα**

Ο Bernstein (1991) αναφέρει ότι το Α.Π. ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη γνώση και μαζί με την παιδαγωγική και την αξιολόγηση αποτελούν τα συστήματα μηνυμάτων μέσα από τα οποία πραγματοποιείται η επίσημη εκπαιδευτική γνώση. Τα Α.Π. μπορούν να οριστούν ως οι επίσημες προδιαγραφές κάθε μαθήματος, σύμφωνα με τις οποίες ο εκπαιδευτικός της τάξης σχεδιάζει και υλοποιεί τη διδασκαλία του έτσι ώστε μακροπρόθεσμα να επιτυγχάνονται οι σκοποί της εκπαίδευσης (Βρεττός & Καψάλης, 2009).

Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των Α.Π. αποτελεί βασικό τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας, χωρίς την προσπάθεια αναμόρφωσης των οποίων δεν νοείται επίτευξη ουσιαστικής μεταρρύθμισης (Κυρίτσης, 2008). Επαναπροσδιορίζονται όταν συντρέχουν συγκεκριμένοι λόγοι, όπως για παράδειγμα, όταν γίνονται αλλαγές στις κοινωνικές ή πολιτικές συνθήκες, όταν έχει συσσωρευτεί νέα γνώση, όταν έχουν διαπιστωθεί αδυναμίες και κενά στα προηγούμενα προγράμματα (Αυγερινός, 2012). Αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα όπως αξιολόγηση, κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, διδακτικά υλικά και σχολικά εγχειρίδια, επιμόρφωση και άλλα παρόμοια εξαρτώνται πλήρως από το περιεχόμενο των Α.Π. Επίσης απαντούν σε θεμελιώδη ερωτήματα που το είδος της απάντησής τους είναι εκείνο που καθορίζει όλα όσα πρέπει να επιτελεστούν στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για να μπορέσει αυτή να ανταποκριθεί με επιτυχία στην αποστολή της. Συχνά η έννοια του Α.Π. συγγέεται με την έννοια της «ύλης» των μαθημάτων που πρέπει να διδασχτεί (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010).

Τα σχολικά Α.Π. ή Π.Σ. είναι κατά κανόνα αποτέλεσμα πολιτικών αποφάσεων και ιδεολογικών ζυμώσεων, διότι μέσα απ' αυτά γίνεται μια συστηματική προσπάθεια καθορισμού της ταυτότητας των αυριανών πολιτών (Αυγερινός, 2012).

#### **1.1.1 Προσανατολισμός των Α.Π.**

Το Α.Π., ως κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής και παιδαγωγικής διδακτικής πρακτικής, θεωρείται όχημα προς την πραγματοποίηση των προσδοκιών που τρέφουν οι κοινωνίες από τα εκπαιδευτικά τους συστήματα (Τολόγλου, 2016). Οι σχεδιαστές

και οι κυβερνήσεις αναλαμβάνουν την ευθύνη, ανάλογα με τον προσανατολισμό, να καθορίσουν την επιλογή του περιεχομένου για την επίτευξη κάποιου σκοπού. Πρακτικά οι ομάδες σχεδιασμού προσπαθούν να συμβιβάσουν τον ακαδημαϊκό, τον μαθητοκεντρικό και τον κοινωνικό προσανατολισμό του Α.Π. (Χατζηγεωργίου, 1999) με στόχο ένα ισορροπημένο Α.Π. το οποίο πρέπει να είναι προσανατολισμένο στο άτομο, στην κοινωνία αλλά και στη γνώση (Κυρίτσης, 2008).

Σύμφωνα με τον McKernan (2008) οι τύποι των Α.Π. είναι οι παρακάτω:

- Το επίσημο ΑΠ (formal) περιλαμβάνει το περιεχόμενο, τους σκοπούς και τους στόχους που προβλέπει το κράτος για την εκπαίδευση.
- Το άτυπο (informal) αποτελούν οι «εξωσχολικές δραστηριότητες» που οργανώνονται γύρω από το επίσημο Α.Π.
- Το μηδενικό (null) πρόγραμμα αποτελούν οι πτυχές του επίσημου Α.Π. που δεν διδάσκονται στο σχολείο.
- Το πραγματικό (actual) είναι αυτό που εφαρμόζεται στην τάξη και μπορεί να μην είναι πιστό στο επίσημο.
- Το κρυφό (hidden) ενσωματώνει βασικές αξίες για τους μαθητές, αποτελεί μέρος της σχολικής κουλτούρας (McKernan, 2008). Μολονότι λειτουργεί υπογείως και υποδορίως δεν συζητείται ποτέ στο σχολείο (Βρεττός & Καψάλης, 2009).

## **1.2 Κλειστά Α.Π.**

Κλειστά Α.Π. ή συλλογής αποκαλούνται τα Α.Π. που τα περιεχόμενα είναι ευδιακρίτως οριοθετημένα και μονωμένα το ένα από το άλλο (Bernstein, 1991). Αποτελούν κατά βάση καταλόγους περιεχομένων, τοποθετημένων στη σειρά με την οποία πρέπει να διδαχθούν. Δεν περιέχουν καθόλου ή περιέχουν ελάχιστες μεθοδολογικές υποδείξεις, υποδείξεις διαχείρισης τάξης ή τρόπους αξιολόγησης. Οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης καθορίζονται πρωτίστως και κυρίως από τα περιεχόμενα (Βρεττός & Καψάλης, 2009).

Τα κλειστά προγράμματα δεν συμπλέουν με τους στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων για την ανάπτυξη σύνθετων ικανοτήτων. Η δημιουργική και η κριτική σκέψη δεν αποτελεί ιδιότητα που προωθείται συστηματικά στο σχολείο και δεν

αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως στοιχείο αξιολόγησης των μαθητών τους. Η εκπαιδευτική, κοινωνιολογική έρευνα έχει δείξει ότι οι αρνητικές επιπτώσεις των ακαδημαϊκών προγραμμάτων είναι εντονότερες για τους μαθητές από τα λαϊκά στρώματα, οι οποίοι μετατρέπονται σε παθητικούς αποδέκτες των γνωστικών αντικειμένων με κίνδυνο την περιθωριοποίησή τους (Γσατσαρώνη & Κούρου, 2007). Στην πράξη η ελληνική εκπαίδευση στο σύνολό της διακατέχεται από τα παραδοσιακά Α.Π. που είναι αναχρονιστικά ως προς τη δομή και το περιεχόμενό τους, αφού δεν λαμβάνεται υπόψη ο ταχύς ρυθμός αλλαγών των επιστημονικών και κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών και η έκρηξη της γνώσης (Βρεττός & Καψάλης, 1999).

Συνεπώς, είναι αναγκαίο το πέρασμα από κλειστά Α.Π., τα οποία σχεδιάζονται από ομάδα ειδικών μακριά από τη σχολική τάξη και ασκούν πλήρη έλεγχο στην εκπαιδευτική διαδικασία (συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα), σε ανοιχτά Α.Π. Έτσι ο γενικός στόχος είναι ο εγγράμματος μαθητής και ο εκπαιδευτικός σχεδιαστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας με βάση τις συνθήκες της τάξης του (Τολόγλου, 2016).

### **1.3 Ανοικτά Α.Π. - Curriculum**

Στην Ελλάδα ο όρος curriculum, ως μια εναλλακτική μορφή προς τα συμβατικά και κλειστά Α.Π., άρχισε να γίνεται γνωστός μετά την μεταπολίτευση και έκτοτε να πραγματοποιούνται οι πρώτες αναφορές σε ερευνητικό επίπεδο και σε επίπεδο σχεδιασμού προγραμμάτων διδασκαλίας (Βρεττός & Καψάλης, 2009). Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990 επικρατεί ασάφεια ή και σύγχυση ως προς την αφετηρία, τις δυνατότητες και τα όρια του curriculum, ενώ στην πράξη η εκπαίδευση στο σύνολό της διακατέχεται από τα παραδοσιακά Α.Π. (Βρεττός & Καψάλης, 1999).

Κύριο χαρακτηριστικό τους αποτελεί η λεπτομερειακή περιγραφή διαδικασιών μάθησης διαφόρων ενοτήτων και απόκτησης γνώσεων από συγκεκριμένους μαθητές. Τα δομικά στοιχεία είναι:

**Στόχοι.** Έχει ως αφετηρία συγκεκριμένους και σαφώς καθορισμένους στόχους τους οποίους πρέπει να επιτύχουν οι μαθητές με τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού.

**Περιεχόμενα.** Για την επίτευξη των στόχων διδασκαλίας και μάθησης επιλέγονται περιεχόμενα με κριτήριο την καταλληλότητά τους για την επίτευξη των στόχων.

**Μεθοδολογικές υποδείξεις.** Περιέχει εναλλακτικές μεθοδολογικές προτάσεις και μέσα διδασκαλίας, χωρίς να έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα και μπορούν να συμπληρώνονται ή να προσαρμόζονται στις συγκεκριμένες συνθήκες διδασκαλίας της τάξης από τον εκπαιδευτικό.

**Έλεγχος επίτευξης των στόχων.** Περιέχει εναλλακτικές προτάσεις και δυνατότητες ελέγχου του βαθμού επίτευξης των στόχων, καθώς αυτός αποτελεί συστατικό στοιχείο της διαδικασίας επανατροφοδότησης και συνεχούς βελτίωσης (Βρεττός & Καψάλης, 2009).

Διεθνώς η καθιερωμένη διαδικασία σύνταξης των Α.Π. εντοπίζεται στην προσπάθεια για διατύπωση συγκεκριμένων στόχων και διδασκαλίας και τρόπου επίτευξης των στόχων ως προς την διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση, σε αντίθεση με τη γενικότητα και την αοριστία των σκοπών των μαθημάτων (Ξωχέλλης, 2003). Στα ανοικτά προγράμματα βασικές ιδιότητες, που αναμένεται να επιδεικνύουν οι μαθητές στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι οι δημιουργικές και κριτικές ικανότητες, χωρίς ωστόσο να διασφαλίζεται απαραίτητα η προαγωγή της γνώσης στο σχολείο (Τσατσαρώνη & Κούρου, 2007). Η εφαρμογή ανοικτών και αποκεντρωτικών Π.Σ. σε χώρες του εξωτερικού επέδειξαν σπουδαία αποτελέσματα, ως προς τις μαθησιακές επιδόσεις και την επίτευξη υψηλών στόχων (Campell, Faukner & Prindham, 2010· Καλδή & Κονσόλας, 2009· Φλουρής & Κρίκας, 2009). Ωστόσο, «η απόσταση που χωρίζει τους σκοπούς ενός Α.Π. από την υλοποίησή τους στα σχολεία είναι συχνά αστρονομική» (Μπαγάκης & Δεμερτζή, 2009,σ. 11).

#### **1.4 Προϋποθέσεις στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή**

Το Α.Π. δεν εισάγεται απλώς για εφαρμογή από μια τράπεζα θεωρητικών προτάσεων. Θα πρέπει να προηγείται του σχεδιασμού η πραγματοποίηση ενός ευρύτερου διαλόγου με τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων πλευρών (Χρυσυφίδης, 2009). Βασική αρχή στο σχεδιασμό και στην εισαγωγή νέων Α.Π. είναι ότι, όσο μεγαλύτερη εκπροσώπηση υπάρχει στη φάση του σχεδιασμού, τόσο λιγότερες παρενέργειες θα υπάρχουν στη φάση της υλοποίησης (Κασσιωτάκης & Φλουρής, 1981, Χατζηγεωργίου, 1999).

Οι τρεις προϋποθέσεις συγκρότησης ή και υλοποίησης κατάλληλων ΑΠ για τις σημερινές συνθήκες που διατυπώνονται από τον Young (2003) είναι:

- η γνώση δεν είναι εκ των προτέρων προσδιορισμένη και εξαρτάται από τα κοινωνικά και ιστορικά πλαίσια μέσα στα οποία παράγεται
- οι αναδυόμενες ιδιότητες στην πορεία κατασκευής της, τοποθετούν τη γνώση πέρα από την επιρροή συγκεκριμένων ανταγωνιστικών κοινωνικών ομάδων
- η γνώση δεν αποτελεί μια ακόμα κοινωνική πρακτική γιατί η διαφοροποίηση μεταξύ γνωστικών αντικειμένων ή επιστημονικών πεδίων και θεωρητικής-επιστημονικής και καθημερινής-πρακτικής γνώσης είναι θεμελιώδης στον προσδιορισμό του τι συνιστά εκπαίδευση.

### **1.5 Δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα -Ικανότητες Δια Βίου Μάθησης**

Οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν συμφωνήσει εδώ και καιρό ότι οι μαθητές του μέλλοντος, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις που δημιουργούν οι κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές και εξελίξεις θα πρέπει να αναπτύξουν βασικές ικανότητες - γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις όπως:

1. Η ικανότητα κριτικής σκέψης
2. Η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων
3. Η ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών
4. Η ικανότητα λήψης αποφάσεων
5. Η ικανότητα αξιολόγησης του κινδύνου
6. Η ικανότητα δημιουργίας
7. Η ικανότητα καινοτομικής δράσης
8. Η ικανότητα επικοινωνίας
9. Η ικανότητα συνεργασίας (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης 2008/C 319/08).

Σύμφωνα με την ίδια πηγή οι στόχοι αυτοί, σε συνδυασμό με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και ανάπτυξης του ατόμου έχουν οδηγήσει την Ευρωπαϊκή πολιτική σε μια προσέγγιση της εκπαίδευσης που υπερβαίνει τα παραδοσιακά όρια μεταξύ γνωστικών κλάδων και στοχεύει στο να δώσει στους μαθητές ένα υπόβαθρο γνώσεων και δεξιοτήτων προκειμένου να συμμετάσχουν σε ένα περιβάλλον όλο και πιο παγκοσμιοποιημένο, ανταγωνιστικό, διαφοροποιημένο και πολύπλοκο.

Κατά συνέπεια, ο πρωταρχικός στόχος της αναδιοργάνωσης των νέων Π.Σ. έγκειται στο να αναπτύξουν οι μαθητές ικανότητες και να αποκτήσουν ανώτερης τάξης

προσόντα, με χαρακτηριστικά την ευέλικτη, ανοικτή, ομαδοσυνεργατική, καθοδηγούμενη και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, την ανάπτυξη της ικανότητας για επικοινωνία και την καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στη διά βίου μάθηση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

### **1.6 Νέο Σχολείο- Σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα**

Η εναρμόνιση των στόχων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τους στρατηγικούς στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση και την κατάρτιση είχε ως αποτέλεσμα η ηγεσία του τότε Υπουργείου Παιδείας να αναγνωρίσει την αναγκαιότητα να μελετηθεί το σχολικό πρόγραμμα στο σύνολό του και τα Π.Σ. να σχεδιαστούν με ενιαίο και συντεταγμένο τρόπο (Δενδρινού, 2011). Έτσι δημιουργήθηκε μια αρχική ομάδα στρατηγικού σχεδιασμού από εμπειρογνώμονες που προέρχονταν από διαφορετικά γνωστικά πεδία, με σκοπό την εκπόνηση ενός ενιαίου εθνικού Π.Σ. συνυπολογίζοντας τις βασικές κοινωνικο-πολιτισμικές αλλαγές που έχουν συντελεστεί τα τελευταία χρόνια. Η διαδικασία προέβλεπε τη συνεργασία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με πανεπιστημιακούς δασκάλους από Πανεπιστήμια της χώρας μας. Έτσι δημιουργήθηκε με ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το νέο Π.Σ. που εφαρμόστηκε πιλοτικά σε 188 σχολικές μονάδες (21 νηπιαγωγεία, 99 δημοτικά, 68 γυμνάσια) (Αυγερινός, 2012).

Το επίκεντρο της μεταρρύθμισης αποτέλεσε ο μαθητής με στόχο τον εκσυγχρονισμό και τον προσανατολισμό στις ανάγκες και τις προκλήσεις της κοινωνίας του 21<sup>ου</sup> αιώνα και την παροχή μάθησης υψηλής ποιότητας και ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Επίσης επίκεντρο είναι ο εκπαιδευτικός, με στόχο την αναβάθμιση της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσής του (Μπιρμπίλη, 2011).

Τα νέα Π.Σ. είναι στοχοκεντρικά δίνουν έμφαση στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και όχι στην ύλη. Διέπονται από ενιαίες αρχές, που είναι μύηση σε ερευνητικές τεχνικές, κατανόηση βασικών εννοιών, διαδικασιών και γεγονότων, επικοινωνία και συνεργασία, σύνδεση με τη ζωή. Εισάγουν τη λογική των πολλαπλών διαδικτυακών μέσων και υλικών. Παρέχουν ενδεικτικές διδακτικές δραστηριότητες ανά διδακτική ενότητα αφήνοντας ωστόσο σημαντικά περιθώρια σχεδιασμού, κυρίως σε επίπεδο επιλογής δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικών υλικών. Χαρακτηρίζονται



από συνέχεια ανά γνωστικό αντικείμενο σε όλη τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Εισάγουν τις αρχές της διερευνητικής μάθησης (Δημόπουλος, 2011).

Η αλλαγή αυτή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί συστημική, μιας και καλύπτει το σύνολο των βαθμίδων της εκπαίδευσης και αναδεικνύει τους κοινούς στόχους και τους δεσμούς αλληλεξάρτησης (Φώκιαλη, Πιπίνος & Καράμπελας, 2009) και υπόσχεται να ενσωματώσει στη σχολική γνώση τις κοινωνικές και πολιτιστικές εξελίξεις, τις εμπειρίες, τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές που ο σύγχρονος άνθρωπος βιώνει (Kelly, 2004).

### **1.6.1 Η Σχολική και Κοινωνική Ζωή και η αναγκαιότητα εφαρμογής της**

Ο προσανατολισμός των νέων Π.Σ. αποσκοπεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, το οποίο προϋποθέτει την ισόρροπη ανάπτυξη των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος, που θα διευκολύνει τη μάθηση και θα προάγει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Χατζηχρήστου, 2011).

Οι έρευνες δείχνουν ότι ένας στους πέντε μαθητές αναμένεται να εκδηλώσει κάποια δυσκολία σε σχέση με την ψυχική του υγεία, τη σχολική και κοινωνική του προσαρμογή (Zins et al., 2004), ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που παρατηρείται στα σχολεία στην Ελλάδα και διεθνώς (Houndoumadi, Pateraki, & Doanidou, 2003) και τα παιδιά και οι έφηβοι αντιμετωπίζουν αυξημένα προβλήματα ακόμα και σε σχολεία αναπτυγμένων χωρών, με συνέπεια η προαγωγή της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής να καθίσταται ιδιαίτερα αναγκαία (Achenbach, Rescorla, & Ivanova, 2005). Ιδιαίτερα σε περιόδους οικονομικής κρίσης το σχολείο οφείλει να προστατεύσει τους μαθητές του και να αναλάβει ευθύνη για το αντιστάθμισμα των παραγόντων που απειλούν την ψυχική τους υγεία (Doll, Zucker & Brehm, 2009). Πολλά εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς έχουν εισάγει τη διδασκαλία των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών και την ένταξή τους στο Α.Π. καθώς η ενίσχυσή τους επιδρά σημαντικά στη σχολική επιτυχία και τη μάθηση (Χατζηχρήστου, 2011).

Η εισαγωγή της Σ.Κ.Ζ. στο πρόγραμμα του σχολείου αποτελεί καινοτομία για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Κινείται προς την κατεύθυνση να επιφέρει αλλαγές

στην παραδοσιακή λειτουργία του σχολείου, βασίζεται στις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα και συμπορεύεται με τις διεθνείς εξελίξεις και τάσεις των σύγχρονων Α.Π. Λειτουργεί σε ένα επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης ενδυναμώνοντας την ψυχική ανθεκτικότητα ατόμων και συστημάτων, παρέχοντας νέες δεξιότητες και γνώσεις στους μαθητές απαραίτητες για την περαιτέρω πορεία τους. Η στροφή στη συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της προσωπικότητας επιφέρει αλλαγές και καινοτομίες στο πρόγραμμα του σχολείου και θέτει τις βάσεις για τη δημιουργία ενός ανθρώπινου και διαφορετικού σχολείου, όπου υπάρχει θετικό ψυχολογικό κλίμα, το σχολείο γίνεται αντιληπτό και βιώνεται ως κοινότητα, για την οποία όλοι νοιάζονται και μοιράζονται την ευθύνη και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου που διευκολύνει τη μετάβαση των παιδιών από το σχολείο στην κοινωνία (Χατζηχρήστου, 2011).

Οι γενικοί σκοποί της Σ.Κ.Ζ. ενσωματώνουν τις βασικές αρχές του Νέου Σχολείου και προετοιμάζει τους νέους για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα και το μέλλον. Οι βασικές αρχές και στόχοι των προαιρετικών καινοτόμων προγραμμάτων Α.Υ. εναρμονίζονται με τους αντίστοιχους της Σ.Κ.Ζ. (Χατζηχρήστου, 2011), η εφαρμογή των οποίων αποτελεί μοχλό εξέλιξης και αναβάθμισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και αναπόσπαστο πλέον τμήμα της σχολικής πραγματικότητας (Σπυροπούλου κ. συν., 2008).

Η ιδιαιτερότητα της Σ.Κ.Ζ. είναι ότι δεν αποτελεί ένα επιπλέον γνωστικό αντικείμενο όπως τα υπόλοιπα μαθήματα με συγκεκριμένη διδακτέα ύλη, με παραδοσιακή διδακτική μεθοδολογία και με παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης. Είναι περισσότερο άνοιγμα της σκέψης και των συναισθημάτων, μοίρασμα και απόκτηση δεξιοτήτων και νέων ικανοτήτων και γνώσεων μέσα από ένα διαφορετικό, εναλλακτικό τρόπο μάθησης. Τα αποτελέσματα της Σ.Κ.Ζ. διαπερνούν όλη τη μαθησιακή και σχολική διαδικασία. Η δημιουργία καλού, θετικού και συνεργατικού κλίματος και η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων έχει αποδειχτεί ότι διευκολύνει τη μάθηση και στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκισάκου, 2004).

Τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής είναι αποτελεσματικά όταν βασίζονται στη θεωρία και την έρευνα, είναι αναπτυξιακά και πολιτισμικά

προσαρμοσμένα, είναι ενταγμένα στο Α.Π., εφαρμόζονται για μεγάλο χρονικό διάστημα (3-5 χρόνια), περιλαμβάνουν πολυεπίπεδες παρεμβάσεις, διαθέτουν διεξοδικό σχεδιασμό και συγκεκριμένο δομημένο και αναλυτικό εκπαιδευτικό υλικό, αναπτύσσονται σε περιβάλλοντα υποστήριξης και υπάρχει συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας (Greenberg et al., 2003· Osher, Dwyer, & Jackson, 2002).

Στην ελληνική πραγματικότητα παρατηρήθηκε για τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, στο πλαίσιο των προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, μια αδυναμία ενσωμάτωσής τους στο Α.Π. Αυτό οφείλεται στον ευκαιριακό χαρακτήρα τους, τη μικρή εμπλοκή μαθητών και εκπαιδευτικών, την ασυνέχειά τους, τη μη αναγνώριση της σημασίας τους και την αδυναμία αξιολόγησής τους (Ιωαννίδου, Κούρου & Τζελφέ, 2005).

### **1.7 Αλλαγή**

Η αλλαγή στην εκπαίδευση μπορεί να οριστεί το φαινόμενο κατά το οποίο τα υπεύθυνα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας στοχεύοντας την υλοποίηση βελτιώσεων καλούνται μέσω προγραμματισμένων δράσεων να εφαρμόσουν στόχους, αρχές, θεσμούς, δομές και προσανατολισμούς (Fullan, 1993). Η εκπαιδευτική αλλαγή ακολουθεί μια πορεία τεσσάρων φάσεων α) του σχεδιασμού και της έναρξης, β) της εφαρμογής γ) της αναγωγής της σε θεσμό και διαχρονικό μέρος του συστήματος και δ) της αξιολόγησής (Fullan, 2001). Σύμφωνα με τους Daly & Finnigan, (2010) σημαντικό κενό προκύπτει ανάμεσα στην πρόθεση και την εφαρμογή της αλλαγής. Στην εκπαίδευση ο όρος «αλλαγή» εναλλάσσεται με τους όρους μεταρρύθμιση και καινοτομία. Η εκπαίδευση ως σύστημα διέπεται και από τους τρεις όρους καθώς συνδέονται αναπόδραστα με την εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση (Δακοπούλου, 2008).

Ο Goodson (2001) ορίζει τρεις πτυχές της αλλαγής στην εκπαίδευση α) τις εσωτερικές, όπου οι προωθητές εργάζονται μέσα στα σχολεία, β) τις εξωτερικές, που αφορούν την από πάνω προς τα κάτω υιοθέτηση της αλλαγής γ) τις προσωπικές, που αφορούν τα πιστεύω των υποκειμένων και την αποστολή που θα επιφέρουν στην αλλαγή. Ο Main (2009) επισημαίνει την ανάγκη και οι τρεις πτυχές να είναι σε συμφωνία για να γίνει ευκολότερα αποδεκτή η αλλαγή.

Υπάρχουν δυο κύρια συστατικά-άξονες του φαινομένου της αλλαγής, τα οποία ουσιαστικά την καθορίζουν ως σύστημα: α) το περιεχόμενό της και β) το περιβάλλον υποδοχής της. Το περιεχόμενο χαρακτηρίζεται από τους τομείς αλλαγής (νέες εκπαιδευτικές δομές, νέα Α.Π., εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων κ.α), το χρονικό ορίζοντα (εφάπαξ ή σε περισσότερες φάσεις) και το εύρος (συστημική ή περιορισμένης έκτασης). Το περιβάλλον στο οποίο εφαρμόζεται επιμερίζεται στις συνιστώσες της οργάνωσης (επάρκεια στις υποδομές, επιμόρφωση εμπλεκομένων, συμβατότητα με την εκπαιδευτική πραγματικότητα), των θεσμών (συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό, ύπαρξη θετικού κλίματος, αυτονομίας και πρωτοβουλίας) και του ανθρώπινου δυναμικού που συμμετέχει στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση της αλλαγής (Φώκιαλη, Πιπίνος & Καράμπελας, 2009). Η σχέση περιεχομένου της αλλαγής και περιβάλλοντος υποδοχής είναι δυναμική και εκφράζει τον τρόπο με τον οποίο εξελίσσεται το υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα (Tan & Ng, 2007).

Το επίκεντρο ανάλυσης και συλλογής στοιχείων σε σχέση με την εφαρμογή της αλλαγής στα σχολεία δεν μπορεί παρά να είναι οι εκπαιδευτικοί, αφού αποτελούν βασικούς παράγοντες στην αναθεώρηση του Α.Π. (Fullan, 2001).

### **1.7.1 Αλλαγή και εκπαιδευτικός**

Η Taole (2013) χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς ως «ζωτικής σημασίας παράγοντες» οι οποίοι μέσω των αντιλήψεων που έχουν για το Α.Π. είναι δυνατό να καθορίσουν την επιτυχία ή την αποτυχία της αναθεώρησής του. Σύμφωνα με την ίδια οι αλλαγές στο Π.Σ. θα πρέπει να στηρίζονται σε έρευνες σχετικές με τις πεποιθήσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αναθεώρηση του Π.Σ.

Οι εκπαιδευτικοί είναι το κλειδί για την όποια εκπαιδευτική αλλαγή γιατί δεν διανέμουν απλά το Α.Π., αλλά το αναπτύσσουν, το ορίζουν και το ερμηνεύουν (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006) και είναι οι ουσιαστικοί φορείς εφαρμογής της αλλαγής στην πράξη (Φώκιαλη, Πιπίνος & Καράμπελας, 2009). Η αποτελεσματικότητα των μεταρρυθμίσεων εξαρτάται από το βαθμό συναίνεσής τους (Κυρίτσης, 2008). Κατά συνέπεια οι απόψεις τους έχουν ιδιαίτερη σημασία ως αντικείμενο μελέτης του φαινομένου της αλλαγής (Fullan, 2001· Zembylas & Barker, 2007). Η εφαρμογή ενός νέου Α.Π., το οποίο συνοδεύεται από νέο υλικό και αλλαγές

στις μεθόδους διδασκαλίας, προκαλεί ανησυχία και άγχος στους διδάσκοντες για την αλλαγή (Χαραλάμπους & Νεοφύτου, 2014), τα οποία πρέπει να προσδιοριστούν και να ληφθούν υπόψη για την επιτυχή εφαρμογή της αλλαγής του Π.Σ. (Cheung, Ng & Hattie, 2000).

Οι Hall & Hord (2011) επεδίωξαν να μετρήσουν τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών με το μοντέλο CBAM (Concerns Based Adoption Model) το οποίο αποτελείται από επτά στάδια ανησυχιών σύμφωνα με τα οποία:

1<sup>ο</sup> στάδιο: ο εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει ή αδιαφορεί για την αλλαγή

2<sup>ο</sup> στάδιο: ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται να μάθει για την αλλαγή

3<sup>ο</sup> στάδιο: ο εκπαιδευτικός ανησυχεί για το πώς η αλλαγή μπορεί να τον επηρεάσει

4<sup>ο</sup> στάδιο: ο εκπαιδευτικός ανησυχεί για το πώς θα εφαρμόσει και θα διαχειριστεί την αλλαγή στην τάξη

5<sup>ο</sup> στάδιο: ο εκπαιδευτικός προβληματίζεται για το πώς θα βοηθήσει καλύτερα τους μαθητές

6<sup>ο</sup> στάδιο: ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με άλλους εκπαιδευτικούς για τη δημιουργία ενός προγράμματος που θα βοηθήσει στην εφαρμογή της αλλαγής

7<sup>ο</sup> στάδιο: αναπτύσσονται νέες και βελτιωμένες ιδέες για την καλύτερη εφαρμογή

Το είδος και η ένταση των ανησυχιών εξαρτώνται από τον τρόπο εισαγωγής της αλλαγής, την ενημέρωση, τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και την ετοιμότητά του για αλλαγή (George, Hall & Stiegelbauer, 2006).

Η αλλαγή αποτελεί περισσότερο μια διαδικασία και όχι ένα στιγμιαίο γεγονός και για το λόγο αυτό απαιτεί χρόνο, υποστήριξη και προσπάθεια (Fullan, 2001). Στην εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών ή μεταρρυθμίσεων η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι χρήσιμη, γιατί εξασφαλίζει τη συστηματική πληροφόρησή τους και μετριάξει την αναμενόμενη αντίστασή τους (Χατζηπαναγιώτου, 2001) και είναι η βασικότερη προϋπόθεση για την επιτυχία τους (Μπιρμπίλη, 2011).

### **1.8 Επιμόρφωση**

Η επιμόρφωση θεωρείται συμπλήρωση της βασικής εκπαίδευσης ή εμπλουτισμός της και στοχεύει στη διαρκή ενημέρωση και υποστήριξη της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού για τη βελτίωση του επιπέδου

της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αύξηση της αποδοτικότητας του σχολικού συστήματος (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Σήμερα οι συνθήκες διεξαγωγής του διδακτικού έργου είναι απαιτητικές και ο επαγγελματικός ρόλος των εκπαιδευτικών έχει λάβει νέες διαστάσεις, με αποτέλεσμα η επαγγελματική τους ανάπτυξη να αποτελεί μια περίπλοκη διαδικασία, η οποία δεν τελειώνει με την ολοκλήρωση των προπτυχιακών σπουδών (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2007). Ο Κασσωτάκης (2006) αναφέρει ότι τα χαρακτηριστικά του ιδεώδους εκπαιδευτικού είναι η κατάρτιση στο γνωστικό αντικείμενο, η παιδαγωγική κατάρτιση και επιπλέον η ενημέρωση για τα πορίσματα των σύγχρονων ερευνών και των παιδαγωγικών ρευμάτων.

Η συνεχιζόμενη, - δια βίου, επιμόρφωση δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό όχι μόνο να δοκιμάσει την καινούργια γνώση στην πράξη και να πάρει ανατροφοδότηση, αλλά και να βιώσει τη διαδικασία της επιμόρφωσης ως αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής του ζωής και όχι ως κάτι ξεχωριστό ή επιπρόσθετο (Μπιρμπίλη, 2011).

Τα αποτελεσματικά προγράμματα είναι αυτά που είναι συνεχιζόμενα, που γίνονται σε χώρο και χρόνο που εξυπηρετεί τους εκπαιδευτικούς και έχουν άμεση σχέση με την καθημερινή σχολική πρακτική (Δούκας κ.συν., 2008· Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006). Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει επιπτώσεις στη σχολική αυτονομία, αφού την ενδυναμώνει και επιπλέον καλλιεργεί τη συμμετοχική τους διάθεση για ανάληψη πρωτοβουλιών (Μπουραντάς, 2001· Σαΐτης, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί θέλουν η επιμόρφωση που θα λάβουν να περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούργια θέματα, τη συμπλήρωση γνώσεων, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας που θα συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Fullan & Hangreaves, 1992).

Τα τελευταία χρόνια δίνεται μεγάλη σημασία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών κρίνουν την επιτυχία ή την αποτυχία της ανάπτυξής τους τελικά, αφού ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συνδέονται με τους συναδέλφους τους επιδρά στον τρόπο διδασκαλίας τους, καθώς και στον τρόπο εξέλιξής τους (Hangreaves, 1994). Όπως

επισημαίνει ο Fullan (2002) μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες οι αντιστάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική αλλαγή θα μειωθούν και η θετική επιρροή της θα διαρκέσει για μεγάλο διάστημα. Αντίθετα η απομόνωση του εκπαιδευτικού στην τάξη συμβάλλει στην αντίστασή του απέναντι στην κριτική, την αλλαγή και τη βελτίωση (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Ο Hangreaves (1994) έχει κατατάξει τις νοοτροπίες που εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί στις σχέσεις τους σε τέσσερις κατηγορίες:

α) Νοοτροπία του ατομισμού, η οποία φαίνεται να είναι η πιο συχνή στα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν πίσω από κλειστές πόρτες.

β) Νοοτροπία του διαμερισμού. Παρατηρείται η συγκρότηση άτυπων ομάδων εκπαιδευτικών, οι οποίες ενδιαφέρονται για την εξασφάλιση υπεροχής και ισχύος.

γ) Νοοτροπία της τεχνητής συναδελφικότητας. Η διοίκηση προτείνει συνήθως κάποιες διαδικασίες για έναν κοινό σχεδιασμό που αποσκοπούν στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας στο σχολείο.

δ) Νοοτροπία συνεργασίας. Καλλιεργούνται οι ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων, υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνης και ενθαρρύνεται η επαγγελματική ανάπτυξη κάθε συναδέλφου.

Η αποτίμηση των περασμένων χρόνων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων έχει επισημάνει ελλείψεις, αδυναμίες και προβλήματα, στην οργάνωση, τη μεθοδολογία, το περιεχόμενό αλλά και την αξιολόγηση των προγραμμάτων ή άλλων σχετικών δράσεων με αποτέλεσμα πολλές φορές η επιμόρφωση να μην φτάνει στον εκπαιδευτικό (Λιγνός, 2006). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση ως προς την αναγκαιότητά της και τη θεωρούν σημαντική διαδικασία σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους ζωής (Δούκας, κ.συν., 2008). Στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την επιμόρφωση αντανακλάται ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατική δομή του ελληνικού συστήματος που περιορίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού σε παθητικό δέκτη. Τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις αρχές της εκπαίδευσης των ενηλίκων και προτάσσεται η ακαδημαϊκή γνώση με έντονα θεωρητικό χαρακτήρα (Καραμπίνη & Ψίλου, 2005) με αποτέλεσμα η μη σύνδεση της εκπαίδευσης με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και τη σχολική πράξη να αποτελεί σημαντικό πρόβλημα (Δούκας κ.συν., 2008).

### **1.8.1 Επιμόρφωση και Νέο Σχολείο**

Το 2011 κατά την εισαγωγή των νέων Π.Σ. το Ι.Ε.Π. είχε κεντρικό ρόλο σε θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Το σύνολο των δράσεων στο πλαίσιο της πράξης «Πρόγραμμα Επιμόρφωσης-B φάση» χαρακτηρίστηκε από τη λογική της αποκέντρωσης της επιμόρφωσης και βασίστηκε στη σχολική μονάδα (school based). Ο στόχος κατά τη Β φάση ήταν η σταδιακή μετάβαση από τον «πάνω προς τα κάτω» (top down) προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών με βάση τις εκπαιδευτικές πολιτικές στον από «κάτω προς τα πάνω» (bottom up) προσδιορισμό συγκεκριμένων θεματικών πεδίων επιμόρφωσης με βάση τις ανάγκες των σχολικών μονάδων. Επίσης στις επιδιώξεις του πλαισίου ήταν:

- η αξιοποίηση του θεσμού του σχολικού συμβούλου με ανάπτυξη των επαγγελματικών δεξιοτήτων του ώστε να μπορεί να αντεπεξέλθει στις νέες ανάγκες και εκπαιδευτικές πολιτικές.
- η έμφαση στο «μαθαίνω από το συνάδελφο» στην πρακτική κατεύθυνση της επιμόρφωσης, στις συμμετοχικές και βιωματικές μορφές επιμόρφωσης.
- η αξιοποίηση των πιλοτικών σχολείων έτσι ώστε να γίνουν «πυρήνες επιμόρφωσης» για άλλα σχολεία (Μπιρμπίλη, 2011)



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **2.1. Προβληματική της έρευνας**

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η υλοποίηση του οράματος για το Νέο Σχολείο με αφετηρία το 2011 είχε ως βασικό χαρακτηριστικό την αλλαγή των Π.Σ. Επίκεντρο της μεταρρύθμισης ήταν ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός, με στόχο τον εκσυγχρονισμό και τον προσανατολισμό στις ανάγκες και τις προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

Για πρώτη φορά καθιερώνεται η Β.Δ. της Σ.Κ.Ζ., η εισαγωγή της οποίας στο πρόγραμμα του σχολείου, χαρακτηρίζεται ως καινοτομία για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Προπομπός της παραπάνω καινοτομίας αποτέλεσαν τα προαιρετικά προγράμματα Αγωγής Υγείας τα οποία λειτουργούν σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης και συμβάλλουν σύμφωνα με τα ευρήματα των ερευνών σημαντικά στη θετική ανάπτυξη και προσαρμογή των μαθητών, στη μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης ((Durlak & Wells, 1997· Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004· Wilson, Gottfredson, & Najaka, 2001).

Σημαντικό ρόλο στην επιλογή του θέματος διαδραμάτισε το γεγονός ότι η ερευνήτρια ως εκπαιδευτικός πιλοτικού Γυμνασίου για τη εφαρμογή των νέων Π.Σ. βίωσε όλες τις φάσεις της εισαγωγής και της εφαρμογής της Σ.Κ.Ζ. από το 2011-2016. Με την παρούσα έρευνα επιδιώκεται να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εισαγωγή και εφαρμογή της Σ.Κ.Ζ., για τη συμβολή της στη ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και για την κατάργησή της ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο στο ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα.

### **2.2. Σκοπός της έρευνας- Ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Γυμνασίων, πρώην πιλοτικών και μη, των νομών Αρκαδίας, Λακωνίας και Κορινθίας σχετικά με τους παράγοντες που επέδρασαν στην εφαρμογή της καινοτόμου Β.Δ. της Σ.Κ.Ζ.

Βασική υπόθεση της έρευνας είναι ότι η διδασκαλία της Σ.Κ.Ζ. έχει επιδράσει θετικά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και στη σχολική ζωή. Προκειμένου να επιβεβαιωθεί η υπόθεση διαμορφώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Πόσο διαφέρουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των πιλοτικών γυμνασίων εφαρμογής των νέων Π.Σ. και των μη, για την εισαγωγή και την εφαρμογή της Σ.Κ.Ζ.;
- Πώς συσχετίζεται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων με τη διδασκαλία της Σ.Κ.Ζ.;
- Υπάρχουν αλλαγές στις σχέσεις μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας;

### **2.3. Αναγκαιότητα έρευνας**

Όπως αναφέρει η Ενδιάμεση Έκθεση Αξιολόγησης της πορείας των πράξεων για το Νέο Σχολείο ως προς την αύξηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.Δ.Β.Μ, 2013) η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών ήταν θετική απέναντι στα νέα Π.Σ., μολονότι την πρώτη χρονιά εφαρμογής οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να τα εφαρμόσουν ξαφνικά, χωρίς πρώτα να έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διδασκαλίας. Επίσης επισημαίνεται ότι η εστίαση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που προβλέπεται μπορεί να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών με χαμηλή επίδοση και να τους δώσει την ευκαιρία να συμμετέχουν πιο ενεργά στην τάξη.

Επειδή από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχουν έρευνες σχετικές με την ένταξη των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στο Α.Π. θεωρήθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί η διδασκαλία της Β.Δ. της Σ.Κ.Ζ. στα σχολεία μετά την εφαρμογή των νέων Π.Σ. Τα αποτελέσματα θα έχουν πρακτική σημασία, καθώς θα διερευνηθεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση του νέου διδακτικού αντικειμένου και κατά πόσο η εισαγωγή του βελτίωσε την παρεχόμενη εκπαίδευση. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν δεν είναι γενικεύσιμα αφού αφορούν ένα δείγμα μικρό, ωστόσο μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία προβληματισμού και διερεύνησης από μετέπειτα έρευνες.

### **2.4. Μέθοδος έρευνας- Εργαλείο συλλογής δεδομένων**

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση ως καταλληλότερη λόγω της εναρμόνισής της με το ερευνητικό πρόβλημα κατά το οποίο πρέπει να

προσδιοριστούν τάσεις ή εξηγήσεις, την εξοικείωση του αναγνωστικού κοινού με τη συγκεκριμένη προσέγγιση και τη σύνδεσή της με τις δεξιότητες, την εκπαίδευση και τις εμπειρίες της ερευνήτριας (Creswell, 2011).

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο το οποίο είναι το κατεξοχήν μέσο συλλογής δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Η επιλογή του ερωτηματολογίου για τη συλλογή των δεδομένων της ποσοτικής διερεύνησης στηρίχτηκε στο γεγονός ότι είναι ένα ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων, μπορεί να επιδοθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή και είναι σχετικά εύληπτο και εύκολο στην ανάλυση (Wilson & McLean, 1994 όπ αναφ στο Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Το ερωτηματολόγιο συνολικής έκτασης πέντε σελίδων είναι δομημένο σε τρία μέρη, αφού πρώτα πραγματοποιήθηκε η σύνδεση των ερευνητικών ερωτημάτων με τις ερωτήσεις της έρευνας (Robson, 2010). Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, ειδικότητα, σπουδές, προϋπηρεσία, υπηρεσιακή κατάσταση, συμμετοχή σε προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων και χρόνο διδασκαλίας της Σ.Κ.Ζ). Το δεύτερο μέρος εστιάζει στην εισαγωγή και στην εφαρμογή της Σ.Κ.Ζ. (ενημέρωση, κατανόηση στόχων, επιμόρφωση, διδακτικές μεθόδους, διδακτικό υλικό, προετοιμασία). Το τρίτο μέρος αφορά στις σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας κατά τη διδασκαλία αλλά και μετά από αυτήν και στην αποτίμηση των εκπαιδευτικών για την εισαγωγή, εφαρμογή της και για την κατάργησή της.

Στην αρχή του ερωτηματολογίου υπάρχει μια συνοδευτική επιστολή με σκοπό να δημιουργήσει μια θετική στάση του παραλήπτη προς την έρευνα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Το σύνολο των ερωτήσεων είναι 38 από τις οποίες οι 37 είναι κλειστού τύπου και μία ανοικτού. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου έχουν το πλεονέκτημα ότι συμπληρώνονται, κωδικοποιούνται και αναλύονται εύκολα χωρίς ωστόσο να μας δίνουν πληροφορίες σε βάθος. Η ερώτηση ανοικτού τύπου αφορά στη διατύπωση απόψεων για την κατάργηση της Σ.Κ.Ζ. και επιλέχθηκε για να εκφράσουν τα υποκείμενα της έρευνας ελεύθερα τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert με 4

επιλογές απαντήσεων, με θεωρητικά ίσα διαστήματα ανάμεσα στις απαντήσεις (Creswell, 2011). Ο υπολογισμός της αριθμητικής αξίας των απαντήσεων έγινε ως εξής: «Καθόλου» (=1), «Ελάχιστα» (=2), «Αρκετά» (=3), «Πολύ» (=4).

## **2.5. Εσωτερική αξιοπιστία**

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου που αφορά στην εισαγωγή και εφαρμογή της Σ.Κ.Ζ., ο δείκτης  $\alpha$  του Cronbach's σε σύνολο 23 ερωτήσεων είναι 0.584. Η χαμηλή εσωτερική αξιοπιστία του δεύτερου μέρους μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι οι ερωτήσεις μετρούν διαφορετικές έννοιες όπως την ενημέρωση για το νέο διδακτικό αντικείμενο, τις διδακτικές μεθόδους και υλικό που χρησιμοποιήθηκε κατά την εφαρμογή και για την επιμόρφωση. Αντίθετα το τρίτο μέρος που αφορά στις σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας σε σύνολο 15 ερωτήσεων είναι 0.815 και χαρακτηρίζεται ως ικανοποιητικός ( $\alpha > 0.70$ ).

## **2.6. Το δείγμα της έρευνας**

Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας είναι οι εκπαιδευτικοί που δίδαξαν τη Β.Δ. της Σ.Κ.Ζ. την περίοδο 2011-2016 σε Γυμνάσια (πilotικά και μη) στους νομούς Αρκαδίας, Λακωνίας και Κορινθίας. Πιο συγκεκριμένα το δείγμα αποτέλεσαν 52 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων 42 είναι γυναίκες και 10 άνδρες. Συνολικά διανεμήθηκαν 54 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν 52 (ποσοστό απόκρισης 96,3%).

Επιλέχθηκε η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα και συγκεκριμένα η βολική δειγματοληψία μολονότι είναι μια από τις λιγότερο ικανοποιητικές μεθόδους δειγματοληψίας γιατί οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν βολικοί για την ερευνήτρια, πρόθυμοι και διαθέσιμοι για μελέτη (Creswell, 2011). Η ερευνήτρια ως εκπαιδευτικός με πολυετή υπηρεσία σε πολλά σχολεία του νομού Αρκαδίας και συμμετοχή σε επιμορφώσεις ως επιμορφούμενη και ως επιμορφώτρια, είχε πρόσβαση και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των παραπάνω σχολείων. Επιπλέον δεν υπάρχει πρόθεση για τη γενίκευση των ευρημάτων σε κάποιον πληθυσμό πέρα από το δείγμα της έρευνας (Creswell, 2011).

## **2.7. Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας**

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε σε διάστημα δύο μηνών. Η παράδοση των ερωτηματολογίων ξεκίνησε στις 29 Νοεμβρίου 2016 και ολοκληρώθηκε η επιστροφή τους στις 20 Ιανουαρίου 2017. Είχε προηγηθεί η επικοινωνία με τις διευθύνσεις των σχολείων για την καταγραφή και τον εντοπισμό των εκπαιδευτικών με τα χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας.

Πριν τη χορήγηση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή σε ομάδα τεσσάρων εκπαιδευτικών η οποία συνέβαλε στη διευκρίνιση δυο ερωτήσεων για το ποια υποκείμενα θα έπρεπε να απαντήσουν. Η μέθοδος που επιλέχθηκε για την επίδοση των ερωτηματολογίων ήταν η προσωπική επίσκεψη της ερευνήτριας σε όμορα σχολεία και η αποστολή με το ταχυδρομείο.

## **2.8. Στατιστική ανάλυση**

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων, έγινε έλεγχος, αρίθμηση, κωδικοποίηση και ομαδοποίηση όλων των ερωτήσεων ακόμα και στην ερώτηση ανοικτού τύπου και ακολούθησε η στατιστική ανάλυση των δεδομένων η οποία έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS-20 (Statistical Package for Social Sciences). Χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική για την περιγραφή του δείγματος και την απλή περιγραφή των απαντήσεων που έχουν δώσει οι συμμετέχοντες στην έρευνα και η επαγωγική στατιστική –συγκεκριμένα το κριτήριο Chi-square ( $\chi^2$ )-η οποία χρησιμοποιείται όταν ο ερευνητής θέλει να γενικεύσει τα αποτελέσματα από το δείγμα του σε όλο τον πληθυσμό (Λουκαΐδης, 2011).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 3.1 Η ταυτότητα του δείγματος

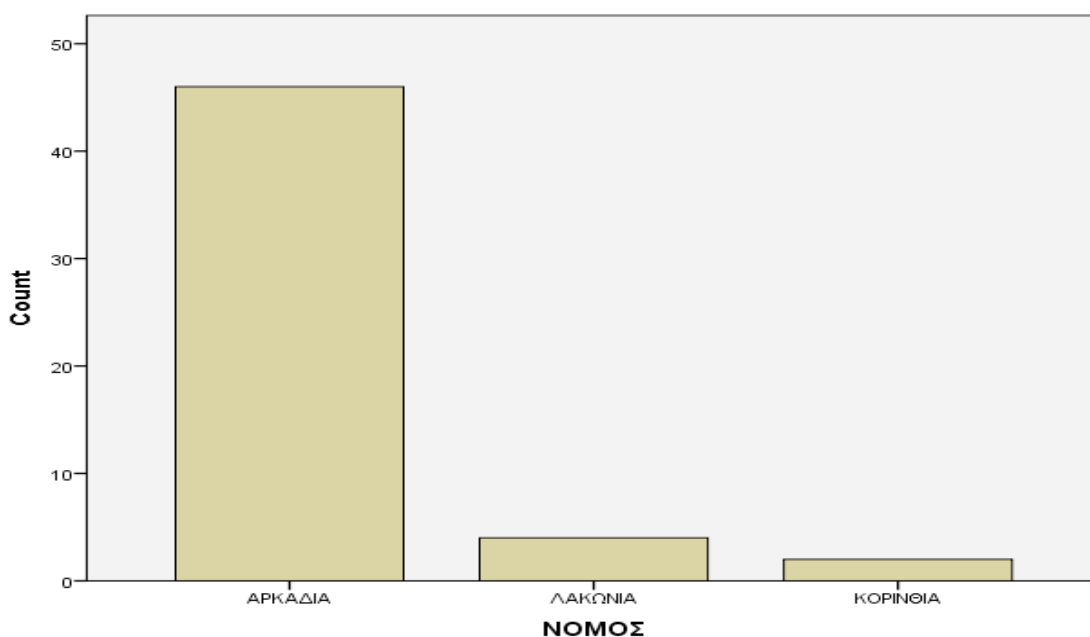
Στην έρευνα απάντησαν 52 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από 3 Νομούς της Πελοποννήσου.

Στον Πίνακα 1 αποτυπώνεται η κατανομή του δείγματος ανά νομό. Προκύπτει ότι η πλειοψηφία του δείγματος (88,5%) είναι από τον νομό Αρκαδίας.

Πίνακας 1: Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά νομό

ΝΟΜΟΣ	Συχνότητα	Ποσοστό
ΑΡΚΑΔΙΑ	46	88,5
ΛΑΚΩΝΙΑ	4	7,7
ΚΟΡΙΝΘΙΑ	2	3,8
Total	52	100,0

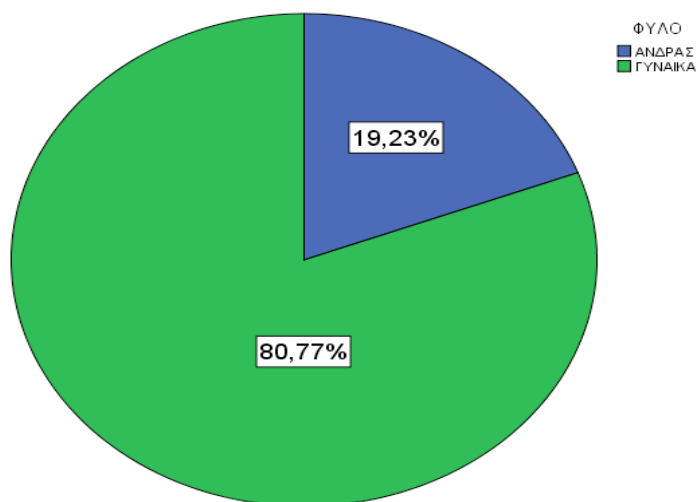
Γράφημα 1: Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά νομό



Ειδικότερα:

Οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία του δείγματος (81%)

**Γράφημα 2:** Κατανομή του δείγματος κατά φύλο

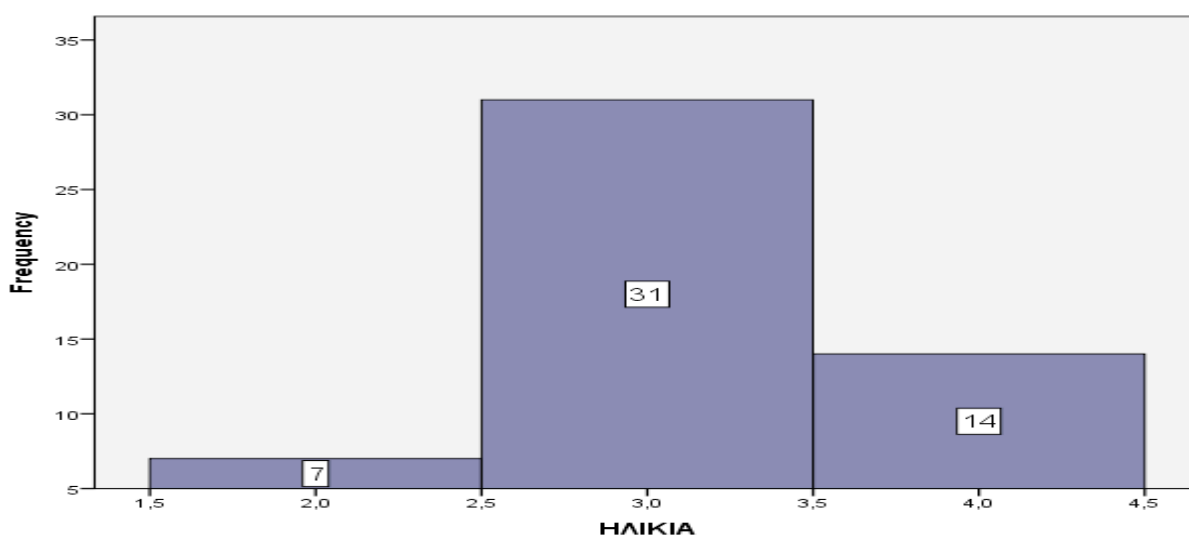


Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2 το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (59,6 %) συγκεντρώνεται στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών, ενώ ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα των 51-60 (26,9%).

**Πίνακας 2:** Κατανομή του δείγματος κατά ηλικία

ΗΛΙΚΙΑ	Συχνότητα	Ποσοστό
31-40	7	13,5
41-50	31	59,6
51-60	14	26,9
Total	52	100,0

**Γράφημα 3:** Κατανομή του δείγματος κατά ηλικία

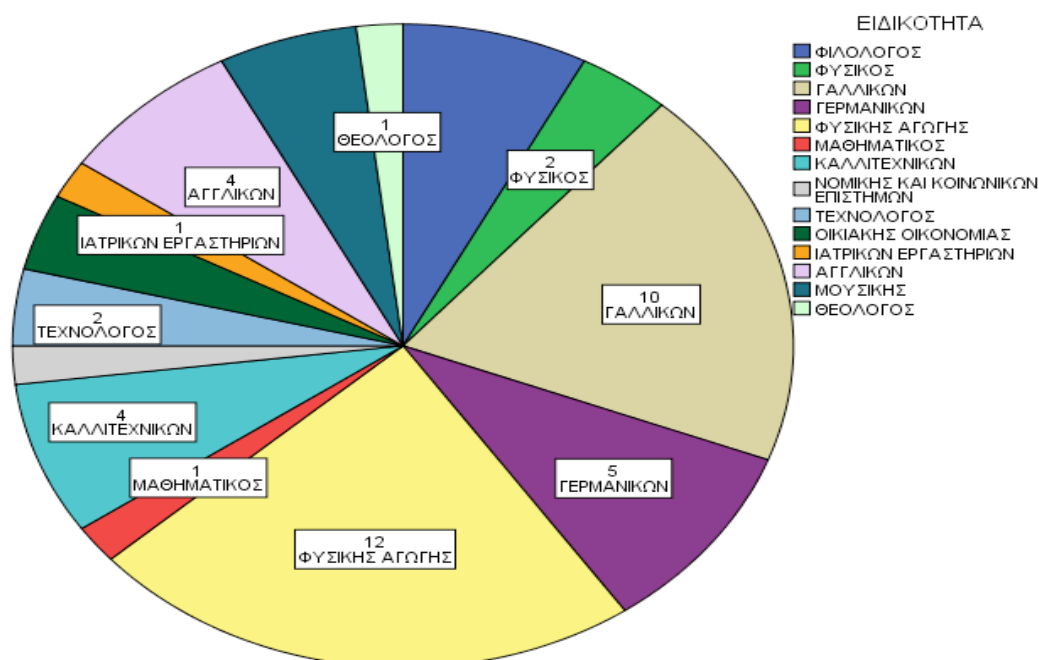


Οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών του δείγματος εμφανίζονται στον Πίνακα 3 με τους εκπαιδευτικούς των κλάδων ΠΕ11 (Φυσικής Αγωγής) και ΠΕ05 (Γαλλικής) να εμφανίζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά 23,1% και 19,2% αντίστοιχα.

Πίνακας 3: Κατανομή του δείγματος κατά ειδικότητα

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	Συχνότητα	Ποσοστό
ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	4	7,7
ΦΥΣΙΚΟΣ	2	3,8
ΓΑΛΛΙΚΩΝ	10	19,2
ΓΕΡΜΑΝΙΚΩΝ	5	9,6
ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	12	23,1
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ	1	1,9
ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ	4	7,7
ΝΟΜΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	1	1,9
ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΣ	2	3,8
ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ	2	3,8
ΙΑΤΡΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ	1	1,9
ΑΓΓΛΙΚΩΝ	4	7,7
ΜΟΥΣΙΚΗΣ	3	5,8
ΘΕΟΛΟΓΟΣ	1	1,9
Total	52	100,0

Γράφημα 4: Κατανομή του δείγματος κατά ειδικότητα



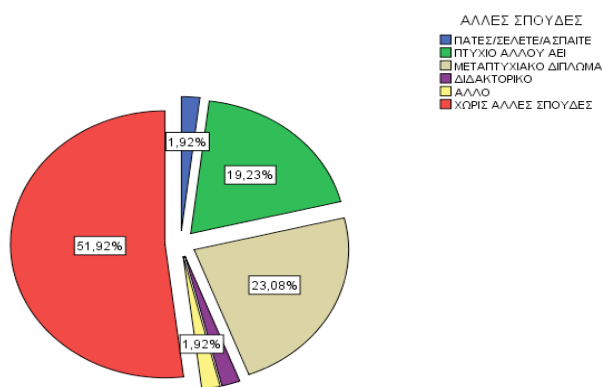


Οι επιπλέον σπουδές του δείγματος παρουσιάζονται στον Πίνακα 4

Πίνακας 4: Επιπλέον σπουδές

ΑΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	Συχνότητα	Ποσοστό
ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ/ΑΣΠΑΙΤΕ	1	1,9
ΠΤΥΧΙΟ ΑΛΛΟΥ ΑΕΙ	10	19,2
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ	12	23,1
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	1	1,9
ΑΛΛΟ	1	1,9
Total	25	48,1
Χωρίς άλλες σπουδές	27	51,9
Total	52	100,0

Γράφημα 5: Επιπλέον σπουδές

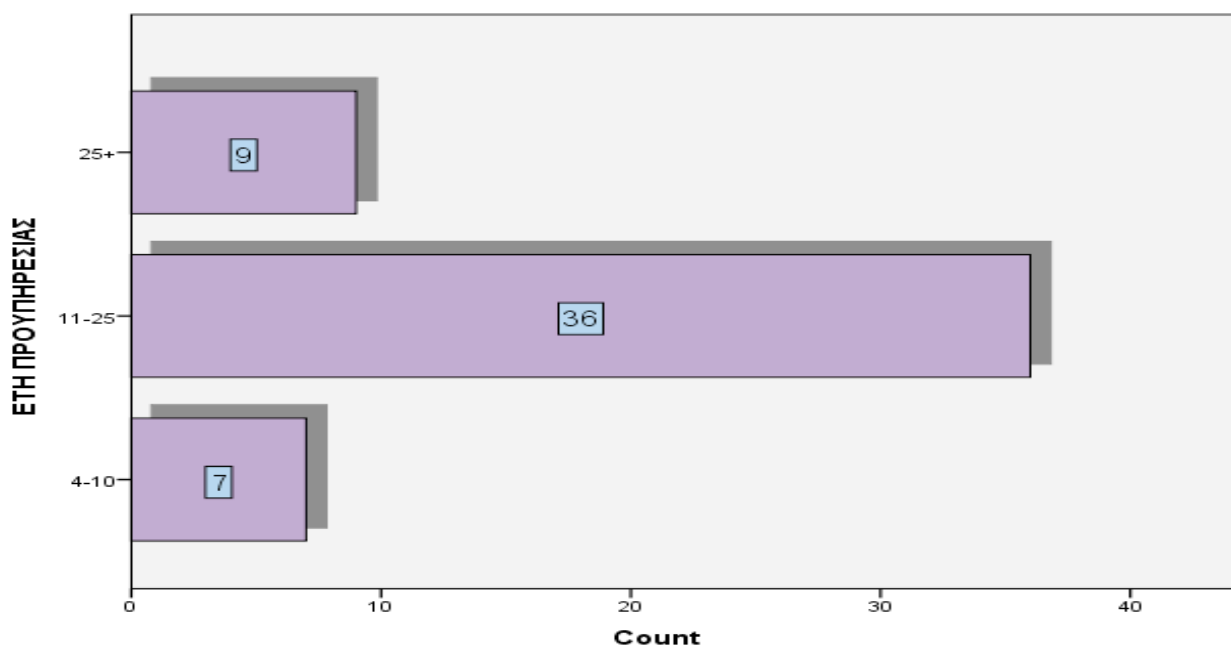


Η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας σε ποσοστό 69,2% είναι 11-25 έτη.

Πίνακας 5: Έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	Συχνότητα	Ποσοστό
4-10	7	13,5
11-25	36	69,2
25+	9	17,3
Total	52	100,0

**Γράφημα 6:** Έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος



Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι μόνιμοι σύμφωνα με τον Πίνακα 6.

**Πίνακας 6:** Υπηρεσιακή κατάσταση

ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Συχνότητα	Ποσοστό
ΜΟΝΙΜΟΣ	52	100,0

Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 7 σε ποσοστό 92%.

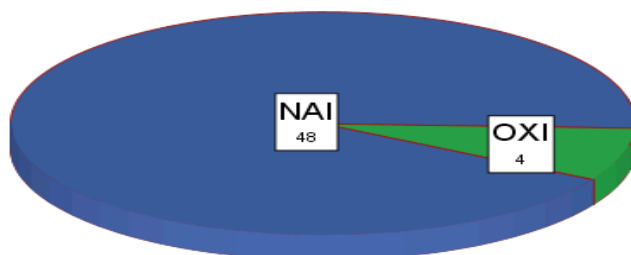
**Πίνακας 7:** Συμμετοχή σε προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ	Συχνότητα	Ποσοστό
ΝΑΙ	48	92,3
ΟΧΙ	4	7,7
Total	52	100,0

**Γράφημα 7:** Συμμετοχή στα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ  
ΣΧΟΛΙΚΩΝ  
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

■ ΝΑΙ  
■ ΟΧΙ



**Πίνακας 8:** Συμμετοχή στα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων συστηματικά ή περιστασιακά

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ	Συχνότητα	Ποσοστό
ΠΕΡΙΣΤΑΣΙΑΚΑ	25	48,1
ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΑ	23	44,2
Total	48	92,3
Μη συμμετέχοντες	4	7,7
Total	52	100,0

**Γράφημα 8:** Βαθμός συμμετοχής στα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων

ΣΕ ΠΟΙΟ  
ΒΑΘΜΟ  
ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΤΕ

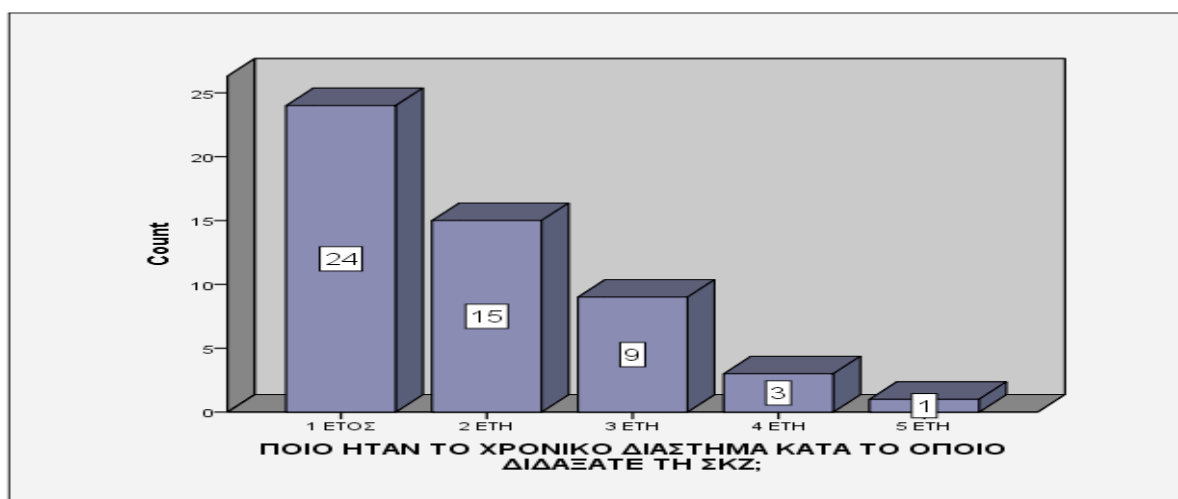
■ ΠΕΡΙΣΤΑΣΙΑΚΑ  
■ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΑ



Πίνακας 9: Χρόνος διδασκαλίας της Σ.Κ.Ζ. από τους εκπαιδευτικούς.

ΧΡΟΝΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΣΚΖ;	Συχνότητα	Ποσοστό
1 ΕΤΟΣ	24	46,2
2 ΕΤΗ	15	28,8
3 ΕΤΗ	9	17,3
4 ΕΤΗ	3	5,8
5 ΕΤΗ	1	1,9
Total	52	100,0

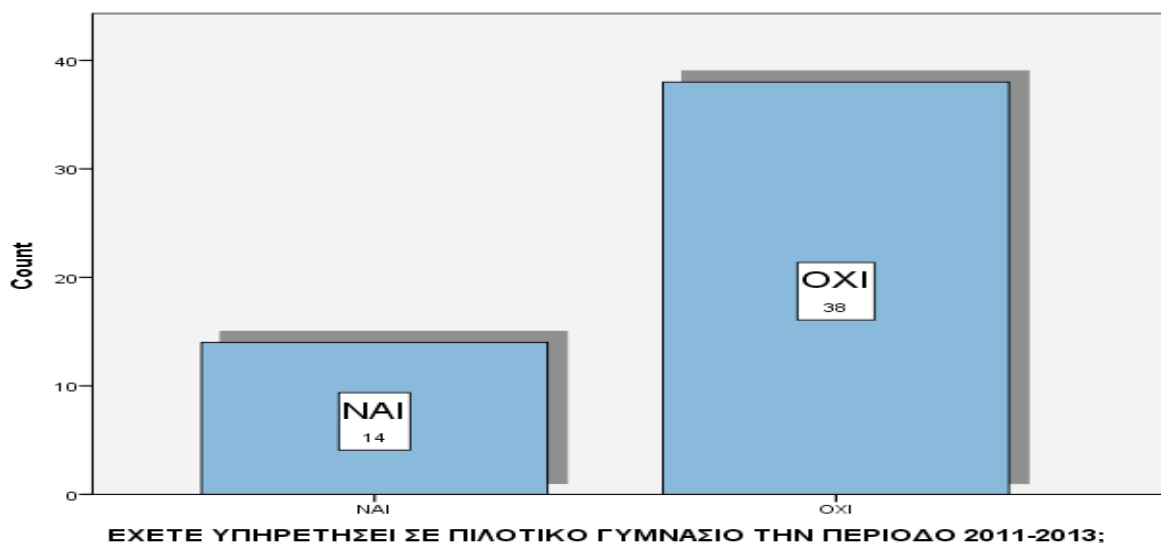
Γράφημα 9: Χρόνος διδασκαλίας της Σ.Κ,Ζ από τους εκπαιδευτικούς



Πίνακας 10: Εκπαιδευτικοί που υπηρέτησαν σε πιλοτικό Γυμνάσιο εφαρμογής των νέων Π.Σ.

ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΣΕ ΠΙΛΟΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ 2011-2013	Συχνότητα	Ποσοστό
ΝΑΙ	14	26,9
ΟΧΙ	38	73,1
Total	52	100,0

**Γράφημα 10:** Εκπαιδευτικοί που υπηρέτησαν σε πιλοτικό Γυμνάσιο εφαρμογής των νέων Π.Σ.



### 3.2 Ενημέρωση εκπαιδευτικών για την εισαγωγή της Σ.Κ.Ζ., ανάθεση διδασκαλίας και κατανόηση στόχων

Ο πίνακας 11 εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους ενημερώθηκαν οι εκπαιδευτικοί για την εισαγωγή της Σ.Κ.Ζ. Παρατηρούμε ότι 49 % των εκπαιδευτικών ανέφεραν μεταξύ των τρόπων που ενημερώθηκαν το διαδίκτυο, 47,1 % τους συναδέλφους, 45,1% τον διευθυντή/τρια και το 3,9 % άλλο τρόπο.

Πίνακας 11: Ενημέρωση για την εισαγωγή της Σ.Κ.Ζ.

ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
ΕΝΗΜΕΡΩΘΗΚΑΤΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΣΚΖ ΑΠΟ ΤΟΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΤΡΙΑ;	23	31,1%	45,1%
ΕΝΗΜΕΡΩΘΗΚΑΤΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΣΚΖ ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ;	25	33,8%	49,0%
ΕΝΗΜΕΡΩΘΗΚΑΤΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΣΚΖ ΑΠΟ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ;	24	32,4%	47,1%
ΕΝΗΜΕΡΩΘΗΚΑΤΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΣΚΖ ΜΕ ΑΛΛΟ ΤΡΟΠΟ;	2	2,7%	3,9%
Total	74	100,0%	145,1%

Ο λόγος ανάθεσης της διδασκαλίας για το 80,8 % των εκπαιδευτικών ήταν η συμπλήρωση του ωραρίου τους και σε ποσοστό 19,2 % ήταν η προσωπική πρωτοβουλία. (Πίνακας 12)

Πίνακας 12: Ανάθεση διδασκαλίας

<b>ΠΟΙΟΣ ΗΤΑΝ Ο ΛΟΓΟΣ ΠΟΥ ΑΝΑΤΕΘΗΚΕ ΣΕ ΣΑΣ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ</b>	Συχνότητα	Ποσοστό
ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΟΥ ΩΡΑΡΙΟΥ	42	80,8
ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ	10	19,2
Total	52	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 13 οι εκπαιδευτικοί κατανόησαν αρκετά και πολύ σε ποσοστό 80,8 % και 17,3 % αντίστοιχα τους στόχους του νέου μαθησιακού αντικειμένου και μόνο 1,9 % τους κατανόησε ελάχιστα.

Πίνακας 13: Κατανόηση στόχων της Σ.Κ.Ζ.

<b>ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΚΑΤΑΝΟΗΣΑΤΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ;</b>	Συχνότητα	Ποσοστό
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	1	1,9
ΑΡΚΕΤΑ	42	80,8
ΠΟΛΥ	9	17,3
Total	52	100,0

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε ποσοστό 67,3 % ότι τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων συνέβαλαν αρκετά στην κατανόηση των στόχων της Σ.Κ.Ζ., σε ποσοστό 21,2 % πολύ και σε ποσοστό 9,6 % ελάχιστα. (Πίνακας 14)

Πίνακας 14: Συμμετοχή σε προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων και κατανόηση στόχων της Σ.Κ.Ζ.

<b>Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ ΣΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΒΟΗΘΗΣΕ ΝΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΕΤΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ;</b>	Συχνότητα	Ποσοστό
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	5	9,6
ΑΡΚΕΤΑ	35	67,3
ΠΟΛΥ	11	21,2
Total	51	98,1
Missing System	1	1,9
Total	52	100,0

### 3.3 Παιδαγωγική κατάρτιση από πτυχιακές σπουδές- επιμόρφωση για τη διδασκαλία της Σ.Κ.Ζ- Σχολικός Σύμβουλος

Σύμφωνα με τον πίνακα 15 οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε ποσοστό 38,5% και 19,2% ότι η παιδαγωγική κατάρτιση που έλαβαν στις πτυχιακές σπουδές συνέβαλε ελάχιστα και καθόλου αντίστοιχα στη διδασκαλία της Σ.Κ.Ζ., ενώ σε ποσοστό 32,7% δηλώνει αρκετά και 9,6% πολύ.

Πίνακας 15: Παιδαγωγική κατάρτιση από τις αρχικές σπουδές

<b>ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΠΟΥ ΑΠΟΚΤΗΣΑΤΕ ΣΤΙΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΑΣ ΒΟΗΘΗΣΕ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΣΚΖ;</b>	Συχνότητα	Ποσοστό
ΚΑΘΟΛΟΥ	10	19,2
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	20	38,5
ΑΡΚΕΤΑ	17	32,7
ΠΟΛΥ	5	9,6
Total	52	100,0

Οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν επιμορφωτικά σεμινάρια σε ποσοστό 55,8%. (Πίνακας 16)

Πίνακας 16: Συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια

<b>ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΑΤΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ;</b>	Συχνότητα	Ποσοστό
ΝΑΙ	29	55,8
ΟΧΙ	23	44,2
Total	52	100,0

Τα επιμορφωτικά σεμινάρια συνέβαλαν αρκετά (30,8%) και πολύ (13,5%) στη βελτίωση της επιστημονικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, ωστόσο το 11,5% δηλώνει ότι συνέβαλαν ελάχιστα. (Πίνακας 17)

Πίνακας 17: Βελτίωση της επιστημονικής επάρκειας από τα επιμορφωτικά σεμινάρια

<b>ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΣΥΝΕΒΑΛΑΝ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΣΑΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ;</b>	Συχνότητα	Ποσοστό
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	6	11,5
ΑΡΚΕΤΑ	16	30,8
ΠΟΛΥ	7	13,5
Total	29	55,8
Missing System	23	44,2
Total	52	100,0

Οι εκπαιδευτικοί έχουν την άποψη ότι οι διαδικασίες επιμόρφωσης θα έπρεπε να είχαν αρχίσει πριν από 6 μήνες σε ποσοστό 38,5%, πριν από 1 χρόνο σε ποσοστό 36,5% και αμέσως με την εισαγωγή της σε ποσοστό 25%. (Πίνακας 18)

Πίνακας 18: Χρονική αφετηρία διαδικασιών επιμόρφωσης

<b>ΠΟΤΕ ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΘΑ ΕΠΡΕΠΕ ΝΑ ΕΙΧΑΝ ΞΕΚΙΝΗΣΕΙ ΟΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ;</b>	Συχνότητα	Ποσοστό
1 ΧΡΟΝΟ ΠΡΙΝ	19	36,5
6 ΜΗΝΕΣ ΠΡΙΝ	20	38,5
ΑΜΕΣΩΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΗΣ	13	25,0
Total	52	100,0

Το 43,2% των εκπαιδευτικών του δείγματος προτιμά τον Σχολικό Σύμβουλο ως επιμορφωτή, το 32,7% πανεπιστημιακό και το 23,1% συνάδελφο. (Πίνακας 19)

Πίνακας 19: Προτίμηση επιμορφωτή

<b>ΠΟΙΟΣ ΘΑ ΘΕΛΑΤΕ ΝΑ ΣΑΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙ;</b>	Συχνότητα	Ποσοστό
ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΣ	12	23,1
ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ	22	42,3
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟΣ	17	32,7
ΑΛΛΟ	1	1,9
Total	52	100,0

Συνολικά σε ποσοστό 73,1% οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι ο Σχολικός Σύμβουλος τους βοήθησε ελάχιστα και καθόλου, ενώ το 19,2% τους βοήθησε αρκετά και το 5,8% πολύ. (Πίνακας 20)



Πίνακας 20: Βοήθεια από Σχολικό Σύμβουλο

ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΣΑΣ ΒΟΗΘΗΣΕ Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ;		Συχνότητα	Ποσοστό
	ΚΑΘΟΛΟΥ	20	<b>38,5</b>
	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	18	<b>34,6</b>
	ΑΡΚΕΤΑ	10	19,2
	ΠΟΛΥ	3	5,8
	Total	51	98,1
Missing	System	1	1,9
Total		52	100,0

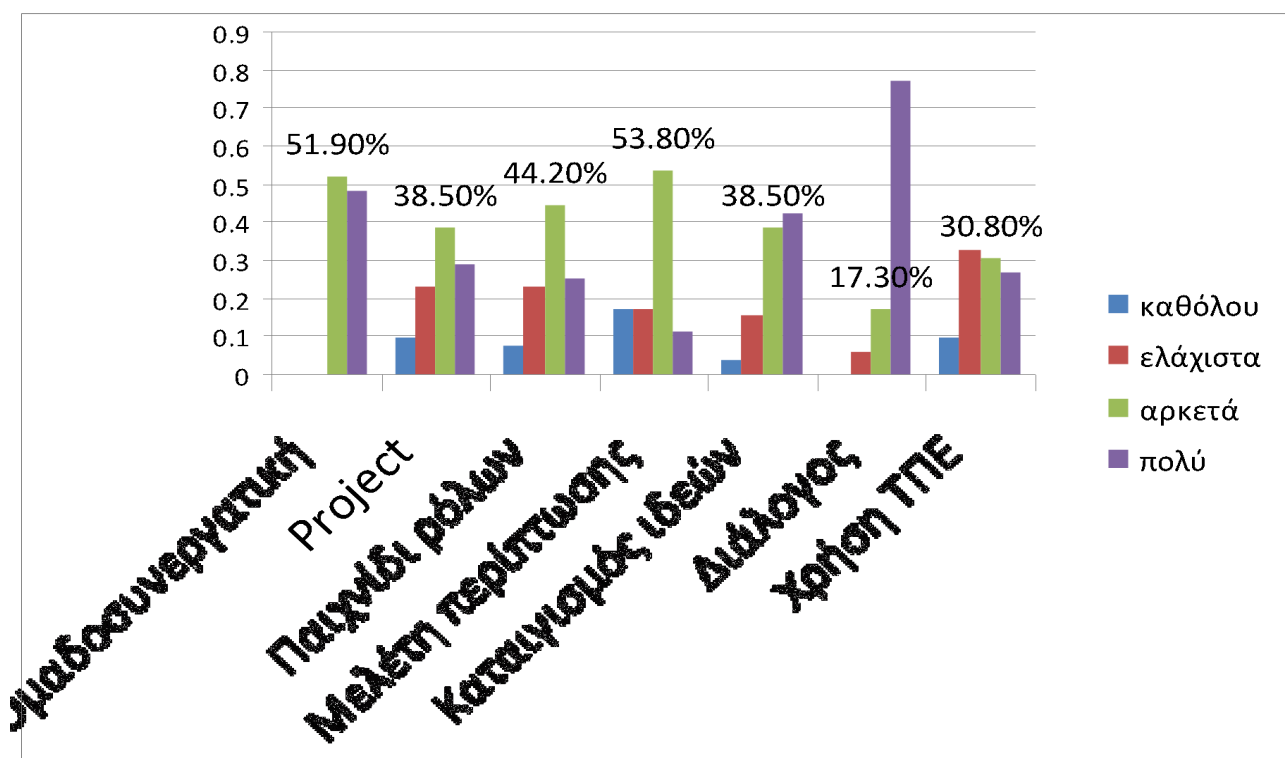
### 3.4 Διδακτικές μέθοδοι-ενδιαφέρον

Στον πίνακα 21 καταγράφονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποίησαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της Σ.Κ.Ζ. Παρατηρούμε ότι η ομαδοσυνεργατική χρησιμοποιήθηκε αρκετά και πολύ σε ποσοστό 51,9% και 48,1%. Επίσης ο διάλογος χρησιμοποιήθηκε αρκετά και πολύ σε ποσοστό 76,9% και 17,3%. Ακολουθούν σε αθροιστικό ποσοστό, οι μέθοδοι καταϊγισμός ιδεών (80,8%), παιχνίδι ρόλων (69,2%), project (67,3%), μελέτη περίπτωσης (65,3%) και τέλος η χρήση ΤΠΕ (57,7%) που επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους αρκετά και πολύ. Ωστόσο, οι μέθοδοι χρήση ΤΠΕ (42,3%), μελέτη περίπτωσης (34,6%), project (32,7%), παιχνίδι ρόλων (30,8%) και καταϊγισμός ιδεών (19,2%) επιλέχθηκαν ελάχιστα και καθόλου.

Πίνακας 21: Διδακτικοί μέθοδοι

Μέθοδοι	καθόλου	ελάχιστα	αρκετά	πολύ
<b>Ομαδοσυνεργατική</b>			51,9%	48,1%
<b>Project</b>	9,6%	23,1%	38,5%	28,8%
<b>Παιχνίδι ρόλων</b>	7,7%	23,1%	44,2%	25%
<b>Μελέτη περίπτωσης</b>	17,3%	17,3%	53,8%	11,5%
<b>Καταϊγισμός ιδεών</b>	3,8%	15,4%	38,5%	42,3%
<b>Διάλογος</b>		5,8%	17,3%	76,9%
<b>Χρήση ΤΠΕ</b>	9,6%	32,7%	30,8%	26,9%

Διάγραμμα 1: Χρήση διδακτικών μεθόδων



Οι μαθητές/τριες παρακολούθησαν με ενδιαφέρον τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση των παραπάνω διδακτικών μεθόδων αρκετά σε ποσοστό 51,9% και πολύ σε ποσοστό 46,2%. (Πίνακας 22)

Πίνακας 22: Ενδιαφέρον μαθητών/τριών

ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΑΝ ΜΕ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΙΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	Συχνότητα	Ποσοστό
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	1	1,9
ΑΡΚΕΤΑ	27	51,9
ΠΟΛΥ	24	46,2
Total	52	100,0

### 3.5 Εκπαιδευτικό υλικό και προετοιμασία εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον πίνακα 23 το 55,8% και το 23,1% των εκπαιδευτικών ανέτρεξαν στον οδηγό σπουδών, ο οποίος τους βοήθησε στη διδασκαλία τους αρκετά και πολύ, ενώ το 17,3% και το 3,8% δηλώνει ότι τους βοήθησε ελάχιστα και καθόλου.

Πίνακας 23: Οδηγός σπουδών

<b>ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΣΑΣ ΒΟΗΘΗΣΕ Ο ΟΔΗΓΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ;</b>	Συχνότητα	Ποσοστό
ΚΑΘΟΛΟΥ	2	3,8
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	9	17,3
ΑΡΚΕΤΑ	29	55,8
ΠΟΛΥ	12	23,1
Total	52	100,0

Οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο βαθμό χρησιμοποίησαν επιπλέον διδακτικό υλικό. Όπως φανερώνει ο πίνακας 24 αθροιστικά σε ποσοστό 88,5% το χρησιμοποίησαν αρκετά και πολύ. (Πίνακας 24)

Πίνακας 24: Επιπλέον διδακτικό υλικό

<b>ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΑΤΕ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ;</b>	Συχνότητα	Ποσοστό
ΚΑΘΟΛΟΥ	1	1,9
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	5	9,6
ΑΡΚΕΤΑ	30	57,7
ΠΟΛΥ	16	30,8
Total	52	100,0

Επιπλέον για το 94,2% των εκπαιδευτικών η προετοιμασία της διδακτικής ώρας απαιτούσε αρκετό και πολύ χρόνο. (Πίνακας 25)

Πίνακας 25: Προετοιμασία διδακτικής ώρας

<b>ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΑΠΑΙΤΟΥΣΕ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΑΠΟ ΕΣΑΣ Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ;</b>	Συχνότητα	Ποσοστό
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	3	5,8
ΑΡΚΕΤΑ	32	61,5
ΠΟΛΥ	17	32,7
Total	52	100,0

Το γεγονός ότι η Σ.Κ.Ζ. δεν ανήκε στο γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητας των εκπαιδευτικών τους δημιούργησε άγχος αρκετά και πολύ σε ποσοστό 50% και 11,5%, ενώ σε ποσοστό 19,2% και 19,2% δε δημιούργησε άγχος καθόλου και ελάχιστα. (Πίνακας 26)

Πίνακας 26: Άγχος για τη διδασκαλία της Σ.Κ.Ζ.

ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΣΑΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΣΕ ΑΓΧΟΣ;	Συχνότητα	Ποσοστό
ΚΑΘΟΛΟΥ	10	19,2
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	10	19,2
ΑΡΚΕΤΑ	26	50,0
ΠΟΛΥ	6	11,5
Total	52	100,0

### 3.6 Συνεργασία εκπαιδευτικών για κατανόηση στόχων και διδασκαλία Σ.Κ.Ζ

Όπως φανερώνει ο πίνακας 27 οι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν μεταξύ τους αρκετά (44,2%) και πολύ (38,5%) για την κατανόηση των στόχων της Σ.Κ.Ζ.

Πίνακας 27: Συνεργασία με συναδέλφους για την κατανόηση των στόχων της Σ.Κ.Ζ

ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΣΥΝΕΡΓΑΣΤΗΚΑΤΕ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ ΣΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΤΗΣ ΣΚΖ;	Συχνότητα	Ποσοστό
ΚΑΘΟΛΟΥ	3	5,8
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	6	11,5
ΑΡΚΕΤΑ	23	44,2
ΠΟΛΥ	20	38,5
Total	52	100,0

Οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν ότι συνεργάστηκαν μεταξύ τους αρκετά (46,2%) και πολύ (38,5%) για τη διδασκαλία της Σ.Κ.Ζ. (Πίνακας 28)

Πίνακας 28: Συνεργασία με συναδέλφους για τη διδασκαλία της Σ.Κ.Ζ.

ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΣΥΝΕΡΓΑΣΤΗΚΑΤΕ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ ΣΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ;	Συχνότητα	Ποσοστό
ΚΑΘΟΛΟΥ	3	5,8
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	5	9,6
ΑΡΚΕΤΑ	24	46,2
ΠΟΛΥ	20	38,5
Total	52	100,0

Μεταξύ των εκπαιδευτικών των πιλοτικών σχολείων για την εφαρμογή των νέων Π.Σ. και μη όπως φανερώνει ο πίνακας 29 υπήρξε συνεργασία καθόλου και ελάχιστα σε ποσοστό 44,2% και 15,4% αντίστοιχα. (Πίνακας 29)

Πίνακας 29: Συνεργασία με συναδέλφους πιλοτικών σχολείων

<b>ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΣΥΝΕΡΓΑΣΤΗΚΑΤΕ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ ΤΩΝ ΠΙΛΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ;</b>	Συχνότητα	Ποσοστό
ΚΑΘΟΛΟΥ	23	44,2
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	8	15,4
ΑΡΚΕΤΑ	5	9,6
ΠΟΛΥ	4	7,7
Total	40	76,9
Missing System	12	23,1
Total	52	100,0

### 3.7 Συνεργασία, γνωριμία και σχέσεις μεταξύ μαθητών, μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε ποσοστό 63,5% και 26,9% ότι η εφαρμογή της Σ.Κ.Ζ. συνεισέφερε αρκετά και πολύ στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. (Πίνακας 30)

Πίνακας 30: Συνεργασία μεταξύ μαθητών

<b>ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΚΖ ΣΥΝΕΙΣΕΦΕΡΕ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ;</b>	Συχνότητα	Ποσοστό
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	5	9,6
ΑΡΚΕΤΑ	33	63,5
ΠΟΛΥ	14	26,9
Total	52	100,0

Σε ότι αφορά στη γνωριμία των μαθητών τους δηλώνουν ότι η Σ.Κ.Ζ. τους βοήθησε πολύ σε ποσοστό 53,8% και αρκετά σε ποσοστό 44,2%. (Πίνακας 31)

Πίνακας 31: Γνωριμία με τους μαθητές

<b>ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ Η ΣΚΖ ΣΑΣ ΒΟΗΘΗΣΕ ΝΑ ΓΝΩΡΙΣΕΤΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΑΣ;</b>	Συχνότητα	Ποσοστό
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	1	1,9
ΑΡΚΕΤΑ	23	44,2
ΠΟΛΥ	28	53,8
Total	52	100,0

Ο πίνακας 32 φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί σε συνολικό ποσοστό 94,2% πιστεύουν ότι η διδασκαλία της Σ.Κ.Ζ. συνέβαλε στη γνωριμία μεταξύ των μαθητών/τριών αρκετά και πολύ.

Πίνακας 32: Γνωριμία μεταξύ των μαθητών

<b>ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΒΟΗΘΗΣΕ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΝΑ ΓΝΩΡΙΣΤΟΥΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ;</b>	Συχνότητα	Ποσοστό
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	3	5,8
ΑΡΚΕΤΑ	28	53,8
ΠΟΛΥ	21	40,4
Total	52	100,0

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αλλαγή στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών και στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών διαφοροποιούνται με το 59,6% και το 51,9% να εκτιμά ότι υπήρξε αλλαγή αρκετά, ενώ το 25% και το 30,8% να εκφράζει την άποψη ότι η αλλαγή στις σχέσεις ήταν ελάχιστη. (Πίνακας 33 και 34)

Πίνακας 33: Αλλαγή στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών

<b>ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΑΤΕ ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ;</b>	Συχνότητα	Ποσοστό
ΚΑΘΟΛΟΥ	4	7,7
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	13	25,0
ΑΡΚΕΤΑ	31	59,6
ΠΟΛΥ	4	7,7
Total	52	100,0

Πίνακας 34: Αλλαγή στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών

<b>ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΑΤΕ ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ;</b>	Συχνότητα	Ποσοστό
ΚΑΘΟΛΟΥ	1	1,9
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	16	30,8
ΑΡΚΕΤΑ	27	51,9
ΠΟΛΥ	8	15,4
Total	52	100,0

### 3.8 Συνολική αποτίμηση για μαθητές και εκπαιδευτικούς

Η εντύπωση που έχουν οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 61,5% είναι θετική και σε ποσοστό 34,6% είναι πολύ θετική. (Πίνακας 35)

Πίνακας 35: Συνολική εντύπωση για την εισαγωγή της Σ.Κ.Ζ.

<b>ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΝΤΥΠΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΣΚΖ ΣΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ;</b>	Συχνότητα	Ποσοστό
ΑΡΝΗΤΙΚΗ	2	3,8
ΘΕΤΙΚΗ	32	61,5
ΠΟΛΥ ΘΕΤΙΚΗ	18	34,6
Total	52	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 36 οι εκπαιδευτικοί έχουν την άποψη σε συνολικό ποσοστό 73,1% ότι η εφαρμογή της Σ.Κ.Ζ. άλλαξε θετικά τους μαθητές/τριες αρκετά και πολύ, ενώ σε ποσοστό 25% θεωρούν ότι ελάχιστα βοήθησε στην αλλαγή.

Πίνακας 36: Θετική αλλαγή των μαθητών/τριών

<b>ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΚΖ ΑΛΛΑΞΕ ΘΕΤΙΚΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ;</b>	Συχνότητα	Ποσοστό
ΚΑΘΟΛΟΥ	1	1,9
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	13	25,0
ΑΡΚΕΤΑ	27	51,9
ΠΟΛΥ	11	21,2
Total	52	100,0

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι η εφαρμογή της Σ.Κ.Ζ. επέδρασε θετικά και στους ίδιους αρκετά και πολύ σε ποσοστό 46,2% και 21,2% αντίστοιχα. Ωστόσο, σε ποσοστό 28,8% και 3,8% πιστεύουν ότι ελάχιστα και καθόλου τους επηρέασε προς μια θετική εξέλιξη τους. (Πίνακας 37)

Πίνακας 37: Θετική αλλαγή των εκπαιδευτικών

<b>ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΚΖ ΑΛΛΑΞΕ ΘΕΤΙΚΑ ΕΣΑΣ;</b>	Συχνότητα	Ποσοστό
ΚΑΘΟΛΟΥ	2	3,8
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	15	28,8
ΑΡΚΕΤΑ	24	46,2
ΠΟΛΥ	11	21,2
Total	52	100,0

Ο πίνακας 38 φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 51,9% και 15,4% πιστεύουν ότι αρκετά και πολύ οι μαθητές/τριες προετοιμάζονται για τις απαιτήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα, ενώ σε ποσοστό 32,7% ότι προετοιμάζονται ελάχιστα.

Πίνακας 38: Προετοιμασία μαθητών/τριών για τις απαιτήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα

<b>ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΣΚΖ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΖΟΝΤΑΙ ΓΙΑ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ 21ΟΥ ΑΙΩΝΑ;</b>	Συχνότητα	Ποσοστό
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	17	32,7
ΑΡΚΕΤΑ	27	51,9
ΠΟΛΥ	8	15,4
Total	52	100,0

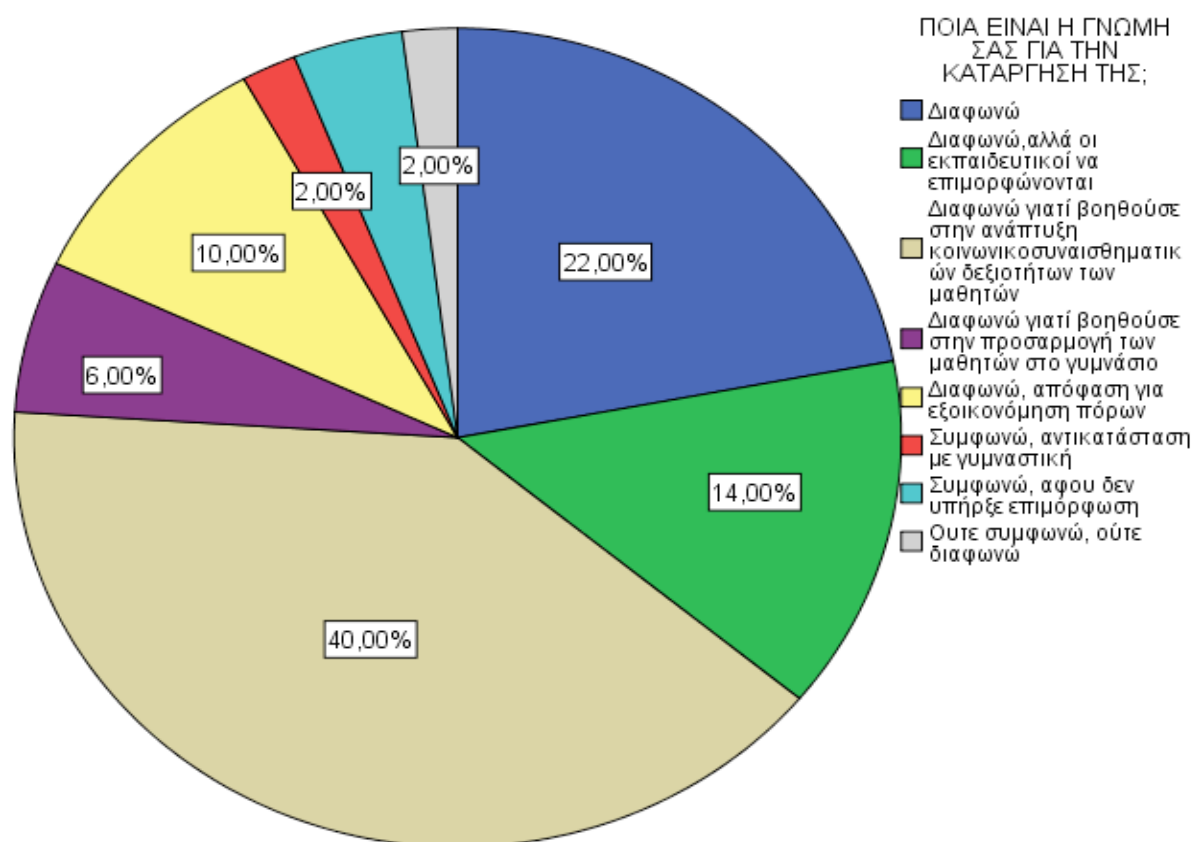
Με την μοναδική ανοικτή ερώτηση του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους ερωτηθέντες να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με την κατάργηση της Σ.Κ.Ζ. από τη σχολική χρονιά 2016-17.



Πίνακας 39: Απόψεις εκπαιδευτικών για την κατάργηση της Σ.Κ.Ζ

Ποια είναι η γνώμη σας για την κατάργησή της;	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ	11	21,2
Διαφωνώ, αλλά οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται	7	13,5
Διαφωνώ γιατί βοηθούσε στην ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών	20	38,5
Διαφωνώ γιατί βοηθούσε στην προσαρμογή των μαθητών στο γυμνάσιο	3	5,8
Διαφωνώ, ήταν απόφαση για εξοικονόμηση πόρων	5	9,6
Συμφωνώ, αντικατάσταση με γυμναστική	1	1,9
Συμφωνώ, αφού δεν υπήρξε επιμόρφωση	2	3,8
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	1	1,9
Total	50	96,2
Missing System	2	3,8
Total	52	100,0

Γράφημα 1: Απόψεις εκπαιδευτικών για την κατάργηση της Σ.Κ.Ζ.



Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι διαφωνούν με την απόφαση αυτή με κυριότερα επιχειρήματα τη συμβολή της Σ.Κ.Ζ. στην ανάπτυξη των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων και την προσαρμογή των μαθητών στο νέο περιβάλλον του Γυμνασίου. Ωστόσο, επισημαίνεται η ανάγκη για επιμόρφωση. Επίσης έχουν την άποψη ότι η επιλογή αυτή του Υπουργείου Παιδείας έγινε για την εξοικονόμηση πόρων.

### 3.9 Ανάλυση με το κριτήριο $\chi^2$

Στη συνέχεια της ανάλυσης θα χρησιμοποιηθεί το κριτήριο  $\chi^2$  (chi-square criterion), μια στατιστική τεχνική με την οποία θα εξεταστούν οι σχέσεις μεταξύ κάποιων μεταβλητών. Οι αναλύσεις των διαφόρων ερωτήσεων θα πραγματοποιηθούν σε σχέση με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως είναι η υπηρεσία σε πιλοτικό Γυμνάσιο εφαρμογής των νέων Π.Σ., η περιστασιακή ή συστηματική συμμετοχή στα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων και το φύλο. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίζεται το  $\alpha=5\%=0,05$ .

#### 3.9.1 Ανάλυση σε σχέση με την υπηρεσία σε πιλοτικό σχολείο

Πίνακας 40: Ποια είναι η συνολική εντύπωση για την εισαγωγή της Σ.Κ.Ζ. στο αναλυτικό πρόγραμμα;

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΝΤΥΠΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΣΚΖ ΣΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	ΥΠΗΡΕΤΗΣΗ ΣΕ ΠΙΛΟΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ		ΥΠΗΡΕΤΗΣΗ ΣΕ ΜΗ ΠΙΛΟΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
ΑΡΝΗΤΙΚΗ	0	0,0%	2	5,3%	2	3,8%
ΘΕΤΙΚΗ	5	35,7%	27	71,1%	32	61,5%
ΠΟΛΥ ΘΕΤΙΚΗ	9	64,3%	9	23,7%	18	34,6%
<b>Σύνολο</b>	<b>14</b>	<b>100,0%</b>	<b>38</b>	<b>100,0%</b>	<b>52</b>	<b>100,0%</b>

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,685 <sup>a</sup>	2	,021
Likelihood Ratio	7,888	2	,019
Linear-by-Linear Association	7,280	1	,007

N of Valid Cases	52	
------------------	----	--

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,54.

Παρατηρούμε ότι φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της υπηρετήσης σε πιλοτικό σχολείο ή όχι και της συνολικής εντύπωσης για την εισαγωγή της Σ.Κ.Ζ. στο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά με επιφύλαξη γιατί υπάρχουν τιμές άνω του 25%, γεγονός που καθιστά την τιμή του  $\chi^2$  προβληματική και μη έγκυρη.

### 3.9.2 Ανάλυση σε σχέση με την συμμετοχή σε προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων περιστασιακά ή συστηματικά

Πίνακας 41: Σε ποιο βαθμό η εφαρμογή της Σ.Κ.Ζ συνεισέφερε στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών;

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΑ ΠΡΟΓ/ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤ/ΤΩΝ	ΠΕΡΙΣΤΑΣΙΑΚΑ		ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	4	16,0%	0	0,0%	4	8,3%
ΑΡΚΕΤΑ	19	76,0%	12	52,2%	31	64,6%
ΠΟΛΥ	2	8,0%	11	47,8%	13	27,1%
<b>Σύνολο</b>	<b>25</b>	<b>100,0%</b>	<b>23</b>	<b>100,0%</b>	<b>48</b>	<b>100,0%</b>

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,748 <sup>a</sup>	2	,003
Likelihood Ratio	13,916	2	,001
Linear-by-Linear Association	11,459	1	,001
N of Valid Cases	48		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,92.

Παρατηρούμε ότι φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της συμμετοχής σε προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων και της συνεισφοράς της Σ.Κ.Ζ. στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών, αλλά με επιφύλαξη γιατί υπάρχουν τιμές άνω του 25%, γεγονός που καθιστά την τιμή του  $\chi^2$  προβληματική και μη έγκυρη

Πίνακας 42: Σε ποιο βαθμό η Σ.Κ.Ζ. σας βοήθησε να γνωρίσετε τους μαθητές σας;

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΑ ΠΡΟΓ/ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤ/ΤΩΝ	ΠΕΡΙΣΤΑΣΙΑΚΑ		ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	1	4,0%	0	0,0%	1	2,1%
ΑΡΚΕΤΑ	18	72,0%	4	17,4%	22	45,8%
ΠΟΛΥ	6	24,0%	19	82,6%	25	52,1%
<b>Σύνολο</b>	<b>25</b>	<b>100,0%</b>	<b>23</b>	<b>100,0%</b>	<b>48</b>	<b>100,0%</b>

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,615 <sup>a</sup>	2	,000
Likelihood Ratio	18,043	2	,000
Linear-by-Linear Association	15,764	1	,000
N of Valid Cases	48		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,48.

Παρατηρούμε ότι φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της συμμετοχής σε προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων και της γνωριμίας των μαθητών/τριών από τους εκπαιδευτικούς, αλλά με επιφύλαξη γιατί υπάρχουν τιμές άνω του 25%, γεγονός που καθιστά την τιμή του  $\chi^2$  προβληματική και μη έγκυρη.

Πίνακας 43: Σε ποιο βαθμό βοήθησε οι μαθητές να γνωριστούν μεταξύ τους;

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΑ ΠΡΟΓ/ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤ/ΤΩΝ	ΠΕΡΙΣΤΑΣΙΑΚΑ		ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	3	12,0%	0	0,0%	3	6,2%
ΑΡΚΕΤΑ	16	64,0%	9	39,1%	25	52,1%
ΠΟΛΥ	6	24,0%	14	60,9%	20	41,7%
<b>Σύνολο</b>	<b>25</b>	<b>100,0%</b>	<b>23</b>	<b>100,0%</b>	<b>48</b>	<b>100,0%</b>

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,091 <sup>a</sup>	2	,018
Likelihood Ratio	9,353	2	,009

Linear-by-Linear Association	7,919	1	,005
N of Valid Cases	48		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,44.

Παρατηρούμε ότι φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της συμμετοχής σε προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων και της γνωριμίας μεταξύ των μαθητών/τριών, αλλά με επιφύλαξη γιατί υπάρχουν τιμές άνω του 25%, γεγονός που καθιστά την τιμή του  $\chi^2$  προβληματική και μη έγκυρη

Πίνακας 44: Διαπιστώσατε αλλαγή στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών;

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΑ ΠΡΟΓ/ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤ/ΤΩΝ	ΠΕΡΙΣΤΑΣΙΑΚΑ		ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
ΚΑΘΟΛΟΥ	4	16,0%	0	0,0%	4	8,3%
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	10	40,0%	1	4,3%	11	22,9%
ΑΡΚΕΤΑ	10	40,0%	19	82,6%	29	60,4%
ΠΟΛΥ	1	4,0%	3	13,0%	4	8,3%
<b>Σύνολο</b>	<b>25</b>	<b>100,0%</b>	<b>23</b>	<b>100,0%</b>	<b>48</b>	<b>100,0%</b>

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,100 <sup>a</sup>	3	,002
Likelihood Ratio	17,895	3	,000
Linear-by-Linear Association	12,586	1	,000
N of Valid Cases	48		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,92.

Παρατηρούμε ότι φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της συμμετοχής σε προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων και του πως οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν αλλαγή στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών, αλλά με επιφύλαξη γιατί υπάρχουν τιμές άνω του 25%, γεγονός που καθιστά την τιμή του  $\chi^2$  προβληματική και μη έγκυρη.

Πίνακας 45: Διαπιστώσατε αλλαγή στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών;

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΑ ΠΡΟΓ/ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤ/ΤΩΝ	ΠΕΡΙΣΤΑΣΙΑΚΑ		ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
ΚΑΘΟΛΟΥ	1	4,0%	0	0,0%	1	2,1%
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	13	52,0%	2	8,7%	15	31,2%
ΑΡΚΕΤΑ	10	40,0%	14	60,9%	24	50,0%
ΠΟΛΥ	1	4,0%	7	30,4%	8	16,7%
<b>Σύνολο</b>	<b>25</b>	<b>100,0%</b>	<b>23</b>	<b>100,0%</b>	<b>48</b>	<b>100,0%</b>

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,175 <sup>a</sup>	3	,003
Likelihood Ratio	16,049	3	,001
Linear-by-Linear Association	13,442	1	,000
N of Valid Cases	48		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,48.

Παρατηρούμε ότι φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της συμμετοχής σε προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων και του πως οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν αλλαγή στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών, αλλά με επιφύλαξη γιατί υπάρχουν τιμές άνω του 25%, γεγονός που καθιστά την τιμή του  $\chi^2$  προβληματική και μη έγκυρη.

Πίνακας 46: Σε ποιο βαθμό η εφαρμογή της Σ.Κ.Ζ. άλλαξε θετικά τους μαθητές;

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΑ ΠΡΟΓ/ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤ/ΤΩΝ	ΠΕΡΙΣΤΑΣΙΑΚΑ		ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
ΚΑΘΟΛΟΥ	1	4,0%	0	0,0%	1	2,1%
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	9	36,0%	2	8,7%	11	22,9%
ΑΡΚΕΤΑ	13	52,0%	12	52,2%	25	52,1%
ΠΟΛΥ	2	8,0%	9	39,1%	11	22,9%
<b>Σύνολο</b>	<b>25</b>	<b>100,0%</b>	<b>23</b>	<b>100,0%</b>	<b>48</b>	<b>100,0%</b>

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,883 <sup>a</sup>	3	,020
Likelihood Ratio	10,979	3	,012
Linear-by-Linear Association	9,588	1	,002
N of Valid Cases	48		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,48.

Παρατηρούμε ότι φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της συμμετοχής σε προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων και του πως εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί την αλλαγή στους μαθητές τους μετά την εφαρμογή της Σ.Κ.Ζ.

Πίνακας 47: Σε ποιο βαθμό μέσω της Σ.Κ.Ζ. οι μαθητές προετοιμάζονται για τις απαιτήσεις του 21ου αιώνα;

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΑ ΠΡΟΓ/ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤ/ΤΩΝ	ΠΕΡΙΣΤΑΣΙΑΚΑ		ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	13	52,0%	3	13,0%	16	33,3%
ΑΡΚΕΤΑ	10	40,0%	14	60,9%	24	50,0%
ΠΟΛΥ	2	8,0%	6	26,1%	8	16,7%
<b>Σύνολο</b>	<b>25</b>	<b>100,0%</b>	<b>23</b>	<b>100,0%</b>	<b>48</b>	<b>100,0%</b>

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,849 <sup>a</sup>	2	,012
Likelihood Ratio	9,418	2	,009
Linear-by-Linear Association	8,083	1	,004
N of Valid Cases	48		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,83.

Παρατηρούμε ότι φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της συμμετοχής σε προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων και του πως εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι μέσω της Σ.Κ.Ζ. οι μαθητές/τριες προετοιμάζονται για τις απαιτήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα, αλλά με επιφύλαξη γιατί υπάρχουν τιμές άνω του 25%, γεγονός που καθιστά την τιμή του  $\chi^2$  προβληματική και μη έγκυρη.

### 3.9.4 Ανάλυση σε σχέση με το φύλο

Πίνακας 48: Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιήσατε ΤΠΕ;

ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
ΚΑΘΟΛΟΥ	1	10,0%	4	9,5%	5	9,6%
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	2	20,0%	15	35,7%	17	32,7%
ΑΡΚΕΤΑ	7	70,0%	9	21,4%	16	30,8%
ΠΟΛΥ	0	0,0%	14	33,3%	14	26,9%
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>	<b>100,0%</b>	<b>42</b>	<b>100,0%</b>	<b>52</b>	<b>100,0%</b>

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,138 <sup>a</sup>	3	,017
Likelihood Ratio	11,664	3	,009
Linear-by-Linear Association	,298	1	,585
N of Valid Cases	52		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,96.

Παρατηρούμε ότι φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ φύλου και χρήσης ΤΠΕ στη διδασκαλία της Σ.Κ.Ζ., αλλά με επιφύλαξη γιατί υπάρχουν τιμές άνω του 25%, γεγονός που καθιστά την τιμή του  $\chi^2$  προβληματική και μη έγκυρη.



Πίνακας 49: Πότε πιστεύετε ότι θα έπρεπε να είχαν ξεκινήσει οι διαδικασίες επιμόρφωσης

ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
1 ΧΡΟΝΟ ΠΡΙΝ	7	70,0%	12	28,6%	19	36,5%
6 ΜΗΝΕΣ ΠΡΙΝ	1	10,0%	19	45,2%	20	38,5%
ΑΜΕΣΩΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΗΣ	2	20,0%	11	26,2%	13	25,0%
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>	<b>100,0%</b>	<b>42</b>	<b>100,0%</b>	<b>52</b>	<b>100,0%</b>

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,525 <sup>a</sup>	2	,038
Likelihood Ratio	6,802	2	,033
Linear-by-Linear Association	2,984	1	,084
N of Valid Cases	52		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,50.

Παρατηρούμε ότι φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ φύλου και χρονικής αφετηρίας των διαδικασιών της επιμόρφωσης, αλλά με επιφύλαξη γιατί υπάρχουν τιμές άνω του 25%, γεγονός που καθιστά την τιμή του  $\chi^2$  προβληματική και μη έγκυρη.

Πίνακας 50: Σε ποιο βαθμό η Σ.Κ.Ζ. σας βοήθησε να γνωρίσετε τους μαθητές σας;

ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	1	10,0%	0	0,0%	1	1,9%
ΑΡΚΕΤΑ	6	60,0%	17	40,5%	23	44,2%
ΠΟΛΥ	3	30,0%	25	59,5%	28	53,8%
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>	<b>100,0%</b>	<b>42</b>	<b>100,0%</b>	<b>52</b>	<b>100,0%</b>

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,204 <sup>a</sup>	2	,045

Likelihood Ratio	5,443	2	,066
Linear-by-Linear Association	4,295	1	,038
N of Valid Cases	52		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,19.

Φαίνεται να υπάρχει οριακή σχέση μεταξύ φύλου και του πως εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι γνώρισαν τους μαθητές τους μέσω της Σ.Κ.Ζ., αλλά με επιφύλαξη γιατί υπάρχουν τιμές άνω του 25%, γεγονός που καθιστά την τιμή του  $\chi^2$  προβληματική και μη έγκυρη.

Πίνακας 51: Σε ποιο βαθμό η παιδαγωγική κατάρτιση που αποκτήσατε στις σπουδές σας βοήθησε στη διδασκαλία της Σ.Κ.Ζ.;

ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
ΚΑΘΟΛΟΥ	0	0,0%	10	23,8%	10	19,2%
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	8	80,0%	12	28,6%	20	38,5%
ΑΡΚΕΤΑ	1	10,0%	16	38,1%	17	32,7%
ΠΟΛΥ	1	10,0%	4	9,5%	5	9,6%
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>	<b>100,0%</b>	<b>42</b>	<b>100,0%</b>	<b>52</b>	<b>100,0%</b>

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,887 <sup>a</sup>	3	,020
Likelihood Ratio	11,382	3	,010
Linear-by-Linear Association	,011	1	,916
N of Valid Cases	52		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,96.

Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ φύλου και του πως εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι η παιδαγωγική κατάρτιση που απέκτησαν στις σπουδές τους συνέβαλε στη διδασκαλία της Σ.Κ.Ζ., αλλά με επιφύλαξη γιατί υπάρχουν τιμές άνω του 25%, γεγονός που καθιστά την τιμή του  $\chi^2$  προβληματική και μη έγκυρη.

Μετά την ανάλυση παρατηρούμε ότι μολονότι τηρούνται οι προϋποθέσεις εφαρμογής του κριτηρίου  $\chi^2$  που αφορούν το μέγεθος του δείγματος ( $n > 25$  και όχι  $n > 250$ ) και την ανεξαρτησία των παρατηρήσεων, δεν εφαρμόζεται η προϋπόθεση συνήθως πάνω από το 25% από τις αναμενόμενες συχνότητες να είναι μικρότερες του πέντε (Εμβλωτής, Κατσή, Σιδερίδης, 2006). Για το λόγο αυτό η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται με επιφύλαξη.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό πραγματοποιείται ο σχολιασμός και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Επιπλέον ελέγχονται τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας. Τέλος αναφέρονται προτάσεις που βασίζονται στα αποτελέσματα της έρευνας.

Τα πιο σημαντικά ευρήματα της έρευνας αφορούν στους παρακάτω άξονες:

- Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την εισαγωγή της Σ.Κ.Ζ.- ανάθεση διδασκαλίας και κατανόηση στόχων
- Παιδαγωγική κατάρτιση από πτυχιακές σπουδές - επιμόρφωση για τη διδασκαλία της Σ.Κ.Ζ - Σχολικός Σύμβουλος
- Διδακτικές μέθοδοι-ενδιαφέρον μαθητών/τριών
- Εκπαιδευτικό υλικό και προετοιμασία εκπαιδευτικών
- Συνεργασία εκπαιδευτικών για κατανόηση στόχων και διδασκαλία Σ.Κ.Ζ
- Συνεργασία, γνωριμία και σχέσεις μεταξύ μαθητών, μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών
- Συνολική αποτίμηση για μαθητές και εκπαιδευτικούς

### 4.1 Το Προφίλ των Συμμετεχόντων

Στο δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα παρατηρείται υπεροχή των γυναικών έναντι των ανδρών, γεγονός συνηθισμένο σε πολλές έρευνες που αναφέρονται στον πληθυσμό της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ανήκει στις ηλικιακές ομάδες 41-50 και 51-60 και είναι όλοι μόνιμοι. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διανύουν τη φάση του ανώτατου ορίου επαγγελματισμού (Αθανασούλα-Ρέππα 2008) με προϋπηρεσία 11-25 και πάνω από 25 έτη διδασκαλίας στην εκπαίδευση. Επίσης οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί κατέχουν επιπλέον τίτλους σπουδών. Τα παραπάνω στοιχεία του προφίλ των εκπαιδευτικών του δείγματος επιβεβαιώνονται από την Ετήσια Έκθεση για την Εκπαίδευση της ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ (2016) κατά την οποία το 66,3% του διδακτικού προσωπικού είναι γυναίκες (αύξηση της αναλογίας τους κατά την τετραετία 0,2%), το 83,7% είναι μόνιμοι (αύξηση κατά την τετραετία 4,8%) και το 36,2% κατέχει πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα (αύξηση κατά την τετραετία 27,2%). Συνολικά εκπαιδευτικοί 14 ειδικοτήτων δίδαξαν τη Σ.Κ.Ζ. Σύμφωνα με τις Τσατσαρώνη & Κούρου (2007) «ο

κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας στο σχολείο της Β/θμιας εκπαίδευσης βασίζεται στην ειδικότητα του εκπαιδευτικού» (σελ.69). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στη συντριπτική τους πλειονότητα σε προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, καθώς άρχισαν να εφαρμόζονται στην εκπαίδευση στις αρχές της δεκαετίας του 90. Υπερτερούν οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται περιστασιακά. Σύμφωνα με τους Αγγελίδου & Κρητικού (2005) και Σπυροπούλου, κ.συν. (2008) το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών ασχολείται περιστασιακά, αφού αρχίζει και σταματά τα προγράμματα σε μια πενταετία.

## **4.2 Σχολιασμός και ερμηνεία των αποτελεσμάτων**

### **4.2.1 Ενημέρωση εκπαιδευτικών για την εισαγωγή της Σ.Κ.Ζ., ανάθεση διδασκαλίας και κατανόηση στόχων**

Το 2011, στο πλαίσιο της πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα )» σύμφωνα με την Ενδιάμεση Έκθεση Αξιολόγησης (Ε.Π.Ε.Δ.Β.Μ, 2013), μολονότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί την πρώτη χρονιά πιλοτικής εφαρμογής κλήθηκαν να εφαρμόσουν ξαφνικά τα νέα Π.Σ., χωρίς πρώτα να έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διδασκαλίας, ανταποκρίθηκαν θετικά. Η ανεπαρκής προετοιμασία για την υποδοχή των νέων προγραμμάτων επισημαίνεται και από τους εκπαιδευτικούς στην έρευνα του ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. (2008).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος περιγράφουν ότι μεταξύ των τρόπων που ενημερώθηκαν για την εισαγωγή της Σ.Κ.Ζ ήταν το διαδίκτυο και ακολουθούν οι συνάδελφοι και ο διευθυντής/τρια. Σύμφωνα με την Ενδιάμεση Έκθεση Αξιολόγησης (Ε.Π.Ε.Δ.Β.Μ., 2013) σχολιάζεται θετικά η ηλεκτρονική διαθεσιμότητα των Π.Σ. στην ιστοσελίδα του Ψηφιακού Σχολείου, ενώ το κενό της πληροφόρησης και της ενημέρωσης σχετικά με τα Π.Σ. κάλυψαν με πρωτοβουλία τους οι διευθυντές και οι Σχολικοί Σύμβουλοι.

Ο λόγος ανάθεσης της διδασκαλίας είναι η συμπλήρωση του ωραρίου των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα και έτσι μπορεί να δικαιολογηθεί ο μεγάλος αριθμός ειδικοτήτων (συνολικά 14) που δίδαξαν τη Σ.Κ.Ζ. Αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχει ένας πυρήνας εκπαιδευτικών οι οποίοι επέλεξαν να διδάξουν τη Σ.Κ.Ζ. με δική τους πρωτοβουλία και όχι για τη συμπλήρωση του ωραρίου τους. Η

συμπλήρωση του ωραρίου επισημαίνεται και στην έρευνα της Σπυροπούλου (2001) ως παράγοντας για την ενασχόληση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας με περιβαλλοντικά προγράμματα.

Φαίνεται να κατανόησαν τους στόχους του νέου μαθησιακού αντικειμένου και όπως δήλωσαν, συνέβαλε σε αυτό αρκετά η συμμετοχή τους στα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων. Άλλωστε η Σ.Κ.Ζ. έχει τις ίδιες βασικές αρχές και στόχους με τα προαιρετικά καινοτόμα προγράμματα Αγωγής Υγείας (Α.Υ.), τα οποία αποτέλεσαν τον προπομπό της παραπάνω εκπαιδευτικής καινοτομίας (Αγγελίδου, 2010). Το βασικότερο κίνητρο των εκπαιδευτικών, που υλοποιούν τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων εκτός ωρολογίου προγράμματος, είναι να δοκιμάσουν παιδαγωγικές καινοτομίες μέσα από αυτά (Αγγελίδου & Κρητικού, 2005). Επίσης οι έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν συστηματικά στα προαιρετικά προγράμματα εκτιμούν τις παιδαγωγικές αρχές στις οποίες βασίζονται και έχουν πεισθεί για την αναγκαιότητά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Δεμερτζή, 2007· Μπαγάκης, 2000, 2003).

#### **4.2.2 Παιδαγωγική κατάρτιση από πτυχιακές σπουδές- επιμόρφωση για τη διδασκαλία της Σ.Κ.Ζ -Σχολικός Σύμβουλος**

Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι η παιδαγωγική κατάρτιση που έλαβαν στις πτυχιακές σπουδές συνέβαλε ελάχιστα και καθόλου στη διδασκαλία της Σ.Κ.Ζ. Παρατηρείται να υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, οι οποίες θεωρούν ότι αρκετά και πολύ τις βοήθησε η παιδαγωγική κατάρτιση που έλαβαν στις πτυχιακές σπουδές στη διδασκαλία της Σ.Κ.Ζ. Επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Μπουζάκη κ.συν. (2011) σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί της Δ.Ε. για την προπτυχιακή τους εκπαίδευση δηλώνουν καλύτερη εκπαίδευση στο γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητάς τους, ενώ νιώθουν ελλειμματικοί σε θέματα ψυχοπαιδαγωγικής κατάρτισης και πρακτικής άσκησης. Σε άλλες έρευνες αναφέρεται ότι χρειάζονται επιμόρφωση σε θέματα που ελάχιστα ή και καθόλου δεν έχουν διδαχθεί κατά τις σπουδές τους, τα οποία όμως είναι σημαντικά για το έργο τους και συγκεκριμένα σε θέματα ψυχολογίας και διδακτικής μεθοδολογίας (Παπανασούμ, 2003· Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008· Υφαντή & Βοζαΐτης, 2007) και πως η αρχική εκπαίδευση και κατάρτισή τους είναι ανεπαρκής (Υφαντή & Καραντζής, 2007). Η επιμόρφωση θεωρείται σημαντικός

θεσμός για τους εκπαιδευτικούς της Δ.Ε. προκειμένου να συμπληρωθούν οι ελλείψεις της βασικής τους εκπαίδευσης, σε σχέση με τις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται (Κατσαντά, 2005).

Λίγο πάνω από το μισό του δείγματος των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας συμμετείχε σε επιμορφωτικά σεμινάρια. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκφράζει την άποψη ότι συνέβαλαν στη βελτίωση της επιστημονικής τους επάρκειας. Άλλωστε οι εκπαιδευτικοί έχουν αποδεχθεί την επιμόρφωση «ως βασικό στοιχείο της συνεχούς βελτίωσης τους» (σελ. 385) (Δούκας κ.συν., 2008) και την προτείνουν «ως ιδιαίτερα σημαντική δράση για τη βελτίωση της εκπαίδευσης» (σελ.35) (Μπουζάκης, κ.συν., 2011). Στην έρευνα του Αναστασιάδη (2010) που διερευνά τις επιμορφωτικές ανάγκες στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για λογαριασμό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ποσοστό μικρότερο του 50% δηλώνει ικανοποιημένο από το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία των επιμορφωτικών προγραμμάτων, που παρακολούθησαν στο παρελθόν. Η έρευνα του Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2008) εμφανίζει τους εκπαιδευτικούς να κρατούν μια κριτική στάση σχετικά με τη συμβολή της επιμόρφωσης στο να ανταποκριθούν στις αλλαγές του αναλυτικού προγράμματος και στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της σχολικής καθημερινότητας. Επιμόρφωση με πρακτικό περιεχόμενο και προσαρμοσμένη στις ανάγκες τους επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Φώκιαλη, Κουρουτσίδου & Λέφα (2005). Αντίθετα σε έρευνα των Υφαντή & Καραντζή (2007) η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (69,9%) δηλώνει ότι ωφελήθηκε αρκετά από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Θα αναμενόταν μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής, αφού στο Σχέδιο Δράσης (Μπιρμπίλη, 2011) προτάσσεται η επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως σημαντικό στοιχείο για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Επιπλέον η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και στελεχών αποτέλεσε το βασικό στοιχείο του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης (Αναστασιάδης, 2010).

Σχετικά με τη χρονική στιγμή που θα ήθελαν να ξεκινήσουν οι διαδικασίες επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι προτιμούν το διάστημα των 6 μηνών και του 1 έτους πριν την εφαρμογή του νέου διδακτικού αντικειμένου με τους άντρες να διαφοροποιούνται από τις γυναίκες και να προτιμούν το διάστημα του 1 έτους.

Την άποψη η επιμόρφωση να είχε ξεκινήσει νωρίτερα προτιμούν και οι εκπαιδευτικοί πιλοτικού Γυμνασίου στην έρευνα της Κατσούλου (2015) εκφράζοντας το αίσθημα της απογοήτευσης για την καθυστερημένη και ανεπαρκή επιμόρφωση. Η προτίμηση αυτή των εκπαιδευτικών είναι συμβατή με τα αποτελέσματα της έρευνας των Zembylas & Barker (2007) σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί θέλουν χρόνο για να αντιμετωπίσουν την αλλαγή. Οφείλεται στο γεγονός ότι δυσκολεύονται να αποποιηθούν τον παραδοσιακό τους ρόλο, μολονότι διαφωνούν στη θεωρία με αυτόν, χρειάζονται χρόνο για να εξελιχθεί σε πρακτική η αλλαγή και υποστήριξη που να ενισχύει την προσωπική πρωτοβουλία (Μπαγάκης, κ.α., 2005· Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2007). Η ανεπαρκής επιμόρφωση σύμφωνα με έρευνα της Σπυροπούλου (2001) αποτέλεσε παράγοντα πρόκλησης έλλειψης διάθεσης των εκπαιδευτικών για υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προτιμούν ως επιμορφωτή τον Σχολικό Σύμβουλο και ακολουθεί ο πανεπιστημιακός. Αντίθετα σε έρευνα των Μπατσούτα, & Παπαγιαννίδου (2006) επιθυμούν ως επιμορφωτές τους εκπαιδευτικούς και ακολουθούν οι πανεπιστημιακοί και οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Σημαντικός αναδεικνύεται ο ρόλος των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Α.Ε.Ι.) στο σχεδιασμό προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Υφαντή & Βοζαίτης, 2007). Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο στην έρευνα του Ο.Ε.Π.ΕΚ. (2008) κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καταλληλότερους επιμορφωτές τους εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς και ακολουθούν οι πανεπιστημιακοί και οι Σχολικοί Σύμβουλοι τονίζοντας την ανάγκη τους για επιμορφωτές με εμπειρία στη σχολική πραγματικότητα.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα εκφράζουν την άποψη ότι ο Σχολικός Σύμβουλος τους βοήθησε καθόλου και ελάχιστα γεγονός που επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Μπουζάκη κ.συν. (2011) κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν δυσαρέσκεια για τη βοήθεια του Σχολικού Συμβούλου στην άσκηση του διδακτικού τους έργου. Η εκπαιδευτική κοινότητα αναγνωρίζει τη σημασία του Σχολικού Συμβούλου για την επιστημονική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, γνωρίζοντας ωστόσο τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην άσκηση του έργου του (Δούκας κ.συν., 2008) και δίνει μεγάλη σημασία στη



συνεργασία εκπαιδευτικών και Σχολικού Συμβούλου (Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2007).

#### **4.2.3 Διδακτικές μέθοδοι-ενδιαφέρον**

Στην παρούσα έρευνα η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και ο διάλογος είναι πρώτες στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών και χρησιμοποιήθηκαν σε μεγάλο ποσοστό. Ακολουθούν οι μέθοδοι καταγισμός ιδεών, παιχνίδι ρόλων, project, μελέτη περίπτωσης και τέλος η χρήση ΤΠΕ. Η επιλογή των δυο πρώτων μεθόδων επιβεβαιώνει την ιδιαιτερότητα της Σ.Κ.Ζ. ότι δεν αποτελεί ένα «μάθημα» με τη στενή έννοια του όρου, αλλά είναι περισσότερο άνοιγμα της σκέψης και των συναισθημάτων (Χατζηχρήστου, 2011).

Αξιοσημείωτο είναι ότι αξιοποιούνται όλες οι διδακτικές μέθοδοι, η εισαγωγή των οποίων πραγματοποιήθηκε μέσω των προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων χωρίς ωστόσο να υπάρξει η αναμενόμενη ενσωμάτωση της διδακτικής μεθοδολογίας στην καθημερινή διδακτική πρακτική σύμφωνα με την έρευνα των Σπυροπούλου κ.συν. (2008) για τα Καινοτόμα Προγράμματα. Οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση στο να γνωρίσουν νέες διδακτικές μεθόδους, ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008). Στην έρευνα της Κατσούλου (2015) διαπιστώθηκε μια προοδευτική αλλαγή στην εφαρμογή των διδακτικών μεθόδων από τους εκπαιδευτικούς πιλοτικού Γυμνασίου.

Περιορισμένα ποσοστά ομαδικών εργασιών αναφέρουν οι Βέικου, Βαρέση & Πατούνα (2007), ενώ τα αποτελέσματα της έρευνας των Νικολακάκη, Μωραΐτη, & Δώσσα (2010) σε δείγμα 201 δασκάλων σχετικά με τις απόψεις και στάσεις τους για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία φανερώνουν ότι σε μεγάλο ποσοστό την εφαρμόζουν και συμφωνούν για την αποδοτικότητά της. Επιπλέον στην ίδια έρευνα οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι η χρήση υπολογιστών στις ομάδες θα έκανε το μάθημα πιο συναρπαστικό. Στην παρούσα έρευνα παρατηρείται διαφοροποίηση στη χρήση ΤΠΕ ανάλογα με το φύλο, με τους άνδρες εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Η θετική αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ ως βασικό συστατικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας διαπιστώνεται και στην έρευνα του ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. (2008).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν ότι οι η πλειονότητα των μαθητών/τριών παρακολούθησαν με ενδιαφέρον τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση των παραπάνω διδακτικών μεθόδων. Επιβεβαιώνονται τα θετικά σχόλια των εκπαιδευτικών για τα Καινοτόμα Προγράμματα στην έρευνα των Σπυροπούλου, κ.συν. (2008) οι οποίοι δήλωσαν ότι τα παιδιά ξεφεύγουν από τη μονοτονία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, χαλαρώνουν και αντιμετωπίζουν το σχολείο με πιο φιλική και ευχάριστη διάθεση. Μείωση της απόσπασης της προσοχής των μαθητών, πιθανόν λόγω της εφαρμογής νέων διδακτικών μεθόδων αναφέρεται και στην έρευνα της Κατσούλου (2015).

#### **4.2.4 Εκπαιδευτικό υλικό και προετοιμασία εκπαιδευτικών**

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ανέτρεξε στον οδηγό σπουδών, ο οποίος τους βοήθησε στη διδασκαλία της Σ.Κ.Ζ και επίσης αναφέρει τη χρήση επιπλέον διδακτικού υλικού. Στον οδηγό του εκπαιδευτικού για τη Σ.Κ.Ζ αναφέρεται ότι ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να σχεδιάσει άλλες δραστηριότητες εκτός αυτών που προτείνονται, με την προϋπόθεση να αντιστοιχούν στα βασικά θέματα και στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Το αποτέλεσμα αυτό δεν συμφωνεί με προηγούμενη έρευνα σύμφωνα με την οποία για τους εκπαιδευτικούς το Α.Π. είναι κυρίως το σχολικό βιβλίο, ενώ ο χρόνος και η ελλιπής υποστήριξη περιορίζουν τις δυνατότητές τους για πρωτοβουλίες (Βλάχος, Δαγκλής & Βαβουράκη, 2007). Αντίθετα στην έρευνα του ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. (2008) οι εκπαιδευτικοί δεν αποδέχονται την πρακτική του ενός βιβλίου.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας σε ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό δηλώνουν ότι η προετοιμασία της διδακτικής ώρας απαιτούσε αρκετό και πολύ χρόνο. Αύξηση του όγκου εργασίας και του χρόνου προετοιμασίας για τους εκπαιδευτικούς των πιλοτικών Γυμνασίων αναφέρονται και στις έρευνες των Κατσούλου (2015) και Λυγουρά (2012). Σύμφωνα με την έρευνα των Σπυροπούλου, κ.συν. (2008) ο χρόνος προετοιμασίας αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την υλοποίηση προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων.

Σε ποσοστό πάνω του 50% οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναφέρουν πως το γεγονός ότι η Σ.Κ.Ζ. δεν ανήκε στο γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητας των εκπαιδευτικών τους δημιούργησε άγχος αρκετά και πολύ. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με

παλαιότερη έρευνα σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία μαθημάτων εκτός ειδικότητας αποτελεί αιτία άγχους για τους εκπαιδευτικούς (Αλεξόπουλος, 1990).

#### **4.2.5 Συνεργασία εκπαιδευτικών για κατανόηση στόχων και διδασκαλία Σ.Κ.Ζ**

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συνεργάστηκαν σε μεγάλο βαθμό μεταξύ τους για την κατανόηση των στόχων και τη διδασκαλία της Σ.Κ.Ζ., ενώ αντίθετα στην πλειονότητα τους εκφράζουν την άποψη ότι δεν υπήρξε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των πιλοτικών σχολείων για την εφαρμογή των νέων Π.Σ. Φαίνεται ότι δεν αξιοποιήθηκαν τα πιλοτικά σχολεία ως πυρήνες επιμόρφωσης για τα άλλα σχολεία όπως ήταν στον αρχικό σχεδιασμό (Μπιρμπίλη, 2011).

Το αποτέλεσμα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών της έρευνας μπορεί να δικαιολογηθεί από την εμπλοκή τους στα προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, αφού η εισαγωγή της έννοιας της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών εισήχθη στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, έστω και σε μικρή κλίμακα, μέσω αυτών των προγραμμάτων (Δεμερτζή, 2009). Η ανταλλαγή απόψεων με άλλους συναδέλφους καταγράφεται ως σημαντικό όφελος για τους εκπαιδευτικούς από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008). Επιπλέον η έρευνα των Υφαντή & Βοζαΐτη (2007) για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αναδεικνύει την ανάγκη συνεργασίας, ανταλλαγής εμπειριών και συζήτησης μεταξύ τους που θα αξιοποιούνται στη σχολική πρακτική.

#### **4.2.6 Συνεργασία και σχέσεις μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας**

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η εφαρμογή της Σ.Κ.Ζ. συνεισέφερε στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών στη γνωριμία με τους μαθητές τους, στη γνωριμία μεταξύ των μαθητών/τριών. Παρατηρείται διαφοροποίηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν συστηματικά και περιστασιακά στα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων με τους πρώτους να έχουν θετική άποψη για την ανάπτυξη της συνεργασίας και των σχέσεων. Επίσης οι γυναίκες διαφοροποιούνται από τους άντρες και πιστεύουν ότι η Σ.Κ.Ζ τις βοήθησε να γνωρίσουν τους μαθητές τους.

Οι μαθητές που συμμετέχουν στα προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων μιλούν για αλλαγή στις σχέσεις με τους συμμαθητές/τριες τους και την ανάπτυξη του αισθήματος της οικειότητας με τους εκπαιδευτικούς (Σπυροπούλου, κ.συν., 2008).

Στην έρευνα των Μπουζάκη, κ.συν. (2011) οι εκπαιδευτικοί σε υψηλό ποσοστό δηλώνουν ευχαριστημένοι από τη σχέση τους με τους μαθητές και το καλό κλίμα στο σχολείο θεωρείται σημαντικός παράγοντας στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου. Ένα αισιόδοξο επικοινωνιακό κλίμα με μαθητές και συναδέλφους διακρίνουν και οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Βέικου, Βαρέση & Πατούνα (2007).

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αναπτύσσει την ικανότητα συνεργασίας στα παιδιά, τα βοηθάει να γίνουν υπεύθυνα, εξασφαλίζει την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών και δημιουργεί θετικό παιδαγωγικό κλίμα γιατί ευνοεί την κοινωνική ένταξη των μαθητών και ενισχύει την αλληλεγγύη και την αλληλοβοήθεια (Νικολακάκη, Μωραΐτη, & Δώσσα, 2010).

#### **4.2.7 Συνολική αποτίμηση από την εισαγωγή της Σ.Κ.Ζ για μαθητές και εκπαιδευτικούς**

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται πως αναγνωρίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την παιδαγωγική αξία της Σ.Κ.Ζ. και εκφράζουν θετική άποψη για την εισαγωγή της στο Α.Π. Παρατηρείται διαφοροποίηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που υπηρέτησαν σε πιλοτικό Γυμνάσιο και σε αυτούς που δεν υπηρέτησαν, με τους πρώτους να έχουν πολύ θετική και θετική εντύπωση και καθόλου αρνητική. Οι εκπαιδευτικοί, στην έρευνα του ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. (2008), σε ποσοστό σχεδόν 90% συμφωνούν να διαποτίζουν τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων το σύνολο του Π.Σ. και να έχουν θέση στο ωρολόγιο πρόγραμμα, ώστε να απευθύνονται σε όλα τα παιδιά, αναγνωρίζοντας έτσι τη σημασία τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η εφαρμογή της Σ.Κ.Ζ επέδρασε θετικά στους ίδιους, άλλαξε θετικά τους μαθητές/τριες και τους προετοίμασε για τις απαιτήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Παρατηρείται διαφοροποίηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν συστηματικά και περιστασιακά στα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων με τους πρώτους να διαπιστώνουν τη θετική αλλαγή των μαθητών/τριών και επίσης ότι η Σ.Κ.Ζ τους προετοιμάζει για τις απαιτήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Οι μαθητές που μαθαίνουν να λειτουργούν σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο μελλοντικά θα έχουν την ικανότητα να αντιμετωπίσουν τον ανταγωνισμό στην εκπαιδευτική και κοινωνική τους ζωή (Ματσαγγούρας, 2000β,2002) και μέσα από

δημοκρατικές διαδικασίες η κοινωνία θα αποκτήσει πολίτες με ελεύθερη, κριτική και δημοκρατική σκέψη (Πασιαρδής, 2004).

Στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν γενικευμένα τη διαφωνία τους για την απόφαση του Υπουργείου Παιδείας να εντάξει τη Β.Δ. από διακριτό γνωστικό αντικείμενο στο ωρολόγιο πρόγραμμα, σε τρόπο εργασίας στο πλαίσιο συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων, στο όνομα μιας «παιδαγωγικά ενδεδειγμένης ελάφρυνσης του ωρολογίου προγράμματος» (Υπουργείο Παιδείας, 2016) και ουσιαστικά να την καταργήσει. Χαρακτηριστικά οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν στη μοναδική ανοικτή ερώτηση της έρευνας για την κατάργηση της Σ.Κ.Ζ.: *«Με την ίδια προχειρότητα που έγινε η εφαρμογή της και χωρίς καμία πραγματική αξιολόγηση έγινε και η κατάργησή της. Ένα καλό εργαλείο σε κακή χρήση», «Η κατάργησή της αποσκοπεί στην περικοπή εξόδων του δημοσίου χωρίς να υπάρχει λογική παιδαγωγική αιτία», «Μετά από πολύ κόπο και αφιέρωση προσωπικού χρόνου για την ενημέρωση καταργήθηκε και ένιωσα απογοήτευση όταν τερματίστηκε τόσο άδοξα», «Η κατάργησή της γκρέμισε ότι προσπαθούσαν να «χτίσουν» εκπαιδευτικοί και μαθητές», «Ένα ακόμα βήμα οπισθοδρόμησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας».*

Τα κυριότερα επιχειρήματα των εκπαιδευτικών είναι η συμβολή της Σ.Κ.Ζ. στην ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων και την προσαρμογή των μαθητών στο νέο περιβάλλον του Γυμνασίου. *«Δεν ήταν μάθημα αλλά ένας τρόπος έκφρασης που δυνάμωνε την προσωπικότητα του μαθητή» , « Προσφέρει πολλά εφόδια για την προσαρμογή των μαθητών στο γυμνάσιο και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις», «Καταργείται βίαια και εξωγενώς ενώ είχαν αρχίσει να χτίζονται σχέσεις και να υλοποιούνται δράσεις και είναι εμφανή τα σημάδια απουσίας της».* Επισημαίνουν ωστόσο, την ανάγκη της επιμόρφωσης: *«Σημαντικό μάθημα με την προϋπόθεση να είναι επιμορφωμένοι οι εκπαιδευτικοί που το διδάσκουν και να είναι διαθετημένοι να το αναλάβουν και όχι για συμπλήρωση ωραρίου».*

### **4.3 Συμπεράσματα**

Επιλογικά, η εφαρμογή της Β.Δ. της Σ.Κ.Ζ. επηρέασε θετικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα και τις σχέσεις των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, επιβεβαιώνοντας τη βασική υπόθεση της έρευνας.

Η εισαγωγή της Β.Δ. της Σ.Κ.Ζ. ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο στο Α.Π. το σχολικό έτος 2011-2012 στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου» αποτελεί καινοτομία και αναγκαιότητα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Είχε παρατηρηθεί για τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, στο πλαίσιο των προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, τα οποία προηγούνται της Σ.Κ.Ζ., μια αδυναμία ενσωμάτωσής τους στο Α.Π., (Ιωαννίδου, Κούρου & Τζελφέ, 2005), ενώ οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι πρέπει να έχουν θέση στο ωρολόγιο πρόγραμμα (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2008). Πολλά εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς έχουν εισαγάγει τη διδασκαλία των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών και την ένταξή τους στο Α.Π., καθώς η ενίσχυσή τους επιδρά σημαντικά στη θετική ανάπτυξη και προσαρμογή των μαθητών, στη μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης (Durlak & Wells, 1997· Wilson, Gottfredson, & Najaka, 2001· Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004).

Με τους φορείς χάραξης πολιτικής συχνά να εμποδίζουν θετικές αλλαγές στα σχολεία με βεβιασμένες εφαρμογές χωρίς σωστό σχεδιασμό (Δακοπούλου, 2008· Harris, 2009) και χωρίς να υπολογίζονται οι παράγοντες οι οποίοι είναι κρίσιμοι για την επιτυχία της αλλαγής (Μπρίνια, 2008), όπως αυτός της επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας εργάστηκαν πολύ για την επιτυχή εφαρμογή της. Δεν συμπεριφέρονται με επιφύλαξη σε μια επιβαλλόμενη καινοτομία επειδή δεν υποστηρίχθηκαν επιμορφωτικά (Βέικου, Βαρέση & Πατούνα, 2007) και εκφράζουν τη διαφωνία τους για την απόφαση του Υπουργείου Παιδείας για την κατάργησή της. Αιτιολογείται από τη συμμετοχή τους στα προαιρετικά προγράμματα των οποίων εκτιμούν τις παιδαγωγικές αρχές, στις οποίες βασίζονται και είναι πεισμένοι για την αναγκαιότητά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Δεμερτζή, 2007· Μπαγάκης, 2000, 2003).

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αναμενόταν ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρέτησαν σε πιλοτικό Γυμνάσιο ότι θα είναι θετικοί ως προς την εισαγωγή και την εφαρμογή της Σ.Κ.Ζ. Η θετική διαφοροποίηση που παρατηρείται στους εκπαιδευτικούς που υπηρέτησαν σε πιλοτικό Γυμνάσιο σε σχέση με αυτούς που δεν υπηρέτησαν, για την εισαγωγή της Σ.Κ.Ζ. στο Α.Π., επιβεβαιώνει το ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των πιλοτικών Γυμνασίων και των μη, για την εισαγωγή και την εφαρμογή της Σ.Κ.Ζ.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στη σχέση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων με τη διδασκαλία της Σ.Κ.Ζ. ανέδειξε ενδιαφέρουσες σχέσεις. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν συστηματικά στα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων έχουν θετικότερη άποψη για τη συνεισφορά της Σ.Κ.Ζ. στη συνεργασία, στη γνωριμία, στην αλλαγή των σχέσεων μεταξύ των μαθητών και στην προετοιμασία των μαθητών για τις απαιτήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Επίσης διαπιστώνουν αλλαγή στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά στις αλλαγές στις σχέσεις μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας στα ευρήματα της έρευνας παρατηρείται οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται μεταξύ τους για την κατανόηση των στόχων και της διδασκαλίας, αναπτύσσοντας νοοτροπία συνεργασίας (Hangreaves, 1994). Προβληματίζονται για το πώς θα βοηθήσουν καλύτερα τους μαθητές τους και συνεργάζονται για τη δημιουργία ενός προγράμματος που θα βοηθήσει στην εφαρμογή της αλλαγής (Hall & Hord, 2011) με τη χρήση επιπλέον διδακτικού υλικού για την προετοιμασία του οποίου αφιέρωσαν χρόνο. Οι μαθητές συμμετέχουν με ενδιαφέρον στις δραστηριότητες της Σ.Κ.Ζ. και με την αξιοποίηση των σύγχρονων διδακτικών μεθόδων αναπτύσσεται ένα θετικό και συνεργατικό κλίμα μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ικανοποιούν σε σημαντικό βαθμό τα ερευνητικά ερωτήματα. Ωστόσο, δεν μπορούν να γενικευτούν, αλλά να περιοριστούν στα όρια αυτής της έρευνας, καθώς ο αριθμός των συμμετεχόντων δεν ήταν μεγάλος και χρησιμοποιήθηκε η βολική δειγματοληψία για την επιλογή τους (Creswell, 2011· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

#### **4.4 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες**

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πρώτη αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την εισαγωγή και την εφαρμογή της Σ.Κ.Ζ στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου». Η διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών με μεγαλύτερο δείγμα και με τη χρήση επιπλέον ποιοτικών μεθόδων θα βοηθούσε σημαντικά στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη Σ.Κ.Ζ. και τη συμβολή της στην αλλαγή των σχέσεων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και του σχολικού κλίματος. Η έρευνα θα

μπορούσε να συνεχιστεί με τη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών/τριών. Επιπλέον προτείνεται με δεδομένο την κατάργηση των Β.Δ. στο Γυμνάσιο, οι μελλοντικές έρευνες να έχουν ως αντικείμενο μελέτης τη συμβολή τους στην ποιότητα της σχολικής αποτελεσματικότητας και σχολικής βελτίωσης.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αγγελίδου Ε.& Κρητικού Ε., (2005, Σεπτέμβριος ). Πως διαγράφεται το προφίλ εκπαιδευτικών Δ/θμιας Εκπ/σης Ανατ. Αττικής που διέκοψαν μόνιμα ή προσωρινά την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (ΠΕ). 1ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου.
- Αγγελίδου, Ε. (2010). Το Αειφόρο σχολείο Ως πλαίσιο/ομπρέλα για την ανάπτυξη των βιωματικών δράσεων στο σύγχρονο σχολείο. Ανακτήθηκε στις 21 Οκτωβρίου 2016 από <http://www.aeiforosxoleio.gr/>
- Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., & Ivanova, M. Y. (2005). International cross-cultural consistencies and variations in child and adolescent psychopathology. *Comprehensive handbook of multicultural school psychology*, 674-709.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Ίων.
- Αλεξόπουλος, Δ. (1990). Ο Μεταβαλλόμενος Ρόλος του Καθηγητή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Πηγές Άγχους, Άγχος από την Εργασία και Ικανοποίηση απ' Αυτήν. *Νέα Παιδεία*, τχ 53, σελ.67-93.
- Αναστασιάδης, Π. (2010). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Αθήνα.: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Αυγερινός, Α. (2012). ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ-Σχολείο του 21ου αιώνα: Μια εκπαιδευτική πρόκληση σε χαλεπούς καιρούς. *Εκηβόλος*, τχ 9, σελ. 4-5. Ανακτήθηκε στις

[http://www.pe.uth.gr/hape/images/stories/ekivolos/ekibolos\\_2012.pdf](http://www.pe.uth.gr/hape/images/stories/ekivolos/ekibolos_2012.pdf)

- Βείκου, Χ. Βαρέση, Ε. & Πατούνα, Α. (2007). Παιδαγωγικό Πλαίσιο: Περιεχόμενο Σπουδών και Διδακτική Πράξη. Αθήνα.: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. (Μετάφραση Ιωσήφ Σολομών). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι., Βαβουράκη, Α. (2007). Διερεύνηση της ποιότητας της εκπαίδευσης: Βασικές αρχές και σχεδιασμός της έρευνας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.13, σελ. 5-9
- Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Σχεδιασμός-αξιολόγηση-Αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (2009). *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία, Έρευνα και Πράξη*. Αθήνα.
- Campell, C., Faulkner, M., & Prindham, B. (2010). Supporting Adolescent learning and development using Applied Learning Pedagogies in a regional secondary school: an evaluation of a pilot program. *The High School Journal* 94(1), 15-27.
- Cheung, D., Ng, D., & Hattie, J. (2000). The simplex structure of teachers' Stages of concern about implementing a new Curriculum. *Canadian and international education*, 29(1), 87-103.
- Cohen L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας* (Τσορμπατζούδης, Χ.. Μετ.). Αθήνα: Ίων

- Δακοπούλου, Α. (2008). Η Εκπαιδευτική Αλλαγή-Μεταρρύθμιση-Καινοτομία. Στο:  
Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος  
& Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση  
και Πολιτική*, Τόμος Α' (2<sup>η</sup> εκδ.),(σελ.165-211). Ε.Α.Π.
- Daly, A. J., & Finnigan, K. S. (2010). A bridge between worlds: Understanding  
network structure to understand change strategy. *Journal of Educational  
Change*, 11(2), 111-138.
- Δεμερτζή, Κ. (2007). *Η ανάπτυξη του σχολείου μέσα από την αξιοποίηση του  
δυναμικού της σχολικής κοινότητας και ο ρόλος του κριτικού φίλου*.  
Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστημίου Πατρών.
- Δεμερτζή, Κ. (2009). Η δυναμική των προαιρετικών προγραμμάτων και οι χαμένες  
ευκαιρίες. Στο: Γ. Μπαγάκης, & Κ. Δεμερτζή (επιμ.), *Ένα χρόνο μετά την  
εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Τι άλλαξε;*(σελ.101-112).  
Αθήνα.: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δενδρινού, Β., (2011). Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών ως εργαλεία για τον  
εκπαιδευτικό. Ανακτήθηκε στις 12 Οκτωβρίου 2016 από  
<http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps>
- Δημόπουλος, Κ., (2011). Τι νέο φέρνουν τα Προγράμματα Σπουδών. . Ανακτήθηκε  
στις 29 Αυγούστου 2016 από <http://ebooks.edu.gr/info/newps>
- Doll, B., Zucker, S. & Brehm, K. (2009). Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική  
ανθεκτικότητα. Επιμ: Χατζηχρήστου, Χ. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ., &  
Σμυρνωτοπούλου, Α. (2008). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα:  
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Δρίβας, Γ. (2012, Μάιος). *Πρόγραμμα Σπουδών: μια εναλλακτική προσέγγιση*. Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές. Αθήνα.
- Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American journal of community psychology*, 25(2), 115-152.
- Εμβλωτής, Α., Κατσή, Α. & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Ιωάννινα
- Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση (Ε.Π.Ε.Δ.Β.Μ.) (2013). «Μελέτη αξιολόγησης της μέχρι τώρα πορείας των πράξεων για το Νέο Σχολείο και εκτίμηση των επιπτώσεών τους, τόσο ως προς την αύξηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, όσο και ως προς την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής». Ανακτήθηκε στις 14 Δεκεμβρίου 2016 από [http://www.edulll.gr/?page\\_id=16001](http://www.edulll.gr/?page_id=16001)
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης 2008/C 319/08 Ανακτήθηκε στις 29 Οκτωβρίου 2016 από [http://publications.europa.eu/resource/ellar/5887be01-d5fa-4936-bfff-36b7d1539778.0005.02/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/ellar/5887be01-d5fa-4936-bfff-36b7d1539778.0005.02/DOC_1)
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*(Vol. 10). Psychology Press.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. London: Routledge.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational leadership*, 59(8), 16-20.
- Zembylas, M., & Barker, H. B. (2007). Teachers' spaces for coping with change in the context of a reform effort. *Journal of Educational Change*, 8(3), 235-256.

- Zins, J. E., Weissberg, R. P., & Wang, M. C. Walberg. HJ (Eds.).(2004).*Building academic success on social and emotional learning: What does the research say*. New York, NY: Teachers College Press.
- George, A. A., & Hall, G. E. & Stiegelbauer, SM. (2006). *Measuring implementation in schools: The stages of concern questionnaire*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Goodson, I. F. (2001). Social histories of educational change. *Journal of Educational Change*, 2(1), 45-63.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning.*American psychologist*, 58(6-7), 466.
- Hall, G.E. & Hord, S.M. (2011). *Implementing Change: patterns, principles and potholes*. Upper Saddle River, NJ: Pearson
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.
- Harris, A. (2009). Big change question: Does politics help or hinder educational change?. *Journal of Educational Change*. 10(1), 63-67.
- Houndoumadi, A., Pateraki, L., & Doanidou, M. (2003). Tackling violence in schools. *Violence in schools: The response in Europe*, 169.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2012). Αποτελέσματα του PISA 2012. Ανακτήθηκε στις 5 Νοεμβρίου 2016 από <http://www.iep.edu.gr/pisa/index.php/--pisa/pisa2012>
- Ιωαννίδου, Ε., Κούρου, Μ. & Τζελέφ, Σ. (2005, Σεπτέμβριος). *Η συμβολή των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην αποτελεσματικότητα του*

- σχολείου. 1ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Τυπωθήτω: Αθήνα.
- Καλδή, Σ. & Κονσόλας, Ε. (2009). *Μια συγκριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα και στην Αγγλία της τελευταίας εικοσαετίας*. Ανακτήθηκε στις 15 Σεπτεμβρίου 2016 από <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/kaldi.htm>
- Καραμπίνη, Π. & Ψίλου, Ε. (2005). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Εμπειρική έρευνα και συμπεράσματα-επισημάνσεις και προτάσεις. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*.(σελ.139-147). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (1981). *Μάθηση και διδασκαλία*. Αθήνα.: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. (2006). *Παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά ρεύματα από το 18<sup>ο</sup> αιώνα μέχρι σήμερα*. Αθήνα.
- Κατσαντά, Π. (2007). *Διερεύνηση αναγκών επιμόρφωσης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ν. Αιτωλοακαρνανίας*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πάτρα, ΕΑΠ.
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσούλου, Φ. (2015). *Σχολεία για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα: Η Πιλοτική Εφαρμογή του Νέου Προγράμματος Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ελληνικό*

Συγκείμενο, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ,6, σελ.27-54.

Ανακτήθηκε στις 3 Νοεμβρίου 2016 από

<http://periodiko.inpatra.gr/issue/issue6/>

Kelly, A. (2004). The intellectual capital of schools: Analysing government policy statements on school improvement in light of a new theorization. *Journal of Education Policy*, 19(5), 609-629.

Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της ΟΛΜΕ (Κ.Ε.ΜΕ.ΤΕ.), (2008). *Σχολικά προγράμματα και βιβλία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 20 Φεβρουαρίου 2017 από <http://kemetete.sch.gr/wp-content/uploads/2011/12/ereyna-8-syn-olme.pdf>

Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ (Κ.ΑΝ.Ε.Π.), (2016). Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης 2015: Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέρος Α: Το ευρωπαϊκό & διεθνές πλαίσιο αναφοράς (2002-2013). Ανακτήθηκε στις 24 Φεβρουαρίου 2017 από [http://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/2015\\_ekth.pdf](http://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/2015_ekth.pdf)

Κουλουμπαρίτση, Α. (2009). Από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα που υλοποιείται:Υπάρχει σημείο συνάντησης; Στο: Γ. Μπαγάκης, & Κ. Δεμερτζή (επιμ.), *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Τι άλλαξε;* (σελ.55-65). Αθήνα.: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κυρίτσης, Δ. (2008). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα και οι αποδέκτες του. *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Μέντορας*, 11, 112-125.

Liakopoulou, M. (2011). The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 66-78.

- Λιγνός, Δ. (2006). Σκέψεις και διαπιστώσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.  
*Virtual School, The sciences of Education Online*, 3(3).
- Λουκαΐδης, Κ. (2011). Στατιστική επεξεργασία δεδομένων με τη χρήση του IBM SPSS Statistics 19. Λευκωσία: Ηλία Επιφανίου.
- Λυγουρά, Α. (2012). *Αντιλήψεις, κίνητρα και εμπόδια στην επιμόρφωση των φιλολόγων που συμμετέχουν σε πιλοτικά σχολεία: η περίπτωση της Θεσσαλίας*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πάτρα, ΕΑΠ.
- Main, K. (2009). “Mind the gap”: Cultural revitalisation and educational change.  
*School Effectiveness and School Improvement*, 20(4), 457-478.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000β). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική εκπαίδευση. Εννοιολογική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). Από τη Βιωματική Μάθηση στο Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων. *Φάκελος επιμορφωτικού υλικού για Σχολικούς Συμβούλους και Επιμορφωτές Εκπαιδευτικών*, 1-47.
- McKernan, J. (2008) Curriculum and imagination. Process theory, pedagogy and action research. London & New York: Routledge.
- Μπαγάκης, Γ. (2000). *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2003). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Μπινιάρη, Λ., Γεωργιάδου, Σ., Σκουτίδας, Λ., Τσεμπερλίδου, Μ., Κοσμίδης, Π., (2005). *Ηγεσία για τη Μάθηση με Μεθόδους Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας. Ένα Νέο Ξεκίνημα*. Στο: Γ.



- Μπαγάκης (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Σταμάτης, Θ. (επιμ.) (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., (2009). Εισαγωγικό σημείωμα. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Τι άλλαξε;*, (σελ.14-20).Αθήνα.: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπατσούτα, Μ., Παπαγιαννίδου, Χ. (2006), «Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 11.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2011). Σχέδιο Δράσης για την εκπόνηση προγραμμάτων σπουδών & την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο νέο σχολείο
- Μπουζάκης, Σ., Κατσή, Α., Εμβαλωτής, Α., Καμαριανός, Ι., Χαραμής, Π., & Φλιοπούλου, Μ. (2011). Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο.
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό υπόβαθρο. Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα:Μπένος.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Αθήνα:Σταμούλης.
- Νικολακάκη, Μ., Μωραϊτή, Τ., & Δώσσα, Κ. (2010). *Μύθοι και πραγματικότητα της ελληνικής εκπαίδευσης: διαθεματικότητα και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Ξωχέλλης, Π. (2003). *Σχολική παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ). (2008α). *Μελέτη: Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

- Osher, D., Dwyer, K., & Jackson, S. (2002). *Safe, supportive, and successful schools, step by step*. Rockville, MD: U. S. Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Center for Mental Health Services.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα για τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας*.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*. Ανακτήθηκε στις 9 Αυγούστου 2016 από [http://www.pi-schools.gr/paideia\\_dialogos/analitika-programata.pdf](http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/analitika-programata.pdf)
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. Κ. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Kailas Printers & Lithographers.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Επιμ. Καλύβα Φ. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σπυροπούλου, Δ., (2001). Αποτίμηση της Περ/κης Εκπ/σης τη δεκαετία 1991-2000 *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ.4*, σελ. 155-164.
- Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. & Μπούρας, Σ. (2008). *Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Tan, C., & Ng, P. T. (2007). Dynamics of change: Decentralised centralism of education in Singapore. *Journal of Educational Change*, 8(2), 155-168.

- Taole, M. J. (2013). Teachers' conceptions of the curriculum review process. *International Journal of Education Science*, 5(1), 39-46.
- Τολόγλου, Μ. (2016). Αναλυτικά προγράμματα, ενταξιακή εκπαίδευση και διαφοροποιημένη παιδαγωγική. *Νέος Παιδαγωγός*, τχ. 7, σ. 430-437
- Τσατσαρώνη, Α. & Κούρου, Μ., (2007). Προγράμματα Σπουδών-Δημιουργική και Κριτική Σκέψη: Όροι και προϋποθέσεις. Στο: Κουλαϊδής Β(Επιμ) *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής Σκέψης* (σελ. 61-76) Αθήνα: ΟΕΠΕΚ
- Young, M. (2003). Curriculum Studies and the Problem of Knowledge: updating the Enlightenment?. *Policy Futures in Education*, 1(3), 553-564.
- Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2011). Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων των Γυμνασίων για την πιλοτική εφαρμογή του Νέου Προγράμματος Σπουδών. ΦΕΚ Β' 2240 αρ.πρωτ 104868/Γ2/13-09-2011.
- Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2013). Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων του Ημερησίου Γυμνασίου ΦΕΚ Β'2121 αρ.πρωτ.115475/Γ2/28-8-2013.
- Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (2016). Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων του Ημερησίου Γυμνασίου ΦΕΚ Β 1640 αρ.πρωτ. 93381/Δ2/9-6-2016.
- Υφαντή, Α., Α., Καραντζής, Ι. (2007), «Διερευνώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διά βίου μάθηση σε σχολεία της Ελλάδας», *Επιστήμες Αγωγής*, τχ. 1, σ. 23-44.
- Υφαντή Α .Α. & Βοζαΐτης Γ.(2007). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση. Το παράδειγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της

Α' περιφέρειας του Νομού Αχαΐας. *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης: Διοικητική Ενημέρωση*, τόμος 40, σελ. 87-105.

Φλουρής, Γ., & Κρίκας, Ε. (2009). Αξιολόγηση προγραμμάτων σπουδών: Όψεις και προοπτικές της αξιολόγησης των διαθεματικών Προγραμμάτων Σπουδών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επ. Εκδ.) *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Τι άλλαξε;* (σσ. 67-87). Αθήνα.: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου Μ. & Λέφας Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, (σελ.131-138). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φώκιαλη, Π. Πιπίνος, Γ. & Καραμπέλας, Κ. (2009). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής των νέων προγραμμάτων σπουδών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επ. Εκδ.) *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Τι άλλαξε;* (σελ. 132-148). Αθήνα.: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Χαραλάμπους, Γ. & Νεοφύτου, Λ. (2014, Οκτώβριος). *Νέα Αναλυτικά Προγράμματα: διερευνώντας τις γνώσεις, στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών*. Ανακοίνωση στο 13<sup>ο</sup> Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Κύπρος.

Χατζηγεωργίου, Γ. (1999). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Π. & Λυκισάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζει και φροντίζει. *Ψυχολογία* 11(1), 1-19

- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). Σχολική και Κοινωνική Ζωή στο Γυμνάσιο: Οδηγός Εκπαιδευτικού.
- Χατζηχρήστου, Σ. & Βασιλειάδης, Μ. (2011). Ιδιωτική Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Προκλήσεις και Προοπτικές. *Τόρνα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών*. Αθήνα.
- Χρυσafiίδης, Κ. (2009). Η εισαγωγή του νέου Αναλυτικού Προγράμματος (ΔΕΠΠΣ). Όταν το αυτονόητο γίνεται ανέφικτο. Στο: Γ. Μπαγάκης, & Κ. Δεμερτζή (επιμ.), *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Τι άλλαξε;* (σελ.23-44). Αθήνα.: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of quantitative criminology*, 17(3), 247-272.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Στο πλαίσιο της εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου Διπλωματικής Εργασίας, στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, με θέμα: «**Η Βιωματική Δράση της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής: απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της**» σας παρακαλώ να συμπληρώσετε προσεκτικά το παρακάτω ερωτηματολόγιο. Στόχος του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Γυμνασίων (πρώην πιλοτικών και μη) σχετικά με τους παράγοντες που επέδρασαν στην εφαρμογή της καινοτόμου Βιωματικής Δράσης της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής κατά την περίοδο 2011-2016. Το ερωτηματολόγιο αυτό απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς που δίδαξαν τη ΣΚΖ.

**Είναι ανώνυμο και κανένα προσωπικό στοιχείο δεν πρόκειται να δημοσιοποιηθεί. Οι απαντήσεις που θα δοθούν είναι απόλυτα εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.**

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία.  
Μαρία Δελή (τηλ. για διευκρινίσεις: 6979348130)

*(Προσπαθήστε να απαντήσετε με όσο το δυνατό περισσότερη ειλικρίνεια. Παρακαλώ να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις. Όπου υπάρχει κουτάκι παρακαλώ συμπληρώστε με ένα X)*

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

### A ΜΕΡΟΣ: ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

#### NΟΜΟΣ:

#### 1. ΦΥΛΟ:

ΑΝΔΡΑΣ

ΓΥΝΑΙΚΑ

#### 2. ΗΛΙΚΙΑ

22-30

31-40

41-50

51-60

61+

#### ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΠΕ

#### 3. ΑΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

ΠΑΤΕΣ / ΣΕΛΕΤΕ ή Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Πτυχίο άλλου Α.Ε.Ι./ Τ.Ε.Ι.

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα

Διδακτορικό Δίπλωμα   
Άλλο

#### 4. ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

0-3 έτη  4-10 έτη  11-25 έτη  25+

#### 5. ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Μόνιμος  Αναπληρωτής/τρια  Ωρομίσθιος/α

#### 6. ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

ΝΑΙ  ΟΧΙ

7. Αν απαντήσατε ΝΑΙ, σε ποιο βαθμό συμμετείχατε;

περιστασιακά  συστηματικά

8. Ποιο ήταν το χρονικό διάστημα κατά το οποίο διδάξατε τη ΣΚΖ;

1 έτος  2 έτη  3 έτη  4 έτη  5 έτη

### ΜΕΡΟΣ Β: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΚΖ

1. Έχετε υπηρετήσει σε πιλοτικό Γυμνάσιο εφαρμογής των νέων Προγραμμάτων Σπουδών την περίοδο 2011-2013;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

2. Με ποιο τρόπο ενημερωθήκατε για την εισαγωγή της ΒΔ της ΣΚΖ;  
(μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μία απαντήσεις)

Από τον Δ/ντή/τρια  Από το διαδίκτυο (Ψηφιακό Σχολείο)   
Από συναδέλφους  Άλλο

3. Ποιος ήταν ο λόγος για τον οποίο ανατέθηκε η διδασκαλία της ΣΚΖ σε σας;

Συμπλήρωση υποχρεωτικού ωραρίου  Προσωπική πρωτοβουλία  Άλλο

4. Κατά την εισαγωγή της ΒΔ σε ποιο βαθμό κατανοήσατε τους στόχους της ΣΚΖ;

καθόλου  ελάχιστα  αρκετά  πολύ

5. Η συμμετοχή σας στα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων σας βοήθησε να κατανοήσετε τους στόχους της ΣΚΖ;

καθόλου  ελάχιστα  αρκετά  πολύ

6. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιήσατε τις παρακάτω διδακτικές μεθόδους στη διδασκαλία της ΣΚΖ;

Μέθοδος	καθόλου	ελάχιστα	αρκετά	πολύ
Ομαδοσυνεργατική				
Project				
Παιχνίδι ρόλων				
Μελέτη περίπτωσης				
Καταιγισμός ιδεών				
Διάλογος				
Χρήση ΤΠΕ				

7. Σε ποιο βαθμό σας βοήθησε ο Οδηγός και το Πρόγραμμα Σπουδών στη διδασκαλία της ΣΚΖ;

καθόλου  ελάχιστα  αρκετά  πολύ

8. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιήσατε επιπλέον διδακτικό υλικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της ΣΚΖ;

καθόλου  ελάχιστα  αρκετά  πολύ

9. Σε ποιο βαθμό απαιτούσε προετοιμασία από εσάς η κάθε διδακτική ώρα ;

καθόλου  ελάχιστα  αρκετά  πολύ

10. Παρακολουθήσατε επιμορφωτικά σεμινάρια;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

(Αν απαντήσατε ΝΑΙ, απαντήστε και την ερώτηση 11)

11. Σε ποιο βαθμό συνέβαλαν στη βελτίωση της επιστημονικής σας επάρκειας για το διδακτικό αντικείμενο της ΣΚΖ;

καθόλου  ελάχιστα  αρκετά  πολύ

12. Πότε πιστεύετε ότι έπρεπε να είχαν ξεκινήσει οι διαδικασίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών;

1 χρόνο πριν  6 μήνες πριν  αμέσως με την εισαγωγή της  Άλλο

13. Ποιος θα θέλατε να σας επιμορφώσει;

συνάδελφος  σχολικός σύμβουλος  πανεπιστημιακός  Άλλο

14. Σε ποιο βαθμό σας βοήθησε ο σχολικός σύμβουλος παιδαγωγικής ευθύνης του σχολείου σας;

καθόλου  ελάχιστα  αρκετά  πολύ



## ΜΕΡΟΣ Γ: ΣΧΕΣΕΙΣ- ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ

1. Σε ποιο βαθμό συνεργαστήκατε με τους συναδέλφους σας για την κατανόηση των στόχων της ΣΚΖ;  
καθόλου  ελάχιστα  αρκετά  πολύ
2. Σε ποιο βαθμό συνεργαστήκατε με τους συναδέλφους σας για την ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τη διδασκαλία της ΣΚΖ;  
καθόλου  ελάχιστα  αρκετά  πολύ
3. Σε ποιο βαθμό συνεργαστήκατε με τους συναδέλφους των πιλοτικών σχολείων για την εφαρμογή της ΣΚΖ; (να απαντηθεί μόνο από τους εκπαιδευτικούς μη πιλοτικών σχολείων)  
καθόλου  ελάχιστα  αρκετά  πολύ
4. Σε ποιο βαθμό η εφαρμογή της ΣΚΖ συνεισέφερε στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών;  
καθόλου  ελάχιστα  αρκετά  πολύ
5. Σε ποιο βαθμό η ΣΚΖ σας βοήθησε να γνωρίσετε τους μαθητές σας;  
καθόλου  ελάχιστα  αρκετά  πολύ
6. Σε ποιο βαθμό η ΣΚΖ βοήθησε οι μαθητές να γνωριστούν μεταξύ τους;  
καθόλου  ελάχιστα  αρκετά  πολύ
7. Σε ποιο βαθμό οι μαθητές παρακολούθησαν με ενδιαφέρον τις δραστηριότητες της ΣΚΖ;  
καθόλου  ελάχιστα  αρκετά  πολύ
8. Διαπιστώσατε αλλαγή στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών;  
καθόλου  ελάχιστα  αρκετά  πολύ
9. Διαπιστώσατε αλλαγή στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών;  
καθόλου  ελάχιστα  αρκετά  πολύ
10. Σε ποιο βαθμό σας δημιούργησε άγχος το γεγονός ότι η ΣΚΖ δεν ανήκε στο γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητάς σας;  
καθόλου  ελάχιστα  αρκετά  πολύ
11. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η παιδαγωγική κατάρτιση που αποκτήσατε στις πτυχιακές σας σπουδές σας βοήθησε στη διδασκαλία της ΣΚΖ;  
καθόλου  ελάχιστα  αρκετά  πολύ
12. Ποια είναι η συνολική εντύπωση που έχετε για την εισαγωγή της ΣΚΖ στο Αναλυτικό Πρόγραμμα;

Πολύ θετική  Θετική  Αρνητική  Πολύ αρνητική

13. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η εφαρμογή της ΣΚΖ άλλαξε θετικά τους μαθητές;  
καθόλου  ελάχιστα  αρκετά  πολύ

14. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η εφαρμογή της ΣΚΖ άλλαξε θετικά εσάς;  
καθόλου  ελάχιστα  αρκετά  πολύ

15. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μέσω της ΣΚΖ οι μαθητές προετοιμάζονται για τις απαιτήσεις του 21<sup>ου</sup> αι.;  
καθόλου  ελάχιστα  αρκετά  πολύ

16. Ποια είναι η γνώμη σας για την κατάργησή της;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Παρακαλώ βεβαιωθείτε ότι δεν έχετε παραλείψει να απαντήσετε κάποια ερώτηση.

**Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας!!!**