

2024-01

$\beta \ddot{y} \ddot{Y} \acute{A} \grave{\text{I}} \gg \zeta \hat{A} \ddot{A} \cdot \hat{A} \text{ } ^0 \zeta \text{ \AA} \gg \ddot{A} \zeta \acute{\text{I}} \acute{A} \pm \hat{A} \ddot{A} \cdot \hat{A}$
 $\beta \ddot{y} \mu \text{ } ^0 \grave{A} \pm \text{ } ^1 \text{ } \prime \mu \text{ \AA} \ddot{A} \text{ } ^1 \text{ } ^0 \text{ } \text{\textcircled{R}} \hat{A} \text{ } \frac{1}{4} \zeta \frac{1}{2} \neg \text{ } \prime \pm \hat{A} \text{ } ^0 \pm \text{ } ^1 \ddot{A}$
 $\beta \ddot{y} \zeta \pm \acute{A} \pm \text{ } ^0 \ddot{A} \cdot \acute{A} \text{ } ^1 \tilde{\text{A}} \ddot{A} \text{ } ^1 \text{ } ^0 \hat{\text{I}} \frac{1}{2} \ddot{A} \acute{E} \frac{1}{2} \mu \text{ } ^0 \grave{A} \pm \text{ } ^1 \text{ } \prime \mu$
 $\beta \ddot{y} \tilde{\text{A}} \ddot{A} \zeta \frac{1}{2} \tilde{\text{A}} \zeta \mu \text{ } \text{ } ^1 \pm \tilde{\text{A}} \frac{1}{4} \grave{\text{I}} \text{ } ^0 \pm \text{ } ^1 \tilde{\text{A}} \ddot{A} \cdot \frac{1}{2} \text{ \AA} \gg$
 $\beta \ddot{y} \ddot{A} \acute{E} \frac{1}{2} \text{ } \text{ } ^1 \text{ } \prime \pm \text{ } ^0 \ddot{A} \text{ } ^1 \text{ } ^0 \hat{\text{I}} \frac{1}{2} \frac{1}{4} \mu \text{ } \text{ } \grave{\text{I}} \text{ } \acute{E} \frac{1}{2} \text{ } ^0 \pm \text{ } ^1 \ddot{A}$

$\beta \ddot{y} \text{ } \text{\textcircled{S}} \mu \text{ } ^1 \gg \text{ } ^1 \frac{1}{4} \text{ } ^- \frac{1}{2} \text{ } \text{ } \acute{A} \cdot \text{ } \text{ } \acute{A} \text{ } ^3 \text{ } \text{\textcircled{R}}$

$\beta \ddot{y} \text{ } \text{\textcircled{e}} \mu \ddot{A} \pm \ddot{A} \ddot{A} \text{ \AA} \zeta \text{ } ^1 \pm \text{ } ^0 \grave{\text{I}} \acute{A} \text{ } ^3 \acute{A} \pm \frac{1}{4} \frac{1}{4} \pm \text{ } \text{ } ^1 \zeta \text{ } ^- \text{ } ^0 \cdot \tilde{\text{A}} \cdot \hat{A} \cdot \text{ \AA} \text{ } ^1 \zeta \mu \text{ } ^1 \acute{A} \text{ } \text{\textcircled{R}} \tilde{\text{A}} \mu \acute{E} \frac{1}{2} \text{ } \text{ } \text{\textcircled{R}} \ddot{Y} \text{ } ^1 \text{ } ^0 \zeta \frac{1}{2} \zeta \frac{1}{4} \text{ } ^1 \text{ } ^0 \hat{\text{I}} \frac{1}{2}$
 $\beta \ddot{y} \text{ } \text{ } ^1 \zeta \text{ } ^- \text{ } ^0 \cdot \tilde{\text{A}} \cdot \hat{A} \text{ } \text{ } \pm \frac{1}{2} \mu \text{ \AA} \text{ } ^1 \tilde{\text{A}} \ddot{A} \text{ } \text{\textcircled{R}} \frac{1}{4} \text{ } ^1 \zeta \cdot \mu \neg \text{ \AA} \zeta \gg \text{ } ^1 \hat{A} \neg \text{ \AA} \zeta \text{ \AA}$

<http://hdl.handle.net/11728/12642>

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository



**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ, ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ**

**ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ
(ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ)**

ΤΙΤΛΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ

**«Ο ρόλος της κουλτούρας της εκπαιδευτικής μονάδας και
των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό
και στην υλοποίηση των διδακτικών μεθόδων και τεχνικών»**

ΑΥΓΗ ΧΕΙΛΙΜΙΝΔΡΗ

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2024



**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ, ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ**

**ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ
(ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ)**

ΤΙΤΛΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ

«Ο ρόλος της κουλτούρας της εκπαιδευτικής μονάδας και των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση των διδακτικών μεθόδων και τεχνικών»

Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στην Εκπαιδευτική Διοίκηση, στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις

ΑΥΓΗ ΧΕΙΛΙΜΙΝΔΡΗ

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2024

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © **Αυγή Χειλιμίνδρη,2024**

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της διατριβής από το Πανεπιστημίου Νεάπολις δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Πανεπιστημίου.

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Αυγή Χειλιμίνδρη, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο « Ο ρόλος της κουλτούρας της εκπαιδευτικής μονάδας και των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των διδακτικών μεθόδων και τεχνικών», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

**Η Δηλούσα,
Αυγή Χειλιμίνδρη**

Περιεχόμενα

Συντομογραφίες.....	7
Κατάλογος εικόνων	7
Κατάλογος πινάκων	8
Περίληψη.....	12
Abstract	14
1 Εισαγωγή	166
1.1 Σκοπός.....	177
1.2 Συνεισφορά	188
2 Θεωρητικό πλαίσιο	<i>Error! Bookmark not defined.</i>8
2.1 Αναλυτικά προγράμματα σπουδών.....	188
2.1.1 Ορισμός και πλαίσιο	199
2.1.2 Διαφοροποιήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών ανά τον κόσμο	199
2.1.3 Παράγοντες επηρεασμού.....	20
2.1.4 Η κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας	22
2.2 Σχεδιασμός και υλοποίηση διδακτικών μεθόδων και τεχνικών	266
2.2.1 Αρχές Σχεδιασμού στη Διδασκαλία	277
2.2.2 Στρατηγικές Ενεργούς Μάθησης	299
2.2.3 Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών.....	299
2.2.4 Στυλ διδασκαλίας	31
2.2.5 Η κατηγοριοποίηση του Grasha	333
2.2.6 Διαφοροποιήσεις και ιδιαιτερότητες των τεχνικές και στυλ διδασκαλίας του μοντέλου του Grasha	355
3 Μεθοδολογία.....	366
3.1 Ερευνητικά ερωτήματα	366
3.2 Δείγμα έρευνας.....	377

3.3	Σχεδιασμός	377
3.4	Περιγραφή εργαλείων	388
3.5	Μέθοδος και εργαλεία ανάλυσης.....	40
4	Αποτελέσματα.....	41
4.1	Περιγραφική στατιστική.....	41
4.2	Έλεγχος αξιοπιστίας	455
4.3	Επαγωγική στατιστική.....	477
5	Συζήτηση	53
5.1	Ανακεφαλαίωση έρευνας	54
5.2	Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	555
5.3	Περιορισμοί έρευνας	588
5.4	Μελλοντική έρευνα	599
6	Βιβλιογραφία.....	60
	Παραρτήματα	688
	Παράρτημα I (Δημογραφικά)	688
	Παράρτημα II (Ερωτηματολόγιο Εφαρμογής Προγράμματος Σπουδών)	699
	Παράρτημα III (Ερωτηματολόγιο για το στυλ διδασκαλίας)	72
	Παράρτημα IV (Φόρμα ενημέρωσης)	744

Συντομογραφίες

SCIQ - Science Curriculum Implementation Questionnaire

TSI - Teaching Styles Inventory

UDL - Universal Design for Learning

ΑΠΣ - Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Κατάλογος εικόνων

Εικόνα 1. Περιγραφικά στατιστικά της μεταβλητής φύλο.	41
Εικόνα 2. Περιγραφικά στατιστικά της μεταβλητής οικογενειακή κατάσταση.	42
Εικόνα 3. Περιγραφικά στατιστικά της μεταβλητής ηλικία.	42
Εικόνα 4. Περιγραφικά στατιστικά της μεταβλητής τύπος εργασίας.	43
Εικόνα 5. Περιγραφικά στατιστικά της μεταβλητής μορφωτικό επίπεδο.	43
Εικόνα 6. Περιγραφικά στατιστικά της μεταβλητής χρόνια εργασίας 444	444
Εικόνα 7. Διαγράμματα κατανομής (α) χρόνων εργασίας ανά τύπο εργασίας, και (β) χρόνων εργασίας ανά μορφωτικό επίπεδο.	45
Εικόνα 8. Διάγραμμα σύγκρισης μέσω τιμών επάρκειας πόρων για τα δύο φύλα.	49
Εικόνα 9. Διάγραμμα σύγκρισης μέσω τιμών χρόνου για τα δύο φύλα.	50
Εικόνα 10. Διάγραμμα σύγκρισης μέσω τιμών (α) σχολικού ήθους, και (β) επαγγελματικής επάρκειας για τα δύο φύλα.	50
Εικόνα 11. Διάγραμμα σύγκρισης μέσω τιμών επαγγελματικής γνώσης για τα δύο φύλα.	51
Εικόνα 12. Διάγραμμα σύγκρισης μέσω τιμών (α) επαγγελματικής υποστήριξης, και (β) επαγγελματικής στάσης και ενδιαφέροντος.....	51

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1. Έλεγχος αξιοπιστίας των εσωτερικών διαστάσεων και του συνόλου των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου SCIQ.	46
Πίνακας 2. Έλεγχος αξιοπιστίας των εσωτερικών διαστάσεων και του συνόλου των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου TIS	47
Πίνακας 3. Πίνακας συσχετίσεων των διαστάσεων που αφορούν την εφαρμογή ενός προγράμματος σπουδών με τα διδακτικά στυλ.....	48
Πίνακας 4. Ανάλυση ANOVA.....	52
Πίνακας 5. Σύνοψη μοντέλου γραμμικής παλινδρόμησης προβλεπτικής ικανότητας του στυλ διδασκαλίας από τον τύπο εργασίας.	53
Πίνακας 6. Ανάλυση ANOVA.....	53

Όνοματεπώνυμο Φοιτητή/Φοιτήτριας: Αυγή Χειλιμίνδρη

Τίτλος Μεταπτυχιακής Διατριβής: «Ο ρόλος της κουλτούρας της εκπαιδευτικής μονάδας και των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των διδακτικών μεθόδων και τεχνικών»

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις και εγκρίθηκε στις [ημερομηνία έγκρισης] από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή:

Πρώτος επιβλέπων (Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος) **Δρ Γούλας Χρήστος**, Λέκτορας στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και Σχεδιασμό Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων-Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Νεάπολις

Υπογραφή.....

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: **Δρ Μεραμβελιωτάκης Γιώργος**, Επίκουρος Καθηγητής Οικονομικής Θεωρίας, Πανεπιστήμιο Νεάπολις

Υπογραφή.....

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: **Δρ Κωνσταντινίδη Δέσποινα**

Υπογραφή.....

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επόπτη μου, Δρ Χρήστο Γούλα , που διατελεί λέκτορας στο Πανεπιστήμιο Νεάπολης, που με κατήυθνε επιστημονικά για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας αλλά και για την υποστήριξη και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε καθ'όλη τη διάρκεια της διαδικασίας.

Σας ευχαριστώ.

Αφιέρωση

Στους γονείς μου, τα στηρίγματά μου, στους ανθρώπους που με κάνουν να πιστεύω πως όλα είναι δυνατά.

Χωρίς εσάς τίποτα δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί.

Σας ευχαριστώ.

Περίληψη

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα δυναμικό και συνεχώς εξελισσόμενο τομέα ως απάντηση στις κοινωνικές αλλαγές, τις παιδαγωγικές εξελίξεις και τις ανάγκες των μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (ΑΠΣ) διαμορφώνονται από το υπουργείο παιδείας με σκοπό την οριοθέτηση των κανόνων διδασκαλίας και διεξαγωγής των μαθημάτων ώστε να καλύψουν τις ανάγκες αυτές. Σημαντικές πτυχές προς την υλοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων κατέχουν, τόσο η κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας, όσο και οι διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί .

Κεντρική θέση σε αυτή τη διαδικασία κατέχει η μετασχηματιστική αλλαγή στην κουλτούρα κάθε σχολείου, που απαιτεί συνεχείς προσπάθειες για τη διαμόρφωση των συνθηκών διδασκαλίας και των εσωτερικών παραγόντων. Πέραν των εσωτερικών συνθηκών ενός σχολείου ως παράγοντα που επηρεάζει την εφαρμογή ενός ΑΠΣ, αρκετοί ερευνητές εξέτασαν την συνεισφορά των διδακτικών μεθόδων και τεχνικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί.

Οι μέθοδοι και οι τεχνικές που εφαρμόζονται αναφέρονται στη βιβλιογραφία και ως διδακτικά στυλ. Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία στόχο έχει να εξετάσει τον ρόλο που μπορεί να έχει η κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία, στην εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολεία της Κύπρου. Παράλληλα θα εξεταστεί κατά πόσο το φύλο μπορεί να επηρεαστεί από συγκεκριμένες διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας στην εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και τέλος αν ο τύπος εργασίας, δηλαδή αν κάποιος εκπαιδευτικός είναι μόνιμος ή αναπληρωτής, μπορεί να προβλέψει τη διδακτική μέθοδο που θα ακολουθήσει.

Αναφορικά με τη συσχέτιση ανάμεσα στις διαστάσεις της κουλτούρας της εκπαιδευτικής μονάδας και στα διδακτικά στυλ που ακολουθεί κάποιος εκπαιδευτικός, έχει φανεί ότι υπάρχουν διαστάσεις κουλτούρας που μπορεί να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά, συγκεκριμένα στυλ διδασκαλίας. Όσον αφορά τα στοιχεία σχολικής κουλτούρας που μπορεί να επηρεάσουν τα δύο φύλα στην εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών για την εκμάθηση των μαθημάτων σε σχολεία της Κύπρου, η έρευνα έχει δείξει ότι η επαγγελματική υποστήριξη, και η επαγγελματική στάση και ενδιαφέρον αποτελούν τις δύο διαστάσεις στις οποίες υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανά φύλο.

Πιο συγκεκριμένα, οι άντρες επιζητούν περισσότερο την επαγγελματική υποστήριξη, με τις γυναίκες να δρουν πιο ανεξάρτητα, ενώ η ακριβώς αντίστροφη τάση συμβαίνει με την επαγγελματική στάση και ενδιαφέρον όπου οι γυναίκες τείνουν να έχουν μεγαλύτερα ποσοστά.

Τέλος, αναφορικά με το αν ο τύπος εργασίας μπορεί να προβλέψει το σχεδιασμό και την υλοποίηση των διδακτικών μεθόδων και τεχνικών, δηλαδή τα διδακτικά στυλ που εφαρμόζει ένας καθηγητής κατά τη διδασκαλία, διαπιστώθηκε ότι αυτό είναι δυνατό στο ένα τρίτο των περιπτώσεων. Πιθανόν η συγκεκριμένη μεταβλητή να προσδώσει υψηλότερα ποσοστά σε συνδυασμό με άλλες.

Λέξεις κλειδιά: Αναλυτικά προγράμματα σπουδών, Στυλ διδασκαλίας, ηλικία, φύλο, χρόνια προϋπηρεσίας

Abstract

Education is a dynamic and constantly evolving field in response to social changes, pedagogical developments and student needs. In this context, the detailed study programs (STU) are formulated by the Ministry of Education with the aim of delimiting the rules for teaching and conducting the courses in order to meet these needs. In this context the importance of not only addressing course structures and content but also examining wider factors such as school policies and practices.

Central to this process is the transformative change in the culture of each school, which requires continuous efforts to shape teaching conditions and internal factors. In addition to the internal conditions of a school as a factor affecting the implementation of an ALS, several researchers have examined the contribution of teaching methods and techniques applied by teachers.

The methods and techniques applied are also referred to in the literature as teaching styles. This specific research paper aims to examine the role that the culture of the educational unit and the characteristics of the teachers can have during teaching, in the implementation of the detailed curricula, to teachers of secondary education in schools in Cyprus. At the same time, it will be examined whether gender can be influenced by specific dimensions of the school culture in the implementation of the detailed curricula and finally whether the type of work, i.e. whether a teacher is permanent or substitute, can predict the teaching method he will follow.

Regarding the correlation between the dimensions of the culture of the educational unit and the teaching styles followed by a teacher, it has been shown that there are dimensions of culture that can positively or negatively affect specific teaching styles. Regarding the elements of school culture that may affect the two genders in the implementation of the curriculum for learning the subjects in Cyprus schools, the research has shown that professional support, and professional attitude and interest are the two dimensions in which there are differences by gender. More specifically, men seek professional support more, with women acting more independently, while the exact opposite trend occurs with professional attitude and interest where women tend to have higher percentages.

Finally, regarding whether the type of work can predict the design and implementation of teaching methods and techniques, i.e. the teaching styles applied by a teacher during teaching, it was found that this is possible in one third of the cases. It is possible that this variable will give higher percentages in combination with others.

Keywords: Curriculum, Teaching style, age, gender

1 Εισαγωγή

Η εκπαίδευση είναι ένας δυναμικός τομέας που εξελίσσεται συνεχώς ως απάντηση στις κοινωνικές αλλαγές, τις παιδαγωγικές εξελίξεις και τις ανάγκες των μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (ΑΠΣ) διαμορφώνονται με σκοπό την οριοθέτηση των κανόνων διδασκαλίας και διεξαγωγής των μαθημάτων ώστε να καλύψουν τις ανάγκες αυτές. Κατά τον Fullan (1992), η επιτυχής εφαρμογή ενός αναλυτικού προγράμματος σπουδών δεν πρέπει να εστιάζει μόνο στη δομή και το περιεχόμενο των μαθημάτων αλλά και σε μια σειρά από άλλους παράγοντες όπως είναι οι πολιτικές και πρακτικές των σχολείων. Ο ίδιος, σε ύστερη έρευνα του διευκρινίζει ότι η επιτυχία εφαρμογής ενός ΑΠΣ στοχεύει στην αλλαγή της κουλτούρας διδασκαλίας αλλά παράλληλα απαιτείται και ο μετασχηματισμός της κουλτούρας του εκάστοτε σχολείου (Fullan, 2012). Αυτή η αλλαγή αποτελεί μια διαρκή προσπάθεια διαμόρφωσης των συνθηκών διδασκαλίας (Stewart & Prebble, 1985) αλλά και άλλων εσωτερικών παραγόντων εντός του σχολείου (κουλτούρα) (Barna, 2020). Κατά συνέπεια, η διάγνωση και η αξιολόγηση του σχολικού περιβάλλοντος μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο εντοπισμού των δυναμικών που αναπτύσσονται σε αυτό οι οποίες ενδέχεται να εμποδίζουν ή να συνεισφέρουν στην εφαρμογή ενός ΑΠΣ. Οι Lewthwaite & Fisher (2005), ερευνώντας αυτές τις δυναμικές και τους παράγοντες επηρεασμού κατέληξαν σε μια κλίμακα αξιολόγησης της κουλτούρας ενός σχολείου που συνοψίζεται στις εξής 7 διαστάσεις: 1) Επάρκεια πόρων, 2) Χρόνος, 3) Σχολικό ήθος, 4) Επαγγελματική Υποστήριξη, 5) Επαγγελματική Επάρκεια, 6) Επαγγελματική Γνώση, 7) Επαγγελματική στάση και ενδιαφέρον. Οι συγκεκριμένες διαστάσεις συνοψίζουν τους παράγοντες καθορισμού των δυναμικών που αναπτύσσονται σε ένα σχολείο και επηρεάζουν την εφαρμογή ενός ΑΠΣ, άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά.

Πέραν των εσωτερικών συνθηκών ενός σχολείου ως παράγοντα που επηρεάζει την εφαρμογή ενός ΑΠΣ, αρκετοί ερευνητές εξέτασαν την συνεισφορά των διδακτικών μεθόδων και τεχνικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί (Dilekli & Tezci, 2016; Amirian, Ghaniabadi, Heydarnejad, & Abbasi, 2022; Marbán & Mulenga, 2019). Οι μέθοδοι και οι τεχνικές που εφαρμόζονται αναφέρονται στη βιβλιογραφία και ως διδακτικά στιλ (Grasha, 1996; Ahmed, Khan Farooqi, & Iqbal, 2021; Sim & Mohd Matore, 2022). Ανάμεσα σε αυτές τις έρευνες η σημαντικότερη θεωρήθηκε αυτή του Grasha (1996) ο οποίος κατέταξε τα στιλ διδασκαλίας στις εξής πέντε κατηγορίες: 1) Εξειδικευμένος, 2) Αυθεντίας, 3) Προσωπικού Μοντέλου, 4) Διαμεσολαβητή, και 5) Αντιπροσώπου. Πιο συγκεκριμένα, το στιλ του εξειδικευμένου

αναφέρεται στον δάσκαλο που διαθέτει τις γνώσεις και την εμπειρία και προσπαθεί να μεταδώσει τη γνώση του στους μαθητές ώστε να ενισχύσουν τις ικανότητες τους. Το στίλ της αυθεντίας, αφορά μια δασκαλοκεντρική προσέγγιση, όπου ο ίδιος συντονίζει τη ροή, τους στόχους, τις προσδοκίες και τους κανόνες διδασκαλίας. Στο προσωπικό μοντέλο, είναι επίσης μια δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας όπου ο δάσκαλος επιδεικνύει τις δεξιότητες που αναμένεται να μάθουν οι μαθητές στην τάξη. Το στίλ του διαμεσολαβητή αποτελεί μια αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή όπου οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί και ο δάσκαλος ενεργεί βοηθητικά προς αυτή την κατεύθυνση. Τέλος, το στίλ του αντιπροσώπου αποτελεί μια μαθητοκεντρική προσέγγιση, καθώς η ευθύνη και ο έλεγχος της μάθησης ανατίθεται στους μαθητές από το δάσκαλο. Τα συγκριμένα στίλ διδασκαλίας αποτελούν πεποιθήσεις, συμπεριφορές, μεθόδους, τεχνικές και τακτικές που εφαρμόζουν οι δάσκαλοι στην τάξη και επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζουν τις πληροφορίες, συζητούν με τους μαθητές, αναθέτουν εργασίες, και συντονίζουν το μάθημα (Grasha, 1996).

1.1 Σκοπός

Σκοπός της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης είναι η εξέταση του τρόπου με τον οποίο τα κοινωνικά χαρακτηριστικά και η εκπαιδευτική κουλτούρα της διδακτικής μονάδας μπορούν να επηρεάσουν στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών με βάση τις διδακτικές μεθόδους και τεχνικές που εφαρμόζονται. Για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου, χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια που προσμετρούν 1) την εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών μέσα από επτά διαστάσεις: (α) Επάρκεια πόρων, β) Χρόνος, γ) Σχολικό ήθος, δ) Επαγγελματική Υποστήριξη, ε) Επαγγελματική Επάρκεια ζ) Επαγγελματική Γνώση, η) Επαγγελματική στάση και ενδιαφέρον), και 2) τα διαφορετικά στυλ διδασκαλίας. Επιπλέον, μέσω της εφαρμογής στατιστικών αναλύσεων στα δεδομένα που συλλέχθηκαν εξετάζονται οι διαφοροποιήσεις αυτών των συσχετίσεων με βάση τα δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο, η ηλικία, ο τύπος εργασίας, και τα χρόνια προϋπηρεσίας. Για την επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού, τέθηκαν κάποιοι επιμέρους στόχοι ώστε να μας οδηγήσουν προς αυτή την κατεύθυνση.

1. Αναζήτηση της συσχέτισης των διαστάσεων εφαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών με τα διδακτικά στυλ.
2. Προσδιορισμός των παραγόντων που επηρεάζουν περισσότερο αυτή τη σχέση.
3. Καθορισμός της προβλεπτικής ικανότητας του τύπου εργασίας στο στυλ διδασκαλίας

1.2 Συνεισφορά

Τα οφέλη της συγκεκριμένης έρευνας είναι πολλαπλά. Από την μια πλευρά, μέσω αυτής της έρευνας θα υπάρξει βαθύτερη κατανόηση των συσχετίσεων της εκπαιδευτικής κουλτούρας της διδακτικής μονάδας και των κοινωνικών χαρακτηριστικών στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση των διδακτικών μεθόδων και τεχνικών. Αυτό συνεπάγεται την πιθανή μελλοντική χρήση από τις εκπαιδευτικές μονάδες ώστε με βάση τις διδακτικές μεθόδους και τεχνικές που χρησιμοποιεί ένας καθηγητής να υποστηριχθεί με κάθε μέσο για να αποδώσει καλύτερα στο έργο του. Επιπλέον, θα δώσει μια εικόνα των διδακτικών μεθόδων και τεχνικών που είναι πιο δημοφιλείς με βάση τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που εφαρμόζονται σε σχολεία της Κύπρου.

2 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1 Αναλυτικά προγράμματα σπουδών

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση της πνευματικής, κοινωνικής και προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών, λειτουργώντας ως κρίσιμη γέφυρα μεταξύ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην καρδιά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκονται τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τα οποία χρησιμεύουν ως το προσχέδιο για εκπαιδευτικές εμπειρίες που καθοδηγούν τους μαθητές μέσα από μια ποικιλία θεμάτων και δεξιοτήτων. Αναγνωρίζοντας την κεντρική θέση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην προετοιμασία των ατόμων για τις προκλήσεις ενός συνεχώς εξελισσόμενου παγκόσμιου τοπίου, τα υπουργεία Παιδείας παγκοσμίως έχουν καθιερώσει και βελτιώνουν συνεχώς τα πλαίσια προγραμμάτων σπουδών. Αυτά τα πλαίσια έχουν σχεδιαστεί για να ανταποκρίνονται στις δυναμικές ανάγκες τόσο των μαθητών όσο και της κοινωνίας, διασφαλίζοντας ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα παραμένουν σχετικά και ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου.

Η ανάπτυξη και η εφαρμογή προγραμμάτων σπουδών είναι πολύπλοκες διαδικασίες που περιλαμβάνουν την ενσωμάτωση παιδαγωγικών θεωριών, κοινωνικών προσδοκιών και εκπαιδευτικών στόχων. Τα Υπουργεία Παιδείας που διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην ενορχήστρωση αυτών των προσπαθειών, εργάζονται για τη δημιουργία δομών σπουδών που ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και την προσαρμοστικότητα. Η σημασία των καλά σχεδιασμένων προγραμμάτων σπουδών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν μπορεί να

υπερεκτιμηθεί, καθώς διαμορφώνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που μεταφέρουν οι μαθητές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στο εργατικό δυναμικό.

2.1.1 Ορισμός και πλαίσιο

Τα αναλυτικά πρόγραμμα αποτελούν τον πυρήνα του εκπαιδευτικού συστήματος και θεωρούνται ως ένα σκόπιμο και συστηματικό σχέδιο που σχεδιάστηκε από τις εκπαιδευτικές αρχές για να καθοδηγήσει τις εμπειρίες διδασκαλίας και μάθησης για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης. Ο συγκεκριμένος ορισμός προέρχεται από την λατινική ορολογία *curriculum* που κυριολεκτικά σημαίνει τον κύκλο μελέτης ή στην ευρύτερη έννοια του όρου, την κυκλική διάταξη των αντικειμένων μάθησης (Χατζηγεωργίου, 2004). Ο συγκεκριμένος όρος εμφανίστηκε για πρώτη φορά σε πανεπιστήμια της Ευρώπης από το 1582 υποδηλώνοντας μια οργανωτική δομή με σκοπό τον καθορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hamilton, 1989). Στην ελληνική βιβλιογραφία συναντάμε αυτό τον ορισμό στα μέσα στη δεκαετία του 1960 (Μπούντα, 2013). Αναφορικά με τον ορισμό, ορισμένοι ερευνητές εστιάζουν στο σχεδιασμό και την οργάνωση και τη νομιμότητα των διαδικασιών οργάνωσης ενός ΑΠΣ (Βρεττός & Καψάλης, 1990), ενώ άλλοι στους σκοπούς και τις πρακτικές της διδακτικής διαδικασίας (Ξωχέλλης & Δενδρινού, 1999). Σύμφωνα με τον ευρύτερα αποδεκτό ορισμό του Eisner (1996), αυτό αποτελεί μια καλά οργανωμένη σειρά από δραστηριότητες που έχουν παιδαγωγικές συνέπειες για τους μαθητές.

Μελετητές όπως ο Apple (2004) τονίζουν την πολιτική φύση της ανάπτυξης του προγράμματος σπουδών, εστιάζοντας στο πώς αντανακλά τις κοινωνικές αξίες, τις δομές εξουσίας και τα ιδεολογικά ερείσματα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Αυτή η προοπτική δηλώνει ότι το πρόγραμμα σπουδών δεν είναι μια ουδέτερη οντότητα αλλά μάλλον ένα δυναμικό και γόνιμο έδαφος όπου οι αποφάσεις σχετικά με το ποια γνώση έχει προτεραιότητα και πώς παρουσιάζεται επηρεάζονται από ευρύτερα κοινωνικοπολιτικά πλαίσια .

2.1.2 Διαφοροποιήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών ανά τον κόσμο

Η πλήρης κατανόηση των προγραμμάτων σπουδών απαιτεί τη διερεύνηση σχετικών εργασιών σε εκπαιδευτικά πλαίσια που εφαρμόζονται σε ολόκληρο τον κόσμο (Apple, 2004). Στις Ηνωμένες Πολιτείες, για παράδειγμα, τα Common Core State Standards αποτέλεσαν κομβικό σημείο για τους εκπαιδευτικούς, με στόχο τη θέσπιση συνεπών μαθησιακών στόχων σε εθνικό επίπεδο (Common Core State Standards Initiative, 2010). Στην Ευρώπη, η Διαδικασία της

Μπολόνια έχει επιδιώξει να τυποποιήσει τα προσόντα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στη συμβατότητα και τη συγκρισιμότητα των ακαδημαϊκών προγραμμάτων (Area European Higher Education, 2020). Ομοίως, το Αυστραλιανό Πρόγραμμα Σπουδών καθορίζει τους βασικούς τομείς μάθησης για τους μαθητές σε ολόκληρη τη χώρα, αντανακλώντας τη δέσμευση για αριστεία και ισότητα στην εκπαίδευση (Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority, 2023).

Το παγκόσμιο πλαίσιο αποκαλύπτει μια πλούσια σειρά εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών, καθεμία προσαρμοσμένη στις μοναδικές ανάγκες και προτεραιότητες της αντίστοιχης περιοχής της. Συγκριτικές μελέτες, όπως αυτές που διεξήχθησαν από τους Zhao και Frank (2003) σχετικά με τις μεταρρυθμίσεις του προγράμματος σπουδών στις Ηνωμένες Πολιτείες και την Κίνα, έριξαν φως στις διαφορετικές προσεγγίσεις που υιοθετήθηκαν από διαφορετικές χώρες στην επιδίωξη της εκπαιδευτικής αριστείας. Ομοίως, το έργο των Sleeter και Grant (Sleeter & Grant, 2003) προσφέρει γνώσεις για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση και την ενσωμάτωσή της στα σχολικά πλαίσια, τονίζοντας τη σημασία της συμπεριληπτικότητας και της διαφορετικότητας στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Καθώς εμβαθύνουμε στην παρούσα εργασία σχετικά με τα προγράμματα σπουδών, γίνεται προφανές ότι δεν υπάρχει μια λύση που να ταιριάζει σε όλους. Η προσέγγιση κάθε χώρας αντανακλά το πολιτιστικό, κοινωνικό και οικονομικό της πλαίσιο, απεικονίζοντας την περίπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ της εκπαίδευσης και των ευρύτερων κοινωνικών φιλοδοξιών.

2.1.3 Παράγοντες επηρεασμού

Η δημιουργία ενός προγράμματος σπουδών είναι μια πολύπλευρη διαδικασία που επηρεάζεται από μια περίπλοκη αλληλεπίδραση παραγόντων που καλύπτουν την εκπαιδευτική φιλοσοφία, την κοινωνική δυναμική, τα πλαίσια εφαρμοσμένης πολιτικής και τις αναδυόμενες τάσεις στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Apple (2004), η φιλοσοφία της εκπαίδευσης που αγκαλιάζει ένα ίδρυμα διαμορφώνει θεμελιωδώς το πρόγραμμα σπουδών του, καθώς διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως η προοδευτική ή η παραδοσιακή εκπαίδευση, οδηγούν σε ξεχωριστούς σχεδιασμούς προγραμμάτων σπουδών. Επιπλέον, οι κοινωνικές αξίες και προσδοκίες επηρεάζουν το περιεχόμενο και τους στόχους της εκπαίδευσης και απαιτούν προσαρμογές του προγράμματος σπουδών για να αντικατοπτρίζουν τις εξελισσόμενες προοπτικές στο ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο (Giroux, 1983; Pinar, 2012).

Τα νομικά και πολιτικά πλαίσια που έχουν θεσπιστεί από τις κυβερνητικές αρχές ορίζουν σε σημαντικό βαθμό την ανάπτυξη ενός προγράμματος σπουδών. Αυτό περιλαμβάνει τα πρότυπα εθνικού ή κρατικού επιπέδου που θέτουν κατευθυντήριες γραμμές για το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, τις μεθόδους αξιολόγησης και τα συνολικά μαθησιακά αποτελέσματα (Tyler, 1949). Η επιρροή της τεχνολογικής προόδου στο σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών είναι εμφανής στο έργο των Zhao και Frank (2003) που τονίζει την ανάγκη τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να ενσωματώσουν την τεχνολογία για να ευθυγραμμιστούν με τις απαιτήσεις ενός τεχνολογικά καθοδηγούμενου κόσμου. Κατά συνέπεια παρατηρούμε ότι η τεχνολογική εξέλιξη αποτελεί ένα ακόμα παράγοντα σε αυτή τη διαδικασία. Οι οικονομικές εκτιμήσεις, όπως τονίζουν οι Hargreaves και Shirley (2009), συμβάλλουν επίσης στις αποφάσεις σχετικά με τα προγράμματα σπουδών, με τα σχολεία να προσαρμόζουν τα προγράμματα για να ευθυγραμμιστούν με τις απαιτήσεις του εργατικού δυναμικού και τις τάσεις της αγοράς.

Οι εκτιμήσεις για την πολιτιστική ποικιλομορφία, η συμμετοχή της κοινότητας και η συνεργασία των ενδιαφερομένων είναι επίσης αναπόσπαστες πτυχές που διαμορφώνουν το πρόγραμμα σπουδών (Sleeter & Grant, 2003; Schubert & Tirozzi, 2004). Η δυναμική φύση της εκπαιδευτικής έρευνας και οι αναδυόμενες παιδαγωγικές τάσεις, που διερευνήθηκαν από θεωρητικούς όπως ο Freire (1970), ενημερώνουν συνεχώς την ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών παρέχοντας γνώσεις για αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας, στυλ μάθησης και γνωστική ανάπτυξη. Επιπλέον, η παγκοσμιοποιημένη φύση της εκπαίδευσης, που αντιμετωπίζεται από τα έργα του Marginson (2012), παρακινεί την εξέταση των διεθνών προτύπων, ενισχύοντας την ενσωμάτωση διαπολιτισμικών προοπτικών και παγκόσμιων θεμάτων στα προγράμματα σπουδών.

Καθώς τα σχολεία περιηγούνται στην πολυπλοκότητα της ανάπτυξης του προγράμματος σπουδών, η διαθεσιμότητα των πόρων εμφανίζεται ως πρακτικό ζήτημα που επηρεάζει τις αποφάσεις που σχετίζονται με οικονομικούς, ανθρώπινους και υλικούς πόρους (Beyer, 1998). Η συρροή αυτών των παραγόντων δημιουργεί ένα δυναμικό και εξελισσόμενο τοπίο για τη δημιουργία προγραμμάτων σπουδών, όπου η αναζήτηση της εκπαιδευτικής αριστείας διασταυρώνεται με τις κοινωνικές ανάγκες και τους πρακτικούς περιορισμούς.

2.1.4 Κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας

Αν και ο σχεδιασμός ενός αναλυτικού προγράμματος σπουδών αποτελεί κομμάτι του Υπουργείου Παιδείας, η υλοποίησή του αφορά τις επιμέρους σχολικές μονάδες που είναι υπεύθυνες για την εφαρμογή και αξιολόγηση του. Αρκετή έρευνα έχει διεξαχθεί στην αναζήτηση των παραγόντων που επηρεάζουν την κουλτούρα μιας εκπαιδευτικής μονάδας (Lewthwaite & Fisher, 2005; Jerald, 2006; Joseph, 2011). Η ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής σχολικής κουλτούρας είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προάγει την εκπαιδευτική αριστεία. Πολλοί παράγοντες συμβάλλουν στη διαμόρφωση αυτής της κουλτούρας, επηρεάζοντας τις εμπειρίες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Βασιζόμενοι σε εκτεταμένη έρευνα στην εκπαίδευση, και σύμφωνα με τους Lewthwaite & Fisher (2005), οι ακόλουθοι παράγοντες διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στον καθορισμό μιας θετικής και ακμάζουσας σχολικής κουλτούρας: 1) η επάρκεια πόρων, 2) η επάρκεια χρόνου για το μάθημα, 3) το σχολικό ήθος, 4) η επαγγελματική υποστήριξη, 5) η επαγγελματική επάρκεια, 6) η επαγγελματική γνώση, και 7) η επαγγελματική στάση και ενδιαφέρον. Πιο συγκεκριμένα:

Οι επαρκείς πόροι είναι απαραίτητοι για μια ακμάζουσα σχολική κουλτούρα. Η διαθεσιμότητα χρηματοδότησης για εκπαιδευτικό υλικό, τεχνολογία και υποδομή έχει αναγνωριστεί ως κρίσιμος παράγοντας που επηρεάζει το συνολικό μαθησιακό περιβάλλον (Leithwood, Jantzi, & Fernandez, 1999). Η επάρκεια των πόρων επηρεάζει όχι μόνο την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης αλλά και το συνολικό ηθικό και την ικανοποίηση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Οι Picus και Goertz (1999) διερεύνησαν τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες, εμβαθύνοντας στην κατανομή των πόρων, τους τύπους χρηματοδότησης και τις ευρύτερες επιπτώσεις των οικονομικών αποφάσεων στην εκπαιδευτική ισότητα. Η εργασία τους ρίχνει φως στην πολυπλοκότητα των συστημάτων χρηματοδότησης και υπογραμμίζει την ανάγκη για μια λεπτή κατανόηση της σχέσης μεταξύ των χρηματοοικονομικών πολιτικών και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Στην προσανατολισμένη στην πολιτική προοπτική τους, οι Odden και Picus (2008) συζήτησαν τη χρηματοδότηση του σχολείου, τονίζοντας τη σημασία των επαρκών πόρων για τη διατήρηση της εκπαιδευτικής ποιότητας. Οι γνώσεις τους υπογράμμισαν την αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτικών κατανομής πόρων και της συνολικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Το εγχειρίδιο *Research in Education Finance and Policy* (Ladd & Fiske, 2012) χρησίμευσε ως μια περιεκτική πηγή, προσφέροντας κεφάλαια σε διάφορες πτυχές της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης,

συμπεριλαμβανομένης της επάρκειας πόρων. Το εγχειρίδιο υπογράμμισε συλλογικά την περίπλοκη σχέση μεταξύ των συστημάτων χρηματοδότησης, των αποφάσεων πολιτικής και των συνεπειών τους στην ποιότητα της εκπαίδευσης.

Η αποτελεσματική αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου είναι κρίσιμη για την επιτυχία των μαθητών. Η έρευνα των Louis και Kruse (1995) τονίζει τη σημασία της διαχείρισης του χρόνου διδασκαλίας για την επίτευξη ισορροπίας μεταξύ των ωρών διδασκαλίας, του συνεργατικού προγραμματισμού και των δραστηριοτήτων εμπλοκής των μαθητών. Η βελτιστοποίηση του διδακτικού χρόνου συμβάλλει σε μια θετική και παραγωγική σχολική κουλτούρα. Ο επαρκής χρόνος διδασκαλίας είναι θεμελιώδης για τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και οι γνώσεις από διάφορες ερευνητικές μελέτες προσφέρουν πολύτιμες προοπτικές για τη σημασία του. Η θεμελιώδης εργασία των Hanushek, Kain και Rivkin (1998) διερευνά την περίπλοκη σχέση μεταξύ της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, των πρακτικών στην τάξη και των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, υπογραμμίζοντας τον κεντρικό ρόλο της αποτελεσματικής διαχείρισης του χρόνου διδασκαλίας στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η έρευνα των Allensworth και Easton (2007) στο πρώτο έτος αποκαλύπτει την κρίσιμη συσχέτιση μεταξύ της παρακολούθησης, των βαθμών των μαθημάτων και της ακαδημαϊκής επιτυχίας, τονίζοντας τον κεντρικό ρόλο του αποτελεσματικού χρόνου διδασκαλίας κατά τη διάρκεια αυτής της διαμορφωτικής περιόδου. Τέλος, η εργασία των Pianta και Hamre (2009) επικεντρώνεται στην τυποποιημένη παρατήρηση, τονίζοντας τη σημασία της στη μέτρηση και τη βελτίωση της διδακτικής ποιότητας, συμπεριλαμβανομένης της στρατηγικής κατανομής του διδακτικού χρόνου. Συλλογικά, αυτές οι μελέτες υπογραμμίζουν τον κρίσιμο ρόλο του επαρκούς διδακτικού χρόνου στη διαμόρφωση της ακαδημαϊκής επιτυχίας, προσφέροντας γνώσεις για αποτελεσματικές πρακτικές διαχείρισης χρόνου εντός των εκπαιδευτικών πλαισίων.

Η καθιέρωση ενός θετικού σχολικού ήθους είναι θεμελιώδους σημασίας για την ενίσχυση ενός υποστηρικτικού και εμπλουτιστικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και διάφορες ερευνητικές εργασίες συμβάλλουν πολύτιμα σχετικά με τη σημασία του. Οι Deal και Peterson (2016) υποστηρίζουν ότι ένα θετικό σχολικό ήθος, που περιλαμβάνει την αποστολή, το όραμα και τις βασικές αξίες του σχολείου, δημιουργεί μια ατμόσφαιρα σεβασμού, κοινού σκοπού και συμμετοχής. Αυτό το ήθος επηρεάζει τις συμπεριφορές, τις στάσεις και τις σχέσεις μέσα στη σχολική κοινότητα. Πέρα από αυτό, υπάρχει μια πληθώρα βιβλιογραφίας για την οργανωσιακή κουλτούρα και το κλίμα, συμπεριλαμβανομένων των έργων των Schein (2010) και Denison

(1990), τα οποία παρέχουν ευρύτερες προοπτικές για το πώς οι οργανωτικές αξίες διαμορφώνουν το ήθος ενός ιδρύματος.

Η παροχή επαγγελματικής υποστήριξης στον τομέα της εκπαίδευσης είναι ένας κρίσιμος παράγοντας που επηρεάζει την ανάπτυξη και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Οι Ingersoll και Strong (2011) υπογραμμίζουν τη σημασία των προγραμμάτων καθοδήγησης, των ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης και των συνεργατικών κοινοτήτων μάθησης για τους εκπαιδευτικούς. Οι Hargreaves και Fullan (2015) διερευνούν περαιτέρω αυτό το θέμα υπογραμμίζοντας την ανάγκη συνεχούς επαγγελματικής υποστήριξης για τους δασκάλους για να βελτιώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές και να συμβάλουν στη συνολική βελτίωση του σχολείου. Αυτά τα ευρήματα ευθυγραμμίζονται με τις ευρύτερες συζητήσεις σχετικά με τη σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης στην εκπαίδευση, όπως περιγράφεται από τους Darling-Hammond et al. (2009) στην περιεκτική τους ανασκόπηση. Οι συλλογικές γνώσεις από αυτές τις εργασίες υπογραμμίζουν τον αναπόσπαστο ρόλο της διαρκούς επαγγελματικής υποστήριξης στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και την προώθηση μιας κουλτούρας συνεχούς μάθησης εντός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Η επαγγελματική ικανότητα είναι μια κεντρική πτυχή της αποτελεσματικής διδασκαλίας και οι γνώσεις από διάφορες ερευνητικές εργασίες παρέχουν πολύτιμες προοπτικές για την ανάπτυξη και τον αντίκτυπό της. Οι Hargreaves και Fullan (2009) τονίζουν τη σημασία μιας κουλτούρας που εκτιμά τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, δίνοντας έμφαση στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και διασφαλίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί είναι καλά εξοπλισμένοι για να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους. Επιπλέον, η εργασία της Ingersoll (2011) για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών υπογραμμίζει τη σχέση μεταξύ της συνεχούς κατάρτισης και της καλλιέργειας επαγγελματικής ικανότητας. Συλλογικά, αυτές οι μελέτες υπογραμμίζουν τον κρίσιμο ρόλο της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης στην οικοδόμηση και διατήρηση της επαγγελματικής ικανότητας των εκπαιδευτικών.

Η καλλιέργεια μιας κουλτούρας που εκτιμά και προωθεί τη συνεχή απόκτηση επαγγελματικών γνώσεων είναι απαραίτητη. Οι DuFour και Fullan (2013) υποστηρίζουν ότι η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να παραμείνουν ενημερωμένοι για την τρέχουσα έρευνα, τις παιδαγωγικές εξελίξεις και τις εκπαιδευτικές τάσεις ενισχύει την καινοτομία και την αριστεία στη διδασκαλία. Στην έρευνα τους, οι Hargreaves και Fullan (2015) υπογραμμίζουν τις μεταμορφωτικές δυνατότητες της καλλιέργειας επαγγελματικής γνώσης μεταξύ των

εκπαιδευτικών, τονίζοντας τον ρόλο της στη βελτίωση του σχολείου. Ο Darling-Hammond (2017) παρέχει μια συνολική προσέγγιση για την ανάπτυξη της γνώσης των εκπαιδευτικών. Η θεμελιώδης εργασία του Shulman (1986) σχετικά με τη γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου εμβαθύνει περαιτέρω στις ειδικές γνώσεις που απαιτούνται για την αποτελεσματική διδασκαλία, τονίζοντας τη διασταύρωση της εξειδίκευσης στο αντικείμενο και των παιδαγωγικών δεξιοτήτων. Τα συλλογικά ευρήματα από αυτές τις μελέτες τονίζουν τον κρίσιμο ρόλο της συνεχούς μάθησης και της απόκτησης επαγγελματικών γνώσεων στην προώθηση της αριστείας στη διδασκαλία.

Η επαγγελματική στάση και το ενδιαφέρον είναι αναπόσπαστες πτυχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας και διάφορες ερευνητικές εργασίες ρίχνουν φως στη σημασία τους στη διαμόρφωση του αντίκτυπου των εκπαιδευτικών στους μαθητές. Οι Goddard, et al. (2000), τονίζουν ότι η διατήρηση μιας θετικής και ενθουσιώδους επαγγελματικής συμπεριφοράς, σε συνδυασμό με ένα γνήσιο ενδιαφέρον για την επιτυχία των μαθητών, δημιουργεί ένα υποστηρικτικό και παρακινητικό περιβάλλον μάθησης. Επιπλέον, οι Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2001) εμβαθύνουν στην έννοια της αποτελεσματικότητας του δασκάλου, η οποία περιλαμβάνει τόσο τη στάση όσο και το ενδιαφέρον, και τον αντίκτυπό της στις διδακτικές πρακτικές.

Η σχολική κουλτούρα παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας για τους μαθητές, τους δασκάλους και τους διοικητικούς υπαλλήλους. Περιλαμβάνει τις κοινές αξίες, πεποιθήσεις, κανόνες και πρακτικές που καθορίζουν το κοινωνικό και ακαδημαϊκό περιβάλλον μέσα σε ένα σχολείο (Deal & Peterson, *Shaping School Culture: The Heart of Leadership*, 2016). Η κατανόηση και η ανάλυση της σχολικής κουλτούρας είναι ουσιαστικής σημασίας για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος μάθησης που προάγει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, την κοινωνική ανάπτυξη και την ευημερία όλων των ενδιαφερομένων.

Οι αξίες και οι πεποιθήσεις που κατέχουν τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, την ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ενδιαφερομένων (Deal & Peterson, 2019). Αυτά τα θεμελιώδη στοιχεία διαμορφώνουν τη συλλογική ταυτότητα του σχολείου και συμβάλλουν στην εδραίωση μιας θετικής ή αρνητικής κουλτούρας. Οι κανόνες και οι προσδοκίες, οι άγραφοι κανόνες που καθοδηγούν τη συμπεριφορά και τις αλληλεπιδράσεις, συμβάλλουν στην αίσθηση τάξης και ασφάλειας, ενισχύοντας ένα ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης (Deal & Peterson, 2019). Επιπλέον, η γλώσσα που χρησιμοποιείται σε μια σχολική κοινότητα, συμπεριλαμβανομένων των

συμβόλων και των τελετουργιών της, χρησιμεύει ως ισχυρό εργαλείο επικοινωνίας και συνοχής, συμβάλλοντας στην αίσθηση του ανήκειν και της ταυτότητας μεταξύ των μελών (Sergiovanni, 2018). Η ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ μαθητών, δασκάλων και διοικητικών υπαλλήλων επηρεάζει σημαντικά τη συνολική σχολική κουλτούρα, με τις θετικές σχέσεις να καλλιεργούν ένα υποστηρικτικό και συνεργατικό περιβάλλον, ενώ οι αρνητικές σχέσεις μπορούν να εμποδίσουν τη μαθησιακή εμπειρία (Sergiovanni, 2018).

Η έρευνα δείχνει ότι μια θετική σχολική κουλτούρα σχετίζεται με αυξημένη εμπλοκή των μαθητών, βελτιωμένη ακαδημαϊκή επίδοση και ενισχυμένη συνολική ευημερία (Cohen-Vogel, Tichnor-Wagner, & Sparks, 2015). Αντίθετα, μια αρνητική ή τοξική σχολική κουλτούρα μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένα κίνητρα των μαθητών, υψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου και αυξημένη εναλλαγή εκπαιδευτικών (Johnson, et al., 2017). Επομένως, η κατανόηση και η καλλιέργεια μιας θετικής σχολικής κουλτούρας είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση της επιτυχίας και της ικανοποίησης των μαθητών.

Η αποτελεσματική ηγεσία που επικοινωνεί ένα σαφές όραμα και αξίες είναι απαραίτητη για τη διαμόρφωση και τη διατήρηση μιας θετικής σχολικής κουλτούρας (Sergiovanni, 2018). Οι ηγέτες των σχολείων διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στον καθορισμό του τόνου και στη διαμόρφωση των επιθυμητών συμπεριφορών για ολόκληρη την κοινότητα. Η παροχή συνεχών ευκαιριών επαγγελματικής εξέλιξης για εκπαιδευτικούς και προσωπικό μπορεί να συμβάλει σε μια θετική σχολική κουλτούρα ενισχύοντας τη δέσμευση για συνεχή βελτίωση και μια κοινή κατανόηση των εκπαιδευτικών πρακτικών (Cohen-Vogel, Tichnor-Wagner, & Sparks, 2015). Η συμμετοχή γονέων, μελών της κοινότητας και άλλων ενδιαφερομένων στη σχολική κουλτούρα μπορεί να ενισχύσει την αίσθηση της κοινότητας και την υποστήριξη για την εκπαιδευτική αποστολή (Deal & Peterson, 2019).

2.2 Σχεδιασμός και υλοποίηση διδακτικών μεθόδων και τεχνικών

Η εκπαίδευση είναι ένας δυναμικός τομέας που εξελίσσεται συνεχώς για να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών και της κοινωνίας. Όπως είναι εμφανές, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή αποτελεσματικών μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση της μαθησιακής εμπειρίας σε αυτό το συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Όπως είδαμε στην προηγούμενη ενότητα, από τη μια πλευρά το υπουργείο παιδείας εργάζεται για τη δημιουργία αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών που να

ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών, και από την άλλη μεριά τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί είναι τα εκτελεστικά όργανα που διαμεσολαβούν στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση τους. Αυτή η ενότητα εμβαθύνει σε βασικές εκτιμήσεις, πλαίσια και στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη και την εκτέλεση διδακτικών προσεγγίσεων, υπογραμμίζοντας τη σημασία της μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης.

2.2.1 Αρχές Σχεδιασμού στη Διδασκαλία

Ο σχεδιασμός μεθόδων διδασκαλίας και η αποτελεσματική εφαρμογή τους απαιτεί προσεκτική εξέταση των παιδαγωγικών αρχών και των θεωριών μάθησης. Με βάση κάποια παιδαγωγικά ρεύματα όπως ο κονστρουκτιβισμός (constructivism (Fosnot, 2013; Steffe & Gale, 1995)), όπου η γνώση κατασκευάζεται ενεργά από τον μαθητή, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να σχεδιάσουν δραστηριότητες που εμπλέκουν τους μαθητές στην κριτική σκέψη και στην επίλυση προβλημάτων (Jonassen, 1999). Σε αυτό το πλαίσιο, οι διδακτικές αρχές είναι θεμελιώδεις κατευθυντήριες γραμμές στις οποίες βασίζονται οι εκπαιδευτικοί για να δημιουργήσουν αποτελεσματικές και ουσιαστικές μαθησιακές εμπειρίες για τους μαθητές τους (Wang, Pascarella, Nelson Laird, & Ribera, 2015). Με τις ρίζες τους σε εκπαιδευτικές θεωρίες, εμπειρική έρευνα και βέλτιστες πρακτικές, αυτές οι αρχές χρησιμεύουν ως ο ακρογωνιαίος λίθος για την ανάπτυξη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών στρατηγικών (Lewthwaite & Fisher, 2005). Ένα κεντρικό δόγμα στην εκπαίδευση είναι η αρχή της μαθητοκεντρικής μάθησης (Chickering & Gamson, 1987). Αυτή η προσέγγιση δίνει προτεραιότητα στις ατομικές ανάγκες, ενδιαφέροντα και ικανότητες των μαθητών, καλλιεργώντας ένα περιβάλλον όπου συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και αναλαμβάνουν την ευθύνη του εκπαιδευτικού τους ταξιδιού. Σχεδιάζοντας εκπαιδευτικές δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη και τη συμμετοχή, οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν μια δυναμική και χωρίς αποκλεισμούς ατμόσφαιρα.

Οι σαφείς μαθησιακοί στόχοι αντιπροσωπεύουν μια άλλη κρίσιμη αρχή διδασκαλίας (Biggs J. , 2014). Οι καλά διατυπωμένοι στόχοι παρέχουν έναν οδικό χάρτη τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές, που περιγράφει τί αναμένεται να μαθευτεί και να επιτευχθεί. Η καθιέρωση μετρήσιμων και εφικτών μαθησιακών στόχων επιτρέπει μια εστιασμένη και οργανωμένη προσέγγιση της διδασκαλίας, διευκολύνοντας την αποτελεσματική επικοινωνία των προσδοκιών. Η ενεργός δέσμευση είναι μια κατευθυντήρια αρχή που τονίζει τη σημασία της προώθησης της συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία (Bonwell & Eison, 1991). Η ενσωμάτωση

διαδραστικών δραστηριοτήτων, ομαδικών συζητήσεων και πρακτικών εμπειριών κινητοποιεί τους μαθητές μέσω της ενεργούς συμμετοχής. Αυτή η αρχή αναγνωρίζει την αξία των δυναμικών και συμμετοχικών περιβαλλόντων μάθησης για την προώθηση της βαθύτερης κατανόησης.

Η αξιολόγηση για τη μάθηση είναι μια αρχή που υπερβαίνει την παραδοσιακή βαθμολόγηση (Black & William, 1998). Θεωρεί τις αξιολογήσεις ως εργαλεία για την ενημέρωση και τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Η χρήση διαμορφωτικών αξιολογήσεων, μηχανισμών ανατροφοδότησης και στρατηγικών αυτοαξιολόγησης επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να μετρήσουν την κατανόηση και να κάνουν προσαρμογές, συμβάλλοντας σε έναν συνεχή κύκλο βελτίωσης. Η συμπεριληπτικότητα και η διαφορετικότητα είναι βασικές αρχές που αναγνωρίζουν το διαφορετικό υπόβαθρο και εμπειρίες των μαθητών (Gay, 2010).

Η δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης χωρίς αποκλεισμούς περιλαμβάνει την καλλιέργεια μιας κουλτούρας στην τάξη που εκτιμά τις διαφορετικές οπτικές γωνίες και διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές νιώθουν ότι τους βλέπουν, τους ακούνε και τους σέβονται. Αυτή η αρχή συμβάλλει σε μια υποστηρικτική και εμπλουτισμένη εκπαιδευτική εμπειρία. Η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία αντιπροσωπεύουν αρχές που αναγνωρίζουν τη διαρκώς εξελισσόμενη φύση του μαθησιακού περιβάλλοντος (Ambrose, Bridges, DiPietro, Lovett, & Norman, 2010). Οι εκπαιδευτικοί που ενστερνίζονται αυτές τις αρχές προσαρμόζουν τις μεθόδους διδασκαλίας, το υλικό και το ρυθμό με βάση την ανατροφοδότηση των μαθητών, ενισχύοντας την προσαρμοστικότητα των διδακτικών προσεγγίσεων για την κάλυψη των δυναμικών αναγκών των μαθητών.

Η ανατροφοδότηση και ο προβληματισμός είναι αρχές που δίνουν προτεραιότητα στη συνεχή βελτίωση (Hattie & Timperley, 2007). Η παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης και η ενθάρρυνση του προβληματισμού, τόσο για μαθητές όσο και για εκπαιδευτικούς, συμβάλλουν σε ένα περιβάλλον διαρκούς μάθησης και ανάπτυξης. Αυτή η αρχή ενθαρρύνει μια κουλτούρα όπου τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν την κατανόηση και τις μεθόδους διδασκαλίας τους.

Η σαφής επικοινωνία είναι μια θεμελιώδης διδακτική αρχή που διασφαλίζει την αποτελεσματική μετάδοση πληροφοριών (Brookfield & Preskill, 2005). Διατυπώνοντας με σαφήνεια τις προσδοκίες, τις οδηγίες και τους μαθησιακούς στόχους, οι εκπαιδευτικοί διευκολύνουν ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου οι μαθητές μπορούν εύκολα να κατανοήσουν και να ασχοληθούν με το αντικείμενο.

Συλλογικά, αυτές οι διδακτικές αρχές παρέχουν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν εμπλουτιστικά και χωρίς αποκλεισμούς περιβάλλοντα μάθησης. Με την τήρηση αυτών των αρχών, οι εκπαιδευτικοί δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης, να καλλιεργήσουν την αγάπη για τη μάθηση και να προετοιμαστούν για τις προκλήσεις του μέλλοντος.

2.2.2 Στρατηγικές Ενεργούς Μάθησης

Η ενεργός μάθηση είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της αποτελεσματικής διδασκαλίας, και προάγοντας της συμμετοχής των μαθητών (Bonwell & Eison, 1991). Η ενσωμάτωση στρατηγικών όπως ομαδικές συζητήσεις, εργασίες επίλυσης προβλημάτων και πρακτικές δραστηριότητες διεγείρει τις γνωστικές διαδικασίες και εμβαθύνει την κατανόηση (Prince, 2004). Η έρευνα έχει δείξει ότι οι μέθοδοι ενεργητικής μάθησης οδηγούν σε βελτιωμένη απόδοση και διατήρηση των μαθητών σε σύγκριση με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις που βασίζονται σε διαλέξεις (Freeman, et al., 2014). Προάγοντας ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν την κοινωνική πτυχή της κατασκευής γνώσης, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να μάθουν ο ένας από τον άλλον. Επιπλέον, η έννοια του “Flipped Classroom” (μέθοδος Ανεστραμμένης τάξης), όπου τα παραδοσιακά στοιχεία της διάλεξης και της εργασίας αντιστρέφονται, έχει αποκτήσει εξέχουσα θέση τα τελευταία χρόνια σε αρκετά σχολεία της Ευρώπης (Bergmann & Sams, 2012). Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει στους μαθητές να ασχοληθούν με το διδακτικό περιεχόμενο με τον δικό τους ρυθμό έξω από την τάξη, ενώ ο χρόνος στην τάξη αφιερώνεται σε δραστηριότητες που ενισχύουν και εφαρμόζουν τις έννοιες που έχουν μάθει. Τα μοντέλα Flipped Classroom ενισχύουν την ενεργητική μάθηση παρέχοντας στους μαθητές την ευκαιρία να εφαρμόσουν τη θεωρητική γνώση σε πρακτικά σενάρια υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτή.

2.2.3 Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών

Η αποτελεσματική εφαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας απαιτεί συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη για τους εκπαιδευτικούς. Η παρακολούθηση των παιδαγωγικών προόδων, των τάσεων της τεχνολογίας και της εκπαιδευτικής έρευνας διασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτές διαθέτουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη δημιουργία εμπειριών μάθησης με αντίκτυπο (Guskey, 2003). Οι συνεργατικές κοινότητες μάθησης, τα εργαστήρια και τα

προγράμματα καθοδήγησης είναι καθοριστικά για την προώθηση μιας κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης των εκπαιδευτικών. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές αναφορές που σχετίζονται με τα εργαλεία που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την προσωπική τους εξέλιξη.

- **Εργαστήρια και Συνέδρια:** Η συμμετοχή σε αυτά επιδρά θετικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Hirsh, 2009). Η παρακολούθηση αυτών των εκδηλώσεων εκθέτει τους εκπαιδευτικούς σε καινοτόμες παιδαγωγικές στρατηγικές, αναδυόμενες τεχνολογίες και ευκαιρίες δικτύωσης, συμβάλλοντας στην αυξημένη εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα.
- **Διαδικτυακά μαθήματα και διαδικτυακά σεμινάρια:** Η παρακολούθηση των διαδικτυακών μαθημάτων και διαδικτυακών σεμιναρίων είναι καταλυτική στην παροχή προσβάσιμων και ευέλικτων ευκαιριών μάθησης (Dawson, 2016). Η διαδικτυακή επαγγελματική ανάπτυξη επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ασχολούνται με το περιεχόμενο με τον δικό τους ρυθμό, διευκολύνοντας εξατομικευμένες μαθησιακές εμπειρίες.
- **Κοινότητες πρακτικής:** Οι κοινότητες πρακτικής αναγνωρίζονται ως ισχυροί μηχανισμοί για τη συνεργατική μάθηση και την ανταλλαγή γνώσης μεταξύ των εκπαιδευτικών (Wenger, 1998). Η συμμετοχή σε κοινότητες καλλιεργεί την αίσθηση της επαγγελματικής ταυτότητας και παρέχει χώρο για συνεχή διάλογο και προβληματισμό.
- **Προγράμματα καθοδήγησης:** Τα προγράμματα καθοδήγησης έχουν μελετηθεί εκτενώς, με την έρευνα να επιβεβαιώνει με συνέπεια τη θετική τους επίδραση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Ingersoll & Strong, 2011). Η καθοδήγηση καλλιεργεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για νέους εκπαιδευτικούς και διευκολύνει τη μεταφορά της σιωπηρής γνώσης.
- **Αναστοχαστική πρακτική:** Η ενασχόληση με πρακτικές αναστοχασμού ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να εξετάσουν κριτικά τις μεθόδους διδασκαλίας τους, οδηγώντας σε βελτιωμένη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων (Schön, 1983).
- **Ημέρες Ενδοϋπηρεσιακής Κατάρτισης και Επαγγελματικής Ανάπτυξης:** Οι ημέρες ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης αναγνωρίζονται ως πολύτιμες ευκαιρίες για εστιασμένη και στοχευμένη μάθηση (Guskey & Yoon, 2009). Οι προσαρμοσμένες συνεδρίες ευθυγραμμισμένες με τις προτεραιότητες του σχολείου

διασφαλίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι εξοπλισμένοι για να εφαρμόσουν αποτελεσματικά νέες πρωτοβουλίες.

- **Μέσα κοινωνικής δικτύωσης και διαδικτυακές κοινότητες:** Η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης για επαγγελματική ανάπτυξη είναι ένας αυξανόμενος τομέας ενδιαφέροντος στην εκπαιδευτική έρευνα (Greenhow, Gleason, & Staudt Willet, 2019). Πλατφόρμες όπως το Twitter και το LinkedIn διευκολύνουν την επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο, την κοινή χρήση πόρων και την παγκόσμια δικτύωση.

2.2.4 Στυλ διδασκαλίας

Η αναγνώριση και η προσαρμογή διαφορετικών μαθησιακών προτιμήσεων έχει γίνει ακρογωνιαίος λίθος της αποτελεσματικής παιδαγωγικής (Σπατίδογλου, 2013). Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορα στυλ διδασκαλίας για να προσελκύσουν τους μαθητές, να προσαρμόσουν τη διδασκαλία και να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης (Dilekli & Tezci, 2016). Αυτή η ενότητα διερευνά πολλά εξέχοντα μοντέλα και πλαίσια που ρίχνουν φως στην πολύπλευρη φύση των μορφών διδασκαλίας, με το καθένα να προσφέρει μια μοναδική οπτική μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κατανοήσουν και να προσαρμόσουν τις διδακτικές τους προσεγγίσεις.

- **Το μοντέλο VARK (οπτικό, ακουστικό, ανάγνωση/γραφή, κιναισθητικό):**
Αναπτύχθηκε από τους Neil Fleming και Colleen Mills (1992), το μοντέλο VARK κατηγοριοποιεί τους μαθητές με βάση τις προτιμήσεις τους για οπτική, ακουστική, ανάγνωση/γραφή ή κιναισθητική μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν αυτό το μοντέλο για να προσαρμόσουν τις μεθόδους διδασκαλίας και το υλικό τους ώστε να ευθυγραμμιστούν με ποικίλες μεθόδους μάθησης.
- **Η θεωρία της βιωματικής μάθησης Kolb:** Η Βιωματική Θεωρία Μάθησης του David A. Kolb (1984) προσδιορίζει τέσσερα στυλ μάθησης τα οποία είναι: 1) σύγκλιση, 2) απόκλιση, 3) αφομοίωση, και 4) προσαρμογή. Αυτό το μοντέλο υπογραμμίζει τη σημασία των πρακτικών εμπειριών και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν τα στυλ διδασκαλίας τους ώστε να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές μαθησιακές προτιμήσεις.
- **Το μοντέλο Dunn and Dunn:** Το μοντέλο των Rita Dunn και Kenneth Dunn (1978) εστιάζει σε περιβαλλοντικούς, συναισθηματικούς, κοινωνιολογικούς, φυσιολογικούς και ψυχολογικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να

χρησιμοποιήσουν αυτό το μοντέλο για να δημιουργήσουν εκπαιδευτικές στρατηγικές χωρίς αποκλεισμούς που αντιπροσωπεύουν διάφορα στυλ μάθησης στις τάξεις τους.

- **Το μοντέλο εκμάθησης Felder-Silverman:** Αναπτύχθηκε από τους Richard M. Felder και Linda K. Silverman (1988), αυτό το μοντέλο κατηγοριοποιεί τους μαθητές με βάση τις προτιμήσεις σε διαστάσεις όπως ενεργητικό/αναστοχαστικό, αισθητικό/διαισθητικό, οπτικό/λεκτικό και διαδοχικό/σφαιρικό. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόσουν τα στυλ διδασκαλίας τους για να προσαρμόσουν τις διαφορετικές προτιμήσεις που προσδιορίζονται από αυτό το μοντέλο.
- **Μοντέλο Myers-Briggs (MBTI):** Αρχικά σχεδιασμένο για αξιολόγηση προσωπικότητας, το MBTI έχει εφαρμοστεί για να εξερευνήσει τα στυλ διδασκαλίας (Myers, McCaulley, Quenk, & Hammer, 1998). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξετάσουν τις διαστάσεις της προσωπικότητας MBTI για να κατανοήσουν και να προσαρμόσουν τις διδακτικές προσεγγίσεις τους με βάση τις ατομικές προτιμήσεις.
- **Ατομική ταξινόμηση των Biggs and Collis (SOLO):** Η ταξινόμηση της δομής του παρατηρούμενου μαθησιακού αποτελέσματος (SOLO), που αναπτύχθηκε από τους John B. Biggs και Kevin F. Collis (1982), κατηγοριοποιεί την κατανόηση των μαθητών σε πέντε επίπεδα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτήν την ταξινόμηση για να ενημερώσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους και να διευκολύνουν διαφορετικά επίπεδα γνωστικής ανάπτυξης μεταξύ των μαθητών.
- **Στυλ διδασκαλίας του Grasha:** Αναπτύχθηκε από τον Anthony F. Grasha (1996), αυτό το μοντέλο προσδιορίζει έξι στυλ διδασκαλίας, καθένα από τα οποία αντικατοπτρίζει μια μοναδική προσέγγιση στη διδασκαλία. Από τον έγκυρο εμπειρογνώμονα μέχρι τον συνεργαζόμενο συντονιστή και τον εναρμονιστικό ειρηνοποιό, το μοντέλο του Grasha προσφέρει πληροφορίες για το πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαμορφώσουν τις διδακτικές τους μεθόδους ώστε να ευθυγραμμιστούν με τον προτιμώμενο τρόπο διδασκαλίας τους.

Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι τα στυλ διδασκαλίας δεν αλληλοαποκλείονται και οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί συχνά ενσωματώνουν στοιχεία από πολλαπλά πλαίσια για να δημιουργήσουν μια λεπτή και προσαρμόσιμη προσέγγιση στη διδασκαλία.

2.2.5 Η κατηγοριοποίηση του Grasha

Ανάμεσα στα μοντέλα διδασκαλίας που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο υπό-κεφάλαιο η προσέγγιση του Grasha για το σχεδιασμό και την εφαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας αποτέλεσε τον βασικό άξονα αρκετών ερευνών στη βιβλιογραφία (Muhdar, Sirwanti, Said, & Serlindayanti, 2022; Mardiani & Prasasti, 2023; Madar, Sumarwati, Hamid, Amiruddin, & Ibrahim, 2023; Hayati, Surat, & Noer, 2021). Η επίδραση των μορφών διδασκαλίας του Grasha (1996) στο σχεδιασμό και την εκτέλεση των μεθόδων διδασκαλίας είναι καθοριστική, διαπερνώντας διάφορες πτυχές της μαθησιακής εμπειρίας και διαμορφώνοντας σημαντικά τις διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών. Κατά τον Grasha (1996), το διδακτικό στυλ περιγράφει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και των συμπεριφορών ενός εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία ενός μαθήματος χωρίς να εστιάζουμε στο διδακτικό αντικείμενο αυτού. Σε αυτό το πλαίσιο, ο Grasha μέσω του ερωτηματολογίου, προσδιόρισε πέντε στυλ διδασκαλίας, καθένα από τα οποία αντικατοπτρίζει μια ξεχωριστή προσέγγιση στη διδασκαλία. Η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση βασίζεται στους παρακάτω παράγοντες: 1) οι απαιτήσεις των μαθητών και η ικανότητα τους να αποδίδουν στην τάξη, 2) οι μέθοδοι που εφαρμόζει ένας εκπαιδευτικός και ο έλεγχος των δραστηριοτήτων, και 3) οι σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή. Με βάση αυτούς του παράγοντες γίνεται η κατηγοριοποίηση των τεχνικών και μεθόδων που χρησιμοποιεί ένας εκπαιδευτικός σε μια από τις εξής κατηγορίες:

- 1) **Εξειδικευμένου:** Ο εκπαιδευτικός δίνει έμφαση στη δική του γνώση και εξουσία, χρησιμοποιώντας συχνά μια προσέγγιση βασισμένη σε διαλέξεις για τη μετάδοση πληροφοριών. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός επικεντρώνεται στη μετάδοση πληροφοριών και προκαλεί τους μαθητές να μάθουν να χρησιμοποιούν αυτή τη γνώση. Με αυτό τον τρόπο το μάθημα γίνεται πιο δασκαλοκεντρικό. Το συγκεκριμένο μοντέλο είναι κατάλληλο για θέματα όπου η πραγματική γνώση και οι σαφείς εξηγήσεις είναι ζωτικής σημασίας, όπως στην επιστήμη ή στα μαθηματικά.
- 2) **Αυθεντίας:** Αυτό το στυλ περιλαμβάνει τη διατήρηση μιας δομημένης και πειθαρχημένης τάξης, με σαφείς προσδοκίες και έλεγχο στο μαθησιακό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός θέτει κάποιους μαθησιακούς στόχους και ανατροφοδοτεί τους μαθητές θετικά ή αρνητικά με βάση το τι θεωρείται αποδεκτό και τι όχι. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές επικεντρώνονται και προσαρμόζονται σε άκαμπτες και τυποποιημένες μεθόδους παραμερίζοντας τη δημιουργικότητα και την ευελιξία στη μάθηση. Το συγκεκριμένο

μοντέλο είναι αποτελεσματικό σε καταστάσεις όπου η ελεγχόμενη και τακτική ατμόσφαιρα είναι απαραίτητη, όπως στην πρώιμη εκπαίδευση ή στις τυποποιημένες δοκιμές.

- 3) **Προσωπικό μοντέλο:** Το προσωπικό μοντέλο περιλαμβάνει τον δάσκαλο ως πρότυπο, ενισχύοντας στενές σχέσεις με τους μαθητές και δίνοντας έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη. Αυτό επιτυγχάνεται με τον εκπαιδευτικό να συμπεριφέρεται ως πρότυπο καθοδηγώντας τους μαθητές να μιμηθούν τον ίδιο. Σε αυτή την πορεία τους επιβλέπει και τους καθοδηγεί ώστε να μην αποκλίνουν των μαθησιακών στόχων. Ανάμεσα στα μειονεκτήματα αυτής της προσέγγισης είναι η πιθανή επιβολή μιας μαθησιακής μεθόδου ως βέλτιστη πράγμα που μπορεί να αποθαρρύνει μαθητές που δεν ανταποκρίνονται σε αυτή (Provitiera & Esendal, 2008).
- 4) **Διαμεσολαβητής:** Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τη συνεργασία των μαθητών, την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων, δίνοντας έμφαση στη μάθηση με επίκεντρο τον μαθητή. Αυτό το στυλ περιλαμβάνει τη δημιουργία ενός διαδραστικού και συμμετοχικού περιβάλλοντος στην τάξη όπου ο εκπαιδευτικός διενεργεί ως οδηγός ή διευκολυντής της μαθησιακής διαδικασίας παρά ως η κύρια πηγή πληροφοριών. Το συγκεκριμένο μοντέλο είναι ιδανικό για θέματα που επωφελούνται από ομαδικές συζητήσεις και διαδραστική μάθηση, όπως κοινωνικές ή ανθρωπιστικές επιστήμες.
- 5) **Αντιπροσώπου:** Το στυλ του εκπροσώπου περιλαμβάνει την ανάθεση ευθυνών στους μαθητές, την προώθηση της αυτονομίας και της ανεξάρτητης μάθησης. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τη συνεργασία των μαθητών, την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων, δίνοντας έμφαση στη μάθηση με επίκεντρο τον μαθητή. Ως καθοδηγητής, εστιάζει στις μαθητοκεντρικές αλληλεπιδράσεις και επεμβαίνει ως οδηγός μέσω ερωτήσεων και εναλλακτικών επιλογών στους μαθητές. Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσει την αυτονομία και την κριτική σκέψη των μαθητών μέσα από τις πρωτοβουλίες και δράσεις που τους ενθαρρύνει να πάρουν. Αποτελεσματικό στην προώθηση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, κατάλληλο για θέματα που βασίζονται σε έργα ή προσανατολισμένα στην έρευνα.

Οι εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζοντας και κατανοώντας το στυλ που προτιμούν, μπορούν σκόπιμα να ευθυγραμμίσουν τις διδακτικές στρατηγικές με τη διδακτική τους προσέγγιση. Αυτή

η ευθυγράμμιση δημιουργεί μια πιο συνεκτική και αποτελεσματική μαθησιακή εμπειρία, ενισχύοντας ένα περιβάλλον όπου οι μαθητές ευδοκιμούν.

2.2.6 Διαφοροποιήσεις και ιδιαιτερότητες των τεχνικών και στυλ διδασκαλίας του μοντέλου του Grasha

Οι διαφοροποιήσεις των διαφορετικών στυλ διδασκαλίας στο μοντέλο του Grasha (1996), αποτελεί ένα βασικό άξονα αναφορικά με το σχεδιασμό και τις τεχνικές που επιλέγει ένας εκπαιδευτικός για να οργανώσει το μάθημα του. Μια κομβική πτυχή αυτού του αντίκτυπου έγκειται στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην επιλογή των εκπαιδευτικών μεθόδων. Για παράδειγμα, ένας δάσκαλος με συνεργατικό τρόπο διδασκαλίας επιδεικνύει προτίμηση για δυναμικές ομαδικές δραστηριότητες και συζητήσεις, ενισχύοντας ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης που ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους και την ανταλλαγή γνώσεων (Grasha, 1996). Αντίθετα, ένας εκπαιδευτικός με πιο αυταρχικό στυλ μπορεί να κλίνει προς την άμεση διδασκαλία, δίνοντας έμφαση στη σαφήνεια και τη δομή στην παράδοση των πληροφοριών για να εξασφαλίσει ένα εστιασμένο και ελεγχόμενο περιβάλλον μάθησης (Grasha, 1996). Αυτή η κρίσιμη διαδικασία λήψης αποφάσεων έχει άμεση σχέση με το επίπεδο εμπλοκής των μαθητών, με εκείνους που προτιμούν τα διαδραστικά στυλ που ενσωματώνουν πρακτικές δραστηριότητες, ενώ εκείνοι με πιο επίσημο στυλ μπορεί να βασίζονται σε δομημένες διαλέξεις και αξιολογήσεις. Σε κάποιες περιπτώσεις η διδασκαλία δεν έγκειται σε κάποιου είδους προτίμηση αλλά αποτελεί τρόπο ζωής ή ακόμα και τρόπο με τον οποίο κάποιος έχει διδαχτεί και εν αγνοία του συνεχίζει να εφαρμόζει το ίδιο στυλ διδασκαλίας.

Επιπλέον, τα στυλ διδασκαλίας επεκτείνουν τον αντίκτυπό τους πέρα από τις ατομικές εκπαιδευτικές επιλογές για να επηρεάσουν το ευρύτερο περιβάλλον της τάξης. Ένας εκπαιδευτικός που υιοθετεί ένα στυλ διευκολυντή ενθαρρύνει ενεργά την αυτονομία των μαθητών, ενισχύοντας μια πιο μαθητοκεντρική και συμμετοχική ατμόσφαιρα που εξουσιοδοτεί τους μαθητές να οικειοποιηθούν την εκπαίδευσή τους (Grasha, 1996). Η προσαρμογή της παράδοσης περιεχομένου επηρεάζεται επίσης έντονα από τα στυλ διδασκαλίας, με τους καινοτόμους να ενσωματώνουν την τεχνολογία και τα παραδείγματα του πραγματικού κόσμου, ενισχύοντας τη συνάφεια και την εφαρμογή στη μαθησιακή διαδικασία. Αντίθετα, οι επίσημες αρχές μπορεί να ακολουθήσουν μια πιο παραδοσιακή και δομημένη προσέγγιση, δίνοντας έμφαση στις θεμελιώδεις αρχές και δημιουργώντας ένα σταθερό περιβάλλον μάθησης (Grasha, 1996).

Οι περιπλοκές των μορφών διδασκαλίας είναι περαιτέρω εμφανείς στην επιλογή των μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί με στυλ αντιπροσώπου μπορούν να επιλέξουν συνεργατικά έργα, ενισχύοντας την ομαδική εργασία και την ανεξάρτητη μάθηση καθώς οι μαθητές αναλαμβάνουν ευθύνες (Grasha, 1996). Από την άλλη πλευρά, όσοι έχουν προσωπικό μοντέλο μπορεί να προτιμούν ατομικές αξιολογήσεις, προσαρμόζοντας τις αξιολογήσεις στις μοναδικές δυνάμεις και ανάγκες των μαθητών, υιοθετώντας έτσι μια πιο εξατομικευμένη προσέγγιση για τη μέτρηση της κατανόησης (Grasha, 1996).

3 Μεθοδολογία

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από τα βιβλιογραφικά κενά που εντοπίστηκαν προηγουμένως. Επιπλέον, παρουσιάζεται το δείγμα της έρευνάς μας καθώς τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων. Επιπροσθέτως, παρουσιάζεται η διαδικασία συλλογής καθώς και η μεθοδολογία ανάλυσης των δεδομένων.

3.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Βασίζόμενοι στα κενά της έρευνας που εντοπίσαμε κατά την περιγραφή της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, σε αυτή την ενότητα θα εστιάσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα σκοπό έχουν την κατανόηση των συσχετίσεων ανάμεσα στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση διδακτικών μεθόδων και τεχνικών στην εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών για την εκμάθηση των μαθημάτων σε σχολεία της Κύπρου ώστε να οδηγηθούμε σε ασφαλή συμπεράσματα. Στα πλαίσια της έρευνας που διεξήχθη, χρησιμοποιήθηκε ποσοτική ανάλυση του δείγματος 129 εκπαιδευτικών που εργάζονται στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σχολεία της Κύπρου.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν δια την επίτευξη του σκοπού όπως αυτός διατυπώθηκε νωρίτερα είναι:

1. Ποια η συσχέτιση ανάμεσα στην επάρκεια των πόρων, το χρόνο, το σχολικό ήθος, την επαγγελματική υποστήριξη, την επαγγελματική επάρκεια, την επαγγελματική γνώση, και την επαγγελματική στάση και ενδιαφέρον, με το σχεδιασμό και την υλοποίηση των διδακτικών μεθόδων και τεχνικών (διδασκικά στυλ);

2. Υπάρχει διαφοροποίηση στην εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών για την εκμάθηση των μαθημάτων σε σχολεία της Κύπρου με βάση το φύλο;
3. Ο τύπος εργασίας (μόνιμος ή αναπληρωτής) μπορεί να προβλέψει το σχεδιασμό και την υλοποίηση των διδακτικών μεθόδων και τεχνικών (διδακτικό στυλ) που εφαρμόζει κάποιος εκπαιδευτικός;

3.2 Δείγμα έρευνας

Για την απάντηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων έχει συλλεχθεί ένα δείγμα από άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σχολεία της Κύπρου. Στην έρευνα έχουν συμμετάσχει εκπαιδευτικοί τόσο από τον ιδιωτικό όσο και από το δημόσιο τομέα μόνιμοι ή αναπληρωτές. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 129 εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σχολεία της Κύπρου. Κατά συνέπεια θα πρέπει κάποιος να είναι 1) εκπαιδευτικός σε σχολείο της Κύπρου, 2) να είναι μόνιμος ή αναπληρωτής, 3) να εργάζεται σε δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο. Από την έρευνα αποκλείονται 1) ανήλικοι, 2) δημόσιοι υπάλληλοι που ανήκουν σε άλλες υπηρεσίες του δημοσίου.

3.3 Σχεδιασμός

Με βάση το ερευνητικό πρωτόκολλο, ζητήθηκε και ελήφθη άδεια χρήσης των ερωτηματολογίων από τους δημιουργούς των πρωτότυπων εργαλείων αλλά και από τους μεταφραστές. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στο πρώτο ερωτηματολόγιο η διατύπωση κάποιων εκφράσεων προσαρμόστηκε ώστε να είναι συναφείς με την ομάδα στην οποία αναφέρεται δηλαδή τη διδασκαλία των μαθημάτων σε σχολεία της Κύπρου. Επιπλέον, ελήφθησαν όλες οι απαραίτητες άδειες από τις αρμόδιες αρχές καθώς και την επιτροπή Βιοηθικής Κύπρου ώστε να διασφαλιστεί η τήρηση του ερευνητικού πρωτοκόλλου όπως αυτή διέπεται από το πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου.

Αναφορικά με το διαμοιρασμό των ερωτηματολογίων, χρησιμοποιήθηκαν ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια τα οποία δίνουν την επιλογή στους συμμετέχοντες να τα συμπληρώσουν ασύγχρονα και από οπουδήποτε. Ο διαμοιρασμός του ηλεκτρονικού συνδέσμου που οδηγεί στα ερωτηματολόγια έγινε με τη χρήση κοινωνικών δικτύων αλλά και μέσω email. Και στις δύο περιπτώσεις οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να μοιραστούν το σύνδεσμο με άλλους συναδέλφους (μορφή χιονοστιβάδας) τους ώστε να διαμοιραστεί σε όσο το δυνατόν περισσότερα

άτομα γίνεται. Οι συμμετέχοντες πατώντας τον ηλεκτρονικό σύνδεσμο μεταβαίνουν στη σελίδα όπου και παρατηρούν το ενημερωτικό έντυπο της έρευνας.

Σε αυτό αναφέρονται: 1) ο ερευνητής, ο επιβλέπων καθώς και το πανεπιστήμιο που διεξαγάγει την έρευνα, 2) ο σκοπός της έρευνας, 3) τα κριτήρια συμμετοχής, 4) ο χρόνος συμπλήρωσης (κατά προσέγγιση), 5) ο τρόπος αποθήκευσης, επεξεργασίας, και διαγραφής των δεδομένων, και τέλος 6) ο τρόπος με τον οποίο κάποιος μπορεί να αποχωρήσει αν πλέον δεν επιθυμεί να είναι μέρος αυτής της έρευνας. Η φόρμα ενημέρωσης παρουσιάζεται στο Παράρτημα V. Μετά την ενημέρωση, οι συμμετέχοντες μεταβαίνουν στις ερωτήσεις που αφορούν στα δημογραφικά στοιχεία όπως αυτά παρουσιάζονται στο Παράρτημα I. Έπειτα, καλούνται να απαντήσουν τα δύο ερωτηματολόγια τα οποία εμφανίζονται σειριακά, όπως αυτά παρουσιάζονται στα Παραρτήματα II-III. Μετά το πέρας της έρευνας, τα δεδομένα αποθηκεύονται από το σύστημα σε ένα φύλλο εργασίας το οποίο συγκεντρώνει όλες τις απαντήσεις από τον κάθε χρήστη ξεχωριστά. Το συγκεκριμένο φύλλο εργασίας αποτελεί το προς εξέταση και ανάλυση δείγμα της έρευνας μας. Για λόγους διασφάλισης της ανωνυμίας δεν ζητώνται προσωπικά δεδομένα που να προσδιορίζουν ένα συμμετέχοντα, όπως ακριβώς προβλέπεται από τους κανόνες διασφάλισης προσωπικών δεδομένων.

Μετά το πέρας της συλλογής του δείγματος, αυτό θα κρατηθεί από τον ερευνητή και τον επόπτη σε ασφαλές μέρος χωρίς να παραχωρηθεί άδεια χρήσης σε τρίτους. Επιπλέον, δε θα διαμοιραστεί ούτε θα χρησιμοποιηθεί για άλλους σκοπούς πέραν της συγκεκριμένης έρευνας. Μετά το πέρας δύο ακαδημαϊκών ετών τα δεδομένα θα διαγραφούν όπως προβλέπεται από το πρωτόκολλο διασφάλισης προσωπικών δεδομένων.

3.4 Περιγραφή εργαλείων

Για τις ανάγκες συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα εξής δύο ερωτηματολόγια: α) Science Curriculum Implementation Questionnaire (SCIQ), και 2) Teaching Styles Inventory (3.0) – TSI. Παρακάτω, παρατίθενται οι συναφείς πληροφορίες αναφορικά με το κάθε ερωτηματολόγιο ξεχωριστά.

- **Ερωτηματολόγιου Εφαρμογής Προγράμματος Σπουδών Φυσικών Επιστημών [Science Curriculum Implementation Questionnaire (SCIQ)]** (Lewthwaite & Fisher, 2005). (49 ζεύγη ερωτήσεων). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο παρατίθεται στην δημοσιευμένη εργασία των Lewthwaite & Fisher (2005). Η μετάφραση του

ερωτηματολογίου στην Ελληνική γλώσσα έγινε με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης (back-translation) και η διατύπωση κάποιων εκφράσεων προσαρμόστηκε ώστε να είναι συναφείς με την ομάδα στην οποία αναφέρεται δηλαδή τη διδασκαλία των μαθημάτων του προγράμματος σπουδών. Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο εφαρμόζεται κλίμακα Likert 1-5 όπου, η χαμηλότερη βαθμολογία ισοδυναμεί με την κάθετη διαφωνία με τη δήλωση, ενώ η μέγιστη με την απόλυτη συμφωνία. Επιπλέον, το εν λόγω ερωτηματολόγιο εξετάζει 7 διαστάσεις οι οποίες είναι: 1) Επάρκεια πόρων (ερωτήσεις 1-6), 2) Χρόνος (ερωτήσεις 7-9), 3) Σχολικό ήθος (ερωτήσεις 10-20), 4) Επαγγελματική Υποστήριξη (ερωτήσεις 21-27), 5) Επαγγελματική Επάρκεια (ερωτήσεις 28-37), 6) Επαγγελματική Γνώση (ερωτήσεις 38-46), 7) Επαγγελματική στάση και ενδιαφέρον (ερωτήσεις 47-49).

Η εσωτερική αξιοπιστία του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου για κάθε μια διάσταση ξεχωριστά είναι: 0.83, 0.90, 0.90, 0.90, 0.92, 0.77, και 0.88 (Lewthwaite & Fisher, 2005). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε σε αυτή την έρευνα διότι εξετάζει κάποιες από τις σημαντικότερες διαστάσεις που περιγράφουν τη σχολική κουλτούρα και ταυτόχρονα αποτελεί μια πρωτοπόρα έρευνα που έχει υιοθετηθεί από συναφείς ερευνητικές εργασίες της περιοχής (Lee, Kim, & Yoon, 2015; Sharp, et al., 2009; Shin, Cheon, & Shin, 2021; Lawrenz & Thao, 2014; Shamas-Brandt, 2012; Hopkin & Sharp, 2008).

- **Ερωτηματολόγιο στυλ διδασκαλίας** (Teaching Styles Inventory (3.0) - TSI) (Grasha, 1996). Μεταφρασμένο και σταθμισμένο στα Ελληνικά (40 ζεύγη προτάσεων) (Σπατίδογλου, 2013). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο παρατίθεται στη δημοσιευμένη εργασία της Σπατίδογλου (2013). Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο εφαρμόζεται κλίμακα Likert 1-5 όπου, η χαμηλότερη βαθμολογία ισοδυναμεί με την κάθετη διαφωνία με τη δήλωση, ενώ η μέγιστη με την απόλυτη συμφωνία. Επιπλέον, το εν λόγω ερωτηματολόγιο εξετάζει 5 διαστάσεις οι οποίες αποτελούν και τα στυλ διδασκαλίας. Αυτά τα στυλ διδασκαλίας είναι: 1) Εξειδικευμένου (ερωτήσεις 1, 6, 7, 13, 19, 25, 31, 37), 2) Αυθεντίας (ερωτήσεις 2, 8, 12, 14, 20, 26, 32, 38), 3) Προσωπικού Μοντέλου (ερωτήσεις 3, 9, 15, 18, 21, 27, 33, 39), 4) Διαμεσολαβητή (ερωτήσεις 4, 10, 16, 22, 24, 28, 34, 40), και 5) Αντιπροσώπου (ερωτήσεις 5, 11, 17, 23, 29, 30, 35, 36). Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου δεν περιγράφεται από τον ίδιο τον συγγραφέα αλλά σε άλλες έρευνες που χρησιμοποιήθηκε βρέθηκε στο 0.882 (Faruji, 2012), 0.825 (Mahamod, Embi,

Yunus, Lubis, & Chong, 2010), πράγμα που κατατάσσει το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο ως αρκετά αξιόπιστο. Η χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την συγκεκριμένη έρευνα μιας και κατατάσσει τους καθηγητές σε ένα από τα στυλ διδασκαλίας που παρουσιάστηκαν. Επίσης, το συγκεκριμένο εργαλείο αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για πολλές εργασίες στην περιοχή (Κουτσού, 2020; Αγγελίδου, 2023; Akkoyunlu & Soyulu, 2008; Halif, και συν., 2020; Nousheen & Tabassum, 2024; Efiltili & Gelmez, 2023; Bendl, Marada, & Havelková, 2023).

Επιπλέον συλλέχθηκαν κάποια δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων ώστε να μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε βαθύτερα το εξεταζόμενο πρόβλημα. Πιο συγκεκριμένα συγκεντρώθηκαν στοιχεία αναφορικά με 1) το φύλο, 2) την ηλικία, 3) τον τύπο εργασίας, και 4) τα χρόνια προϋπηρεσίας.

3.5 Μέθοδος και εργαλεία ανάλυσης

Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ποσοτική ανάλυση στο εργαλείο ανάλυσης SPSS. Όπως αναφέρθηκε και προωτέρω, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν εξετάζουν το προς εξέταση πρόβλημα σε ένα μικρό κλάσμα του πληθυσμού και όχι καθολικά. Επιπλέον, συγκεντρώθηκαν δεδομένα από εκπαιδευτικούς μόνο για το τρέχον έτος μιας και η συγκεκριμένη έρευνα δεν αποτελεί διαχρονική μελέτη. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές θεωρούνται 1) η ηλικία, 2) το φύλλο, 3) ο τύπος εργασίας, καθώς και 4) τα χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ ως εξαρτημένες μεταβλητές 1) ο βαθμός Εφαρμογής Προγράμματος Σπουδών, και 2) το στυλ διδασκαλίας. Σχετικά με τη στατιστική ανάλυση, σε πρώτη φάση έχει εξεταστεί ο εσωτερικός και ο εξωτερικός βαθμός αξιοπιστίας Cronbach's alpha του δείγματος μας ώστε να συγκριθεί με τον αντίστοιχο της πρωτότυπης έρευνας. Επιπλέον, έγινε στατιστική ανάλυση και παρουσίαση των δημογραφικών στοιχείων για καλύτερη κατανόηση του δείγματος μας.

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκαν οι εξής μέθοδοι: Για την απάντηση του πρώτου ερωτήματος, χρησιμοποιήθηκε Pearson's Correlation ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην επάρκεια των πόρων, τον χρόνο, το σχολικό ήθος, την επαγγελματική υποστήριξη, την επαγγελματική επάρκεια, την επαγγελματική γνώση, και την επαγγελματική στάση και ενδιαφέρον, με το σχεδιασμό και υλοποίηση των διδακτικών μεθόδων και τεχνικών.

Για το δεύτερο ερώτημα χρησιμοποιήθηκε ένα ανεξάρτητο t-test για να προσδιοριστεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων, αναφορικά με την κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου της κουλτούρας της σχολικής μονάδας για την υλοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών.

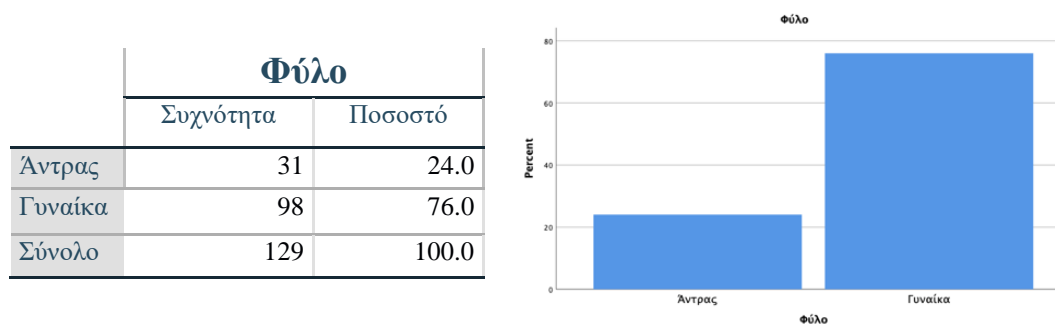
Τέλος, για το τρίτο ερώτημα χρησιμοποιήθηκε ένα μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression model) με τον τύπο εργασίας να είναι η εξαρτημένη μεταβλητή και το σκορ του σχεδιασμού και υλοποίησης των διδακτικών μεθόδων και τεχνικών ως ανεξάρτητη.

4 Αποτελέσματα

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζεται η περιγραφή του δείγματος που συλλέχθηκε. Επιπλέον, εξετάζεται η αξιοπιστία των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν. Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης που διεξήχθη για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν.

4.1 Περιγραφική στατιστική

Το δείγμα που συλλέχθηκε από 129 εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σχολεία της Κύπρου αφορά τις απαντήσεις που έδωσαν στα δύο ερωτηματολόγια. Παρακάτω παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά που δίνουν μια εικόνα των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, όπως παρατηρείται στην Εικόνα 1 το δείγμα μας αποτελείται κατά 76% από γυναίκες με μόλις ένα 24% εξ αυτών να είναι άντρες. Κατά συνέπεια $\frac{3}{4}$ εκπαιδευτικούς είναι γυναίκες.

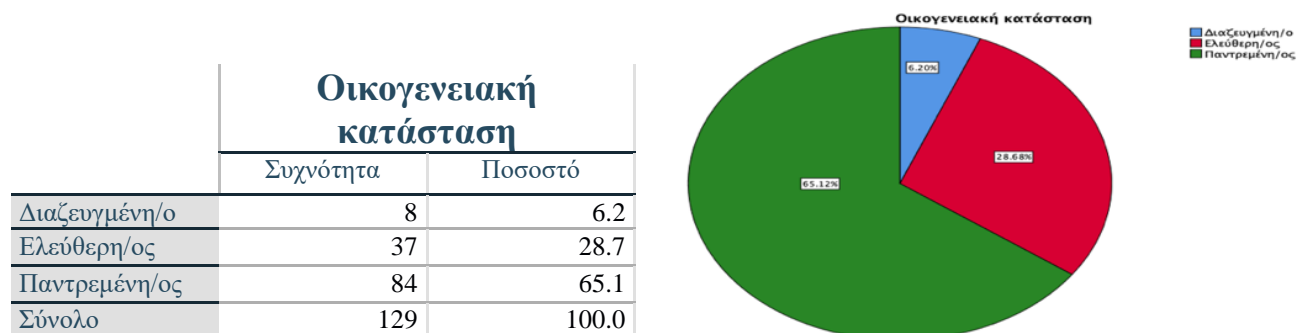


Εικόνα 1. Περιγραφικά στατιστικά της μεταβλητής φύλο.

Παρά το γεγονός ότι η αναλογία του φύλου δεν είναι σταθμισμένη, δηλαδή να έχουμε περίπου ίσο αριθμό αντρών και γυναικών, δεν χρειάζεται στάθμιση ή νέα δειγματοληψία

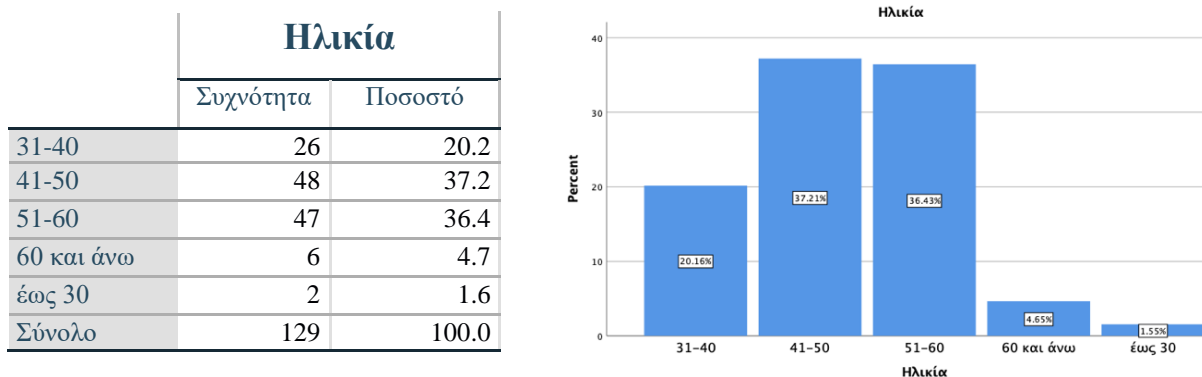
μιας και η συγκεκριμένη αναλογία αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα στα σχολεία της Κύπρου.

Επιπλέον, παρατηρείται ότι το 65% των συμμετεχόντων είναι παντρεμένοι ενώ το 28.7% εξ αυτών είναι ελεύθεροι και το 6.2% διαζευγμένοι. Το συγκεκριμένο στατιστικό συλλέχθηκε για να έχουμε μια εικόνα του χρόνου που μπορεί να αφιερώσει κάποιος στην προετοιμασία του διδακτικού υλικού μιας και για τους παντρεμένους ο χρόνος είναι περιορισμένος συγκριτικά με τους ελεύθερους ή τους διαζευγμένους.



Εικόνα 2. Περιγραφικά στατιστικά της μεταβλητής οικογενειακή κατάσταση.

Αναφορικά με την ηλικία παρατηρούμε ότι αυτή ακολουθεί μια κανονική κατανομή με την πλειοψηφία του δείγματος με το 73.6% εξ αυτών να είναι μεταξύ των 41-60 χρονών. Είναι άξιο αναφοράς ότι υπάρχει μόλις το 21.8% των συμμετεχόντων είναι μέχρι 40 ετών με την πλειοψηφία αυτών να είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία όπως παρουσιάζεται και στην Εικόνα 3.



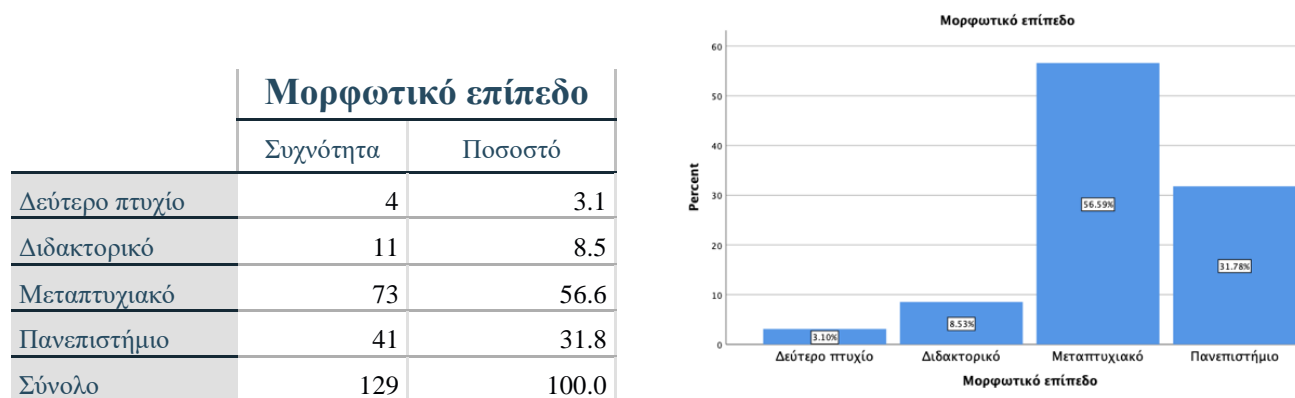
Εικόνα 3. Περιγραφικά στατιστικά της μεταβλητής ηλικία.

Σχετικά με τον τύπο εργασίας, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (73.6%) είναι μόνιμοι με σχεδόν ¼ να είναι αναπληρωτής, όπως παρουσιάζεται στην Εικόνα 4. Αυτό το γεγονός αντικατοπτρίζει την τάση που υπάρχει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για νέο προσωπικό να στελεχώσει τις σχολικές μονάδες της Κύπρου.



Εικόνα 4. Περιγραφικά στατιστικά της μεταβλητής τύπος εργασίας.

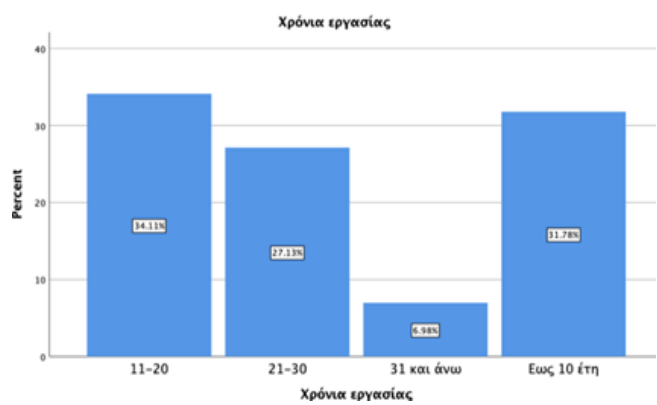
Επιπλέον, παρατηρείται ότι το μορφωτικό επίπεδο των εργαζομένων εκπαιδευτικών στις ημέρες μας είναι αρκετά υψηλό, όπως αυτό αντικατοπτρίζεται στην Εικόνα 5. Αυτό είναι εμφανές από το γεγονός ότι το 31.8% έχει βασικό πανεπιστημιακό τίτλο σπουδών, το 56.6% μεταπτυχιακό, ενώ το 3.1% και 8.5% κατέχει δεύτερο πτυχίο και διδακτορικό αντίστοιχα. Συνολικά το υψηλό ποσοστό των κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες που συμβάλουν στην παροχή υψηλού επιπέδου διδακτικού υλικού και διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς.



Εικόνα 5. Περιγραφικά στατιστικά της μεταβλητής μορφωτικό επίπεδο.

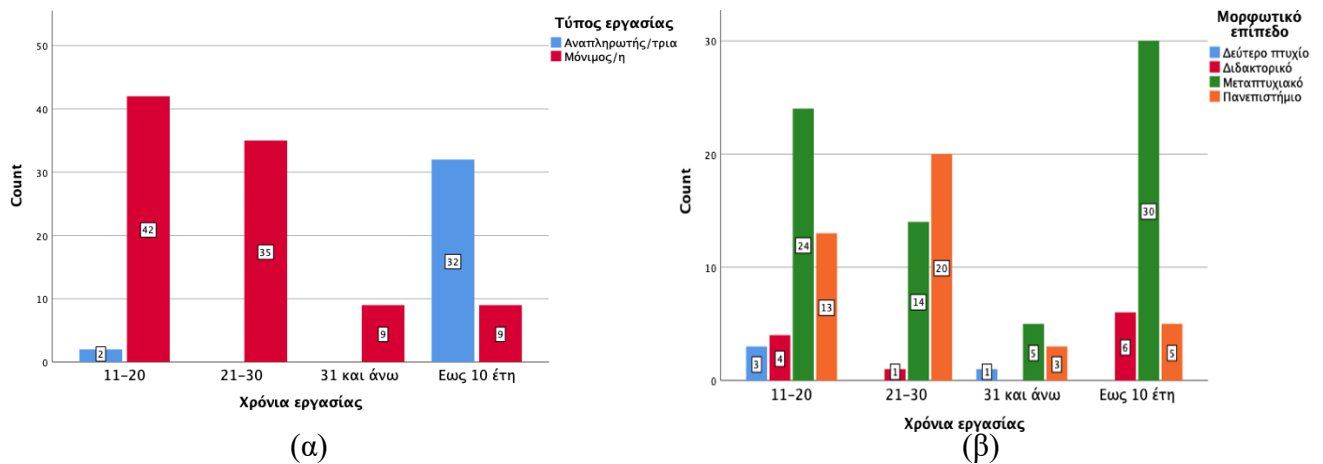
Αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση παρατηρείται μια αριστερή ασυμμετρία. Αυτό είναι εμφανές από το γεγονός ότι το 65.9% των εκπαιδευτικών έχει έως 20 χρόνια προϋπηρεσία. Κατά συνέπεια 1/3 έχει λιγότερα από 10 χρόνια (31.8%), ενώ το άλλο 1/3 έχει 11-20 χρόνια (34.1%). Αυτά τα ευρήματα σε συνδυασμό με τα ποσοστά των εμπειρότερων εκπαιδευτικών που αποτελούν το 34.1%, συντελούν στον πρότερο ισχυρισμό μας ότι υπάρχει η τάση για ανανέωση του προσωπικού να στελεχώσουν τις σχολικές μονάδες της Κύπρου.

	Χρόνια εργασίας	
	Συχνότητα	Ποσοστό
11-20	44	34.1
21-30	35	27.1
31 και άνω	9	7.0
Εως 10 έτη	41	31.8
Σύνολο	129	100.0



Εικόνα 6. Περιγραφικά στατιστικά της μεταβλητής χρόνια εργασίας

Παρατηρείται ότι οι αναπληρωτές στον τομέα της εκπαίδευσης έχουν σχετικά μικρή προϋπηρεσία με τους περισσότερους να έχουν μέχρι 10 έτη. Στον αντίποδα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μια κανονική κατανομή με την πλειοψηφία τους να έχει 11-30 έτη προϋπηρεσίας, όπως παρουσιάζεται στην Εικόνα 7 (α).



Εικόνα 7. Διαγράμματα κατανομής (α) χρόνων εργασίας ανά τύπο εργασίας, και (β) χρόνων εργασίας ανά μορφωτικό επίπεδο.

Τέλος, αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας και το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών βρέθηκαν τα εξής ευρήματα. Εκπαιδευτικοί με εμπειρία έως δέκα έτη, προβαίνουν στην εκπλήρωση κάποιου μεταπτυχιακού ώστε να εμπλουτίσουν το βιογραφικό τους και να καταφέρουν να μονιμοποιηθούν σε κάποια θέση. Όπως παρουσιάζεται στην Εικόνα 7 (β) αυτή η τάση φθίνει αναλογικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας. Κατά συνέπεια όσο περισσότερα χρόνια εργασίας έχει κάποιος στην εκπαίδευση μειώνει σημαντικά τις πιθανότητες για μεταπτυχιακές σπουδές. Παράλληλα παρατηρείται ότι εκπαιδευτικοί με αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας παραμένουν με το βασικό τίτλο ανώτατων σπουδών χωρίς να επιθυμούν την προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη. Αναφορικά με την κατοχή δεύτερου τίτλου σπουδών παρατηρείται ότι αυτό συμβαίνει κυρίως σε εκπαιδευτικούς με εμπειρία 11-20 χρόνων. Πιθανόν αυτό να οφείλεται στην κατοχή δεύτερης ειδικότητας που θα τους εξασφαλίσει επιπλέον διδακτικές ώρες στο σχολείο ώστε να συμπληρώνουν το ωράριο τους. Τέλος, η κατοχή διδακτορικού αποτελεί μια επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία στην οποία ελάχιστοι προβαίνουν κυρίως στα πρώτα έτη της καριέρας τους.

4.2 Έλεγχος αξιοπιστίας

Σε αυτή την ενότητα εξετάζεται η αξιοπιστία των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Για την εξέταση της αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach' alpha ο οποίος συγκρίνει τη συνδιακύμανση των στοιχείων μιας διάστασης ενός ερωτηματολογίου αναφορικά με τη συνολική διακύμανση της διάστασης αυτής (Cronbach, 1951). Για παράδειγμα, αν μια διάσταση αποτελείται από έξι ερωτήσεις τότε ο συγκεκριμένος δείκτης ελέγχει αν οι απαντήσεις που δόθηκαν συγκλίνουν στη συνολική διακύμανση αυτής της διάστασης στην οποία ανήκουν. Ο δείκτης Cronbach' alpha παρουσιάστηκε από τον Lee Cronbach το 1951 ως ένα εργαλείο κατανόησης και μέτρησης της εσωτερικής συνέπειας ενός εργαλείου ως προς τη συνολική κλίμακα. Ο συγκεκριμένος δείκτης εξετάζει άλλοτε την εσωτερική και άλλοτε την συνολική αξιοπιστία ενός εργαλείου. Ως εσωτερική εννοείται η συνέπεια αξιοπιστίας της κάθε διάστασης ξεχωριστά, ενώ ως συνολικής η αξιοπιστία όλου του εργαλείου, δηλαδή όλων των ερωτήσεων ως σύνολο.

Πίνακας 1. Έλεγχος αξιοπιστίας των εσωτερικών διαστάσεων και του συνόλου των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου SCIQ.

	Τεστ αξιοπιστίας	
	Cronbach's Alpha	Αριθμός ερωτήσεων
1) Επάρκεια πόρων	.862	6
2) Χρόνος	.799	3
3) Σχολικό ήθος	.856	11
4) Επαγγελματική Υποστήριξη	.848	7
5) Επαγγελματική Επάρκεια	.823	10
6) Επαγγελματική Γνώση	.828	9
7) Επαγγελματική στάση και ενδιαφέρον	.933	3
Σύνολο	.873	49

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται η αξιοπιστία του πρώτου εργαλείου που αφορά την εφαρμογή ενός προγράμματος σπουδών και έχει επτά διαστάσεις. Ο δείκτης αξιοπιστίας των εσωτερικών διαστάσεων είναι μεγαλύτερος από 0.8 πράγμα που σημαίνει ότι το εν λόγω εργαλείο είναι πολύ αξιόπιστο και ότι εξασφαλίζεται η επαναληψιμότητα των αποτελεσμάτων που αυτό παράγει. Επιπλέον, η συνολική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου είναι .873. Αν και δεν έχει καταγραφεί η συνολική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου από τους δημιουργούς του, παρατηρούμε ότι οι εσωτερικές διαστάσεις βρίσκονται πολύ κοντά στις τιμές αξιοπιστίας που έδωσαν οι δημιουργοί με 0.83, 0.90, 0.90, 0.90, 0.92, 0.77, και 0.88 αντίστοιχα (Lewthwaite & Fisher, 2005).

Αντίστοιχα στον Πίνακα 2, παρουσιάζεται η αξιοπιστία του δεύτερου εργαλείου που αφορά τα στυλ διδασκαλίας. Όπως και στην προηγούμενη περίπτωση έτσι και εδώ παρατηρείται ότι ο δείκτης αξιοπιστίας για κάθε διάσταση είναι μεγαλύτερος από 0.8 πράγμα που συνεπάγεται την αξιοπιστίας της κάθε εσωτερικής διάστασης. Επιπλέον, η συνολική αξιοπιστία είναι ίση με .902 γεγονός που μεταφράζεται στην πολύ υψηλή αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Αν και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου δεν περιγράφεται από τον ίδιο τον συγγραφέα σε άλλες έρευνες που χρησιμοποιήθηκε βρέθηκε στο 0.882 (Faruji, 2012), 0.825 (Mahamod, Embi, Yunus, Lubis, & Chong, 2010), αριθμός που είναι πολύ κοντά στον δείκτη αξιοπιστίας που κατέληξε και η δική μας έρευνα.

Πίνακας 2. Έλεγχος αξιοπιστίας των εσωτερικών διαστάσεων και του συνόλου των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου TIS

	Τεστ αξιοπιστίας	
	Cronbach's Alpha	Αριθμός ερωτήσεων
1) Εξειδικευμένου	.795	8
2) Αυθεντίας	.849	8
3) Προσωπικού Μοντέλου	.889	8
4) Διαμεσολαβητή	.822	8
5) Αντιπροσώπου	.871	8
Σύνολο	.902	40

4.3 Επαγωγική στατιστική

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζεται το κομμάτι της επαγωγικής στατιστικής, δηλαδή οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν μέσα από το εργαλείο στατιστικής ανάλυσης SPSS καθώς και τα αποτελέσματα τους με σκοπό την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν σε προηγούμενη ενότητα. Επιπλέον, σε αυτή την ενότητα μετά από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων του κάθε ερευνητικού ερωτήματος δίδεται μια απάντηση αναφορικά με το ερώτημα αλλά ο συνολικός σχολιασμός θα γίνει στο επόμενο κεφάλαιο.

- **Πρώτο ερευνητικό ερώτημα**

Στο πρώτο ερώτημα εξετάστηκε το αν υπάρχουν συσχετίσεις ανάμεσα στην επάρκεια των πόρων, τον χρόνο, το σχολικό ήθος, την επαγγελματική υποστήριξη, την επαγγελματική επάρκεια, την επαγγελματική γνώση, και την επαγγελματική στάση και ενδιαφέρον, που αποτελούν τις διαστάσεις του πρώτου ερωτηματολογίου, με το σχεδιασμό και υλοποίηση των διδακτικών μεθόδων και τεχνικών (διδασκτικά στυλ) που είναι αυτά του εξειδικευμένου, της αυθεντίας, του προσωπικού μοντέλου, του διαμεσολαβητή, και του αντιπροσώπου και αποτελούν τις διαστάσεις του δεύτερου ερωτηματολογίου.

Για την απάντηση αυτού του ερωτήματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος Pearson's Correlation συγκρίνοντας τις διαστάσεις των δύο εργαλείων / ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα συσχέτισης των διαστάσεων του πρώτου ερωτηματολογίου με τις διαστάσεις του δεύτερου ερωτηματολογίου, παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Πίνακας συσχετίσεων των διαστάσεων που αφορούν την εφαρμογή ενός προγράμματος σπουδών με τα διδακτικά στυλ.

		Εξειδικευμένου	Αυθεντίας	Προσωπικού Μοντέλου	Διαμεσολαβητή	Αντιπροσώπου
Επάρκεια πόρων	Pearson Correlation	-.301*	.258*	.228	-.139	.045*
	Σημαντικότητα	.005	.004	.104	.116	.005
Χρόνος	Pearson Correlation	-.204*	.133*	.417*	-.002	.648*
	Σημαντικότητα	.004	.005	.003	.980	.592
Σχολικό ήθος	Pearson Correlation	.667**	-.022	.492*	-.156	-.152
	Σημαντικότητα	.001	.809	.003	.078	.085
Επαγγελματική υποστήριξη	Pearson Correlation	-.705	.316*	.639*	.410*	.023
	Σημαντικότητα	.237	.005	.004	.004	.792
Επαγγελματική επάρκεια	Pearson Correlation	.450**	-.093	.774*	.167*	.458*
	Σημαντικότητα	.001	.295	.002	.005	.005
Επαγγελματική γνώση	Pearson Correlation	.739**	.107**	.443**	.589**	.344**
	Σημαντικότητα	.001	.001	.001	.001	.001
Επαγγελματική στάση και ενδιαφέρον	Pearson Correlation	.460*	.338*	.037*	.597*	-.138*
	Σημαντικότητα	.005	.005	.004	.003	.003

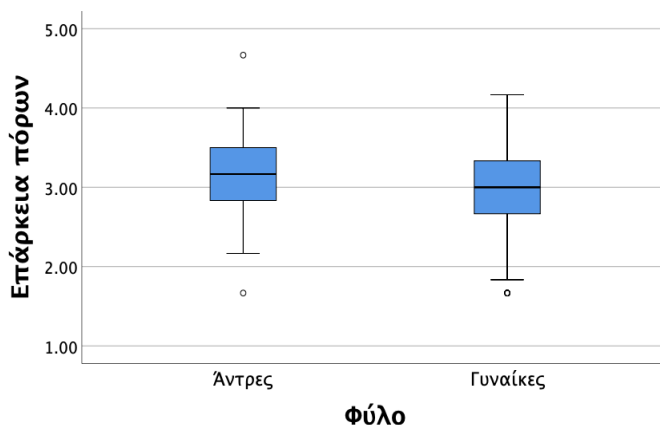
Κατ' αυτόν τον τρόπο εξετάστηκαν ποιοι παράγοντες επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τα στυλ διδασκαλίας. Από τα ευρήματα διαπιστώνουμε ότι το στυλ του *εξειδικευμένου* συσχετίζεται θετικά με το σχολικό ήθος ($p=.667$), την επαγγελματική επάρκεια ($p=.450$), την γνώση ($p=.739$), και με την επαγγελματική στάση και ενδιαφέρον ($p=.460$), ενώ συνδέεται αρνητικά με την επάρκεια πόρων ($p=-.301$), και την επάρκεια του χρόνου ($p=-.204$). Επιπλέον, το στυλ της *αυθεντίας* συνδέεται θετικά με την επάρκεια πόρων ($p=.258$), την επάρκεια του χρόνου ($p=.133$), την επαγγελματική υποστήριξη ($p=.316$), τη γνώση ($p=.107$), και την επαγγελματική στάση και ενδιαφέρον ($p=.338$). Οι καθηγητές που επιλέγουν το *προσωπικό μοντέλο* φαίνεται ότι συσχετίζονται θετικά από το χρόνο ($p=.417$), το σχολικό ήθος ($p=.492$), την επαγγελματική υποστήριξη ($p=.639$), την επαγγελματική επάρκεια ($p=.774$), τη γνώση ($p=.443$), και την επαγγελματική στάση και ενδιαφέρον ($p=.037$). Επιπροσθέτως, το στυλ του *διαμεσολαβητή* συσχετίζεται θετικά με την επαγγελματική υποστήριξη ($p=.410$), την επαγγελματική επάρκεια ($p=.167$), την γνώση ($p=.589$), και με την επαγγελματική στάση και ενδιαφέρον ($p=.597$). Τέλος, το στυλ του *αντιπροσώπου* συσχετίζεται θετικά με την επάρκεια πόρων ($p=.045$), την επάρκεια

του χρόνου ($p=.648$), την επαγγελματική επάρκεια ($p=.458$), τη γνώση ($p=.334$), ενώ αρνητικά με την επαγγελματική στάση και ενδιαφέρον ($p=-.138$).

- **Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα**

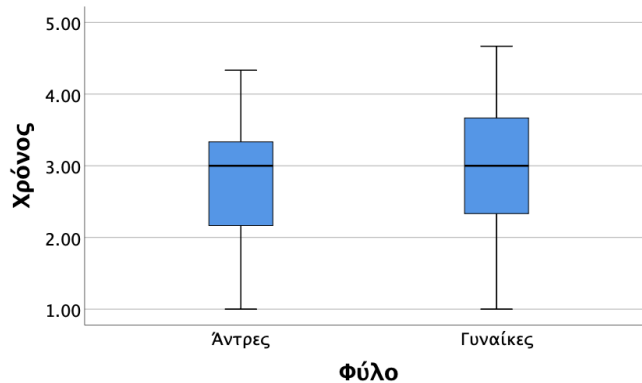
Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εξετάστηκε το αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα, αναφορικά με τις διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας που ακολουθούν, για την υλοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών σε σχολεία της Κύπρου.

Στα παρακάτω διαγράμματα παρουσιάζονται οι διαφορές των μέσων τιμών ανά διάσταση του ερωτηματολογίου SCIQ για τους άντρες και για τις γυναίκες. Συγκεκριμένα, στην εικόνα 8 παρουσιάζεται η σύγκριση της επάρκειας των πόρων, με τους άνδρες να εμφανίζουν ελαφρώς υψηλότερη μέση τιμή βαθμολογίας (3.1559) σε σύγκριση με τις γυναίκες (2.9524), υποδηλώνοντας μια μέτρια διαφορά στην χρήση τους κατά τη διδασκαλία.



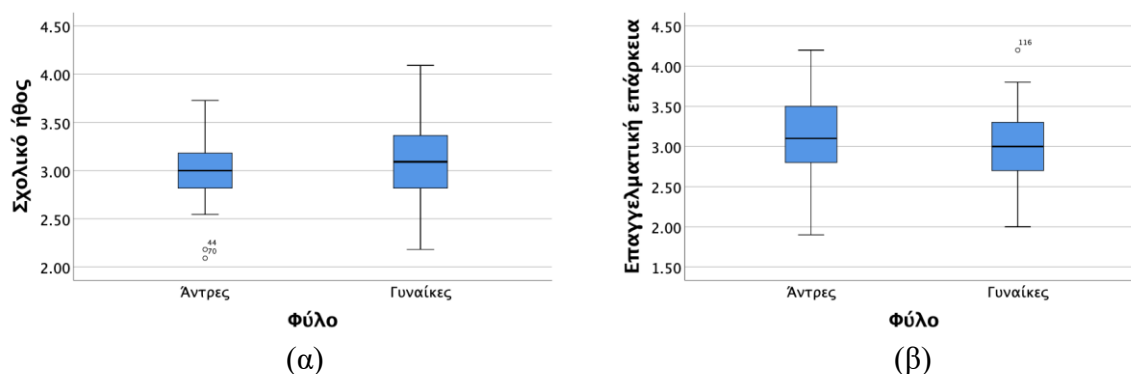
Εικόνα 8. Διάγραμμα σύγκρισης μέσω τιμών επάρκειας πόρων για τα δύο φύλα.

Ομοίως, παρατηρείται στο διάγραμμα της εικόνας 9 ότι οι άντρες χρειάζονται λιγότερο χρόνο (2.7742) από τις γυναίκες (2.9252) για τη διδασκαλία. Παρόλα αυτά δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές των δύο φύλων.



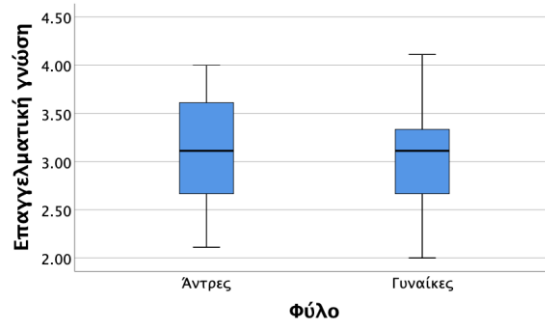
Εικόνα 9. Διάγραμμα σύγκρισης μέσω τιμών χρόνου για τα δύο φύλα.

Ωστόσο, για το σχολικό ήθος, και την επαγγελματική επάρκεια, τα δύο φύλα εμφανίζουν συγκρίσιμες μέσες βαθμολογίες, υποδεικνύοντας μια γενική ευθυγράμμιση στις αντιλήψεις. Αυτό είναι εμφανές και από τα θηκογράμματα που παρουσιάζονται στις εικόνες 10 (α)-(β).



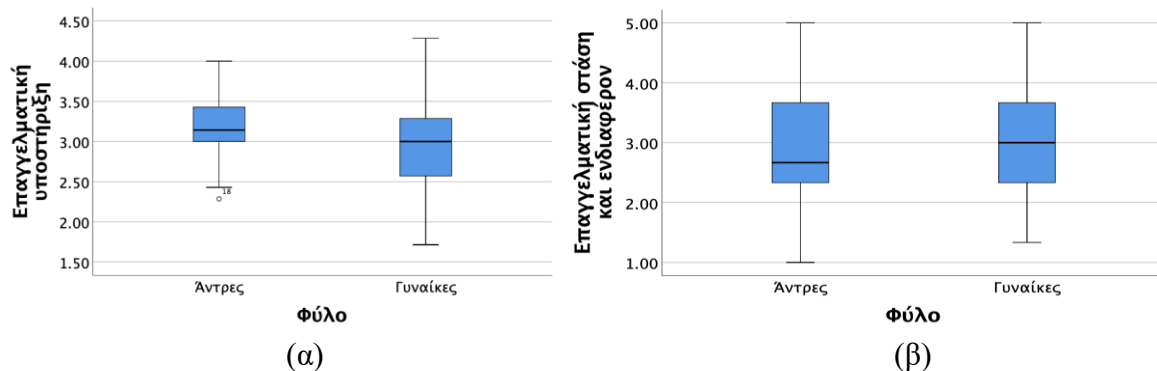
Εικόνα 10. Διάγραμμα σύγκρισης μέσω τιμών (α) σχολικού ήθους, και (β) επαγγελματικής επάρκειας για τα δύο φύλα.

Αναφορικά με την επαγγελματική γνώση, από την εικόνα 11 παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει ιδιαίτερη διαφοροποίηση των μέσων τιμών για τα δύο φύλα, με τους άντρες να έχουν μέση τιμή 3.2121 και τις γυναίκες 3.2468. Σε αυτή την περίπτωση παρατηρείται ότι και στα δύο φύλα η επαγγελματική γνώση αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα εφαρμογής ενός αναλυτικού προγράμματος σπουδών σε ένα σχολείο, για τούτο το λόγο και οι διαφοροποιήσεις των μέσων τιμών είναι μικρές.



Εικόνα 11. Διάγραμμα σύγκρισης μέσω τιμών επαγγελματικής γνώσης για τα δύο φύλα.

Τέλος, στις εικόνες 12 (α)-(β) παρουσιάζονται τα διαγράμματα σύγκρισης των μέσων τιμών της επαγγελματικής υποστήριξης και επαγγελματικής στάσης και ενδιαφέροντος για τα δύο φύλα. Σε αυτή την περίπτωση παρατηρούνται κάποιες διαφοροποιήσεις αναφορικά με τις μέσες τιμές των δύο φύλων. Η διάσταση της επαγγελματικής υποστήριξης ξεχωρίζει, με τους άνδρες να εκφράζουν σημαντικά υψηλότερη μέση τιμή βαθμολογίας (3.2488) από τις γυναίκες (2.9985), υποδηλώνοντας μια αξιοσημείωτη διαφορά στην υποστήριξη που δέχονται από τη σχολική μονάδα. Αναφορικά με την επαγγελματική στάση και ενδιαφέρον, οι άνδρες έχουν χαμηλότερη μέση τιμή βαθμολογίας (2.8925) από τις γυναίκες (3.0850) , παρουσιάζοντας μια σημαντική στατιστική διαφορά.



Εικόνα 12. Διάγραμμα σύγκρισης μέσω τιμών (α) επαγγελματικής υποστήριξης, και (β) επαγγελματικής στάσης και ενδιαφέροντος.

Αφού παρουσιάστηκαν τα διαγράμματα των μέσων τιμών που εμφανίζει το κάθε φύλο ανά διάσταση, παρακάτω θα εμβαθύνουμε περισσότερο ώστε να διαπιστωθεί σε ποιες διαστάσεις οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις μέσες τιμές είναι στατιστικά σημαντικές. Για αυτή την εργασία χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ANOVA της οποίας τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 5. Σε αυτό τον πίνακα παρατηρούμε ότι ενώ οι πόροι, ο χρόνος, το σχολικό ήθος, η επαγγελματική

ικανότητα, η επαγγελματική γνώση δεν παρουσιάζουν σημαντικές επιπτώσεις που σχετίζονται με το φύλο, η Επαγγελματική Υποστήριξη εμφανίζεται ως διάσταση με στατιστικά σημαντική διαφορά ($F = 5.311, p = 0.003$). Το ίδιο συμβαίνει και με την επαγγελματική στάση και ενδιαφέρον ($F = 1.040, p = 0.001$). Αυτό σημαίνει ότι η παρατηρούμενη διαφορά στην επαγγελματική υποστήριξη μεταξύ των φύλων είναι απίθανο να προέκυψε τυχαία.

Πίνακας 4. Ανάλυση ANOVA.

		F- Δείκτης διακύμανσης	Σημαντικότητα
Επάρκεια πόρων	Διαφοροποίηση διακύμανσης ανάμεσα στα δύο φύλα	2.816	.096
Χρόνος	Διαφοροποίηση διακύμανσης ανάμεσα στα δύο φύλα	.677	.412
Σχολικό ήθος	Διαφοροποίηση διακύμανσης ανάμεσα στα δύο φύλα	.661	.418
Επαγγελματική υποστήριξη	Διαφοροποίηση διακύμανσης ανάμεσα στα δύο φύλα	5.311	.003
Επαγγελματική επάρκεια	Διαφοροποίηση διακύμανσης ανάμεσα στα δύο φύλα	2.078	.152
Επαγγελματική γνώση	Διαφοροποίηση διακύμανσης ανάμεσα στα δύο φύλα	2.744	.100
Επαγγελματική στάση και ενδιαφέρον	Διαφοροποίηση διακύμανσης ανάμεσα στα δύο φύλα	1.040	.001

Συνοπτικά, τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία υπογραμμίζουν κάποιες διαφορές στις αντιλήψεις μεταξύ ανδρών και γυναικών σε διάφορες διαστάσεις. Τα αποτελέσματα της ANOVA δείχνουν ότι, εκτός από την επαγγελματική υποστήριξη, και την επαγγελματική στάση και ενδιαφέρον, οι περισσότερες διαστάσεις δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές που σχετίζονται με το φύλο.

- **Τρίτο ερευνητικό ερώτημα**

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα εξετάστηκε το αν ο τύπος εργασίας μπορεί να προβλέψει το σχεδιασμό και υλοποίηση των διδακτικών μεθόδων και τεχνικών, δηλαδή το διδακτικά στυλ που εφαρμόζει ένας καθηγητής κατά τη διδασκαλία.

Για την εύρεση του στυλ διδασκαλίας χρησιμοποιείται το συνολικό σκορ που συγκέντρωσε ο εκπαιδευτικός από τις απαντήσεις που έδωσε στο ερωτηματολόγιο. Κατά συνέπεια, για να απαντηθεί αυτό το ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιείται ένα μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression model) με εξαρτημένη μεταβλητή το σκορ των στυλ διδασκαλίας, και ως ανεξάρτητη ο τύπος εργασίας. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες.

Πιο συγκεκριμένα, στον Πίνακα 6 παρατηρούμε ότι το μοντέλο R squared, που δείχνει την αναλογία διακύμανσης που εξηγείται από τις ανεξάρτητες μεταβλητές, είναι 0.280. Αυτό υποδηλώνει ότι περίπου το 28% της μεταβλητότητας στην εξαρτημένη μεταβλητή μπορεί να ληφθεί υπόψη από το μοντέλο. Το προσαρμοσμένο R squared=0.580 προσαρμόζεται για τον αριθμό των προβλέψεων, προσφέροντας μια χρήσιμη μέτρηση όταν ασχολείστε με πολλαπλούς προγνωστικούς παράγοντες. Το σφάλμα της εκτίμησης, στο 0.21308, αντανακλά την ακρίβεια των προβλέψεων, με μικρότερες τιμές να υποδεικνύουν μεγαλύτερη ακρίβεια.

Πίνακας 5. Σύνοψη μοντέλου γραμμικής παλινδρόμησης προβλεπτικής ικανότητας του στυλ διδασκαλίας από τον τύπο εργασίας.

Μοντέλο	R Square (Αναλογία διακύμανσης)	Προσαρμοσμένο R Square (Προσαρμοσμένη αναλογία διακύμανσης)	Διακύμανση λάθους εκτίμησης	Σημαντικότητα
1	.280	.580	.21308	.001

Προχωρώντας στα αποτελέσματα ANOVA, το F σκορ του 79.54 δηλώνει τη συνολική σημασία του μοντέλου παλινδρόμησης. Ένα υψηλότερο F σκορ υποδηλώνει μια πιο ουσιαστική σχέση μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής και της εξαρτημένης μεταβλητής. Η σχετική τιμή p (0.001) στη στήλη Σημαντικότητα είναι κάτω από το συμβατικό όριο του 0.05, υποδεικνύοντας ότι το μοντέλο στο σύνολό του είναι στατιστικά σημαντικό.

Πίνακας 6. Ανάλυση ANOVA.

Μοντέλο	F- Δείκτης διακύμανσης	Σημαντικότητα
Μοντέλο ανάλυσης παλινδρόμησης	79.54	.001

Συμπερασματικά, με βάση την ανάλυση που έγινε φαίνεται πως ο τύπος της εργασίας μπορεί να προβλέψει το στυλ διδασκαλίας που εφαρμόζεται από έναν καθηγητή σε ποσοστό 28%. Παρόλα αυτά, είναι πιθανό ότι πρόσθετες μεταβλητές συμβάλλουν στην πολυπλοκότητα των μορφών διδασκαλίας και η περαιτέρω διερεύνηση μπορεί να βελτιώσει την κατανόησή μας για αυτή τη σχέση.

5 Συζήτηση

Αυτή η ενότητα αποτελεί το τελευταίο μέρος της έρευνας αυτής της διπλωματικής. Αρχικά γίνεται μια ανακεφαλαίωση της έρευνας ώστε να τονιστούν ξανά τα βασικά σημεία. Έπειτα

παρουσιάζονται και συζητούνται τα ευρήματα εν συγκρίσει με τα ευρήματα άλλων ερευνών ώστε να διαπιστωθεί η σύγκλιση ή η απόκλιση από αυτά. Τέλος, παρατίθενται οι περιορισμοί και τα εμπόδια που αντιμετωπίστηκαν καθώς και κατευθυντήριες γραμμές για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες.

5.1 Ανακεφαλαίωση έρευνας

Ο τομέας της εκπαίδευσης είναι ένας δυναμικός τομέας που συνεχώς προοδεύει και διαμορφώνεται από τις κοινωνικές αλλαγές, τις παιδαγωγικές εξελίξεις και τις εξελισσόμενες ανάγκες των μαθητών. Ως απάντηση σε αυτές τις δυναμικές, αναπτύσσονται τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για τη θέσπιση κατευθυντήριων γραμμών στη διδασκαλία και την παράδοση μαθημάτων, με στόχο την κάλυψη των διαφορετικών αναγκών των μαθητών. Η επιτυχής εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου προγράμματος σπουδών πρέπει να επεκταθεί πέρα από τη δομή και το περιεχόμενο των μαθημάτων και να αντιμετωπίζει ευρύτερους παράγοντες όπως τις σχολικές πολιτικές, πρακτικές και τελικά, τον μετασχηματισμό της σχολικής κουλτούρας.

Η εφαρμογή ενός αναλυτικού προγράμματος σπουδών περιλαμβάνει όχι μόνο την αλλαγή της κουλτούρας διδασκαλίας αλλά και την ευρύτερη κουλτούρα σε κάθε σχολείο. Αυτή η συνεχής προσπάθεια διαμόρφωσης των συνθηκών διδασκαλίας και των εσωτερικών σχολικών παραγόντων απαιτεί μια ολοκληρωμένη κατανόηση του σχολικού περιβάλλοντος. Σε αυτή την κατεύθυνση οι Lewthwaite & Fisher (2005) συνέβαλαν στην κατανόηση προτείνοντας μια κλίμακα αξιολόγησης σχολικής κουλτούρας, που αποτελείται από επτά διαστάσεις: Επάρκεια πόρων, Χρόνος, Σχολικό ήθος, Επαγγελματική υποστήριξη, Επαγγελματική Ικανότητα, Επαγγελματική Γνώση και Επαγγελματική στάση και ενδιαφέρον. Αυτές οι διαστάσεις χρησιμεύουν ως εργαλείο για τον προσδιορισμό της δυναμικής μέσα σε ένα σχολείο που μπορεί είτε να διευκολύνει είτε να εμποδίσει την επιτυχή εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

Εκτός από τις εσωτερικές σχολικές συνθήκες, οι ερευνητές έχουν διερευνήσει τον αντίκτυπο των μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας (στυλ διδασκαλίας) στην εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών. Διάφορες μελέτες έχουν διερευνήσει τα στυλ διδασκαλίας, γνωστά και ως μέθοδοι και τεχνικές, που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί. Ο Grasha (1996) ταξινόμησε τα στυλ διδασκαλίας σε πέντε κατηγορίες: Εξειδικευμένος, Αυθεντία, Προσωπικό Μοντέλο, Διαμεσολαβητής και Αντιπρόσωπος. Αυτά τα στυλ επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι παρουσιάζουν πληροφορίες, αλληλεπιδρούν με τους μαθητές, αναθέτουν εργασίες και διαχειρίζονται τα μαθήματα. Το στυλ των εξειδικευμένων επικεντρώνεται στη μετάδοση γνώσης και εμπειρίας για την ενίσχυση των ικανοτήτων των μαθητών, ενώ το στυλ αυθεντίας επικεντρώνεται σε μια προσέγγιση που κατευθύνεται από τον δάσκαλο. Το προσωπικό μοντέλο περιλαμβάνει τον δάσκαλο να επιδεικνύει δεξιότητες για να μάθουν οι μαθητές, το στυλ του

διαμεσολαβητή δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή και το στυλ του αντιπροσώπου είναι μαθητοκεντρικό, αναθέτοντας την ευθύνη και τον έλεγχο της μάθησης στους μαθητές.

Με τη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη διερευνήθηκε ο τρόπος με τον οποίο τα κοινωνικά χαρακτηριστικά και η εκπαιδευτική κουλτούρα μιας διδακτικής μονάδας επηρεάζουν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, λαμβάνοντας υπόψη τις μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας που εφαρμόζονται. Για την επίτευξη αυτού του στόχου χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια. Το πρώτο μέτρησε την υλοποίηση προγραμμάτων σπουδών μέσω επτά διαστάσεων (επάρκεια πόρων, χρόνος, σχολικό ήθος, επαγγελματική υποστήριξη, επαγγελματική ικανότητα, επαγγελματική γνώση, επαγγελματική στάση και ενδιαφέρον), ενώ το δεύτερο τα διαφορετικά στυλ διδασκαλίας. Διεξήχθησαν στατιστικές αναλύσεις των δεδομένων που συλλέχθηκαν για να εξεταστούν οι συσχετίσεις και οι παραλλαγές με βάση δημογραφικούς παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, το είδος της εργασίας και τα έτη υπηρεσίας. Στόχος της εν λόγω έρευνας είναι η διερεύνηση των συσχετίσεων μεταξύ των διαστάσεων εφαρμογής του προγράμματος σπουδών και των στυλ διδασκαλίας.

5.2 Συζήτηση αποτελεσμάτων

Αναφορικά με το δείγμα που συλλέχθηκε αυτό αποτελείται από 129 εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Κύπρου. Το 76% των συμμετεχόντων αποτελούν γυναίκες, με μόλις ένα 24% εξ αυτών να είναι άντρες γεγονός που αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα στα σχολεία της Κύπρου. Στο δείγμα που συλλέχθηκε το 65% των συμμετεχόντων είναι παντρεμένοι, ενώ το 28.7% είναι ελεύθεροι και το 6.2% διαζευγμένοι. Επιπλέον, παρατηρείται ότι η ηλικία των συμμετεχόντων είναι υψηλή με το 73.6% εξ αυτών να είναι μεταξύ των 41-60 χρονών, ενώ το 21.8% έχει ηλικίες έως 40 έτη. Παρά τις μεγάλες ηλικίες παρατηρείται το γεγονός ότι υπάρχει η τάση του υπουργείου να προσλαμβάνει νέο προσωπικό πράγμα που δηλώνεται από το υψηλό ποσοστό (73.6%) μόνιμων εκπαιδευτικών με τους αναπληρωτές να αποτελούν το 26.4%.

Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο παρατηρείται μια συνεχής τάση για ανάπτυξη των προσόντων και των ικανοτήτων. Πιο συγκεκριμένα 31.8% έχει βασικό πανεπιστημιακό τίτλο σπουδών, το 56.6% μεταπτυχιακό, ενώ το 3.1% και 8.5% κατέχει δεύτερο πτυχίο και διδακτορικό αντίστοιχα. Αυτά τα ευρήματα δείχνουν μια συνεχή τάση να εξέλξει και εμπλουτισμού των γνώσεων που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί με σκοπό τη βελτιστοποίηση τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και στην παροχή υψηλού επιπέδου διδακτικού υλικού.

Παρόλα αυτά και παρά τα πολλά προσόντα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πολλά χρόνια προϋπηρεσίας με το 65.9% να έχει εργαστεί λιγότερα από 20 χρόνια. Μάλιστα οι μισοί εξ

αυτών έχουν λιγότερα από 10 πράγμα που σε συνδυασμό με τις υψηλές τιμές των ηλικιών κάνει φανερό ότι οι σπουδές κρατάνε περισσότερα χρόνια πριν εισέλθουν στον τομέα εργασίας. Όμως φαίνεται ότι παραμένουν στον τομέα της εκπαίδευσης μέχρι το τέλος της καριέρας τους με το 34.1% να έχει περισσότερα από 20 χρόνια προϋπηρεσίας. Εξετάζοντας τα δημογραφικά συνδυαστικά παρατηρείται ότι οι αναπληρωτές έχουν μέχρι 10 έτη προϋπηρεσίας ενώ δε συμβαίνει το ίδιο με τους μόνιμους που έχουν 11-30 έτη προϋπηρεσίας.

Σε αυτό το δείγμα διαμοιράστηκαν ερωτηματολόγια και συλλέχθηκαν απαντήσεις από δυο ερωτηματολόγια που σχετίζονται με τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή ενός προγράμματος σπουδών και τα στυλ διδασκαλίας που εφαρμόζει ένας καθηγητής. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή ενός αναλυτικού προγράμματος σπουδών είναι η επάρκεια των πόρων, ο χρόνος, το σχολικό ήθος, η επαγγελματική υποστήριξη, η επαγγελματική επάρκεια, η επαγγελματική γνώση και η επαγγελματική στάση και ενδιαφέρον.

Επιπλέον τα διδακτικά στυλ στα οποία κατηγοριοποιούνται οι εκπαιδευτικοί με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν είναι αυτά του εξειδικευμένου, της αυθεντίας, του προσωπικού μοντέλου, του διαμεσολαβητή, και του αντιπροσώπου.

Συνδυάζοντας τις διστάσεις των δύο αυτών ερωτηματολογίων το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εξέτασε τις συσχετίσεις που υπάρχουν μεταξύ τους, δηλαδή ποιοι παράγοντες εφαρμογής ενός αναλυτικού προγράμματος σπουδών συσχετίζονται θετικά και ποιοι αρνητικά ανά στυλ διδασκαλίας. Από τα ευρήματα διαπιστώθηκαν οι εξής συσχετίσεις: Το σχολικό ήθος, η επαγγελματική επάρκεια, η γνώση, και η επαγγελματική στάση και το ενδιαφέρον συσχετίστηκαν θετικά με το στυλ του εξειδικευμένου. Από την άλλη μεριά η επάρκεια πόρων, και η επάρκεια του χρόνου συσχετίστηκαν αρνητικά. Εξετάζοντας αυτά τα ευρήματα κατανοούμε ότι το συγκεκριμένο στυλ διδασκαλίας δίνει έμφαση στη δική του γνώση και εξουσία, χρησιμοποιώντας συχνά μια προσέγγιση βασισμένη σε διαλέξεις για τη μετάδοση πληροφοριών όπου οι πόροι και ο χρόνος δεν είναι αρκετά (εξ ου και η αρνητική συσχέτιση). Σε αυτά τα ευρήματα συγκλίνουν και άλλες συναφείς έρευνες (Grasha, 1996; Ahmed, Khan Farooqi, & Iqbal, 2021). Αντιστοίχως, η επάρκεια πόρων, η επάρκεια του χρόνου, η επαγγελματική υποστήριξη, η γνώση, και η επαγγελματική στάση και ενδιαφέρον συσχετίστηκαν θετικά με το στυλ της αυθεντίας. Κατά συνέπεια, για τη δημιουργία μιας δομημένης και πειθαρχημένης τάξης με σαφείς προσδοκίες και έλεγχο στο μαθησιακό περιβάλλον μέσα από μια ανατροφοδοτούμενη και διαδραστική μάθηση

από ένα εκπαιδευτικό που εφαρμόζει το στυλ της αυθεντίας αυτοί οι παράγοντες είναι καθοριστικοί (Grasha, 1996; Hattie & Timperley, 2007; Jonassen, 1999).

Από την άλλη μεριά, καθηγητές που εφαρμόζουν το προσωπικό μοντέλο βασίζονται περισσότερο στην επικοινωνία ενισχύοντας τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους μαθητές ώστε να τους κατευθύνουν ως πρότυπα προς μίμηση. Για το συγκεκριμένο στυλ οι παράγοντες που το επηρεάζουν σημαντικά είναι ο χρόνος που είναι απαραίτητος για να δημιουργηθούν οι δεσμοί εμπιστοσύνης και επικοινωνίας, το σχολικό ήθος, η επαγγελματική υποστήριξη, η επαγγελματική επάρκεια, η γνώση, και η επαγγελματική στάση και ενδιαφέρον. Τα συγκεκριμένα ευρήματα συγκλίνουν με άλλες συναφείς έρευνες που εστιάζουν στους παράγοντες επηρεασμού (Provitiera & Esendal, 2008; Goddard, Hoy, & Hoy, 2000; Giroux, 1983; Felder & Silverman, 1988).

Στο στυλ του διαπραγματευτή, ο καθηγητής ενθαρρύνει τη συνεργασία των μαθητών, την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων, δίνοντας έμφαση στη μάθηση με επίκεντρο τον μαθητή. Αυτό το στυλ περιλαμβάνει τη δημιουργία ενός διαδραστικού και συμμετοχικού περιβάλλοντος στην τάξη όπου ο εκπαιδευτικός διενεργεί ως οδηγός ή διευκολυντής της μαθησιακής διαδικασίας παρά ως η κύρια πηγή πληροφοριών. Το συγκεκριμένο μοντέλο συσχετίζεται θετικά με την επαγγελματική υποστήριξη, την επαγγελματική επάρκεια, την γνώση, και με την επαγγελματική στάση και ενδιαφέρον.

Τέλος, το στυλ του αντιπροσώπου που περιλαμβάνει την ανάθεση ευθυνών στους μαθητές, την προώθηση της αυτονομίας και της ανεξάρτητης μάθησης οι παράγοντες που συσχετίστηκαν θετικά ήταν η επάρκεια πόρων, η επάρκεια του χρόνου, η επαγγελματική επάρκεια, και η γνώση. Είναι προφανές ότι αυτοί οι παράγοντες είναι καθοριστικοί για την ενθάρρυνση της συνεργασίας των μαθητών ώστε να λειτουργήσει ο καθηγητής ως καθοδηγητής που εστιάζει στις μαθητοκεντρικές αλληλεπιδράσεις και επεμβαίνει ως οδηγός μέσω ερωτήσεων και εναλλακτικών επιλογών στους μαθητές. Αναφορικά με τις συγκεκριμένες συσχετίσεις διαπιστώνεται ότι αυτές συγκλίνουν με συναφείς έρευνες (Grasha, 1996; Μπούντα, 2013; Brookfield & Preskill, 2005; Deal & Peterson, *Shaping School Culture: The Heart of Leadership*, 2016).

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εξετάστηκε το αν υπάρχει διαφοροποίηση στην εφαρμογή διδακτικών μεθόδων και τεχνικών στην υλοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών για την εκμάθηση των μαθημάτων σε σχολεία της Κύπρου με βάση το φύλο. Για το συγκεκριμένο ερώτημα εξετάστηκαν όλες οι διαστάσεις του ερωτηματολογίου εφαρμογής των διδακτικών μεθόδων και τεχνικών(στυλ διδασκαλίας), ώστε να συγκριθούν οι μέσες τιμές αυτών.

Τα ευρήματα των αναλύσεων υπογραμμίζουν ότι μόνο δύο παράμετροι παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων ανάμεσα στα δυο φύλα. Πιο συγκεκριμένα οι δύο παράγοντες είναι η επαγγελματική υποστήριξη, και η επαγγελματική στάση και ενδιαφέρον. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι από τα ευρήματα διαπιστώνεται ότι οι άντρες επιζητούν περισσότερο την επαγγελματική υποστήριξη με τις γυναίκες να δρουν πιο ανεξάρτητα, ενώ η ακριβώς αντίστροφη τάση συμβαίνει με την επαγγελματική στάση και ενδιαφέρον όπου οι γυναίκες τείνουν να έχουν μεγαλύτερα ποσοστά. Δυστυχώς δεν έχει διεξαχθεί παρεμφερής έρευνα ώστε να μπορούσαμε να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα που βρέθηκαν.

Τέλος, στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα που εξέτασε το αν ο τύπος εργασίας μπορεί να προβλέψει το σχεδιασμό και υλοποίηση των διδακτικών μεθόδων και τεχνικών, δηλαδή το διδακτικό στυλ που εφαρμόζει ένας καθηγητής κατά τη διδασκαλία, διαπιστώθηκε ότι το είδος της εργασίας μπορεί να προβλέψει το στυλ διδασκαλίας σε ποσοστό 28%. Δυστυχώς το μέγεθος του δείγματος είναι αρκετά μικρό για να έχουμε κάποια ασφαλή συμπεράσματα. Πιθανόν η συγκεκριμένη μεταβλητή να έχει μεγαλύτερη προβλεπτική ικανότητα σε συνδυασμό με κάποια/ες επιπλέον μεταβλητές. Κατά συνέπεια χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση για την κατανόηση σε μεγαλύτερο βάθος της συγκεκριμένης σχέσης.

5.3 Περιορισμοί έρευνας

Σε αυτή την ενότητα περιγράφουμε τους περιορισμούς και τα εμπόδια που αντιμετωπίστηκαν στα πλαίσια διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας. Ο χρονικός περιορισμός διεκπεραίωσης της διπλωματικής εργασίας σε ένα ακαδημαϊκό εξάμηνο αποτέλεσε τον πρώτο περιορισμό μιας και ο χρόνος συλλογής των δεδομένων δεν ήταν επαρκής. Αυτό είχε ως συνέπεια τη συγκέντρωση ενός μικρού δείγματος το οποίο δεν επιτρέπει την γενίκευση των ευρημάτων στον ευρύτερο πληθυσμό. Κατά συνέπεια, τα ευρήματα ενδέχεται να μην είναι αντιπροσωπευτικά της κατάστασης που επικρατεί σε όλα τα σχολεία της Κύπρου.

Επιπλέον, λόγω του περιορισμένου χρόνου συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν μόνο ηλεκτρονικές φόρμες για αυτό το σκοπό. Κατά συνέπεια η μηδενική χρήση και αλληλεπίδραση με τους συμμετέχοντες εγείρει κάποιες αμφιβολίες σχετικά με την κατανόηση όλων των ερωτημάτων από αυτούς καθώς και την συνειδητή απάντηση σε αυτά, δηλαδή τη μη τυχαία απάντηση σε κάποιες ερωτήσεις. Παρόλα αυτά, εκ των συμπερασμάτων τα αποτελέσματα

φαίνεται να συγκλίνουν προς την ίδια κατεύθυνση, κατά συνέπεια αποκλείεται η πιθανότητα τυχαιότητας των απαντήσεων από τους συμμετέχοντες.

Η έλλειψη πολλών συναφών ερευνών που να εξετάζουν τα δύο ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην συγκεκριμένη εργασία αποτέλεσε ένα ακόμα περιορισμό αναφορικά με τη σύγκριση των ευρημάτων μας. Παρόλα αυτά τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συγκρίθηκαν, με αυτά των ερευνών που χρησιμοποιούν το κάθε εργαλείο μεμονωμένα ή άλλα συναφή εργαλεία. Για τούτο το λόγο η σύγκριση των ευρημάτων έγινε με ίσους όρους ώστε να διασφαλιστεί η ακεραιότητα και η αξιοπιστία αποτελεσμάτων.

Τέλος, η συλλογή δεδομένων μόνο από σχολεία της Κύπρου περιόρισε την οπτική της έρευνας μιας και δεν είναι δυνατή η σύγκριση των ευρημάτων ανάμεσα σε διαφορετικούς πληθυσμούς. Αυτό αποτελεί ένα βασικό περιορισμό μιας και οι περισσότερες έρευνες που υπάρχουν στη διεθνή βιβλιογραφία αφορούν μελέτες σε άλλα κράτη. Κατά συνέπεια η έλλειψη δεδομένων από άλλα κράτη δε μας δίνει το στρατηγικό πλεονέκτημα της σύγκρισης των μεθόδων και στυλ που χρησιμοποιούνται σε σχολεία διαφορετικών κρατών.

5.4 Μελλοντική έρευνα

Η συλλογή μεγαλύτερου δείγματος αποτελεί μια από τις βασικές κατευθυντήριες γραμμές για μελλοντική έρευνα. Σε αυτό το πλαίσιο, υπάρχει η δυνατότητα της συλλογής δεδομένων από περισσότερα σχολεία τόσο εντός όσο και εκτός Κύπρου. Με αυτό τον τρόπο θα είναι δυνατή η σύγκριση των εξεταζόμενων παραγόντων ανά περιοχές ή ακόμα και ανά κράτη. Επιπροσθέτως, είναι δυνατή και η χρήση επιπλέον δημογραφικών στοιχείων καθώς και η χρήση επιπλέον παραμέτρων (ερωτηματολογίων) με σκοπό την πιο ενδελεχή και βαθύτερη εξέταση των συσχετίσεων. Αυτό συνεπάγεται τη χρήση περισσότερων τεχνικών και μεθόδων στατιστικής ανάλυσης προς απάντηση μεγαλύτερου αριθμού ερευνητικών ερωτημάτων. Προφανώς οι συγκεκριμένες απαιτήσεις χρειάζονται χρόνο και πόρους και θα μπορούσαν να εκπληρωθούν στα πλαίσια μιας διδακτορικής διατριβής.

6 Βιβλιογραφία

- Ahmed, S., Khan Farooqi, M. T., & Iqbal, A. (2021). A Study of Teachers' Teaching Styles and Students' Performance. *Ilkogretim Online*, 20(2).
- Akkoyunlu, B., & Soyly, M. Y. (2008). A study of student's perceptions in a blended learning environment based on different learning styles. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(1), 183-193.
- Allensworth, E. M., & Easton, J. Q. (2007). What Matters for Staying On-Track and Graduating in Chicago Public High Schools: A Close Look at Course Grades, Failures, and Attendance in the Freshman Year.
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). How learning works: Seven research-based principles for smart teaching. *Jossey-Bass*.
- Amirian, S. M., Ghaniabadi, S., Heydarnejad, T., & Abbasi, S. (2022). The contribution of critical thinking and self-efficacy beliefs to teaching style preferences in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*.
- Androulakis, G. S., Georgiou, D. A., Lainidi, O., Montgomery, A., & Schaufeli, W. B. (2023). The Greek Burnout Assessment Tool: Examining Its Adaptation and Validity. . *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(10), 5827.
- Apple, M. W. (2004). Ideology and Curriculum (3rd ed.). *Routledge*.
- Area European Higher Education. (2020). The Bologna Process.
- Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority. (2023). The Australian Curriculum.
- Barna, J. S. (2020). Experiential learning in school counselor preparation: Supporting professional skill development. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 13(3), 7.
- Bendl, T., Marada, M., & Havelková, L. (2023). Preservice Geography Teachers' Exposure to Problem Solving and Different Teaching Styles. *Journal of Geography*, 1-11.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. . *International Society for Technology in Education*.
- Beyer, L. E. (1998). Contextual teaching and learning: What it is and why it's here to stay. *Sage*.

- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 5-22.
- Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1982). Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome). . *Academic Press*.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1). . *ERIC Clearinghouse on Higher Education*.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term. *Routledge*.
- Brookfield, S. D., & Preskill, S. (2005). Discussion as a way of teaching: Tools and techniques for democratic classrooms. *John Wiley & Sons*.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, , 39(7), 3-7.
- Cohen-Vogel, L., Tichnor-Wagner, A., & Sparks, D. (2015). Learning-centered leadership, leadership efficacy, and trust in accountability in urban high schools: Effects on learning and instruction. *Leadership and Policy in Schools*, 14(2), 172-196.
- Common Core State Standards Initiative. (2010). Common Core State Standards for English Language Arts and Mathematics.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European journal of teacher education*, 40(3), 291-309.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession. *Washington DC: National Staff Development Council*,.
- Dawson, C. (2016). Online Professional Development for Teachers: Emerging Models and Methods. . *Hershey, PA: IGI Global*.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). Shaping School Culture: The Heart of Leadership. *Jossey-Bass*.

- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2019). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, and Promises*. John Wiley & Sons.
- Denison, D. (1990). *Corporate culture and organizational*. New York: Wiley.
- Dilekli, Y., & Tezci, E. (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 144-151.
- DuFour, R., & Fullan, M. (2013). *Cultures Built to Last: Systemic PLCs at Work*. Solution Tree Press.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles: A practical approach*. Reston, VA: Reston Publishing.
- Efiltili, P., & Gelmez, K. (2023). A deep dive into the impacts of empathy on design learning and teaching. *International Journal of Technology and Design Education*, 1-44.
- Eisner, E. W. (1996). *Cognition and curriculum reconsidered*. Sage.
- Faruji, L. F. (2012). Teachers' teaching styles at English language institutes in Iran. *International Journal of Social Sciences and Education*, 2(1), 364-373.
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674-681.
- Fleming, N., & Mills, C. (1992). Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection. *To Improve the Academy*, 11, 137-155.
- Fosnot, C. T. (2013). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. Teachers College Press.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 8: 111(23).
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement: The implementation perspective and beyond*. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M. (2012). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Routledge.

- Gay, G. (2010). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice. *Teachers College Press*.
- Giroux, H. A. (1983). Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition. *Greenwood Press*.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Grasha, A. F. (1996). Teaching with styles. *Cincinnati, OH: Alliance Publication*.
- Greenhow, C., Gleason, B., & Staudt Willet, K. B. (2019). Social media and education: Navigating the networked terrain. *Harvard University Press*.
- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective? . *Phi Delta Kappan*, 84(10), 748-750.
- Guskey, T. R., & Yoon, K. S. (2009). What works in professional development? . *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495-500.
- Halif, M. M., Hassan, N., Sumardi, N. A., Omar, A. S., Ali, S., Aziz, R. A., & Salleh, N. F. (2020). Moderating effects of student motivation on the relationship between learning styles and student engagement. . *Asian Journal of University Education*, 16.
- Hamilton, D. (1989). Toward a theory of schooling. *London: Falmer*.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (1998). Teachers, Schools, and Academic Achievement.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). Professional capital: Transforming teaching in every school. *Teachers College Press*.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change. *Corwin Press*.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hayati, N., Surat, S., & Noer, M. A. (2021). Relationship of Teaching Style Towards to Elementary School Achievement of Students. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 10(2), 89-99.

- Hirsh, S. (2009). Professional development that sticks: How do I create meaningful learning experiences for educators? *ASCD*.
- Hopkin, R., & Sharp, J. G. (2008). Science within the primary curriculum: a regional perspective on preparation to teach.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Jerald, C. D. (2006). School culture. Center for Comprehensive School Reform and Improvement.
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2017). Promoting early career teacher resilience: A socio-cultural and critical guide to action. *Routledge*.
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. . In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Lawrence Erlbaum Associates), 2, 215-239.
- Joseph, P. B. (2011). Cultures of curriculum. Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. *Prentice-Hall*.
- Ladd, H. F., & Fiske, E. B. (2012). Handbook of research in education finance and policy. *Routledge*.
- Lawrenz, F., & Thao, M. (2014). Review of science education program evaluation. . In *Handbook of Research on Science Education, Volume II* (pp. 773-788). *Routledge*.
- Lee, Y. J., Kim, M., & Yoon, H. G. (2015). The intellectual demands of the intended primary science curriculum in Korea and Singapore: An analysis based on revised Bloom's taxonomy. *International Journal of Science Education*, 37(13), 2193-2213.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Fernandez, A. (1999). Transformational leadership and teachers' commitment to change: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 327-348.
- Lewthwaite, B., & Fisher, D. (2005). The development and validation of a primary science curriculum delivery evaluation questionnaire. *International Journal of science education*, 27(5), 593-606.

- Louis, K. S., & Kruse, S. D. (1995). Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools. *Thousand Oaks, CA: Corwin Press.*
- Madar, A. R., Sumarwati, S., Hamid, H., Amiruddin, M. H., & Ibrahim, A. C. (2023). Teaching Style among Science Teachers in Secondary Schools.
- Mahamod, Z., Embi, M. A., Yunus, M. M., Lubis, M. A., & Chong, O. S. (2010). Comparative learning styles of Malay language among native and non-native students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1042-1047.
- Marbán, J. M., & Mulenga, E. M. (2019). Pre-Service Primary Teachers' Teaching Styles and Attitudes towards the Use of Technology in Mathematics Classrooms. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 14(2), 253-263.
- Mardiani, R., & Prasasti, S. (2023). Capturing Secondary English Teachers' Teaching Style in the 21st Century: A Case Study at one Secondary School. *Biormatika: Jurnal ilmiah fakultas keguruan dan ilmu pendidikan*, 9(1), 9-23.
- Marginson, S. (2012). Higher education in a globalized world: A view from the Asia-Pacific. *Routledge.*
- Means, B., Bakia, M., & Murphy, R. (2017). Learning online: What research tells us about whether, when and how. *Routledge.*
- Muhdar, F., Sirwanti, S., Said, D. R., & Serlindayanti, S. (2022). Students' Perspective: Lectures's teaching style in the class at english department at Muhammadiyah Univerisity Bone. *Journal of Innovation Research and Knowledge*, 2(3), 879-890.
- Myers, I. B., McCaulley, M. H., Quenk, N. L., & Hammer, A. L. (1998). MBTI Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator. *Consulting Psychologists Press.*
- Nousheen, A., & Tabassum, F. (2024). Assessing students' sustainability consciousness in relation to their perceived teaching styles: an exploratory study in Pakistani context. *International Journal of Sustainability in Higher Education.*
- Odden, A. R., & Picus, L. (2008). School finance: A policy perspective. *McGraw-Hill.*
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity.
- Pinar, W. F. (2012). What is Curriculum Theory? *Routledge.*

- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Provitera, M., & Esendal, E. (2008). Learning And Teaching Styles In Management Education: Identifying, Analyzing, And Facilitating . *Journal of College Teaching & Learning*, 5(1).
- Schein, E. H. (2010). Organizational culture and leadership. *John Wiley & Sons*, 2.
- Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. *Basic Books*.
- Schubert, W. H., & Tirozzi, G. N. (2004). What is taught in Schools: The Politics of Curriculum. *Routledge*.
- Sergiovanni, T. J. (2018). Building community in schools. *Taylor & Francis*.
- Shamas-Brandt, E. (2012). Utilizing an early childhood science curriculum: Factors influencing implementation and how variations affect students' skills and attitudes. *University of Colorado at Denver*.
- Sharp, J., Hopkin, R., James, S., Peacock, G., Kelly, L., Davies, D., & Bowker, R. (2009). Teacher preparation and the national primary science curriculum: a twentieth-anniversary perspective. *Research Papers in Education*, 24(3), 247-263.
- Shin, S., Cheon, J., & Shin, S. (2021). Teachers' perceptions of first-year implementation of computer science curriculum in middle school: How we can support CS initiatives. *Computers in the Schools*, 38(2), 98-124.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. . *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Sim, S. H., & Mohd Matore, M. E. (2022). The relationship of Grasha–Riechmann Teaching Styles with teaching experience of National-Type Chinese Primary Schools Mathematics Teacher. *Frontiers in psychology*, 13, 1028145.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2003). Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender. *John Wiley & Sons*.
- Steffe, L. P., & Gale, J. E. (1995). Constructivism in education. *Psychology Press*.
- Stewart, T., & Prebble, T. (1985). Making it Happen: A School Development Process. *Dunmore Press*.

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press.
- Wang, J. S., Pascarella, E. T., Nelson Laird, T. F., & Ribera, A. K. (2015). How clear and organized classroom instruction and deep approaches to learning affect growth in critical thinking and need for cognition. *Studies in Higher Education*, 40(10), 1786.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Zhao, Y., & Frank, K. A. (2003). Factors affecting technology uses in schools: An ecological perspective. *American Educational Research Journal*, 40(4), 807–840.
- Αγγελίδου, Σ. (2023). Η διερεύνηση της αντίληψης της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης και η επίδραση αυτής στο στυλ διδασκαλίας τους. *Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*.
- Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α. (1990). *Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Κουτσού, Θ. (2020). Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών σε σχέση με το διδακτικό τους στυλ. *Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*.
- Μπούντα, Ε. (2013). Επιμόρφωση σε Θέματα Επιστημονικής Παιδαγωγικής Καθοδήγησης για την Απόκτηση Πιστοποιητικού Καθοδηγητικής Επάρκειας Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Ινστιτούτο Επιμόρφωσης, Υ.Δ.Μ.Η.Δ.*
- Ξωχέλλης, Π., & Δενδρινού, Β. (1999). Προγράμματα σπουδών στη σχολική εκπαίδευση: έννοιες και όροι, Γλωσσικός. *Περιοδική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη γλώσσα και τη γλωσσική αγωγή*, 1, 79-85.
- Σπατίδογλου, Β. (2013). Το μαθησιακό και το διδακτικό στυλ εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας: διερεύνηση, ατομικές διαφορές, αλληλοσυσχετίσεις. *Μεταπτυχιακή εργασία*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το curriculum*. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής. Αθήνα: Ατραπός.

Παραρτήματα

Παράρτημα Ι (Δημογραφικά)

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία που συλλέχθηκαν.

1) Φύλο

Γυναίκα

Άντρας

2) Ηλικία

20-30

31-40

41-50

51-60

61+

2) Τύπος εργασίας

Μόνιμος

Αντικαταστάτης

3) Χρόνια εργασίας

5<

5-10

10-15

15-20

20+

Παράρτημα II (Ερωτηματολόγιο Εφαρμογής Προγράμματος Σπουδών)

Η ελληνική μετάφραση του Ερωτηματολογίου Εφαρμογής Προγράμματος Σπουδών Φυσικών Επιστημών [Science Curriculum Implementation Questionnaire (SCIQ)] (Lewthwaite & Fisher, The development and validation of a primary science curriculum delivery evaluation questionnaire, 2005). (49 ζεύγη ερωτήσεων). Η μετάφραση του ερωτηματολογίου στην Ελληνική γλώσσα έγινε με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης (back-translation) και η διατύπωση κάποιων εκφράσεων προσαρμόστηκε ώστε να είναι συναφείς με την ομάδα στην οποία αναφέρεται, δηλαδή τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων.

Οδηγίες

Υπάρχουν 49 στοιχεία σε αυτό το ερωτηματολόγιο. Είναι δηλώσεις που πρέπει να ληφθούν υπόψη στο πλαίσιο του σχολείου στο οποίο εργάζεστε. Σκεφτείτε πόσο καλά περιγράφουν οι δηλώσεις το σχολικό περιβάλλον στο οποίο εργάζεστε.

1= εάν διαφωνείτε κάθετα με τη δήλωση,

2= εάν ούτε συμφωνείτε ούτε διαφωνείτε με τη δήλωση ή δεν είστε σίγουροι,

3= εάν συμφωνείτε απόλυτα με τη δήλωση,

4= εάν διαφωνείτε με τη δήλωση,

5= εάν συμφωνείτε με τη δήλωση

A/A	Ερωτήσεις	Βαθμολογία				
1	Οι δάσκαλοι σε αυτό το σχολείο κατανοούν καλά τις επιστημονικές γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές που πρέπει να προωθήσουν στη διδασκαλία τους	1	2	3	4	5
2	Οι δάσκαλοι έχουν θετική στάση στη διδασκαλία των μαθημάτων που διδάσκουν	1	2	3	4	5
3	Το σχολείο διαθέτει επαρκείς πόρους για τη διδασκαλία των μαθημάτων	1	2	3	4	5
4	Οι δάσκαλοι σε αυτό το σχολείο είναι επαρκώς προετοιμασμένοι να διδάξουν τα μαθήματα	1	2	3	4	5
5	Η διοίκηση του σχολείου αναγνωρίζει τη σημασία των μαθημάτων στο συνολικό σχολικό πρόγραμμα σπουδών.	1	2	3	4	5
6	Δεν υπάρχει αρκετός χρόνος στο σχολικό πρόγραμμα για να εναρμονιστούν σωστά τα μαθήματα	1	2	3	4	5
7	Οι δάσκαλοι σε αυτό το σχολείο έχουν την ευκαιρία να λαμβάνουν συνεχή επαγγελματική υποστήριξη στο πρόγραμμα σπουδών των μαθημάτων που διδάσκουν	1	2	3	4	5
8	Οι δάσκαλοι σε αυτό το σχολείο έχουν καλή γνώση των στρατηγικών που είναι γνωστό ότι είναι αποτελεσματικές για τη διδασκαλία των μαθημάτων που διδάσκουν	1	2	3	4	5
9	Οι δάσκαλοι σε αυτό το σχολείο είναι απρόθυμοι να διδάξουν το μάθημα που τους έχει ανατεθεί	1	2	3	4	5
10	Το σχολικό σύστημα διαχείρισης των επιστημονικών πόρων διατηρείται καλά.	1	2	3	4	5

11	Οι δάσκαλοι σε αυτό το σχολείο είναι δάσκαλοι με αυτοπεποίθηση.	1	2	3	4	5
12	Το ήθος του σχολείου επηρεάζει θετικά τη διδασκαλία των μαθημάτων	1	2	3	4	5
13	Υπάρχει αρκετός χρόνος στη σχολική εβδομάδα για να γίνει επαρκής δουλειά στη διδασκαλία των απαιτήσεων του προγράμματος σπουδών	1	2	3	4	5
14	Η συλλογική υποστήριξη είναι θετικός παράγοντας για την προώθηση της εφαρμογής επιστημονικών προγραμμάτων σε αυτό το σχολείο.	1	2	3	4	5
15	Οι δάσκαλοι έχουν καλή κατανόηση των εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας επιστημονικών ιδεών για την προώθηση της μάθησης των μαθητών	1	2	3	4	5
16	Οι δάσκαλοι έχουν ισχυρό κίνητρο να διδάξουν σε αυτό το σχολείο.	1	2	3	4	5
17	Οι δάσκαλοι σε αυτό το σχολείο έχουν άμεση πρόσβαση σε επιστημονικά υλικά και πόρους.	1	2	3	4	5
18	Οι δάσκαλοι σε αυτό το σχολείο είναι ικανοί καθηγητές	1	2	3	4	5
19	Το σχολείο δίνει μεγάλη έμφαση σε όλα τα μαθήματα ως μέρος του προγράμματος σπουδών	1	2	3	4	5
20	Το σχολικό πρόγραμμα είναι γεμάτο για να έχει περισσότερες ώρες το κάθε μάθημα	1	2	3	4	5
21	Η συλλογική υποστήριξη που είναι εμφανής σε αυτό το σχολείο είναι σημαντική για την ενίσχυση των ικανοτήτων σε εκπαιδευτικούς που δυσκολεύονται να διδάξουν το μάθημα τους	1	2	3	4	5
22	Οι δάσκαλοι σε αυτό το σχολείο είναι ασφαλείς ως προς τις γνώσεις τους για τις έννοιες της επιστήμης που σχετίζονται με το πρόγραμμα σπουδών του κάθε μαθήματος	1	2	3	4	5
23	Οι δάσκαλοι σε αυτό το σχολείο έχουν θετική στάση απέναντι στο κάθε μάθημα στο συνολικό σχολικό πρόγραμμα	1	2	3	4	5
24	Οι εγκαταστάσεις σε αυτό το σχολείο προωθούν τη διδασκαλία του κάθε μαθήματος	1	2	3	4	5
25	Οι δάσκαλοι διαθέτουν την προσωπική αυτοπεποίθηση και τις απαραίτητες δεξιότητες για να διδάξουν τα μαθήματα που έχουν την εποπτεία	1	2	3	4	5
26	Τα μαθήματα που διδάσκετε έχει υψηλό προφίλ ως τομέας προγράμματος σπουδών σε αυτό το σχολείο	1	2	3	4	5
27	Δεν υπάρχει αρκετός χρόνος στο σχολικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία του κάθε μαθήματος	1	2	3	4	5
28	Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να αναλάβουν επαγγελματική εξέλιξη του μαθήματος που τους έχει ανατεθεί	1	2	3	4	5
29	Οι δάσκαλοι σε αυτό το σχολείο διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις θεμάτων του μαθήματος που διδάσκουν	1	2	3	4	5
30	Το μαθήματα που σας έχει ανατεθεί είναι ένα μάθημα σε αυτό το σχολείο που θέλουν να διδάξουν οι δάσκαλοι.	1	2	3	4	5
31	Οι επιστημονικοί πόροι στο σχολείο είναι καλά οργανωμένοι	1	2	3	4	5
32	Οι δάσκαλοι σε αυτό το σχολείο έχουν θετικές αντιλήψεις για την ικανότητά τους ως εκπαιδευτές του μαθήματος που τους έχει ανατεθεί	1	2	3	4	5
33	Το μάθημα που σας έχει ανατεθεί έχει υψηλή θέση στο πρόγραμμα σπουδών σε αυτό το σχολείο	1	2	3	4	5

34	Οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι υπάρχει επαρκής χρόνος στο συνολικό σχολικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία του μαθήματος που διδάσκουν	1	2	3	4	5
35	Οι δάσκαλοι σε αυτό το σχολείο υποστηρίζονται στις προσπάθειές τους να διδάξουν το μάθημα τους	1	2	3	4	5
36	Οι δάσκαλοι σε αυτό το σχολείο έχουν καλή κατανόηση των γνώσεων και της σκέψης των μαθητών στο επιστημονικό υπόβαθρο	1	2	3	4	5
37	Οι δάσκαλοι σε αυτό το σχολείο έχουν αρνητική στάση απέναντι στο μάθημα που διδάσκουν ως βασικό τομέα μάθησης.	1	2	3	4	5
38	Ο εξοπλισμός που είναι απαραίτητος για τη διδασκαλία του μαθήματος που σας έχει ανατεθεί είναι άμεσα διαθέσιμος	1	2	3	4	5
39	Οι δάσκαλοι σε αυτό το σχολείο είναι επαρκώς προετοιμασμένοι να διδάξουν σύμφωνα με τις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών	1	2	3	4	5
40	Το μάθημα που σας έχει ανατεθεί ως τομέας του προγράμματος σπουδών εκτιμάται σε αυτό το σχολείο.	1	2	3	4	5
41	Οι δάσκαλοι έχουν το χρόνο να εκπληρώσουν αποτελεσματικά τις απαιτήσεις του εθνικού προγράμματος σπουδών για το μάθημα που τους έχει ανατεθεί	1	2	3	4	5
42	Η ανώτερη διοίκηση υποστηρίζει ενεργά το μάθημα που σας έχει ανατεθεί ως τομέα του προγράμματος σπουδών.	1	2	3	4	5
43	Οι δάσκαλοι έχουν σαφή κατανόηση των στόχων και των στόχων του προγράμματος σπουδών του μαθήματος που τους έχει ανατεθεί	1	2	3	4	5
44	Οι δάσκαλοι σε αυτό το σχολείο παρακινούνται να κάνουν το μάθημα τους να λειτουργήσει ως τομέας προγράμματος σπουδών	1	2	3	4	5
45	Το σχολείο διαθέτει επαρκή επιστημονικό εξοπλισμό που είναι απαραίτητος για τη διδασκαλία των μαθημάτων	1	2	3	4	5
46	Οι δάσκαλοι σε αυτό το σχολείο έχουν αρνητική εικόνα του εαυτού τους όσον αφορά την ικανότητά τους να διδάσκουν το μάθημα που τους έχει ανατεθεί	1	2	3	4	5
47	Το μάθημα που σας έχει ανατεθεί θεωρείται σημαντικό μάθημα στο γενικό πρόγραμμα σπουδών του σχολείου	1	2	3	4	5
48	Ο χρόνος είναι ένας σημαντικός παράγοντας που εμποδίζει την παράδοση του μαθήματος σε αυτό το σχολείο	1	2	3	4	5
49	Η ηγεσία του υπουργείου παιδείας ενισχύει τις ικανότητες σε όσους χρειάζονται υποστήριξη στη διδασκαλία των μαθημάτων	1	2	3	4	5

Παράρτημα ΙΙΙ (Ερωτηματολόγιο για το στυλ διδασκαλίας)

Το Ερωτηματολόγιο στυλ διδασκαλίας (Teaching Styles Inventory (3.0) - TSI) (Grasha, 1996). Μεταφρασμένο και σταθμισμένο στα Ελληνικά (40 ζεύγη προτάσεων) (Σπατίδογλου, 2013)

Οδηγίες

Τα παρακάτω ερωτήματα διερευνούν το στυλ διδασκαλίας σας. Προσπαθήστε να απαντήσετε όσο το δυνατόν πιο ειλικρινά και αντικειμενικά. Αποφύγετε τον πειρασμό να απαντήσετε όπως πιστεύετε ότι θα ήταν «σωστό» ή αναμενόμενο.

Σας υπενθυμίζουμε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

- 1= Διαφωνώ απόλυτα,
 2= Διαφωνώ,
 3= Είμαι αναποφάσιστος/-η,
 4= Συμφωνώ,
 5= Συμφωνώ απόλυτα

A/A	Ερωτήσεις	Βαθμολογία				
1	Δεδομένα, έννοιες και αρχές είναι τα πιο σημαντικά πράγματα που θα πρέπει να μαθαίνουν οι μαθητές	1	2	3	4	5
2	Θέτω υψηλά κριτήρια για τους μαθητές της τάξης μου	1	2	3	4	5
3	Ότι λέω και κάνω λειτουργεί ως πρότυπο του κατάλληλου τρόπου σκέψης των μαθητών αναφορικά με ζητήματα περιεχομένου του μαθήματος.	1	2	3	4	5
4	Οι διδακτικοί μου στόχοι και μέθοδοι απευθύνονται σε μια ποικιλία μαθησιακών τύπων των μαθητών	1	2	3	4	5
5	Οι μαθητές συνήθως δουλεύουν σε ερευνητικές εργασίες (project) μόνοι τους, με λίγη εποπτεία από μέρος μου	1	2	3	4	5
6	Είναι πολύ σημαντικό για μένα να μοιράζομαι τις γνώσεις και την τεχνογνωσία μου με τους μαθητές	1	2	3	4	5
7	Παρέχω αρνητική ανατροφοδότηση στους μαθητές μου όταν η απόδοσή τους δεν είναι ικανοποιητική	1	2	3	4	5
8	Οι μαθητές ενθαρρύνονται να ακολουθούν το παράδειγμα μου	1	2	3	4	5
9	Αφιερώνω χρόνο συζητώντας με τους μαθητές για τους τρόπους βελτίωσης της δουλειάς τους σε ατομικές ή/και ομαδικές ερευνητικές εργασίες (project)	1	2	3	4	5
10	Οι δραστηριότητες μέσα στην τάξη ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναπτύξουν τις δικές τους ιδέες για ζητήματα περιεχομένου του μαθήματος	1	2	3	4	5
11	Οι απόψεις μου πάνω σε ένα θέμα βοηθούν σημαντικά τους μαθητές να αποκτήσουν μια ευρύτερη εικόνα στον συγκεκριμένο τομέα	1	2	3	4	5
12	Οι μαθητές θα περιέγραφαν τα κριτήρια και τις προσδοκίες μου ως αυστηρά και άκαμπτα	1	2	3	4	5
13	Συνήθως δείχνω στους μαθητές μου τι να κάνουν και πώς να το κάνουν ώστε να μάθουν τέλεια το περιεχόμενο του μαθήματος	1	2	3	4	5
14	Χρησιμοποιώ τις συζητήσεις σε μικρές ομάδες για να βοηθήσω τους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα	1	2	3	4	5
15	Αφήνω τους μαθητές να σχεδιάσουν μία ή περισσότερες αυτό-κατευθυνόμενες μαθησιακές εμπειρίες	1	2	3	4	5

16	Θέλω όταν οι μαθητές ολοκληρώσουν αυτό το μάθημα να είναι καλά προετοιμασμένοι για περαιτέρω ενασχόληση σ' αυτόν τον τομέα	1	2	3	4	5
17	Είναι δική μου ευθύνη να προσδιορίζω τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές και πως πρέπει να το μάθουν	1	2	3	4	5
18	Συχνά χρησιμοποιώ παραδείγματα από προσωπικές μου εμπειρίες για να επεξηγήσω συγκεκριμένα σημεία του εκπαιδευτικού υλικού	1	2	3	4	5
19	Καθοδηγώ τη δουλειά των μαθητών στις εργασίες (Project) κάνοντας ερωτήσεις, διερευνώντας επιλογές και προτείνοντας εναλλακτικούς τρόπους	1	2	3	4	5
20	Η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών για αυτόνομη σκέψη και εργασία είναι σημαντικός στόχος	1	2	3	4	5
21	Οι διαλέξεις καταλαμβάνουν μεγάλο τμήμα της διδασκαλίας μου σε κάθε μάθημα	1	2	3	4	5
22	Παρέχω ξεκάθαρες οδηγίες για το πώς θέλω να γίνεται η κάθε δραστηριότητα	1	2	3	4	5
23	Συχνά δείχνω στους μαθητές πως θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν διάφορες αρχές και έννοιες	1	2	3	4	5
24	Οι δραστηριότητες του μαθήματος ενθαρρύνουν τους μαθητές να παίρνουν πρωτοβουλίες και την ευθύνη για τη μάθηση τους	1	2	3	4	5
25	Αναθέτω στους μαθητές την ευθύνη να διδάξουν συγκεκριμένα κομμάτια των μαθημάτων	1	2	3	4	5
26	Όταν υπάρχουν διαφωνίες σε ζητήματα περιεχομένου συνήθως χρησιμοποιώ την εμπειρογνωμοσύνη μου για να τα επιλύσω	1	2	3	4	5
27	Το μάθημα που διδάσκω έχει πολύ συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους που θέλω να πετύχω	1	2	3	4	5
28	Παρέχω συχνά στους μαθητές προφορικά ή/και γραπτά σχόλια για την επίδοσή τους	1	2	3	4	5
29	Επιζητώ τις συμβουλές των μαθητών σχετικά με το περιεχόμενο και τους τρόπους διδασκαλίας του μαθήματος	1	2	3	4	5
30	Οι μαθητές ορίζουν το δικό τους ρυθμό για την ολοκλήρωση ατομικών ή/και ομαδικών εργασιών	1	2	3	4	5
31	Οι μαθητές θα μπορούσαν να με περιγράψουν ως «αποθήκη γνώσεων» που τους μοιράζει τα δεδομένα, τις αρχές και έννοιες που χρειάζονται	1	2	3	4	5
32	Οι προσδοκίες μου σχετικά με το τι θέλω να κάνουν οι μαθητές στην τάξη μου προσδιορίζονται με σαφήνεια στο αναλυτικό πρόγραμμα	1	2	3	4	5
33	Τελικά, πολλοί μαθητές αρχίζουν να προσεγγίζουν το περιεχόμενο του μαθήματος όπως εγώ	1	2	3	4	5
34	Οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν ανάμεσα σε διαφορετικές δραστηριότητες για να ολοκληρώσουν τις απαιτήσεις του μαθήματος	1	2	3	4	5
35	Η διδακτική μου προσέγγιση μοιάζει με εκείνη του διευθυντή μιας ομάδας εργασίας που αναθέτει έργα και ευθύνες στους υφισταμένους του	1	2	3	4	5
36	Το περιεχόμενο των μαθημάτων είναι περισσότερο από ότι έχω χρόνο να καλύψω	1	2	3	4	5
37	Οι προδιαγραφές και οι προσδοκίες μου βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν την πειθαρχία που χρειάζεται για να μάθουν	1	2	3	4	5
38	Οι μαθητές θα μπορούσαν να με περιγράψουν ως «προπονητή» που συνεργάζεται μαζί τους στενά για να διορθώσει τυχόν προβλήματα στον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς τους	1	2	3	4	5
39	Παρέχω στους μαθητές άφθονη ατομική υποστήριξη και ενθάρρυνση ώστε να ενισχυθούν στην επίδοσή τους στο μάθημα	1	2	3	4	5
40	Αναλαμβάνω τον ρόλο του ειδήμονα που είναι διαθέσιμος όποτε οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια	1	2	3	4	5

Παράρτημα IV (Φόρμα ενημέρωσης)

Σας ευχαριστούμε για το ενδιαφέρον σας στην έρευνα που διεξάγεται και αφορά την διερεύνηση του ρόλου της κουλτούρας της εκπαιδευτικής μονάδας και των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση των διδακτικών μεθόδων και τεχνικών. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και η εκπαιδευτική κουλτούρα της διδακτικής μονάδας συμβάλλουν στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση των διδακτικών μεθόδων και τεχνικών και πώς επηρεάζουν την εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων. Η παρούσα έρευνα γίνεται για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Δημόσιας Διοίκησης-Εκπαιδευτική Διοίκηση του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου.

Η συμμετοχή σας θα βοηθήσει τον κλάδο στην καλύτερη κατανόηση. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης θα μπορούσαν να είναι σημαντικά για τις εκπαιδευτικές μονάδες, οι οποίες με βάση τις διδακτικές μεθόδους και τεχνικές που χρησιμοποιεί ένας καθηγητής, να τον υποστηρίζουν με κάθε μέσο για να αποδώσει καλύτερα στο έργο του. Ο χρόνος για τη συμπλήρωση του συνόλου των ερωτηματολογίων υπολογίζεται γύρω στα 15 λεπτά. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική και τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα. Τα δεδομένα που ζητάμε από εσάς δεν πρόκειται να αποκαλύψουν την ταυτότητά σας, ενώ διαβεβαιώνεται ότι οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές και ότι η ανωνυμία σας θα τηρηθεί με αυστηρότητα μέχρι και την ολοκλήρωση της έρευνας. Τέλος, οι απαντήσεις θα αναλυθούν και θα αφορούν το σύνολο του δείγματος και όχι τον κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και μπορείτε να αποσυρθείτε από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμείτε, χωρίς καμία επίπτωση. Αν έχετε οποιαδήποτε απορία ή θελήσετε να αποσύρετε τα δεδομένα σας αφού συμμετάσχετε στην έρευνα, μπορείτε να επικοινωνήσετε με την Αυγή Χειλιμίνδρη στην ηλεκτρονική διεύθυνση a.hilimintri@nup.ac.cy.

Δεν υπάρχει κανένας κίνδυνος πρόκλησης οποιασδήποτε βλάβης στην παρούσα έρευνα. Ωστόσο, σε περίπτωση πρόκλησης ενδεχόμενης συναισθηματικής δυσφορίας εξαιτίας ορισμένων ευαίσθητων ερωτήσεων, δίνεται η δυνατότητα προσφοράς δωρεάν επεξεργασίας των συναισθημάτων σας μέσω του συμβουλευτικού κέντρου του πανεπιστημίου Νεάπολις (Σ.Κ.Ε.Ψ.Υ.) με το οποίο μπορείτε να επικοινωνήσετε στο 26843425 ή στην Τηλεφωνική Υπηρεσία Συμβουλευτικής & Στήριξης (Οργανισμός Νεολαίας Κύπρου) 1410 <https://onek.org.cy>.

Αφού διαβάσετε τις πιο πάνω πληροφορίες και επιθυμείτε να συμμετέχετε, μπορείτε να επιλέξετε “ΕΝΑΡΞΗ” στον σύνδεσμο που βρίσκεται πιο κάτω και θα θεωρηθεί ότι παρέχετε τη συγκατάθεσή σας για όσα προαναφέρθηκαν.

Σας ευχαριστούμε για το χρόνο, την πρόθεση και την πιθανή συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα.

Με εκτίμηση,
Αυγή Χειλιμίνδρη.