



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ –
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία της:
Αγγελίδου Σωτηρίας (LLS21051)

Θέμα:

«Η διερεύνηση της αντίληψης της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης και η επίδραση αυτής στο στυλ διδασκαλίας τους»

«Investigating the perception of the self-esteem of secondary education teachers and the effect it has on their teaching style»

Επιβλέπων Καθηγητής: Βαλκάνος Ευθύμιος

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος στις **ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

Θεσσαλονίκη, Δεκέμβριος 2022

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2022.

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: «Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή» και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπων Καθηγητής:
Βαλκάνος Ευθύμιος
(Καθηγητής ΤΕΚΠ/ΠΑΜΑΚ)

2. Μέλος επιτροπής:
Παπαδήμα Γενοβέφα
(Επιστημονικός Συνεργάτης ΤΕΚΠ/ΠΑΜΑΚ)

3. Μέλος επιτροπής:
Νεοφώτιστος Βασίλειος
(Επιστημονικός Συνεργάτης ΤΕΚΠ/ΠΑΜΑΚ)

Ευχαριστίες

Πρέπει, πριν από όλα, να εκφράσω τις πιο εγκάρδιες και θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή και μέντορά μου σε θέματα διοίκησης και εκπαιδευτικής προσέγγισης,

αξιότιμο κ.κ. **Βαλκάνο Ευθύμιο,**

ο οποίος χάραξε βαθιά τις ψυχές όλων μας (φοιτητές, μα και συμμετέχοντες στα μαθήματά του), με την άρτια γνωστική και επαγγελματική προσέγγιση που έδειξε καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων που παρακολούθησα και των εργασιών μου, που επέβλεπε.

Θεωρώ μεγάλη μου τιμή που τον συνάντησα, που παρακολούθησα διδασκαλίες του, έμαθα από τις διδαχές του και είδα την καλοσύνη και ευγένεια που έχει, δείχνει, μα και δίνει τόσο απλόχερα!

Εντυπωσιασμένη και με βαθιά ευγνωμοσύνη κάνω ειδική αναφορά σε αυτή την καλοσύνη και γενναιοδωρία, που πρόσφερε σε όλους μας.

Επίσης, ευχαριστώ τους συνεπιβλέποντες επιμελητές και διδάσκοντες, κ.κ. **Νεοφώτιστο Βασίλειο**, ο οποίος ακούραστα και σε πολλά μαθήματα (από θεωρίες της εκπαίδευσης, μα και σε θέματα στατιστικής και υπολογιστών), όπως και στο τελικό στάδιο της διπλωματικής, απαντούσε υπομονετικά όλες μου τις απορίες και μου έδωσε χείρα βοηθείας και ώθησης και με (καθ)οδήγησε στο «σωστό» δρόμο της έρευνας.

Επίσης ευχαριστώ την κ. **Γενοβέφα Παπαδήμα**, η οποία μας δίδαξε υπομονετικά και εις βάθος την ψυχολογία και τις φιλοσοφίες της εκπαίδευσης.

Τέλος οφείλω ένα ευχαριστώ σε όλους τους διδάσκοντες του τμήματος και μεταπτυχιακού προγράμματος, που υπό πολύ δύσκολες και πρωτόγνωρες συνθήκες τηλεκπαίδευσης μας παρείχαν γνώση, μοίρασαν τις εμπειρίες τους και μας καθοδήγησαν σωστά.

Αυτό το μεταπτυχιακό ήταν μια αξέχαστη εμπειρία, τόσο διδακτική όσο και κοινωνική, και πραγματικά ευχαριστώ πολύ όλους τους συμμετέχοντες για όλα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σημασία της αυτοεκτίμησης του ατόμου τόσο σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο όσο και σε επαγγελματικό, αποτελεί αντικείμενο μελέτης τα τελευταία 40 περίπου χρόνια και έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών από πολλούς επιστημονικούς κλάδους. Άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση βιώνουν καλύτερη συναισθηματική, ψυχική και σωματική υγεία και έχουν καλύτερη κοινωνική και επαγγελματική ζωή.

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, τείνουν να αντιλαμβάνονται καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών τους και να προσαρμόζουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές στις ανάγκες του μαθητή. Δεν είναι επιρρεπής στην κριτική και τείνουν να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί. Επίσης, προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών περισσότερο ενώ ενεργοποιούν θετικά και την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Αντίθετα εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοεκτίμηση επηρεάζονται από την κριτική δεν προσαρμόζουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές στις ανάγκες των μαθητών ενώ τείνουν να αξιολογούνται αρνητικά από τους μαθητές.

Ένα από τα πλέον συζητημένα θέματα στην ψυχολογία της εκπαίδευσης είναι το διδακτικό στυλ. Το στυλ διδασκαλίας είναι αυτό που ορίζει έναν εκπαιδευτικό/εκπαιδευτή, τον καθορίζει και, σε τελική ανάλυση κατευθύνει την πορεία και τον τρόπο διδασκαλίας του, επιδρώντας στο ακροατήριο/μαθητές του, επηρεάζοντας την ικανότητά τους να μαθαίνουν. Στην εργασία αυτή θα χρησιμοποιήσουμε τα στυλ διδασκαλίας που εισήγαγε ο Grasha. Η έρευνα του Grasha βασίστηκε σε εκτενείς παρατηρήσεις, συνεντεύξεις και συζητήσεις που παρήγαγαν πέντε κατηγορίες στυλ διδασκαλίας: Εμπειρογνώμονας, Επίσημη Εξουσία, Προσωπικό Μοντέλο, Διευκολυντής/Διαμεσολαβητής και Ενθαρρυντικός.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της αντίληψης της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης και η επίδραση αυτής στο στυλ διδασκαλίας τους

Πραγματοποιήθηκε έρευνα σε 178 άτομα εκ των οποίων το 20,2% ήταν άνδρες και το 79,8% ήταν γυναίκες. Για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Rosenberg. Από την έρευνα αναδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν υψηλό ποσοστό αυτοεκτίμησης και αυτό ήταν ανεξάρτητο από δημογραφικούς παράγοντες (φύλο, ειδικότητα, οικογενειακή κατάσταση και σχέσεις εργασίας). Παρόμοια η επιλογή του διδακτικού στυλ των εκπαιδευτικών δε συσχετιζόταν με κανένα από τους δημογραφικούς παράγοντες. Και τέλος, μέσα από την εργασία αναδείχθηκε ότι υπάρχει

συσχέτιση του σκορ αυτοεκτίμησης και των διδακτικών στυλ «Διευκολυντής» και «Επίσημη Εξουσία».

Λέξεις – Κλειδιά: Αυτοεκτίμηση, Διδακτικό Στυλ, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικοί

ABSTRACT

The importance of the individual's self-esteem both at a personal and social level as well as at a professional level has been the subject of study for the last 40 years and has attracted the interest of researchers from many scientific disciplines. People with high self-esteem experience better emotional, mental and physical health and have better social and professional lives.

Teachers who have high self-esteem tend to better understand the needs of their students and adapt their instructional practices to the students' needs. They are not prone to criticism and tend to be more efficient. They also attract the students' interest more while positively activating the students' self-esteem. On the contrary, teachers with low self-esteem are affected by criticism, they do not adapt their educational practices to the needs of students, while they tend to be evaluated negatively by students.

One of the most discussed topics in educational psychology is teaching style. Teaching style is what defines a teacher/trainer, defines them and ultimately directs their course and manner of teaching, influencing his/her audience/students, influencing their ability to learn. In this paper we will use the teaching styles introduced by Grasha. Grasha's research was based on extensive observations, interviews, and discussions that produced five categories of teaching styles: Expert, Authoritative, Personal Model, Facilitator/Mediator, and Encourager.

The purpose of this study is to investigate the perception of the self-esteem of secondary school teachers and its effect on their teaching style. A survey was carried out on 178 people of which 20.2% were men and 79.8% were women. The Rosenberg Scale was used to measure self-esteem. The research showed that the teachers who participated in the research had a high rate of self-esteem and this was independent of demographic factors (gender, specialty, marital status and work relationships). Similarly, the teachers' choice of teaching style was not related to any of the demographic factors. And finally, through the work it was shown that there is a correlation between the self-esteem score and the "Facilitator" and "Formal Authority" teaching styles.

Keywords: Self-Esteem, Teaching Style, Primary Education, Teachers

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	4
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	10
1 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΙΣΑΓΩΓΗ	12
1.1 Θεωρητική αναφορά	12
1.2 Αναγκαιότητα διερεύνησης του θέματος.....	13
1.3 Σκοπός ερευνητικής πρότασης.....	15
2 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	16
2.1 Η έννοια της αυτοεκτίμησης.....	16
2.1.1. Η σημασία της αυτοεκτίμησης	19
2.2. Διδακτικό Στυλ	21
2.2.1 Η Έννοια του Διδακτικού Στυλ.....	21
2.2.2 Κατηγορίες Διδακτικού Στυλ	22
2.2.3 Διδακτικό στυλ κατά τον GRASHA	23
2.3 Έρευνες σχετικά με την αυτοεκτίμηση & το στυλ διδασκαλίας.....	26
2.3.2 Έρευνες σχετικά με την αυτοεκτίμηση	26
2.3.2 Ερευνες σχετικά με το στυλ διδασκαλίας.....	27
2.3.3 Ερευνες σχετικά με την αυτοεκτίμηση και το στυλ διδασκαλίας	29
3 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΚΟΠΟΣ & ΣΤΟΧΟΙ.....	30
3.1 Σκοπός	30
3.2 Ερευνητικά Ερωτήματα	30
3.3 Αναγκαιότητα διερεύνησης του θέματος	30
4 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	33
4.1 Δείγμα & Δειγματοληπτική Μέθοδος.....	33
4.2 Ερευνητικό Εργαλείο	33
4.3 Διαδικασία	37
5 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	39
6 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	67
7 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	72
7.1. Γενικά συμπεράσματα	72
7.2. Σχετικά με αυτοεκτίμηση.....	72
7.3. Συσχετίσεις	73
7.4. Δημογραφικά	74
7.5. Διδακτικό στυλ	74
8 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ.....	76
8.1. Περιορισμοί της παρούσης έρευνας.....	76

8.2. Πρόταση για μελλοντικούς ερευνητές.....	76
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α – ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ.....	82
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β - ΠΙΝΑΚΕΣ	100

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Επίπεδα Ισχύος Διδακτικών Στυλ κατά Grasha	36
Πίνακας 2: Φύλο	39
Πίνακας 3: Ηλικία	40
Πίνακας 4: Κατανομή Ειδικότητας	40
Πίνακας 5: Οικογενειακή Κατάσταση	41
Πίνακας 6: Σχέση Εργασίας	42
Πίνακας 7: Απόλυτες & Σχετικές Συχνότητας Απαντήσεων στην Κλίμακα Αυτοεκτίμηση Rosenberg, ερωτήσεων 1, 3, 4, 7 & 10.....	44
Πίνακας 8: Απόλυτες & Σχετικές Συχνότητας Απαντήσεων στην Κλίμακα Αυτοεκτίμησης Rosenberg, ερωτήσεων 2, 5, 6, 8 & 9.....	46
Πίνακας 9: Περιγραφικά στοιχεία συνολικής βαθμολογίας στην Κλίμακα Αυτοεκτίμηση Rosenberg	47
Πίνακας 10: Επίπεδο ισχύος Διδακτικών Στυλ.....	49
Πίνακας 11: Επίπεδο ισχύος Διδακτικών Στυλ για τα δύο φύλα	50
Πίνακας 12: Μέσος Όρος & Τυπική Απόκλιση των Στυλ Διδασκαλίας	50
Πίνακας 13: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση του σκορ της αυτοεκτίμησης για τα δύο φύλα	51
Πίνακας 14: Συντελεστής συσχέτισης του σκορ αυτοεκτίμησης με την.....	52
Πίνακας 15: Μέση τιμή σκορ αυτοεκτίμηση ανά ειδικότητα	53
Πίνακας 16: Έλεγχος Κανονικότητας του σκορ αυτοεκτίμησης ανά κατηγορία ειδικότητας.....	54
Πίνακας 17: Μέση τιμή σκορ αυτοεκτίμηση ανά σχέση εργασίας.....	55
Πίνακας 18: Μέση τιμή σκορ αυτοεκτίμηση ανά οικογενειακή κατάσταση	55
Πίνακας 19: Έλεγχος Κανονικότητας του σκορ αυτοεκτίμησης για την οικογενειακή κατάσταση	56
Πίνακας 20: Μέσος όρος των διδακτικών στυλ με τη διάκριση του φύλου.....	57
Πίνακας 21: Εφαρμογή κριτηρίου t – test για τη διαφορά των διδακτικών στυλ μεταξύ των δύο φύλων	57
Πίνακας 22: Τεστ κανονικότητας των διδακτικών στυλ για τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών	60
Πίνακας 23: Μέσος όρος των διδακτικών στυλ για τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών ...	61

Πίνακας 24: Μέσος όρος των διδακτικών στυλ με τη διάκριση της οικογενειακής κατάστασης.....	63
Πίνακας 25: Έλεγχος κανονικότητας του διδακτικού στυλ για κάθε κατηγορία οικογενειακής κατάστασης.....	64
Πίνακας 26: Πίνακας ANOVA – Έλεγχος διαφοράς σκορ διδακτικών στυλ μεταξύ των διαφορετικών κατηγοριών οικογενειακής κατάστασης.....	65
Πίνακας 27: Συσχέτιση αυτοεκτίμησης και Διδακτικού Στύλ	66

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1: Φύλο	39
Διάγραμμα 2: Ειδικότητα.....	41
Διάγραμμα 3: Οικογενειακή Κατάσταση	42
Διάγραμμα 4: Σχέση Εργασίας.....	43
Διάγραμμα 5: Ποσοστιαία Κλίμακας Αυτοεκτίμηση Rosenberg, ερωτήσεων 1,3,4,7&10 .	45
Διάγραμμα 6: : Ποσοστιαία Κλίμακας Αυτοεκτίμηση Rosenberg, ερωτήσεων 2,5,6,8&9 .	47
Διάγραμμα 7: Ποσοστιαία Κατανομή του επιπέδου ισχύος Διδακτικών Στυλ	49

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Θεωρητική αναφορά

Η αυτοεκτίμηση χρησιμοποιείται γενικά για να περιγράψει τη συνολική αίσθηση της αυτοεκτίμησης ενός ατόμου και μπορεί να περιλαμβάνει μια ποικιλία πεποιθήσεων για τον εαυτό του (Reilly et al., 2014). Η υψηλή αυτοεκτίμηση θεωρείται θεμελιώδης πτυχή της προσωπικής ευημερίας, της ευτυχίας και της προσαρμογής (Diener, 2000). Τα άτομα με υψηλότερη αυτοεκτίμηση είναι πιο ικανοποιημένα με τη ζωή τους, έχουν λιγότερα διαπροσωπικά προβλήματα, επιτυγχάνουν υψηλότερο και πιο σταθερό επίπεδο και είναι λιγότερο επιρρεπή σε ψυχολογικά προβλήματα (π.χ. άγχος και κατάθλιψη) και σωματικές ασθένειες με χαμηλότερη αυτοεκτίμηση (Reilly et al., 2014). Έρευνες δείχνουν ότι οι δάσκαλοι με υψηλότερη αυτοεκτίμηση είναι πιθανό να είναι πιο ευτυχισμένοι και πιο αποτελεσματικοί στην τάξη, πιο πιθανό να αξιολογήσουν τον εαυτό τους με ακρίβεια και λιγότερο άγχος στην εργασία τους από τους εκπαιδευτικούς με χαμηλότερη αυτοεκτίμηση (Reilly et al., 2014).

Ο μελλοντικός δάσκαλος διαμορφώνει το δικό του μοντέλο επαγγελματικής συμπεριφοράς, το δικό του επιθυμητό στυλ παιδαγωγικής δραστηριότητας στη μαθησιακή διαδικασία τόσο με βάση τις θεωρητικές γνώσεις όσο και τις δικές του παρατηρήσεις επιτυχών δασκάλων κατά τη διδακτική πρακτική (Semenova, 2010). Ο Grasha (1996) αντιλαμβάνεται το στυλ διδασκαλίας ως ένα συγκεκριμένο μοντέλο των πεποιθήσεων και των συμπεριφορών που προσφέρει ο δάσκαλος. Ο πρωταρχικός σκοπός του ρόλου του δασκάλου, εστιάζοντας στις ανάγκες των μαθητών, είναι να αναπτύξουν αυτονομία, πρωτοβουλία και υπευθυνότητα που τους επιτρέπουν να έχουν δημιουργική σκέψη (Arbabisarjou et al., 2020).

Καθώς η διδασκαλία δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική χωρίς παιδαγωγική υψηλής ποιότητας είναι σημαντικό να διερευνήσουμε την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών και το στυλ διδασκαλίας που εφαρμόζουν ώστε μέσα από την έρευνα και την παρατήρηση να διαμορφωθούν οι καταλληλότερες προτάσεις και να προωθηθούν οι σημαντικότερες τεχνικές με γνώμονα την υγιή ανάπτυξη των παιδιών και των νεαρών εφήβων. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της αντίληψης της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης και η επίδραση αυτής στο στυλ διδασκαλίας τους. Στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας θα γίνει μία

βιβλιογραφική ανασκόπηση με σκοπό να παρουσιαστούν οι έννοιες και η σημασία της αυτοεκτίμησης, οι έννοιες και οι κατηγορίες των διδακτικών στυλ καθώς και των διδακτικών στυλ κατά Grasha (1996) καθώς και έρευνες σχετικές με την αυτοεκτίμηση και τα στυλ διδασκαλίας. Στο τρίτο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν ο σκοπός και οι στόχοι της παρούσας εργασίας, στο τέταρτο κεφάλαιο η μεθοδολογία της ποσοτικής έρευνας που διεξήχθη, στο πέμπτο κεφάλαιο τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα και οι περιορισμοί της έρευνας θα παρουσιαστούν στο έκτο κεφάλαιο.

1.2 Αναγκαιότητα διερεύνησης του θέματος

Τι κάνει μια διδασκαλία αποτελεσματική;

Ποιος εκπαιδευτικός θεωρείται πετυχημένος;

Ποιοι παράγοντες επιδρούν στην κτήση ενός πετυχημένου στυλ διδασκαλίας;

Κάθε εκπαιδευτικός βρίσκεται αντιμέτωπος με τις ατομικές του αναζητήσεις για να δημιουργήσει ένα χαρακτηριστικό στυλ διδασκαλίας που θα τον εκφράζει και που θα τον κάνει πιο αποδοτικό, αφού έχει πολλές προσδοκίες από τον εαυτό του όταν εισέρχεται στο επάγγελμα (Κάντας, 1996).

Η διδασκαλία έχει διερευνηθεί πολύ κατά καιρούς, η αποτελεσματική διδασκαλία και το αποτελεσματικό στυλ διδασκαλίας είναι ένας τομέας, που χρειάζεται συχνή και συνεχή διερεύνηση, καθώς υπάρχουν συνεχώς νέες προτάσεις για στυλ διδασκαλίας, τρόπους και στρατηγικές μάθησης, που είναι -και πρέπει να είναι - προσαρμοσμένες στις κοινωνικές αλλαγές.

Έρευνες έχουν δείξει ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τους μαθητές ως προς τη μάθηση, τις συμπεριφορές και το ενδιαφέρον, είναι ο εκπαιδευτικός (Brophy & Good, 1986).

Αναμφισβήτητα ουσιαστικός παράγοντας μάθησης, σύμφωνα με τους ερευνητές, ώστε να είναι πιο ουσιαστική, είναι να δίνεται έμφαση στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Luke & Hardy, 1996). Υπάρχουν όμως στυλ που επηρεάζουν τις συμπεριφορές, τις στάσεις και τη διάρκεια της συμμετοχής των μαθητών σε μαθησιακές δραστηριότητες.

Υπάρχουν ερευνητές που δημιούργησαν διάφορα στυλ διδασκαλίας, όπως π.χ. οι Mosston & Ashworth (1997), οι οποίοι π.χ. παρουσιάζουν διαφορετικούς τρόπους

διδασκαλίας που μπορεί να επιλέξει ένας εκπαιδευτικός ανάλογα με το αντικείμενο που θέλει να διδάξει.

Τα στυλ αναπαραγωγής και τα στυλ παραγωγής είναι δύο από τις βασικές κατηγορίες που χωρίζονται τα στυλ (Mosston & Ashworth, 1997). Το στυλ που θα επιλέξει ένας εκπαιδευτικός εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, εδώ αναφέρω π.χ. το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, τον χρόνο, τον χώρο και τα υλικά που διαθέτει, αλλά και ουσιαστικά τα ίδια τα αντικείμενα της διδασκαλίας (Κάντας, 1996).

Έρευνες που έχουν ασχοληθεί με τα στυλ διδασκαλίας, υποστηρίζουν ότι τα ενεργητικά, μαθητοκεντρικά στυλ έχουν θετική επίδραση τόσο στη μάθηση, όσο και στην ψυχολογία των μαθητών, καθώς μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους στο μάθημα αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους, νιώθουν ικανοποίηση και αυτονομία, επομένως παρακινούνται περισσότερο εσωτερικά, πράγμα που μπορεί να τους οδηγήσει στη «διαβίου» μάθηση και άσκηση.

Προσπαθώντας λοιπόν να συνδέσουμε επιστημονικά το στυλ διδασκαλίας με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού που το ασκεί, οριοθετούμε την προσωπικότητα στην αίσθηση αυτοεκτίμησης που έχει και δείχνει έμπρακτα κατά τη διδασκαλία.

Ο όρος αυτοεκτίμηση (Παπάνης, 2011) περιγράφει -μεταξύ άλλων- την ικανότητα του ανθρώπου να διαχειρίζεται τις αλλαγές που του συμβαίνουν. Είναι η αποκόμιση εμπειριών ζωής και η αντίληψη και ο ενστερνισμός αυτών των εμπειριών, πάνω στις οποίες δομείται το γνωσιακό και υπαρξιακό κομμάτι του ατόμου. Αφορά στην ισορροπία ανάμεσα στις στάσεις, τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές. Επιτυγχάνεται είτε μέσα από τη διαρκή εξάσκηση και βελτίωση των δεξιοτήτων προσαρμογής, είτε μέσω της μείωσης και εκλογίκευσης των προσδοκιών.

Κρίνεται αναγκαίο διερεύνησης το θέμα αυτό, λόγω της πρωτοτυπίας του, αφού, σε μια πρώτη -εξ επιφάνειας- βιβλιογραφική έρευνα διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει ικανοποιητικός αριθμός ερευνών προς αναφορά, ειδικά στην ελληνική πραγματικότητα, πρόσφατη ή μη, που να ασχολούνται με αυτές τις μεταβλητές και ειδικά συνδυασμένες. Βασικός στόχος της παρούσης έρευνας θα είναι να διερευνηθεί η σχέση που μπορεί να έχει η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών με το διδακτικό στυλ/ τύπο διδασκαλίας που εφαρμόζουν στην δουλειά τους.

Είναι μια πρωτότυπη έρευνα, η οποία πέρα από τη διερεύνηση πιθανών συσχετίσεων των δύο αυτών μεταβλητών θα επιχειρήσει να μελετήσει την επίδραση της αυτοεκτίμησης στην πρόβλεψη επιτυχίας του διδακτικού στυλ που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός.

1.3 Σκοπός ερευνητικής πρότασης

Στόχος της παρούσης είναι η διερεύνηση της σχέσης της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών με το διδακτικό στυλ/ τύπο διδασκαλίας που εφαρμόζουν στην δουλειά τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- Ποιο είναι το επίπεδο αντιληπτής αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών που εξετάζουμε;
- Ποιο διδακτικό στυλ εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δημογραφικών παραγόντων (γένος, ειδικότητα, έτη εμπειρίας) με την αυτοεκτίμηση που δηλώνουν;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δημογραφικών παραγόντων (γένος, ειδικότητα, έτη εμπειρίας) και το διδακτικό στυλ που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών και το διδακτικό στυλ που χρησιμοποιούν;

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Η έννοια της αυτοεκτίμησης

Στην ψυχολογία, οι επιστήμονες έχουν διατυπώσει έναν μεγάλο αριθμό ορισμών της αυτοεκτίμησης. Η αυτοεκτίμηση, κατά τον Tomas & Oliver (1999), είναι ένας πολύ μελετημένος όρος στην ψυχολογία, που ορίζεται ως «η αξιολογική κρίση ενός ατόμου για τον εαυτό του» (Weiten, 2004).

Σύμφωνα με τον Leontiev (2005), η αυτοεκτίμηση είναι μια σημαντική προϋπόθεση με την οποία ένα άτομο διαμορφώνει την προσωπικότητά του. Ο Long (1970) ορίζει την αυτοεκτίμηση ως μια συγχώνευση αυτογνωσίας και στάσης απέναντι στον εαυτό του, η οποία έχει έναν συμπαγή χαρακτήρα.

Ο S. Coopersmith (όπως αναφέρεται στους Johnson et al., 1983) ονομάζει αυτοεκτίμηση τη στάση του ατόμου απέναντι στον εαυτό του, η οποία δεν διαμορφώνεται αμέσως, αλλά σταδιακά και αποκτά χαρακτήρα. εκδηλώνεται ως επιδοκιμασία ή αποδοκιμασία, ο βαθμός της οποίας καθορίζει την πεποίθηση του ατόμου για την εγγενή του αξία.

Η αυτοεκτίμηση είναι μια αξιολόγηση από ένα άτομο του εαυτού του, των δυνατοτήτων, των ιδιοτήτων και της θέσης του μεταξύ άλλων ανθρώπων, της αξίας που ορίζει στον εαυτό του ή στις ατομικές του ιδιότητες. Η προσωπική αυτοεκτίμηση είναι ένας σημαντικός ρυθμιστής της συμπεριφοράς. Οι σχέσεις ενός ατόμου με τους άλλους, η ακρίβεια στον εαυτό του, τα επιτεύγματά του, η στάση απέναντι στις επιτυχίες και τις αποτυχίες εξαρτώνται από αυτό. Έτσι, επηρεάζει αποτελεσματικά τη δραστηριότητα και τη μελλοντική ανάπτυξη (Lin, 2005).

Ο Rubinstein (όπως αναφέρεται στους Bakholdina et al., 2014) υποστηρίζει ότι η αυτοεκτίμηση, ως βασικό συστατικό της ολιστικής αυτοσυνείδησης ενός ατόμου, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τις αρμονικές σχέσεις ενός ατόμου, τόσο με τον εαυτό του όσο και με άλλα άτομα με τα οποία έρχεται σε επικοινωνία και αλληλεπίδραση.

Οι Masia et al. (2001) είναι της άποψης ότι η γενική αυτοεκτίμηση πρέπει να χαρακτηρίζεται όχι ποσοτικά δηλαδή το πόσο υψηλή είναι, αλλά ποιοτικά δηλαδή ποια είναι η σύνθεση της, θετική - αρνητική, πλήρης - ελλιπής κλπ.

Η αυτοεκτίμηση, σημειώνει ο Bozhovich (όπως αναφέρεται στον Tolstykh, 2019), είναι ένα ανθρώπινο κίνητρο συμπεριφοράς και ανάπτυξης προσωπικότητας.

Σύμφωνα με τον Bozhovich, ένα άτομο αξιολογεί τον εαυτό του με δύο τρόπους:

1) συγκρίνοντας το επίπεδο των αξιώσεων του με τα αντικειμενικά αποτελέσματα των δραστηριοτήτων του, και

2) συγκρίνοντας τον εαυτό του με άλλους ανθρώπους.

Όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο των αξιώσεων, τόσο πιο δύσκολο είναι να ικανοποιηθούν. Οι επιτυχίες και οι αποτυχίες σε οποιαδήποτε δραστηριότητα επηρεάζουν σημαντικά την αξιολόγηση του ατόμου για τις ικανότητές του σε αυτό το είδος δραστηριότητας: οι αποτυχίες, τις περισσότερες φορές, μειώνουν τις αξιώσεις και η επιτυχία, αντίθετα, τις αυξάνει. Η πτυχή της σύγκρισης είναι πολύ σημαντική: κατά την αξιολόγηση του εαυτού. Ένα άτομο συγκρίνει οικειοθελώς ή ακούσια τον εαυτό του με άλλους, λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο τα επιτεύγματά του, αλλά και ολόκληρη την κοινωνική κατάσταση στο σύνολό της. Η συνολική αυτοεκτίμηση ενός ατόμου επηρεάζεται επίσης έντονα από τα ατομικά χαρακτηριστικά του και από το πόσο σημαντικές είναι για αυτόν οι αξιολογούμενες ιδιότητες ή δραστηριότητες. Υπάρχουν άπειρες ιδιωτικές επαναξιολογήσεις. Είναι αδύνατο να κρίνουμε ένα άτομο από αυτά χωρίς να γνωρίζουμε το σύστημα των προσωπικών του αξιών, ποιες ιδιότητες ή τομείς δραστηριότητας είναι οι κύριοι για αυτόν (Tolstych, 2019).

Οι Zimmerman & Schunk (2009) αναφέρουν ότι ο Bandura θεωρεί την αυτοεκτίμηση ως ενισχυτικό παράγοντα δράσης, ορίζει την αυτοεκτίμηση ως ένα από τα συστατικά που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά, ένα ευρύ φάσμα της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η συμπεριφορά ρυθμίζεται με τη βοήθεια αντιδράσεων αυτοεκτίμησης που εκφράζονται με τη μορφή αυτοϊκανοποίησης, υπερηφάνειας για τις επιτυχίες του ατόμου, καθώς και δυσαρέσκειας για τον εαυτό του. Η αξιολόγηση της συμπεριφοράς γίνεται σύμφωνα με τα προσωπικά πρότυπα κάποιου, αυτά τα πρότυπα καθορίζονται σχετικά, δηλαδή συγκρίνοντας τον εαυτό του με άλλους ή με τις τιμές της ομάδας αναφοράς. Επομένως, ο παράγοντας σύγκρισης παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης.

Ο A. Bandura θεωρεί την ίδια την αυτοεκτίμηση στις κατηγορίες «αυτο-αποτελεσματικότητα», «αυτοσεβασμός» και «αυτοεκτίμηση». Ο A. Bandura βλέπει τη δράση της αυτοεκτίμησης μέσω μιας νοητικής αναπαράστασης. Αναφέρει ότι εκείνοι που θεωρούν τους εαυτούς τους ανίκανους να πετύχουν συνήθως είναι πιο διατεθειμένοι να φαντάζονται διανοητικά ένα αποτυχημένο αποτέλεσμα και να επικεντρώνονται στο γεγονός ότι όλα θα πάνε άσχημα. Η εμπιστοσύνη στην αδυναμία επιτυχίας αποδυναμώνει τα

κίνητρα και παρεμβαίνει στη συμπεριφορά οικοδόμησης. Εκείνοι με νοοτροπία υψηλής αυτο-αποτελεσματικότητας οραματίζονται διανοητικά ένα επιτυχημένο αποτέλεσμα που παρέχει θετικές κατευθυντήριες γραμμές για την οικοδόμηση της συμπεριφοράς και συνειδητά παίζουν επιτυχημένες λύσεις σε πιθανά προβλήματα. Η αυτοεκτίμηση είναι απαραίτητο συστατικό της ανάπτυξης της αυτοσυνείδησης, δηλαδή την επίγνωση ενός ατόμου για τον εαυτό του, τη σωματική του δύναμη, τις ψυχικές του ικανότητες, τις ενέργειες, τα κίνητρα και τους στόχους της συμπεριφοράς του, τη στάση του απέναντι στους άλλους και τον εαυτό του (Zimmerman & Schunk, 2009).

Επίσης, ο Γουβιάς (2003), ισχυρίζεται ότι η αυτοεκτίμηση είναι ο βαθμός στον οποίο κάθε άτομο πιστεύει στις ικανότητές του και στο πόσο άξιο, σημαντικό και επιτυχημένο είναι. Η ανάγκη για διατήρηση ή και αύξηση της αυτοεκτίμησης κάθε ανθρώπου είναι βασικό συστατικό στη ζωή του (Kramer & Winter, 2008). Αναφερόμαστε στον όρο «αυτοεκτίμηση» όταν μιλάμε για το πώς αισθάνεται ο καθένας μας για τον εαυτό μας. Αυτή η αίσθηση (στην θεωρία) είναι μια μεταβλητή που είναι σταθερή και δεν αλλάζει εύκολα από εξωτερικούς παράγοντες ή/και καταστάσεις (Παπάνης, 2004, σ. 25). Επηρεάζεται μόνο από προσωπικές φιλοδοξίες και επιδιώξεις, μα και αυτοαξιολογήσεις του καθενός για το αν πέτυχε αυτές τις επιδιώξεις και στόχους του (James, W., 1890).

Ο James W.(1890), έχει αναπτύξει μια μαθηματική σχέση που ορίζει την αυτοεκτίμηση ως «το πηλίκο των επιτυχιών ενός ατόμου ως προς τις επιδιώξεις και φιλοδοξίες του».

Δηλαδή:

$$\frac{\text{επιτυχίες}}{\text{επιδιώξεις}}$$

Συν τοις άλλοις ο ίδιος υποστηρίζει ότι η αυτοεκτίμηση αυξάνεται με κάθε επίτευξη μεγάλων επιτυχιών και διατηρείται με αποφυγή αποτυχιών. Επιτυγχάνεται και διατηρείται αυξημένη αν υιοθετούνται λιγότερο φιλόδοξοι στόχοι.

Υπάρχουν δύο διαστάσεις στην αυτοεκτίμηση (Gecas, 1982, Schwalbe, 1983, όπως αναφέρεται στον Παπάνη, 2004, σ. 28):

- η αξία, εννοώντας το αίσθημα εκτίμησης που δίνει κάποιος στον εαυτό του και
- η ικανότητα, που μεταφράζεται στο συναίσθημα ότι οι ενέργειες του ατόμου είναι πετυχημένες

Ο Rosenberg (1986) ορίζει την αυτοεκτίμηση σαν στάση (αρνητική ή θετική) ενός ατόμου προς τον εαυτό του. Κατά τον Rosenberg (1965) ένα άτομο που θεωρεί τον εαυτό του αξιόλογο, είναι άτομο με υψηλή αυτοεκτίμηση και αυτοσεβασμό. Έτσι, στην αξιολόγηση που το άτομο κάνει και συνήθως διατηρεί σε σχέση με τον εαυτό του, αυτό εκφράζει μια στάση αποδοχής ή αποδοκιμασίας και δείχνει το βαθμό στον οποίο το άτομο πιστεύει ότι είναι ικανό, σημαντικό, επιτυχημένο και άξιο. Επομένως η αυτοεκτίμηση είναι σημαντική για την επίγνωση και την ταυτότητα ενός ατόμου και η χαμηλή και η υψηλή αυτοεκτίμηση επηρεάζει τη συμπεριφορά με αρνητικό ή θετικό τρόπο αντίστοιχα.

Για τον M. Rosenberg, η αυτοεκτίμηση είναι ένας προσδιορισμός του βαθμού ανάπτυξης της αίσθησης αυτοσεβασμού του ατόμου, της αίσθησης της αξίας του και μιας θετικής στάσης απέναντι σε οτιδήποτε εμπίπτει στο πεδίο του «εγώ» του.

2.1.1. Η σημασία της αυτοεκτίμησης

Σήμερα ακούμε πολύ συχνά τη λέξη αυτοεκτίμηση. Δάσκαλοι, γονείς, θεραπευτές και άλλοι έχουν επικεντρώσει τις προσπάθειες στην τόνωση της αυτοεκτίμησης, στην υπόθεση ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση θα προκαλέσει πολλά θετικά αποτελέσματα και οφέλη.

Τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση έχουν και καλύτερο επίπεδο κοινωνικής προσαρμογής (Martin et al., 2014). Ένα άτομο με υψηλή αυτοεκτίμηση και ένα άτομο με χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να έχουν την ίδια ανταπόκριση σε θετικές καταστάσεις. Όμως σε αρνητικές καταστάσεις μπορεί να εκδηλώσουν διαφορετικές συμπεριφορές. Συγκεκριμένα, τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση τείνουν να έχουν αρνητικές εκδηλώσεις, ενώ τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση τείνουν να επηρεάζονται λιγότερο, καθώς έχουν την τάση να αποβάλλουν ή να περιορίζουν το εύρος της αρνητικής επίδρασης (Brown & Mankowski, 1993). Επειδή η αυτοεκτίμηση επηρεάζει την επιτυχία ενός ατόμου στην κοινωνική προσαρμογή, η μειωμένη αυτοεκτίμηση μπορεί τελικά να οδηγήσει σε κοινωνική κακή προσαρμογή.

Επιπλέον, η αυτοεκτίμηση είναι ένας κρίσιμος παράγοντας για την προσωπική ευημερία, επειδή η αυτοεκτίμηση ενός ατόμου έχει θετική σχέση με την ψυχολογική του υγεία, την κοινωνική προσαρμογή και την ποιότητα ζωής του (Boyd et al., 2014).

Η αυτοεκτίμηση έχει επίσης αναφερθεί ότι έχει σημαντική συσχέτιση με την εικόνα του σώματος και έχει χρησιμοποιηθεί ως κριτήριο για την επιβεβαίωση της εγκυρότητας άλλων μετρήσεων (Alesi και Peri, 2016).

Σε μία ανασκοπική μελέτη των Baumeister et al. (2003) έδειξαν ότι οι έρευνες δείχνουν μέτριες συσχετίσεις μεταξύ αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης. Η υψηλή αυτοεκτίμηση δεν οδηγεί απαραίτητα και σε καλές επιδόσεις. Αντίθετα, η υψηλή αυτοεκτίμηση είναι εν μέρει το αποτέλεσμα της καλής σχολικής επίδοσης. Οι προσπάθειες για τόνωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών δεν έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και μερικές φορές μπορεί να είναι αντιπαραγωγικές. Επίσης, η εργασιακή απόδοση στους ενήλικες σχετίζεται μερικές φορές με την αυτοεκτίμηση, αν και οι συσχετίσεις ποικίλλουν κατά πολύ και η κατεύθυνση της αιτιότητας δεν έχει τεκμηριωθεί. Η επαγγελματική επιτυχία μπορεί να τονώσει την αυτοεκτίμηση και όχι το αντίστροφο.

Οι Aðalsteinsson et al. (2014) αναφέρουν ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση σχετίζεται με την επιτυχή προσαρμογή στα γεγονότα της ζωής, τα θετικά συναισθήματα, τον αυτοέλεγχο, την ικανότητα αποδοχής κριτικής και την αντιμετώπιση του άγχους, καθώς και ότι τα άτομα αυτά δεν είναι υπερβολικά επικριτικοί με τον εαυτό τους ή τους άλλους. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση, από την άλλη, σχετίζεται με δυσκολότερη προσαρμογή και διάφορα γνωστικά προβλήματα, όπως κατάθλιψη, άγχος, εθισμό, διατροφικές διαταραχές, δύσκολες σχέσεις, λιγότερο επιτυχημένη αντιμετώπιση του στρες και χαμηλή λειτουργία ανοσίας. Τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση προσπαθούν να την διατηρήσουν με επιτυχία σε αυτό που κάνουν, όπως αξιολογείται από τους ίδιους και τους άλλους. Ωστόσο, τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση επικεντρώνονται στην άμυνα του εαυτού τους από λάθη, ταπείνωση ή απόρριψη. Τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση εστιάζουν στα δυνατά τους σημεία και προσπαθούν να τα χρησιμοποιήσουν για να διαπρέψουν, ενώ τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση εστιάζουν περισσότερο στις αδυναμίες τους για να προσπαθήσουν να τα διορθώσουν και με αυτόν τον τρόπο να αποφύγουν τα λάθη (Aðalsteinsson et al, 2014).

Ακόμα, οι Huang et al. (2007) αναφέρουν ότι τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση θα αναλάβουν οποιαδήποτε πρόκληση, ακόμη και ένα ιδιαίτερα δύσκολο έργο, και ως αποτέλεσμα, βιώνουν επιτυχία που αυξάνει την αυτοαποτελεσματικότητα. Η έρευνα δείχνει ότι η αυτοεκτίμηση συσχετίζεται θετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα (Huang et al., 2007).

Αντίθετα, οι Tessler και Schwartz (1972) (όπως αναφέρεται στους Huang et al., 2007) σημειώνουν ότι όσο χαμηλότερη είναι η αυτοεκτίμηση, τόσο πιο ευαίσθητο είναι το άτομο στην κριτική και τόσο λιγότερο πιθανό είναι να αναζητήσει υποστήριξη.

Ως εκ τούτου, η αυτοεκτίμηση είναι σημαντική τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και σε κοινωνικό και εργασιακό επίπεδο.

2.2. Διδακτικό Στυλ

2.2.1 Η Έννοια του Διδακτικού Στυλ

Ένα από τα πλέον συζητημένα θέματα στην ψυχολογία της εκπαίδευσης είναι το διδακτικό στυλ. Υπάρχουν πολλές θεωρίες, περισσότερα μοντέλα και ακόμη περισσότεροι ορισμοί σχετικά με το διδακτικό στυλ. Δεν υπάρχει ένας συμφωνημένος όρος για το τι είναι ή, τέλος πάντων, πώς ορίζεται το διδακτικό στυλ ως όρος, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι είναι ένα σύνολο δράσεων και στάσεων διδακτικής τακτικής, που διευκολύνουν την μάθηση (Zhukon, 2004).

Ο Grasha (1996) λέει πως με τον όρο διδακτικό στυλ αναφερόμαστε σε ακριβώς εκείνα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και συμπεριφοράς, που φαίνονται στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός/εκπαιδευτής διεξάγει την διδασκαλία, χωρίς να βλέπουμε το διδακτικό του αντικείμενο.

Το στυλ διδασκαλίας είναι αυτό που ορίζει έναν εκπαιδευτικό/εκπαιδευτή, τον καθορίζει και, σε τελική ανάλυση κατευθύνει την πορεία και τον τρόπο διδασκαλίας του, επιδρώντας στο ακροατήριο/μαθητές του, επηρεάζοντας την ικανότητά τους να μαθαίνουν. Η διδασκαλία και οι διάφορες μορφές διδασκαλίας που υπάρχουν, δημιουργούνται σε μια σχέση που υπάρχει μεταξύ των πεποιθήσεων που έχει ο εκπαιδευτικός/εκπαιδευτής και της συμπεριφοράς που επιδεικνύει (Heimlich & Norland, 2002). Το διδακτικό στυλ διαμορφώνεται σύμφωνα με τα συναισθήματα και τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτή/εκπαιδευτικού και τις στάσεις που σχετίζονται με τα αντικείμενα μάθησης (Dileki & Tezci, 2016). Ο τρόπος διδασκαλίας κάθε εκπαιδευτή/ εκπαιδευτικού περιλαμβάνει στοιχεία σχετικά με τις αξίες και τις στάσεις του απέναντι σε κάθε στοιχείο που διδάσκει (Jarvis, 2004).

Έτσι, είναι ασφαλές να ειπωθεί ότι οι μορφές και τα διάφορα στυλ διδασκαλίας αφορούν προσεγγίσεις, δραστηριότητες και τεχνικές που χρησιμοποιεί ένας εκπαιδευτής/εκπαιδευτικός στην διδασκαλία του (Cooper, 2001)

2.2.2 Κατηγορίες Διδακτικού Στυλ

Οι Moore & Dressel (1984) κατηγοριοποίησαν τα στυλ διδασκαλίας σε πειθαρχοκεντρικά, δασκαλοκεντρικά και μαθητοκεντρικά. Στο πειθαρχικό μοντέλο, το μάθημα έχει μια σταθερή δομή. Στο δασκαλοκεντρικό μοντέλο, ο δάσκαλος θεωρείται ως ένας έγκυρος εμπειρογνώμονας, η κύρια πηγή γνώσης και το επίκεντρο κάθε δραστηριότητας. Σε αυτό το μοντέλο διδασκαλίας, οι μαθητές είναι παθητικοί αποδέκτες της πληροφορίας. Η διάλεξη αντικατοπτρίζει προφανώς το δάσκαλο - κεντρικό στυλ και απαιτεί έναν παθητικό ρόλο για τους μαθητές. Στο μαθητοκεντρικό μοντέλο, από την άλλη πλευρά, η διδασκαλία εστιάζει στον μαθητή και στη γνωστική του ανάπτυξη. Στόχος του δασκάλου είναι να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν την ανάπτυξη της γνώσης ως διαδικασία και όχι ως προϊόν. Ο Flanders (1970) χρησιμοποίησε διαφορετική ορολογία και ονόμασε τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία ως άμεσο στυλ, τη μαθητοκεντρική διδασκαλία ως έμμεσο στυλ και την πειθαρχοκεντρική διδασκαλία ως εκλεκτικό στυλ.

Ο Weinberg (1983) προσδιόρισε τα ακόλουθα τέσσερα στυλ διδασκαλίας: άμεση διδασκαλία, διδασκαλία από ομοτίμους, επίλυση προβλημάτων και ομαδική προσέγγιση. Πρώτον, με άμεσο τρόπο διδασκαλίας, ο δάσκαλος παίρνει όλες τις αποφάσεις. Περιγράφει και δείχνει τι πρέπει να μάθει, το αξιολογεί και δίνει ανατροφοδότηση. Αυτό το στυλ χρειάζεται πολύ λίγη γνωστική ή συναισθηματική συμμετοχή από την πλευρά του μαθητή. Δεύτερον, το στυλ διδασκαλίας από ομοτίμους συνδυάζει δύο μαθητές διαφορετικών επιπέδων ικανοτήτων μεταξύ τους. Ο δάσκαλος περιγράφει και επιδεικνύει την επιθυμητή απάντηση. Οι μαθητές αξιολογούν ο ένας τον άλλον χρησιμοποιώντας κριτήρια που παρουσιάζει ο δάσκαλος. Τρίτον, στο στυλ επίλυσης προβλημάτων, ο δάσκαλος θέτει ένα πρόβλημα και οι μαθητές το ανταποκρίνονται με τους πιο κατάλληλους τρόπους για αυτούς. Τα μοντέλα προέρχονται από τη δημιουργικότητα των μαθητών και τις απαντήσεις άλλων μαθητών. Και τέλος, το στυλ ομαδικής προσέγγισης χρησιμοποιείται για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και για την προώθηση της αποδοχής μεταξύ διαφορετικών επιπέδων ικανοτήτων.

Στο μαθητοκεντρικό στυλ, χρησιμοποιούνται δραστηριότητες όπως ομαδικές συζητήσεις και ομαδικές ή μεμονωμένες αναφορές (Lackey, 1997). Αυτό το στυλ εξατομικεύεται για να παρέχει προσαρμογή στις γνωστικές, συναισθηματικές, συμπεριφορικές και σωματικές ανάγκες των μαθητών κατά τη διάρκεια της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης (Ojure & Sherman, 2001). Από αυτές τις δύο δηλώσεις φαίνεται ότι το μαθητοκεντρικό στυλ αναφέρεται στην εξατομικευμένη διδακτική προσέγγιση.

Ο Berger (1974), επιπροσθέτως, προσδιόρισε τρία είδη διδακτικών συμπεριφορών ως προσανατολισμένη στον δάσκαλο, στον μαθητή και στη συνεργασία μαθητή-δασκάλου. Ο Robinson (1979) κατηγοριοποίησε τα στυλ διδασκαλίας σε πέντε τάξεις που κυμαίνονται από «υψηλά επικεντρωμένο στο περιεχόμενο» έως «υψηλά επικεντρωμένο στους ανθρώπους».

Ο Alexlord (1970) προσδιόρισε πέντε διδακτικά στυλ :

- α) διδακτορική άσκηση
- β) με επίκεντρο το περιεχόμενο
- γ) με επίκεντρο τον δάσκαλο
- δ) με επίκεντρο τη διάνοια, και
- ε) με επίκεντρο τον άνθρωπο.

2.2.3 Διδακτικό στυλ κατά τον GRASHA

Ο Grasha (1996) λέει πως με τον όρο διδακτικό στυλ αναφερόμαστε σε ακριβώς εκείνα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και συμπεριφοράς, που φαίνονται στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός/εκπαιδευτής διεξάγει την διδασκαλία, χωρίς να βλέπουμε το διδακτικό του αντικείμενο.

Ο Grasha (1996) εισήγαγε πέντε στυλ διδασκαλίας που βασίζονται σε παρατηρήσιμες ιδιότητες δασκάλου που επικρατούν σε διαφορετικά πεδία, θέματα και περιβάλλοντα. Το πρώτο περιλαμβάνει παράγοντες όπως οι απαιτήσεις μαθημάτων και η ικανότητα του μαθητή να αποδίδει στην τάξη. Το δεύτερο εξετάζει το επίπεδο ελέγχου στην τάξη που εφαρμόζει ένας δάσκαλος καθώς και τη μεθοδολογία που χρησιμοποιείται για τον έλεγχο των δραστηριοτήτων στην τάξη. Η τρίτη κατηγορία αφορά τις σχέσεις και την επικοινωνία δασκάλου - μαθητή. Οι έρευνες του Grasha (1996) βασίστηκαν σε εκτενείς παρατηρήσεις, συνεντεύξεις και συζητήσεις που παρήγαγαν πέντε κατηγορίες στυλ

διδασκαλίας: Εμπειρογνώμονας, Επίσημη Εξουσία, Προσωπικό Μοντέλο, Διευκολυντής/Διαμεσολαβητής και Ενθαρρυντικός. Ενώ οι δάσκαλοι μπορούν να επιδείξουν ιδιότητες από καθεμία από τις πέντε κατηγορίες και να τις χρησιμοποιήσουν σε συνδυασμό με άλλες, ένα ή περισσότερα στυλ διδασκαλίας είναι συνήθως κυρίαρχο. Τα χαρακτηριστικά των πέντε αυτών στυλ διαδικασίας είναι:

Εμπειρογνώμονας: Σύμφωνα με τον Grasha (1996), το στυλ του εμπειρογνώμονα χαρακτηρίζεται από υψηλό επίπεδο γνώσης περιεχομένου και εξειδίκευσης στο θέμα. Η ετοιμότητα της τάξης και η διανομή πληροφοριών είναι κεντρικής σημασίας για την προσέγγιση. Οι έμπειροι δάσκαλοι παρέχουν μεγάλο βάθος και λεπτομέρειες και παρέχουν άφθονες πληροφορίες. Διαθέτει γνώση και εξειδίκευση που χρειάζονται οι μαθητές. Το έμπειρο στυλ διδασκαλίας προσπαθεί να διατηρήσει τη θέση του ειδικού μεταξύ των μαθητών, επιδεικνύοντας λεπτομερείς γνώσεις. Ο καθηγητής ως ειδικός προσπαθεί να προκαλέσει τους μαθητές να ενισχύσουν τις ικανότητές τους. Ο ειδικός επικεντρώνεται στη μετάδοση πληροφοριών και απαιτεί από τους μαθητές να είναι προετοιμασμένοι να μάθουν και να χρησιμοποιήσουν αυτές τις πληροφορίες. Οι πληροφορίες, οι γνώσεις και οι δεξιότητες του ειδικού είναι το συνδυασμένο πλεονέκτημα αυτού του τρόπου διδασκαλίας. Το μειονέκτημα είναι ότι, σε περίπτωση υπερβολικής χρήσης, η επίδειξη γνώσεων μπορεί να εκφοβίσει λιγότερο έμπειρους μαθητές. Επίσης, η επίδειξη γνώσεων και δεξιοτήτων μπορεί να μην αποκαλύπτει πάντα τα θεμέλιά τους (Proviterra & Esendal, 2008).

Επίσημης Εξουσίας: το στυλ αυτό χαρακτηρίζεται από δομημένα μαθήματα και συνεπή ανατροφοδότηση, είτε αρνητική είτε θετική, και διαδικασίες που είναι σύμφωνες με τους σχολικούς κανόνες. Σε αυτό το στυλ οι δάσκαλοι παρέχουν θετικά και αρνητικά σχόλια. Ο δάσκαλος θέτει μαθησιακούς στόχους και προσδοκίες και κανόνες συμπεριφοράς, παρέχοντας στους μαθητές μια δομή μάθησης. Οι μαθητές επικεντρώνονται σε σωστές, αποδεκτές και τυπικές μεθόδους. Το πλεονέκτημα είναι ότι η εστίαση είναι σε σαφείς προσδοκίες και αποδεκτές μεθόδους, ενώ το μειονέκτημα είναι ότι μια ισχυρή επένδυση σε αυτό το στυλ μπορεί να οδηγήσει σε άκαμπτους, τυποποιημένους και λιγότερο ευέλικτους τρόπους διαχείρισης των μαθητών και των ανησυχιών τους (Proviterra & Esendal, 2008).

Το Προσωπικό μοντέλο: πρόκειται για ένα στυλ στο οποίο ο δάσκαλος συμπεριφέρεται ως πρότυπο, διδάσκοντας στους μαθητές πώς να αποδίδουν μέσω της παρατήρησης και της καθοδήγησης. Πιστεύει στη διδασκαλία με το προσωπικό

παράδειγμα. Αυτός ο δάσκαλος δημιουργεί ένα πρωτότυπο για τη σκέψη και τη συμπεριφορά, στη συνέχεια επιβλέπει, καθοδηγεί και κατευθύνει δείχνοντας πώς να κάνουμε πράγματα. Ένας δάσκαλος του προσωπικού στυλ ενθαρρύνει επίσης τους μαθητές να παρατηρήσουν και μετά να μιμηθούν την προσέγγιση του εκπαιδευτή. Το πλεονέκτημα είναι η έμφαση στην άμεση παρατήρηση και μίμηση ενός προτύπου. Το μειονέκτημα είναι ότι ορισμένοι καθηγητές μπορεί να πιστεύουν ότι η προσέγγισή τους είναι ο καλύτερος τρόπος, με αποτέλεσμα ορισμένοι φοιτητές να αισθάνονται ανεπαρκείς εάν δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες και τα πρότυπα της μεθόδου που βλέπουν (Provitiera & Esendal, 2008).

Διαμεσολαβητής: ο δάσκαλος που ενθαρρύνει τους μαθητές να εκτελούν εργασίες μόνοι τους. Περιμένουν αυτονομία από τους μαθητές με τον δάσκαλο να λειτουργεί ως οδηγός όταν χρειάζεται. Τονίζει την προσωπική φύση των αλληλεπιδράσεων δασκάλου-μαθητή. Ο καθηγητής καθοδηγεί και κατευθύνει τους μαθητές κάνοντας ερωτήσεις, διερευνώντας επιλογές και προτείνοντας εναλλακτικές. Ο καθηγητής ενθαρρύνει τους μαθητές να αναπτύξουν κριτήρια για να κάνουν συνειδητές επιλογές. Ο καθηγητής επικεντρώνεται στον γενικό στόχο της τάξης να αναπτύξει την ικανότητα για ανεξάρτητη δράση, πρωτοβουλία και υπευθυνότητα, παρέχοντας στους μαθητές όσο το δυνατόν περισσότερη υποστήριξη και ενθάρρυνση. Το πλεονέκτημα είναι η προσωπική ευελιξία που παρέχεται από την εστίαση του καθηγητή στις ανάγκες και τους στόχους των μαθητών. Αυτό επιτρέπει στον μαθητή να εξερευνήσει επιλογές και εναλλακτικούς τρόπους δράσης. Το μειονέκτημα είναι ότι αυτό το στυλ μπορεί να είναι χρονοβόρο (Provitiera & Esendal, 2008).

Ενθαρρυντικός: Αυτός ο καθηγητής αναπτύσσει την ικανότητα των μαθητών να λειτουργούν με αυτόνομο τρόπο. Αυτός ο εκπαιδευτής ενθαρρύνει τους μαθητές να εργαστούν σε έργα ανεξάρτητα ή ως μέρος αυτόνομων ομάδων. Αυτή η προσέγγιση έχει το πλεονέκτημα ότι βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν τους εαυτούς τους ως ανεξάρτητους μαθητές, αλλά μπορεί να αναγκάσει τους καθηγητές να διαβάσουν λάθος την ετοιμότητα του μαθητή για ανεξάρτητη εργασία. Μερικοί μαθητές μπορεί να αγχωθούν όταν τους δοθεί αυτονομία (Provitiera & Esendal, 2008).

2.3 Έρευνες σχετικά με την αυτοεκτίμηση & το στυλ διδασκαλίας

2.3.2 Έρευνες σχετικά με την αυτοεκτίμηση

Σύμφωνα με τις υπάρχουσες έρευνες (Παπάνης, 2011), η αίσθηση της αυτοεκτίμησης μπορεί να είναι συνειδητή μόνο όταν το άτομο ενηλικιωθεί, γιατί τότε καλείται να βιώσει καταστάσεις και εμπειρίες, για τις οποίες μπορεί να αναλάβει αποκλειστικά τις ευθύνες και τις συνέπειες. Έχει τη δυνατότητα να προνοεί για τα αποτελέσματα των ενεργειών του και γενικά να εκπαιδευτεί στη διαχείριση των κινδύνων. Επίσης, μπορεί να προβλέψει ποιες ικανότητες θα πρέπει να έχει αναπτύξει, προκειμένου να ανταπεξέλθει σε τομείς της ζωής του, όπως ο εργασιακός. Του δίνεται η δυνατότητα, μέσω της συμπεριφοράς και των επιλογών του, όχι μόνο να ελέγξει την αυτοεκτίμησή του, αλλά και να την εξελίξει μέχρι ενός σημείου. Ο Rosenberg (1967) πολύ νωρίς ακόμη στις έρευνές του παρατηρεί μια στατιστικά σημαντικότερη αλληλεπίδραση ανάμεσα στο φύλο ενός ατόμου και την αυτοεκτίμηση σε σύγκριση με διάφορες άλλες μεταβλητές και μετά ο Epstein (1979) με συμπληρωματικές έρευνες διαπιστώνει ότι οι γυναίκες αναφερόμενες στην αυτοεκτίμηση μιλούσαν για προσωπικές εμπειρίες απόρριψης ή και αποδοχής, ενώ αντίστοιχα οι άντρες μιλούσαν για καταστάσεις αποτυχίας ή επιτυχίας. Και αυτό, γιατί από νωρίς στην εφηβική ηλικία τα αγόρια μαθαίνουν να έχουν αυτοπεποίθηση όταν κάνουν κάτι ξεχωριστό και στέφονται οι πράξεις τους από επιτυχία, ενώ οι νεαρές κοπέλες θεωρούνται ικανές μόνο όταν μπορούν και σχηματίζουν ολοκληρωμένες συναισθηματικές επαφές (Παπάνης, 2004, σ.64).

Οι Huang et al. (2007) σε έρευνά τους διαπίστωσαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση στην αποτελεσματικότητα του δασκάλου και στην αυτοεκτίμηση καθώς επίσης στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση της αυτοεκτίμησης του δασκάλου και στην αναζήτηση βοήθειας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 218 εκπαιδευτικούς στην Ιαπωνία. Όπως πολλές έρευνες έτσι και σε αυτή διαπιστώθηκε ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση του δασκάλου συνδέεται με την υψηλή αποτελεσματικότητα. Επίσης η αποτελεσματικότεροι δάσκαλοι είναι αυτοί που αναζητούν περισσότεροι βοήθεια από τον κοινωνικό τους περίγυρο. Ακόμα διαπιστώθηκε ότι η αποτελεσματικότητα και η αυτοεκτίμηση των έμπειρων εκπαιδευτικών ήταν σε υψηλότερα επίπεδα από τους μη έμπειρους εκπαιδευτικούς.

Οι Nordstrom et al. (2014) πραγματοποίησαν έρευνα σε 490 φοιτητές ηλικίας 18 – 56 ετών προκειμένου να διερευνήσουν πώς το κοινωνικό άγχος επηρεάζει την ακαδημαϊκή,

κοινωνική, συναισθηματική και θεσμική προσαρμογή στο κολέγιο στους φοιτητές του πρώτου εξαμήνου και τον ρόλο της αυτοεκτίμησης σε αυτή τη διαδικασία. Όσον αφορά στην αυτοεκτίμηση διαπιστώθηκε ότι τα άτομα με υψηλό κοινωνικό άγχος ανέφεραν περισσότερα συμπτώματα ψυχικής υγείας και χαμηλότερη αυτοεκτίμηση.

Οι Rossi et al. (2020) διαπίστωσαν ότι η αυτοεκτίμηση είναι ένας προστατευτικός παράγοντας της κατάθλιψης. Η έρευνα τους πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά και συμμετείχαν εθελοντικά 1200 άτομα και ανέδειξε την ρυθμιστική επίδραση της αυτοεκτίμησης στις σχέσεις μεταξύ αρνητικών ψυχολογικών καταστάσεων, όπως ο φόβος για τον COVID-19, και τα σχετικά συναισθήματα μοναξιάς καθώς και οι επακόλουθες αρνητικές ψυχολογικές εκβάσεις τους (άγχος και κατάθλιψη) κατά τη διάρκεια της Πανδημίας Covid19.

2.3.2 Έρευνες σχετικά με το στυλ διδασκαλίας

Οι Khandaghi και Farasat (2011) πραγματοποίησαν έρευνα σε 31 εκπαιδευτικούς και 300 μαθητές της πέμπτης τάξης προκειμένου να μελετήσουν την επίδραση του στυλ διδασκαλίας στην προσαρμογή του μαθητή όσον αφορά στον συναισθηματικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό τομέα. Συνολικά, τα αποτελέσματα δεν έδειξαν σημαντική συσχέτιση μεταξύ του τρόπου διδασκαλίας και της κοινωνικής προσαρμογής. Ωστόσο, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το στυλ διδασκαλίας, το στυλ με επίκεντρο τον δάσκαλο και το στυλ που βασίζεται στον μαθητή είχαν σημαντικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική και συναισθηματική προσαρμογή των μαθητών. Σύμφωνα με τους Khandaghi και Farasat (2011), ένα στυλ διδασκαλίας με επίκεντρο τον μαθητή οδηγεί σε βελτιωμένη εκπαιδευτική και συναισθηματική προσαρμογή.

Ο Wentzel (2002) διερεύνησε τη σχέση μεταξύ του τρόπου διδασκαλίας και της προσαρμογής των μαθητών. Ο Wentzel εξέτασε μοντέλα κοινωνικοποίησης γονέων για να κατανοήσει καλύτερα την επιρροή του δασκάλου στην προσαρμογή των μαθητών χρησιμοποιώντας μια διαχρονική προσέγγιση. Ωστόσο, σε αυτή τη μελέτη, η κοινωνική προσαρμογή δεν ορίστηκε μόνο ως συναισθηματική, εκπαιδευτική και κοινωνική, αλλά περιελάμβανε επίσης το ενδιαφέρον των μαθητών για τη συμπεριφορά στην τάξη και στην τάξη. Επιπλέον, ο Wentzel βασίστηκε στην επιρροή των γονέων για να βοηθήσει στον καθορισμό αποτελεσματικών στυλ διδασκαλίας. Σε αυτή τη μελέτη συμμετείχαν 452

μαθητές της έκτης τάξης. Επιπλέον, στη μελέτη συμμετείχαν 18 δάσκαλοι. Η μελέτη κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπήρχε σημαντική συσχέτιση μεταξύ της διδασκαλίας και της προσαρμογής των μαθητών. Συγκεκριμένα, η μελέτη βρήκε σαφείς διαφορές μεταξύ του τρόπου διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένων των αντιλήψεων των μαθητών για τους κανόνες της τάξης, της δικαιοσύνης, των προσδοκιών, της ανατροφοδότησης των δασκάλων και της προσοχής του δασκάλου στο περιεχόμενο.

Οι Aldhafri και Alrajhi (2014) διεξήγαγαν έρευνα για να προσδιορίσουν τις επιπτώσεις των εξουσιαστικών και αυταρχικών μορφών διδασκαλίας στην επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά. Συγκεκριμένα, η μελέτη εξέτασε τις επιρροές των στυλ διδασκαλίας στα κίνητρα των μαθητών. Στη μελέτη συμμετείχαν εθελοντικά 425 μαθητές από τρία σχολία στην Ομάν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το στυλ διδασκαλίας επηρέασε τα κίνητρα των μαθητών στα μαθηματικά. Συνολικά, οι μαθητές ένιωθαν μεγαλύτερη υποστήριξη όταν οι δάσκαλοι χρησιμοποιούσαν αξιόπιστα στυλ διδασκαλίας. Συμπερασματικά, οι δάσκαλοι που χρησιμοποιούν εξουσιαστικά και όχι αυταρχικά στυλ διδασκαλίας δημιουργούν ένα περιβάλλον μάθησης πιο ευνοϊκό για τη μάθηση.

Οι Shaari et al. (2014) μελέτησαν τη σχέση μεταξύ του τρόπου διδασκαλίας των καθηγητών και της δέσμευσης των φοιτητών. Για τον προσδιορισμό του στυλ διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Grasha Riechmann Teaching Styles και για την ακαδημαϊκή δέσμευση χρησιμοποίησαν μία προσαρμοσμένη έκδοση του National Survey on Student Engagement το οποίο συμπληρώθηκε από 226 μαθητές συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο για τον προσδιορισμό της ακαδημαϊκής δέσμευσης. Η μελέτη διαπίστωσε ότι το πιο διαδεδομένο στυλ διδασκαλίας μεταξύ των εισηγητών ήταν το προσωπικό μοντέλο που ακολουθήθηκε από το στυλ διδασκαλίας των ειδικών. Ωστόσο, διαπιστώθηκε επίσης ότι υπήρχε μια ποικιλία στυλ μεταξύ της σχολής. Επιπλέον, η μελέτη διαπίστωσε ότι η συμμετοχή των μαθητών ήταν υψηλή στις τάξεις που εξετάστηκαν. Η ανάλυση αποκάλυψε ότι υπήρχε μια μέτρια σχέση μεταξύ ενός συγκεκριμένου τρόπου διδασκαλίας των δασκάλων και της δέσμευσης των μαθητών.

Οι Özncar, Yilmaz και Güven (2017) μελέτησαν την συναισθηματική νοημοσύνη 355 εκπαιδευτικών στην Τουρκία και για την διερεύνηση του διδακτικού στυλ χρησιμοποίησαν το Teaching Styles Inventory του Grasha (1996). Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι οι γυναίκες δείχνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο από τους άνδρες το προσωπικό μοντέλο του Grasha. Ένα άλλο εύρημα σε αυτή τη μελέτη ήταν ότι δεν υπήρχε

καμία σημαντική σχέση μεταξύ του τρόπου διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και της οικογενειακής τους κατάστασης και του μορφωτικού τους επιπέδου αλλά υπήρχε διαφορά στο στυλ ανάλογα με την ειδικότητα του εκπαιδευτή. Το τελευταίο εύρημα της μελέτης ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί με εργασιακή εμπειρία 16-20 ετών χρησιμοποιούσαν κυρίως τον τρόπο διδασκαλίας του ειδικού σε σχέση με τους δασκάλους με προϋπηρεσία 6-10 ετών.

2.3.3 Ερευνες σχετικά με την αυτοεκτίμηση και το στυλ διδασκαλίας

Η έρευνα του Frunzä (2014) προσπάθησε να προσδιορίσει τον πιο αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας με βάση τις αντιλήψεις των μαθητών και να καθορίσει εάν υπήρχαν συσχετίσεις μεταξύ του τρόπου διδασκαλίας και της αυτοεκτίμησης ενός δασκάλου. Στη μελέτη συμπεριλήφθηκαν 30 δάσκαλοι και 60 μαθητές ηλικίας 15 έως 19 ετών. Η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών αξιολογήθηκε με την κλίμακα αυτοεκτίμησης Rosenberg. Το στυλ διδασκαλίας των εκπαιδευτικών καθορίστηκε με βάση το ερωτηματολόγιο για τα Στυλ Διδασκαλίας Grasha-Riechmann (Grasha, 1996). Επιπλέον ένα ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε από τον Frunzä (2014) χορηγήθηκε στους μαθητές. Οι απαντήσεις των μαθητών καθόρισαν πόσο αποτελεσματικά ήταν τα προσδιορισμένα στυλ διδασκαλίας στη μάθηση των μαθητών. Αυτή η μελέτη βρήκε σημαντικές και άμεσες συσχετίσεις μεταξύ του τρόπου διδασκαλίας, της γνώμης των μαθητών για την αποτελεσματική διδασκαλία και της μάθησης των μαθητών. Τα στυλ διδασκαλίας των εκπαιδευτικών ταξινομήθηκαν σε δύο κατηγορίες: αναποτελεσματικά και αποτελεσματικά. Οι αναποτελεσματικοί δάσκαλοι ήταν εκείνοι που περιγράφονταν ως «απαθείς, λυπημένοι, φαίνεται να μην ενδιαφέρονται για τους μαθητές και τις δραστηριότητες στην τάξη, απαισιόδοξοι, πολύ σοβαροί, πολύ απασχολημένοι και αναισθητοί στο χιούμορ», ενώ οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι περιγράφηκαν ως ενδιαφερόμενοι για τους μαθητές, αισιόδοξοι, ζωντανοί, δραστήριοι και χαρούμενοι. Αυτή η μελέτη διαπίστωσε ότι οι δάσκαλοι που χαρακτηρίστηκαν ως αποτελεσματικοί επηρέασαν σημαντικά τη μάθηση των μαθητών. Επιπλέον, βρέθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ των υψηλών επιπέδων αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών και δύο συγκεκριμένων μορφών διδασκαλίας του εμπειρογνώμονα και του ενθαρρυντικού. Επιπρόσθετα, η μελέτη διαπίστωσε ότι οι δάσκαλοι με υψηλότερο επίπεδο αυτοεκτίμησης θεωρήθηκε ότι αντιπροσωπεύουν ένα πιο προσωπικό και μικτό στυλ διδασκαλίας.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΚΟΠΟΣ & ΣΤΟΧΟΙ

3.1 Σκοπός

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της αντίληψης της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης και η επίδραση αυτής στο στυλ διδασκαλίας τους. Ως δευτερεύοντες στόχοι της εργασίας αυτής είναι η διερεύνηση της σχέσης επιλογής του στυλ διδασκαλίας με το φύλο τα χρόνια υπηρεσίας και την σχέση εργασίας που διατηρούν με το Υπουργείο Παιδείας και - τελικά - αν και πώς αυτό σχετίζεται με την αυτοεκτίμησή τους.

3.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα με απασχολήσουν είναι:

- Ποιο είναι το επίπεδο αντιληπτής αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών που εξετάζουμε;
- Ποιο διδακτικό στυλ εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δημογραφικών παραγόντων (γένος, ειδικότητα, έτη εμπειρίας) με την αυτοεκτίμηση που δηλώνουν;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δημογραφικών παραγόντων (γένος, ειδικότητα, έτη εμπειρίας) και το διδακτικό στυλ που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών και το διδακτικό στυλ που χρησιμοποιούν;

3.3 Αναγκαιότητα διερεύνησης του θέματος

Κάθε εκπαιδευτικός βρίσκεται αντιμέτωπος με τις ατομικές του αναζητήσεις για να δημιουργήσει ένα χαρακτηριστικό στυλ διδασκαλίας που θα τον εκφράζει και που θα τον κάνει πιο αποδοτικό, αφού έχει πολλές προσδοκίες από τον εαυτό του όταν εισέρχεται στο επάγγελμα (Κάντας, 1996). Η διδασκαλία έχει διερευνηθεί πολύ κατά καιρούς, η αποτελεσματική διδασκαλία και το αποτελεσματικό στυλ διδασκαλίας είναι ένας τομέας, που χρειάζεται συχνή και συνεχή διερεύνηση, καθώς υπάρχουν συνεχώς νέες προτάσεις για

στυλ διδασκαλίας, τρόπους και στρατηγικές μάθησης, που είναι -και πρέπει να είναι - προσαρμοσμένες στις κοινωνικές αλλαγές.

Έρευνες έχουν δείξει ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τους μαθητές ως προς τη μάθηση, τις συμπεριφορές και το ενδιαφέρον, είναι ο εκπαιδευτικός (Brophy & Good, 1986). Αναμφισβήτητα ουσιαστικός παράγοντας μάθησης, σύμφωνα με τους ερευνητές, ώστε να είναι πιο ουσιαστική, είναι να δίνεται έμφαση στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Luke & Hardy, 1996). Υπάρχουν όμως στυλ που επηρεάζουν τις συμπεριφορές, τις στάσεις και τη διάρκεια της συμμετοχής των μαθητών σε μαθησιακές δραστηριότητες. Υπάρχουν ερευνητές που δημιούργησαν διάφορα στυλ διδασκαλίας, όπως π.χ. οι Mosston & Ashworth (1997), οι οποίοι π.χ. παρουσιάζουν διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας που μπορεί να επιλέξει ένας εκπαιδευτικός ανάλογα με το αντικείμενο που θέλει να διδάξει.

Τα στυλ αναπαραγωγής και τα στυλ παραγωγής είναι δύο από τις βασικές κατηγορίες που χωρίζονται τα στυλ. Το στυλ που θα επιλέξει ένας εκπαιδευτικός εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, εδώ αναφέρω π.χ. το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, τον χρόνο, τον χώρο και τα υλικά που διαθέτει, αλλά και ουσιαστικά τα ίδια τα αντικείμενα της διδασκαλίας. Έρευνες που έχουν ασχοληθεί με τα στυλ διδασκαλίας, υποστηρίζουν ότι τα ενεργητικά, μαθητοκεντρικά στυλ έχουν θετική επίδραση τόσο στη μάθηση, όσο και στην ψυχολογία των μαθητών, καθώς μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους στο μάθημα αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους, νιώθουν ικανοποίηση και αυτονομία, επομένως παρακινούνται περισσότερο εσωτερικά, πράγμα που μπορεί να τους οδηγήσει στη «δια βίου» μάθηση και άσκηση.

Προσπαθώντας λοιπόν να συνδέσουμε επιστημονικά το στυλ διδασκαλίας με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού που το ασκεί, οριοθετούμε την προσωπικότητα στην αίσθηση αυτοεκτίμησης που έχει και δείχνει έμπρακτα κατά τη διδασκαλία. Ο όρος αυτοεκτίμηση (Παπάνης, 2011) περιγράφει -μεταξύ άλλων- την ικανότητα του ανθρώπου να διαχειρίζεται τις αλλαγές που του συμβαίνουν. Είναι η αποκόμιση εμπειριών ζωής και η αντίληψη και ο ενστερνισμός αυτών των εμπειριών, πάνω στις οποίες δομείται το γνωσιακό και υπαρξιακό κομμάτι του ατόμου. Αφορά στην ισορροπία ανάμεσα στις στάσεις, τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές. Επιτυγχάνεται είτε μέσα από τη διαρκή εξάσκηση και βελτίωση των δεξιοτήτων προσαρμογής, είτε μέσω της μείωσης και εκλογίκευσης των προσδοκιών. Κρίνεται αναγκαίο να διερευνηθεί το θέμα αυτό λόγω της

πρωτοτυπίας του, αφού, κατά την βιβλιογραφική έρευνα που διεξήχθη, δεν βρέθηκε καμία σχετική έρευνα, πρόσφατη ή μη, που να ασχολείται με αυτές τις μεταβλητές συνδυασμένες. Βασικός στόχος της έρευνας θα είναι να διερευνηθεί η σχέση που μπορεί να έχει η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών με το διδακτικό στυλ/ τύπο διδασκαλίας που εφαρμόζουν στην δουλειά τους.

Η παρούσα έρευνα είναι πρωτότυπη, καθώς δεν έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα έρευνες που να αξιολογούν την επίδραση της της αυτοεκτίμησης στην πρόβλεψη επιτυχίας του διδακτικού στυλ που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης μπορεί να οδηγήσουν σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα και εφαρμογές σχετικά με την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών σήμερα και για το ποιο διδακτικού στυλ εφαρμόζουν πρακτικά.

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Δείγμα & Δειγματοληπτική Μέθοδος

Στην έρευνα συμμετείχαν 178 εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμπληρωσαν εθελοντικά το ερωτηματολόγιο. Οι εκπαιδευτικοί ήταν από διάφορες ειδικότητες ενώ η προσέλευσή τους να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο έγινε με δειγματοληψία ευκολίας. Παράλληλα παροτρύνθηκαν να προσκαλέσουν και άλλους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο.

4.2 Ερευνητικό Εργαλείο

Η παρούσα έρευνα έγινε με τη χρήση ποσοτικών μεθόδων έρευνας. Στην (ποσοτική) έρευνα θα εξεταστούν οι διαστάσεις της αυτοεκτίμησης και του στυλ διδασκαλίας των εκπαιδευτικών στην Α/θμια Εκπαίδευση, με τη χρήση δομημένων εργαλείων μέτρησης. Πιο συγκεκριμένα

α) Για τη διερεύνηση του διδακτικού στυλ των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς των εκπαιδευτικών Teaching Styles Inventory (3.0) που σχεδιάστηκε από τον Grasha (1996) και μεταφράστηκε στα ελληνικά από την Σπατιδόγλου (2013) και από την οποία ελέγχθηκε η παραγοντική δομή. Αποτελείται από 40 δηλώσεις, όπου ζητείται οι συμμετέχοντες να δώσουν τις απαντήσεις τους σε κλίμακα Likert πέντε σημείων, δηλώνοντας τον βαθμό στον οποίο η κάθε δήλωση είναι αντιπροσωπευτική γι' αυτούς, όπου το 1 αντιστοιχεί στο «Διαφωνώ απόλυτα» και το 5 στο «Συμφωνώ απόλυτα». Γίνεται εκτίμηση πέντε διαστάσεων, η κάθε μια από τις οποίες αντιπροσωπεύει ένα διδακτικό στυλ, όπως περιγράφεται στο μοντέλο του Grasha (1996) και το κάθε στυλ αξιολογείται με βάση οχτώ δηλώσεις του ερωτηματολογίου, όπου διερευνάται ο βαθμός ισχύος του κάθε τύπου διδασκαλίας.

Πιο συγκεκριμένα για το στυλ Ειδικός αντιστοιχούν οι ερωτήσεις:

1 (Δεδομένα, έννοιες και αρχές είναι τα πιο σημαντικά πράγματα που θα πρέπει να μαθαίνουν οι μαθητές),

6 (Είναι πολύ σημαντικό για μένα να μοιράζομαι τις γνώσεις και την τεχνογνωσία μου με τους μαθητές),

11(Οι απόψεις μου πάνω σε ένα θέμα βοηθούν σημαντικά τους μαθητές να αποκτήσουν μια ευρύτερη εικόνα στον συγκεκριμένο τομέα),

16 (Θέλω όταν οι μαθητές ολοκληρώσουν αυτό το μάθημα να είναι καλά προετοιμασμένοι για περαιτέρω ενασχόληση σ' αυτόν τον τομέα),

21 (Οι διαλέξεις καταλαμβάνουν μεγάλο τμήμα της διδασκαλίας μου σε κάθε μάθημα),

26 (Όταν υπάρχουν διαφωνίες σε ζητήματα περιεχομένου συνήθως χρησιμοποιώ την εμπειρογνωμοσύνη μου για να τα επιλύσω),

31 (Οι μαθητές θα μπορούσαν να με περιγράψουν ως «αποθήκη γνώσεων» που τους μοιράζει τα δεδομένα, τις αρχές και έννοιες που χρειάζονται),

36 (Το περιεχόμενο των μαθημάτων είναι περισσότερο από ότι έχω χρόνο να καλύψω).

Για το στυλ Επίσημη Εξουσία αντιστοιχούν οι ερωτήσεις:

2 (Θέτω υψηλά κριτήρια για τους μαθητές της τάξης μου),

7 (Παρέχω αρνητική ανατροφοδότηση στους μαθητές μου όταν η απόδοσή τους δεν είναι ικανοποιητική),

12 (Οι μαθητές θα περιέγραφαν τα κριτήρια και τις προσδοκίες μου ως αυστηρά και άκαμπτα),

17 (Είναι δική μου ευθύνη να προσδιορίζω τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές και πως πρέπει να το μάθουν),

22 (Παρέχω ξεκάθαρες οδηγίες για το πώς θέλω να γίνεται η κάθε δραστηριότητα),

27 (Το μάθημα που διδάσκω έχει πολύ συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους που θέλω να πετύχω),

32 (Οι προσδοκίες μου σχετικά με το τι θέλω να κάνουν οι μαθητές στην τάξη μου προσδιορίζονται με σαφήνεια στο αναλυτικό πρόγραμμα),

37 (Οι προσδοκίες μου σχετικά με το τι θέλω να κάνουν οι μαθητές στην τάξη μου προσδιορίζονται με σαφήνεια στο αναλυτικό πρόγραμμα).

Για το στυλ Προσωπικό Μοντέλο αντιστοιχούν οι ερωτήσεις:

3 (Ότι λέω και κάνω λειτουργεί ως πρότυπο του κατάλληλου τρόπου σκέψης των μαθητών αναφορικά με ζητήματα περιεχομένου του μαθήματος),

8 (Οι μαθητές ενθαρρύνονται να ακολουθούν το παράδειγμα μου),

13 (Συνήθως δείχνω στους μαθητές μου τι να κάνουν και πώς να το κάνουν ώστε να μάθουν τέλεια το περιεχόμενο του μαθήματος),

18 (Συχνά χρησιμοποιώ παραδείγματα από προσωπικές μου εμπειρίες για να επεξηγήσω συγκεκριμένα σημεία του εκπαιδευτικού υλικού),

23 (Συχνά δείχνω στους μαθητές πως θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν διάφορες αρχές και έννοιες),

28 (Παρέχω συχνά στους μαθητές προφορικά ή/και γραπτά σχόλια για την επίδοσή τους), 33 (Τελικά, πολλοί μαθητές αρχίζουν να προσεγγίζουν το περιεχόμενο του μαθήματος όπως εγώ) και

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).

Για το στυλ Διευκολυντής αντιστοιχούν οι ερωτήσεις:

4 (Οι διδακτικοί μου στόχοι και μέθοδοι απευθύνονται σε μια ποικιλία μαθησιακών τύπων των μαθητών),

9 [Αφιερώνω χρόνο συζητώντας με τους μαθητές για τους τρόπους βελτίωσης της δουλειάς τους σε ατομικές ή/και ομαδικές ερευνητικές εργασίες (project)],

14 (Χρησιμοποιώ τις συζητήσεις σε μικρές ομάδες για να βοηθήσω τους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα),

19 [Καθοδηγώ τη δουλειά των μαθητών στις εργασίες (Project) κάνοντας ερωτήσεις, διερευνώντας επιλογές και προτείνοντας εναλλακτικούς τρόπους],

24 (Οι δραστηριότητες του μαθήματος ενθαρρύνουν τους μαθητές να παίρνουν πρωτοβουλίες και την ευθύνη για τη μάθησή τους),

29 (Επιζητώ τις συμβουλές των μαθητών σχετικά με το περιεχόμενο και τους τρόπους διδασκαλίας του μαθήματος),

34 (Οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν ανάμεσα σε διαφορετικές δραστηριότητες για να ολοκληρώσουν τις απαιτήσεις του μαθήματος) και

39 (Παρέχω στους μαθητές άφθονη ατομική υποστήριξη και ενθάρρυνση ώστε να ενισχυθούν στην επίδοσή τους στο μάθημα).

Τέλος, για το στυλ Εξουσιοδότης αντιστοιχούν οι ερωτήσεις:

5 (Οι μαθητές συνήθως δουλεύουν σε ερευνητικές εργασίες (project) μόνοι τους, με λίγη εποπτεία από μέρος μου),

10 (Οι δραστηριότητες μέσα στην τάξη ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναπτύξουν τις δικές τους ιδέες για ζητήματα περιεχομένου του μαθήματος),

- 15 (Αφήνω τους μαθητές να σχεδιάσουν μία ή περισσότερες αυτό-κατευθυνόμενες μαθησιακές εμπειρίες),
- 20 (Η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών για αυτόνομη σκέψη και εργασία είναι σημαντικός στόχος),
- 25 (Αναθέτω στους μαθητές την ευθύνη να διδάξουν συγκεκριμένα κομμάτια των μαθημάτων),
- 30 (Οι μαθητές ορίζουν το δικό τους ρυθμό για την ολοκλήρωση ατομικών ή/και ομαδικών εργασιών),
- 35 (Η διδακτική μου προσέγγιση μοιάζει με εκείνη του διευθυντή μιας ομάδας εργασίας που αναθέτει έργα και ευθύνες στους υφισταμένους του) και
- 40 (Αναλαμβάνω τον ρόλο του ειδήμονα που είναι διαθέσιμος όποτε οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί κάθε δάσκαλος συνδυάζει διαφορετικά στυλ διδασκαλίας σε διαφορετικό εύρος τιμών. Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκαν τα εύρη τιμών όπως αυτά προσδιορίστηκαν από την Σπατιδόγλου (2013) και παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Επίπεδα Ισχύος Διδακτικών Στυλ κατά Grasha

Στυλ Διδασκαλίας	Επίπεδο		
	Χαμηλό	Μέτριο	Υψηλό
Ειδικός	1.00 – 2.28	2.29 – 3.42	3.43 – 5.00
Επ. Εξουσία	1.00 – 2.85	2.86 – 3.85	3.86 – 5.00
Προς. Μοντ	1.00 – 3.07	3.08 – 4.07	4.08 – 5.00
Διευκολυντής	1.00 – 2.64	2.65 – 3.78	3.79 – 5.00
Εξουσιοδότης	1.00 – 1.85	1.86 – 3.00	3.01 – 5.00

Σπατιδόγλου, 2013

Η μετάφραση του ερωτηματολογίου έγινε από την Σπατιδόγλου (2013).

β) Για την μεταβλητή της αυτοεκτίμησης θα χρησιμοποιήσουμε την κλίμακα αυτοεκτίμησης του Rosenberg (γνωστή και σαν μέθοδος Demo-Rubinstein), ένα εργαλείο για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης. Είναι μια κλίμακα αυτο-αναφορών και δημιουργήθηκε για τη μέτρηση του επιπέδου της αντιληπτής αυτοεκτίμησης. Αρχικά, η κλίμακα είχε σχεδιαστεί

για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Swenson, 2003). Αποτελείται από δέκα προτάσεις, από τις οποίες οι πέντε είναι αντίστροφης βαθμολόγησης. Οι προτάσεις αναφέρονται στις ιδιότητες του ατόμου και στα συναισθήματά του. Η απαντητική κλίμακα είναι η κλίμακα Likert 4 βαθμών όπου 4 = Συμφωνώ απόλυτα και 1 = Διαφωνώ απόλυτα για τις ερωτήσεις 1, 3, 4, 7, 10. Οι ερωτήσεις 2, 5, 6, 8, 9 είναι αντίστροφης βαθμολόγησης. Το συνολικό σκορ υπολογίζεται από το άθροισμα των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις δέκα ερωτήσεις. Όσο υψηλότερος είναι ο μέσος όρος, τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο αυτοεκτίμησης. Το ερευνητικό αυτό εργαλείο έχει ελεγχθεί στον ελληνικό πληθυσμό από τους Galanou et al. (2014).

γ) Επίσης ένα μέρος του ερωτηματολογίου που συμπλήρωσε το σύνολο των ερωτήσεων, δημιουργήθηκε για τη συλλογή των δημογραφικών στοιχείων. Οι ερωτήσεις αφορούν το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, ειδικότητα και η σχέση εργασίας.

4.3 Διαδικασία

Μια διαδικτυακή έρευνα αναπτύχθηκε και διαδόθηκε χρησιμοποιώντας το λογισμικό Google Forms. Αρχικά η έρευνα διενεργήθηκε σε 20 συμμετέχοντες οι οποίοι δεν συμπεριλήφθηκαν στην ανάλυση. Ο λόγος της προκαταρκτικής έρευνας ήταν α) για να διασφαλιστεί εάν τα στοιχεία ήταν κατανοητά από τον γενικό πληθυσμό και β) για να εκτιμηθεί ένας αποδεκτός χρόνος για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ώστε να αντιμετωπιστούν επαρκώς οι δυνητικά μεροληπτικές απαντήσεις, δηλαδή πολύ γρήγορες, τυχαίες απαντήσεις, ή πολύ αργές. Ο αποδεκτός χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου κρίθηκε στα 12 – 24 λεπτά.

Στη συνέχεια, η μέθοδος δειγματοληψίας χιονόμπαλας χρησιμοποιήθηκε για τη στρατολόγηση συμμετεχόντων από τον γενικό πληθυσμό μέσω προσωπικών προσκλήσεων ή υλικού που προωθήθηκε μέσω των πλατφορμών κοινωνικής δικτύωσης (δηλαδή, Facebook, Twitter, Instagram) καθώς και μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Το υλικό πρόσληψης παρείχε λεπτομέρειες σχετικά με το τι απαιτούνταν για τη συμμετοχή στη μελέτη και έναν διαδικτυακό σύνδεσμο για πρόσβαση στο διαδικτυακό ερωτηματολόγιο. Ο δικτυακός σύνδεσμος κατεύθυνε τους πιθανούς συμμετέχοντες πρώτα σε περαιτέρω πληροφορίες σχετικά με το ερευνητικό έργο, προκειμένου να λάβουν μια τεκμηριωμένη απόφαση σχετικά με τη συμμετοχή στη μελέτη. Οι συμμετέχοντες

ενημερώθηκαν ότι οι απαντήσεις τους ήταν ανώνυμες καθώς και ότι δεν προσφέρθηκε οικονομική πληρωμή για την εθελοντική συμμετοχή τους. Όσοι έδωσαν τη συγκατάθεσή τους διαδικτυακά προχώρησαν στο διαδικτυακό ερωτηματολόγιο.

Τα κριτήρια συμπερίληψης για τους συμμετέχοντες στη μελέτη ήταν:

1) να εκπαιδευτικοί (νηπιαγωγοί, δάσκαλοι, γυμναστές) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είτε μόνιμοι είτε αναπληρωτές, και

2) να συναινέσουν στην εθελοντική συμμετοχή στην έρευνα μετά από ενημέρωση.

Από τη μελέτη αποκλείστηκαν συμμετέχοντες που:

α) δεν απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις της έρευνας, και

β) αφιέρωσαν λιγότερο από 12 λεπτά ή περισσότερα από 24 λεπτά για να ολοκληρώσουν την έρευνα.

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν στο σύνολό τους σε διάστημα ενός μήνα, τον μήνα Μάιο του 2022. Έγινε συμπληρωματική συλλογή ερωτηματολογίων το πρώτο δεκαήμερο του Οκτωβρίου του 2022, προς συμπλήρωση μεγαλύτερου αριθμού ερωτηματολογίων.

4.4 Αξιοπιστία

Η αξιοπιστία της έρευνας ελέγχθηκε με το Cronbach Alpha κριτήριο. Για την κλίμακα του Rosenberg βρέθηκε 0.75 και για το Teaching Style Inventory 0.82. Τιμές μεγαλύτερες του 0.7 κρίνονται ικανοποιητικές οπότε μπορούμε να πούμε ότι η αξιοπιστία των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ικανοποιητική.

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

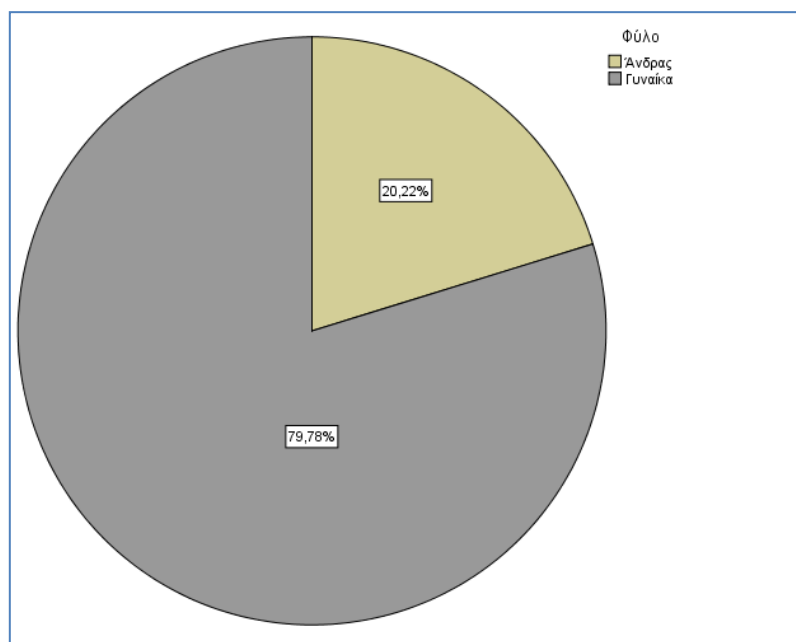
5.1 Περιγραφική Ανάλυση

5.1.1 Δημογραφικά Στοιχεία

Στην έρευνα συμμετείχαν 178 άτομα εκ των οποίων οι 36 (20,2%) ήταν άνδρες και οι 142 (79,8%) ήταν γυναίκες (Πίνακας 2, Διάγραμμα 1).

Πίνακας 2: Φύλο

	N	%	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Άνδρας	36	20.2	20.2
Γυναίκα	142	79.8	100.0
Σύνολο	178	100.0	



Διάγραμμα 1: Φύλο

Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων ήταν περίπου 45,47 έτη με τυπική απόκλιση 8,69 έτη. Ο συμμετέχων με τη μικρότερη ηλικία ήταν 25 χρονών και με τη μεγαλύτερη 64 ετών.

Σχετικά με την προϋπηρεσία τους οι συμμετέχοντες είχαν προϋπηρεσία κατά μέσο όρο 16,42 έτη με τυπική απόκλιση 8,46 έτη. Το εύρος των ετών προϋπηρεσίας ήταν από 1 έως 36 έτη (Πίνακας 3, Διαγράμματα 2 & 3).

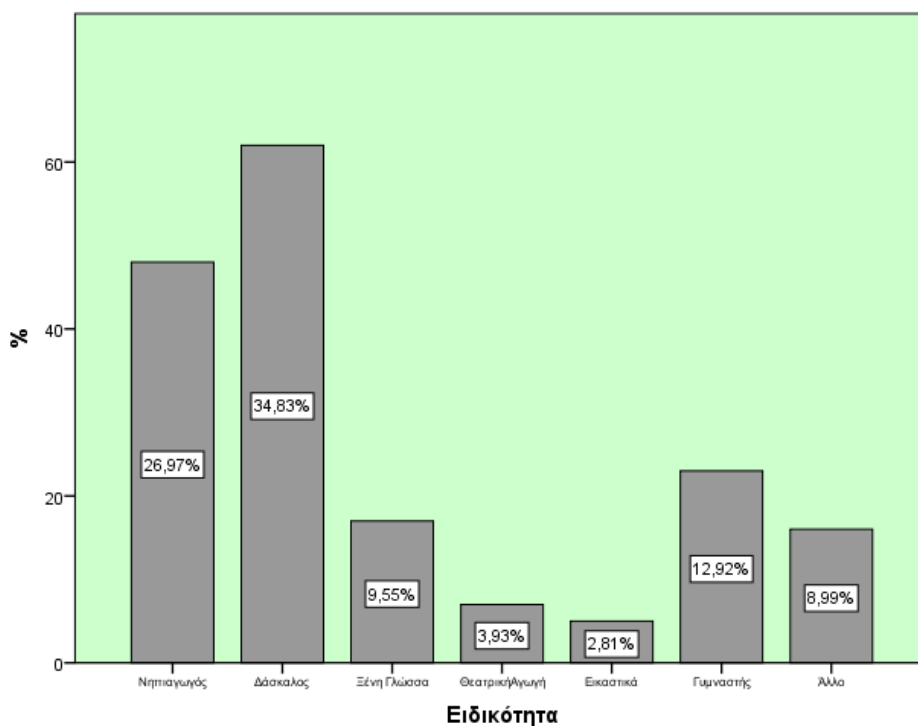
Πίνακας 3: Ηλικία

	N	Min	Ma	M.O.	T.A.
Ηλικία	178	25.00	64.00	45.4719	8.68675
Προϋπηρεσία	178	1.00	36.00	16.4157	8.46169

Σχετικά με την ειδικότητα των συμμετεχόντων το 27% (N = 48) ήταν Νηπιαγωγοί, το 34,8% (N = 62) ήταν δάσκαλοι, το 9,6% (N = 17) ήταν εκπαιδευτικοί ξένης γλώσσας, το 3,9% (N = 7) ήταν εκπαιδευτικοί θεατρικής αγωγής, το 2,8% (N = 5) ήταν εκπαιδευτικοί εικαστικών, το 12,9% (N = 23) ήταν γυμναστές και το 9% (N = 16) δήλωσε άλλο (Πίνακας 4, Διάγραμμα 4).

Πίνακας 4: Κατανομή Ειδικότητας

	N	%	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Νηπιαγωγός	48	27.0	27.0
Δάσκαλος	62	34.8	61.8
Ξένη Γλώσσα	17	9.6	71.3
Θεατρική Αγωγή	7	3.9	75.3
Εικαστικά	5	2.8	78.1
Γυμναστής	23	12.9	91.0
Άλλο	16	9.0	100.0
Total	178	100.0	

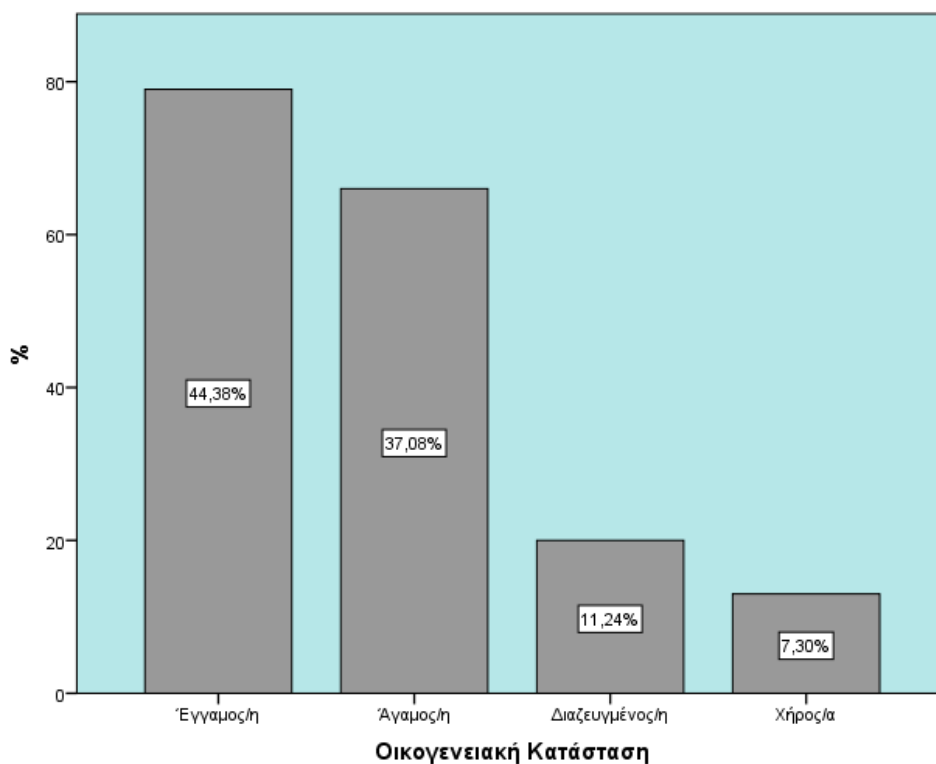


Διάγραμμα 2: Ειδικότητα

Σχετικά με την οικογενειακή τους κατάσταση οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν έγγαμοι σε ποσοστό 44,4% (N = 79) και ακολουθούν οι άγαμοι σε ποσοστό 37,1% (N = 66). Επίσης, το 11,2% (N = 20) δήλωσαν διαζευγμένοι και το 7,3% (N = 13) δήλωσαν χήροι (Πίνακας 5, Διάγραμμα 5).

Πίνακας 5: Οικογενειακή Κατάσταση

	N	%	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγγαμος/η	79	44.4	44.4
Άγαμος/η	66	37.1	81.5
Διαζευγμένος /η	20	11.2	92.7
Χήρος/α	13	7.3	100.0
Total	178	100.0	

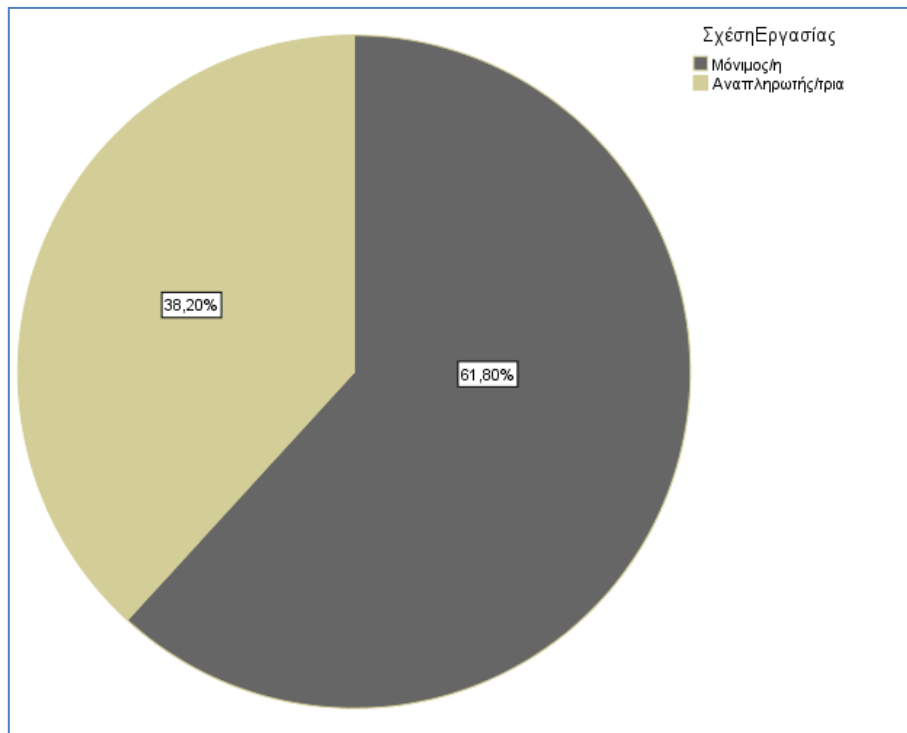


Διάγραμμα 3: Οικογενειακή Κατάσταση

Από τους συμμετέχοντες το 61,8% (N = 110) ήταν μόνιμοι υπάλληλοι ενώ αναπληρωτές δήλωσαν το 38,2% (N = 68) (Πίνακας 6, Διάγραμμα).

Πίνακας 6: Σχέση Εργασίας

	N	%	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Μόνιμος/η	110	61.8	61.8
Αναπληρωτής/τρια	68	38.2	100.0
Total	178	100.0	



Διάγραμμα 4: Σχέση Εργασίας

5.1.2 Κλίμακα Αυτοεκτίμηση Rosenberg

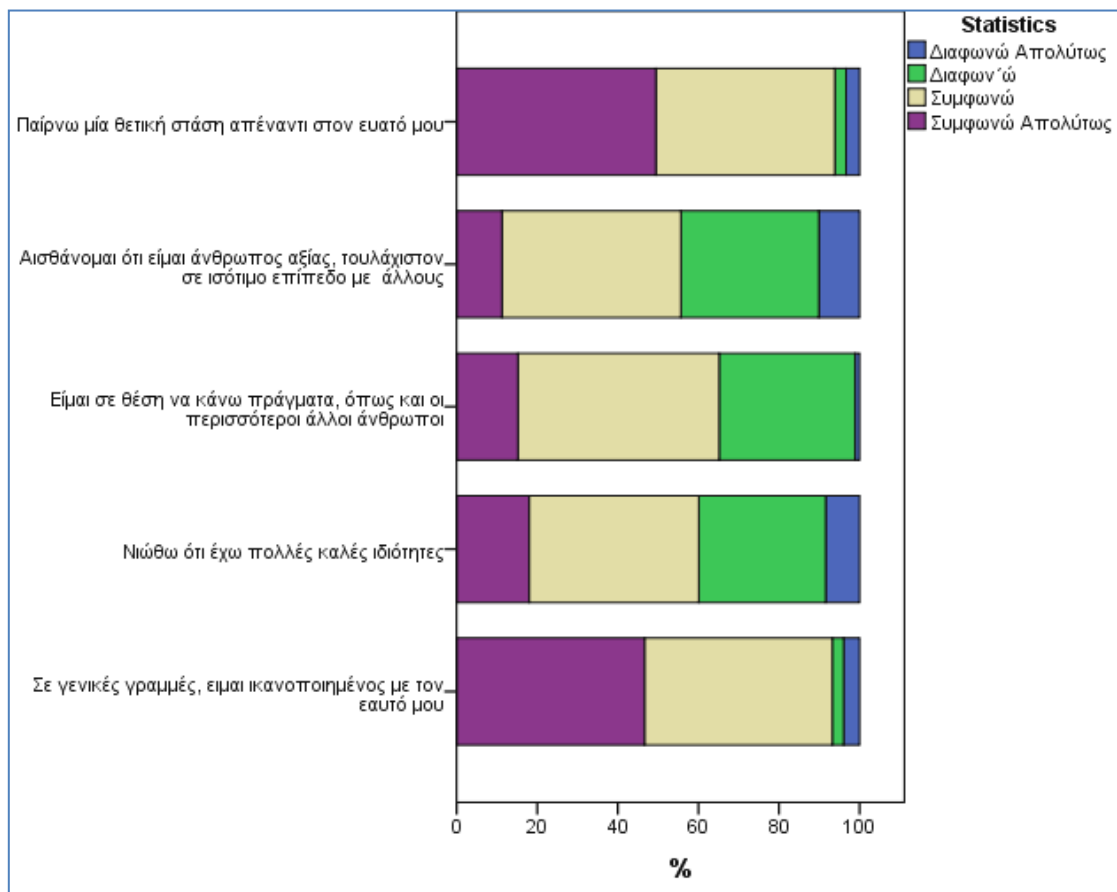
Στον πίνακα 7 (Διάγραμμα 7) παρουσιάζονται οι απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες των ερωτήσεων 1, 3, 4, 7 και 10. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων απάντησε ότι συμφωνεί με αυτές της δηλώσεις. Το μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνίας σημείωσε η ερώτηση 4 με τους μισούς ερωτηθέντες να συμφωνούν με αυτή τη δήλωση. Πιο συγκεκριμένα:

- Στην ερώτηση 1 απόλυτη συμφωνία δήλωσε το 46,6% (N = 83) ενώ επίσης το 46,6% (N = 83) συμφώνησαν με τη δήλωση αυτή. Ότι διαφωνούν δήλωσε το 2,8% (N = 5) και ότι διαφωνούν απόλυτα το 3,9% (N = 7).
- Στην ερώτηση 3 απόλυτη συμφωνία δήλωσε το 18% (N = 32) και το 42,1% (N = 75) συμφώνησαν με τη δήλωση αυτή. Ότι διαφωνούν δήλωσε το 31,5% (N = 56) και ότι διαφωνούν απόλυτα το 8,4% (N = 15).

- Στην ερώτηση 4 απόλυτη συμφωνία δήλωσε το 15,2% (N = 27) και το 50% (N = 89) συμφώνησαν με τη δήλωση αυτή. Ότι διαφωνούν δήλωσε το 33,7% (N = 60) και ότι διαφωνούν απόλυτα το 1,1% (N = 2).
- Στην ερώτηση 7 απόλυτη συμφωνία δήλωσε το 11,2% (N = 20) και το 44,4% (N = 79) συμφώνησαν με τη δήλωση αυτή. Ότι διαφωνούν δήλωσε το 34,3% (N = 61) και ότι διαφωνούν απόλυτα το 10,1% (N = 18).
- Στην ερώτηση 10 απόλυτη συμφωνία δήλωσε το 49,4% (N = 88) και το 44,4% (N = 79) συμφώνησαν με τη δήλωση αυτή. Ότι διαφωνούν δήλωσε το 2,8% (N = 5) και ότι διαφωνούν απόλυτα το 3,4% (N = 6).

Πίνακας 7: Απόλυτες & Σχετικές Συχνότητες Απαντήσεων στην Κλίμακα Αυτοεκτίμηση Rosenberg, ερωτήσεων 1, 3, 4, 7 & 10

A/ A	Ερώτηση	Διαφωνώ		Διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ	
		Απολύτως						Απολύτως	
		N	%	N	%	N	%	N	%
R1	Σε γενικές γραμμές, είμαι ικανοποιημένος με τον εαυτό μου	7	3.9%	5	2.8%	83	46.6%	83	46.6%
R3	Νιώθω ότι έχω πολλές καλές ιδιότητες	15	8.4%	56	31.5%	75	42.1%	32	18.0%
R4	Είμαι σε θέση να κάνω πράγματα, όπως και οι περισσότεροι άλλοι άνθρωποι	2	1.1%	60	33.7%	89	50.0%	27	15.2%
R7	Αισθάνομαι ότι είμαι άνθρωπος αξίας, τουλάχιστον σε ισότιμο επίπεδο με άλλους	18	10.1%	61	34.3%	79	44.4%	20	11.2%
R10	Παίρνω μία θετική στάση απέναντι στον εαυτό μου	6	3.4%	5	2.8%	79	44.4%	88	49.4%



Διάγραμμα 5: Ποσοστιαία Κλίμακας Αυτοεκτίμηση Rosenberg, ερωτήσεων 1, 3, 4, 7 & 10

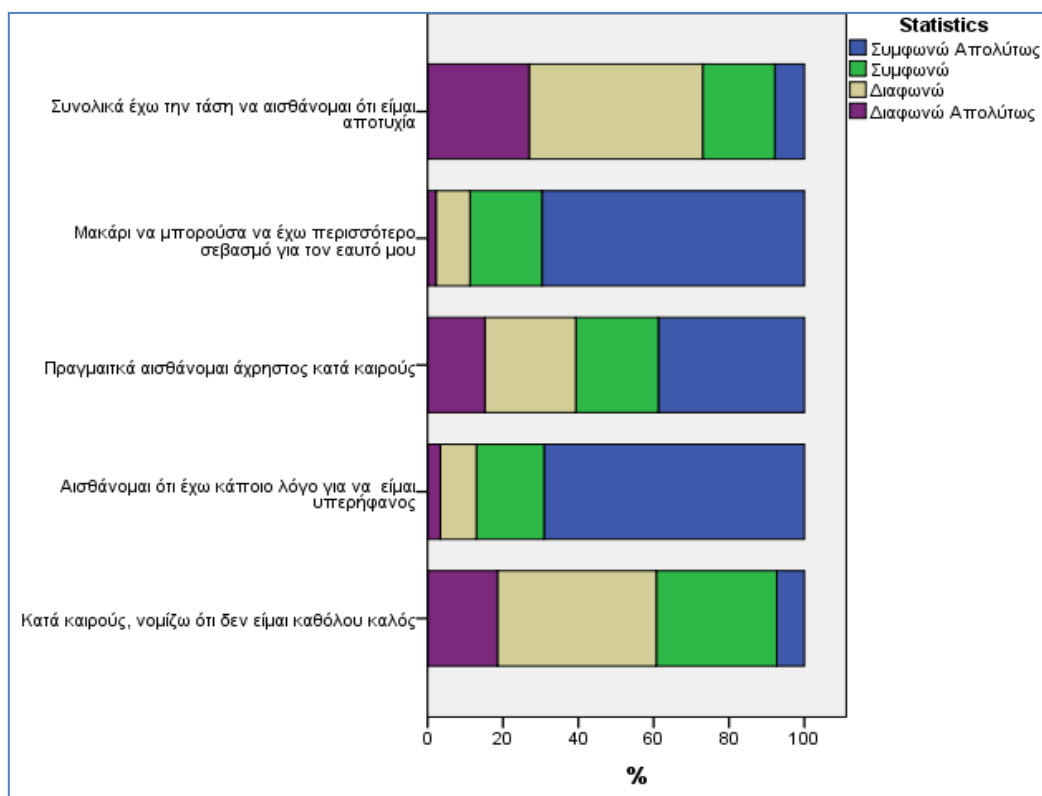
Στον Πίνακα 8 (Διάγραμμα 8) παρουσιάζονται οι απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες των ερωτήσεων 2, 5, 6, 8 και 9. Μεγάλο ποσοστό απόλυτης συμφωνίας σημείωσαν οι ερωτήσεις 8 και 5 με ποσοστό συμφωνίας 69,7% και 69,1% αντίστοιχα. Αναλυτικά οι ερωτήσεις σημείωσαν:

- Στην ερώτηση 2 απόλυτη διαφωνία δήλωσε το 7,3% (N = 13) και ότι συμφωνεί με τη διαφωνεί το 32% (N = 57). Ότι συμφωνούν δήλωσε το 42,1% (N = 75) και ότι συμφωνούν απόλυτα το 18,5% (N = 33).
- Στην ερώτηση 5 απόλυτη διαφωνία δήλωσε το 69,1% (N = 123) και ότι διαφωνία με τη δήλωση το 18% (N = 32). Ότι συμφωνούν δήλωσε το 9,6% (N = 17) και ότι συμφωνούν συμφωνούν απόλυτα το 3,4% (N = 6).
- Στην ερώτηση 6 απόλυτη διαφωνία δήλωσε το 38,8% (N = 69) και ότι συμφωνεί με τη δήλωση το 21,9% (N = 39). Ότι συμφωνούν δήλωσε το 24,2% (N = 43) και ότι συμφωνούν απόλυτα το 15,2% (N = 27).

- Στην ερώτηση 8 απόλυτη διαφωνία δήλωσε το 69,7% (N = 124) και ότι διαφωνία με τη δήλωση το 19,1% (N = 34). Ότι συμφωνούν δήλωσε το 9% (N = 16) και ότι συμφωνούν απόλυτα το 2,2% (N = 4).
- Στην ερώτηση 9 απόλυτη διαφωνία δήλωσε το 7,9% (N = 14) και ότι διαφωνία με τη δήλωση το 19,1% (N = 34). Ότι συμφωνούν δήλωσε το 46,1% (N = 82) και ότι συμφωνούν απόλυτα το 27% (N = 48).

Πίνακας 8: Απόλυτες & Σχετικές Συχνότητες Απαντήσεων στην Κλίμακα Αυτοεκτίμησης Rosenberg, ερωτήσεων 2, 5, 6, 8 & 9

		Διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ			
		Απολύτως		Διαφωνώ		Απολύτως			
		N	%	N	%	N	%	N	%
R2	Κατά καιρούς, νομίζω ότι δεν είμαι καθόλου καλός	13	7.3%	57	32.0%	75	42.1%	33	18.5%
R5	Αισθάνομαι ότι έχω κάποιο λόγο για να είμαι υπερήφανος	12	69.1%	32	18.0%	17	9.6%	6	3.4%
R6	Πραγματικά αισθάνομαι άχρηστος κατά καιρούς	69	38.8%	39	21.9%	43	24.2%	27	15.2%
R8	Μακάρι να μπορούσα να έχω περισσότερο σεβασμό για τον εαυτό μου	12	69.7%	34	19.1%	16	9.0%	4	2.2%
R9	Συνολικά έχω την τάση να αισθάνομαι ότι είμαι αποτυχία	14	7.9%	34	19.1%	82	46.1%	48	27.0%



Διάγραμμα 6: : Ποσοστιαία Κλίμακας Αυτοεκτίμηση Rosenberg, ερωτήσεων 2, 5, 6, 8 & 9

Η μέση τιμή του σκορ που σημείωσαν οι συμμετέχοντες ήταν 29.00 (Τ.Α. = 2.61), δηλαδή αρκετά υψηλή αυτοπεποίθηση. Επομένως, οι συμμετέχοντες μπορούμε να πούμε α αυτοπεποίθηση, γεγονός που όπως αναλύθηκε στην βιβλιογραφική ανασκόπηση αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα για να πραγματοποιούν το έργο τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Η μικρότερη τιμή σκορ που σημειώθηκε ήταν 20 ενώ η μεγαλύτερη 36. Πολύ σημαντικό είναι εδώ να τονίσουμε ότι κανένας εκπαιδευτικός δε σημείωσε τιμή μικρότερη του 20. Που σημαίνει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν τουλάχιστον μία μέτρια αυτοεκτίμηση ενώ υπάρχουν και εκπαιδευτικοί με πολύ ισχυρή αυτοεκτίμηση.

Πίνακας 9: Περιγραφικά στοιχεία συνολικής βαθμολογίας στην Κλίμακα Αυτοεκτίμηση Rosenberg

	Min	Max	M.O.	T.A
Συνολο Rosenberg	20.00	36.00	29.11	2.61

5.1.3 Teaching Styles Inventory

Οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο Teaching Styles Inventory βρίσκονται στον Πίνακα Β1 του Παραρτήματος Β. Όπως φαίνεται από τα στοιχεία του Πίνακα Β1, στις περισσότερες δηλώσεις οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα ενώ να διαφωνούν απόλυτα υπάρχουν πάρα πολύ λίγοι. Η δήλωση στην οποία δήλωσαν ότι συμφωνούν απόλυτα οι περισσότεροι ήταν η «Αναθέτω στους μαθητές την ευθύνη να διδάξουν συγκεκριμένα κομμάτια των μαθημάτων» με ποσοστό απόλυτης συμφωνίας 73,6% (131 άτομα). Η δήλωση αυτή είχε επίσης και το μικρότερο ποσοστό απόλυτης διαφωνίας με 1,12% (άτομα).

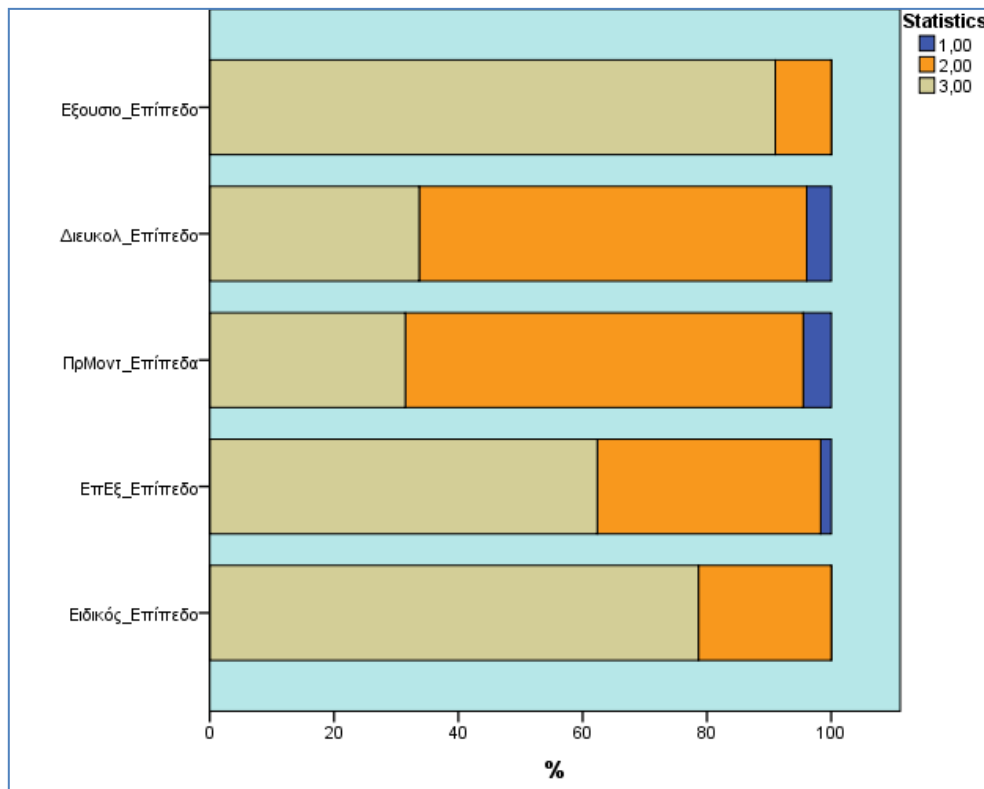
Τα υψηλά ποσοστά απόλυτης συμφωνίας εξηγούν και τα στοιχεία του πίνακα 9 στον οποίο τρία από τα τέσσερα στυλ διδασκαλίας εμφανίζονται με μεγάλο ποσοστό, μεγαλύτερο του 50% στο υψηλό επίπεδο ισχύος και τα υπόλοιπα 2 έχουν μέτρια ισχύ. Πιο συγκεκριμένα:

- Το στυλ του Ειδικού σημειώνει περισσότερο υψηλό βαθμό, δηλαδή το 78,7% των ατόμων (N = 140) σημείωσαν υψηλή βαθμολογία στις αντίστοιχες δηλώσεις, ενώ το 21,3% των ατόμων (N = 38) μέτρια βαθμολογία. Χαμηλή βαθμολογία δε σημείωσε κανένας σε αυτό το στυλ.
- Το στυλ της Επίσημης Εξουσίας περισσότερο υψηλό βαθμό, δηλαδή το 62,4% των εκπαιδευτικών (N = 111) σημείωσαν υψηλή βαθμολογία και το 36% (N = 64) μέτρια βαθμολογία. Χαμηλή βαθμολογία σημείωσε μόνο το 1,7% των περιπτώσεων (N=3).
- Στο στυλ διδασκαλίας Προσωπικό Μοντέλο το 31,5% των εκπαιδευτικών (N = 56) σημείωσαν υψηλή βαθμολογία και το 64,00% (N = 114) μέτρια βαθμολογία. Χαμηλή βαθμολογία σημείωσε μόνο το 4,5% των περιπτώσεων (N = 8).
- Στο στυλ διδασκαλίας του Διευκολυντή το 33,7% των εκπαιδευτικών (N = 60) σημείωσαν υψηλή βαθμολογία και το μεγαλύτερο μέρος ήτοι το 62,40% (N = 111) σημείωσαν μέτρια βαθμολογία. Χαμηλή βαθμολογία σημείωσε μόνο το 3,9% των περιπτώσεων (N = 7).
- Το στυλ του Εξουσιοδότη σημειώνει περισσότερο υψηλό βαθμό, δηλαδή το 91,00% των ατόμων (N = 162) σημείωσαν υψηλή βαθμολογία στις αντίστοιχες δηλώσεις, ενώ το 9,00% των ατόμων (N = 16) σημείωσαν μέτρια βαθμολογία. Χαμηλή βαθμολογία δε σημείωσε κανένας σε αυτό το στυλ.

Πίνακας 10: Επίπεδο ισχύος Διδακτικών Στυλ

	Επίπεδο					
	Χαμηλό		Μεσαίο		Υψηλό	
	(1)		(2)		(3)	
	N	%	N	%	N	%
Ειδικός	0	0.0%	38	21.3%	140	78.7%
Επ.Εξουσία	3	1.7%	64	36.0%	111	62.4%
Προσωπικό Μοντέλο	8	4.5%	114	64.0%	56	31.5%
Διευκολυντής	7	3.9%	111	62.4%	60	33.7%
Εξουσιοδότης	0	0.0%	16	9.0%	162	91.0%

Στους εκπαιδευτικούς του δείγματος λοιπόν φαίνεται ότι το στυλ που κυριαρχεί περισσότερο είναι του Εξουσιοδότη με 91% βαθμό ισχύος, ενώ βρίσκονται σε υψηλό βαθμό και άλλα δύο στυλ, του Ειδικού και της Επίσημης Εξουσίας και του Εξουσιοδότη.



Διάγραμμα 7: Ποσοστιαία Κατανομή του επιπέδου ισχύος Διδακτικών Στυλ

Στον Πίνακα 10 εμφανίζονται τα αποτελέσματα του επιπέδου ισχύος των διδακτικών στυλ με τη διάκριση του φύλου. Παρατηρούμαι ότι και στα δύο φύλα βρίσκονται το στυλ

διδασκαλίας του Εξουσιοδότη υπερισχύει ενώ και για τα υπόλοιπα στυλ δεν έχουν σημειωθεί μεγάλες διαφορές του βαθμού ισχύος μεταξύ των δύο φύλων.

Πίνακας 11: Επίπεδο ισχύος Διδακτικών Στυλ για τα δύο φύλα

	Φύλο					
	Άνδρας			Γυναίκα		
	Χαμηλό	Μεσαίο	Υψηλό	Χαμηλό	Μεσαίο	Υψηλό
	1.00	2.00	3.00	1.00	2.00	3.00
Ειδικός	0.0%	19.4%	80.6%	0.0%	21.8%	78.2%
ΕπΕξουσία	0.0%	33.3%	66.7%	2.1%	36.6%	61.3%
Προσωπικό Μοντέλο	5.6%	66.7%	27.8%	4.2%	63.4%	32.4%
Διευκολυντής	0.0%	63.9%	36.1%	4.9%	62.0%	33.1%
Εξουσιοδότης	0.0%	5.6%	94.4%	0.0%	9.9%	90.1%

Στον πίνακα 11 παρουσιάζονται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των σκορ που σημείωσαν τα στυλ διδασκαλίας. Όπως αναμενόταν και τα 5 έχουν υψηλούς μέσους όρους, κοντά στο 4.

Πίνακας 12: Μέσος Όρος & Τυπική Απόκλιση των Στυλ Διδασκαλίας

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ειδικός	3.8	.52
Επίσημη Εξουσία	3.9	.48
Προσωπικό Μοντέλο	3.8	.48
Διευκολυντής	3.6	.49
Εξουσιοδότης	3.9	.56

5.2 Επαγωγική Στατιστική

5.2.1 Διερεύνηση Σχέσης Δημογραφικών Παραγόντων με την Αυτοεκτίμηση

Στον πίνακα 13 παρουσιάζεται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση του σκορ της αυτοεκτίμησης που σημείωσαν τα δύο φύλα. Πιο συγκεκριμένα οι άνδρες σημείωσαν 29.03 και οι γυναίκες 29.13 η διαφορά είναι πολύ μικρή. Για να διερευνήσουμε εάν αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική εφαρμόστηκε το t -test, καθώς τα δεδομένα είναι μεγαλύτερα του 30 και στις δύο κατηγορίες του φύλου οπότε ικανοποιείται η προϋπόθεση της κανονικότητας. Τα αποτελέσματα του κριτηρίου ήταν $t = -0.250$, $p = 0.8$ δηλαδή δεν αποδείχθηκε ότι αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Δηλαδή, δε υπάρχει διαφορά στην κατανομή του σκορ αυτοεκτίμησης μεταξύ των δύο φύλων.

Πίνακας 13: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση του σκορ της αυτοεκτίμησης για τα δύο φύλα

Φύλο	Μ.Ο.	N	T.A.
Άνδρας	29.03	36	2.25
Γυναίκα	29.13	142	2.71
Σύνολο	29.10	178	2.62

Στο διάγραμμα 8 φαίνεται η κατανομή του σκορ αυτοπεποίθησης των δύο φύλων. Παρατηρούμε ότι ενώ οι μέσες τιμές του σκορ είναι κοντά στο 29 και για τα δύο φύλα το 50% του σκορ των ανδρών είναι μεταξύ του 28 και 30 αρκετά συγκεντρωμένα δηλαδή γύρω από τη μέση τιμή. Για τις γυναίκες το 50% των απαντήσεων είναι μεταξύ 27 και 31 λίγο πιο ευρύ διάστημα από αυτό των ανδρών. Επίσης, οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερο εύρος απαντήσεων καθώς κυμαίνονται μεταξύ 22 και 34 ενώ οι άνδρες μεταξύ 28 και 31. Επίσης οι γυναίκες εμφανίζουν ακραίες τιμές μόνο προς τα κάτω ενώ οι άνδρες έχουν και προς τα πάνω. Γενικά μπορούμε να πούμε ότι παρόλο που η κατανομή του σκορ αυτοεκτίμησης των δύο φύλων είναι διαφορετική με αυτή των γυναικών να είναι πιο ευρεία κατανεμημένη γύρω από το μέσο όρο. Όμως και τα δύο φύλα έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση και κανένα φύλο δε σημειώνει σκορ κάτω από την τιμή 20.

Προκειμένου να ελέγξουμε την συσχέτιση του σκορ αυτοεκτίμησης με την ηλικία και την προϋπηρεσία είναι απαραίτητο αυτές οι μεταβλητές να ικανοποιούν τη συνθήκη κανονικότητας. Όμως το σκορ αυτοεκτίμησης και η ηλικία δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή καθώς το Kolmogorov-Smirnov απέρριψε την υπόθεση αυτή με $p < 0.00$ για το σκορ αυτοεκτίμησης $p < 0,01$ για την ηλικία.

Στον πίνακα 14 βλέπουμε το συντελεστή συσχέτισης Spears του σκορ αυτοεκτίμησης με την ηλικία και την προϋπηρεσία. Παρατηρούμε ότι και για τις δύο αυτές μεταβλητές ο συντελεστής συσχέτισης είναι στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας μεγαλύτερο του 1%. Πιο συγκεκριμένα μπορούμε να πούμε ότι η ηλικία μπορεί να εξηγήσει το 50% της μεταβλητότητας του σκορ αυτοεκτίμησης και η προϋπηρεσία το 59,6% της μεταβλητότητας. Αυτή είναι μία συσχέτιση που θα περιμέναμε καθώς όσο μεγαλύτερη ηλικία έχει ο εκπαιδευτικός λογικά έχει μεγαλύτερη εμπειρία στον επαγγελματικό τομέα και έχει συγκεντρώσει περισσότερες γνώσεις για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να πραγματοποιήσει την εκπαιδευτική του πρακτική. Παρόμοια όσο μεγαλύτερη προϋπηρεσία έχει ο εκπαιδευτικός νιώθει μεγαλύτερη σιγουριά για τον τρόπο με τον οποίο διεξάγει το μάθημα. Γνωρίζει πια είναι τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της επαγγελματικής του προσωπικότητας και έχει αποκτήσει μεγαλύτερη εμπειρία για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να συνεργαστεί καλύτερα και αποδοτικότερα με τις διαφορετικές προσωπικότητες των παιδιών και των νεαρών εφήβων.

Πίνακας 14: Συντελεστής συσχέτισης του σκορ αυτοεκτίμησης με την ηλικία και τη προϋπηρεσία

		Ηλικία	Προϋπηρεσία
Σκορ R	Correlation Coefficient	.500**	.596**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000
	N	178	178

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Στον Πίνακα 15 παρουσιάζεται η μέση τιμή του σκορ αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών με βάση την ειδικότητα. Παρατηρούμε ότι οι μέσες τιμές του σκορ είναι περίπου στο 29, με την μεγαλύτερη να σημειώνεται από τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν άλλο με 30,38 και η μικρότερη από τους νηπιαγωγούς με 28,57. Οι διαφορές αυτές που

παρατηρούνται στη μέση τιμή δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές (Kruskal Wallis = 7,441, $p = 0.282$).

Πίνακας 15: Μέση τιμή σκορ αυτοεκτίμηση ανά ειδικότητα

	Ειδικότητα	
	Μ.Ο.	N
Νηπιαγωγός	28.58	48
Δάσκαλος	29.32	62
Ξένη Γλώσσα	29.41	17
Θεατρική Αγωγή	28.00	7
Εικαστικά	29.00	5
Γυμναστής	28.87	23
Άλλο	30.38	16

Θέλουμε να πραγματοποιήσουμε τον έλεγχο της μηδενικής υπόθεσης H_0 : Δεν διαφέρουν οι μέσες τιμές του σκορ αυτοεκτίμησης στις διάφορες ειδικότητες των εκπαιδευτικών, έναντι της εναλλακτικής H_1 : Διαφέρουν οι μέσες τιμές του σκορ αυτοεκτίμησης στις διάφορες ειδικότητες των εκπαιδευτικών.

Θα πρέπει η μεταβλητή σκορ αυτοεκτίμησης να ακολουθεί την κανονική κατανομή σε όλες της κατηγορίες της μεταβλητής «Ειδικότητα». Στον πίνακα 16 βλέπουμε τα αποτελέσματα του τεστ Kolmogorov-Smirnov για τον έλεγχο της κανονικότητας. Παρατηρούμε ότι απορρίπτεται η υπόθεση της κανονικότητας για την κατηγορία «Δάσκαλος» ($p < 0.00$) και για την κατηγορία «Γυμναστής» ($p = 0.010$). Για την κατηγορία «Δάσκαλος» μπορούμε να υποθέσουμε κανονικότητα καθώς έχουμε μεγαλύτερο του 30 αριθμό απαντήσεων αλλά δεν μπορούμε να κάνουμε το ίδιο για την κατηγορία «Γυμναστής». Ως εκ τούτου εφαρμόστηκε το κριτήριο Kruskal Wallis.

Πίνακας 16: Έλεγχος Κανονικότητας του σκορ αυτοεκτίμησης ανά κατηγορία ειδικότητας

	Ειδικότητα	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	df	Sig.
Σκορ Αυτοεκτίμησης	Νηπιαγωγός	.120	48	.083
	Δάσκαλος	.163	62	.000
	Ξένη Γλώσσα	.132	17	.200*
	Θεατρική	.192	7	.200*
	Αγωγή	.300	5	.161
	Εικαστικά	.210	23	.010
	Γυμναστής	.157	16	.200*
	Άλλο			

Τα αποτελέσματα του κριτηρίου έδειξαν ότι οι διαφορές αυτές που παρατηρούνται στη μέση τιμή δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές (Kruskal Wallis = 7.441, $p = 0.282$, Πίνακας 16).

Σχετικά με το σκορ αυτοεκτίμησης και τη σχέση εργασίας και πάλι η τιμή του σκορ κυμαίνεται στο 29. Πιο συγκεκριμένα οι μόνιμοι σημείωσαν σκορ αυτοεκτίμηση 29.10, ενώ οι αναπληρωτές 29.12 ελαφρώς μεγαλύτερο (Πίνακας 17).

Για να ελέγξουμε εάν η διαφορά αυτή στη μέση τιμή του σκορ αυτοπεποίθησης μεταξύ των μονίμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών είναι στατιστικά σημαντική θα πρέπει να κάνουμε έλεγχο επαγωγικής στατιστικής. Οι υποθέσεις που ελέγχουμε είναι:

H_0 : Δε διαφέρουν οι μέσες τιμές του σκορ αυτοπεποίθησης μεταξύ των μονίμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών

H_1 : Διαφέρουν οι μέσες τιμές του σκορ αυτοπεποίθησης μεταξύ των μονίμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών

Ο αριθμός των παρατηρήσεων είναι μεγαλύτερος του 30 οπότε ικανοποιείται η συνθήκη της κανονικότητας για τις δύο κατηγορίες της Μεταβλητής Σχέση Εργασίας. Η διαφορά του σκορ αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική καθώς η τιμή του t κριτηρίου ήταν -0.239 ($p = 0.8$). Δηλαδή δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση και αποδεχόμαστε ότι δε διαφέρουν οι μέσες τιμές του σκορ αυτοπεποίθησης μεταξύ των μονίμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών.

Πίνακας 17: Μέση τιμή σκορ αυτοεκτίμηση ανά σχέση εργασίας

	Σχέση Εργασίας			
	Μόνιμος/η		Αναπληρωτής/τρια	
	Μ.Ο.	N.	Μ.Ο.	N
Σκορ R	29.10	110	29.12	68

Η τιμή του σκορ αυτοεκτίμησης δε φαίνεται να επηρεάζεται και από την οικογενειακή κατάσταση του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα οι έγγαμοι σημείωσαν μέση τιμή 25,70, οι άγαμοι 25,67, οι διαζευγμένοι 24,50 και οι χήροι 25,69.

Πίνακας 18: Μέση τιμή σκορ αυτοεκτίμηση ανά οικογενειακή κατάσταση

		Οικογενειακή Κατάσταση	
		Μ.Ο.	T.A.
Σκορ R	Έγγαμος/η	28.92	79
	Άγαμος/η	29.05	66
	Διαζευγμένος/η	30.20	20
	Χήρος/α	28.85	13

Θα πρέπει να ελέγξουμε εάν αυτές οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές. Δηλαδή θέλουμε να ελέγξουμε τις παρακάτω υποθέσεις:

H_0 : Δε διαφέρουν οι μέσες τιμές του σκορ αυτοπεποίθησης στις διάφορες κατηγορίες της οικογενειακής κατάστασης

H_1 : Διαφέρουν οι μέσες τιμές του σκορ αυτοπεποίθησης στις διάφορες κατηγορίες της οικογενειακής κατάστασης

Στον πίνακα 19 φαίνονται τα αποτελέσματα του κριτηρίου Kolmogorov Smirnov για τον έλεγχο της κανονικότητας του σκορ αυτοεκτίμησης στις διάφορες κατηγορίες της οικογενειακής κατάστασης. Για τις κατηγορίες της οικογενειακής κατάστασης «Άγαμος» και «Διαζευγμένος» δεν μπορούμε να υποθέσουμε κανονικότητα οπότε για τον έλεγχο των υποθέσεων θα χρησιμοποιήσουμε το κριτήριο Kruskal Wallis.

Πίνακας 19: Έλεγχος Κανονικότητας του σκορ αυτοεκτίμησης για την οικογενειακή κατάσταση

Οικογενειακή Κατάσταση	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	c	df	Sig.
Σκορ Αυτοεκτίμησης Έγγαμος/η	.095	79	.077
Άγαμος/η	.158	66	.000
Διαζευγμένος/η	.420	20	.000
Χήρος/α	.144	13	.200

Τα αποτελέσματα του κριτηρίου έδειξαν ότι οι διαφορές αυτές στις μέσες τιμές δεν είναι στατιστικά σημαντικές (Kruskal Wallis = 3.990, $p = 0.263$). Δηλαδή δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση και αποδεχόμαστε ότι δε διαφέρουν οι μέσες τιμές του σκορ αυτοπεποίθησης στις διάφορες κατηγορίες της οικογενειακής κατάστασης.

5.2.2 Διερεύνηση Σχέσης Δημογραφικών Παραγόντων και Διδακτικού Στυλ

Στον πίνακα 21 φαίνεται ο μέσος όρος των απαντήσεων για τα διδακτικά στυλ με τη διάκριση του φύλου και στον πίνακα 21 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του κριτηρίου t -test για ανεξάρτητα δείγματα που εφαρμόστηκε προκειμένου να γίνει ο έλεγχος των υποθέσεων

H_0 : Δε διαφέρουν οι μέσες τιμές του διδακτικού στυλ μεταξύ των δύο φύλων

H_1 : Διαφέρουν οι μέσες τιμές του διδακτικού στυλ μεταξύ των δύο φύλων

Τα αποτελέσματα του κριτηρίου που εφαρμόστηκε έδειξαν ότι δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση και αποδεχόμαστε ότι δε διαφέρουν οι μέσες τιμές του διδακτικού στυλ μεταξύ των δύο φύλων. Πιο συγκεκριμένα στο διδακτικό στυλ «Ειδικός» οι άνδρες σημείωσαν σκορ 3,88 και οι γυναίκες 3,82. Η διαφορά αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($t = 0.635$ $p = 0.526$. Πίνακας 19). Στο διδακτικό στυλ «Επίσημη Εξουσία» οι άνδρες σημείωσαν σκορ 3,90 και οι γυναίκες 3,90 επίσης. Η διαφορά αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($t = 0.054$ $p = 0.957$. Πίνακας 19). Στο διδακτικό στυλ «Προσωπικό

Μοντέλο» οι άνδρες σημείωσαν σκορ 3,76 και οι γυναίκες 3,79. Η διαφορά αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($t = -0.423$ $p = 0.673$. Πίνακας 19). Στο διδακτικό συλ Διευκολυντής» οι άνδρες σημείωσαν σκορ 3,57 και οι γυναίκες 3,62. Η διαφορά αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($t = -0.595$ $p = 0.553$. Πίνακας 19). Και στο διδακτικό συλ «Εξουσιοδότης» οι άνδρες σημείωσαν σκορ 3,85 και οι γυναίκες 3,81. Η διαφορά αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($t = 0.398$ $p = 0.691$. Πίνακας 19.)

Πίνακας 20: Μέσος όρος των διδακτικών συλ με τη διάκριση του φύλου

	Φύλο			
	Άνδρας		Γυναίκα	
	M.O.	N	M.O.	N
Ειδικός	3.88	36	3.82	142
ΕπίσημηΕξουσία	3.90	36	3.90	142
Προσωπικό	3.76	36	3.79	142
Μοντέλο				
Διευκολυντής	3.57	36	3.62	142
Εξουσιοδότης	3.85	36	3.81	142

Πίνακας 21: Εφαρμογή κριτηρίου t – test για τη διαφορά των διδακτικών συλ μεταξύ των δύο φύλων

		Levene's Test		t-test for Equality of Means		95% Confidence Interval of the Difference				
		for Equality of Variances								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error	Lower	Upper
Ειδικός	Equal variances assumed	.479	.490	.635	176	.526	.06240	.09822	-.13144	.25625

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Differe nce	Std. Error Differenc e	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
	Equal variances not assumed			.671	58.256	.505	.06240	.09295	-.12364	.24844
Επίσημη Εξουσία	Equal variances assumed	2.132	.146	.054	176	.957	.00489	.09033	-.17338	.18316
	Equal variances not assumed			.059	60.936	.953	.00489	.08291	-.16089	.17067
Προσω- πικό Μοντέλο	Equal variances assumed	1,560	,213	-.423	176	.673	-.03795	.08966	-.21490	.13900
	Equal variances not assumed			-.461	60.955	.646	-.03795	.08228	-.20247	.12657
Διευκο- λυντής	Equal variances assumed	.314	.576	-.595	176	.553	-.05463	.09179	-.23579	.12653
	Equal variances not assumed			-.600	54.659	.551	-.05463	.09109	-.23720	.12795
Εξουσιο- δότης	Equal variances assumed	.757	.386	.398	176	.691	.04176	.10483	-.16513	.24866

Levene's Test for Equality of Variances										
t-test for Equality of Means										
							95% Confidence Interval of the Difference			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Differe nce	Std. Error Differenc e	Lower	Upper
Equal variances not assumed				.445	63.435	.658	.04176	.09379	-.14563	.22916

Στον πίνακα 23 φαίνεται ο μέσος όρος των διδακτικών στυλ μεταξύ των διαφορετικών ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών. Μας ενδιαφέρει να ελέγξουμε εάν υπάρχει διαφορά μεταξύ αυτών των μέσων όρων. Δηλαδή θέλουμε να ελέγξουμε τις υποθέσεις:

H_0 : Δε διαφέρουν οι μέσες τιμές του διδακτικού στυλ μεταξύ των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών

H_1 : Διαφέρουν οι μέσες τιμές του διδακτικού στυλ μεταξύ των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών

Στον πίνακα 22 φαίνονται τα αποτελέσματα του κριτηρίου για τον έλεγχο εάν οι μέσοι όροι κατηγορίες των διδακτικών στυλ ακολουθούν την κανονική κατανομή σε κάθε κατηγορία της ειδικότητας. Τα διδακτικά στυλ ειδικός και εξουσιοδότης ικανοποιούν την υπόθεση της κανονικότητας αλλά τα στυλ επίσημη εξουσία, Προσωπικό Μοντέλο και Διευκολυντής δεν την ικανοποιούν τη συνθήκη της κανονικότητας. Για τα διδακτικά στυλ που ικανοποιείται η συνθήκη της κανονικότητας θα γίνει έλεγχος ANOVA ενώ για τα διδακτικά στυλ που δεν ικανοποιείται η συνθήκη της κανονικότητας θα εφαρμοστεί το απαραμετρικό κριτήριο Kruskal Wallis.

Πίνακας 22: Τεστ κανονικότητας των διδακτικών στυλ για τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών

	Ειδικότητα	Kolmogorov-Smirnov ^a			
		Statistic	df	Sig.	
Ειδικός	Νηπιαγωγός	.091	48	.200*	
	Δάσκαλος	.096	62	.200*	
	Ξένη Γλώσσα	.143	17	.200*	
	Θεατρική Αγωγή	.223	7	.200*	
	Εικαστικά	.175	5	.200*	
	Γυμναστής	.097	23	.200*	
	Άλλο	.208	16	.063	
	Επίσημη Εξουσία	Νηπιαγωγός	.092	48	.200*
Επίσημη Εξουσία	Δάσκαλος	.122	62	.022	
	Ξένη Γλώσσα	.247	17	.007	
	Θεατρική Αγωγή	.197	7	.200*	
	Εικαστικά	.234	5	.200*	
	Γυμναστής	.159	23	.137	
	Άλλο	.131	16	.200*	
	Προσωπικό Μοντέλο	Νηπιαγωγός	.108	48	.200
	Προσωπικό Μοντέλο	Δάσκαλος	.141	62	.004
Ξένη Γλώσσα		.172	17	.196	
Θεατρική Αγωγή		.298	7	.061	
Εικαστικά		.389	5	.013	
Γυμναστής		.224	23	.004	
Άλλο		.196	16	.101	
Διευκολυντής		Νηπιαγωγός	.119	48	.088
		Δάσκαλος	.101	62	.183
	Ξένη Γλώσσα	.145	17	.200	
	Θεατρική Αγωγή	.180	7	.200	
	Αγωγή				

	Εικαστικά	.290	5	.197
	Γυμναστής	.183	23	.044
	Άλλο	.277	16	.002
Εξουσιοδότης	Νηπιαγωγός	.107	48	.200
	Δάσκαλος	.111	62	.053
	Ξένη Γλώσσα	.127	17	.200
	Θεατρική Αγωγή	.221	7	.200
	Εικαστικά	.207	5	.200
	Γυμναστής	.150	23	.192
	Άλλο	.087	16	.200

Πιο συγκεκριμένα στο στυλ διδασκαλίας «Ειδικός» οι μέσες τιμές σκορ που σημείωσαν οι εκπαιδευτικοί ήταν μεταξύ 3,53 και 3,92.

Οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($F=1.506$, $p=0.179$).

Στο στυλ διδασκαλίας «Επίσημη Εξουσία» οι μέσες τιμές σκορ που σημείωσαν οι εκπαιδευτικοί ήταν μεταξύ 3,77 και 4,1. Οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($p = 0.888$). Στο στυλ διδασκαλίας «Προσωπικό Μοντέλο» οι μέσες τιμές σκορ που σημείωσαν οι εκπαιδευτικοί ήταν μεταξύ 3,73 και 3,90. Οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($p = 0.974$). Στο στυλ διδασκαλίας «Διευκολυντής» οι μέσες τιμές σκορ που σημείωσαν οι εκπαιδευτικοί ήταν μεταξύ 3,41 και 3,68.

Οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($p = 0.419$).

Στο στυλ διδασκαλίας «Εξουσιοδότης» οι μέσες τιμές σκορ που σημείωσαν οι εκπαιδευτικοί ήταν μεταξύ 3,58 και 3,94. Οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($F = 0,757$ $p = 0.604$).

Πίνακας 23: Μέσος όρος των διδακτικών στυλ για τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών

		Ειδικότητα	
		Μ.Ο.	N
Ειδικός	Νηπιαγωγός	3.80	48
	Δάσκαλος	3.84	62

		Ειδικότητα	
		Μ.Ο.	Ν
	Ξένη Γλώσσα	3.71	17
	Θεατρική Αγωγή	3.87	7
	Εικαστικά	3.53	5
	Γυμναστής	3.96	23
	Άλλο	3.92	16
Επίσημη Εξουσία	Νηπιαγωγός	3.94	48
	Δάσκαλος	3.86	62
	Ξένη Γλώσσα	3.94	17
	Θεατρική Αγωγή	3.77	7
	Εικαστικά	4.10	5
	Γυμναστής	3.92	23
	Άλλο	3.82	16
Προσωπικό	Νηπιαγωγός	3.78	48
Μοντέλο	Δάσκαλος	3.78	62
	Ξένη Γλώσσα	3.86	17
	Θεατρική Αγωγή	3.73	7
	Εικαστικά	3.90	5
	Γυμναστής	3.79	23
	Άλλο	3.76	16
Διευκολυντής	Νηπιαγωγός	3.68	48
	Δάσκαλος	3.58	62
	Ξένη Γλώσσα	3.45	17
	Θεατρική Αγωγή	3.41	7
	Εικαστικά	3.65	5
	Γυμναστής	3.67	23
	Άλλο	3.66	16
Εξουσιοδότης	Νηπιαγωγός	3.83	48
	Δάσκαλος	3.94	62
	Ξένη Γλώσσα	3.60	17
	Θεατρική Αγωγή	3.70	7

	Ειδικότητα	
	Μ.Ο.	N
Εικαστικά	3.90	5
Γυμναστής	3.78	23
Άλλο	3.58	16

Στον πίνακα 24 παρουσιάζεται ο μέσος όρος των διδακτικών στυλ με τη διάκριση της οικογενειακής κατάστασης. Μας ενδιαφέρει να ελέγξουμε εάν υπάρχει διαφορά μεταξύ αυτών των μέσων όρων. Δηλαδή θέλουμε να ελέγξουμε τις υποθέσεις:

H_0 : Δε διαφέρουν οι μέσες τιμές του διδακτικού στυλ μεταξύ των κατηγοριών οικογενειακής κατάστασης

H_1 : Διαφέρουν οι μέσες τιμές του διδακτικού στυλ μεταξύ των κατηγοριών οικογενειακής κατάστασης

Πίνακας 24: Μέσος όρος των διδακτικών στυλ με τη διάκριση της οικογενειακής κατάστασης

	Οικογενειακή Κατάσταση							
					Διαζευγμένος			
	Έγγαμος/η		Άγαμος/η		/η		Χήρος/α	
	Μ.Ο.	N	Μ.Ο.	N	Μ.Ο.	N	Μ.Ο.	N
Ειδικός	3.87	79	3.74	66	3.91	20	3.93	13
Επίσημη Εξουσία	3.87	79	3.94	66	3.88	20	3.92	13
Προσωπικό Μοντέλο	3.76	79	3.83	66	3.71	20	3.87	13
Διευκολυντής	3.65	79	3.57	66	3.63	20	3.52	13
Εξουσιοδότης	3.81	79	3.79	66	3.94	20	3.80	13

Στον πίνακα 25 φαίνονται τα αποτελέσματα του κριτηρίου για τον έλεγχο εάν οι μέσοι όροι κατηγορίες των διδακτικών στυλ ακολουθούν την κανονική κατανομή σε κάθε κατηγορία της οικογενειακής κατάστασης. Η προϋπόθεση της κανονικότητας ικανοποιείται σε κάθε κατηγορία της οικογενειακής κατάστασης καθώς οι κατηγορίες έγγαμος και διαζευγμένος έχουν αριθμό παρατηρήσεων μεγαλύτερο του 30 και για τις υπόλοιπες κατηγορίες το p-value είναι μεγαλύτερο του επιπέδου $\alpha = 0,05$.

Πίνακας 25: Έλεγχος κανονικότητας του διδακτικού στυλ για κάθε κατηγορία οικογενειακής κατάστασης

	Οικογενειακή Κατάσταση	Kolmogorov-Smirnov ^a			
		Statistic	df	Sig.	
Ειδικός	Έγγαμος/η	.073	79	.200	
	Άγαμος/η	.086	66	.200	
	Διαζευγμένος/η	.133	20	.200	
	Χήρος/α	.195	13	.189	
Επίσημη Εξουσία	Έγγαμος/η	.125	79	.004	
	Άγαμος/η	.071	66	.200	
	Διαζευγμένος/η	.181	20	.085	
	Χήρος/α	.220	13	.086	
Προσωπικό Μοντέλο	Έγγαμος/η	.102	79	.040	
	Άγαμος/η	.067	66	.200	
	Διαζευγμένος/η	.183	20	.078	
	Χήρος/α	.223	13	.077	
	Διευκολυντής	Έγγαμος/η	.105	79	.031
		Άγαμος/η	.092	66	.200
Διαζευγμένος/η		.193	20	.050	
Χήρος/α		.147	13	.200	
Εξουσιοδότης	Έγγαμος/η	.120	79	.007	
	Άγαμος/η	.129	66	.008	
	Διαζευγμένος/η	.125	20	.200	
	Χήρος/α	.202	13	.150	

Στον πίνακα 26 φαίνονται τα αποτελέσματα του τεστ ANOVA που εφαρμόστηκε για τον έλεγχο των υποθέσεων. Από τους πίνακες 24 και 26 έχουμε ότι στο διδακτικό στυλ «Ειδικός» ο μέσος όρος ήταν μεταξύ 3,74 και 3,93 μεταξύ των διαφόρων επιπέδων οικογενειακής κατάστασης. Οι διαφορές αυτές των μέσων όρων δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($F = 1,096$, $p = 0.352$). Στο διδακτικό στυλ «Επίσημη Εξουσία» ο μέσος όρος ήταν μεταξύ 3,87 και 3,94 μεταξύ των διαφόρων επιπέδων οικογενειακής κατάστασης.

Οι διαφορές αυτές των μέσων όρων δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($F = 0.247$, $p = 0.863$).

Στο διδακτικό συλ «Προσωπικό μοντέλο» ο μέσος όρος ήταν μεταξύ 3,71 και 3,87 μεταξύ των διαφόρων επιπέδων οικογενειακής κατάστασης. Οι διαφορές αυτές των μέσων όρων δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($F = 0.512$ $p = 0.674$). Στο διδακτικό συλ «Διευκολυντής» ο μέσος όρος ήταν μεταξύ 3,52 και 3,65 μεταξύ των διαφόρων επιπέδων οικογενειακής κατάστασης.

Οι διαφορές αυτές των μέσων όρων δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($F = 0.522$ $p = 0.667$).

Και στο διδακτικό συλ «Εξουσιοδότης» ο μέσος όρος ήταν μεταξύ 3,79 και 3,94 μεταξύ των διαφόρων επιπέδων οικογενειακής κατάστασης.

Οι διαφορές αυτές των μέσων όρων δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($F = 0,371$ $p = 0.774$).

Πίνακας 26: Πίνακας ANOVA – Έλεγχος διαφοράς σκορ διδακτικών συλ μεταξύ των διαφορετικών κατηγοριών οικογενειακής κατάστασης

		Sum	of	Mean		
		Squares	df	Square	F	Sig.
Εξουσιοδότης	Between Groups	22.589	3	7.530	.371	.774
	Within Groups	3535.889	174	20.321		
	Total	3558.478	177			
Διευκολυντής	Between Groups	24.376	3	8.125	.522	.667
	Within Groups	2706.905	174	15.557		
	Total	2731.281	177			
ΠΜ	Between Groups	22.799	3	7.600	.512	.674
	Within Groups	2580.421	174	14.830		
	Total	2603.219	177			
ΕΕ	Between Groups	11.196	3	3.732	.247	.863
	Within Groups	2628.309	174	15.105		
	Total	2639.506	177			
Ειδικός	Between Groups	58.021	3	19.340	1.096	.352
	Within Groups	3070.074	174	17.644		
	Total	3128.096	177			

5.2.3 Διερεύνηση Σχέσης Αυτοεκτίμησης και Διδακτικού Στυλ

Στον Πίνακα 25 παρουσιάζεται ο συντελεστής συσχέτισης Spearman του σκορ αυτοεκτίμησης με το διδακτικό στυλ των εκπαιδευτικών. Όπως φαίνεται σημαντικά στατιστική συσχέτιση παρουσιάζεται με τα διδακτικό στυλ «Εξουσιοδότης». και «Επίσημη Εξουσία» Πιο συγκεκριμένα το 18,2% της μεταβλητότητας του σκορ αυτοεκτίμησης και του διδακτικού στυλ «Εξουσιοδότης» μπορεί να εξηγηθεί από τη συσχέτισή τους.

Η συσχέτιση αυτή είναι ασθενής και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%.

Επίσης το 18,9% της μεταβλητότητας του σκορ αυτοεκτίμησης και του το διδακτικού στυλ «Επίσημη Εξουσία» μπορεί να εξηγηθεί από τη συσχέτισή τους.

Η συσχέτιση αυτή είναι ασθενής και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%.

Πίνακας 27: Συσχέτιση αυτοεκτίμησης και Διδακτικού Στύλ

	Ειδικός	ΕΕ	ΠΜ	Διευκολυντής	Εξουσιοδότης
Spearman	-0.182	-0.189	-0.077	-0.113	-0.182
Sig. (2-tailed)	0.015	0.012	0.307	0.133	0.015
N	178	178	178	178	178

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Κύριος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η επίδραση που τυχόν έχει η αυτοεκτίμηση του κάθε εκπαιδευτικού και η τυχόν σχέση επίδρασης αυτής στο στυλ διδασκαλίας που επιδεικνύεται στην τάξη. Αν δηλαδή επηρεάζει το στυλ διδασκαλίας των εκπαιδευτικών μια τυχόν θετική αλλαγή στάσης -για οποιονδήποτε λόγο- στην αντίληψη που έχουν για τον εαυτό τους.

Επιπλέον, ελέγχθηκε ο ρόλος των ατομικών διαφορών, φύλου, διδακτικής εμπειρίας, εργασιακής κατάστασης και ηλικίας στο σύνολο των μεταβλητών που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα.

Στο σύνολό τους, ως επί τω πλείστων, τα αποτελέσματα παρείχαν υποστήριξη για τις υποθέσεις της έρευνας. Διαπιστώθηκε μία ανάλογη σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών και του επαγγελματικού στυλ διδασκαλίας αυτών, δηλαδή όσο αυξάνεται η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών, επηρεάζεται και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, διαμορφώνοντας έτσι το στυλ διδασκαλίας τους και σε συνέπεια με ευρήματα προηγούμενων μελετών (π.χ. Rubinstein, όπως αναφέρεται στους Bakholdina et al., 2014), καθώς διαπιστώνεται ισχυρή, στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην θετική αυτοεκτίμηση και στη συνολική επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με επέκταση στην επαγγελματική τους στάση και εμφάνιση.

Συγκεκριμένα, η έρευνα των Masia et al. (2001) υποστηρίζει την άποψη ότι η γενική αυτοεκτίμηση πρέπει να χαρακτηρίζεται όχι ποσοτικά, δηλαδή το πόσο υψηλή είναι, αλλά ποιοτικά, δηλαδή ποια είναι η σύνθεση της, θετική - αρνητική, πλήρης - ελλιπής κλπ.

Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνει την Υπόθεση στην οποία υπήρχε πρόβλεψη για θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αντίληψη της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών και το

διδακτικό στυλ που χρησιμοποιούν και -κατ' επέκταση- στην εξωγενή επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Διερευνώντας την επίδραση των επιμέρους διαστάσεων της αυτοεκτίμησης στην εγγενή και εξωγενή επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην βιβλιογραφία, διαπιστώθηκε ότι η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον εαυτό τους και την επαγγελματική τους αξία, επηρεάζει θετικά την εγγενή επαγγελματική τους ικανοποίηση, ενώ η καλλιέργεια κάποιου συγκεκριμένου διδακτικού στυλ, ενισχύει την εξωγενή επαγγελματική τους ικανοποίηση, υποδεικνύοντας ότι όσο περισσότερο παρέχονται θετικές αναφορές για την πορεία διδασκαλίας (π.χ. από τους μαθητές ή και την ηγεσία του σχολείου) για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, τόσο μεγαλύτερη είναι η επαγγελματική ικανοποίηση που βιώνει ο εκπαιδευτικός.

Από το σύνολο των διαστάσεων της ενδυνάμωσης της αυτοπεποίθησης που υπάρχουν στην βιβλιογραφία και συμπεριελήφθησαν στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό την εκχώρηση του δικαιώματος λήψης αποφάσεων που αφορούν βελτιωτικές αλλαγές σε επίπεδο μεθόδων και διαδικασιών εργασίας, την αναγνώριση της επαγγελματικής προσφοράς του εκπαιδευτικού και το εξατομικευμένο ενδιαφέρον, ως πηγές ενδυνάμωσής τους, σε επίπεδο συμπεριφοράς στο περιβάλλον των σχολικών τους μονάδων.

Το παραπάνω εύρημα είναι συνεπές με τα αποτελέσματα των ερευνών των Avey et al., (2008) και Yunus, Sukarno και Rosyadi (2021), στις οποίες η παρώθηση για υψηλή λογοδοσία και η αναγνώριση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών συγκαταλέγονται μεταξύ των πηγών ενδυνάμωσής τους. που αναγνωρίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά την επαγγελματική τους ικανοποίηση, οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν να αναφέρουν, σε ελάχιστα μεγαλύτερο βαθμό, ότι αντλούν μεγαλύτερη ικανοποίηση από εγγενείς παράγοντες σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση που προκύπτει από εξωγενείς παράγοντες, σε συνέπεια και με προηγούμενες μελέτες (Van den Berg, 2002).

Η ελευθερία επιλογής μεθόδων εργασίας και η αναγνώριση της επαγγελματικής απόδοσης των εκπαιδευτικών αναδεικνύονται ως εργασιακές συνθήκες οι οποίες συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και της ενδυνάμωσης της θετικής αυτοεκτίμησης, σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών σε σχετικές έρευνες, όπως σε προηγούμενο εύρημα των Davidescu et al.(2016), το οποίο αναδεικνύει τους ίδιους παράγοντες ως τους σημαντικότερους για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά στην επίδραση των παραγόντων ατομικών διαφορών στις αναφορές των συμμετεχόντων, έκπληξη προκαλεί το γεγονός ότι τα δύο φύλα δεν βρέθηκαν να διαφέρουν μεταξύ τους σημαντικά ως προς κάποια τη σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης που επιδεικνύουν τα δυο γένη και το διδακτικό στυλ που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας.

Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε αντίθεση με ευρήματα προηγούμενων ερευνών και της προσωπικής μου εμπειρικής διαπίστωσης, όπου διαπιστώθηκε ότι άντρες εκπαιδευτικοί φαίνεται να δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι με το επάγγελμά τους συγκριτικά με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (Γραμματικού, 2016· Ηλιοφώτου κ.ά, 2014) και καταρρίπτει το αντίστοιχο τμήμα της Υπόθεσης που προέβλεπε κάποια σχέση ή επίδραση του παράγοντα φύλο στην αντίληψη της αυτοεκτίμησης και του διδακτικού στυλ των εκπαιδευτικών.

Ως προς την επίδραση της διδακτικής εμπειρίας, οι εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των 20 ετών αναφέρουν μεγαλύτερη εγγενή επαγγελματική

ικανοποίηση από τους λιγότερο έμπειρους συναδέλφους τους και έτσι επιδεικνύουν κατ' επέκταση θετικότερη αυτοεκτίμηση που επηρεάζει το στυλ διδασκαλίας τους.

Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαίωσε το τμήμα της υπόθεσης που προέβλεπε επίδραση της διδακτικής εμπειρίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και με την αυτοεκτίμηση που δηλώνουν και συνάδει με ευρήματα προηγούμενων ερευνών Anastasiou & Papakonstantinou (2014) και Λιάκου (2015).

Περισσότερο επαγγελματικά ικανοποιημένοι βρέθηκαν να δηλώνουν και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί από τους νεότερους συναδέλφους τους, επιβεβαιώνοντας το αντίστοιχο τμήμα της Υπόθεσης το οποίο προέβλεπε συσχέτιση του παράγοντα ηλικία με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση που διαπιστώνεται υποδηλώνει, ενδεχομένως, ότι η αύξηση της ηλικίας και κατ' επέκταση και της διδακτικής εμπειρίας διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς ως προς τη διαχείριση των προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική ζωή και συνακόλουθα ενισχύει και την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Επισημαίνεται, επίσης, ότι η ασφάλεια της μονιμότητας ως εργασιακής κατάστασης βρέθηκε να επηρεάζει με θετικό τρόπο την ικανοποίηση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στον επαγγελματικό τους χώρο, συνδέεται με υψηλότερες αναφορές επαγγελματικής ικανοποίησης και αυτοεκτίμησης συγκριτικά με τις αναφορές εκπαιδευτικών με περιοδική εργασιακή σχέση. Η μονιμότητα της εργασίας, ως ένα από τα εναπομείναντα πλεονεκτήματα του συγκεκριμένου επαγγέλματος στη χώρα μας, απαλύνει, ως ένα βαθμό, την απειλή της εργασιακής και προσωπικής ευημερίας, την αίσθηση του οικονομικού στρες και ενισχύει, ενδεχομένως, την επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών. Η μονιμότητα των εκπαιδευτικών ως εργασιακή συνθήκη βρέθηκε να επιδρά θετικά και στις αντιλήψεις ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών.

Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα, λόγω της σταθερής παραμονής τους σε μία σχολική μονάδα για μεγάλη χρονική περίοδο, να αναπτύξουν σχέσεις συνεργασίας με τη σχολική ηγεσία, μαθητές και συναδέλφους και να γίνουν αποδέκτες διαφόρων μορφών ενδυνάμωσης της αυτοεκτίμησής τους, σε αντίθεση με τους αναπληρωτές και ωρομίσθιους συναδέλφους τους, των οποίων η διαρκής μετακίνηση σε διαφορετικές, σε κάθε σχολική χρονιά, σχολικές μονάδες, περιορίζει σημαντικά τη δυνατότητα ανάπτυξης σχέσεων αλληλεπίδρασης με τη σχολική ηγεσία και μαθητές και κατ' επέκταση καθίσταται δυσκολότερο να γίνουν αποδέκτες ενδυναμωτικής συμπεριφοράς και αυτοεκτίμησης.

7^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

7.1. Γενικά συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της αντίληψης της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης και η επίδραση αυτής στο στυλ διδασκαλίας τους. Πραγματοποιήθηκε έρευνα σε 178 άτομα εκ των οποίων το 20,2% ήταν άνδρες και το 79,8% ήταν γυναίκες. Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων ήταν περίπου 45,47 έτη, με εύρος ηλικίας από 25 έως 64 ετών. Σχετικά με την ειδικότητα των συμμετεχόντων το 27% ήταν Νηπιαγωγοί, το 34,8% ήταν δάσκαλοι, το 9,6% ήταν εκπαιδευτικοί ξένης γλώσσας, το 3,9% ήταν εκπαιδευτικοί θεατρικής αγωγής, το 2,8% ήταν εκπαιδευτικοί εικαστικών, το 12,9% ήταν γυμναστές. Ένα 9% δήλωσε άλλο. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν έγγαμοι σε ποσοστό 44,4% και ακολουθούν οι άγαμοι σε ποσοστό 37,1%. Επίσης, το 11,2% δήλωσαν διαζευγμένοι και το 7,3% δήλωσαν χήροι. Από τους συμμετέχοντες το 61,8% ήταν μόνιμοι υπάλληλοι ενώ αναπληρωτές δήλωσαν το 38,2%.

7.2. Σχετικά με αυτοεκτίμηση

Σχετικά με την Κλίμακα Αυτοεκτίμησης οι συμμετέχοντες σημείωσαν μεγάλο ποσοστό συμφωνίας με τις ερωτήσεις 1, 3, 4, 7 και 10. Πιο συγκεκριμένα το ποσοστό συμφωνίας ή απόλυτης συμφωνίας κυμάνθηκε από 55% περίπου έως και 93%. Δηλαδή, περισσότεροι από τους μισούς συμφωνούν με τις δηλώσεις αυτές και το ποσοστό συμφωνίας αγγίζει τους 9 στους 10. Αντίστοιχα στις ερωτήσεις 2, 5, 6, 8 και 9 (που ήταν οι ερωτήσεις αντίστροφης βαθμολόγησης) οι απαντήσεις κυμάνθηκαν αρκετά με την ερώτηση «Συνολικά έχω την τάση να αισθάνομαι ότι είμαι αποτυχία» να σημειώνει μεγάλο ποσοστό συμφωνίας, περίπου 73% όπως και η ερώτηση «Κατά καιρούς, νομίζω ότι δεν είμαι καθόλου καλός», με ποσοστό συμφωνίας περίπου 60% και η ερώτηση «Αισθάνομαι ότι έχω κάποιο λόγο για να είμαι υπερήφανος» σημείωσε ποσοστό διαφωνίας 87,1%.

Γενικά όμως η μέση τιμή του σκορ αυτοεκτίμησης που σημείωσαν οι συμμετέχοντες ήταν 29.00 (T.A. = 2.61), δηλαδή αρκετά υψηλή.

Επομένως, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτική μπορούμε να πούμε ότι έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, γεγονός που όπως αναλύθηκε στην βιβλιογραφική ανασκόπηση αποτελεί

πολύ σημαντικό παράγοντα για να πραγματοποιούν το έργο τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Η μικρότερη τιμή σκορ που σημειώθηκε ήταν 20 ενώ η μεγαλύτερη 36. Πολύ σημαντικό είναι εδώ να τονίσουμε ότι κανένας εκπαιδευτικός δε σημείωσε τιμή μικρότερη του 20. Που σημαίνει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν τουλάχιστον μία πάνω του μετρίου αυτοεκτίμηση ενώ υπάρχουν και εκπαιδευτικοί με πολύ ισχυρή αυτοεκτίμηση.

Γενικά μπορούμε να πούμε ότι παρόλο που η κατανομή του σκορ αυτοεκτίμησης των δύο φύλων είναι διαφορετική, με αυτή των γυναικών να είναι πιο ευρεία κατανεμημένη γύρω από το μέσο όρο. Όμως και τα δύο φύλα έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση και κανένα φύλο δε σημειώνει σκορ κάτω από την τιμή 20.

7.3. Συσχετίσεις

Όπως αναμενόταν βρέθηκε σημαντική συσχέτιση της ηλικίας και της προϋπηρεσίας με την αυτοεκτίμηση. Όσο μεγαλύτερη ηλικία έχει ο εκπαιδευτικός λογικά έχει μεγαλύτερη εμπειρία στον επαγγελματικό τομέα και έχει συγκεντρώσει περισσότερες γνώσεις για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να πραγματοποιήσει την εκπαιδευτική του πρακτική. Παρόμοια όσο μεγαλύτερη προϋπηρεσία έχει ο εκπαιδευτικός νιώθει μεγαλύτερη σιγουριά για τον τρόπο με τον οποίο διεξάγει το μάθημα. Γνωρίζει πια είναι τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της επαγγελματικής του προσωπικότητας και έχει αποκτήσει μεγαλύτερη εμπειρία για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να συνεργαστεί καλύτερα και αποδοτικότερα με τις διαφορετικές προσωπικότητες των παιδιών και των νεαρών εφήβων.

Οι Aðalsteinsson et al. (2014) αναφέρουν ότι οι μαθητές τα καταφέρνουν καλύτερα όταν έχουν δασκάλους με υψηλή αυτοεκτίμηση παρά με δασκάλους που αμφιβάλλουν για την αποτελεσματικότητά τους ως δάσκαλοι. Οι δάσκαλοι που έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση τείνουν να πιστεύουν ότι μπορούν να προσεγγίσουν τους μαθητές χρησιμοποιώντας σωστές μεθόδους και ενθαρρύνοντας περισσότερη δουλειά. Οι δάσκαλοι που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση τείνουν να χρησιμοποιούν τους χαμηλούς βαθμούς ως αξιολόγηση της χαμηλής ικανότητας των μαθητών. Η αυτοεκτίμηση σχετίζεται επίσης με την επίλυση προβλημάτων στην τάξη. Οι δάσκαλοι που έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση προσπαθούν να λύσουν προβλήματα αμέσως. Οι δάσκαλοι που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, να αποφεύγουν προβλήματα και να εστιάζουν προς τα μέσα, για να αισθάνονται καλύτερα. Επίσης, τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση θα αναλάβουν οποιαδήποτε πρόκληση, βιώνουν

επιτυχία που αυξάνει την αυτοαποτελεσματικότητα. Είναι σημαντική λοιπόν για τους εκπαιδευτικούς η υψηλή αυτοεκτίμηση τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και σε κοινωνικό και εργασιακό επίπεδο. Η υψηλή αυτοεκτίμηση θα κάνει τον εκπαιδευτικό να γνωρίζει τις ικανότητές του, να μην είναι ευαίσθητος στην κριτική και να μπορέσει να εξελιχθεί στον επαγγελματικό χώρο. Κατά συνέπεια θα είναι σε θέση να αξιολογήσει πιο στυλ διδασκαλίας αρμόζει κατά περίπτωση στους μαθητές του.

7.4. Δημογραφικά

Σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και ειδικότερα με το φύλο, την ειδικότητα, την οικογενειακή κατάσταση και τις σχέσεις εργασίας δε βρέθηκε κάποια σημαντικά στατιστική συσχέτιση με την αυτοεκτίμηση

Στο Teaching Styles Inventory στις περισσότερες δηλώσεις οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα ενώ να διαφωνούν απόλυτα υπάρχουν πάρα πολύ λίγοι. Τα υψηλά ποσοστά απόλυτης συμφωνίας εξηγούν ότι τρία από τα τέσσερα στυλ διδασκαλίας εμφανίζονται με μεγάλο ποσοστό, μεγαλύτερο του 50% στο υψηλό επίπεδο ισχύος (Ειδικός, Επίσημη Εξουσία και Εξουσιοδότης) και τα υπόλοιπα 2 έχουν μέτρια ισχύ (Προσωπικό Μοντέλο και Διευκολυντής). Στην έρευνα των Shaari et al. (2014) το πιο διαδεδομένο στυλ διδασκαλίας ήταν το προσωπικό μοντέλο παρόλα αυτά και στην έρευνα αυτή ότι υπήρχε μια ποικιλία στυλ μεταξύ των εκπαιδευτικών.

7.5. Διδακτικό στυλ

Σχετικά με τα αν υπάρχει κάποια προτίμηση διδακτικού στυλ η οποία να σχετίζεται με το φύλο η παρούσα εργασία δεν ανέδειξε κάποια συσχέτιση. Αντίθετα η έρευνα των Özncar, Yilmaz και Güven (2017) έδειξε ότι οι γυναίκες δείχνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο από τους άνδρες το προσωπικό μοντέλο. Επίσης έδειξε ότι υπήρχε διαφορά στο στυλ ανάλογα με την ειδικότητα του εκπαιδευτή ενώ η παρούσα εργασία δε διαπίστωσε καμία διαφορά στα στυλ. Και τέλος η έρευνα των Özncar, Yilmaz και Güven (2017) δεν έδειξε να υπήρχε καμία σημαντική σχέση μεταξύ του τρόπου διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και της οικογενειακής τους κατάστασης όπως και η παρούσα έρευνα.

Μέσα από την εργασία αναδείχθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση του σκορ αυτοεκτίμησης και των διδακτικών στυλ «Διευκολυντής» και «Επίσημη Εξουσία».

Δηλαδή όσο μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση έχει ο εκπαιδευτικός τόσο υψηλότερο σκορ θα σημειώσει στο στυλ διδασκαλίας Διευκολυντής. Παρόμοια όσο μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση έχει ο εκπαιδευτικός τόσο υψηλότερο σκορ θα σημειώσει στο στυλ διδασκαλίας Επίσημη Εξουσία. Η συσχέτιση αυτή όμως είναι ασθενής και δεν εξηγεί μεγάλο ποσοστό της μεταβλητότητας των μεταβλητών.

8^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

8.1. Περιορισμοί της παρούσης έρευνας

Η έρευνα αυτή υπόκειται και σε κάποιους περιορισμούς που θα πρέπει να αναφερθούν. Ένας σημαντικός περιορισμός είναι ο τρόπος επιλογής του δείγματος. Η επιλογή δε βασίστηκε σε τεχνικές δειγματοληψία πιθανού θεωρητικού δείγματος.

Κατά συνέπεια τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν στον γενικότερο πληθυσμό των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Είναι απαραίτητο να διεξαχθούν περισσότερες ποσοτικές έρευνες, οι οποίες θα έχουν πιθανοθεωρητικό δείγμα, δηλαδή δείγμα το οποίο θα έχει προκύψει με τυχαία διαδικασία και όλα τα μέλη του πληθυσμού θα έχουν την ίδια πιθανότητα να επιλεγούν και να συμμετάσχουν στο δείγμα. Συνοπτικά, τα τρέχοντα πορίσματα δεν μπορούν να γενικευτούν.

Σημαντικό να τονιστεί δε, πως η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε με εξ αποστάσεως μεθόδους. Σε αυτή την περίπτωση, οι ερευνητές δεν έχουν τον έλεγχο της διαδικασίας και των απαντήσεων του δείγματος. Έτσι, μπορεί να υποθέσει κανείς, ότι ορισμένοι συμμετέχοντες, μπορεί να συμπλήρωναν τις ερωτήσεις τυχαία ή να λάμβαναν βοήθεια από ένα άλλο πρόσωπο, προκειμένου να δώσουν απάντηση.

8.2. Πρόταση για μελλοντικούς ερευνητές

Η παρούσα έρευνα δύναται να αποτελέσει ερέθισμα για μελλοντικές έρευνες, στις οποίες πρέπει να δοθεί προσοχή σε:

- Διεύρυνση δείγματος σε περισσότερες περιοχές της ελληνικής επικράτειας
- Εκτενέστερη συσχέτιση της αυτοπεποίθησης εκπαιδευτικών με δημογραφικούς παράγοντες όπως χρόνια υπηρεσίας, ηλικία, σχέση εργασίας και θέση ευθύνης
- Οι τάσεις υπέρβασης των κοινωνικά εγκεκριμένων στάσεων ή συμπεριφορών αποτελεί πιθανή απειλή για τις μετρήσεις αυτο-αναφορών (Tsigilis et al., 2007)
- Εμπλουτισμός του δείγματος με ισότιμη αντιπροσώπευση εκπαιδευτικών και των δύο φύλων, ως προς το εύρος της διδακτικής τους εμπειρίας

- Επέκταση αυτής της έρευνας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και σε διάφορες ειδικότητες εκπαιδευτικών

Εκτενέστερα προτείνω:

Οι πρακτικές προεκτάσεις των ευρημάτων της έρευνας αφορούν την αξιοποίησή τους σε προσωπικό επίπεδο εξέλιξης κάθε ενδιαφερόμενου εκπαιδευτικού, συμβάλλοντας στη δημιουργία προϋποθέσεων, οι οποίες θα μπορούσαν να συνεισφέρουν σε μια δημιουργία ευχάριστου εργασιακού κλίματος σε μια τάξη (με την ανάλογη προσαρμογή του εκπαιδευτικού σε ένα στυλ που ενδεχομένως να τον εξυπηρετεί καλύτερα), όπου ο εκπαιδευτικός μοιράζεται θετικά συναισθήματα με τους συναδέλφους μα και τους μαθητές του, δημιουργώντας δεσμούς εμπιστοσύνης τέτοιους, ώστε να διαμορφώσουν κοινούς στόχους.

Τα χαρακτηριστικά αυτά συνιστούν ουσιαστικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση αποτελεσματικών και ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες συνακόλουθα οδηγούν σε επιτυχημένα εργασιακά αποτελέσματα (Dietrich, Eskerod, Dalcher, & Sandhawalia, 2010).

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός πως, μέχρι στιγμής, λίγες έρευνες έχουν εξετάσει την επίδραση της αυτοπεποίθησης στο στυλ διδασκαλίας και κατ' επέκταση στο επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης ή/ και εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (δεδομένου ότι οι περισσότερες εργασίες στην βιβλιογραφία επικεντρώνονται στην επιρροή του εργασιακού κλίματος στην ικανοποίηση των εργαζομένων), η παρούσα μελέτη πιστεύω πως είχε σημαντική αξία για τον εκπαιδευτικό κλάδο.

Άρα, στο πλαίσιο μίας μελλοντικής έρευνας θα μπορούσε να συμπεριληφθεί και μια αξιολόγηση της αυτοπεποίθησης που επιδεικνύεται από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να είναι δυνατή μία σύγκριση ανάμεσα στην εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον εαυτό τους και τον τρόπο που οι συνάδερφοι ή και οι μαθητές αξιολογεί τη συμπεριφορά τους σχετικά με την αυτοπεποίθηση που επιδεικνύουν, αυξάνοντας την αντικειμενικότητα της μέτρησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Aðalsteinsson, R. I., Frímannsdóttir, I. B., & Konráðsson, S. (2014). Teachers' self-esteem and self-efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 540–550. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773559>
- Akbari, R. & Tavassoli, K. (2011). Teacher efficacy, burnout, teaching style and emotional intelligence: possible relations and differences. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 14(2), 31-61.
- Aldhafri, S., & Alrajhi, M. (2014). The Predictive Role of Teaching Styles on Omani Students' Mathematics Motivation. *International Education Studies*, 7(6), p135. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n6p135>
- Arbabisarjou, A., Akbarilakeh, M., Soroush, F., & Payandeh, A. (2020). Validation and Normalization of Grasha–Riechmann Teaching Style Inventory in Faculty Members of Zahedan University of Medical Sciences. *Advances in Medical Education and Practice*, Volume 11, 305–312. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S244313>
- Auerbach, C.F., and Silverstein, LB. (2003). *Qualitative Data: An Introduction to Coding and Analysis*. New York University, New York.
- Bakholdina, V & Bakholdina, D.& Movsesian, A. & Stupina, K. (2014). *On Certain Aspects of Dembo-Rubinstein Method of Self-esteem Measurement*, Department of Anthropology, Lomonosov State University, Moscow. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.468>
- Baumeister, R., Cambell, J., Krueger, J., & Vohs, K. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1–44. <https://doi.org/org/10.1111/1529-1006.01431>
- Berger, A. A. (1974). Secret Agent. *Journal of Communication*, 24(2), 70–74. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1974.tb00370.x>
- Brophy, J.D., & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: *McMillan*.
- Brown, B. L. (2003). Teaching style vs. learning style. *Myths and realities*, 26(1).
- Brown, J. D., & Mankowski, T. A. (1993). Self-esteem, mood, and self-evaluation: Changes in mood and the way you see you. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(3), 421–430. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.3.421>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Γουβιάς, Δ. (2002). Διαχρονική εξέλιξη των ανισοτήτων πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση 1993-2004. *Επιστήμες της Αγωγής*, τεύχος 2, σ. 99-114.
- Chan, K. W. (2004). Preservice Teachers' Epistemological Beliefs and Conceptions about Teaching and Learning: Cultural Implications for Research in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 29(1), 1.
- Cooper, T. C. (2001). Foreign language teaching style and personality. *Foreign Language Annals*, 34(4), 301-317.
- 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
- Epstein, S. (1979). The stability of behavior: I. On predicting most of the people much of the time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(7), 1097 1126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.7.1097>

- Flanders, N. A. (1970a). *Analyzing teaching behavior*. Addison-Wesley Pub. Co.
- Flanders, N. A. (1970b). *Analyzing teaching behavior*. Addison-Wesley Pub. Co.
- Frunză, V. (2014). Implications of teaching styles on learning efficiency. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 342–346.
- Fischer, B. B., & Fischer, L. (1979). Styles in teaching and learning. *Educational leadership*, 36(4), 245-254.
- Galanou, C., Galanakis, M., Alexopoulos, E., & Darviri, C. (2014). Rosenberg Self-Esteem Scale Greek Validation on Student Sample. *Psychology*, 05(08), 819–827. <https://doi.org/10.4236/psych.2014.58093>
- Gardner, H. (2012). The theory of multiple intelligences. *Early Professional Development for Teachers*, 133.
- Gejdoš, M. (2019). MODERN TRENDS IN EDUCATION. *International Journal of New Economics and Social Sciences*, 10(2), 223–233. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0013.8099>
- Ghanizadeh, A., & Moafian, F. (2009). The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success. *ELT journal*, 64(4), 424-435.
- Gouviás D., 1998a, «The national examinations in Greece as a mechanism of social selection and hierarchization of knowledge». *Διδακτορική Διατριβή, University of Manchester*.
- Grasha, A.F. (1996). Teaching with style: a practical guide to enhancing learning by teaching and learning styles. *San Bernardino, CA: Alliance Publishers*
- Grasha, A. F., & Yangerber-Hicks, N. (2000). Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology. *College teaching*, 48(1), 2-10.
- Grasha, A. F. (1996). Teaching with styles. *Cincinnati, OH: Alliance Publication*.
- Hargreaves, A. (2001). Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age. *A&C Black*.
- Hayes, J., & Allinson, C. W. (1997). Learning styles and training and development in work settings: Lessons from educational research. *Educational Psychology*, 17(1-2), 185-193.
- Heimlich, J. E., & Norland, E. (2002). Teaching style: where are we now? *New directions for adult and continuing education*, 2002(93), 17-26.
- Huang, X., Liu, M., & Shiomi, K. (2007). AN ANALYSIS OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN TEACHER EFFICACY, TEACHER SELF-ESTEEM AND ORIENTATIONS TO SEEKING HELP. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(5), 707–716. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.5.707>
- James, W. (1890). The principles of Psychology. *Henry Holt and Company. Chicago Encyclopedia Britannica*.
- Jarvis, P. (2004). Adult education and lifelong learning: Theory and practice. *Routledge*.
- Johnson, B. W., Redfield, D. L., Miller, R. L., & Simpson, R. E. (1983). The Coopersmith Self-Esteem Inventory: A Construct Validation Study. *Educational and Psychological Measurement*, 43(3), 907–913. <https://doi.org/10.1177/001316448304300332>
- Jose M. T. & Amparo O. (1999): Rosenberg's self-esteem scale: Two factors or method effects, *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6:1, 84-98
- Kantas, A. (1996). The burnout syndrome of teachers and people who work to health professionals. *Psychology*, 3, 71-85.
- Kaplan, E. J., & Kies, D. A. (1995). Teaching styles and learning styles: Which came first? *Journal of Instructional Psychology*.
- Khandaghi, M. A., & Farasat, M. (2011). The effect of teacher's teaching style on students' adjustment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 1391–1394. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.299>

- Kramer, N. & Winter, S. (2008). Impression Management 2.0: The Relationship of Self-Esteem, Extraversion, Self-Efficacy, and Self-Presentation Within Social Networking Sites. *Journal of Media Psychology*, 20, pp.106-116 <https://doi.org/10.1027/1864-1105.20.3.106>
- Lackey, L. M. (1997). *Pedagogies of leisure: Considering community recreation centers as contexts for art education and art experience*. <https://doi.org/10.14288/1.0054918>
- Leontiev, A. N. (2005). On the Development of Arithmetical Thinking in the Child. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(3), 78–78. <https://doi.org/10.1080/10610405.2005.11059248>
- Lin Yu-Fen, Y.-F. (2018). Using a Feminist Interpretation of the Bible's Book of Ruth to Address Taiwanese Female Pastors' Financial Autonomy and Self-Esteem. *Psychology*, 09(09), 2353–2367. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.99134>
- Long, J. A. (1970). Stanley Coopersmith. The antecedents of self-esteem. San Francisco: W. H. Freeman & Co., 1967. *Behavioral Science*, 15(2), 188–191. <https://doi.org/10.1002/bs.3830150212>
- Luke, I. & Hardy, C.A. (1996). Pupils' Metacognition and Learning and teaching in physical education, *Falmer Press*.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., & Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and Validation in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 458–467. <https://doi.org/10.1017/S1138741600006727>
- Masia, C. L., Klein, R. G., Storch, E. A., & Corda, B. (2001). School-Based Behavioral Treatment for Social Anxiety Disorder in Adolescents: Results of a Pilot Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(7), 780–786. <https://doi.org/10.1097/00004583-200107000-00012>
- Moafian, F., & Ghanizadeh, A. (2010). On the relationship between critical thinking and self-efficacy: A case of EFL teachers in language institutes. *Journal of Faculty of Letters and Humanities*, 5(16), 77-96.
- Moore, M., Dressel, P. L., & Marcus, D. (1984). On Teaching and Learning in College. *The Journal of Higher Education*, 55(4), 536. <https://doi.org/10.2307/1981452>
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1994). *Teaching physical education*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5th ed.). Boston: Benjamin Cummings.
- Mousapour, G., & Khorram, A. (2015). The relationship between Iranian EFL teachers' emotional intelligence and their teaching styles. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 4(4), 3-14.
- Ojure, L., & Shermnan, T. (2001). Learning Styles [Hhttps://www.edweek.org/]. *Education Week*. <https://www.edweek.org/education/opinion-learning-styles/2001/11>
- Öznacar, B., Yilmaz, E., & Güven, Z. (2017). The Relationship between Teaching Styles and Emotional Intelligence of Teachers. *Journal of Economic & Management Perspectives*, 11(1), 570-576.
- Παπάνης, Ε. (2011). Η αυτοεκτίμηση – Θεωρία και αξιολόγηση. *Εκδόσεις Ι. ΣΙΔΕΡΗΣ, Αθήνα*.
- Παπάνης, Ε. (2004). Η αυτοεκτίμηση και η μέτρησή της. Εμπειρική έρευνα και ψυχοκοινωνικές προσεγγίσεις. *Εκδόσεις ΑΤΡΑΠΟΣ-ΠΕΡΙΒΟΛΑΚΙ, Αθήνα*.
- Σπατίδογλου, Β. (2013). Το μαθησιακό και το διδακτικό στυλ εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας: διερεύνηση, ατομικές διαφορές, αλληλοσυσχετίσεις. *Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*. <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/15929/5/SpatidoglouParaskeuiMsc2013.pdf>
- Provitera, M., & Esendal, E. (2008). Learning And Teaching Styles In Management Education: Identifying, Analyzing, And Facilitating. *Journal of College Teaching & Learning – J*, 5(1).
- Reilly, E., Dhingra, K., & Boduszek, D. (2014). Teachers' self-efficacy beliefs, self-esteem, and job stress as determinants of job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 28(4), 365–378. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2013-0053>

- Robinson, T. (1979). The Consistency of Learning Styles of Selected Undergraduate Sport Management Majors using Two Different Instruments. *ATHENS JOURNAL OF SPORTS*, 6(4), 215–242. <https://doi.org/10.30958/ajsports.6-4-3>
- Rossi, A., Panzeri, A., Pietrabissa, G., Manzoni, G. M., Castelnuovo, G., & Mannarini, S. (2020). The Anxiety-Buffer Hypothesis in the Time of COVID-19: When Self-Esteem Protects from the Impact of Loneliness and Fear on Anxiety and Depression. *Frontiers in Psychology*, 11, 2177. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02177>
- Semenova, V. (2010). Teaching and learning: Students' perspective on their socialization practice in the field of biography. . . *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 11(2), 233–248.
- Shaari, A. S., Yusoff, N. M., Ghazali, I. M., Osman, R. H., & Dzahir, N. F. M. (2014). The Relationship between Lecturers' Teaching Style and Students' Academic Engagement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 118, 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.002>
- Simmons, P. E., Emory, A., Carter, T., Coker, T., Finnegan, B., Crockett, D., Richardson, L., Yager, R., Craven, J., Tillotson, J., Brunkhorst, H., Twiest, M., Hossain, K., Gallagher, J., Duggan-Haas, D., Parker, J., Cajas, F., Alshannag, Q., McGlamery, S., ... Labuda, K. (1999). Beginning Teachers: Beliefs and Classroom Actions. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(8), 930–954. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199910\)36:8<930::AID-TEA3>3.0.CO;2-N](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199910)36:8<930::AID-TEA3>3.0.CO;2-N)
- Stys, Y., & Brown, S. L. (2004). A review of the emotional intelligence literature and implications for corrections. *Research Branch, Correctional Service of Canada*.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review*, 15(4), 327-358.
- Tolstykh, N. N. (2019). The Theory of L.I. Bozhovich: Personality, Mind, Individuality. *Cultural-Historical Psychology*, 15(2), 85–90. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150210>
- Tomas, J. M., & Oliver, A. (1999). Rosenberg's Self-Esteem Scale: Two Factors or Method Effects. *Structural Equation Modeling*, 6, 84-98. <https://doi.org/10.1080/10705519909540120>
- Weiten, W. (2004). *Psychology Themes & Variations*, 6th Edition, *FIU Florida International University Edition. Eleven Inch Book*
- Wentzel, K. R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73(1), 287–301. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00406>
- Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355-367.
- Zhukov, K. (2004). Teaching styles and student behavior in instrumental music lessons in Australian conservatoriums (*Doctoral dissertation, University of New South Wales*).
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Επμ.). (2009). *Educational psychology: A century of contributions*. Routledge.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α – ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Αγαπητή συναδέλφισσα, αγαπητέ συνάδελφε,

η παρούσα έρευνα μελετά τη σχέση που μπορεί να έχει η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών με το διδακτικό συλ/ τύπο διδασκαλίας που εφαρμόζουν στην δουλειά τους.

Η συμμετοχή σου σε αυτή την έρευνα είναι πολύτιμη και γι' αυτό το λόγο παρακαλούμε να απαντήσεις στις ερωτήσεις με ειλικρίνεια, ακολουθώντας τις σχετικές οδηγίες. Η ανωνυμία των απαντήσεων σου διασφαλίζεται σε όλες τις φάσεις της έρευνας και τα στοιχεία που συλλέγονται είναι εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς λόγους.

Σε ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σου.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Αγαπητέ/ή συνάδερφε /-φισσα,

Σε ευχαριστώ πολύ που διαθέτεις το χρόνο σου, για να συμμετέχεις σε αυτό το ερευνητικό έργο.

Θα το εκτιμούσα ιδιαιτέρως, να μου πεις λίγα, γενικά πράγματα για τον εαυτό σου.

Παρακαλώ συμπλήρωσε:

Φύλο: Άνδρας _____ Γυναίκα _____

Πόσο χρονών είσαι; _____

Σχέση Εργασίας:

Μόνιμος _____ Αναπληρωτής _____ Ωρομίσθιος _____

Χρόνια Υπηρεσίας στην εκπαίδευση: _____

Α' ΜΕΡΟΣ

Οι προτάσεις που ακολουθούν εκφράζουν διαφορετικές απόψεις / εκτιμήσεις σχετικά με την αντίληψη που έχετε για τον εαυτό σας. Σας παρακαλούμε να σημειώσετε, δίπλα στη κάθε πρόταση, τον αριθμό που αντανακλά καλύτερα την άποψή σας, δηλώνοντας κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την κάθε μια από τις προτάσεις που ακολουθούν. Απαντήστε με ειλικρίνεια, καθώς τις απαντήσεις σας δε θα τις δει κανένας άλλος εκτός από τον ερευνητή.

Να θυμάστε ότι εδώ δεν ενδιαφερόμαστε για σωστές η λανθασμένες απαντήσεις αλλά για τη δική σας προσωπική άποψη.

0	1	2	3
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

Χρησιμοποιώντας την παραπάνω κλίμακα από το 0-3, παρακαλούμε σημειώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις.

1. Σε γενικές γραμμές είμαι ικανοποιημένος/-η από τον εαυτό μου _____
2. Μερικές φορές νομίζω ότι δεν είμαι καθόλου καλός/-ή _____
3. Νιώθω ότι σαν άνθρωπος διαθέτω αρκετά προσόντα/αρετές. _____
4. Είμαι ικανός να κάνω πράγματα εξίσου καλά με τους περισσότερους ανθρώπους _____
5. Νιώθω ότι δεν υπάρχουν πολλά πράγματα στη ζωή μου για τα οποία να αισθάνομαι υπερήφανος /-η _____
6. Κάποιες φορές νιώθω ότι δεν είμαι χρήσιμος /-η σε τίποτα _____
7. Αισθάνομαι ότι σαν άνθρωπος αξίζω τόσο όσο και οι άλλοι _____
8. Μακάρι να μπορούσα να σέβομαι περισσότερο τον εαυτό μου _____
9. Γενικά, νιώθω ότι είμαι αποτυχημένος /-η _____
10. Έχω θετική στάση απέναντι στον εαυτό μου _____

Β' ΜΕΡΟΣ

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	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Είμαι αναποφάσιτος /-η	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

Χρησιμοποιώντας την παραπάνω κλίμακα από το 1-5 παρακαλούμε πείτε μας σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις.

TS1 Ε	Δεδομένα, έννοιες και αρχές είναι τα πιο σημαντικά πράγματα που θα πρέπει να μαθαίνουν οι μαθητές.	1	2	3	4	5
TS2 ΕΕ	Θέτω υψηλά κριτήρια για τους μαθητές της τάξης μου.	1	2	3	4	5
TS3 ΠΜ	Ότι λέω και κάνω λειτουργεί ως πρότυπο του κατάλληλου τρόπου σκέψης των μαθητών αναφορικά με ζητήματα περιεχομένου του μαθήματος.	1	2	3	4	5
TS4 Δ	Οι διδακτικοί μου στόχοι και μέθοδοι απευθύνονται σε μια ποικιλία μαθησιακών τύπων των μαθητών.	1	2	3	4	5
TS5 Εξ	Οι μαθητές συνήθως δουλεύουν σε ερευνητικές εργασίες (project) μόνοι τους, με λίγη εποπτεία από μέρους μου.	1	2	3	4	5
TS6 Ε	Είναι πολύ σημαντικό για μένα να μοιράζομαι τις γνώσεις και την τεχνογνωσία μου με τους μαθητές.	1	2	3	4	5
TS7 ΕΕ	Παρέχω αρνητική ανατροφοδότηση στους μαθητές μου όταν η απόδοση τους δεν είναι ικανοποιητική.	1	2	3	4	5
TS8 ΠΜ	Οι μαθητές ενθαρρύνονται να ακολουθούν το παράδειγμα μου.	1	2	3	4	5
TS9 Δ	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
TS10 Εξ	Οι δραστηριότητες μέσα στην τάξη ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναπτύξουν τις δικές τους ιδέες για ζητήματα περιεχομένου του μαθήματος.	1	2	3	4	5
TS11 Ε	Οι απόψεις μου πάνω σε ένα θέμα βοηθούν σημαντικά τους μαθητές να αποκτήσουν μια ευρύτερη εικόνα στον συγκεκριμένο τομέα.	1	2	3	4	5
TS12 ΕΕ	Οι μαθητές θα περιέγραφαν τα κριτήρια και τις προσδοκίες μου ως αυστηρά και άκαμπτα.	1	2	3	4	5
TS13 ΠΜ	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

TS14 Δ	Χρησιμοποιώ τις συζητήσεις σε μικρές ομάδες για να βοηθήσω τους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα.	1	2	3	4	5
TS15 Εξ	Αφήνω τους μαθητές να σχεδιάσουν μία ή περισσότερες αυτό-κατευθυνόμενες μαθησιακές εμπειρίες.	1	2	3	4	5
TS16 Ε	Θέλω όταν οι μαθητές ολοκληρώσουν αυτό το μάθημα να είναι καλά προετοιμασμένοι για περαιτέρω ενασχόληση σ' αυτόν τον τομέα.	1	2	3	4	5
TS17 ΕΕ	Είναι δική μου ευθύνη να προσδιορίζω τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές και πως πρέπει να το μάθουν.	1	2	3	4	5
TS18 ΠΜ	Συχνά χρησιμοποιώ παραδείγματα από προσωπικές μου εμπειρίες για να επεξηγήσω συγκεκριμένα σημεία του εκπαιδευτικού υλικού.	1	2	3	4	5
TS19 Δ	Καθοδηγώ τη δουλειά των μαθητών στις εργασίες (Project) κάνοντας ερωτήσεις, διερευνώντας επιλογές και προτείνοντας εναλλακτικούς τρόπους.	1	2	3	4	5
TS20 Εξ	Η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών για αυτόνομη σκέψη και εργασία είναι σημαντικός στόχος.	1	2	3	4	5
TS21 Ε	Οι διαλέξεις καταλαμβάνουν μεγάλο τμήμα της διδασκαλίας μου σε κάθε μάθημα.	1	2	3	4	5
TS22 ΕΕ	Παρέχω ξεκάθαρες οδηγίες για το πώς θέλω να γίνεται η κάθε δραστηριότητα.	1	2	3	4	5
TS23 ΠΜ	Συχνά δείχνω στους μαθητές πως θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν διάφορες αρχές και έννοιες.	1	2	3	4	5
TS24 Δ	Οι δραστηριότητες του μαθήματος ενθαρρύνουν τους μαθητές να παίρνουν πρωτοβουλίες και την ευθύνη για τη μάθηση τους.	1	2	3	4	5
TS25 Εξ	Αναθέτω στους μαθητές την ευθύνη να διδάξουν συγκεκριμένα κομμάτια των μαθημάτων.	1	2	3	4	5
TS26 Ε	Όταν υπάρχουν διαφωνίες σε ζητήματα περιεχομένου συνήθως χρησιμοποιώ την εμπειρογνωμοσύνη μου για να τα επιλύσω.	1	2	3	4	5
TS27 ΕΕ	Το μάθημα που διδάσκω έχει πολύ συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους που θέλω να πετύχω.	1	2	3	4	5
TS28 ΠΜ	Παρέχω συχνά στους μαθητές προφορικά ή/και γραπτά σχόλια για την επίδοσή τους.	1	2	3	4	5
TS29 Δ	Επιζητώ τις συμβουλές των μαθητών σχετικά με το περιεχόμενο και τους τρόπους διδασκαλίας του μαθήματος.	1	2	3	4	5
TS30 Εξ	Οι μαθητές ορίζουν το δικό τους ρυθμό για την ολοκλήρωση ατομικών ή/και ομαδικών εργασιών.	1	2	3	4	5
TS31 Ε	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
TS32 ΕΕ	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
TS33 ΠΜ	Τελικά, πολλοί μαθητές αρχίζουν να προσεγγίζουν το περιεχόμενο του μαθήματος όπως εγώ.	1	2	3	4	5

TS34 Δ	Οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν ανάμεσα σε διαφορετικές δραστηριότητες για να ολοκληρώσουν τις απαιτήσεις του μαθήματος.	1	2	3	4	5
TS35 Εξ	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
TS36 Ε	Το περιεχόμενο των μαθημάτων είναι περισσότερο από ότι έχω χρόνο να καλύψω.	1	2	3	4	5
TS37 ΕΕ	Οι προδιαγραφές και οι προσδοκίες μου βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν την πειθαρχία που χρειάζεται για να μάθουν.	1	2	3	4	5
TS38 ΠΜ	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
TS39 Δ	Παρέχω στους μαθητές άφθονη ατομική υποστήριξη και ενθάρρυνση ώστε να ενισχυθούν στην επίδοσή τους στο μάθημα.	1	2	3	4	5
TS40 Εξ	Αναλαμβάνω τον ρόλο του ειδήμονα που είναι διαθέσιμος όποτε οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια.	1	2	3	4	5

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeNI35B5QKIGenLzhWjMPyxfiDNWqfdBRKjaRrrh6qvN80kQQ/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0>

Κλίμακα αυτοεκτίμησης Rosenberg

Κύκλωσε πόσο συμφωνείς ή διαφωνείς με κάθε μία από παρακάτω προτάσεις:

1. Σε γενικές γραμμές, είμαι ικανοποιημένος με τον εαυτό μου.

α) συμφωνώ απολύτως β) συμφωνώ γ) διαφωνώ δ) διαφωνώ απολύτως

2. Κατά καιρούς, νομίζω ότι δεν είμαι καθόλου καλός.

α) συμφωνώ απολύτως β) συμφωνώ γ) διαφωνώ δ) διαφωνώ απολύτως

3. Νιώθω ότι έχω πολλές καλές ιδιότητες.

α) συμφωνώ απολύτως β) συμφωνώ γ) διαφωνώ δ) διαφωνώ απολύτως

4. Είμαι σε θέση να κάνω πράγματα, όπως και οι περισσότεροι άλλοι άνθρωποι

α) συμφωνώ απολύτως β) συμφωνώ γ) διαφωνώ δ) διαφωνώ απολύτως

5. Αισθάνομαι ότι έχω κάποιο λόγο για να είμαι υπερήφανος.

α) συμφωνώ απολύτως β) συμφωνώ γ) διαφωνώ δ) διαφωνώ απολύτως

6. Πραγματικά αισθάνομαι άχρηστος κατά καιρούς.

α) συμφωνώ απολύτως β) συμφωνώ γ) διαφωνώ δ) διαφωνώ απολύτως

7. Αισθάνομαι ότι είμαι άνθρωπος αξίας, τουλάχιστον σε ισότιμο επίπεδο με άλλους.

α) συμφωνώ απολύτως β) συμφωνώ γ) διαφωνώ δ) διαφωνώ απολύτως

8. Μακάρι να μπορούσα να έχω περισσότερο σεβασμό για τον εαυτό μου.

α) συμφωνώ απολύτως β) συμφωνώ γ) διαφωνώ δ) διαφωνώ απολύτως

9. Συνολικά, έχω την τάση να αισθάνομαι ότι είμαι αποτυχία.

α) συμφωνώ απολύτως β) συμφωνώ γ) διαφωνώ δ) διαφωνώ απολύτως

10. Παίρνω μια θετική στάση απέναντι στον εαυτό μου.

α) συμφωνώ απολύτως β) συμφωνώ γ) διαφωνώ δ) διαφωνώ απολύτως

Teaching Styles Inventory

Βάλτε σε κύκλο τη σωστή απάντηση

1 = Διαφωνώ Απόλυτα , 2= Διαφωνώ, 3 = Συμφωνώ, 4 = Συμφωνώ Απόλυτα

1	Δεδομένα, έννοιες και αρχές είναι τα σημαντικά πράγματα που θα πρέπει να μαθαίνουν οι μαθητές
2	Θέτω υψηλά κριτήρια για τους μαθητές της τάξης μου
3	Ότι λέω και κάνω λειτουργεί ως πρότυπο του κατάλληλου τρόπου σκέψης των μαθητών αναφορικά με ζητήματα περιεχομένου του μαθήματος
4	Οι διδακτικοί μου στόχοι και μέθοδοι απευθύνονται σε μια ποικιλία μαθησιακών τύπων των μαθητών
5	Οι μαθητές συνήθως δουλεύουν σε ερευνητικές εργασίες (project) μόνοι τους, με λίγη εποπτεία από μέρους μου
6	Είναι πολύ σημαντικό για μένα να μοιράζομαι τις γνώσεις και την τεχνογνωσία μου με τους μαθητές
7	Παρέχω αρνητική ανατροφοδότηση στους μαθητές μου όταν η απόδοσή τους δεν είναι ικανοποιητική
8	Οι μαθητές ενθαρρύνονται να ακολουθούν το παράδειγμά μου
9	Αφιερώνω χρόνο συζητώντας με τους μαθητές για τους τρόπους βελτίωσης της δουλειάς τους σε ατομικές ή/και ομαδικές ερευνητικές εργασίες
10	Οι δραστηριότητες μέσα στην τάξη ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναπτύξουν τις δικές τους ιδέες για ζητήματα περιεχομένου του μαθήματος
11	Οι απόψεις μου πάνω σε ένα θέμα βοηθούν σημαντικά τους μαθητές να αποκτήσουν μια ευρύτερη εικόνα στον συγκεκριμένο τομέα
12	Οι μαθητές θα περιέγραφαν τα κριτήρια και τις προσδοκίες μου ως αυστηρά και άκαμπτα
13	Συνήθως δείχνω στους μαθητές μου τι να κάνουν και πως να το κάνουν ώστε να μάθουν τέλεια το περιεχόμενο του μαθήματος
14	Χρησιμοποιώ τις συζητήσεις σε μικρές ομάδες για να βοηθήσω τους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα
15	Αφήνω τους μαθητές να σχεδιάσουν μία ή περισσότερες αυτοκατευθυνόμενες μαθησιακές εμπειρίες
16	Θέλω όταν οι μαθητές ολοκληρώσουν αυτό το μάθημα να είναι καλά προετοιμασμένοι για περαιτέρω ενασχόληση σ' αυτόν τον τομέα
17	Είναι δική μου ευθύνη να προσδιορίζω τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές και πως πρέπει να το μάθουν
18	Συχνά χρησιμοποιώ παραδείγματα από προσωπικές μου εμπειρίες για να επεξηγήσω συγκεκριμένα σημεία του εκπαιδευτικού υλικού
19	Καθοδηγώ τη δουλειά των μαθητών στις εργασίες κάνοντας ερωτήσεις, διερευνώντας επιλογές και προτείνοντας εναλλακτικούς τρόπους
20	Η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών για αυτόνομη σκέψη και εργασία είναι σημαντικός στόχος
21	Οι διαλέξεις καταλαμβάνουν μεγάλο τμήμα της διδασκαλίας μου σε κάθε μάθημα
22	Παρέχω ξεκάθαρες οδηγίες για το πώς θέλω να γίνεται η κάθε δραστηριότητα

23	Συχνά δείχνω στους μαθητές πως θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν διάφορες αρχές και έννοιες
24	Οι δραστηριότητες του μαθήματος ενθαρρύνουν τους μαθητές να παίρνουν πρωτοβουλίες και την ευθύνη για τη μάθησή τους
25	Αναθέτω στους μαθητές την ευθύνη να διδάξουν συγκεκριμένα κομμάτια των μαθημάτων
26	Όταν υπάρχουν διαφωνίες σε ζητήματα περιεχομένου συνήθως χρησιμοποιώ την εμπειρογνωμοσύνη μου για να τα επιλύσω
27	Το μάθημα που διδάσκω έχει πολύ συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους που θέλω να πετύχω
28	Παρέχω συχνά στους μαθητές προφορικά ή και γραπτά σχόλια για την επίδοσή τους
29	Επιζητώ τις συμβουλές των μαθητών σχετικά με το περιεχόμενο και τους τρόπους διδασκαλίας του μαθήματος
30	Οι μαθητές ορίζουν το δικό τους ρυθμό για την ολοκλήρωση ατομικών ή/και ομαδικών εργασιών
31	Οι μαθητές θα μπορούσαν να με περιγράψουν ως "αποθήκη γνώσεων" που τους μοιράζει τα δεδομένα, τις αρχές και έννοιες που χρειάζονται
32	Οι προσδοκίες μου σχετικά με το τι θέλω να κάνουν οι μαθητές στην τάξη μου προσδιορίζονται με σαφήνεια στο αναλυτικό πρόγραμμα
33	Τελικά, πολλοί μαθητές αρχίζουν να προσεγγίζουν το περιεχόμενο του μαθήματος όπως εγώ.
34	Οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν ανάμεσα σε διαφορετικές δραστηριότητες για να ολοκληρώσουν τις απαιτήσεις του μαθήματος
35	Η διδακτική μου προσέγγιση μοιάζει με εκείνη του διευθυντή μιας ομάδας εργασίας που αναθέτει έργα και ευθύνες στους υφισταμένους του
36	Το περιεχόμενο των μαθημάτων είναι περισσότερο από ότι έχω χρόνο να καλύψω
37	Οι προδιαγραφές και οι προσδοκίες μου βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν την πειθαρχία που χρειάζεται για να μάθουν
38	Οι μαθητές θα μπορούσαν να με περιγράψουν ως "προπονητή" που συνεργάζεται μαζί τους στενά για να διορθώσει τυχόν προβλήματα...
39	Παρέχω στους μαθητές άφθονη ατομική υποστήριξη και ενθάρρυνση ώστε να ενισχυθούν στην επίδοσή τους στο μάθημα
40	Αναλαμβάνω τον ρόλο του ειδήμονα που είναι διαθέσιμος όποτε οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	Coun t	Row N %
	Δεδομένα, έννοιες και αρχές είναι τα σημαντικά πράγματα που θα πρέπει να μαθαίνουν οι μαθητές	8	4,5%	18	10,1%	23	12,9%	27	15,2%	102
Θέτω υψηλά κριτήρια για τους μαθητές της τάξης μου	8	4,5%	32	18,0%	28	15,7%	23	12,9%	87	48,9%
Ότι λέω και κάνω λειτουργεί ως πρότυπο του κατάλληλου τρόπου σκέψης των μαθητών αναφορικά με ζητήματα περιεχομένου του μαθήματος	11	6,2%	28	15,7%	42	23,6%	26	14,6%	71	39,9%
Οι διδακτικοί μου στόχοι και μέθοδοι απευθύνονται σε μια ποικιλία μαθησιακών τύπων των μαθητών	18	10,1%	31	17,4%	25	14,0%	37	20,8%	67	37,6%
Οι μαθητές συνήθως δουλεύουν σε ερευνητικές εργασίες (project) μόνοι τους, με λίγη εποπτεία από μέρους μου	14	7,9%	21	11,8%	32	18,0%	21	11,8%	90	50,6%

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		
	N	%	N	%	N	%	N	%	Coun t	Row %	N
	Είναι πολύ σημαντικό για μένα να μοιράζομαι τις γνώσεις και την τεχνογνωσία μου με τους μαθητές	15	8,4%	29	16,3%	31	17,4%	34	19,1%	69	
Παρέχω αρνητική ανατροφοδότηση στους μαθητές μου όταν η απόδοσή τους δεν είναι ικανοποιητική	10	5,6%	15	8,4%	21	11,8%	18	10,1%	114		64,0%
Οι μαθητές ενθαρρύνονται να ακολουθούν το παράδειγμά μου	4	2,2%	34	19,1%	25	14,0%	33	18,5%	82		46,1%
Αφιερώνω χρόνο συζητώντας με τους μαθητές για τους τρόπους βελτίωσης της δουλειάς τους σε ατομικές ή/και ομαδικές ερευνητικές εργασίες	15	8,4%	28	15,7%	28	15,7%	32	18,0%	75		42,1%

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		
	N	%	N	%	N	%	N	%	Coun t	Row %	N
	Οι δραστηριότητες μέσα στην τάξη ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναπτύξουν τις δικές τους ιδέες για ζητήματα περιεχομένου του μαθήματος	15	8,4%	21	11,8%	25	14,0%	31	17,4%	86	
Οι απόψεις μου πάνω σε ένα θέμα βοηθούν σημαντικά τους μαθητές να αποκτήσουν μια ευρύτερη εικόνα στον συγκεκριμένο τομέα	15	8,4%	21	11,8%	34	19,1%	25	14,0%	83		46,6%
Οι μαθητές θα περιέγραφαν τα κριτήρα και τις προσδοκίες μου ως αυστηρά και άκαμπτα	11	6,2%	23	12,9%	17	9,6%	27	15,2%	100		56,2%
Συνήθως δείχνω στους μαθητές μου τι να κάνουν και πως να το κάνουν ώστε να μάθουν τέλεια το περιεχόμενο του μαθήματος	15	8,4%	28	15,7%	31	17,4%	38	21,3%	66		37,1%

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	Coun t	Row N %
Χρησιμοποιώ τις συζητήσεις σε μικρές ομάδες για να βοηθήσω τους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα	24	13,5%	34	19,1%	31	17,4%	27	15,2%	62	34,8%
Αφήνω τους μαθητές να σχεδιάσουν μία ή περισσότερες αυτοκατευθυνόμενες μαθησιακές εμπειρίες	19	10,7%	26	14,6%	33	18,5%	38	21,3%	62	34,8%
Θέλω όταν οι μαθητές ολοκληρώσουν αυτό το μάθημα να είναι καλά προετοιμασμένοι για περαιτέρω ενασχόληση σ' αυτόν τον τομέα	12	6,7%	13	7,3%	19	10,7%	25	14,0%	109	61,2%
Είναι δική μου ευθύνη να προσδιορίζω τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές και πρως πρέπει να το μάθουν	13	7,3%	40	22,5%	29	16,3%	30	16,9%	66	37,1%

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		
	N	%	N	%	N	%	N	%	Coun t	Row %	N
	Συχνά χρησιμοποιώ πραδείγματα από προσωπικές μου εμπειρίες για να επεξηγήσω συγκεκριμένα σημεία του εκπαιδευτικού υλικού	10	5,6%	20	11,2 %	24	13,5 %	24	13,5 %	100	
Καθοδηγώ τη δουλειά των μαθητών στις εργασίες κάνοντας ερωτήσεις, διερευνώντας επιλογές και προτείνοντας εναλλακτικούς τρόπους	14	7,9%	35	19,7 %	28	15,7 %	34	19,1 %	67		37,6%
Η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών για αυτόνομη σκέψη και εργασία είναι σημαντικός στόχος	23	12,9%	32	18,0 %	26	14,6 %	27	15,2 %	70		39,3%
Οι διαλέξεις καταλαμβάνουν μεγάλο τμήμα της διδασκαλίας μου σε κάθε μάθημα	16	9,0%	28	15,7 %	20	11,2 %	24	13,5 %	90		50,6%

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	Coun t	Row N %
	Παρέχω ξεκάθαρες οδηγίες για το πώς θέλω να γίνεται η κάθε δραστηριότητα	11	6,2%	21	11,8%	16	9,0%	20	11,2%	110
Συχνά δείχνω στους μαθητές πως θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν διάφορες αρχές και έννοιες	12	6,7%	28	15,7%	25	14,0%	21	11,8%	92	51,7%
Οι δραστηριότητες του μαθήματος ενθαρρύνουν τους μαθητές να παίρνουν πρωτοβουλίες και την ευθύνη για τη μάθησή τους	15	8,4%	27	15,2%	26	14,6%	25	14,0%	85	47,8%
Αναθέτω στους μαθητές την ευθύνη να διδάξουν συγκεκριμένα κομμάτια των μαθημάτων	2	1,1%	11	6,2%	21	11,8%	13	7,3%	131	73,6%

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		
	N	%	N	%	N	%	N	%	Coun t	Row %	N
	Όταν υπάρχουν διαφωνίες σε ζητήματα περιεχομένου συνήθως χρησιμοποιώ την εμπειρογνωμοσύνη μου για να τα επιλύσω	12	6,7%	20	11,2 %	25	14,0 %	20	11,2 %	101	56,7%
Το μάθημα που διδάσκω έχει πολύ συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους που θέλω να πετύχω	5	2,8%	30	16,9 %	29	16,3 %	45	25,3 %	69	38,8%	
Παρέχω συχνά στους μαθητές προφορικά ή και γραπτά σχόλια για την επίδοσή τους	14	7,9%	30	16,9 %	28	15,7 %	42	23,6 %	64	36,0%	
Επιζητώ τις συμβουλές των μαθητών σχετικά με το περιεχόμενο και τους τρόπους διδασκαλίας του μαθήματος	15	8,4%	32	18,0 %	28	15,7 %	32	18,0 %	71	39,9%	
Οι μαθητές ορίζουν το δικό τους ρυθμό για την ολοκλήρωση ατομικών ή/και ομαδικών εργασιών	26	14,6%	28	15,7 %	20	11,2 %	43	24,2 %	61	34,3%	

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		
	N	%	N	%	N	%	N	%	Coun t	Row %	N
	Οι μαθητές θα μπορούσαν να με περιγράψουν ως "αποθήκη γνώσεων" που τους μοιράζει τα δεδομένα, τις αρχές και έννοιες που χρειάζονται	16	9,0%	33	18,5%	24	13,5%	49	27,5%	56	31,5%
Οι προσδοκίες μου σχετικά με το τι θέλω να κάνουν οι μαθητές στην τάξη μου προσδιορίζονται με σαφήνεια στο αναλυτικό πρόγραμμα	6	3,4%	23	12,9%	22	12,4%	27	15,2%	100	56,2%	
Τελικά, πολλοί μαθητές αρχίζουν να προσεγγίζουν το περιεχόμενο του μαθήματος όπως εγώ.	10	5,6%	25	14,0%	19	10,7%	33	18,5%	91	51,1%	

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		
	N	%	N	%	N	%	N	%	Coun t	Row %	N
Οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν ανάμεσα σε διαφορετικές δραστηριότητες για να ολοκληρώσουν τις απαιτήσεις του μαθήματος	12	6,7%	29	16,3%	29	16,3%	36	20,2%	72		40,4%
Η διδακτική μου προσέγγιση μοιάζει με εκείνη του διευθυντή μιας ομάδας εργασίας που αναθέτει έργα και ευθύνες στους υφισταμένους του	19	10,7%	28	15,7%	39	21,9%	24	13,5%	68		38,2%
Το περιεχόμενο των μαθημάτων είναι περισσότερο από ότι έχω χρόνο να καλύψω	15	8,4%	29	16,3%	31	17,4%	36	20,2%	67		37,6%
Οι προδιαγραφές και οι προσδοκίες μου βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν την πειθαρχία που χρειάζεται για να μάθουν	17	9,6%	25	14,0%	35	19,7%	33	18,5%	68		38,2%

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		
	N	%	N	%	N	%	N	%	Coun t	Row %	N
	Οι μαθητές θα μπορούσαν να με περιγράψουν ως "προπονητή" που συνεργάζεται μαζί τους στενά για να διορθώσει τυχόν προβλήματα...	18	10,1%	28	15,7%	28	15,7%	27	15,2%	77	43,3%
Παρέχω στους μαθητές άφθονη ατομική υποστήριξη και ενθάρρυνση ώστε να ενισχυθούν στην επίδοσή τους στο μάθημα	13	7,3%	31	17,4%	42	23,6%	38	21,3%	54	30,3%	
Αναλαμβάνω τον ρόλο του ειδήμονα που είναι διαθέσιμος όποτε οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια	8	4,5%	25	14,0%	24	13,5%	30	16,9%	91	51,1%	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β - ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας Β1: Απόλυτες και Σχετικές Συχνότητες των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο

Teaching Styles Inventory

