



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»**  
**ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία**

**« Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό  
συγκείμενο. Μια εμπειρική έρευνα απόψεων εκπαιδευτικών  
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»**

**Γιαννιού Αικατερίνη**

**Θεσσαλονίκη, 2023**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»  
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**« Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό  
συγκείμενο. Μια εμπειρική έρευνα απόψεων εκπαιδευτικών  
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης »**

« Teachers' self-efficacy in the educational context. An empirical  
research of secondary school teachers' views »

Γιαννιού Αικατερίνη

**Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:**

Επιβλέπων: Βαλκάνος Ευθύμιος, Καθηγητής

Συνεξετάστρια Α΄: Καρατσιώρη Μαριάνθη, Ε.ΔΙ.Π.

Συνεξετάστρια Β΄: Παπαδήμα Γενοβέφα, Επιστημονικός συνεργάτης

Θεσσαλονίκη, 2023

Copyright © Γιαννιού Αικατερίνη, 2023

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διπλωματικής εργασίας εξ' ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας της συγγραφέως/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση»(uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση της συγγραφέως/δημιουργού. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών της δικαιωμάτων. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διπλωματικής εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τη συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τη συγγραφέα και μόνο.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή /και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τη συγγραφέα.

Η δηλούσα: Γιαννιού Αικατερίνη

*Αφιερώνεται σε όλους όσους με βοήθησαν*

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου σ' όλους τους διδάσκοντες καθηγητές του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή», Ειδίκευση Εκπαίδευσης Ενηλίκων του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής της σχολής Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, για την άριστη συνεργασία και τις πολύτιμες γνώσεις που μου προσέφεραν. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κ. Βαλκάνο Ευθύμιο για την καθοδήγηση και την πολύτιμη βοήθειά του.

## Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά την αυτοαποτελεσματικότητά τους γενικά αλλά και συγκεκριμένα σε σχέση με τις διδακτικές στρατηγικές, τη διαχείριση της τάξης και τη μαθητική εμπλοκή. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι 113 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία των νομών Θεσσαλονίκης και Σερρών. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος και η στατιστική ανάλυση έγινε με την χρήση του λογισμικού The jamovi project (2022). *jamovi*. (Version 2.3). Για την συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις (μόνο μία ερώτηση ήταν ανοιχτού τύπου) το οποίο στάλθηκε με ηλεκτρονικό τρόπο (google forms). Η έρευνα ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2023. Εξετάστηκε η σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σχετικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών και τις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν. Αναφορικά με το φύλο υπάρχει διαφοροποίηση σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα, τις διδακτικές στρατηγικές, την διαχείριση της σχολικής τάξης και την μαθητική εμπλοκή αλλά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική. Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση υπάρχει και όσον αφορά την εμπειρία των εκπαιδευτικών.

**Λέξεις - κλειδιά:** Αυτοαποτελεσματικότητα, διδακτικές στρατηγικές, διαχείριση της τάξης, μαθητική εμπλοκή.

## Abstract

The purpose of this study is to explore the views of secondary school teachers regarding their self-efficacy in general and specifically in relation to teaching strategies, classroom management and student engagement. The participants of the research are 113 secondary school teachers serving in public schools in the prefectures of Thessaloniki and Serres .The research used the quantitative method, and the statistical analysis was done using the software The jamovi project (2022). jamovi. (Version 2.3). A questionnaire with closed-ended questions (only one question was open-ended) was used for data collection and was sent electronically (google forms).The research was completed in June 2023. The relationship between self-efficacy and specific demographic characteristics of teachers was examined. The results showed that there was a statistically significant difference in relation to the teachers' age and the teaching strategies they use. Regarding gender there is a differentiation regarding self-efficacy ,teaching strategies ,classroom management and student engagement but it is not statistically significant. There is also a statistically significant differentiation regarding teachers' experience.

**Keywords:** Self-efficacy, teaching strategies, classroom management, student motivation.

## Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες .....	5
Περίληψη .....	6
Abstract.....	7
Κατάλογος Πινάκων.....	10
Κατάλογος Διαγραμμάτων.....	12
Συντομογραφίες και Ακρωνύμια.....	12
Εισαγωγή .....	13
Μέρος Πρώτο.....	15
Θεωρητική Προσέγγιση.....	15
Κεφάλαιο 1ο .....	16
Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού στο ελληνικό συγκείμενο .....	16
1.1 Εισαγωγή.....	16
1.2 Γενικά για το έργο του εκπαιδευτικού .....	17
1.3 Επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών .....	21
Κεφάλαιο 2ο .....	24
Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών .....	24
2.1 Εισαγωγή.....	24
2.2 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών .....	24
2.3 Θεωρίες αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών .....	29
2.4 Πηγές διαμόρφωσης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών .....	30
Κεφάλαιο 3ο .....	35
Βιβλιογραφική επισκόπηση .....	35
3.1 Επισκόπηση προηγούμενων ερευνών .....	35
Μέρος Δεύτερο.....	44
Ερευνητική προσέγγιση.....	44
Κεφάλαιο 4ο .....	45
Μεθοδολογία έρευνας .....	45
4.1 Αναγκαιότητα και συμβολή της έρευνας.....	45
4.2 Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα .....	46
4.3 Πληθυσμός - Δείγμα της έρευνας .....	46
4.4 Μέθοδος συλλογής δεδομένων.....	47
4.5 Ερευνητικό εργαλείο.....	48
4.6 Δεοντολογία και αξιοπιστία έρευνας .....	50



Κεφάλαιο 5ο .....	52
Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας .....	52
5.1 Στατιστική ανάλυση δεδομένων .....	52
5.2 Τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.....	52
5.3 Αξιοπιστία της έρευνας .....	55
5.4 1 <sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα:.....	57
5.5 2 <sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα.....	58
5.5.1 Δημογραφικά / Επαγγελματικά χαρακτηριστικά : Φύλο.....	58
5.6 3 <sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα.....	60
5.6.1 Δημογραφικά / Επαγγελματικά χαρακτηριστικά : Ηλικία.....	60
5.6.1.α Ηλικία σε σχέση με τις διδακτικές στρατηγικές .....	60
5.6.1.β Ηλικία σε σχέση με την διαχείριση τάξης.....	60
5.6.1.γ Ηλικία σε σχέση με την μαθητική εμπλοκή.....	61
5.6.1.δ Ηλικία σε σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητα .....	62
5.7 4 <sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα.....	65
5.7.1 Δημογραφικά / Επαγγελματικά χαρακτηριστικά :Έτη υπηρεσίας .....	65
5.7.1.α Έτη υπηρεσίας και διαχείριση τάξης .....	66
5.7.1.β Έτη υπηρεσίας και μαθητική εμπλοκή.....	70
5.7.1.γ Έτη υπηρεσίας και αυτοαποτελεσματικότητα .....	71
5.7.1.δ Έτη υπηρεσίας και Διδακτικές Στρατηγικές .....	72
Κεφάλαιο 6ο .....	75
Συζήτηση - Συμπεράσματα - Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	75
6.1 Συζήτηση .....	75
6.2 Συμπεράσματα .....	80
6.3 Περιορισμοί της έρευνας.....	81
6.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	81
Ελληνική Βιβλιογραφία.....	83
Ξένη Βιβλιογραφία.....	85
Projects .....	94
Παραρτήματα .....	95
Παράρτημα 1: Ερωτηματολόγιο Έρευνας .....	95
Παράρτημα 2: Επιστολή έγκρισης για χρησιμοποίηση του ερωτηματολογίου .....	103

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Συχνότητα της μεταβλητής Φύλο .....	53
Πίνακας 2: Συχνότητα της μεταβλητής Ηλικία .....	53
Πίνακας 3: Συχνότητα της μεταβλητής Επίπεδο Σπουδών .....	53
Πίνακας 4: Συχνότητα της μεταβλητής Έτη Υπηρεσίας .....	54
Πίνακας 5: Συχνότητα της μεταβλητής Εργασιακή Σχέση .....	54
Πίνακας 6: Συχνότητα της μεταβλητής Περιοχή Σχολείου .....	55
Πίνακας 7: Συχνότητα της μεταβλητής Νομός Εργασίας .....	55
Πίνακας 8: Στατιστικές Αξιοπιστίας κλίμακας .....	56
Πίνακας 9: Στατιστικές Αξιοπιστίας κλίμακας .....	56
Πίνακας 10: Στατιστικές Αξιοπιστίας κλίμακας .....	57
Πίνακας 11: Στατιστικές Αξιοπιστίας κλίμακας .....	57
Πίνακας 12: Περιγραφική Ανάλυση .....	58
Πίνακας 13: Ανεξάρτητα Δείγματα T-Test .....	59
Πίνακας 14: Τέστ κανονικότητας ( Shapiro-Wilk ) .....	59
Πίνακας 15: Ομαδική Περιγραφική Ανάλυση .....	59
Πίνακας 16: One - Way ANOVA Περιγραφική . .....	63

Πίνακας 17: Τέστ κανονικότητας ( Shapiro – Wilk) .....	63
Πίνακας 18: One - Way ANOVA ( Non-parametric ) Kruskal-Wallis .....	64
Πίνακας 19: Συγκρίσεις ανά ζεύγη - Διδακτικές Στρατηγικές .....	64
Πίνακας 20: Συγκρίσεις ανά ζεύγη - Διαχείριση Τάξης .....	64
Πίνακας 21: Συγκρίσεις ανά ζεύγη – Μαθητική _Εμπλοκή .....	65
Πίνακας 22: Συγκρίσεις ανά ζεύγη – Αυτοαποτελεσματικότητα .....	65
Πίνακας 23: One - Way ANOVA ( Welch's ) .....	66
Πίνακας 24: Ομαδική Περιγραφική Ανάλυση .....	66
Πίνακας 25: Τέστ κανονικότητας ( Shapiro – Wilk ) .....	67
Πίνακας 26: Homogeneity of Variances Test ( Levene's ) .....	67
Πίνακας 27: Games-Howell Post-Hoc Test – Διαχείριση_Τάξης .....	69
Πίνακας 28: Games - Howell Post - Hoc Test – Μαθητική_Εμπλοκή .....	70
Πίνακας 29: Games - Howell Post - Hoc Test – Αυτοαποτελεσματικότητα...	71
Πίνακας 30: One - Way ANOVA ( Fisher's ) .....	72
Πίνακας 31: Ομαδική Περιγραφική Ανάλυση.....	72
Πίνακας 32: Τέστ κανονικότητας ( Shapiro - Wilk ) .....	73
Πίνακας 33: Homogeneity of Variances Test ( Levene's ).....	73

Πίνακας 34: Post Hoc Tests Tukey Post - Hoc Test –	
Διδακτικές_Στρατηγικές ... ..	74

## Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Διαχείριση Τάξης .....	68
Διάγραμμα 2: Μαθητική Εμπλοκή .....	68
Διάγραμμα 3: Αυτοαποτελεσματικότητα .....	69
Διάγραμμα 4: Διδακτικές Στρατηγικές .....	74

## Συντομογραφίες και Ακρωνύμια

H.Π.Α. = Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής

OECD = Organization for Economic Co-operation and Development

O.H.E. = Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών

O.O.Σ.Α. = Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

TSES = Teachers' Sense of Efficacy Scale

UNESCO = United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## Εισαγωγή

Στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας και της τεχνολογίας που επικρατεί η παγκοσμιοποίηση και η οικουμενικότητα ο ρόλος του σχολείου διαφοροποιήθηκε σημαντικά συγκριτικά με το παρελθόν. Το σχολείο εκτός από φορέας μάθησης, κοινωνικοποίησης και γνώσης διαδραματίζει ενεργό ρόλο ως προς την προετοιμασία των παιδιών για τον ρόλο τους ως υπεύθυνοι πολίτες. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν μένει ανεπηρέαστος από το διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον της καθημερινότητας του ανθρώπου. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν αποτελεί καίριο ζήτημα μελέτης διότι αποτελεί τον σπουδαιότερο παράγοντα διαμόρφωσης του « πολίτη του αύριο » και επιδρά στην ευημερία του στην κοινωνία της γνώσης. Ο ΟΟΣΑ, πρόσφατα επισημαίνει ότι « *το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χρειάζεται να οδηγηθεί σε ριζικό μετασχηματισμό ώστε να προετοιμάσει τους μαθητές για τις κοινωνίες που θα κληθούν να ζήσουν και να εργαστούν*» ( OECD, 2017, p. 18 ). Επιπρόσθετα γίνεται σύσταση και από την Ε.Ε για επικαιροποιημένα « *εθνικά συνολικά πλαίσια ικανοτήτων για τους εκπαιδευτικούς* » ( Council, 2020, para.18 ). Αυτά καταδεικνύουν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει εξέχουσα θέση και βρίσκεται στο κέντρο του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου.

Επομένως είναι σημαντικό να διερευνηθεί η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σχετικά με την μαθησιακή διδασκαλία. Το ζήτημα αυτό είναι σημαντικό όχι μόνο για το ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο αλλά είναι ζήτημα καίριας σημασίας και για τον διεθνή χώρο. Αδιαμφισβήτητα δεν είναι πρωτότυπο καθώς έχει απασχολήσει αρκετούς ερευνητές, θα είναι όμως πάντα ένα επίκαιρο ζήτημα αφού ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού δεν είναι στατικός αλλά αντίθετα είναι πολύ δυναμικός και μεταβάλλεται ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες. Συνεπώς υπάρχει αναγκαιότητα διερεύνησης του συγκεκριμένου θέματος όχι λόγω ελλιπούς έρευνας αλλά για τους λόγους που προανέφερα και με σκοπό την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας ελπίζουμε να έχουν πρακτική εφαρμογή στο χώρο της εκπαίδευσης.

Ως βασικό ερευνητικό ερώτημα είναι η ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους και τις διαστάσεις της .

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, το οποίο αποτελεί και το θεωρητικό τμήμα της εργασίας, αναλύεται ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι στην συνέχεια γίνεται εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου

αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικών ερευνών.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η αναγκαιότητα διερεύνησής της, ο σκοπός, η συμβολή της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, το ερευνητικό εργαλείο και η μεθοδολογία της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε. Συζητιέται επίσης το εργαλείο ανάλυσης και οι στατιστικοί έλεγχοι των δεδομένων και σχολιάζονται τυχόν ζητήματα δεοντολογίας και αξιοπιστίας της έρευνας. Κατόπιν παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και οι περιορισμοί που προέκυψαν και γίνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Τέλος εξετάζουμε με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, τη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τη συνολική αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

## Μέρος Πρώτο

### Θεωρητική Προσέγγιση

## Κεφάλαιο 1ο

### Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού στο ελληνικό συγκείμενο

#### 1.1 Εισαγωγή

Ο Ν.1566/1985 προσδιορίζει τους βασικούς σκοπούς του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα και καθορίζει τις βαθμίδες και τους κλάδους που το απαρτίζουν. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση αφορά την δεύτερη εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία ο μαθητής παίρνει την απαραίτητη βασική μόρφωση προκειμένου να ετοιμαστεί για την περαιτέρω επαγγελματική του πορεία και προετοιμάζεται για φοίτηση στην ανώτατη εκπαίδευση (Μπουζάκης, 2000). Η επιτυχία και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος είναι συνισταμένη πολλών παραγόντων. Οι σημαντικότεροι παράγοντες είναι οι εξής: οι εκπαιδευτικοί, τα αναλυτικά προγράμματα, οι υλικοτεχνικοί πόροι και τα διδακτικά συγγράμματα. Η προσωπικότητα και το έργο του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικοί παράγοντες για την κοινωνικοποίηση, την συμπεριφορά και την διάπλαση του χαρακτήρα των μαθητών του ( Μαλικιώση - Λοΐζου,2001 ). Το νομικό πλαίσιο που είναι σε ισχύ καθορίζει τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού τα οποία σχετίζονται με την δραστηριότητα και την επαγγελματική του συμπεριφορά σύμφωνα πάντα με τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές προσδοκίες ( Πολυζωάκης, 2008 ).

Οι μαθητές εισάγονται στην διαδικασία της μάθησης από τον κατεξοχήν συντελεστή του εκπαιδευτικού συστήματος, τον εκπαιδευτικό. Η κατάρτιση του εκπαιδευτικού και το πόσο επιμορφωμένος είναι, καθορίζει τον τρόπο οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις του σχετικά με τις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες της εποχής ,για τις πανανθρώπινες αξίες ,οι γνώσεις του σχετικά με τις αρχές της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, ο τρόπος αξιοποίησης των σχολικών εγχειριδίων καθώς και η ερμηνεία του για τον κόσμο επηρεάζουν την γνωσιακή και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Οι στάσεις του εκπαιδευτικού σε όλα αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω επηρεάζουν τον σχεδιασμό και την πορεία της διδακτικής πράξης μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η μάθηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών του ( Κωνσταντίνου, 2001 ).



## 1.2 Γενικά για το έργο του εκπαιδευτικού

Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας έχει σχέση και με τον χαρακτήρα εκπαιδευτικών και μαθητών καθώς και με την ποιοτική επικοινωνία μεταξύ τους. Ο χαρακτήρας και οι προσωπικότητες των εκπαιδευτικών και των παιδιών διαμορφώνονται από την αλληλεπίδρασή τους με τον κοινωνικό και οικογενειακό περίγυρο, από την ιδεολογία, τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις με τις οποίες έχουν ανατραφεί και τις γνώσεις που έχουν ήδη. Επομένως η εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζεται σημαντικά από το εξωτερικό περιβάλλον. Αναμφισβήτητα όμως η επιτυχία της διδακτικής πράξης επηρεάζεται και από πολλούς ενδοσχολικούς παράγοντες όπως ο αριθμός των μαθητών, το μέγεθος της τάξης, οι υλικοτεχνικοί πόροι, η κουλτούρα των διδασκόντων, η φιλοσοφία του Διευθυντή της σχολικής μονάδας καθώς και από άλλους ανθρώπινους, οικονομικούς και τεχνολογικούς παράγοντες. Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι παρά το γεγονός πως η διδακτική, μαθησιακή, γνωσιολογική διαδικασία είναι βασισμένη σε στρατηγικές, νομοθεσίες και προδιαγραφές πρέπει να την θεωρούμε απρόβλεπτη και ξεχωριστή ( Μπέλλας, 1985).

Ο εκπαιδευτικός εκτός από τον καθοδηγητικό του ρόλο του σχετικά με το πως να διαχειριστούν οι μαθητές τις πληροφορίες που προσλαμβάνουν αναδεικνύει την κατάρτιση, το ταλέντο και την ικανότητά του όταν μπορεί να ψυχογραφήσει τους μαθητές του έτσι ώστε να κατανοήσει βασικά στοιχεία του χαρακτήρα και της προσωπικότητας τους καθώς και όταν δημιουργεί ένα ευνοϊκό σχολικό κλίμα το οποίο βασίζεται στην εμπιστοσύνη, την συνεργασία, την αμοιβαιότητα και την αλληλεπίδραση και είναι κατάλληλο για την ψυχοσυναισθηματική και διανοητική κατάσταση των μαθητών του. Το διδακτικό στυλ ( αυταρχικό ή δημοκρατικό ) που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη καθώς και το επικοινωνιακό ύφος που επιλέγει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία δηλώνει αδιαμφισβήτητα το πως επιδρά η παρουσία του εκπαιδευτικού στην τάξη.

Η επίδοση των μαθητών στο σχολείο και η αντίληψή τους γενικά για τον θεσμό του σχολείου και για την μάθηση ειδικότερα εξαρτάται από την στάση που τηρεί απέναντι τους ο εκπαιδευτικός ο οποίος επιδρά στους μαθητές του είτε με θετικό τρόπο παρακινώντας την ενεργητική συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, είτε με αρνητικό τρόπο θέτοντάς τους στο περιθώριο ( Κοσμόπουλος, 2006 ).

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργήσει τις ευνοϊκότερες δυνατές συνθήκες μέσα στο περιβάλλον της τάξης του καθώς η επιτυχία της εκπαιδευτικής

διαδικασίας εκτός από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τα εγχειρίδια, την διδακτέα ύλη, το ωρολόγιο πρόγραμμα κ.λπ. ,εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το σχολικό κλίμα της τάξης. Η ενδυνάμωση από τον εκπαιδευτικό, των δεσμών μεταξύ όλων όσοι συμμετέχουν στο μάθημα, η καλλιέργεια επικοινωνιακού κλίματος θέτουν στέρεες βάσεις για ένα υπόβαθρο σωστής ψυχολογικής και συναισθηματικής διαχείρισης και μετασχηματισμό της γνώσης σε θετική εμπειρία για τους μαθητές ( Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης,2007 ).

Στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα ο εκπαιδευτικός με ενέργειες και δραστηριότητες εξάπτει συνέχεια το ενδιαφέρον των μαθητών του, τους θέτει στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, τους προσφέρει βοήθεια και υποστήριξη όταν χρειάζονται, τους κινητοποιεί ώστε να αναπτύξουν αυτενέργεια, καινοτομία και πρωτοβουλίες. Επίσης, δημιουργεί κλίμα κατανόησης και εμπιστοσύνης, ανοίγει διαύλους επικοινωνιακής επικοινωνίας, προάγει την ομαδοσυνεργατική μάθηση, επιβραβεύει τις προσπάθειες των μαθητών του, προβαίνει στην αξιολόγηση και ανατροφοδότησή τους με θετική πάντα διάθεση. Οι κανόνες συμπεριφοράς που θέτει είναι σαφείς και συγκεκριμένοι, έχει πίστη στις ικανότητες, τις δεξιότητες και τις δυνατότητες των μαθητών του και στοχεύει στην ουσιαστική κατάκτηση της γνώσης από αυτούς ( Σαμπάνη, 2008 ).

Ο εκπαιδευτικός που έχει αποτελεσματικότητα στο έργο του σέβεται τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, λαμβάνει υπόψιν του την διαφορετικότητά του, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του, δείχνει κατανόηση στην ύπαρξη διαφορετικών χαρακτήρων και προσωπικοτήτων και ακολουθεί κάθε φορά διαφορετική στρατηγική προσέγγισης. Ο διάλογος αξιοποιείται από τον διαλλακτικό εκπαιδευτικό ως το κυριότερο επικοινωνιακό μέσο και καλλιεργούνται συνθήκες υγιούς συμβιβασμού ανάμεσα στους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, παροτρύνει όλους τους μαθητές να μιλούν μέσα στην τάξη και κυρίως όσους έχουν δυσκολία να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, έτσι ώστε να αποκτούν σιγά σιγά αυτοπεποίθηση. Δείχνοντας την έμπρακτη υποστήριξη του στους « αδύναμους » μαθητές, ο εκπαιδευτικός συνδέει την εκπαίδευση με την κοινωνική πραγματικότητα, προάγει τα πανανθρώπινα ιδανικά, τις αρχές και τις αξίες της ανθρωπιστικής μάθησης. Άλλωστε ένας από τους στόχους που έχει το σχολείο είναι να προετοιμάσει τους μαθητές για τον πραγματικό κόσμο με τις δυσκολίες και τις προκλήσεις του ( Κόπτης, 2009 ).

Η μάθηση είναι πολυδιάστατη, πολύπλοκη και πολυπαραγοντική διαδικασία αφού σε σημαντικό βαθμό στηρίζεται σε ατομικούς συναισθηματικούς και ψυχολογικούς παράγοντες που υπάρχουν στην τάξη συγχρόνως με την ύπαρξη διαφορετικών προσωπικοτήτων. Όμως ο ψυχοσυναισθηματικός κόσμος των μαθητών πιέζεται ιδιαίτερα από την διαδικασία της μάθησης και προκαλούνται σ' αυτούς έντονες και ποικίλες αντιδράσεις μέσα στην σχολική αίθουσα. Οι προσπάθειες που καταβάλουν οι μαθητές προκειμένου να κατακτήσουν τους βασικούς στόχους της μάθησης, η ανάγκη απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις τους και η συμμόρφωση στους κανόνες προκαλεί στους μαθητές απογοήτευση και άγχος. Τα παιδιά στην μέση σχολική ηλικία είναι ψυχολογικά και συναισθηματικά ανώριμα με αποτέλεσμα πολλές φορές να έχουν ακραίες αντιδράσεις θυμού ή και απομόνωσης τις οποίες καλείται ο εκπαιδευτικός να επιλύσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Πυργιωτάκης, 2000 ).

Επιθετική συμπεριφορά αναπτύσσουν οι μαθητές οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως απαιτητικοί διότι αντιλαμβάνονται την διαδικασία της μάθησης με αρνητικό τρόπο και είναι απρόθυμοι, απογοητευμένοι και ανυπόμονοι. Οι μαθητές αυτοί διακατέχονται από φόβο και αγωνία διότι είτε δεν γνωρίζουν, είτε δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος και αυτό αποτελεί το βασικότερο πρόβλημά τους. Έχουν αδυναμία στην διαχείριση των ποικίλων πληροφοριών και των πολλαπλών ερεθισμάτων που δέχονται από τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τις υποδείξεις του Υπουργείου Παιδείας και έτσι διακατέχονται από άγχος και αβεβαιότητα. Οι μαθητές κάτω από αυτή την συναισθηματική πίεση φέρονται επιπόλαιοι, αντιδρούν γρήγορα και πολλές φορές λανθασμένα, στην προσπάθειά τους να καλύψουν τις αδυναμίες τους οι οποίες σχετίζονται με την δυσκολία κατανόησης της διαδικασίας. Η δυναμική του εκπαιδευτικού, ως λειτουργός και ως άνθρωπος, η κατάρτιση και η επάρκειά του αποκαλύπτονται από τον τρόπο διαχείρισης των συναισθηματικών εκρήξεων και ξεσπασμάτων των μαθητών του μέσα στην τάξη αφού αυτός είναι ο κύριος αποδέκτης τους ( Τριλιανός, 2003 ).

Ο εκπαιδευτικός όταν δεν έχει την κατάλληλη επιμόρφωση σε τέτοια ζητήματα καθίσταται ανεπαρκής και αδυνατεί να προσφέρει υποστήριξη και βοήθεια επιδεινώνοντας ορισμένες φορές την κατάσταση με τις ενέργειές του. Οι επιθετικές αντιδράσεις των μαθητών του, τον τρομοκρατούν, τον απογοητεύουν και συχνά τον αποπροσανατολίζουν καθώς πολλές φορές συνοδεύονται από απόρριψη, κοροϊδία και

επικριτικά σχόλια. Η σύγχυση και η απόγνωση που νιώθει εξαιτίας της ψυχοσωματικής κατάστασης στην οποία βρίσκεται, συχνά τον οδηγούν σε αντιδράσεις οι οποίες είναι βλαπτικές για τους μαθητές του, τον ίδιο και φυσικά για την εκπαιδευτική διαδικασία. Τέτοιες αντιδράσεις μπορεί να είναι η επίδειξη αυθεντίας, δύναμης και γνώσης, η υιοθέτηση δασκαλοκεντρικού στυλ διδασκαλίας και αυταρχικής συμπεριφοράς, η ιδιαίτερη αυστηρότητα στην αξιολόγηση των μαθητών, η βαθμολόγησή τους με αμείλικτο τρόπο, η αυστηρότητα στους κανόνες και η τιμωρία της ανυπακοής, η μη ανταμοιβή των καλών επιδόσεων και προσπαθειών. Έτσι η διαδικασία της μάθησης καθίσταται δυσκολότερη, υπάρχει έντονη απογοήτευση, άγχος και φόβος στους μαθητές με αποτέλεσμα να αναστέλλεται η συναισθηματική και η διανοητική τους ανάπτυξη ( Τριλιανός,2003 ).

Σύμφωνα με τον ( Ρέλλο,2007 ) ο εκπαιδευτικός ο οποίος έχει καταρτισθεί κατάλληλα έχει αυτοπεποίθηση, πιστεύει στον εαυτό του, δεν παραιτείται από την προσπάθειά του, ούτε χρησιμοποιεί διδακτικές τεχνικές οι οποίες δεν κεντρίζουν την περιέργεια των μαθητών του αλλά αντίθετα προσφέρουν έτοιμες γνώσεις περιορίζοντας έτσι την αυτενέργειά τους για την αναζήτηση της γνώσης. Αλλά μπορεί να ανταποκριθεί στο καθήκον του ακόμη και κάτω από συνθήκες πίεσης δίνοντας έτσι εφόδια στους μαθητές του αφού επικρατεί η λογική, η προσήλωση στον στόχο του και η ενδυνάμωση των μαθητών του σε δύσκολες συνθήκες ενισχύοντας έτσι την έμφυτη τάση τους για αναζήτηση και ικανοποίηση της περιέργειάς τους καθώς και για κατανόηση των ερεθισμάτων και των πληροφοριών ( Ρέλλος,2007 ).

Οι εντάσεις που δημιουργούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία πολλές φορές δεν οφείλονται σε επιπλοκές κατά την διαδικασία της μάθησης αλλά έχουν την πηγή τους σε προσωπικά προβλήματα των μαθητών τα οποία πηγάζουν από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον και τα οποία δεν μπορούν να διαχειριστούν και τα «κουβαλάνε» μαζί τους στην σχολική τάξη. Σπουδαίο ρόλο παίζει επίσης και ο τρόπος με τον οποίο κάθε παιδί « διανύει » την χρονική περίοδο της εφηβείας του καθώς οι εντάσεις που δημιουργούνται την περίοδο αυτή επηρεάζουν αρνητικά την καθημερινότητά του,

τον οδηγούν να μην έχει εμπιστοσύνη στις ικανότητες του, να έχει καχυποψία και να παρουσιάζει μη λειτουργική συμπεριφορά π.χ. έλλειψη προσοχής, λεκτική και σωματική βία, αλαζονεία, επιθετικότητα κ.λπ. ( Wenar & Kerig, 2008 ).

Η αρνητική συμπεριφορά των μαθητών καθώς και οι αιτίες που την προκαλούν πρέπει να αντιμετωπιστούν από τον εκπαιδευτικό με αντικειμενικότητα και ψυχραιμία ώστε να υπάρξει αποτελεσματική λύση. Ωστόσο για την επιτυχή διαχείριση της κατάστασης αυτής ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει στοιχεία για την προσωπικότητα του μαθητή, την οικογενειακή του κατάσταση, να γνωρίζει πλήρως την πραγματικότητα σχετικά με το πρόβλημα (τρόπο και συχνότητα εμφάνισης του κλπ.). Έτσι μόνο θα μπορέσει να προτείνει και να δώσει λύσεις στα προβλήματα και να ομαλοποιήσει το σχολικό κλίμα ώστε να δημιουργηθούν ευνοϊκές συνθήκες για μάθηση ( Barlow, 2000).

### 1.3 Επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών είναι ένα ζήτημα για το οποίο μεριμνά η εθνική εκπαιδευτική πολιτική κάθε χώρας. Οι απαιτήσεις του σύγχρονου εκπαιδευτικού πεδίου δημιουργούν προκλήσεις για τον εκπαιδευτικό στις οποίες πρέπει να μπορεί να ανταποκριθεί ( Νικολακάκη, 2003 ). Επομένως πρέπει να είναι γνώστης απαραίτητων προσόντων δηλαδή μιας ολότητας δεξιοτήτων και γνώσεων στις οποίες όμως υπάρχει διαφοροποίηση συνεχώς και έτσι τίθεται το θέμα της επαγγελματικής επάρκειας. Άρα, οι γνώσεις του είναι αναγκαίο να επικαιροποιούνται ώστε ο εκπαιδευτικός να βοηθηθεί και να ανταποκριθεί με αποτελεσματικότητα στο έργο του. Ωστόσο, οι γνώσεις παιδαγωγικού περιεχομένου πρέπει να συνυπάρχουν με την διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτικού ( Liakoroulou, 2011 ).

Η παγκοσμιοποίηση επιζητά από τον εκπαιδευτικό τη μεταβίβαση γνώσεων και γενικότερα τη μεταβίβαση εφοδίων στους μαθητές ενώ παράλληλα θεωρεί ότι ευθύνεται για τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών του. Ο διεθνής εκπαιδευτικός λόγος έχει στον πυρήνα του τον εκπαιδευτικό και θεωρεί τον ρόλο του ύψιστης σημασίας (OECD, 2014β· Robertson, 2012). Σύμφωνα με την Robertson ( 2012 ) οι διεθνείς οργανισμοί στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης συγκεντρώνουν και αξιολογούν στατιστικά στοιχεία τα οποία αφορούν τους εκπαιδευτικούς.

Παγκόσμιοι οργανισμοί όπως ο ΟΟΣΑ, η Ευρωπαϊκή Ένωση, η UNESCO και η Παγκόσμια Τράπεζα, διαδραματίζουν ενεργό ρόλο ασκώντας επιρροή στην λειτουργία και στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος των κρατών που είναι μέλη τους ( Ζμας, 2007· Τσαούσης, 2007 ). Σύμφωνα με τον ( Πασιά, 2016 ), ο στόχος των

οργανισμών αυτών είναι η αποτελεσματικότερη και ποιοτικότερη εκπαίδευση. Μάλιστα για τον λόγο αυτό έχουν έντονο ενδιαφέρον για την επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Ο διεθνής εκπαιδευτικός λόγος αναπόφευκτα επηρεάζει την εκπαιδευτική πολιτική των εθνικών κρατών τα οποία εύλογα όμως παίρνουν υπόψιν τους και το εθνικό συγκείμενο ( Παπαναούμ, 2003 ).

Η επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών αποτελεί αναγκαίο προσόν και εξασφαλίζεται από την επαγγελματική τους κατάρτιση με την οποία αναβαθμίζονται οι υπάρχουσες δεξιότητες και ικανότητες ή αποκτώνται νέες και ο εκπαιδευτικός έτσι ανταποκρίνεται καλύτερα στον ρόλο του. Αφού σύμφωνα με τον Ξωχέλλη, (2011:593 ) « η αρχική ή βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών παρέχει μόνο εφόδια επαγγελματικής υποδομής ( *preparational* και όχι *operational competency* ) τα οποία θα πρέπει να αναπτυχθούν και να διευρυνθούν κατά τη διάρκεια της θητείας του στην εκπαίδευση ». Το έργο του εκπαιδευτικού συνδέεται άμεσα με τις δραστηριότητες επιμόρφωσης του. Η ποιότητα του διδακτικού έργου βελτιώνεται από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών η οποία επιτυγχάνεται με την επαγγελματική τους κατάρτιση και την κάλυψη των μαθησιακών τους αναγκών (Eurydice, 2003 ).

Στόχος της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι η ανάδειξή της σε παγκόσμια οικονομία της γνώσης και γι' αυτό άλλωστε προωθεί την Δια Βίου Μάθηση στην εκπαίδευση, την βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με τον εμπλουτισμό των γνώσεων και των ικανοτήτων τους και την επίτευξη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης με σκοπό την ποιοτικότερη εκπαίδευση ( European Commission, 2007α: ). Η ποιοτικότερη απόδοση των εκπαιδευτικών είναι ο στόχος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στόχο τον οποίο προσπαθεί να επιτύχει με πιστοποιήσεις και με την αναβάθμιση των κριτηρίων επαγγελματικής επάρκειας ( Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007 ). Στα κριτήρια επαγγελματικής επάρκειας που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί περιλαμβάνεται το πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η παιδαγωγική κατάρτιση και η πολύ καλή γνώση του αντικειμένου που διδάσκουν. Όμως επιπλέον είναι αναγκαίο να έχουν και ένα πλήθος χαρακτηριστικών και γνωρισμάτων. Δηλαδή να ανανεώνουν συνεχώς τις γνώσεις τους, να είναι σε θέση να ανταποκριθούν σε θέσεις ηγεσίας, να έχουν ικανότητα συνεργασίας με άλλους, να δείχνουν ζήλο για καινοτόμες ιδέες και έρευνες και να κατέχουν μεταγνωστικές ικανότητες. Μείζονος σημασίας θέμα αποτελεί η Δια Βίου Μάθηση και γίνεται προσπάθεια σύζευξης του Ευρωπαϊκού Πλαισίου

Επαγγελματικών Προσόντων με την δημιουργία εθνικού πλαισίου προσόντων. Το μοντέλο της Δια Βίου μάθησης και φυσικά της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προβάλλεται διαρκώς από την Ευρωπαϊκή Ένωση με απώτερο σκοπό την εξασφάλιση της επαγγελματικής επάρκειάς τους μέσα από την ανάπτυξη των προσόντων τους ( Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009 ).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση ουσιαστικά δείχνει έντονο ενδιαφέρον για την βελτίωση της προσφερόμενης ποιότητας στην πρωταρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Πιστεύει ότι θα πρέπει να υιοθετηθούν πιο καλά προγράμματα, τα οποία να εστιάζουν στο γνωστικό και παιδαγωγικό αντικείμενο ταυτόχρονα όμως και σε πρακτική άσκηση και φυσικά να στοχεύουν και στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας. Η Ευρωπαϊκή Ένωση προσπαθεί και αισιοδοξεί να κάνει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πιο ελκυστικό ( Νικολάου, 2008 ).

Η UNESCO από την δεκαετία ακόμη του 1960 αντιλαμβάνεται « τον ουσιαστικό ρόλο των εκπαιδευτικών στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης και την αδιαμφισβήτητη συμβολή τους στην ανάπτυξη του ανθρώπου και της σύγχρονης κοινωνίας » ( UNESCO, 1966, p.2 ). Σύμφωνα με την UNESCO ( 1966:6 ) « τόσο οι εκπαιδευτικές αρχές όσο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης, που στοχεύει στη διασφάλιση της συστηματικής βελτίωσης της ποιότητας και του περιεχομένου της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών τεχνικών».

## Κεφάλαιο 2ο

### Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών

#### 2.1 Εισαγωγή

Οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών επηρεάζονται είτε θετικά είτε αρνητικά από την διδασκαλία των εκπαιδευτικών οι οποίοι αποτελούν έναν από τους κυριότερους παράγοντες της εκπαίδευσης. Προκειμένου να υπάρξει βελτίωση στην επίδοση των παιδιών πραγματοποιούνται παρεμβάσεις οι οποίες στοχεύουν σε νέες στρατηγικές και εργαλεία αξιολόγησης, νέες μεθόδους διδασκαλίας και εφαρμογή νέου προγράμματος σπουδών. Όμως η συνεισφορά των δασκάλων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πέρα από το επίπεδο της εκπαίδευσης τους ή το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους. Μια επιτυχημένη διδασκαλία έχει ως αναπόσπαστο τμήμα της, τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την διδασκαλία τους και επιπλέον τις απόψεις τους για την μάθηση των μαθητών τους. Η ισχυρή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας του δασκάλου τον βοηθά στην λύση των προβλημάτων που ανακύπτουν και στην ανάληψη πρωτοβουλιών. Πρέπει να επιστημονοποιήσουμε εδώ ότι η αποτελεσματική διαδικασία ακόμη και κάτω από ευνοϊκές συνθήκες δεν αποτελεί εύκολο εγχείρημα ( Τριλιανός, 2000 ). Το 1977 ο Bandura με το έργο του *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change* ανέδειξε την έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, έννοια με την οποία στην συνέχεια ασχολήθηκαν πολλοί ερευνητές προκειμένου να ορίσουν το εννοιολογικό της περιεχόμενο.

Σύμφωνα με τον Bandura, (1997, σ. 37) «αντιλαμβανόμενη αυτό-αποτελεσματικότητα δεν είναι ο αριθμός των ικανοτήτων που κάποιος κατέχει, αλλά η πεποίθηση που έχει κάποιος για το τι μπορεί να κάνει κάτω από διαφορετικές συνθήκες ανεξάρτητα από τις ικανότητες που έχει».

Είναι γνωστό ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών παρουσιάζουν διαφορές. Ωστόσο έρευνες δείχνουν ότι σε πολλές χώρες και κουλτούρες υπάρχει η πεποίθηση των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους ( Klassen et al, 2009 ).

#### 2.2 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών

Τα επιστημονικά εγχειρίδια στην διεθνή βιβλιογραφία ορίζουν την αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου ως ψυχολογική εννοιολογική κατασκευή



συνήθως ως : « *πεποιθήσεις του ατόμου για την αυτοαποτελεσματικότητά του* » ( self-efficacy beliefs ) ή ως: « *αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα* » ( perceived self – efficacy ). Η νοηματοδότηση δηλαδή της αυτοαποτελεσματικότητας γίνεται σε σχέση με τις πεποιθήσεις του ατόμου για την αποτελεσματικότητά του καθώς δεν αποτελεί αυθύπαρκτη και αυτόνομη έννοια ασύνδετη μ’ αυτές. Η ατομική αντίληψη επομένως είναι το στοιχείο το οποίο εμπεριέχεται στην έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας. Συνεπώς δεν αντανακλώνται οι πραγματικές ικανότητες των ατόμων έτσι όπως αξιολογούνται από εξωτερικούς παράγοντες αλλά η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί μία παρωθητική δομή η οποία βασίζεται στην αυτοαντίληψη των ικανοτήτων των ατόμων ( Tschannen Moran & Hoy, 2007 ). Σύμφωνα με τους Tschannen – Moran & Hoy, ( 2007 ) η αυτοαποτελεσματικότητα , δεν εκφράζει την πραγματική ικανότητα του ατόμου, αλλά αυτό που το άτομο αντιλαμβάνεται για τον εαυτό του, δηλαδή την αντίληψη που έχει για την ικανότητά του. Επομένως, οι εμπειρίες ενός ατόμου, οι επιδόσεις του, η συναισθηματική του διέγερση και η προφορική πειθώ που δέχτηκε από άλλους, δημιουργούν τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας ( Bandura, 1997).

Οι Dimitriades & Kufidu, ( 2004: 36 ) αναφέρουν ότι σύμφωνα με το Spreitzer ( 1995), η αυτοαποτελεσματικότητα είναι ταυτόσημη έννοια με την ικανότητα (competence ) και μάλιστα τονίζουν ότι « η πίστη του ατόμου στην ικανότητα του για επιδέξια πραγματοποίηση δραστηριοτήτων » είναι η μία εκ των τεσσάρων διαστάσεων που απαρτίζουν την παρωθητική δομή ( motivational construct ) της ψυχολογικής ενδυνάμωσης ( psychological empowerment ) .

Ο Albert Bandura, Καναδός ψυχολόγος γνωστός για την κοινωνιογνωστική θεωρία που διατύπωσε, στην βάση της οποίας βρίσκεται η εννοιολογική κατασκευή της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, έκανε την διαπίστωση ότι υπάρχει μια εξαιρετικά σημαντική μεταβλητή η οποία όταν ληφθεί υπόψιν οδηγεί σε πρόβλεψη της συμπεριφοράς του ατόμου. Έτσι κατασκευάστηκε εννοιολογικά η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών η οποία θα μπορούσε να οριστεί ως η αντίληψη που έχουν τα άτομα για την ικανότητα διεκπεραίωσης συγκεκριμένων και καθορισμένων ενεργειών). Η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας ήρθε λοιπόν στο προσκήνιο το 1977 από τον Albert Bandura και το έργο του *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior al change* ( Bandura, 1977 ).

Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι μπορούν να επιτύχουν κάτι έχουν μεγαλύτερη προσήλωση στον στόχο που έχουν θέσει και προσπαθούν να τον εκπληρώσουν. Έτσι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των ατόμων είναι πιο ισχυρές από ότι οι πραγματικές δυνατότητές τους και αποτελούν την κινητήρια δύναμη των ατόμων για την επιτυχή ολοκλήρωση ενός στόχου τους. Η αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται ως η πεποίθηση των ατόμων σχετικά με τις ικανότητές τους ως προς τις ενέργειες που είναι απαραίτητες για να επιτευχθούν προκαθορισμένοι στόχοι. Οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας ενός ατόμου επιδρούν ισχυρά σ' αυτό και το επηρεάζουν με θετικό τρόπο ενισχύοντας το ή με αρνητικό τρόπο αποθαρρύνοντας το άτομο ( Bandura, 1986 ). Όταν το άτομο έχει υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας πολύ πιθανόν να υιοθετήσει προκλητικούς στόχους και να καταβάλει επιπρόσθετη προσπάθεια προκειμένου να προβεί στην υλοποίησή τους. Ταυτόχρονα όμως τα άτομα μπορεί να αναπτύξουν μηχανισμούς άμυνας τέτοιους ώστε να βοηθηθούν στην δημιουργική διαχείριση των απογοητεύσεων και των αποτυχιών τους ( Ross & Gray, 2006 ). Επιπλέον όταν το άτομο καταφέρει να ολοκληρώσει με επιτυχία ένα έργο, η θετική αντίληψη του ατόμου για την αυτοαποτελεσματικότητά του αυξάνεται ( Gibson & Dembo, 1984 ).

Ο Bandura, (2000) αναφέρει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει σημαντικά την συμπεριφορά του ατόμου ( τους στόχους και τις εκτιμήσεις του , τα συναισθήματα και τις ευκαιρίες καθώς και τα εμπόδια που θα προκύψουν ) αφού επηρεάζει τις προσδοκίες του σε σχέση μ' αυτήν. Σύμφωνα με τον Bandura το άτομο διαμορφώνει την συμπεριφορά του όχι απλά από τις ενισχύσεις αλλά από τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν γνωστικοί, περιβαλλοντικοί και συμπεριφορικοί παράγοντες (Καψάλης, 2006 ). Οι ικανότητες του ατόμου το βοηθούν στον συνειδητό έλεγχο των σκέψεων, των συναισθημάτων και τέλος των πράξεων του. Αυτές οι ικανότητες αφορούν την κατάκτηση γνώσεων οι οποίες αποκτήθηκαν παρατηρώντας την συμπεριφορά άλλων ατόμων, την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, την χρήση συμβόλων, την προγραμματισμένη δράση, και την αυτοανάκλαση , την κατανόηση δηλαδή από το ίδιο το άτομο του συνόλου των γνωστικών λειτουργιών ( Κολιάδης, 1997 ).

Οι Schunk & Zimmerman ( 2006 ) αναφέρουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα και η προσδοκία του αποτελέσματος δεν είναι ταυτόσημες έννοιες καθώς και στην θεωρία του Bandura παρουσιάζονται ως δύο ανεξάρτητες διαστάσεις. Η

αυτοαποτελεσματικότητα αφορά τις πεποιθήσεις που έχει ο εκπαιδευτικός σχετικά με τις ικανότητες του για μάθηση ή για διάφορες δράσεις, αντίθετα η προσδοκία του αποτελέσματος περιλαμβάνει τις αντιλήψεις του όσον αφορά τα αποτελέσματα που προσδοκά ότι θα έχει μέσα από την δράση του. Στο εκπαιδευτικό πεδίο η αυτοαποτελεσματικότητα έχει σχέση με τις προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητα σχεδιασμού, οργάνωσης και διεκπεραίωσης σειράς ενεργειών απαραίτητων για την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Σύμφωνα με τους Tschannen - Moran & Hoy (2001) η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αφορά την κρίση των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητά τους να πετύχουν τα αποτελέσματα που θέλουν στην μαθησιακή διδασκαλία ως προς την μάθηση και την μαθητική εμπλοκή.

Κατά τον Bandura, (1997) η έννοια της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι κάτι περισσότερο από την απλή μετάδοση του γνωστικού αντικείμενου από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές τους. Η πεποίθηση των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους σχετίζεται σε κάποιο βαθμό με την ικανότητά τους να οργανώνουν την τάξη και να εξασφαλίζουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον αξιοποιώντας όλους τους διαθέσιμους πόρους εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα και την υποστήριξη των γονέων, έτσι ώστε να επιτευχθούν τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών να είναι εξασφαλισμένες αφού απομακρύνουν πρόσωπα τα οποία αποτελούν κακές κοινωνικές επιρροές και «τραβούν» τους μαθητές μακριά από τους ακαδημαϊκούς στόχους (Bandura, 1997).

Σύμφωνα με τους Tschannen – Moran et al., (1998) η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας στο εκπαιδευτικό συγκείμενο έγινε το αντικείμενο μιας σειράς ερευνών οι οποίες προσπαθούσαν να εντοπίσουν την σύνδεση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με τις πράξεις και τα αποτελέσματα τους.

Οι Tschannen - Moran & Hoy, (2007) αναφέρουν ότι σύμφωνα με την κοινωνιογνωστική θεωρία οι εκπαιδευτικοί δεν προσπαθούν ιδιαίτερα, ούτε προετοιμάζονται κατάλληλα για να αντιμετωπίσουν τους δύσκολους μαθητές. Κάποιες φορές μάλιστα με την παραμικρή δυσκολία εγκαταλείπουν την προσπάθεια παρόλο που γνωρίζουν στρατηγικές τις οποίες μπορούν να εφαρμόσουν και να βοηθήσουν

τους μαθητές τους. Η εννοιολογική διάσταση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών εμπεριέχει και την έννοια της αυτοεκπληρούμενης προφητείας η οποία επικυρώνει ή ακυρώνει το πόσο ικανό ή ανίκανο είναι το άτομο.

Οι Schunk & DiBenedetto, ( 2018 ) σε μελέτες τους απέδειξαν την θετική σύνδεση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητας τους και συγκεκριμένα με την ικανότητα κινητοποίησης των μαθητών τους και τα αξιολογικά μαθησιακά αποτελέσματα σε όλους τους τύπους μαθητών που διδάσκουν .

Σύμφωνα με τους Fackler & Malmberg, (2016 ) οι εκπαιδευτικοί που αφοσιώνονται στο έργο τους είναι και εκείνοι που έχουν τα πιο υψηλά ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας και βιώνουν ταυτόχρονα πιο χαμηλά ποσοστά αισθημάτων άγχους .

Οι Anderson et al., ( 1988 ) με την έρευνα που διεξήγαγαν καθώς και οι έρευνες των Ashton & Webb, ( 1986 ) και των Midgley et al., ( 1989 ) μέσα από τις μελέτες τους ανέδειξαν την σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της συμπεριφοράς που υιοθετούν στην σχολική τάξη με τον αντίκτυπο που φέρει αυτή στην αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών, τις υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και την ενίσχυση των κινήτρων τους.

Η θεωρία του Bandura, ( 1977 ) ότι η αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχει σχέση με την επιμονή και την αντοχή τους στις δυσκολίες, τους στόχους που θέτουν καθώς και με την προσπάθεια επένδυσης στην διδασκαλία τους βρίσκει επιβεβαίωση από ολόένα και περισσότερες έρευνες ( Tschannen - Moran et al., 1998 ). Χαρακτηριστικά ο Bandura, ( 1997 σ. 3 ) αναφέρει ότι « *Αν οι άνθρωποι δεν πίστευαν ότι μπορούν να παράγουν τα επιθυμητά αποτελέσματα μέσω των ενεργειών τους θα είχαν περιορισμένα κίνητρα να δράσουν* ».

Ο Tweed, ( 2013 ) επισημαίνει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα ασκεί μεγάλη επιρροή στα άτομα και ενεργοποιεί τα κίνητρά τους οδηγώντας τα στο να ολοκληρωθούν προσωπικά διαμέσου των επιτευγμάτων τους.

Οι Schwarzer & Hallum, (2008) αναφέρουν ότι η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να οδηγήσει σε ενίσχυση των κινήτρων των ατόμων ή την αποδυνάμωσή τους. Επομένως όταν ο εκπαιδευτικός επιτυγχάνει μειωμένα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας οδηγείται σε μειωμένη αυτοεκτίμηση του εαυτού του

σχετικά με την ικανότητά του να ολοκληρώσει επιτυχώς τα επαγγελματικά του καθήκοντα του. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας συνήθως είναι προικισμένοι με επιμονή, ενθουσιασμό, έχουν προσπαθήσει πολύ και έχουν προσωπικές επιτυχίες ( Karsten & Roth, 1998 ).

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την επιτυχία ή την αποτυχία εφαρμογής των διδακτικών στρατηγικών, την ικανότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης και την ικανότητά τους για μαθησιακή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία ( Bandura, 1995 ).

### 2.3 Θεωρίες αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Κατά τον Bandura ( 1994 ), η αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα ( perceived self-efficacy) ορίζεται ως η πεποίθηση του ατόμου στις ικανότητές του όσον αφορά την επήρεια που μπορεί να έχουν σε γεγονότα της ζωής του και το πως ελέγχει τον τρόπο με τον οποίο ζει αυτά τα γεγονότα. Αναφέρθηκε ακόμη σε δύο σημαντικά στοιχεία της αυτοαποτελεσματικότητας: Α) την « προσδοκία αυτοαποτελεσματικότητας »,δηλαδή την πεποίθηση στην ικανότητα του ατόμου να φέρει σε πέρας επιτυχώς μια συμπεριφορά. Β) Την « προσδοκία ανταπόκρισης - αποτελέσματος », η οποία αφορά την πεποίθηση του ατόμου ότι θα έχει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα η επίδοση της συμπεριφοράς του.

Σύμφωνα με τους Tschannen - Moran et al., ( 1998 ) δύο είναι οι κυρίαρχες θεωρίες που προκύπτουν μετά από την εξέταση της σχετικής βιβλιογραφίας : α) η θεωρία του κέντρου ελέγχου του Rotter και η κοινωνιογνωστική θεωρία του Bandura. Οι Tschannen - Moran et al., ( 1998 ) προχώρησαν σε παραπέρα διάκριση ανάμεσα στην γενική και συλλογική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών . Η διάκριση αυτή αναφέρεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πως οι επιδόσεις των μαθητών τους επηρεάζονται από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, επίσης αναφέρεται και στην προσωπική ή αυτοαποτελεσματικότητα η οποία αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητά τους να ασκούν επιρροή στις επιδόσεις και στα αποτελέσματα των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, κατά την κοινωνική θεωρία του Rotter ( 1966 ) υπάρχει ένα εσωτερικό κέντρο ελέγχου στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς να ανταπεξέλθουν στην διδασκαλία των μαθητών που δεν έχουν κίνητρα για

μάθηση και γενικά στην διδασκαλία των δύσκολων μαθητών . Αντίθετα υπάρχει ένα εξωτερικό κέντρο ελέγχου στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θεωρούν ότι το περιβάλλον ασκεί μεγαλύτερη επιρροή στην μάθηση των παιδιών από την επιρροή που ασκούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με την διδασκαλία τους. Επομένως όταν ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η εκπαίδευση επηρεάζει την συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών η αυτοαποτελεσματικότητά του ενισχύεται, αντίθετα αποδυναμώνεται όταν θεωρεί ότι εξωτερικοί παράγοντες (π.χ. οικογενειακός και κοινωνικός περίγυρος, ικανότητες μαθητών κ.λπ.) επηρεάζουν την μάθηση των μαθητών και όχι η διδασκαλία και η επιρροή του δασκάλου.

Κατά την κοινωνική θεωρία μάθησης του Bandura υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας έχουν οι εκπαιδευτικοί εκείνοι οι οποίοι θεωρούν ότι έχουν την ικανότητα να διδάξουν τους μαθητές αντίθετα χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας στην διδασκαλία έχουν οι εκπαιδευτικοί που έχουν αμφιβολίες για την ικανότητά τους ( όπως αναφέρεται σε Brouwers & Tomic, 2001).

#### 2.4 Πηγές διαμόρφωσης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Η κυκλική φύση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αντανακλάται σε ένα μοντέλο το οποίο πρότειναν οι Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy, (1998). Στο μοντέλο αυτό, η πεποίθηση των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους προέρχεται από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην προσωπική τους άποψη για το πόσο σημαντικοί είναι οι παράγοντες οι οποίοι δυσκολεύουν την διαδικασία μάθησης και της πεποίθησής τους σχετικά με την αξιολόγηση των προσωπικών τους ικανοτήτων. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί για να προβούν σε τέτοιες αξιολογήσεις παίρνουν πληροφορίες ουσιαστικά από τέσσερις πηγές . Αυτές εν συντομία είναι : οι προσωπικές εμπειρίες, οι αλλότριες εμπειρίες, η λεκτική πειθώ και τέλος η σωματική και συναισθηματική τους διέγερση ( Bandura ( 1977 ).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Bandura (1977), οι τέσσερις πηγές που διαμορφώνουν την αυτοαποτελεσματικότητα προέρχονται από α) τα επιτεύγματα και τις εμπειρίες που αποκτήθηκαν στο παρελθόν, δηλαδή από την εμπειρική γνώση. Αυτά αφορούν τις προγενέστερες επιτυχίες του ατόμου όταν κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν κάποια πρόκληση β) την παρατήρηση των προτύπων και των μοντέλων (αλλότριες εμπειρίες). Οι οποίες αφορούν τις εμπειρίες που κατακτά ένα άτομο παρατηρώντας τον

τρόπο με τον οποίο άλλα άτομα ολοκληρώνουν με επιτυχία μία δύσκολη εργασία γ) τις πεποιθήσεις που επικρατούν στο κοινωνικό περιβάλλον, την λεκτική πειθώ με την οποία περιγράφεται η ικανότητα που λένε τα άτομα ότι έχουν και επομένως μπορούν να ανταπεξέλθουν σε συγκεκριμένες καταστάσεις και τέλος δ) την συναισθηματική διέγερση ( emotional arousal ) καθώς και την σωματική κατάσταση του ατόμου. Αυτές αναφέρονται σε παράγοντες όπως ο τρόπος αντιμετώπισης του άγχους, η υγεία, τα φυσικά επιτεύγματα ( Bandura ( 1977 ).

A) Η εμπειρική γνώση η οποία αποτελεί και την πρώτη πηγή ασκεί και την ουσιαστικότερη επιρροή από όλες καθώς αναφέρεται στο πως ερμηνεύουν τα άτομα καταστάσεις του παρελθόντος. Όταν στο παρελθόν καταγράφονται επιτεύγματα και εμπειρίες σε σημαντικό βαθμό, το άτομο δημιουργεί αυξημένες προσδοκίες για τον εαυτό του και το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας και της εσωτερικής παρακίνησης γίνεται πολύ πιο υψηλό. Κατά την υπόθεση του Bandura οι παρελθοντικές καταστάσεις και οι ερμηνείες που αποδίδουν τα άτομα σ' αυτές είναι χρήσιμες και αποτελούν μια πολύ ισχυρή ένδειξη της αυτοαποτελεσματικότητας. Μελέτες που έγιναν μεταγενέστερα έχουν επιβεβαιώσει το εύρημα αυτό ( Usher & Rajares, 2008 ). Σύμφωνα με τους ( Gurvitch & Metzler, 2009 ) εάν ένας δάσκαλος είναι επιτυχημένος στο να παρέχει ουσιαστική βοήθεια στους μαθητές του να προοδεύουν, πολύ πιθανό να ερμηνεύσει ευνοϊκά για τον ίδιο την προσπάθειά του και να αυξήσει έτσι την αυτοαποτελεσματικότητά του. Όμως η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς του μπορεί να μειωθεί εάν βιώσει στην τάξη μια σειρά αποτυχιών. Επομένως η συμμετοχή των ατόμων σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα ακολουθείται στην συνέχεια από την ερμηνεία ή ενημέρωση σχετικά με τα αποτελέσματα της απόδοσής τους σ' αυτή και κατόπιν την χρησιμοποίηση των αποτελεσμάτων αυτών ώστε να σχηματίσουν την άποψή τους όσον αφορά τις ικανότητές τους για να συμμετέχουν σε μελλοντικές δραστηριότητες. Σε γενικές γραμμές η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των ατόμων ενισχύεται από μια αντίληψη επιτυχίας και μειώνεται από μια αντίληψη αποτυχίας ( Gurvitch & Metzler, 2009 ).

B) Η δεύτερη πηγή αφορά την παρατήρηση των προτύπων και των μοντέλων δηλαδή αφορά τις αλλότριες εμπειρίες. Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τις επιτυχίες και τα λάθη των άλλων ατόμων και η παρατήρηση αυτή του προσδίδει πείρα. Πέρα από την ερμηνεία που έχει σχέση με την προσωπική απόδοση του αποτελέσματος οι

εκπαιδευτικοί κάνουν αξιολόγηση των δυνατοτήτων τους και από την απόδοση και τις δυνατότητές των συναδέλφων τους. Μάλιστα έρευνες αναφέρουν ότι οι δυσκολίες που ανακύπτουν στην δουλειά των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζονται ως εύκολα διαχειρίσιμες από τους εκπαιδευτικούς με πιο υψηλά επίπεδα υποστήριξης ενώ δηλώνουν ότι είναι σε θέση να διδάξουν και τους δυσκολότερους μαθητές καθώς επίσης και ότι μπορούν να προσφέρουν επιτυχή εκπαίδευση στους μαθητές οι οποίοι έχουν ανάγκη ειδική εκπαίδευση ( Ruble, Usher & Mc Grew, 2011 ). Ωστόσο αν και οι αλλότριες εμπειρίες είναι πιο ασθενείς από τις προσωπικές εμπειρικές γνώσεις συμβάλλουν στο να ενισχύσουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Όταν μάλιστα τα άτομα έχουν πολύ περιορισμένο αριθμό προηγούμενων εμπειριών και αισθάνονται αβεβαιότητα για τις επιδόσεις τους τότε είναι πιο ισχυρά τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις αλλότριες εμπειρίες. Η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου που παρατηρεί ενισχύεται με την παρατήρηση της επιτυχίας των άλλων ενώ αντίθετα η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας του αποδυναμώνεται όταν παρατηρεί την αποτυχία των άλλων ατόμων ( Gurvitch & Metzler, 2009 ).

Επομένως το άτομο με την παρατήρηση των προτύπων και των μοντέλων συγκεντρώνει πληροφορίες τις οποίες χρησιμοποιεί για να αξιολογήσει τις ικανότητες και ουσιαστικά τον ίδιο τον εαυτό του. Οι θεμελιώδεις μηχανισμοί της κοινωνικής μάθησης περιλαμβάνουν την μίμηση προτύπων. Με την μίμηση το άτομο μαθαίνει πολλές μορφές συμπεριφοράς και κατακτά γνώσεις οι οποίες το μαθαίνουν να ενεργεί στον κόσμο. Η κοινωνική μάθηση των παιδιών επιτυγχάνεται μέσω του ισχυρού μηχανισμού της μάθησης μέσω της μίμησης προτύπων κυρίως όταν αυτή γίνεται ταυτόχρονα με ενίσχυση μέσα από παρατήρηση Bandura ( 1977 ).

Γ) Η κοινωνική πειθώς, δηλαδή οι πεποιθήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος, αποτελεί την τρίτη πηγή διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Ουσιαστικά η πηγή αυτή αναφέρεται στα πειστικά μηνύματα τα οποία λαμβάνουν τα άτομα από τον περίγυρό τους. Η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πιθανόν να επηρεάζεται από τις αξιολογικές κρίσεις που λαμβάνουν από τους διευθυντές , τους μαθητές , τους γονείς, τους συναδέλφους τους. Ενισχύεται η αυτοαποτελεσματικότητα τους εάν λαμβάνουν θετικά μηνύματα. Αντιλήψεις επιτυχίας δημιουργούνται σε περίπτωση αποτελεσματικής κοινωνικής πειθούς πριν καν ολοκληρωθεί η προσπάθεια για το έργο ή επιτευχθούν οι στόχοι που τέθηκαν.



Ακόμη και σε περίπτωση αντιξοοτήτων τα άτομα τα οποία πείθονται ότι κατέχουν τις απαραίτητες ικανότητες και δεξιότητες προκειμένου να ολοκληρώσουν την δραστηριότητα που επίκειται είναι πιθανότερο να εντείνουν τις προσπάθειές τους προκειμένου να το πετύχουν. Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν ότι έχουν πιο πολύ υποστήριξη από τον κοινωνικό τους περίγυρο είναι περισσότερο ικανοποιημένοι και αφοσιωμένοι σε σχέση με εκείνους που νιώθουν λιγότερη υποστήριξη. Αντιθέτως, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας τείνει να υπονομεύεται από τις επικρίσεις. Η μείωση της αυτοαποτελεσματικότητας πιθανόν να είναι το αποτέλεσμα των αρνητικών κοινωνικών μηνυμάτων τα οποία μπορεί να οδηγήσουν σε αποτυχία ή να καταστήσουν τα άτομα απρόθυμα έστω και για προσπάθεια ( Ruble, Usher & McGrew, 2011 ).

Η κοινωνική επιρροή και η άσκηση πειθούς με λεκτικούς τρόπους και μέσα ( verbal persuasion ) ασκεί λοιπόν επήρεια στην διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Θετική ανατροφοδότηση και αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχουμε από την ατομική ενίσχυση που λαμβάνουν μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς ή την ενίσχυση λεκτικών μηνυμάτων που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από τους διευθυντές ή από το κοινωνικό σύνολο. Η αποτίμηση και η συνεισφορά των προσωπικών, περιβαλλοντικών και συμπεριφορικών παραγόντων οδηγεί στην εκτίμηση της αυτοαποτελεσματικότητας. Πιο συγκεκριμένα: οι μαθητές για να διαμορφώσουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους λαμβάνουν υπόψιν τους παραμέτρους όπως η ικανότητα, η βοήθεια του εκπαιδευτικού, οι επιτυχίες και οι αποτυχίες τους, η δυσκολία του έργου τους, η προσπάθεια που αναμένεται να καταβάλουν ( Bandura, 1981 ).

Δ) Οι σωματικές και συναισθηματικές καταστάσεις αποτελούν την τέταρτη πηγή της αυτοαποτελεσματικότητας και αφορούν τις συναισθηματικές και σωματικές απαντήσεις που δίνουν τα άτομα σε σχέση με την απόδοσή τους. Το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας είναι δυνατόν να επηρεαστεί από την ψυχολογική κατάσταση στην οποία βρίσκεται το άτομο (π.χ. ενθουσιασμός, άγχος κ.λπ.). Οι εκπαιδευτικοί εάν διακατέχονται από υπερβολικό άγχος ή πίεση μπορεί να πειστούν ότι δεν κατέχουν τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους. Επιπρόσθετα μια κατάσταση δυσλειτουργίας μπορεί να προκληθεί από επιπλέον αντιδράσεις φόβου οι οποίες είναι απόρροια μιας πιο χαμηλής αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας που πηγάζει από το γεγονός ότι πριν από μια συγκεκριμένη

δραστηριότητα προηγήθηκε μια αγχώδης κατάσταση. Αντιθέτως η διέγερση αυτή πιθανότατα θα χρησιμοποιηθεί για την βελτίωση της απόδοσής τους από τα άτομα με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για παράδειγμα έχει συσχετιστεί με τις πολλές πιέσεις που δέχονται και τους οδηγούν σε υψηλό στρες. Γενικά όμως τα άτομα έχουν την ικανότητα να οδηγούνται σε βελτιωμένες αποδόσεις καθώς μέσα από κάποιες στρατηγικές καταφέρνουν να περιορίζουν την συναισθηματική διέγερση ( Ruble, Usher & Mc Grew, 2011 ).

Επομένως η συναισθηματική διέγερση ( emotional arousal ) και η σωματική κατάσταση του ατόμου συμβάλλουν στο να προσδιοριστεί η αυτοαποτελεσματικότητά του. Πληροφορίες για την αυτοαποτελεσματικότητά του αποτελούν τα φυσιολογικά συμπτώματα που αισθάνεται το άτομο (για παράδειγμα ιδρώτας, τρέμουλο, κλπ. ). Συχνά το άτομο, συμπτώματα όπως το τρέμουλο και ο ιδρώτας τα ερμηνεύει ως δική του ανικανότητα η οποία τον εμποδίζει να εκτελέσει μια ενέργεια ή σειρά ενεργειών. Ωστόσο, όταν οι ακαδημαϊκές απαιτήσεις συνοδεύονται από λίγο στρες πιθανόν αυτό να δημιουργήσει αίσθηση κατοχής του αντικειμένου και υψηλότερης αποτελεσματικότητας. Στην σχολική τάξη δημιουργούνται διάφορα συναισθήματα στον εκπαιδευτικό όπως άγχος, φόβος, ικανοποίηση. Τα συναισθήματα αυτά δείχνουν ότι ο εκπαιδευτικός έχει μια ευαλωτότητα σχετικά με την δυσλειτουργία ( Brouwers & Tomic, 2000 ). Όμως η αυτοαποτελεσματικότητά βοηθά τον εκπαιδευτικό στην διαχείριση του στρες και του άγχους του με αποτελεσματικό τρόπο ( Bandura & Locke, 2003 ).

Κατά τον Bandura, ( 1997 ) η αυτοαποτελεσματικότητά δεν επηρεάζεται αυτόματα από την πληροφορία που παίρνεται από το σύνολο των πηγών αυτών, ωστόσο αξιολογείται γνωστικά. Επομένως το άτομο αξιολογεί την αυτοαποτελεσματικότητά του σταθμίζοντας και λαμβάνοντας υπόψη και την συμμετοχή των συμπεριφορικών, προσωπικών και περιβαλλοντικών παραγόντων ( Bandura, 1997 ).

Σύμφωνα με τους ( Klassen & Lynch, 2007 ) οι έρευνες δείχνουν ότι η απόδοση εμποδίζεται από την αντίληψη των ατόμων για χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητά ενώ αντίθετα η απόδοση, η προσπάθεια και η συμμετοχή διευκολύνονται από την αντίληψη των ατόμων για υψηλή αυτοαποτελεσματικότητά.

## Κεφάλαιο 3ο

### Βιβλιογραφική επισκόπηση

#### 3.1 Επισκόπηση προηγούμενων ερευνών

Ο ρόλος της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στις διδακτικές στρατηγικές, την διαχείριση της τάξης και την μαθητική εμπλοκή απασχόλησε και απασχολεί αρκετούς ερευνητές λόγω της σημαντικότητάς του στο εκπαιδευτικό συγκείμενο. Η μελέτη της αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με δημογραφικά χαρακτηριστικά, με ανεξάρτητες δηλαδή μεταβλητές του πληθυσμού, για παράδειγμα το φύλο, την ηλικία, την προϋπηρεσία, το επίπεδο μόρφωσης, κ.λ.π. έχει απασχολήσει και συνεχίζει να απασχολεί πολλούς ερευνητές. Αναλύοντας με θεματικό τρόπο την βιβλιογραφική επισκόπηση και εστιάζοντας στους ερευνητές οι οποίοι χρησιμοποίησαν κυρίως ερωτηματολόγια για να αποτυπώσουν την επάρκεια και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, θα αναφέρω ενδεικτικά τις παρακάτω έρευνες:

Οι Glickman & Tamashiro (1982) διεξήγαγαν μία έρευνα στις Η.Π.Α., στην οποία συμμετείχαν 129 εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων (προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) με εμπειρία αλλά και χωρίς εμπειρία, για να εξεταστούν οι απόψεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους. Η έρευνα αυτή βρήκε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών με πιο μικρή εμπειρία είχαν χαμηλότερο μέσο όρο από τις απόψεις των εκπαιδευτικών με μεγαλύτερη εμπειρία. Οι ερευνητές αιτιολόγησαν το αποτέλεσμα αυτό ως συνέπεια της απειρίας των εκπαιδευτικών γεγονός που τους κάνει να έχουν πιο χαμηλή εκτίμηση των ικανοτήτων τους.

Η έρευνα του Chan (2008) στην Κίνα με δείγμα 159 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προσπάθησε να αξιολογήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν περισσότερο σίγουροι ως προς την διδασκαλία τους στους πολύ ικανούς μαθητές, την παροχή συμβουλών και την καθοδήγηση των μαθητών ενώ φάνηκε να έχουν μικρότερη σιγουριά ως προς την διαχείριση προβλημάτων μέσα στην τάξη και την αποτελεσματικότητά της διδασκαλίας τους. Από τα ευρήματα διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ενίσχυση της κατάρτισής τους στον τομέα της διαχείρισης της τάξης. Επίσης αντίθετα με την αρχική διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί με την μικρότερη εμπειρία στον τομέα της λειτουργικότητας έχουν σε σημαντικό βαθμό μικρότερη εμπιστοσύνη, ουσιαστικά από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι έχουν

μικρότερη εμπιστοσύνη μόνο ως προς την διαχείριση της τάξης ενώ έχουν λίγο μεγαλύτερο μέσο όρο στα άλλα πεδία λειτουργικότητας.

Οι Tschannen - Moran & Woolfolk Hoy ( 2007 ) σε έρευνα που διεξήγαγαν στις ΗΠΑ με δείγμα 255 εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης με διδακτική εμπειρία από 1 έως 29 χρόνια, δηλαδή νεοδιόριστων και έμπειρων εκπαιδευτικών, κατέληξαν σε αξιόλογα συμπεράσματα. Από την ανάλυση της έρευνας των Tschannen - Moran και Woolfolk Hoy ( 2007 ), μεταξύ άλλων, προέκυψε ότι υψηλότερη αίσθηση αποτελεσματικότητας είχαν οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας απ' ότι οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί, ενώ οι αντιλήψεις τους δεν επηρεάζονται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Η έρευνα των Tschannen-Moran & Hoy, έγινε με χρήση της κλίμακας αυτοαποτελεσματικότητας TSES και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ( με εμπειρία μικρότερη των 3 ετών) κατά μέσο όρο έχουν πιο χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα από τους εμπειρότερους (4 τουλάχιστον έτη εμπειρία). Μάλιστα οι έμπειροι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλότερη αίσθηση αποτελεσματικότητας σε σχέση με τους αρχάριους συναδέλφους τους στις υποκλίμακες του εργαλείου μέτρησης TSES: αποτελεσματικότητα για την διαχείριση τάξης και αποτελεσματικότητα για διδακτικές πρακτικές. Στην κλίμακα αποτελεσματικότητα για την συμμετοχή των μαθητών δεν υπήρξαν διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών. Επίσης βρέθηκε ότι όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο εκπαίδευσης που εργάζονται τόσο χαμηλότερη είναι η αίσθηση που έχουν για την αποτελεσματικότητά τους.

Η ίδια έρευνα αναφέρει ότι δεν υπάρχει συστηματική συσχέτιση του φύλου με τις απόψεις των εκπαιδευτικών (είτε με εμπειρία είτε χωρίς εμπειρία) και της αυτοαποτελεσματικότητά τους. Επομένως ως προς την μεταβλητή φύλο των ερωτηθέντων δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της αυτοαποτελεσματικότητας. Συνήθως οι δημογραφικές μεταβλητές δεν αποτελούν ισχυρή πρόγνωση για τις απόψεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Κάποιες άλλες έρευνες σχετικές με το φύλο των συμμετεχόντων και την αυτοαποτελεσματικότητα αναδεικνύουν ότι υπερτερούν οι γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες. Ο Ross , ( 1994 ) αναφέρει ότι αυτό πιθανόν οφείλεται στο ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται κατ' εξοχήν « γυναικείο » επάγγελμα, οφείλεται δηλαδή στην επικράτηση αυτού του πολιτισμικού στερεότυπου.

Άλλες έρευνες όμως αποδεικνύουν ακριβώς το αντίθετο, για παράδειγμα η Riggs, (1991 ) σε έρευνά της σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

και το φύλο, συγκεκριμένα όμως στην διδακτική των φυσικών επιστημών και αφού διεξήγαγε t-test, έδειξε ότι σαφώς υπερέχουν οι άνδρες σε σχέση με τις γυναίκες. Σύμφωνα με τον Ross , ( 1994 ) το γνωστικό αντικείμενο των φυσικών επιστημών είναι συνδεδεμένο με στερεότυπα που επικρατούν σε σχέση με το φύλο και την χαμηλότερη επίδοση που παρουσιάζουν οι γυναίκες συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους. Τα στερεότυπα αυτά πιθανότατα ασκούν σημαντικότερη επήρεια και διαμορφώνουν την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας.

Έρευνες που διεξήχθησαν με αντικείμενο μελέτης την σύνδεση της εμπειρίας που αποκτάται από τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας και της αυτοαποτελεσματικότητας έδειξαν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα όταν έχουμε αύξηση και συγκέντρωση εμπειρίας στην διδασκαλία ( Egyed & Short, 2006 ).

Η έρευνα των Wolters και Daugherty ( 2007 ) στην πολιτεία του Τέξας εξέτασε δείγμα 1024 εκπαιδευτικών και των δύο κατηγοριών και κατέληξε σε παρόμοια συμπεράσματα αφού τα αποτελέσματα που συνέλεξαν έδειξαν ότι καθώς αυξάνουν τα χρόνια της επαγγελματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών αυξάνει και η αντίληψη που έχουν για την αυτοαποτελεσματικότητά τους σχετικά με τη διαχείριση της σχολικής τάξης, τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές και την συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία . Οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί ένιωθαν μεγαλύτερη σιγουριά για τις ικανότητές τους να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές μεθόδους και θεωρούσαν τους εαυτούς τους πιο ικανούς στην διατήρηση της τάξης και την αποφυγή δύσκολων για την διδασκαλία καταστάσεων.

Επίσης η έρευνά τους συμφωνεί με την έρευνα των Tschannen - Moran και Woolfolk Hoy ( 2007 ), καθώς και αυτοί συμπέραναν ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν την τάση να νιώθουν πιο αποτελεσματικοί συγκριτικά με τους συναδέλφους τους οι οποίοι εργάζονται σε πιο υψηλές βαθμίδες εκπαίδευσης και κυρίως ως προς τη μαθητική εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ερευνητές Klassen και Chiu ( 2010 ) διεξήγαγαν μία έρευνα στον Καναδά με δείγμα 1430 εκπαιδευτικούς όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Κατέληξαν σε παρόμοια με τα παραπάνω συμπεράσματα καθώς η έρευνά τους οδήγηθηκε στο συμπέρασμα ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερα ποσοστά στις απόψεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητά τους ως προς τις διδακτικές στρατηγικές, την διαχείριση της σχολικής τάξης και τέλος ως προς την μαθητική εμπλοκή στην διαδικασία της μάθησης. Επίσης, η έρευνά τους έδειξε ό,τι η αίσθηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που όδευαν προς την ολοκλήρωση της

καριέρας τους έχει την τάση να μειώνεται. Διαπίστωσαν επίσης ότι το φύλο των εκπαιδευτικών επηρεάζει την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας σε μικρό βαθμό, με τους άνδρες να υπερτερούν έναντι των γυναικών και να φαίνεται ότι έχουν υψηλότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας σε ποσοστό 5%.

Η έρευνα των Fives & Buehl ( 2009 ), κατέληξε επίσης σε παρόμοια συμπεράσματα καθώς σύμφωνα με τα αποτελέσματά της οι έμπειροι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και νιώθουν ότι είναι πιο επαρκείς ως προς τις εκπαιδευτικές τους στρατηγικές και την διαχείριση της σχολικής τάξης και πιο λίγο ως προς την μαθητική εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο δεν φαίνεται ανάλογη διαφοροποίηση στους εκπαιδευτικούς που είναι νεοεισερχόμενοι. Συγχρόνως, όπως και στις παραπάνω έρευνες, διαπιστώθηκε ότι η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αυξάνει όσο αυξάνουν τα χρόνια εμπειρίας. Επίσης στην έρευνα αυτή φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση νιώθουν μεγαλύτερη επάρκεια σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των υψηλότερων βαθμίδων εκπαίδευσης και ιδιαίτερα ως προς την αποτελεσματικότητα τους στην ενθάρρυνση της συμμετοχής των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία.

Ο Cheung ( 2008 ),στην έρευνά του με δείγμα 725 εκπαιδευτικούς διενήργησε μία συγκριτική μελέτη μεταξύ δύο πόλεων ( Hong Kong και Shanghai ) με στόχο την μελέτη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας διαπίστωσε ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν υψηλότερη αίσθηση επάρκειας, ενώ οι γυναίκες νιώθουν πιο επαρκείς από τους άνδρες.

Οι Gkolia, Belias & Koustelios ( 2016 ) διεξήγαγαν μια έρευνα με σκοπό την διαπίστωση του βαθμού επήρειας των ατομικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών στην αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Η έρευνα αυτή αφορούσε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι άνδρες εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερη αίσθηση επάρκειας, ως την διαχείριση της σχολικής τάξης, τις εκπαιδευτικές στρατηγικές και την μαθητική εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε σχέση με τις γυναίκες της ανάλογης εκπαιδευτικής βαθμίδας. Επιπλέον, καταλήγουν και αυτοί σε παρόμοια συμπεράσματα με προαναφερθείσες έρευνες και πιο συγκεκριμένα στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση νιώθουν ότι δεν είναι τόσο αποτελεσματικοί συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ακόμη και

αυτοί οι ερευνητές συμπεραίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στην διδασκαλία έχουν πιο υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την διαχείριση της σχολικής τάξης και την μαθητική εμπλοκή συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με την λιγότερη προϋπηρεσία.

Η έρευνα που έκανε ο Γαρδίκας ( 2020 ) σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχε σκοπό να εξετάσει την σχέση που υπάρχει στην αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ανάπτυξη και να μελετήσει ταυτόχρονα σε πιο βαθμό οι παραπάνω μεταβλητές επηρεάζονται από το ατομικό και επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών. Ο ερευνητής σχετικά με το ζήτημα της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας τους είναι υψηλή κυρίως ως προς τις εκπαιδευτικές στρατηγικές και μετά ως προς τη διαχείριση της σχολικής τάξης, ενώ νιώθουν μικρότερη επάρκεια σχετικά με την συμβολή τους στην μαθητική εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, δεν φάνηκε να επηρεάζουν τα επαγγελματικά και ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ( ηλικία, εμπειρία, μορφωτικό επίπεδο ), όμως διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες νιώθουν πιο υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με τους άνδρες.

Όστοςο εκτός από τις έρευνες που συμφωνούν με τα αποτελέσματά μας υπάρχουν και άλλες έρευνες που διαφωνούν. Η έρευνα των Huang και Shih ( 2017 ) εξέτασαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την αυτοαποτελεσματικότητά τους σε περιοχές της Ταϊβάν που όμως ήταν απομακρυσμένες. Στην έρευνα τους συμμετείχαν 393 εκπαιδευτικοί. Η έρευνα των Lee et al, ( 2012 ) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί παρόλο που είχαν μεγαλύτερη εμπειρία, είχαν στατιστικά σημαντικό χαμηλότερο μέσο όρο για την αυτοαποτελεσματικότητά τους από τους λιγότερο έμπειρους συναδέλφους τους. Μία λογική εξήγηση για το φαινόμενο αυτό είναι ότι το ενδιαφέρον τους εστιάστηκε στο αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο τήρησαν με συνέπεια ή το ότι στην επαγγελματική τους ζωή βίωσαν σειρά αποτυχιών.

Έρευνες με αντίθετα αποτελέσματα από την έρευνά μας, είναι και οι έρευνες που διεξήγαγαν οι ( Bosma et al, 2012 ) και οι ερευνητές ( Ruble et al, 2011 ).

Έρευνα των Darling-Hammond & Bransford ( 2005 ), κατέληξε σε συμπεράσματα ως προς την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα ότι αυτή συνίσταται στο να γνωρίζουν το γνωστικό τους αντικείμενο, το πρόγραμμα σπουδών,

τους εκπαιδευτικούς στόχους, να έχουν την ικανότητα να διαχειρίζονται την σχολική τάξη, προσαρμοστικότητα, επιμονή και καθώς και επαγγελματική δέσμευση, ενθουσιασμό και συνεργατικές ικανότητες.

Σε ανάλογα συμπεράσματα οδηγεί και η έρευνα των Darling - Hammond & Bransford ( 2005 ), οι οποίοι διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με επάρκεια έχουν επίγνωση των μαθησιακών διαφοροποιήσεων, του τρόπου μάθησης των παιδιών, της ατομικής ιδιοσυγκρασίας τους, των γνωστικών και πολιτισμικών επιρροών τους και των ενδιαφερόντων τους αφού τοποθετούν τους μαθητές στον πυρήνα των αποφάσεων τους. Επίσης, η επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών συνίσταται στη γνώση του αντικειμένου που διδάσκουν και των διδακτικών στόχων του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, την προσαρμοστικότητα τους, τον ενθουσιασμό, την ικανότητα να διαχειριστούν την σχολική τάξη και την ετερογένειά της, τις συνεργατικές ικανότητες, καθώς και την επιμονή και την επαγγελματική τους δέσμευση.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα του Korthagen ( 2004 ) ο οποίος αναφέρει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού είναι συνάρτηση έξι αλληλεξαρτώμενων παραγόντων ( του περιβάλλοντος, της συμπεριφοράς, των ικανοτήτων, των πεποιθήσεων, της επαγγελματικής ταυτότητας και της αποστολής του εκπαιδευτικού ). Ο Korthagen, ( 2004 ) ανέφερε ένα μοντέλο επιπέδων αλλαγής γνωστό ως « the onion model » ( Korthagen, 2004 ), το οποίο περιληπτικά δείχνει τα παραπάνω επίπεδα που ανέφερα. Η επάρκεια του εκπαιδευτικού ( οι ικανότητες, οι γνώσεις και οι στάσεις του ) προσδιορίζει σε σημαντικό βαθμό το πως συμπεριφέρεται στον εκπαιδευτικό χώρο. Όμως αυτό έχει σχέση και με τις συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά ( δηλαδή εάν αυτές οι γνώσεις, οι στάσεις και οι ικανότητες του ενεργοποιήθηκαν σωστά ) ( Korthagen, 2004 ).

Ωστόσο παρά τις θεωρίες περιγραφής της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, όλες αυτές οι προσεγγίσεις είναι σύμφωνες ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους επηρεάζουν και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές τους. Η έρευνα των ( Muijs & Reynolds, 2002 ), έχει δείξει ότι η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχει σχέση με την επίδοση των μαθητών τους. Επίσης οι ( Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989 ), έδειξαν την σύνδεση της αυτοαποτελεσματικότητας με τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση. Η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους ( Cousins & Walker, 2000 ), συνδέεται και με την ικανότητα των εκπαιδευτικών για



χρησιμοποίηση καινοτομιών στον εκπαιδευτικό χώρο. Σύμφωνα με τους (Greenwood, Olejnik, & Parkay, 1990 ) το στρες και το άγχος των εκπαιδευτικών έχει σχέση με την πεποίθηση για την αυτοαποτελεσματικότητά τους στον εργασιακό τους χώρο. Τέλος οι ( Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990 ) αναφέρουν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους συνδέονται και με τις ικανότητες διαχείρισης της σχολικής τάξης.

Πολλές έρευνες έχουν διεξαχθεί σε διεθνές επίπεδο με σκοπό να αξιολογήσουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, να εντοπίσουν τους σπουδαιότερους παράγοντες από τους οποίους επηρεάζεται και με στόχο επίσης να αξιολογήσουν και τα προγράμματα από τα οποία αυτή ενισχύεται. Για παράδειγμα η έρευνα του Chan , ( 2004 ), στο Χονγκ Κονγκ σε κινέζους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην οποία η θετική ρύθμιση αποδείχθηκε ως ο σπουδαιότερος προγνωστικός παράγοντας για την πρόβλεψη της συνολικής αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας, όμως η ενσυναίσθηση φάνηκε ότι αποτελεί τον σπουδαιότερο προγνωστικό παράγοντα για την πρόβλεψη της αυτοαποτελεσματικότητας αναφορικά με την παροχή βοήθειας σε άλλα άτομα.

Η έρευνα των Kennedy-Moore & Watson, ( 2001 ) επισημαίνει τις συνθήκες υπό τις οποίες η έκφραση αρνητικών συναισθημάτων είναι πιο πιθανό να είναι προσαρμοστική. Οι Watters & Ginns, ( 2000 ) διερευνούν στην μελέτη τους πώς οι εμπειρίες αναπτύσσουν την αυτοπεποίθηση και τη θέληση των εκπαιδευτικών τους να διδάξουν και πώς δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές εκπαιδευτικούς που τους ενδυναμώνουν να αναζητήσουν τη γνώση και να γίνουν δια βίου μαθητές.

Η έρευνα των Bikos, Tsigilis & Grammatikopoulos, ( 2011 ) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν πιο υψηλή αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα είναι καλύτεροι στην διαχείριση των κρίσεων του σχολικού περιβάλλοντος, γνωρίζουν περισσότερες διδακτικές στρατηγικές και είναι ικανότεροι στο να εμπλέξουν τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και η μελέτη των Tivikeli, Gonida, & Kiosseoglou, ( 2015 ). Επιπλέον η ηλικία και η εμπειρία των εκπαιδευτικών συνδέεται με την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους και μάλιστα οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν την πιο μεγάλη διδακτική εμπειρία έχουν υψηλότερη εκτίμηση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους σύμφωνα με την έρευνα των (Gkolia, Belias, & Koustelios, 2014). Τα αποτελέσματά της έρευνας των Mavrikaki &

Athanasίου, ( 2011 ) συμφωνούν με την παραπάνω μελέτη επίσης και με τα συμπεράσματα της έρευνας που διεξήχθη από τους Philippou & Christou, ( 2002 ). Επιπλέον, η έρευνα των Gkolias, Belias, & Koustelios, ( 2014 ) ανέδειξε ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο ή κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο είναι πιο αποτελεσματικοί στις διδακτικές στρατηγικές, στη διαχείριση της τάξης και στο να δεσμεύουν τους μαθητές σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν μόνο βασικό τίτλο σπουδών, αποτέλεσμα που είναι ίδιο με την έρευνα των Mavrikaki & Athanasίου, ( 2011 ).

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρουσιάζει αύξηση έως και τα 5 με 10 χρόνια προϋπηρεσίας και αντίστοιχης εμπειρίας ωστόσο στην συνέχεια ακολουθεί καθοδική πορεία. Τα ευρήματα αυτά υποδεικνύουν ένα « μελανό » σημείο όσον αφορά το πώς η εμπειρία επηρεάζει στο πέρασμα του χρόνου την αυτοαποτελεσματικότητα. Οι δεξιότητες διδασκαλίας βελτιώνονται με το πέρασμα του χρόνου ωστόσο αυτό δεν ενισχύει την πεποίθηση ότι μια καλή διδασκαλία αποτελεί πανάκεια Gibson, & Dembo ( 1984 ). Οι ερευνητές Prieto & Altmaier ( 1994 ) διεξήγαγαν μια έρευνα με δείγμα 150 συμμετέχοντες με σκοπό την διαπίστωση της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στην πρωθύστερη εκπαίδευση ( training ) και της πρωτύτερης διδακτικής εμπειρίας και των μεταβλητών που αφορούν δημογραφικά χαρακτηριστικά ( φύλο, ηλικία κ.λπ. ) των πτυχιούχων που βοηθούν τον διδάσκοντα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ( Graduate Teaching Assistants, GTAs ) και την αυτοαποτελεσματικότητά τους ( 1994 ).

Τα ευρήματα της μελέτης τους φανέρωσαν την ύπαρξη μιας ασθενούς συσχέτισης ανάμεσα στην πρωθύστερη εκπαίδευση και εμπειρία με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η είσοδος των αρχάριων εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό τους βίο, πολλές φορές ακολουθείται από τη μμυαταίωση και την επώδυνη διαπίστωση της δύσκολης σχολικής πραγματικότητας. Οι πρωτόπειροι εκπαιδευτικοί οδηγούνται κάποιες φορές σε επαναδιαπραγμάτευση των κριτηρίων τους σχετικά με το ποια διδασκαλία αντιλαμβάνονται ως ικανοποιητική και έχουν χαμηλότερες προσδοκίες από τον εαυτό τους και τους μαθητές τους ( Tschannen Moran & Hoy, 2007 ).

Οι Ross, Cousins & Gadalla ( 1996 ) στην έρευνά τους την οποία διεξήγαγαν με αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο στον Καναδά με δείγμα 52 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στόχευαν στην διερεύνηση της σταθερότητας της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε όλες τις περιόδους, τις ομάδες των μαθητών ή τα θέματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας βρήκαν αποκλίσεις

ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τις περιόδους διδασκαλίας και τα μαθήματα. Συμπέραναν λοιπόν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είχε εξάρτηση από την ομάδα των μαθητών που δούλεψε στην συγκεκριμένη περίοδο και το αντικείμενο.

Οι ερευνητές Egyed & Jay Short (2006), χρησιμοποίησαν το Teacher Efficacy Scale (TES) των Gibson και Dembo ως ερευνητικό εργαλείο σε έρευνά τους στις Η.Π.Α. με δείγμα 106 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δεν βρήκαν ότι υπήρχε διαφορετική αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είχαν διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης. Βρέθηκε ωστόσο ότι η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επηρεαζόταν από τις συνθήκες εργασίας που επικρατούσαν εκείνη την στιγμή.

Οι ερευνητές Caprara, et al.,(2006), διεξήγαγαν έρευνα σε 2184 εκπαιδευτικούς σχολείων της Ιταλίας. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς είχαν διδακτική εμπειρία και η έρευνα έδειξε ότι η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζει θετικά τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών καθώς και τα προηγούμενα επιτεύγματά τους και επιπλέον δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους.

Εδώ ολοκληρώνεται το πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας το οποίο αφορά την μελέτη του θεωρητικού πλαισίου σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

## Μέρος Δεύτερο

### Ερευνητική προσέγγιση

## Κεφάλαιο 4ο

### Μεθοδολογία έρευνας

#### 4.1 Αναγκαιότητα και συμβολή της έρευνας

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποτελεί κρίσιμο ζήτημα μελέτης, ιδιαίτερα μετά το 2000, αφού υλοποιήθηκαν σημαντικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σε πολλές χώρες. Όλες οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που έγιναν στον διεθνή χώρο ( τα τελευταία 30 χρόνια ), είχαν ως σκοπό την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων καθώς επίσης και την προσφορά ποιοτικότερης εκπαίδευσης. Επομένως κυρίαρχο ζήτημα όχι μόνο για το εθνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο αλλά και για τους Διεθνείς Οργανισμούς (Ευρωπαϊκή Ένωση, Ο.Ο.Σ.Α., Παγκόσμια Τράπεζα, UNESCO ) είναι ο εντοπισμός του σημαντικότερου παράγοντα ο οποίος διασφαλίζει τους στόχους αυτούς.

Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στον «πυρήνα» και αποτελεί τον κρισιμότερο παράγοντα ο οποίος διαμορφώνει «τον πολίτη του αύριο» και συμβάλλει στην ευημερία του στην κοινωνία της γνώσης. Ο ΟΟΣΑ, πρόσφατα επισημαίνει ότι *« το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χρειάζεται να οδηγηθεί σε ριζικό μετασχηματισμό ώστε να προετοιμάσει τους μαθητές για τις κοινωνίες που θα κληθούν να ζήσουν και να εργαστούν »* ( OECD, 2017, p. 18 ). Επιπρόσθετα γίνεται σύσταση και από την Ε.Ε για επικαιροποίηση στα *« εθνικά συνολικά πλαίσια ικανοτήτων για τους εκπαιδευτικούς »* ( Council, 2020, para.18 ). Αυτά καταδεικνύουν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει εξέχουσα θέση και βρίσκεται στο κέντρο του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου. Το πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας, το οποίο αποτελεί και το θεωρητικό τμήμα της, αναδεικνύει την αναγκαιότητα για την διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος. Η βιβλιογραφική επισκόπηση έδειξε ότι αρκετοί ερευνητές ασχολήθηκαν με το συγκεκριμένο ζήτημα και δεν τίθεται θέμα ελλειπών έρευνας στο πεδίο αυτό. Ωστόσο καθώς οι εξελίξεις στο εκπαιδευτικό συγκείμενο είναι ραγδαίες και ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι στατικός αλλά έχει δυναμικό χαρακτήρα πάντα θα υπάρχει αναγκαιότητα έρευνας θεμάτων σχετικά με τον εκπαιδευτικό και την αυτοαποτελεσματικότητά του. Τα αποτελέσματα της έρευνας ελπίζουμε να έχουν πρακτική εφαρμογή στο χώρο της εκπαίδευσης.

## 4.2 Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους αναφορικά με τις διδακτικές στρατηγικές, την διαχείριση της τάξης και την μαθητική εμπλοκή.

Για την επίτευξη του σκοπού αυτού τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους όσον αφορά τις στρατηγικές και τις μεθόδους διδασκαλίας που υιοθετούν, την ικανότητά τους για εμπλοκή των μαθητών στην διδακτική πράξη και την διαχείριση της τάξης τους;
- Το φύλο ασκεί επίδραση στις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους και τις διαστάσεις της ;
- Η ηλικία ασκεί επίδραση στις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους και τις διαστάσεις της ;
- Η εμπειρία ασκεί επίδραση στις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους και τις διαστάσεις της ;

## 4.3 Πληθυσμός - Δείγμα της έρευνας

Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες της έρευνας είναι 113 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δημόσιων σχολείων μόνο από τους Νομούς Θεσσαλονίκης και Σερρών. Για την επίτευξη του σκοπού της εργασίας και την ξεκάθαρη απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν, θα χρησιμοποιηθεί η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, και το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο. Η συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε από τις 28 Μαρτίου 2023 έως τις 15 Ιουνίου 2023.

Ως μέθοδος δειγματοληψίας επιλέχθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία. Η σκόπιμη δειγματοληψία κρίνεται η καταλληλότερη εδώ διότι είναι είδος μη πιθανοτικής

δειγματοληψίας όπου η επιλογή των μονάδων που θα μελετηθούν γίνεται με βάση την κρίση του ερευνητή σχετικά με το ποιες μονάδες θα είναι πιο αντιπροσωπευτικές ή περισσότερο χρήσιμες. Στην εκπαιδευτική έρευνα δεν δίνεται πάντα η δυνατότητα για χρήση δειγματοληψίας με πιθανότητα, έτσι ο ερευνητής/τρια πολλές φορές επιλέγει τα άτομα που « είναι διαθέσιμα, βολικά και αντιπροσωπεύουν κάποιο χαρακτηριστικό που θέλει να μελετήσει » ( Creswell 2016, σ.146 ).

#### 4.4 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Η παρούσα εργασία για τους σκοπούς της πραγματοποιήσε ποσοτική έρευνα με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου ( σε μορφή google forms ) το οποίο αποστάλθηκε με ηλεκτρονικό τρόπο σε εκπαιδευτικούς ( όλων των ειδικοτήτων ) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι υπηρετούν στους Νομούς Θεσσαλονίκης και Σερρών. Όταν επιδίωξη του ερευνητή/τριας είναι η διερεύνηση απόψεων, συμπεριφορών και στάσεων τότε η ποσοτική έρευνα είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την εξακρίβωση της αίσθησης του πληθυσμού για το συγκεκριμένο ζήτημα ( Sukamolson, 2007 ).

Επίσης σύμφωνα με την Goertzen ( 2017 ) τα στοιχεία τα οποία συλλέγονται με την ποσοτική μέθοδο είναι μετρήσιμα και φυσικά μπορούν να ποσοτικοποιηθούν. Τα δεδομένα που συλλέγονται μπορούν να αναλυθούν με την χρήση στατιστικής ανάλυσης και πολύπλοκα προβλήματα να απεικονισθούν χρησιμοποιώντας μεταβλητές. Το αποτέλεσμα είναι η αντικειμενική προσέγγιση, η συγκρισιμότητα και η πιθανή γενίκευση των αποτελεσμάτων. Γι' αυτούς τους λόγους στην συγκεκριμένη εργασία προτιμήθηκε και επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως η πιο αξιόπιστη και η πιο αντικειμενική μέθοδος ανάλυσης. Επιπλέον λόγος για την επιλογή της ποσοτικής μεθόδου είναι το ότι η μέθοδος αυτή προσφέρει την δυνατότητα ελέγχου συσχετίσεων ανάμεσα σε διάφορες μεταβλητές. Επιπρόσθετα, η χρήση του ερωτηματολογίου προσφέρει αρκετά πλεονεκτήματα καθώς τα ερευνητικά δεδομένα μπορούν να συγκεντρωθούν σε μικρό χρονικό διάστημα και άμεσα και απλά να διερευνηθούν οι απόψεις του δείγματος.

#### 4.5 Ερευνητικό εργαλείο

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους διερευνήθηκαν με την συμπλήρωση ανώνυμου ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων είναι δομημένο σε δύο μέρη.

Στο Α΄ Μέρος περιλαμβάνονται επτά ερωτήματα που εστιάζουν στα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσών, από τα οποία τα έξι είναι ερωτήσεις κλειστού τύπου σχετικές με το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, την προϋπηρεσία στην δημόσια εκπαίδευση, την εργασιακή τους σχέση ( μόνιμος/η ή αναπληρωτής/τρια ), την περιοχή του σχολείου τοποθέτησής τους. Μία μόνο ερώτηση, είναι ερώτηση ανοικτού τύπου στην οποία οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να συμπληρώσουν τον νομό στον οποίο εργάζονται. Τα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία των εκπαιδευτικών καταγράφονται διότι ενδέχεται να επηρεάζουν τις απόψεις τους σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους και την επαγγελματική τους επάρκεια.

Το Β΄ Μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από εικοσιτέσσερις ερωτήσεις με σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους ως προς τις διδακτικές στρατηγικές ,την διαχείριση της τάξης και την μαθητική εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η ερευνήτρια για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και αφού προηγουμένως ζήτησε άδεια από τους δημιουργούς του , χρησιμοποίησε το ερωτηματολόγιο των Tschannen - Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001), (Teachers' Sense of Efficacy Scale ( TSES ), (« Αίσθηση Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών » ). Η κλίμακα TSES χρησιμοποιείται αποκλειστικά για την αξιολόγηση της αντιληπτής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και χάριν του ότι αξιολογεί διαφορετικές διαστάσεις οι οποίες είναι σημαντικές για την διδασκαλία θεωρείται ότι αποτελεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο ( Woolfolk - Hoy & Spero, 2005 ). Ειδικότερα, η TSES χρησιμοποιήθηκε για να αξιολογήσει την αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα σε ενεργεία εκπαιδευτικούς αλλά και σε υποψήφιους, ( Larson & Goebel, 2008 ), σε παιδαγωγούς της ειδικής αγωγής ( Smith, 2008 ) και σε εκπαιδευτικούς στην προσχολική εκπαίδευση ( Brown, 2005 ) .

Στην έρευνά μας χρησιμοποιήθηκε η πλήρης εκδοχή του ερωτηματολογίου το οποίο περιλαμβάνει 24 ερωτήσεις ( υπάρχει και η σύντομη εκδοχή του ( short form ) με 12



ερωτήσεις ). Και οι δύο εκδοχές του ερωτηματολογίου έχουν χρησιμοποιηθεί σε έρευνες στο εξωτερικό και στην Ελλάδα. Μάλιστα και στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία σύμφωνα με μελέτες των Tsigilis, Grammatikopoulos & Koustelios ( 2007, 2010 ). Όσον αφορά την εγκυρότητά του οι Klassen et al ( 2009 ) σε έρευνα που διενήργησαν σε πέντε χώρες διαπίστωσαν ότι αυτό παρά τα διαφορετικά περιβάλλοντα που εφαρμόστηκε διατηρεί την αξιοπιστία του. Η TSES είναι ευρέως διαδεδομένη κλίμακα αξιολόγησης για την μέτρηση της αντιληπτής αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς εμφανίζει υψηλή αξιοπιστία και συνεπή παραγοντική δομή ( Woolfolk Hoy & Spero, 2005 ).

Η μετάφραση του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε έγινε από την Βασιλική Βρόντου (καθηγήτρια αγγλικής γλώσσας) για τις ανάγκες της διπλωματικής της εργασίας στο Πανεπιστήμιο Πατρών ( Βρόντου,2022 ).

Πρέπει να σημειωθεί ότι η βαθμολογική κλίμακα στην οποία καλούνται να απαντήσουν οι συμμετέχοντες/ουσες είναι προκαθορισμένη με επιλογές από το ένα έως το εννέα: (1=καθόλου, 2= σχεδόν καθόλου, 3= σε πολύ μικρό βαθμό, 4= σε μικρό βαθμό, 5= σε κάποιο βαθμό, 6=αρκετά, 7=σε μεγάλο βαθμό, 8= σε πολύ μεγάλο βαθμό, 9= σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό).

Η σύνθεση των εικοσιτεσσάρων αυτών ερωτήσεων αναδεικνύει την κλίμακα της συνολικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα προκύπτουν και 3 υποκλίμακες : αυτοαποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές, αυτοαποτελεσματικότητα στην μαθητική εμπλοκή, αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης.

Η ομαδοποίηση των ερωτήσεων που αντιστοιχούν στις τρεις διαστάσεις της κλίμακας της συνολικής αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δίνεται παρακάτω:

- Κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με τις Διδακτικές Στρατηγικές (Ερωτήσεις: 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24).
- Κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με την Μαθητική Εμπλοκή (Ερωτήσεις:1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22).
- Κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με την διαχείριση της σχολικής τάξης (Ερωτήσεις:3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21).

Οι επιμέρους υποκλίμακες και η συνολική κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προκύπτουν από τους μέσους όρους των αντίστοιχων απαντήσεων. Όσο πιο υψηλή είναι η βαθμολογία τόσο υψηλότερη είναι η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

#### 4.6 Δεοντολογία και αξιοπιστία έρευνας

Αναφορικά με την τήρηση δεοντολογίας της έρευνας πρέπει να τονιστεί ότι: με την ηλεκτρονική μορφή του ερωτηματολογίου (σε μορφή google forms) και όχι με την διαζώσης επικοινωνία, διαφυλάσσεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων/ουσών και μειώνονται οι επιφυλάξεις που ίσως έχουν ως προς την συμμετοχή τους αφού οι απαντήσεις τους αποθηκεύονται αυτόματα σε βάση δεδομένων. Εξάλλου, σύμφωνα με τον Sukamolson ( 2007 ), το πλεονέκτημα των ερευνών με χρήση υπολογιστή είναι ότι οι συμμετέχοντες/ουσες διατηρούν την πλήρη ανωνυμία τους και μπορούν να επανεξετάζουν τις απαντήσεις τους πριν τις υποβάλλουν. Επιπλέον στα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς υπήρχε ένα εισαγωγικό κείμενο που τους ενημέρωνε για τους σκοπούς της έρευνας καθώς και για την χρήση των δεδομένων τους, η οποία ήταν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς, για την διαφύλαξη της ανωνυμίας και την εμπιστευτικότητα των στοιχείων που θα συλλεγούν. Σύμφωνα με τον ( Creswell, 2016 ) η συγκέντρωση δεδομένων οφείλει να στηρίζεται στην ηθική και φυσικά να προστατεύει την ανωνυμία των προσώπων που συμμετέχουν, ενώ ο σκοπός της έρευνας πρέπει να δηλώνεται ξεκάθαρα πριν από την συγκέντρωση των δεδομένων διότι έτσι οι επιφυλάξεις που μπορεί να έχουν οι συμμετέχοντες μειώνονται.

Αναφορικά με την αξιοπιστία της έρευνας: Σύμφωνα με τον Creswell ( 2016 ), ένας τρόπος για να ελεγχθεί η αξιοπιστία των απαντήσεων και να εκτιμηθεί η συνέπεια των τιμών σε ένα ερευνητικό εργαλείο είναι ο δείκτης Cronbach's Alpha ο οποίος ελέγχει την εσωτερική συνέπεια. Στην συγκεκριμένη έρευνα και για το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, έγινε έλεγχος με τον δείκτη Cronbach's Alpha. Οι τιμές του δείκτη αυτού θεωρούνται ικανοποιητικές εάν είναι ίσες ή υψηλότερες του 0,7 και το ερευνητικό εργαλείο θεωρείται αξιόπιστο. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και παρακάτω στην ανάλυση δεδομένων, ο δείκτης Cronbach's Alpha της συνολικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι 0,938 δηλαδή η τιμή του είναι πολύ

κοντά στο 1 και αυτό δείχνει μεγάλη αξιοπιστία της έρευνας διότι όσο πιο κοντά στην μονάδα είναι ο δείκτης τόσο πιο αξιόπιστο είναι το δείγμα της έρευνας.

Επίσης και για τις επιμέρους κλίμακες της αυτοαποτελεσματικότητας ο δείκτης Cronbach's Alpha είναι υψηλός όπως φαίνεται παρακάτω.

- **Cronbach's Alpha** =0,836 για: Αυτοαποτελεσματικότητα στην συμμετοχή των μαθητών

Κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με την Μαθητική Εμπλοκή

Ερωτήσεις: 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22 .

- **Cronbach's Alpha** =0,815για: Αυτοαποτελεσματικότητα στις εκπαιδευτικές στρατηγικές

Κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με τις Διδακτικές Στρατηγικές

Ερωτήσεις: 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24 .

- **Cronbach's Alpha** = 0,892 για: Αυτοαποτελεσματικότητα στην διαχείριση της σχολικής τάξης

Κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με την διαχείριση της σχολικής τάξης

Ερωτήσεις: 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21.

## Κεφάλαιο 5ο

### Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας

#### 5.1 Στατιστική ανάλυση δεδομένων

Για την πραγματοποίηση της στατιστικής ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό The jamovi project (2022). *jamovi*. ( Version 2.3 )

Έγινε περιγραφική στατιστική ανάλυση στις μεταβλητές του δείγματος και υπολογίστηκε ο δείκτης Cronbach's Alpha για να εντοπιστεί η αξιοπιστία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μας.

#### 5.2 Τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσών που συλλέχθηκαν στην παρούσα εργασία αφορούσαν την καταγραφή των εξής στοιχείων: το φύλο ( άνδρας/γυναίκα ), την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης ( βασικό πτυχίο, 2ο πτυχίο, μεταπτυχιακός τίτλος, διδακτορικό δίπλωμα ), την προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση, το καθεστώς σχέσης εργασίας ( μόνιμος/αναπληρωτής ), την περιοχή του σχολείου που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί ( αγροτική, ημιαστική ή αστική ) και τέλος τον νομό που εδρεύει το σχολείο που υπηρετούν. Επιλέχθηκαν δύο συγκεκριμένοι νομοί: ο νομός Θεσσαλονίκης και ο νομός Σερρών.

Παρακάτω παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσών της έρευνας.

Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα είναι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στους νομούς Θεσσαλονίκης και Σερρών εκ των οποίων είναι γυναίκες σε ποσοστό 61,1 % και άνδρες σε ποσοστό 38,9 % ( πίνακας 1 ).

**Πίνακας 1 Συχνότητα της μεταβλητής Φύλο**

Φύλο	Counts	% of Total	Cumulative %
Γυναίκα	69	61,1 %	61,1 %
Άνδρας	44	38,9 %	100,0 %

Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων έχει ηλικία από 41-50 έτη ( 34,5% ). Στην συνέχεια ακολουθούν οι συμμετέχοντες με ηλικία μεταξύ 31-40 ετών με ποσοστό 25,7 %. Τρίτη ηλικιακή κατηγορία με ποσοστό 21,2% είναι οι συμμετέχοντες με ηλικία έως 30 έτη και τέλος είναι η κατηγορία των συμμετεχόντων οι οποίοι έχουν ηλικία 51 έτη και πάνω με ποσοστό 18,6% ( Πίνακας 2 ).

**Πίνακας 2 Συχνότητα της μεταβλητής Ηλικία**

Ηλικία	Counts	% of Total	Cumulative %
Έως 30	24	21,2 %	21,2 %
31-40	29	25,7 %	46,9 %
41-50	39	34,5 %	81,4 %
51 και πάνω	21	18,6 %	100,0 %

Το μεγαλύτερο ποσοστό ( 37,2% ) των συμμετεχόντων στην έρευνα κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ενώ μόνο το 13,3% είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου ( Πίνακας 3 ).

**Πίνακας 3 Συχνότητα της μεταβλητής Επίπεδο Σπουδών**

Επίπεδο Σπουδών	Counts	% of Total	Cumulative %
Βασικό πτυχίο	35	31,0 %	31,0 %
Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	21	18,6 %	49,6 %

**Πίνακας 3 Συχνότητα της μεταβλητής Επίπεδο Σπουδών**

Επίπεδο Σπουδών	Counts	% of Total	Cumulative %
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	42	37,2 %	86,7 %
Διδακτορικό Δίπλωμα	15	13,3 %	100,0 %

Το 37,2 % των συμμετεχόντων είναι νεοδιόριστοι καθώς υπηρετούν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση το πολύ έως 6 χρόνια. Αυτοί που υπηρετούν από 14-20 χρόνια κατέχουν ποσοστό 24,8 %, ενώ εκείνοι με 21 χρόνια και παραπάνω συμμετέχουν στην έρευνα με ποσοστό 23,9% και τέλος ακολουθούν αυτοί που υπηρετούν από 7-13 χρόνια ( Πίνακας 4 ).

**Πίνακας4 Συχνότητα της μεταβλητής Έτη Υπηρεσίας**

Έτη Υπηρεσίας	Counts	% of Total	Cumulative %
Έως 6 χρόνια	42	37,2 %	37,2 %
7-13 χρόνια	16	14,2 %	51,3 %
14-20 χρόνια	28	24,8 %	76,1 %
21 χρόνια και παραπάνω	27	23,9 %	100,0 %

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα στο μεγαλύτερο ποσοστό τους ( 58,4% ) είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενώ με σχέση αναπληρωτή/τριας εργάζεται το 41,6% ( Πίνακας 5 ).

**Πίνακας 5 Συχνότητα της μεταβλητής Εργασιακή Σχέση**

Εργασιακή Σχέση	Counts	% of Total	Cumulative %
Μόνιμος/η	66	58,4 %	58,4 %
Αναπληρωτής/τρια	47	41,6 %	100,0 %

Ποσοστό 51,3 % υπηρετεί σε σχολείο το οποίο βρίσκεται σε ημιαστική περιοχή, 31,9 % των εκπαιδευτικών της έρευνας εργάζεται σε αστική περιοχή και μόνο το 16,8% απασχολείται σε αγροτική περιοχή ( Πίνακας 6 ).

**Πίνακας 6 Συχνότητα της μεταβλητής Περιοχή Σχολείου**

Περιοχή Σχολείου	Counts	% of Total	Cumulative %
Αστική Περιοχή	36	31,9 %	31,9 %
Ημιαστική Περιοχή	58	51,3 %	83,2 %
Αγροτική Περιοχή	19	16,8 %	100,0 %

Οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 58,4 % υπηρετούν στον νομό Σερρών και το υπόλοιπο 41,6% υπηρετεί στον νομό Θεσσαλονίκης ( Πίνακας 7 ).

**Πίνακας 7 Συχνότητα της μεταβλητής Νομός Εργασίας**

Νομός Εργασίας	Counts	% of Total	Cumulative %
Σερρών	66	58,4 %	58,4 %
Θεσσαλονίκης	47	41,6 %	100,0 %

### 5.3 Αξιοπιστία της έρευνας

Έγινε περιγραφική στατιστική ανάλυση στις μεταβλητές του δείγματος και υπολογίστηκε ο δείκτης Cronbach's Alpha για να εντοπιστεί η αξιοπιστία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μας.

- **Αυτοαποτελεσματικότητα στη Μαθητική Εμπλοκή**

Κλίμακα αποτελεσματικότητας σε σχέση με την συμμετοχή των μαθητών ( Μαθητική Εμπλοκή ), ( Ερωτήσεις: 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22 ), ( Πίνακας 8 ).

- **Cronbach's Alpha =0,836 για: Μαθητική Εμπλοκή  
Αυτοαποτελεσματικότητα στη Μαθητική Εμπλοκή**

#### **Πίνακας 8 Στατιστικές Αξιοπιστίας Κλίμακας**

<b>Cronbach's <math>\alpha</math></b>	
scale	0,836

- **Αυτοαποτελεσματικότητα στις Διδακτικές Στρατηγικές**

Κλίμακα αποτελεσματικότητας σε σχέση με τις Διδακτικές Στρατηγικές.  
(Ερωτήσεις: 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24 ) , ( πίνακας 9 ).

- **Cronbach's Alpha =0,815 για:  
Αυτοαποτελεσματικότητα στις Διδακτικές Στρατηγικές**

#### **Πίνακας 9 Στατιστικές Αξιοπιστίας Κλίμακας**

<b>Cronbach' s <math>\alpha</math></b>	
scale	0,815

- **Αυτοαποτελεσματικότητα στην διαχείριση της σχολικής τάξης**

Κλίμακα αποτελεσματικότητας σε σχέση με την διαχείριση της σχολικής τάξης  
(Ερωτήσεις:3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21),(πίνακας 10).

- **Cronbach's Alpha = 0,892 για:  
Αυτοαποτελεσματικότητα στην διαχείριση της σχολικής τάξης**



### Πίνακας 10 Στατιστικές Αξιοπιστίας Κλίμακας

Cronbach' s $\alpha$	
scale	0,892

Ο δείκτης Cronbach's Alpha της κλίμακας συνολικής αυτοαποτελεσματικότητας όπως προέκυψε από την στατιστική μας ανάλυση είναι 0,938, δηλαδή πολύ υψηλός, γεγονός που κάνει την έρευνά μας εξαιρετικά αξιόπιστη ( Πίνακας 11 ).

### Κλίμακα συνολικής αυτοαποτελεσματικότητας

### Πίνακας 11 Στατιστικές Αξιοπιστίας Κλίμακας

Cronbach' s $\alpha$	
scale	0,938

### 5.4 1<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα:

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους όσον αφορά τις στρατηγικές και τις μεθόδους διδασκαλίας που υιοθετούν, την ικανότητά τους για εμπλοκή των μαθητών στην διδακτική πράξη και την διαχείριση της τάξης τους;

Μελετώντας τον πίνακα 12 παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας έχουν συνολική αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας αρκετά υψηλή (Μ.Ο=6,18, Τ.Α=1,07). Τα ευρήματα που προέκυψαν από τις δηλώσεις τους δείχνουν ότι αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί ως προς τις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζουν ( Μ.Ο=6,62, Τ.Α=1,14 ) και ως προς την ικανότητά τους να εμπλέξουν τους μαθητές στην μαθησιακή διαδικασία ( Μ.Ο.=6,14, Τ.Α= 1,11 ) ενώ νιώθουν λιγότερο αποτελεσματικοί σε θέματα διαχείρισης τάξης ( Μ.Ο= 5,78, Τ.Α=1,23 ).

**Πίνακας 12 Περιγραφική Ανάλυση**

	<b>Αυτοαποτελεσματικότητα</b>	<b>Διδακτικές Στρατηγικές</b>	<b>Διαχείριση Τάξης</b>	<b>Μαθητική Εμπλοκή</b>
Πλήθος	113	113	113	113
M.O.	6,18	6,62	5,78	6,14
Τυπική Απόκλιση	1,07	1,14	1,23	1,11

### 5.5 2<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα

- Το φύλο ασκεί επίδραση στις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους και τις διαστάσεις της;

#### 5.5.1 Δημογραφικά / Επαγγελματικά χαρακτηριστικά : Φύλο

Αναφορικά με το φύλο των συμμετεχόντων διενεργώντας έλεγχο κανονικότητας Normality Test ( Shapiro - Wilk ) ( πίνακας 14 ) , παρατηρούμε ότι για όλες τις μεταβλητές μας το  $p$  είναι κάτω από 0,05 . Επομένως δεν έχουμε κανονικότητα και έτσι προχωράμε σε έλεγχο Mann - Whitney U ( πίνακας 13 ) δηλαδή σε μη παραμετρικό έλεγχο για να ελέγξουμε εάν έχουμε σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ ανδρών και γυναικών σε σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητα , τις διδακτικές στρατηγικές, την διαχείριση της σχολικής τάξης και την μαθητική εμπλοκή. Παρατηρούμε εδώ ότι όλες οι τιμές του  $p$  είναι μεγαλύτερες του 0,05 (  $p > 0,05$  ) και επομένως δεν έχουμε στατιστικά σημαντική διαφορά. Αυτό μπορούμε να το εντοπίσουμε και με «γυμνό» μάτι εάν παρατηρήσουμε τον πίνακα 15 με την Ομαδική Περιγραφική Ανάλυση. Βλέπουμε λοιπόν ότι σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα για παράδειγμα, ο μέσος όρος των γυναικών είναι 6,17 ενώ των ανδρών 6,19, παρουσιάζει επομένως πολύ μικρή διαφορά. Επίσης και στις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας ο μέσος όρος μεταξύ ανδρών και γυναικών παρουσιάζει πολύ μικρές διαφορές. Στις στρατηγικές διδασκαλίας ο μέσος όρος των γυναικών είναι

6,60 ενώ των ανδρών είναι 6,67, στην διαχείριση της σχολικής τάξης ο μέσος όρος των γυναικών είναι 5,81 ενώ των ανδρών είναι 5,72 και τέλος στην μαθητική εμπλοκή ο μέσος όρος των γυναικών είναι 6,11 ενώ των ανδρών είναι 6,18.

**Πίνακας 13 Ανεξάρτητα Δείγματα T-Test**

		<b>Statistic</b>	<b>p</b>
Αυτοαποτελεσματικότητα	Mann - Whitney U	1462	0,742
Διδακτικές Στρατηγικές	Mann - Whitney U	1427	0,593
Διαχείριση Τάξης	Mann - Whitney U	1492	0,881
Μαθητική Εμπλοκή	Mann - Whitney U	1431	0,610

**Πίνακας 14 Τέστ Κανονικότητας ( Shapiro – Wilk )**

	<b>W</b>	<b>p</b>
Αυτοαποτελεσματικότητα	0,954	<,001
Διδακτικές Στρατηγικές	0,969	0,009
Διαχείριση Τάξης	0,974	0,024
Μαθητική Εμπλοκή	0,951	<,001

**Πίνακας 15 Ομαδική Περιγραφική Ανάλυση**

	<b>Ομάδες</b>	<b>N</b>	<b>M.O</b>	<b>Διάμεσος</b>	<b>T.A</b>	<b>SE</b>
Αυτοαποτελεσματικότητα	Γυναίκα	69	6,17	5,96	1,01	0,121
	Άνδρας	44	6,19	6,25	1,16	0,175
Διδακτικές Στρατηγικές	Γυναίκα	69	6,60	6,63	1,08	0,130
	Άνδρας	44	6,67	6,75	1,24	0,188
Διαχείριση Τάξης	Γυναίκα	69	5,81	5,75	1,17	0,141
	Άνδρας	44	5,72	5,69	1,34	0,202
Μαθητική Εμπλοκή	Γυναίκα	69	6,11	5,88	1,06	0,128
	Άνδρας	44	6,18	6,19	1,19	0,179

## 5.6 3<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα

- Η ηλικία ασκεί επίδραση στις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους και τις διαστάσεις της;

### 5.6.1 Δημογραφικά / Επαγγελματικά χαρακτηριστικά : Ηλικία

#### 5.6.1.α Ηλικία σε σχέση με τις διδακτικές στρατηγικές

Από τον έλεγχο Kruskal- Wallis ( Πίνακας 18 ) παρατηρώ ότι το  $p$  στην διδακτικές στρατηγικές είναι ίσο με  $p<0,001$  δηλαδή  $p<0,05$  . Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μεταβλητές ηλικία και διδακτικές στρατηγικές. Από τον έλεγχο Pairwise comparisons – διδακτικές στρατηγικές ( Πίνακας 19 ) παρατηρώ ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες σε σχέση με τις διδακτικές στρατηγικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί σε επίπεδο σημαντικότητας  $p<0,001$ . Η ηλικιακή ομάδα έως 30 ετών διαφέρει στατιστικά σημαντικά, με μέσο όρο  $M.O = 5,61$  και  $T.A = 0,863$  σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών με μέσο όρο  $M.O = 6,63$  και τυπική απόκλιση  $T.A = 0,799$  σε επίπεδο σημαντικότητας  $p<0,001$ . Επίσης η ηλικιακή ομάδα έως 30 ετών διαφέρει στατιστικά σημαντικά, με μέσο όρο  $M.O = 5,61$  και  $T.A = 0,863$  σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών με μέσο όρο  $M.O = 6,92$  και τυπική απόκλιση  $T.A = 1,121$  σε επίπεδο σημαντικότητας  $p<0,001$ . Επιπλέον υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της ηλικιακής ομάδας έως 30 ετών με μέσο όρο  $M.O = 5,61$  και  $T.A = 0,863$  σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών με μέσο όρο  $M.O = 6,92$  και τυπική απόκλιση  $T.A = 1,121$  και σε επίπεδο σημαντικότητας  $p<0,001$ . Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της ηλικιακής ομάδας έως 30 ετών με μέσο όρο  $M.O = 5,61$  και  $T.A = 0,863$  σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα 51 ετών και πάνω με μέσο όρο  $M.O = 7,21$  και τυπική απόκλιση  $T.A = 1,177$  και σε επίπεδο σημαντικότητας  $p<0,001$ . Οι υπόλοιπες ομάδες μεταξύ τους δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

#### 5.6.1.β Ηλικία σε σχέση με την διαχείριση τάξης

Από τον έλεγχο Kruskal - Wallis ( Πίνακας 18 ) παρατηρώ ότι το  $p$  στην διαχείριση της τάξης είναι ίσο με  $p=0,010$  δηλαδή  $p<0,05$  . Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μεταβλητές ηλικία και διαχείριση τάξης. Από τον έλεγχο Pairwise comparisons – διαχείριση τάξης ( Πίνακας 20 ) παρατηρώ ότι υπάρχει

στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ηλικιακή ομάδα έως 30 ετών με την ηλικιακή ομάδα 51 ετών και πάνω και στην ηλικιακή ομάδα 31-40 με την ηλικιακή ομάδα 51 ετών και πάνω σε σχέση με τις μεθόδους διαχείρισης της τάξης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί. Η ηλικιακή ομάδα έως 30 ετών διαφέρει στατιστικά σημαντικά, με μέσο όρο  $M.O = 5,35$  και  $T.A = 0,802$  σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα 51 ετών και πάνω με μέσο όρο  $M.O = 6,33$  και τυπική απόκλιση  $T.A = 1,623$  σε επίπεδο σημαντικότητας  $p < 0,015$ . Η ηλικιακή ομάδα 31-40 διαφέρει στατιστικά σημαντικά, με μέσο όρο  $M.O = 5,44$  και  $T.A = 0,965$  σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα 51 ετών και πάνω με μέσο όρο  $M.O = 6,33$  και τυπική απόκλιση  $T.A = 1,623$  σε επίπεδο σημαντικότητας  $p = 0,041$ . Οι υπόλοιπες ομάδες μεταξύ τους δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

#### 5.6.1.γ Ηλικία σε σχέση με την μαθητική εμπλοκή

Από τον έλεγχο Kruskal - Wallis ( Πίνακας 18 ) παρατηρώ ότι το  $p$  στην μαθητική εμπλοκή είναι ίσο με  $p = 0,003$  δηλαδή  $p < 0,05$ . Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μεταβλητές ηλικία και μαθητική εμπλοκή. Από τον έλεγχο Pairwise comparisons – μαθητική εμπλοκή ( Πίνακας 21 ) παρατηρώ ότι οι διαφορές αυτές είναι στις εξής ηλικιακές ομάδες:

- Η ηλικιακή ομάδα έως 30 ετών με την ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών
- Η ηλικιακή ομάδα έως 30 ετών με την ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών
- Και τέλος η ηλικιακή ομάδα έως 30 ετών με την ηλικιακή ομάδα 51 ετών και πάνω.

Πιο συγκεκριμένα παρατηρούμε από την One - Way ANOVA Περιγραφική Ανάλυση (Πίνακας 16) ότι η ηλικιακή ομάδα έως 30 ετών διαφέρει στατιστικά σημαντικά, με μέσο όρο  $M.O = 5,44$  και  $T.A = 0,608$  σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα 31 -40 ετών με μέσο όρο  $M.O = 6,06$  και τυπική απόκλιση  $T.A = 0,712$  σε επίπεδο σημαντικότητας  $p = 0,005$ . Η ηλικιακή ομάδα έως 30 ετών διαφέρει στατιστικά σημαντικά, με μέσο όρο  $M.O = 5,44$  και  $T.A = 0,608$  σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα 41 -50 ετών με μέσο όρο  $M.O = 6,37$  και τυπική απόκλιση  $T.A = 1,236$  σε επίπεδο σημαντικότητας  $p = 0,026$ . Η ηλικιακή ομάδα έως 30 ετών διαφέρει στατιστικά σημαντικά, με μέσο όρο  $M.O = 5,44$  και  $T.A = 0,608$  σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα 51 ετών και πάνω με μέσο όρο  $M.O = 6,63$  και τυπική απόκλιση  $T.A = 1,374$  σε επίπεδο σημαντικότητας  $p = 0,022$ .

Οι υπόλοιπες ομάδες μεταξύ τους δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

#### 5.6.1.δ Ηλικία σε σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητα

Από τον έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρώ ότι το  $p$  στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι μικρότερο από το 0,001,  $p < 0,001$  δηλαδή  $p < 0,05$ . Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μεταβλητές ηλικία και αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Από τον έλεγχο Pairwise comparisons – αυτοαποτελεσματικότητα παρατηρώ ότι οι διαφορές αυτές είναι στις εξής ηλικιακές ομάδες:

- Η ηλικιακή ομάδα έως 30 ετών με την ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών.
- Η ηλικιακή ομάδα έως 30 ετών με την ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών.
- Η ηλικιακή ομάδα έως 30 ετών με την ηλικιακή ομάδα 51 ετών και πάνω.
- Και τέλος η ηλικιακή ομάδα έως 31-40 ετών με την ηλικιακή ομάδα 51 ετών και πάνω.

Πιο συγκεκριμένα παρατηρούμε από την One - Way ANOVA Περιγραφική Ανάλυση ( Πίνακας 16 ) ότι η ηλικιακή ομάδα έως 30 ετών διαφέρει στατιστικά σημαντικά, με μέσο όρο  $M.O = 5,47$  και  $T.A = 0,644$  σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα 31 -40 ετών με μέσο όρο  $M.O = 6,05$  και τυπική απόκλιση  $T.A = 0,695$  σε επίπεδο σημαντικότητας  $p = 0,020$ . Η ηλικιακή ομάδα έως 30 ετών διαφέρει στατιστικά σημαντικά, με μέσο όρο  $M.O = 5,47$  και  $T.A = 0,644$  σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα 41 -50 ετών με μέσο όρο  $M.O = 6,42$  και τυπική απόκλιση  $T.A = 1,124$  σε επίπεδο σημαντικότητας  $p = 0,009$ . Η ηλικιακή ομάδα έως 30 ετών διαφέρει στατιστικά σημαντικά, με μέσο όρο  $M.O = 5,47$  και  $T.A = 0,644$  σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα 51 ετών και πάνω με μέσο όρο  $M.O = 6,72$  και τυπική απόκλιση  $T.A = 1,322$  σε επίπεδο σημαντικότητας  $p = 0,005$ . Η ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών διαφέρει στατιστικά σημαντικά, με μέσο όρο  $M.O = 6,05$  και  $T.A = 0,695$  σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα 51 ετών και πάνω με μέσο όρο  $M.O = 6,72$  και τυπική απόκλιση  $T.A = 1,322$  σε επίπεδο σημαντικότητας  $p = 0,029$ .

Οι υπόλοιπες ομάδες μεταξύ τους δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

**Πίνακας 16 One - Way ANOVA Περιγραφική Ανάλυση**

	<b>Ηλικία</b>	<b>N</b>	<b>M.O</b>	<b>T.A</b>	<b>SE</b>
Διδακτικές Στρατηγικές	Έως 30	24	5,61	0,863	0.176
	31-40	29	6,63	0,799	0.148
	41-50	39	6,92	1,121	0.179
	51 και πάνω	21	7,21	1,177	0.257
Διαχείριση Τάξης	Έως 30	24	5,35	0,802	0.164
	31-40	29	5,44	0,965	0.179
	41-50	39	5,99	1,267	0.203
	51 και πάνω	21	6,33	1,623	0.354
Μαθητική Εμπλοκή	Έως 30	24	5,44	0,608	0,124
	31-40	29	6,06	0,712	0,132
	41-50	39	6,37	1,236	0,198
	51 και πάνω	21	6,63	1,374	0,300
Αυτοαποτελεσματικότητα	Έως 30	24	5,47	0,644	0,132
	31-40	29	6,05	0,695	0,129
	41-50	39	6,42	1,124	0,180
	51 και πάνω	21	6,72	1,322	0,288

**Πίνακας 17 Τέστ Κανονικότητας ( Shapiro – Wilk )**

	<b>W</b>	<b>p</b>
Διδακτικές Στρατηγικές	0,970	0,012
Διαχείριση Τάξης	0,973	0,020
Μαθητική Εμπλοκή	0,976	0,044
Αυτοαποτελεσματικότητα	0,968	0,008

**Πίνακας 18 One - Way ANOVA ( Non-parametric ) Kruskal - Wallis**

	$\chi^2$	D f	p
Διδακτικές Στρατηγικές	26,7	3	<,001
Διαχείριση Τάξης	11,2	3	0,010
Μαθητική Εμπλοκή	14,2	3	0,003
Αυτοαποτελεσματικότητα	18,1	3	<,001

**Πίνακας 19 Συγκρίσεις ανά ζεύγη - Διδακτικές Στρατηγικές**

		W	p
Έως 30	31-40	5,37	<,001
Έως 30	41-50	5,88	<,001
Έως 30	51 και πάνω	5,72	<,001
31-40	41-50	1,14	0,853
31-40	51 και πάνω	3,79	0,037
41-50	51 και πάνω	1,49	0,717

**Πίνακας 20 Συγκρίσεις ανά ζεύγη - Διαχείριση Τάξης**

		W	p
Έως 30	31-40	-0,0506	1,000
Έως 30	41-50	2,6754	0,232
Έως 30	51 και πάνω	4,2192	0,015
31-40	41-50	2,3351	0,350
31-40	51 και πάνω	3,7428	0,041
41-50	51 και πάνω	1,8547	0,556



**Πίνακας 21 Συγκρίσεις ανά ζεύγη - Μαθητική Εμπλοκή**

		<b>W</b>	<b>p</b>
Έως 30	31-40	4,709	0,005
Έως 30	41-50	3,969	0,026
Έως 30	51 και πάνω	4,046	0,022
31-40	41-50	0,896	0,921
31-40	51 και πάνω	2,632	0,245
41-50	51 και πάνω	0,889	0,923

**Πίνακας 22 Συγκρίσεις ανά ζεύγη - Αυτοαποτελεσματικότητα**

		<b>W</b>	<b>p</b>
Έως 30	31-40	4,10	0,020
Έως 30	41-50	4,47	0,009
Έως 30	51 και πάνω	4,72	0,005
31-40	41-50	1,58	0,680
31-40	51 και πάνω	3,91	0,029
41-50	51 και πάνω	1,41	0,749

### 5.7 4<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα

- Η εμπειρία ασκεί επίδραση στις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους και τις διαστάσεις της;

#### 5.7.1 Δημογραφικά / Επαγγελματικά χαρακτηριστικά :Έτη υπηρεσίας

Διενεργήθηκε Normality Test ( Shapiro- Wilk ),( Πίνακας 25 ) για να διαπιστωθεί εάν υπάρχει κανονική κατανομή. Το **p>0,05** επομένως υπάρχει κανονικότητα. Έγινε έλεγχος Homogeneity of Variances Test ( Levene's ) ( Πίνακας 26 ) και επειδή το **p** είναι <0,05 χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος One- Way ANOVA ( Welch's ),( Πίνακας 23)

έτσι ώστε στην συνέχεια με το Games-Howell Post-Hoc Test ( Πίνακας 27 ) να ελεγχθεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

Διενεργήσαμε έλεγχο One- Way ANOVA ( Welch's ), ( Πίνακας 23 ) και διαπιστώθηκε ότι ανάμεσα στις ομάδες σε σχέση με την διαχείριση της τάξης ,την μαθητική εμπλοκή και την αυτοαποτελεσματικότητα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

#### 5.7.1.α Έτη υπηρεσίας και διαχείριση τάξης

Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν έτη υπηρεσίας έως 6 χρόνια δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν έτη υπηρεσίας 7-13 χρόνια διότι εδώ το p –value είναι 0,106 δηλαδή  $> 0,05$ . Για να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά θα έπρεπε το p –value να είναι  $< 0,05$ .

Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με έτη υπηρεσίας έως 6 χρόνια και τους εκπαιδευτικούς με έτη υπηρεσίας 14-20 διότι το p –value είναι  $p < 0,01$  δηλαδή  $p < 0,05$ . Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί με έτη υπηρεσίας έως 6 χρόνια ( M.O=5,28, T.A=0,807) μειονεκτούν στην διαχείριση της τάξης στατιστικά σημαντικά σε σχέση με τους συναδέλφους τους οι οποίοι έχουν 14-20 έτη υπηρεσίας ( M.O=6,561 ,T.A=1,086 ) σε επίπεδο σημαντικότητας  $p=0,01$ .

**Πίνακας 23 One - Way ANOVA ( Welch's )**

	<b>F</b>	<b>df1</b>	<b>df2</b>	<b>p</b>
Διαχείριση Τάξης	9,65	3	45,5	< ,001
Μαθητική Εμπλοκή	10,38	3	44,4	< ,001
Αυτοαποτελεσματικότητα	15,17	3	45,9	< ,001

**Πίνακας 24 Ομαδική Περιγραφική Ανάλυση**

	<b>Έτη Υπηρεσίας</b>	<b>N</b>	<b>M.O</b>	<b>T.A</b>	<b>SE</b>
Διαχείριση Τάξης	Έως 6 χρόνια	42	5,28	0,807	0,125
	7-13 χρόνια	16	5,98	1,044	0,261
	14-20 χρόνια	28	6,56	1,086	0.205

**Πίνακας 24 Ομαδική Περιγραφική Ανάλυση**

	Έτη Υπηρεσίας	N	M.O	T.A	SE
Μαθητική Εμπλοκή	21 χρόνια και παραπάνω	27	5,61	1,604	0,309
	Έως 6 χρόνια	42	5,68	0,692	0,107
	7-13 χρόνια	16	6,37	1,016	0,254
	14-20 χρόνια	28	6,94	1,088	0,206
	21 χρόνια και παραπάνω	27	5,90	1,256	0,242
Αυτοαποτελεσματικότητα	Έως 6 χρόνια	42	5,67	0,695	0,107
	7-13 χρόνια	16	6,40	0,885	0,221
	14-20 χρόνια	28	7,01	0,905	0,171
	21 χρόνια και παραπάνω	27	5,99	1,260	0,242

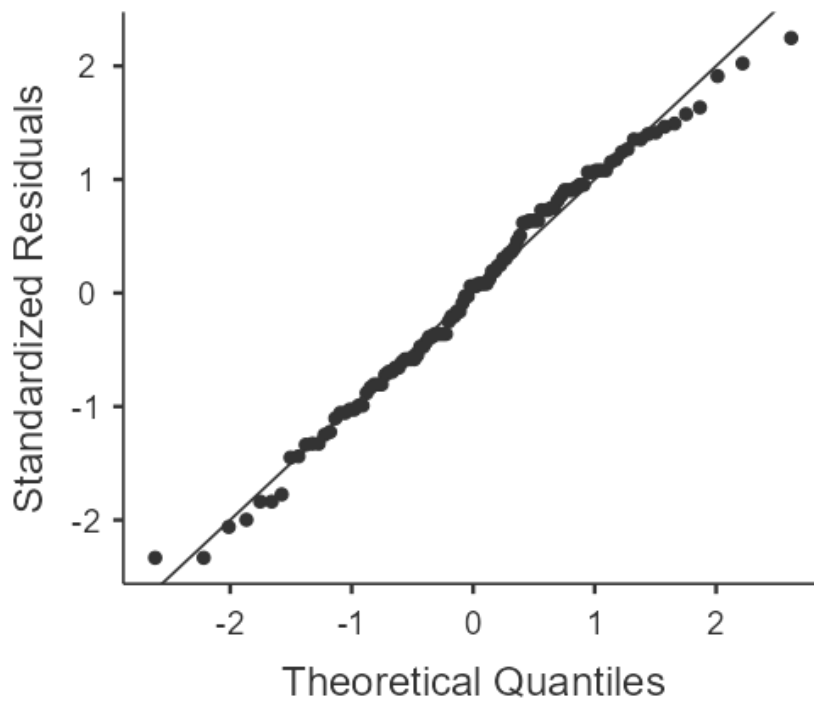
**Πίνακας 25 Τέστ Κανονικότητας ( Shapiro-Wilk )**

	W	p
Διαχείριση Τάξης	0,989	0,459
Μαθητική Εμπλοκή	0,993	0,813
Αυτοαποτελεσματικότητα	0,988	0,438

**Πίνακας 26 Homogeneity of Variances Test ( Levene's )**

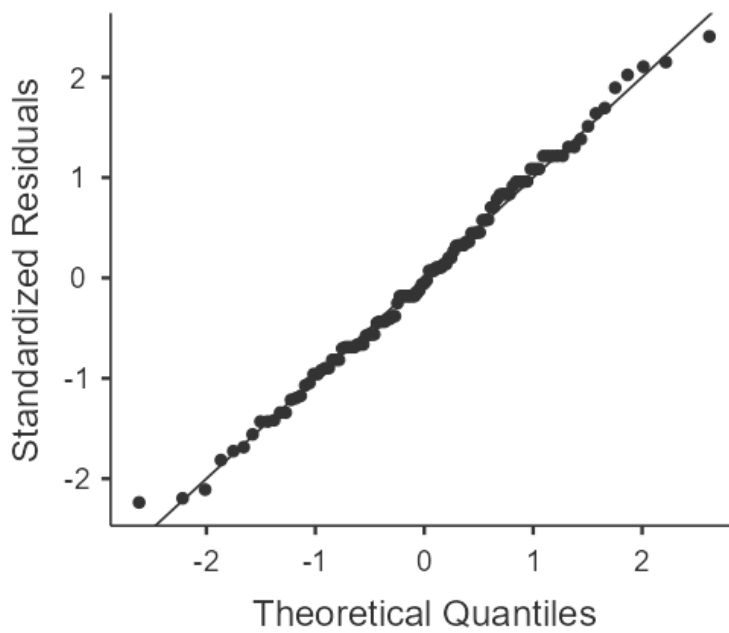
	F	df1	df2	p
Διαχείριση Τάξης	9,65	3	109	<,001
Μαθητική Εμπλοκή	5,14	3	109	0,002
Αυτοαποτελεσματικότητα	6,06	3	109	<,001

## Plots Διαχείριση Τάξης



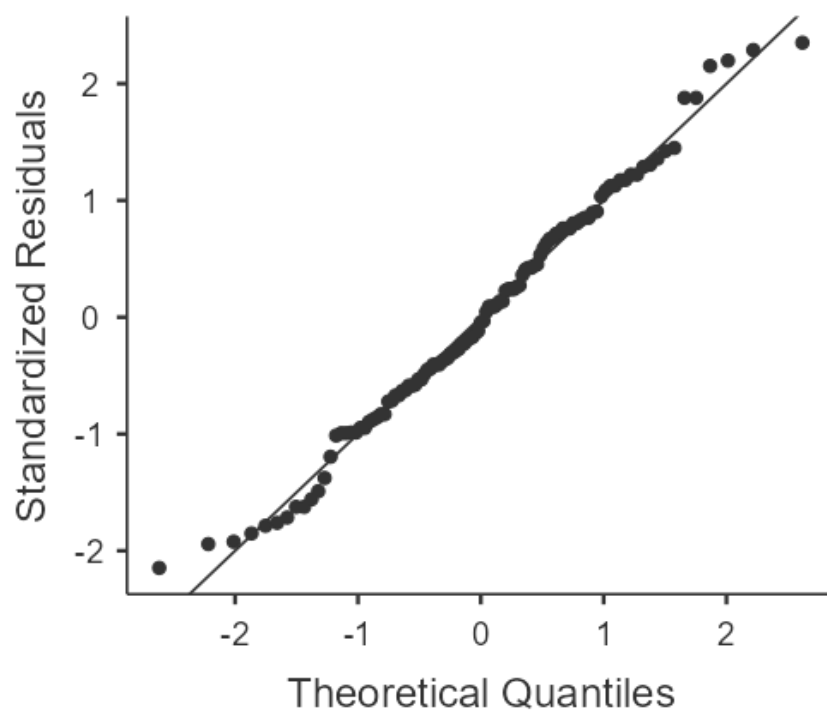
## Διάγραμμα 1: Διαχείριση Τάξης

### Μαθητική Εμπλοκή



## Διάγραμμα 2: Μαθητική Εμπλοκή

## Αυτοαποτελεσματικότητα



Διάγραμμα 3: Αυτοαποτελεσματικότητα

Πίνακας 27 Games-Howell Post-Hoc Test – Διαχείριση\_Τάξης

		Έως 6 χρόνια	7-13 χρόνια	14-20 χρόνια	21 χρόνια και παραπάνω
Έως 6 χρόνια	p-value	—	0,106	<,001	0,758
7-13 χρόνια	p-value		—	0,315	0,803
14-20 χρόνια	p-value			—	0,065
21 χρόνια και παραπάνω	p-value				—

### 5.7.1.β Έτη υπηρεσίας και μαθητική εμπλοκή

Σύμφωνα με τον πίνακα 24 παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στους εκπαιδευτικούς με έως 6 χρόνια προϋπηρεσία (  $M.O=5,68, T.A=0,692$  ) οι οποίοι υπερτερούν (στατιστικά σημαντικά) έναντι των συναδέλφων τους που έχουν 14-20 έτη υπηρεσίας (  $M.O=6,94, T.A=1,088$  ) σε επίπεδο σημαντικότητας  $p < 0,001$ . Οι εκπαιδευτικοί με έως 6 χρόνια υπηρεσίας (  $M.O=5,68$  ) είναι λιγότερο αποτελεσματικοί στην μαθητική εμπλοκή και υπολείπονται των εκπαιδευτικών με 14-20 έτη υπηρεσίας (  $M.O=6,94, T.A=1,088$  ) αφού έχουν χαμηλότερο μέσο όρο από αυτούς.

Επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρείται και μεταξύ των εκπαιδευτικών με 14-20 χρόνια προϋπηρεσίας (  $M.O=6,94, T.A=1,088$  ) και των εκπαιδευτικών με 21 και παραπάνω χρόνια υπηρεσίας (  $M.O=5,90, T.A=1,256$  ). Οι εκπαιδευτικοί με 14-20 χρόνια υπηρεσίας (  $M.O=6,94$  ) υπερτερούν στατιστικά σημαντικά έναντι των συναδέλφων τους με 21 και παραπάνω χρόνια υπηρεσίας (  $M.O=5,90$  ) αφού εμφανίζουν μεγαλύτερο μέσο όρο από αυτούς σε επίπεδο σημαντικότητας  $p = 0,010$ .

<b>Πίνακας 28 Games-Howell Post-Hoc Test – Μαθητική _Εμπλοκή</b>		<b>Έως 6 χρόνια</b>	<b>7-13 χρόνια</b>	<b>14-20 χρόνια</b>	<b>21 χρόνια και παραπάνω</b>
Έως 6 χρόνια	p- value	—	0,090	<,001	0,839
7-13 χρόνια	p- value		—	0,317	0,545
14-20 χρόνια	p- value			—	0,010
21 χρόνια και παραπάνω	p- value				—

### 5.7.1.γ Έτη υπηρεσίας και αυτοαποτελεσματικότητα

Μελετώντας τον πίνακα 24 παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις ακόλουθες ομάδες εκπαιδευτικών:

- Εκπαιδευτικοί με έως 6 χρόνια υπηρεσίας (  $M.O=5,67, T.A=0,695$  ) με τους εκπαιδευτικούς με 7-13 χρόνια υπηρεσίας (  $M.O=6,40, T.A=0,885$  ).
- Εκπαιδευτικοί με έως 6 χρόνια υπηρεσίας (  $M.O=5,67, T.A=0,695$  ) με τους εκπαιδευτικούς με 14-20 χρόνια υπηρεσίας (  $M.O=7,01, T.A=0,905$  ).
- Εκπαιδευτικοί με 14-20 χρόνια υπηρεσίας (  $M.O=7,01, T.A=0,905$  ) με τους εκπαιδευτικούς με 21 και παραπάνω χρόνια υπηρεσίας (  $M.O=5,99, T.A=1,260$  ).

Οι εκπαιδευτικοί με έως 6 χρόνια υπηρεσίας (  $M.O=5,67, T.A=0,695$  ) μειονεκτούν στατιστικά σημαντικά έναντι των συναδέλφων τους που έχουν 7-13 χρόνια υπηρεσίας (  $M.O=6,40, T.A=0,885$  ) σε επίπεδο σημαντικότητας  $p < 0,001$ .

Οι εκπαιδευτικοί με έως 6 χρόνια υπηρεσίας (  $M.O=5,67, T.A=0,695$  ) μειονεκτούν στατιστικά σημαντικά έναντι των συναδέλφων τους που έχουν 14-20 χρόνια υπηρεσίας (  $M.O=7,01, T.A=0,905$  ) σε επίπεδο σημαντικότητας  $p < 0,001$ .

Τέλος οι εκπαιδευτικοί με 14-20 χρόνια υπηρεσίας (  $M.O=7,01, T.A=0,905$  ) πλεονεκτούν στατιστικά σημαντικά έναντι των συναδέλφων τους που έχουν 21 και παραπάνω χρόνια υπηρεσίας (  $M.O=5,99, T.A=1,260$  ) σε επίπεδο σημαντικότητας  $p < 0,001$ .

#### Games-Howell Post-hoc Test – Αυτοαποτελεσματικότητα

Πίνακας 29		Έως 6 χρόνια	7-13 χρόνια	14-20 χρόνια	21 χρόνια και παραπάνω
Έως 6 χρόνια	p-value	—	0,032	<,001	0,622
7-13 χρόνια	p-value		—	0,147	0,599
14-20 χρόνια	p-value			—	0,006
21 χρόνια και παραπάνω	p-value				—

### 5.7.1.δ Έτη υπηρεσίας και Διδακτικές Στρατηγικές

Μελετώντας τον πίνακα 31 παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις ακόλουθες ομάδες εκπαιδευτικών:

- Εκπαιδευτικοί με έως 6 χρόνια υπηρεσίας ( M.O=6,04,T.A=1,013 ) με τους εκπαιδευτικούς με 7-13 χρόνια υπηρεσίας ( M.O=6,85,T.A=0,940 ).
- Εκπαιδευτικοί με έως 6 χρόνια υπηρεσίας ( M.O=6,04,T.A=1,013 ) με τους εκπαιδευτικούς με 14-20 χρόνια υπηρεσίας ( M.O=7,54,T.A=0,810 ).
- Εκπαιδευτικοί με 14-20 χρόνια υπηρεσίας ( M.O=7,54,T.A=0,810 ) με τους εκπαιδευτικούς με 21 και παραπάνω χρόνια υπηρεσίας( M.O=6,45,T.A=1,125).

Στις διδακτικές στρατηγικές οι εκπαιδευτικοί με έως 6 χρόνια υπηρεσίας (M.O=6,04,T.A=1,013 ) μειονεκτούν στατιστικά σημαντικά έναντι των συναδέλφων τους που έχουν 7-13 χρόνια υπηρεσίας ( M.O=6,85,T.A=0,940) σε επίπεδο σημαντικότητας  $p < 0,001$ . Επίσης οι εκπαιδευτικοί με έως 6 χρόνια υπηρεσίας (M.O=6,04,T.A=1,013 ) μειονεκτούν στατιστικά σημαντικά έναντι των συναδέλφων τους που έχουν 14-20 χρόνια υπηρεσίας ( M.O=7,54,T.A=0,810 ) σε επίπεδο σημαντικότητας  $p < 0,001$ .

Τέλος οι εκπαιδευτικοί με 14-20 χρόνια υπηρεσίας (M.O=7,54,T.A=0,810) πλεονεκτούν στατιστικά σημαντικά έναντι των συναδέλφων τους που έχουν 21 και παραπάνω χρόνια υπηρεσίας (M.O=6,45,T.A=1,125) σε επίπεδο σημαντικότητας  $p < 0,001$ .

**Πίνακας 30 One - Way ANOVA ( Fisher's )**

	<b>F</b>	<b>df1</b>	<b>df2</b>	<b>p</b>
Διδακτικές Στρατηγικές	13,6	3	109	<,001

**Πίνακας 31 Ομαδική Περιγραφική Ανάλυση**

	<b>Έτη Υπηρεσίας</b>	<b>N</b>	<b>M.O</b>	<b>T.A</b>	<b>SE</b>
Διδακτικές Στρατηγικές	Έως 6 χρόνια	42	6,04	1,013	0,156
	7-13 χρόνια	16	6,85	0,940	0,235



**Πίνακας 31 Ομαδική Περιγραφική Ανάλυση**

Έτη Υπηρεσίας	N	M.O	T.A	SE
14-20 χρόνια	28	7,54	0,810	0,153
21 χρόνια και παραπάνω	27	6,45	1,125	0,216

**Πίνακας 32 Τέστ Κανονικότητας ( Shapiro – Wilk )**

	W	p
Διδακτικές Στρατηγικές	0,985	0,236

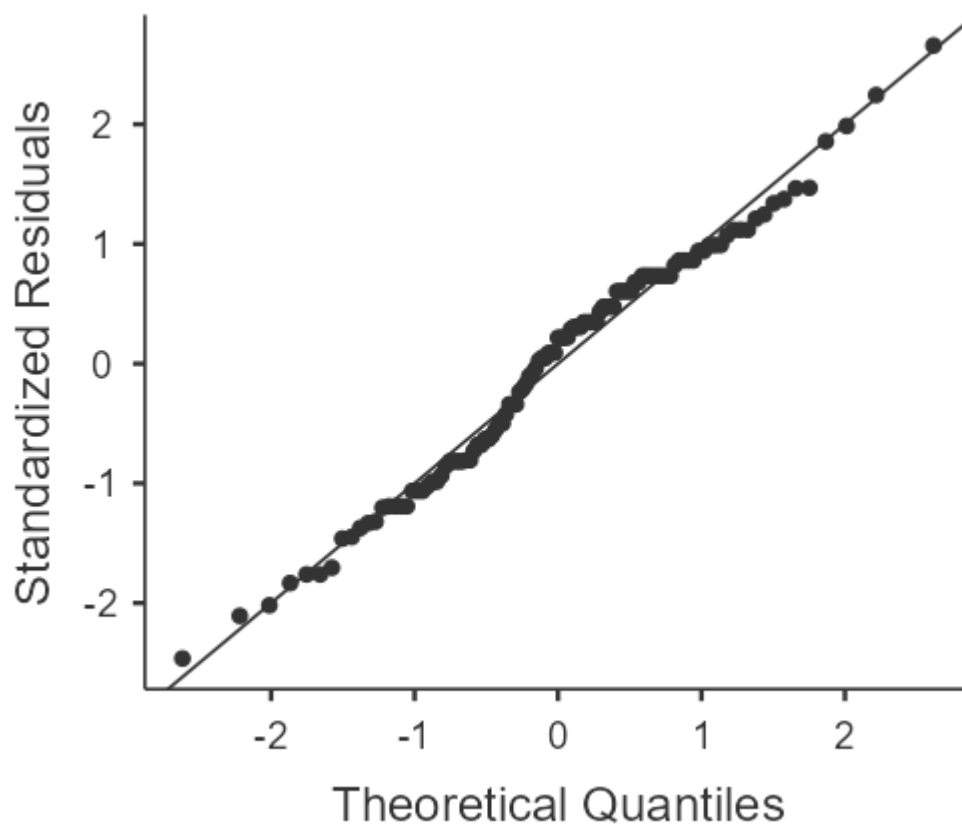
**Πίνακας 33 Homogeneity of Variances Test ( Levene's )**

	F	df1	df2	p
Διδακτικές Στρατηγικές	1,33	3	109	0,267

## Plots

### Διδακτικές Στρατηγικές

#### Διάγραμμα 4: Διδακτικές Στρατηγικές



**Πίνακας 34 Post Hoc Tests Tukey Post - Hoc Test – Διδακτικές\_Στρατηγικές**

		Έως 6 χρόνια	7-13 χρόνια	14-20 χρόνια	21 χρόνια και παραπάνω
Έως 6 χρόνια	p-value	—	0,029	<,001	0,319
7-13 χρόνια	p-value		—	0,122	0,578
14-20 χρόνια	p-value			—	<,001
21 χρόνια και παραπάνω	p-value				—

## Κεφάλαιο 6ο

### Συζήτηση - Συμπεράσματα - Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

#### 6.1 Συζήτηση

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που θέσαμε αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους όσον αφορά τις διδακτικές στρατηγικές, την ικανότητά τους για εμπλοκή των μαθητών στην διδακτική πράξη και την διαχείριση της τάξη τους.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας έχουν συνολική αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας αρκετά υψηλή (  $M.O=6,18$ ,  $T.A=1,07$  ). Τα ευρήματα που προέκυψαν από τις δηλώσεις τους δείχνουν ότι αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί ως προς τις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζουν (  $M.O=6,62$ ,  $T.A=1,14$  ) και ως προς την ικανότητά τους να εμπλέξουν τους μαθητές στην μαθησιακή διαδικασία (  $M.O.=6,14$ ,  $T.A= 1,11$  ) ενώ νιώθουν λιγότερο αποτελεσματικοί σε θέματα διαχείρισης τάξης ( (  $M.O= 5,78$ ,  $T.A=1,23$  ). Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα του Γαρδίκια, ( 2020 ) ως προς τις στρατηγικές αλλά στην έρευνά του αμέσως μετά τις στρατηγικές οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πιο επαρκείς ως προς τη διαχείριση της τάξης ( η έρευνά μας έδειξε ως προς την μαθητική εμπλοκή ) ενώ νιώθουν μικρότερη επάρκεια σχετικά με την συμβολή τους στην εμπλοκή των μαθητών ( η δική μας έρευνα έδειξε ότι μικρότερη επάρκεια νιώθουν σε ζητήματα διαχείρισης της σχολικής τάξης ). Το αποτέλεσμα του Γαρδίκια ( 2020 ) δεν συμφωνεί απόλυτα με την έρευνά μας αλλά συμφωνούμε με την συγκεκριμένη έρευνα μόνο ως προς την μία κλίμακα. Το συμπέρασμα της έρευνάς μας μπορεί να διαφωνεί ως προς τις άλλες κλίμακες αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πιθανόν εξαιτίας της επιλογής του δείγματος μόνο από δύο συγκεκριμένους νομούς. Αυτό θα μπορούσε να αποτελεί ίσως μία πιθανή εξήγηση.

Ένα άλλο ερευνητικό μας ερώτημα αφορούσε την επίδραση του φύλου στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα τέθηκε ως 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα το εξής : Το φύλο ασκεί επίδραση στις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους και τις διαστάσεις της; Ο μη παραμετρικός έλεγχος έδειξε ότι όλες οι τιμές του p είναι

μεγαλύτερες του 0,05 (  $p > 0,05$ ) και επομένως δεν έχουμε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Οι Klassen και Chiu ( 2010 ) διαπίστωσαν ότι το φύλο των εκπαιδευτικών επηρεάζει την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας σε μικρό βαθμό, με τους άνδρες να υπερτερούν έναντι των γυναικών και να φαίνεται ότι έχουν υψηλότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας σε ποσοστό 5%. Η έρευνά μας δεν βρήκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ ανδρών και γυναικών, συμφωνεί λοιπόν με την έρευνα των Klassen και Chiu ( 2010 ) αλλά και με την έρευνα του Γαρδίκου, (2020) που κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, δεν φάνηκε να επηρεάζεται από τα επαγγελματικά και ατομικά τους χαρακτηριστικά ( φύλο, ηλικία, εμπειρία, μορφωτικό επίπεδο ). Τα ευρήματά μας ως προς την επίδραση του φύλου συμφωνούν και με άλλες έρευνες ( για παράδειγμα την έρευνα των Huang & Shih, 2017 ).

Το 3<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε κατά την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας αφορούσε την ηλικία και συγκεκριμένα τέθηκε ως εξής : Η ηλικία ασκεί επίδραση στις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους και τις διαστάσεις της;

Η έρευνά μας έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μεταβλητές ηλικία και αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αλλά και στις υποκλίμακες της. Διαφωνεί η έρευνά μας με την έρευνα του Γαρδίκου, ( 2020 ) συμφωνεί όμως με τις έρευνες των Huang & Shih ( 2017 ) και Tschannen -Moran & Hoy ( 2002 ).

Συγκεκριμένα τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σχετικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών και τις διδακτικές στρατηγικές. Βλέπουμε ότι η ομάδα εκπαιδευτικών έως 30 ετών υπολείπεται ( αφού έχει μικρότερο μέσο όρο ) της ομάδας 31-40 ετών. Η ηλικιακή ομάδα 31-40 φαίνεται ότι ίσως έχει αποκτήσει μεγαλύτερη εμπειρία, έχει αποκτήσει τεχνικές, έχει μεγαλύτερο « οπλοστάσιο » σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είναι έως 30 ετών. Επίσης διαπιστώσαμε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μεταβλητές ηλικία και διαχείριση τάξης. Από τον έλεγχο Pairwise comparisons – διαχείριση τάξης ( Πίνακας 20 ) παρατηρώ ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ηλικιακή ομάδα έως 30 ετών με την ηλικιακή ομάδα 51 ετών και πάνω και στην ηλικιακή ομάδα 31-40 με την ηλικιακή ομάδα 51 ετών και πάνω σε σχέση με τις

μεθόδους διαχείρισης της τάξης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί. Η ηλικιακή ομάδα έως 30 ετών διαφέρει στατιστικά σημαντικά, με μέσο όρο  $M.O = 5,35$  και  $T.A = 0,802$  σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα 51 ετών και πάνω με μέσο όρο  $M.O = 6,33$  και τυπική απόκλιση  $T.A = 1,623$  σε επίπεδο σημαντικότητας  $p < 0,015$ . Η ηλικιακή ομάδα 31-40 διαφέρει στατιστικά σημαντικά, με μέσο όρο  $M.O = 5,44$  και  $T.A = 0,965$  σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα 51 ετών και πάνω με μέσο όρο  $M.O = 6,33$  και τυπική απόκλιση  $T.A = 1,623$  σε επίπεδο σημαντικότητας  $p = 0,041$ .

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία συναδέλφους τους, δυσκολεύονται να διαχειριστούν ζητήματα πειθαρχίας στην τάξη τους, ότι δεν έχουν ευκολία διαχείρισης των μαθητών που είναι απείθαρχοι και δημιουργούν διάφορα προβλήματα στην σχολική τάξη και γενικά δεν έχουν τον έλεγχο της τάξης τους. Αυτό αποτελεί ένα λογικό συμπέρασμα αφού δεν έχουν την ίδια εμπειρία με τους άλλους συναδέλφους τους. Οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί πιθανόν να αντιμετώπισαν στον επαγγελματικό τους βίο αρκετά ζητήματα που αφορούσαν την διαχείριση της τάξης τους και επομένως απέκτησαν εμπειρία και γνώσεις πάνω σ' αυτό το θέμα και είναι σε θέση να το διαχειριστούν καλύτερα.

Επίσης υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μεταβλητές ηλικία και μαθητική εμπλοκή. Από την ανάλυση των δεδομένων παρατηρούμε ότι όσο μεγαλύτεροι είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο καλύτεροι είναι στο να εμπλέξουν τους μαθητές τους στην μαθησιακή διαδικασία.

Αλλά και ως προς την γενική αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ηλικία τους διαπιστώσαμε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μεταβλητές ηλικία και αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό διαφωνεί με το αποτέλεσμα της έρευνας του Γαρδίκου (2020) ο οποίος διαπίστωσε ακριβώς το αντίθετο, δηλαδή ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με την ηλικία τους. Αυτό εξηγείται ίσως από τον γεωγραφικό περιορισμό του δείγματος μας αλλά και τον γεωγραφικό περιορισμό της έρευνας του Γαρδίκου (2020) η οποία περιορίστηκε στην συλλογή ερωτηματολογίων μόνο από τον νομό Βόλου. Η έρευνά μας διαφωνεί επίσης και με τις έρευνες των Huang & Shih (2017) και Tschannen - Moran & Hoy (2002). Οι Huang και Shih (2017) διερεύνησαν τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την

αυτοαποτελεσματικότητά τους σε περιοχές της Ταϊβάν που όμως ήταν απομακρυσμένες. Στην έρευνα τους συμμετείχαν 393 εκπαιδευτικοί. Η ιδιαιτερότητα αυτής της έρευνας πιθανόν να δικαιολογεί και τα ευρήματά της.

Το 4<sup>ο</sup> και τελευταίο ερευνητικό μας ερώτημα ήταν το παρακάτω : Η εμπειρία ασκεί επίδραση στις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους και τις διαστάσεις της;

Διαπιστώθηκε ότι ανάμεσα στις ομάδες σε σχέση με την διαχείριση της τάξης ,την μαθητική εμπλοκή και την αυτοαποτελεσματικότητα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση υπάρχει επίσης και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με έτη υπηρεσίας έως 6 χρόνια και τους εκπαιδευτικούς με έτη υπηρεσίας 14 -20 διότι το  $p$ -value είναι  $p < 0,01$  δηλαδή  $p < 0,05$ . Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί με έτη υπηρεσίας έως 6 χρόνια (  $M.O=5,28$ ,  $T.A=0,807$  ) μειονεκτούν στην διαχείριση της τάξης στατιστικά σημαντικά σε σχέση με τους συναδέλφους τους οι οποίοι έχουν 14-20 έτη υπηρεσίας (  $M.O=6,561$  , $T.A=1,086$  ) σε επίπεδο σημαντικότητας  $p=0,01$ . Αυτό είναι λογικό διότι οι εκπαιδευτικοί με έως 6 χρόνια είναι ουσιαστικά νεοδιόριστοι χωρίς πολλές εμπειρίες στο ενεργητικό τους .Πιθανά να έχουν και δυσκολίες προσαρμογής στο επάγγελμα και πιο έντονη αγωνία και φόβους από την ηλικιακή ομάδα των πιο έμπειρων εκπαιδευτικών. Ο Γαρδίκας ( 2020 ), διαπίστωσε με την έρευνά του ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με τα έτη υπηρεσίας. Η έρευνά μας διαφωνεί και ως προς αυτό συμφωνεί όμως με την έρευνα του Cheung ( 2008 ).

Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Glickman & Tamashiro ( 1982 ). Η έρευνά τους βρήκε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών με πιο μικρή εμπειρία είχαν χαμηλότερο μέσο όρο από τις απόψεις των εκπαιδευτικών με μεγαλύτερη εμπειρία. Οι ερευνητές αιτιολόγησαν το αποτέλεσμα αυτό ως συνέπεια της απειρίας των εκπαιδευτικών γεγονός που τους κάνει να έχουν πιο χαμηλή εκτίμηση των ικανοτήτων τους. Επίσης συμφωνεί και με τα αποτελέσματα της έρευνας των Tschannen - Moran και Woolfolk Hoy ( 2007 ) και με την έρευνα των Wolters και Daugherty ( 2007 ) και των Fives & Buehl ( 2009 ).

Αυτό είναι φυσικό να συμβεί διότι με τον αυξανόμενο χρόνο προϋπηρεσίας ο εκπαιδευτικός αποκτά εμπειρίες και γνώσεις, ίσως συμμετέχει σε διάφορα ενδοσχολικά επιμορφωτικά προγράμματα που γίνονται, είτε λαμβάνει μέρος σε άλλες επιμορφώσεις. Η έρευνα των Lee et al, ( 2012 ) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί παρόλο που είχαν μεγαλύτερη εμπειρία, είχαν στατιστικά σημαντικό χαμηλότερο μέσο όρο για την αυτοαποτελεσματικότητά τους από τους λιγότερο έμπειρους συναδέλφους τους. Μία πιθανή εξήγηση για το φαινόμενο αυτό είναι ότι το ενδιαφέρον τους εστιάστηκε στο αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο τήρησαν με συνέπεια ή το ότι στην επαγγελματική τους ζωή βίωσαν σειρά αποτυχιών. Το εύρημα αυτό συμφωνεί και με την δική μας έρευνα.

Οι εκπαιδευτικοί με 14-20 χρόνια υπηρεσίας ( Μ.Ο=7,54,Τ.Α=0,810 ) πλεονεκτούν στατιστικά σημαντικά έναντι των συναδέλφων τους που έχουν 21 και παραπάνω χρόνια υπηρεσίας ( Μ.Ο=6,45,Τ.Α=1,125 ) σε επίπεδο σημαντικότητας  $p < 0,001$ .

Παρατηρείται λοιπόν στην έρευνά μας το φαινόμενο οι εκπαιδευτικοί που έχουν υπηρεσία πάνω από 21 χρόνια να έχουν χαμηλότερο μέσο όρο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν υπηρεσία 14-20 χρόνια .Αυτό πιθανόν εξηγείται από το γεγονός ότι στους εκπαιδευτικούς με τόσα χρόνια υπηρεσίας παρουσιάζεται κορεσμός, κούραση, επαγγελματική εξουθένωση (το πολυσυζητημένο burnout των εκπαιδευτικών ) και ίσως η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα που πλεονεκτεί ( πάνω από 21 χρόνια ) να έχει καλύτερη εκπαίδευση ,επιμόρφωση και άλλα . Το αποτέλεσμα μας αυτό συμφωνεί και με την έρευνα των Klassen και Chiu ( 2010 ) η οποία έδειξε ότι η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που όδευαν προς το τέλος της καριέρας τους έχει την τάση να μειώνεται. Επίσης συμφωνεί και με τους Gibson, & Dembo ( 1984 ) οι οποίοι αναφέρουν ότι οι δεξιότητες διδασκαλίας βελτιώνονται με το πέρασμα του χρόνου ωστόσο αυτό δεν ενισχύει την πεποίθηση ότι μια καλή διδασκαλία αποτελεί πανάκεια. Εν μέρει η έρευνά μας συμφωνεί με την έρευνα των Glickman & Tamashiro, ( 1982 ) η οποία βρήκε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών με πιο μικρή εμπειρία είχαν χαμηλότερο μέσο όρο από τις απόψεις των εκπαιδευτικών με μεγαλύτερη εμπειρία. Συμφωνεί επίσης και με τα αποτελέσματα της έρευνας των Tschannen - Moran και Woolfolk Hoy ( 2007 ) και με την έρευνα των Wolters και Daugherty ( 2007 ) και των Fives & Buehl ( 2009 ). Διαφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας των Prieto & Altmaier ( 1994 ) οι οποίοι διαπίστωσαν την ύπαρξη μιας

ασθενούς συσχέτισης ανάμεσα στην πρωθύστερη εκπαίδευση και εμπειρία των εκπαιδευτικών με την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Στις διδακτικές στρατηγικές υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις ομάδες των εκπαιδευτικών με έτη υπηρεσίας έως 6 χρόνια και στους εκπαιδευτικούς με 7-13 χρόνια σε επίπεδο γενικής σημαντικότητας  $p < 0,001$ .

## 6.2 Συμπεράσματα

Η εκπαιδευτική έρευνα τα τελευταία έτη έχει στον πυρήνα του ενδιαφέροντος της, την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως παράγοντα ο οποίος δύναται να προβλέψει την αποτελεσματική διδασκαλία. Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συνίσταται από την τελείως υποκειμενική πεποίθηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ικανότητες διεκπεραίωσης του διδακτικού και παιδαγωγικού τους έργου χρησιμοποιώντας κατάλληλες προσεγγίσεις και ενέργειες ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα και να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι. Ουσιαστικά πρόκειται για την αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ικανότητές τους για αποτελεσματική διδασκαλία. Η πεποίθηση αυτή των εκπαιδευτικών είναι απόρροια παραγόντων ( εσωτερικών και εξωτερικών ) οι οποίοι παρακινούν την δράση των εκπαιδευτικών και τον καθορισμό των επιλογών τους. Η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία συναδέλφους τους, δυσκολεύονται να διαχειριστούν ζητήματα πειθαρχίας στην τάξη τους. Επίσης έδειξε ότι όσο μεγαλύτεροι είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο καλύτεροι είναι στην μαθητική εμπλοκή και στις διδακτικές στρατηγικές.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας αλλά και σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα άλλων αντίστοιχων ερευνών θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ώστε να βοηθήσουν τον σχεδιασμό και την δημιουργία κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους σε σχέση με τις τρεις διαστάσεις της ( διδακτικές στρατηγικές , διαχείριση της τάξης μαθητική εμπλοκή ) και να συνεισφέρουν ουσιαστικά στη μελέτη των παραγόντων που συμβάλλουν στη ποιοτικότερη διδασκαλία.

Το σύγχρονο εκπαιδευτικό συγκείμενο θα πρέπει να προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του ρόλου τους.



### 6.3 Περιορισμοί της έρευνας

Κριτήριο επιλογής των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αποτέλεσε η υπηρεσία τους σε δημόσια σχολεία μόνο δύο νομών της χώρας και συγκεκριμένα των νομών Θεσσαλονίκης και Σερρών. Ωστόσο τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας μπορούν να γενικευθούν και να θεωρήσουμε ότι αντιπροσωπεύουν όλο τον πληθυσμό αφού το δείγμα μας ήταν ικανοποιητικό. Η διεξαγωγή της έρευνας στους συγκεκριμένους νομούς δεν αποτελεί και περιορισμό της έρευνας. Θα ήταν χρήσιμη η διεξαγωγή μίας πανελλήνιας ποσοτικής έρευνας ώστε τα ερευνητικά αποτελέσματα να είναι απόρροια των απαντήσεων πολύ μεγαλύτερου αριθμού συμμετεχόντων και να μπορέσουν να γενικευτούν με μεγαλύτερη ασφάλεια. Ένας περιορισμός θα μπορούσε να είναι το σύντομο χρονικό διάστημα υλοποίησης της έρευνας ( 28 Μαρτίου 2023 έως τις 15 Ιουνίου 2023 ) αλλά θεωρώ ότι ουσιαστικά δεν αποτελεί περιορισμό καθώς το ποσοστό των συμμετεχόντων ήταν πολύ ικανοποιητικό. Τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας συγκεντρώθηκαν με την χρήση ερωτηματολογίου και αναλύθηκαν με την ποσοτική μέθοδο. Ενδιαφέρουσα και χρήσιμη θα ήταν η παράλληλη διεξαγωγή και ποιοτικής έρευνας και η λήψη συνεντεύξεων. Επομένως θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την υλοποίησή της και άλλα ερευνητικά εργαλεία και μέθοδοι π.χ. ποιοτικές μέθοδοι ή και συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων.

### 6.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Περαιτέρω έρευνες θα μπορούσαν να διεξαχθούν χρησιμοποιώντας ως αφετηρία τα πορίσματα της παρούσας έρευνας και με σκοπό να εξετάσουν την σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με άλλες μεταβλητές. Για παράδειγμα να διερευνήσουν τις πεποιθήσεις της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με την υιοθέτηση καινοτομιών, την επαγγελματική τους δέσμευση, ακόμη και τις απουσίες από την εργασία, την επιτυχία των μαθητών τους, την πιστή εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος.

Προσωπικά πιστεύω ότι θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η επανάληψη της συγκεκριμένης έρευνας αλλά να αφορά ξεχωριστά κάθε μία ειδικότητα εκπαιδευτικών, να απευθύνεται σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης, να διενεργηθεί σε διαφορετικές χρονικές περιόδους της σχολικής χρονιάς, να εστιάζει σ' όλο το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ( δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση ). Ακόμη θεωρώ ότι θα ήταν χρήσιμη

και η διεξαγωγή έρευνας με σκοπό την διερεύνηση των απόψεων των μαθητών για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών τους.

## Ελληνική Βιβλιογραφία

Βρόντου, Β. (2022). *Το διεθνές πλαίσιο περί επαγγελματικής επάρκειας εκπαιδευτικών στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον: διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεων για την αυτεπάρκεια τους*. (Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών). <http://repository.library.teimes.gr/xmlui/handle/123456789/9972?show=full>

Γαρδίκας, Γ. (2020). *Η σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ανάπτυξη και την αυτοαποτελεσματικότητα μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/48226>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*. <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EL> στις 4-2-2018.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2009). *Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»)*. [http://eur-lex.europa.eu/\\_legal\\_content/EL/TXT/PDF/?Uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/_legal_content/EL/TXT/PDF/?Uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN) στις 31-1-2018.

Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καψάλης, Α. Γ. (2006). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη

Κολιάδης, Ε.Α.(1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Κοινωνικογνωστικές θεωρίες* (Τόμος Β). Αθήνα: Αυτοέκδοση

Κόπτσης, Α. (2009). *Βασικές αρχές της σύγχρονης Διδακτικής στη μεθοδολογία Project*, Αθήνα: Gutenberg

Κοσμόπουλος, Α. (2006). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του προσώπου*, Αθήνα: Γρηγόρης

- Κουτσελίνη, Μ. & Θεοφιλίδης, Χ. (2007). *Διερεύνηση και συνεργασία για αποτελεσματική διδασκαλία*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Κωνσταντίνου, Χ. (2001). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία*, Αθήνα: Gutenberg
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Σχολική τάξη. Χώρος - Ομάδα - Πειθαρχία - Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Μπέλλας, Θ. (1985). *Ψυχοκοινωνιολογία και Αγωγή*, Αθήνα: Gutenberg
- Μπουζάκης, Σ. (2000). *Νεοελληνική εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg
- Νικολακάκη, Μ. (2003). *Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 8, 5-19.
- Νικολάου, Σ.-Μ. (2008). *Οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση και οι ενέργειες της Ελλάδας (2000-2008)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (2011). *Επιμόρφωση και Μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Έννοια, Σκοποθεσία και Αναγκαιότητα, Φορείς και Μορφές*. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Δαρδανός
- Πασιάς, Γ. (2016). *Διακυβέρνηση, Παγκόσμια Εκπαιδευτική Ατζέντα*. Στο: Κ. Φασούλης, Γ. Ρουσσάκης, Α. Σαμαρά, Ε. Φυριπτής, & Γ. Πασιάς (Επιμ.), *Ανιχνεύοντας το εκπαιδευτικό τοπίο*. Τιμητικός τόμος για τον καθηγητή Δημήτρη Μ. Ματθαίου (σ. 69-90). Αθήνα: Παπαζήσης
- Πολυζωάκης, Ε. (2008). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο σχολείο*. Εκπαιδευτικά, Τεύχ.87, 172 – 184
- Πυργιωτάκης, Ε. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ρέλλος, Ν. (2007). *Η διδασκαλία μέσα από θεώρηση των δομικών της στοιχείων*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

Σαμπάνη, Σ. (2008). *Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης στο Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης*, Τόμ. Β' (160-171), Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Τριλιανός, Θ. (2000). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας: Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στην διδακτική πράξη*, Αθήνα.

Τριλιανός, Θ. (2003). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Αυτόνομες εκδόσεις

Τσαούσης, Δ. (2007). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες Και Ευρωπαϊκές Διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg

## Ξένη Βιβλιογραφία

Anderson, R. N., Greene, M. L., & Loewen, P. S. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(96\)00045-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00045-5)

Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. Longman Publishing Group

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, Volume 84, Issue 2, pp. 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* (pp. 200–239). Cambridge, England: Cambridge University Press

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, CA: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge university press

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company

Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, Volume 9, Issue 1, pp. 75-78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>

Bandura, A. & Locke, E. (2003). Negative self - efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), pp. 87–99. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.87>

Barlow, D. (2000). Ψυχολογία και Παθολογική Συμπεριφορά: Μια Σύνθετη Βιοψυχοκοινωνική προσέγγιση, Τόμ. Α & Β, Αθήνα: Έλλην

Brown, E. T. (2005). The influence of teachers' efficacy and beliefs regarding mathematics instruction in the early childhood classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 239-257. <https://doi.org/10.1080/10901020500369811>

Bikos, K., Tsigilis, N., & Grammatikopoulos, V. (2011). The effect of an introductory training program on teachers' efficacy beliefs. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1, 37-40.

Bosma, T., Hessels, M., & Resing, W. (2012). Teachers' preferences for educational planning: dynamic testing, teaching experience and teachers' sense of efficacy, *Teaching and Teacher Education*, 28, 560-567. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.007>

Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)

Brouwers, A., & Tomic, W. (2001). The Factorial Validity of Scores on the Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale, *Educational and Psychological Measurement*, 61, 433-445. <https://doi.org/10.1177/00131640121971301>

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level, *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.

- Cheung, H. Y. (2008). Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in-service teachers. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 103-123. <https://doi.org/10.1007/BF03216877>
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1781–1795. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.07.007>
- Chan, D. W. (2008). Dimensions of teacher self-efficacy among Chinese condary school teachers in Hong Kong, *Educational Psychology*, 28, 181–194. <https://doi.org/10.1080/01443410701491833>
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Τσορμπατζούδης, Χ. επιμ.). Δεύτερη Ελληνική Έκδοση, Εκδοτικός Όμιλος ΙΩΝ
- Council (2020). Council Conclusions on European Teachers and Trainers for the Future. *Official Journal of the European Union*, 2020/C 193/04. <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.C .2020.193.01.0011.01.ENG>
- Cousins, J. B., & Walker, C. A. (2000). Predictors of educators' valuing of systematic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation, Special Issue*, 25-53. [DOI:10.3138/cjpe.0015.003](https://doi.org/10.3138/cjpe.0015.003)
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. Jossey Bass, An Imprint of Wiley
- Dembo, M. H. & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86 (2) pp. 173 – 184.
- Dimitriades, Z. & Kufidu, S. (2004). Individual, job, organizational and contextual correlates of employment empowerment: some Greek evidence. *Electronic Journal of business Ethics and Organizational Studies (EJBO)*, 9 (2) pp. 36 – 43.

Egyed, C. J. & Short R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27 (4) pp. 462 – 474.

European Commission (2007 $\alpha$ ). Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. [http://docs.china-europa-forum.net/doc\\_48.pdf](http://docs.china-europa-forum.net/doc_48.pdf) (14-2-12018).

Eurydice (2003). *Key topics in education in Europe, The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns, Report III: Working conditions and pay, General lower secondary education*. Brussels: Eurydice

Fackler, S., & Malmberg, L.-E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185–195. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.002>

Fives, H., & Buehl, M. M. (2009). Examining the Factor Structure of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *Journal of Experimental Education*, 78(1), 118-134. <https://doi.org/10.1080/00220970903224461>

Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, Volume 76, Issue 4, pp. 569-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>

Goertzen, M. J. (2017). Applying Quantitative Methods to E-book Collections. *Library Technology Reports*, 53(4), 1-31. <https://doi.org/10.5860/ltr.53n4>

Gkolia, A., Belias, D., & Koustelios, A. (2014). Teacher's job satisfaction and Self efficacy: A review. *European Scientific Journal, ESJ*, 10 (22).

Gkolia, A., Dimitrios, B. A., & Koustelios, A. (2016). Background Characteristics as Predictors of Greek Teachers' Self-Efficacy. *International Journal of Educational Management*, 30(3), 460-472. <https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2014-0040>

Glickman, C. D., & Tamashiro, R. T. (1982). A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving, *Psychology in the Schools*, 19, 558–562. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(198210\)19:4<558::AID-PITS2310190426>3.0.CO;2-F](https://doi.org/10.1002/1520-6807(198210)19:4<558::AID-PITS2310190426>3.0.CO;2-F)



Greenwood, G. E., Olejnik, S. F., & Parkay, F. W. (1990). Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of research & Development in Education*, 23, 102-106.

Gurvitch , R., & Metzler, M. (2009). The effects of laboratory-based and field-based practicum experience on pre-service teachers' self-efficacy, *Teaching and Teacher Education*, 25, 437–443. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.08.006>

Huang, H.P., & Shih, Y.H. (2017). Teachers' Attitudes toward TEPD and Teaching Effectiveness. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*. 13(8), 5949-5960. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.01052a>

Karsten, R., & M. Roth, R. (1998). Computer Self-Efficacy: A Practical Indicator of Student Computer Competency in Introductory IS Courses. *Informing Science: The International Journal of an Emerging Trans discipline*, 1, 061–068. <https://doi.org/10.28945/615>

Kennedy-Moore, E., & Watson, JC (2001). How and When Does Emotional Expression Help? *Review of General Psychology*, 5 (3), 187–212. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.3.187>

Klassen, R. M. & Lynch, S. L. (2007). Self-Efficacy from the Perspective of Adolescents with LD and Their Specialist Teachers, *Journal of Learning Disabilities*, 40, 494–507.

Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., et al.(2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries, *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67-76. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102 (3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>

Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>

Larson, W.C., & Goebel, A.J. (2008). Putting theory into practice: a professional development school/university co-teaching project. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8, 52-61

Lee, B., Cawthon, S., & Dawson, K. (2012). Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama - based professional development program, *Teaching and Teacher Education*, 30, 84-98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.010>

Liakopoulou, M. (2011). Teachers' pedagogical competence as a prerequisite for entering the profession. *European Journal of Education*, 46 (4), 474-488. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01495.x>

Mavrikaki, E., & Athanasiou, K. (2011). Development and application of an instrument to measure Greek primary education teachers' biology teaching self-efficacy beliefs. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 7, 203-213. DOI: [10.12973/ejmste/75197](https://doi.org/10.12973/ejmste/75197)

Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S., (1989). Change in teacher efficacy and student selfand task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.247>

Muijs, D., & Reynolds, D. (2002). Teachers' beliefs and behaviors: What really matters? *The Journal of Classroom Interaction*, 3-15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1100408.pdf>

OECD (2014β). TALIS 2013 Results: An international Perspective on Teaching and Learning. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2017). *Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All*. International Summit on the Teaching Profession. (Gomendio, M. ed.). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273238-en>

Philippou, G. N. & Christou, C. (2002). A Study of Mathematics Teaching Efficacy Beliefs of Primary Teachers. In Leder, G., Pehkonen, E., & Toerner, G. (Eds), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (pp. 211-232). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/0-306-47958-3\\_13](https://link.springer.com/chapter/10.1007/0-306-47958-3_13)

Prieto, L. R. & Altmaier, E. M. (1994). The relationship of prior training and previous teaching experience to self-efficacy among graduate teaching assistants. *Research in Higher Education*, 35 (4) pp. 481 – 497.

Riggs, I. M. (1991). Gender differences in elementary science teacher self-efficacy. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. (Chicago, IL, April 3 – 7, 1991). pp. 1 – 13.

Robertson, S. L. (2012). 'Placing' Teachers in Global Governance Agendas. *Comparative Education Review*, 56 (4), 584-607.  
<https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/66741>

Ross, J. A. (1994). Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies. Calgary, Alberta, Canada. pp. 1 – 44.

Ross, J. A., Cousins, J. B., & Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy, *Teaching and Teacher Education*, 12, 385–400.

Ross, J. A. & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l' Education*, 798-822. DOI:10.2307/20054196

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), 1. <https://doi.org/10.1037/h0092976>

Ruble, L., Usher, E. & McGrew, J. (2011). Preliminary Investigation of the Sources of Self-Efficacy Among Teachers of Students with Autism, Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 26, 67–74. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.06.006>

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2018). Individuals form many types of beliefs in educational contexts. Among the most. *The Psychology of Thinking about the Future*, 153.

Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2006). Competence and control beliefs: Distinguishing the means and ends. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 349–367). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*, 57(s1), 152–171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785. DOI:10.4236/CE.2016.713182

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4) pp. 1059 – 1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>

Smith, C.T. (2008). *An analysis of special education teachers' overall sense of efficacy beliefs and attitudes toward co-taught classrooms*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina at Chapel Hill. [http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/smith\\_uncg\\_0154d\\_10023.pdf](http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/smith_uncg_0154d_10023.pdf)

Sukamolson, S. (2007). Fundamentals of quantitative research. *Language Institute Chulalongkorn University*, 1(3), 1-20. [https://www.academia.edu/5847530/Fundamentals\\_of\\_quantitative\\_research](https://www.academia.edu/5847530/Fundamentals_of_quantitative_research)

Tivikeli, A., Gonida, E. N., & Kiosseoglou, G. (2015). Achievement goals for teaching and teacher efficacy: Their association with instructional practices. *Scientific Annals-School of Psychology AUTH*, 11, 148-174. <https://doi.org/10.26262/sasp.v11i0.5934>

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.  
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers, *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V., & Koustelios, A. (2007). Applicability of the Teachers' Sense of Efficacy Scale to educators teaching innovative programs. *International Journal of Educational Management*. 21. 634-642.  
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09513540710822229/full/pdf>
- Tsigilis, N., Koustelios, A., & Grammatikopoulos, V. (2010). Psychometric properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale within the Greek educational context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 153-162.  
<https://doi.org/10.1177%2F0734282909342532>
- Tweed, S. (2013). Technology Implementation: Teacher Age, Experience, Self-Efficacy, and Professional Development as Related to Classroom Technology Integration. *Electronic Theses and Dissertations*. <https://dc.etsu.edu/etd/1109>
- UNESCO (1966). *Recommendation concerning the Status of Teachers*. Paris: UNESCO
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions, *Review of Educational Research*, 78, 751–796.  
<https://doi.org/10.3102/0034654308321456>
- Watters, J. J., & Ginns, I. S. (2000). Developing motivation to teach elementary science: Effect of collaborative and authentic learning practices in preservice education. *Journal of Science Teacher Education*, 11, 301-321.  
<https://doi.org/10.1023/A:1009429131064>
- Wenar, Ch. & Kerig, P. (2008). Εξελικτική Ψυχοπαθολογία: Από τη Βρεφική ηλικία στην Εφηβεία, Αθήνα: Gutenberg

Wolters, C., & Daugherty, S. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: their relation and association to teaching experience and academic level, *Journal of Educational Psychology*, 99, 181-193. DOI: [10.1037/0022-0663.99.1.181](https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.181)

Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90031-Y](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90031-Y)

Woolfolk Hoy, A., & Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343–356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>

## Projects

The jamovi project (2022). *jamovi*. (Version 2.3) [Computer Software]. <https://www.jamovi.org>

R Core Team (2021). *R: A Language and environment for statistical computing*. (Version 4.1) [Computer software]. <https://cran.r-project.org> (R packages retrieved from MRAN snapshot 2022-01-01).

Revelle, W. (2019). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. [R package]. <https://cran.r-project.org/package=psych>

Fox, J., & Weisberg, S. (2020). *car: Companion to Applied Regression*. [R package]. <https://cran.r-project.org/package=car>

## Παραρτήματα

### Παράρτημα 1: Ερωτηματολόγιο Έρευνας

#### Ερωτηματολόγιο για την διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Αγαπητές και αγαπητοί συμμετέχουσες /συμμετέχοντες, το παρόν ερωτηματολόγιο έχει στόχο του να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και η προστασία των προσωπικών σας δεδομένων διασφαλισμένη. Τα στοιχεία που θα συλλεχθούν είναι απόλυτα εμπιστευτικά και η χρήση τους θα αφορά αποκλειστικά ερευνητικούς σκοπούς.

#### Μέρος Α΄ : Δημογραφικά στοιχεία

Επιλέξτε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει για τις δηλώσεις 1-7.

#### 1. Φύλο

- Γυναίκα
- Άνδρας

#### 2. Ηλικία

- Έως 30
- 31-40
- 41-50
- 51 και πάνω

3. Επίπεδο σπουδών

- Βασικό πτυχίο
- Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ
- Μεταπτυχιακό δίπλωμα
- Διδακτορικό δίπλωμα

4. Έτη υπηρεσίας στην δημόσια εκπαίδευση

- Έως 6 χρόνια
- 7-13 χρόνια
- 14-20 χρόνια
- 21 χρόνια και άνω

5. Η εργασιακή σας σχέση στην δημόσια εκπαίδευση

- Μόνιμος/η
- Αναπληρωτής/τρια

6. Το σχολείο στο οποίο εργάζεστε βρίσκεται σε:

- Αστική περιοχή
- Ημιαστική περιοχή
- Αγροτική περιοχή

7. Νομός στον οποίο εργάζεστε

Η απάντησή σας \_\_\_\_\_



ΜΕΡΟΣ Β': Αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών( (Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES), των Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A., (2001).

Επιλέξτε

τον βαθμό στον οποίο συμβαίνει αυτό που δηλώνει κάθε μία από τις παρακάτω δηλώσεις : (1=καθόλου, 2= σχεδόν καθόλου, 3= σε πολύ μικρό βαθμό, 4= σε μικρό βαθμό, 5= σε κάποιο βαθμό, 6=αρκετά, 7=σε μεγάλο βαθμό, 8= σε πολύ μεγάλο βαθμό, 9= σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό).

1. Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι μπορείς να κάνεις ακόμη και τους πιο δύσκολους μαθητές να σε κατανοούν;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου          Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

2. Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι μπορείς να βοηθάς τους μαθητές σου να σκέφτονται κριτικά;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου          Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

3. Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι μπορείς να ελέγχεις συμπεριφορές που διασπούν την συνοχή της τάξης;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου          Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

4. Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι μπορείς να παρακινείς τους μαθητές που εμφανίζουν μειωμένο ενδιαφέρον;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου          Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

5. Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι μπορείς να κάνεις ξεκάθαρες τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά των μαθητών;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου          Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

6. Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι μπορείς να κάνεις τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν στις σχολικές τους εργασίες;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου          Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

7. Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι μπορείς να ανταποκρίνεσαι σε δύσκολες ερωτήσεις που θέτουν οι μαθητές σου;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου          Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

8. Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι μπορείς να εφαρμόζεις ρουτίνες(διαδικασίες/ δραστηριότητες που επαναλαμβάνονται) για την ομαλή ροή του μαθήματος σου;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου          Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

9. Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι μπορείς να βοηθάς τους μαθητές να εκτιμούν την αξία της μάθησης;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου          Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

10. Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι μπορείς να αντιλαμβάνεσαι κατά πόσο οι μαθητές κατανοούν αυτά που διδάσκεις;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου          Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

11. Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι μπορείς να θέτεις εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις στους μαθητές σου;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου          Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

12. Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι μπορείς να καλλιεργείς την δημιουργικότητα των μαθητών σου;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου          Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

13. Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι μπορείς να κάνεις τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου          Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

14. Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι μπορείς να βελτιώσεις την ικανότητα κατανόησης των ιδιαίτερα αδύναμων μαθητών;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου          Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

15. Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι μπορείς να ηρεμείς έναν μαθητή που προκαλεί αναστάτωση ή φασαρία στην τάξη;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου          Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

16. Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι μπορείς να καθιερώνεις κανόνες διοίκησης της τάξης για οποιαδήποτε ομάδα μαθητών;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου          Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

17. Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι μπορείς να προσαρμόζεις το μάθημά σου στις ανάγκες και το επίπεδο του κάθε μαθητή;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου          Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

18. Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι μπορείς να χρησιμοποιείς διάφορες μορφές αξιολόγησης;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου          Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

19. Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι μπορείς να αποτρέψεις τους μαθητές με προβληματική συμπεριφορά από το να καταστρέφουν ένα ολόκληρο μάθημα;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου          Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

20. Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι μπορείς να δίνεις εναλλακτικές εξηγήσεις ή παραδείγματα όταν οι μαθητές σου δυσκολεύονται να κατανοήσουν αυτό που δίδας;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου          Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

21. Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι μπορείς να ανταποκριθείς στους ανυπάκουους μαθητές;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου          Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

22. Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι μπορείς να βοηθήσεις τις οικογένειες ώστε με την σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου          Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

23. Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι μπορείς να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σου;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου          Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

24. Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι μπορείς να παρέχεις τις κατάλληλες προκλήσεις στους πολύ ικανούς μαθητές;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου          Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

Υποβολή

Εκκαθάριση φόρμας

## Παράρτημα 2: Επιστολή έγκρισης για χρησιμοποίηση του ερωτηματολογίου

Letter of Permission for Dr. Tschannen-Moran

Εισερχόμενα x

**G** **Gurdal, Ayse Nur** <agurdal@wm.edu> 28 Μαρ 2023, 7:53 μ.μ. ★ ↶ ⋮  
προς εγώ ▾

🇺🇸 Αγγλικά ▾ > 🇬🇷 Ελληνικά ▾ Μετάφραση μηνύματος Απενεργοποίηση για: Αγγλικά x

Gianniou Aikaterini,

I have attached a letter of permission from Dr. Tschannen-Moran.  
For the scale that you are going to work on, please check the website written on the permission letter. In addition, if you want to check other materials and studies of Dr. Tschannen-Moran, I have attached directions for her password-protected website as well.



Please let me know if you have any further questions.

Regards,

Ayse Nur Gurdal  
*Ph.D Student*  
*William&Mary School of Education, K-12 Leadership*

2 συνημμένα • Σαρώθηκε από το Gmail ⓘ

📄 🗑️

 Gianniou Aikateri...  
 MTMGuest Instru...



## William & Mary School of Education

MEGAN TSCHANNEN-MORAN, PHD  
PROFESSOR OF EDUCATIONAL LEADERSHIP

March 28, 2023

Gianniou Aikaterini,

You have my permission to use the Teacher Sense of Efficacy Scale (formerly called the Ohio State Teacher Sense of Efficacy Scale), which I developed with Anita Woolfolk Hoy, in your research.

You can find a copy of the measure and scoring directions on my web site at <https://mxtsch.pages.wm.edu/>.

Please use the following as the proper citation:

Tschannen-Moran, M & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

I will also attach directions you can follow to access my password protected web site, where you can find the supporting references for this measure as well as other articles I have written on this and related topics.

All the best,

Megan Tschannen-Moran  
William & Mary School of Education

P.O. Box 8795 • Williamsburg, VA 23187-8795 • (757) 221-2187 • [mxtsch@wm.edu](mailto:mxtsch@wm.edu)