



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΠΑΤΡΩΝ  
UNIVERSITY OF PATRAS

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης Επιχειρήσεων  
Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας

Διεύθυνση: Μεγάλου Αλεξάνδρου 1, 263 34 ΠΑΤΡΑ

Τηλ.: 2610 369217, Φαξ: 2610 396184

website: [manedu.teiwest.gr](http://manedu.teiwest.gr), email: [manedu@teiwest.gr](mailto:manedu@teiwest.gr)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ



ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

EDUCATION MANAGEMENT

## Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκησης Εκπαίδευσης / Education Management»

### Διπλωματική Εργασία

«Διερεύνηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των  
επιμορφωτικών τους αναγκών: Η περίπτωση των εκπαιδευτικών  
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηλείας»

«Exploring the self-efficacy of Teachers and their training needs: A CASE  
STUDY OF SECONDARY EDUCATION TEACHERS OF ILIA  
PREFECTURE»

«ΑΝΔΡΙΑΝΑ ΤΣΑΡΔΙΚΟΥ»

### Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Γ. Παναγιωτόπουλος	
Α΄ Συν-Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Α. Ραφαηλίδης	Β΄ Συν-Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Ζ. Καρανικόλα

Πάτρα, Νοέμβριος 2021

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Πανεπιστήμιο Πατρών, 2021

Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Πατρών και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και τον συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του Πανεπιστημίου Πατρών όπου εκπονήθηκε.

## **Ευχαριστίες**

Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους τους διδάσκοντες στο Μεταπτυχιακό Τμήμα της Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας, για το υπέροχο παράθυρο στη γνώση που άνοιξαν σε μένα και τους συμφοιτητές μου στη διάρκεια της φοίτησής μας.

Αφιερωμένο στους γιους μου ,

Γιώργο και Ανδρέα.

## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Τα τελευταία χρόνια είναι κοινή η παραδοχή της σημασίας της αυτοαποτελεσματικότητας στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και της επιμόρφωσης, τόσο μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και μεταξύ των κρατών, όπως αποτυπώνεται στις Ελληνικές και διεθνείς έρευνες στον τομέα της εκπαίδευσης.

**Σκοπός:** Σκοπός της παρούσης μελέτης είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηλείας σχετικά με τη διδακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα και η διαφοροποίησή της σε σχέση με το φύλο, την ηλικία και την προϋπηρεσία. Επιπλέον, διερευνάται η συμβολή των πηγών αποτελεσματικότητας στη διαμόρφωση του αίσθηματος διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, οι οποίες επηρεάζουν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, ώστε να αξιοποιηθούν στην κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων.

**Μεθοδολογία:** Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η ποσοτική έρευνα. Τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν από ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς 120 εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια και ΕΠΑΛ του νομού Ηλείας το 2020-2021.

**Αποτελέσματα:** Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι το αίσθημα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι ικανοποιητικό, ιδιαίτερα σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί ήταν απρόθυμοι να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους. Βρέθηκε ασθενής θετική συσχέτιση της ηλικίας με όλες τις υποκλίμακες και ειδικότερα με τη διαχείριση της τάξης, αλλά δεν βρέθηκε διαφοροποίηση ως προς το φύλο ή την προϋπηρεσία. Ως σημαντικές πηγές διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας αναδείχθηκαν τα κίνητρα και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας/δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού, πράγμα το οποίο συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες (Oh, 2011· Poulou, 2007· Yeung & Watkins, 2000). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί τηρούν μέτρια στάση ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης, με εμφανή τα σημάδια κορεσμού από την πληθώρα των προγραμμάτων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης της παλινδρόμησης έδειξαν ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα επιμορφωτικά προγράμματα αποτελεί δείκτη πρόβλεψης, αν και χαμηλό, όταν η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα ήταν η εξαρτημένη μεταβλητή.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, πηγές διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ποσοτική έρευνα, εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

## **Abstract**

**Introduction:** In recent years, there is a common recognition of the importance of self-efficacy in the professional and personal development of teachers and training, both within the educational community and between countries, which is reflected in Greek and international research in the field of education.

The **purpose** of this research is to investigate the perceptions of Secondary Education teachers in the Prefecture of Ilia regarding their teaching self-efficacy and its differentiation in relation to gender, age and seniority-experience. In addition, the contribution of the sources of effectiveness in shaping the sense of didactic self-effectiveness is explored, which define the training needs of teachers, so that they can be used in the development of training programs.

**Methodology:** The method used is quantitative research. The data was collected from self-report questionnaires of 120 teachers who served in High Schools and EPAL, of the prefecture of Ilia, in 2020-2021.

**Results:** The present study showed that teachers' sense of didactic self-efficacy is satisfactory, especially in terms of teaching strategies, however teachers were reluctant to diversify their teaching. A positive correlation of age was found with all subscales and especially with classroom management, but no gender or seniority differences were found. Motivations and characteristics of the teacher's personality/skills emerged as important sources of didactic self-efficacy, which is consistent with previous research (Oh, 2011· Poulou, 2007· Yeung & Watkins, 2000). In addition, teachers have a moderate attitude towards training programs, with obvious signs of satiety from the plethora of programs. The results of the regression analysis showed that the attitude of teachers towards training programs did not prove to be a significant predictor when teaching self-efficacy was the dependent variable.

**Keywords:** Sense of self efficacy, sources of didactic self-efficacy, Teacher training, quantitative research, Secondary School Teachers.

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	3
Abstract .....	5
Περιεχόμενα .....	6
Κατάλογος Εικόνων & Γραφημάτων .....	9
Κατάλογος Πινάκων.....	10
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	13
Εισαγωγή.....	14
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	17
1. Αυτοαποτελεσματικότητα .....	17
1.1.  Εννοιολογική Προσέγγιση .....	17
1.2.  Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών.....	19
1.3.  Πηγές Αυτοαποτελεσματικότητας .....	21
1.4.  Υποκλίμακες διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας.....	24
2.  Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών.....	29
2.1.  Ορισμός της Έννοιας της Επιμόρφωσης και Εννοιολογική Αποσαφήνιση .....	29
2.2.  Αναγκαιότητα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών .....	31
3.  Πολιτικές Επιμόρφωσης.....	33
3.1.  Ελληνικό Πλαίσιο .....	33
3.2.  Ευρωπαϊκό Πλαίσιο .....	36
3.2.1. <i>Κινητικότητα – Δράσεις στα Πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης</i> .....	39
3.2.2. <i>Το θεσμικό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών</i> .....	40
3.3.  Συμπεράσματα.....	41
4.  Συναφείς Έρευνες για την Αυτοαποτελεσματικότητα και την Επιμόρφωση.....	43
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	45
5.  Μεθοδολογία Έρευνας.....	45
5.1.  Σκοπός της Έρευνας.....	45

5.2.	Επιμέρους Στόχοι .....	45
5.3.	Ερευνητικά Ερωτήματα .....	46
5.4.	Δείγμα της Έρευνας .....	46
5.5.	Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων.....	47
5.6.	Ζητήματα Δεοντολογίας.....	47
5.7.	Περιγραφή Ερευνητικών Εργαλείων.....	47
5.8.	Εγκυρότητα – Αξιοπιστία Ερωτηματολογίου .....	49
5.9.	Στατιστική Επεξεργασία.....	49
6.	Ανάλυση Δεδομένων – Αποτελέσματα .....	52
6.1.	Δημογραφικά και Εργασιακά Χαρακτηριστικά Δείγματος.....	52
6.2.	Αίσθημα Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών .....	57
6.2.1.	<i>Υποκλίμακα Στρατηγικών Διδασκαλίας.....</i>	57
6.2.2.	<i>Υποκλίμακα Διαχείρισης Τάξης.....</i>	59
6.2.3.	<i>Υποκλίμακα Μαθητικής Εμπλοκής.....</i>	62
6.2.4.	<i>Σύνοψη Αποτελεσμάτων των Υποκλιμάκων Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας.....</i>	64
6.3.	Διαφοροποίηση Αισθήματος Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας ως προς Δημογραφικά και Εργασιακά Χαρακτηριστικά .....	66
6.3.1.	<i>Διαφοροποίηση ως προς το Φύλο .....</i>	66
6.3.2.	<i>Διαφοροποίηση ως προς την Ηλικία .....</i>	67
6.3.3.	<i>Διαφοροποίηση ως προς την Προϋπηρεσία.....</i>	68
6.4.	Εξάρτηση Αισθήματος Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών από την Ηλικία	68
6.4.1.	<i>Εξάρτηση Στρατηγικών Διδασκαλίας από τη Ηλικία.....</i>	69
6.4.2.	<i>Εξάρτηση Διαχείρισης Τάξης από την Ηλικία .....</i>	70
6.4.3.	<i>Εξάρτηση Μαθητικής Εμπλοκής από την Ηλικία .....</i>	72
6.4.4.	<i>Εξάρτηση Συνολικής Αίσθησης Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας από την Ηλικία.....</i>	73
6.5.	Πηγές Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας.....	75
6.5.1.	<i>Διάσταση Χαρακτηριστικών Προσωπικότητας / Δεξιοτήτων.....</i>	75



6.5.2.	<i>Διάσταση Κινήτρων.....</i>	77
6.5.3.	<i>Διάσταση Κοινωνικής / Λεκτικής Πειθούς .....</i>	78
6.5.4.	<i>Διάσταση Έμμεσης Μάθησης .....</i>	80
6.5.5.	<i>Διάσταση Ψυχολογικής / Συναισθηματικής Κατάστασης .....</i>	81
6.5.6.	<i>Διάσταση Στάσης για τα Επιμορφωτικά Προγράμματα .....</i>	82
6.5.7.	<i>Σύνοψη Αποτελεσμάτων των Διαστάσεων των Πηγών Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας.....</i>	83
6.6.	<i>Έλεγχος Συσχέτισης Διαστάσεων Πηγών Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας.....</i>	85
6.7.	<i>Εξάρτηση Αίσθηματος Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών από τη Στάση για τα Επιμορφωτικά Προγράμματα.....</i>	86
6.7.1.	<i>Εξάρτηση Στρατηγικών Διδασκαλίας από τη Στάση για τα Επιμορφωτικά Προγράμματα 87</i>	
6.7.2.	<i>Εξάρτηση Διαχείρισης Τάξης από τη Στάση για τα Επιμορφωτικά Προγράμματα.....</i>	89
6.7.3.	<i>Εξάρτηση Μαθητικής Εμπλοκής από τη Στάση για τα Επιμορφωτικά Προγράμματα.....</i>	90
6.7.4.	<i>Εξάρτηση Συνολικής Αίσθησης Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας από τη Στάση για τα Επιμορφωτικά Προγράμματα .....</i>	92
7.	<i>Συμπεράσματα, Συζήτηση, Περιορισμοί και Προτάσεις Επέκτασης της Έρευνας.....</i>	94
7.1.	<i>Συμπεράσματα και Συζήτηση.....</i>	94
7.2.	<i>Αίσθημα Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών .....</i>	97
7.3.	<i>Περιορισμοί της Έρευνας.....</i>	109
7.4.	<i>Προτάσεις Επέκτασης – Μελλοντικές Προοπτικές της Έρευνας.....</i>	110
	<i>Βιβλιογραφία.....</i>	111
	<i>Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγια.....</i>	123
	<i>Π.Α.1. Ερωτηματολόγιο Έρευνας.....</i>	123

## Κατάλογος Εικόνων & Γραφημάτων

Γράφημα 1: Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά δείγματος (N=120).....	56
Γράφημα 2: Μέσοι όροι δηλώσεων υποκλίμακας «Στρατηγικές διδασκαλίας».....	58
Γράφημα 3: Μέσοι όροι δηλώσεων υποκλίμακας «Διαχείριση τάξης».....	61
Γράφημα 4: Μέσοι όροι δηλώσεων υποκλίμακας «Μαθητική εμπλοκή».....	63
Γράφημα 5: Διαστήματα εμπιστοσύνης ΜΟ υποκλιμάκων διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας.....	65
Γράφημα 6: Ποσοστά υποκλιμάκων διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ανά επίπεδο.....	66
Γράφημα 7: Μέσοι όροι δηλώσεων διάστασης «Χαρακτηριστικά προσωπικότητας/δεξιότητες».....	76
Γράφημα 8: Μέσοι όροι δηλώσεων διάστασης «Κίνητρα».....	78
Γράφημα 9: Μέσοι όροι δηλώσεων διάστασης «Κοινωνική / λεκτική πειθώ».....	79
Γράφημα 10: Μέσοι όροι δηλώσεων διάστασης «Έμμεση μάθηση».....	81
Γράφημα 11: Μέσοι όροι δηλώσεων διάστασης «Ψυχολογική / συναισθηματική κατάσταση».....	82
Γράφημα 12: Μέσοι όροι δηλώσεων διάστασης «Στάση για τα επιμορφωτικά προγράμματα».....	83
Γράφημα 13: Διαστήματα εμπιστοσύνης ΜΟ διαστάσεων πηγών διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας.....	85

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος (N=120).....	52
Πίνακας 2: Εργασιακά χαρακτηριστικά δείγματος (N=120) .....	52
Πίνακας 3: Απαντήσεις δηλώσεων υποκλίμακας στρατηγικών διδασκαλίας.....	58
Πίνακας 4: Επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας .....	59
Πίνακας 5: Απαντήσεις δηλώσεων υποκλίμακας διαχείρισης τάξης.....	60
Πίνακας 6: Επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα διαχείρισης τάξης .....	61
Πίνακας 7: Απαντήσεις δηλώσεων υποκλίμακας μαθητικής εμπλοκής .....	62
Πίνακας 8: Επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα μαθητικής εμπλοκής.....	63
Πίνακας 9: Βασικά περιγραφικά στατιστικά υποκλιμάκων διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας .....	64
Πίνακας 10: Συχνότητες και ποσοστά υποκλιμάκων διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ανά επίπεδο.....	65
Πίνακας 11: Έλεγχος t-test – Φύλο * Υποκλίμακες διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ..	66
Πίνακας 12: Έλεγχος συσχέτισης Pearson – Ηλικία * Υποκλίμακες διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας .....	67
Πίνακας 13: Έλεγχος συσχέτισης Pearson – Έτη προϋπηρεσίας * Υποκλίμακες διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας .....	68
Πίνακας 14: Σύνοψη μοντέλου παλινδρόμησης – Ηλικία * Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας.....	69
Πίνακας 15: ANOVA μοντέλου – Ηλικία * Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας.....	70
Πίνακας 16: Συντελεστές μοντέλου – Ηλικία * Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας.....	70
Πίνακας 17: Σύνοψη μοντέλου παλινδρόμησης – Ηλικία * Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα διαχείρισης τάξης.....	71
Πίνακας 18: ANOVA μοντέλου – Ηλικία * Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα διαχείρισης τάξης.....	71
Πίνακας 19: Συντελεστές μοντέλου – Ηλικία * Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα διαχείρισης τάξης.....	71
Πίνακας 20: Σύνοψη μοντέλου παλινδρόμησης – Ηλικία * Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα μαθητικής εμπλοκής.....	72
Πίνακας 21: ANOVA μοντέλου – Ηλικία * Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα μαθητικής εμπλοκής .....	73
Πίνακας 22: Συντελεστές μοντέλου – Ηλικία * Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα μαθητικής εμπλοκής.....	73
Πίνακας 23: Σύνοψη μοντέλου παλινδρόμησης – Ηλικία * Συνολική αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας .....	74

-Πίνακας 24: ANOVA μοντέλου – Ηλικία * Συνολική αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας .....	74
Πίνακας 25: Συντελεστές μοντέλου – Ηλικία * Συνολική αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας .....	74
Πίνακας 26: Απαντήσεις δηλώσεων διάστασης χαρακτηριστικών προσωπικότητας / δεξιοτήτων.....	76
Πίνακας 27: Απαντήσεις δηλώσεων διάστασης κινήτρων.....	77
Πίνακας 28: Απαντήσεις δηλώσεων διάστασης κοινωνικής / λεκτικής πειθούς.....	79
Πίνακας 29: Απαντήσεις δηλώσεων διάστασης έμμεσης μάθησης.....	80
Πίνακας 30: Απαντήσεις δηλώσεων διάστασης ψυχολογικής / συναισθηματικής κατάστασης .....	81
Πίνακας 31: Απαντήσεις δηλώσεων διάστασης στάσης για τα επιμορφωτικά προγράμματα.....	83
Πίνακας 32: Βασικά περιγραφικά στατιστικά διαστάσεων πηγών διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας .....	84
Πίνακας 33: Έλεγχος συσχέτισης Pearson μεταξύ των διαστάσεων των πηγών διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας .....	86
Πίνακας 34: Έλεγχος συσχέτισης Pearson – Στάση εκπαιδευτικών ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης * Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας.....	87
Πίνακας 35: Σύνοψη μοντέλου παλινδρόμησης – Στάση για τα προγράμματα επιμόρφωσης * Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας .....	88
Πίνακας 36: ANOVA μοντέλου – Στάση για τα προγράμματα επιμόρφωσης * Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας.....	88
Πίνακας 37: Συντελεστές μοντέλου – Στάση για τα προγράμματα επιμόρφωσης * Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας.....	88
Πίνακας 38: Σύνοψη μοντέλου παλινδρόμησης – Στάση για τα προγράμματα επιμόρφωσης * Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα διαχείρισης τάξης .....	89
Πίνακας 39: ANOVA μοντέλου – Στάση για τα προγράμματα επιμόρφωσης * Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα διαχείρισης τάξης.....	90
Πίνακας 40: Συντελεστές μοντέλου – Στάση για τα προγράμματα επιμόρφωσης * Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα διαχείρισης τάξης.....	90
Πίνακας 41: Σύνοψη μοντέλου παλινδρόμησης – Στάση για τα προγράμματα επιμόρφωσης * Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα μαθητικής εμπλοκής.....	91
Πίνακας 42: ANOVA μοντέλου – Στάση για τα προγράμματα επιμόρφωσης * Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα μαθητικής εμπλοκής .....	91
Πίνακας 43: Συντελεστές μοντέλου – Στάση για τα προγράμματα επιμόρφωσης * Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα μαθητικής εμπλοκής .....	91
Πίνακας 44: Σύνοψη μοντέλου παλινδρόμησης – Στάση για τα προγράμματα επιμόρφωσης * Συνολική αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας.....	93
Πίνακας 45: ANOVA μοντέλου – Στάση για τα προγράμματα επιμόρφωσης * Συνολική αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας .....	93

Πίνακας 46: Συντελεστές μοντέλου – Στάση για τα προγράμματα επιμόρφωσης * Συνολική αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας .....	93
--	----

## **Συντομογραφίες & Ακρωνύμια**

ΓΕΛ            Γενικό Λύκειο

ΕΠΑ.Λ            Επαγγελματικό Λύκειο

SPSS            Statistical Package for the Social Sciences

## Εισαγωγή

Οι ραγδαίες εξελίξεις σε κοινωνικοοικονομικό και τεχνολογικό επίπεδο φέρνουν σε πρώτο πλάνο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, επαναπροσδιορίζουν το ρόλο του και ζητούν επιτακτικά ένα καλύτερο και αποτελεσματικότερο σχολείο. Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι μια ανερχόμενη έννοια που συνεισφέρει σε αυτήν την κατεύθυνση και αναφέρεται στην πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι με τη διδασκαλία και τη συμπεριφορά τους είναι σε θέση να αφήσουν ένα θετικό αποτύπωμα στην εκπαίδευση των μαθητών τους. Η αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας φαίνεται ότι μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με άμεσα οφέλη τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές τους.

Υπό το φως των νέων δεδομένων, τόσο η ευρωπαϊκή ένωση όσο και διεθνείς οργανισμοί στρέφονται στην επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο και θέτουν το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της Δια βίου Μάθησης. Συγχρόνως όμως, με την αναγνώριση της αναγκαιότητας της επιμόρφωσης, δημιουργήθηκε ένας προβληματισμός τόσο για το περιεχόμενο όσο και για τον τρόπο υλοποίησης των επιμορφωτικών δράσεων, ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη εκπαίδευσης στα νέα δεδομένα.

Σκοπός της παρούσης μελέτης είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηλείας σχετικά με τη διδακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα και με τη συνεισφορά των πηγών αυτοαποτελεσματικότητας στη διαμόρφωση του αισθήματος διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και των επιμορφωτικών τους αναγκών. Ειδικότερα, η εργασία έχει στόχο να αποτυπώσει το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις στρατηγικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν κατά τη διδασκαλία τους, με τη διαχείριση της τάξης και τη μαθητική εμπλοκή, όπως και το βαθμού επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία) στην διδακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα. Τελικός στόχος είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πηγές διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και πιο συγκεκριμένα του ρόλου που παίζει η στάση τους απέναντι στην επιμόρφωση στη διαμόρφωση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που αναδύονται και αναζητούν απαντήσεις είναι: κατά πόσο επηρεάζει το φύλο, η ηλικία και η προϋπηρεσία το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας και

ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τις πηγές της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας που καθορίζουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Επιπλέον ανακύπτει το ερώτημα για το ρόλο της επιμόρφωσης στη διαμόρφωση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας τους, ώστε να αξιοποιηθούν στην κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα, σχετικά με την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τη συνεισφορά των πηγών πληροφόρησης στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας και των επιμορφωτικών τους αναγκών, είναι ελάχιστες. Η εμπειρία από τη διεθνή έρευνα δεν καταλήγει σε ομόφωνα συμπεράσματα, οπότε αυτή η μελέτη αποπειράθηκε να προβάλει την μεγάλη αξία της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, να αναδείξει το ευρύ φάσμα των τομέων που επηρεάζει, να επισημάνει τους παράγοντες που την κινητοποιούν ή την υποβαθμίζουν και να αναδείξει τη σημασία της επιμόρφωσης.

Οι νέοι εκπαιδευτικοί δοκιμάζουν βουτιά στο κενό στα πρώτα τους διδακτικά βήματα. Τα πανεπιστήμια προετοιμάζουν κυρίως το γνωστικό αντικείμενο, με τα μαθήματα να έχουν κυρίως θεωρητικό χαρακτήρα. Ακόμα και οι πρακτικές ασκήσεις, όπου υπάρχουν, έχουν ελλειμματικό χαρακτήρα, αφού πραγματοποιούνται σε ελεγχόμενες συνθήκες. Οι επιμορφώσεις έχουν χάσει το χαρακτήρα τους και έχουν εμπορευματοποιηθεί. Είναι σημαντικό να διαμορφωθεί ένας άτλαντας από όπου θα μπορούν να αντλούνται πληροφορίες, με σκοπό τη βελτίωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, ώστε να ενισχύονται οι παράγοντες που έχουν θετική επίδραση στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και να εξαλείφονται οι αρνητικοί, ώστε να θωρακίζεται η αυτοαποτελεσματικότητα.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη διακρίνεται σε δύο τμήματα, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο πρώτο μέρος του θεωρητικού τμήματος γίνεται προσπάθεια προσέγγισης της έννοιας της αυτοαποτελεσματικότητας και συγκεκριμένα γίνεται ειδική μνεία στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Στην πορεία αναφέρονται οι πηγές που συνεισφέρουν στην διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα και αναλύονται οι επιμέρους διαστάσεις της. Στο δεύτερο μέρος προσεγγίζεται η έννοια της επιμόρφωσης και τεκμηριώνεται η αναγκαιότητά της, ενώ στο τρίτο μέρος γίνεται μια προσπάθεια καταγραφής των πολιτικών επιμόρφωσης, τόσο στο Ελληνικό, όσο και στο Ευρωπαϊκό πλαίσιο. Τέλος στο τέταρτο μέρος παρουσιάζονται συναφείς έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα και την επιμόρφωση.



Στο πέμπτο μέρος της μελέτης, ξεκινά το ερευνητικό τμήμα παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, όπου αναφέρεται ο σκοπός της έρευνας, οι επιμέρους στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα που ανακύπτουν, ενώ περιγράφονται η μέθοδος συλλογής δεδομένων και τα στοιχεία του δείγματος. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η Κλίμακα Διδακτικής Αποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών – Teachers’ Sense of Efficacy Scale [TSES] και η Κλίμακα Πηγών Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας – Teacher Efficacy Sources Inventory. Στο έκτο μέρος της μελέτης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων του δείγματος. Αποτυπώνεται το επίπεδο διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών και οι συσχετίσεις με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά, καθώς και αναδεικνύονται οι σημαντικότερες πηγές διδακτικής αποτελεσματικότητας. Στο έβδομο μέρος γίνεται η συζήτηση γύρω από τα ευρήματα και τέλος παρατίθεται η βιβλιογραφία και το παράρτημα με το ερωτηματολόγιο.

# ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

## 1. Αυτοαποτελεσματικότητα

### 1.1. Εννοιολογική Προσέγγιση

Η αυτοαποτελεσματικότητα, όπως προκύπτει από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, αναφέρεται συχνά με τους παρακάτω όρους: ως «αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα» (perceived self-efficacy), δηλαδή ως η αυτοαντίληψη του ατόμου για την αποτελεσματικότητά του, ή ως «πεποιθήσεις για την αυτοαποτελεσματικότητα» (self-efficacy beliefs), δηλαδή ως οι απόψεις του ατόμου για την αποτελεσματικότητά του.

Ο ψυχολόγος Albert Bandura, μέσω της περίφημης κοινωνικής-γνωστικής θεωρίας του, θεμελίωσε την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας. Η θεωρία του, βασίζεται στην αρχή της αλληλεπίδρασης που συντελείται ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον. Περιβαλλοντικοί και προσωπικοί συντελεστές διαμορφώνουν το τοπίο της ατομικής συμπεριφοράς. Ο Bandura έδωσε μεγάλη έμφαση στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας και πώς αυτή επενεργεί πάνω στην λειτουργία του ανθρώπου. Το άτομο αναπτύσσει μια προσδοκία σε σχέση με την αιτία και την επίδραση που το περιβάλλον και η εμπειρία δημιουργούν (Bandura, 1995).

Σύμφωνα με τη θεώρηση του Bandura η αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται ως *«η πίστη στις ικανότητες του ατόμου να οργανώσει και να εκτελέσει την πορεία των δράσεων που απαιτούνται για την παραγωγή επιτευγμάτων»* (Bandura, 1977, σελ. 193). Μεταγενέστερα την προσδιορίζει ως: *«ένα σύνολο αντιληπτικών κρίσεων που τα άτομα διαθέτουν στις ικανότητές τους ώστε να μπορούν να προγραμματίζουν και να επιτελούν τις ενέργειες που χρειάζονται, ώστε να πραγματοποιούν καθορισμένους τύπους δράσεων»* (Bandura, 1986, σ. 391) ή ως τις *«προσωπικές αντιλήψεις για το τι είναι ικανό να κάνει το άτομο, κάτω από ποικίλες συνθήκες με όποιες ικανότητες και αν διαθέτει»* (Bandura, 1997, σ. 37).

Ο Bandura (1977) διατείνεται ότι το οικοδόμημα της αυτοαποτελεσματικότητας στηρίζεται στη θεμέλιο λίθο της προσδοκίας. Ειδικότερα αναφέρεται σε δύο είδη προσδοκίας που διαμορφώνει το άτομο. Πρώτον, στην προσδοκία του αποτελέσματος, δηλαδή στην κρίση του ατόμου, ότι αν εκδηλώσει την απαιτούμενη συμπεριφορά, τότε θα επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα και δεύτερον, στην προσδοκία της αποτελεσματικότητας, που αφορά την αυτοπεποίθηση του ατόμου ότι έχει τη δυνατότητα να επιδείξει την κατάλληλη συμπεριφορά

και να κινηθεί προς τη σωστή κατεύθυνση, ώστε οι προσπάθειες του να τελεσφορήσουν (Bandura, 1977).

Η αίσια κατάληξη των μόχθων του ατόμου, δεν αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας. Η αυτοαποτελεσματικότητα ευνοείται πιο πολύ από τον τρόπο που το άτομο ορίζει την επιτυχία, παρά από το αν η προσπάθειά του εντέλει καρποφόρησε. Η αυτοαποτελεσματικότητα επομένως, είναι κάτι παραπάνω από την απλή σύνδεση της προσπάθειας που καταβάλει το άτομο για την επίτευξη ενός αποτελέσματος, με την τελική κατάληξη της προσπάθειάς του. Σχετίζεται με τις πεποιθήσεις του ατόμου, για το αν κατέχει τις αναγκαίες ικανότητες και δεξιότητες, ώστε να φέρει εις πέρας την αποστολή του, ανεξάρτητα με το αν πράγματι τις κατέχει με βάση αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Με διαφορετικά λόγια, η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας αφορά στην βεβαιότητα του ατόμου για την ικανότητα που διαθέτει να επιτελέσει μια εργασία και να αποδώσει σε ένα ικανοποιητικό, για το ίδιο το άτομο, επίπεδο. Η πεποίθηση της αυτοαποτελεσματικότητας επενεργεί πάνω στη σκέψη, στα συναισθήματα, έχει σημαντικό αντίκτυπο στη συμπεριφορά των ατόμων και τα κινητοποιεί. Προσδιορίζει την αντίληψη του ατόμου για την επιτυχία, ασκεί έλεγχο στα συναισθήματα, ιδιαίτερα στον περιορισμό των αρνητικών συναισθημάτων, ρυθμίζοντας την συμπεριφορά του εν γένει. Παράλληλα, καθορίζει τους ατομικούς στόχους και ευθύνεται για το πόσο προσηλωμένο το άτομο παραμένει σε αυτούς, καθώς και το πόσο επιμένει στην προσπάθεια του, πέρα από κάθε αντιξοότητα (Bandura, 1990, Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2000).

Συγκεκριμένα υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα συνεισφέρει στη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων (Bandura, 1977). Άτομα με υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας αντιμετωπίζουν τη ζωή και τις δυσκολίες που ανακύπτουν με εποικοδομητικό τρόπο, χρησιμοποιώντας αυτές ως ευκαιρίες για αυτοβελτίωση και ως γόνιμο πεδίο για να δοκιμάσουν τις δυνάμεις τους. Από την άλλη πλευρά χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός τοπίου αρνητικών συναισθημάτων, όπως έντονο στρες και φόβο αποτυχίας, που καταβάλει το άτομο και το παροπλίζει. Το άτομο αισθάνεται ανεπαρκές και ανίκανο να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις με αποτέλεσμα την εύκολη παραίτηση. Ταυτόχρονα εισέρχεται σε ένα φαύλο κύκλο υποτίμησης των ικανοτήτων του και αποτυχίας, γεγονός που διακυβεύει τις παρούσες και μελλοντικές του προσπάθειες.

## 1.2. Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας είναι μια απλή ιδέα, με πολλαπλές εφαρμογές στο πεδίο της διδασκαλίας (Tschannen-Moran & Hoy, 2006). Είναι ο βαθμός στον οποίο ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι είναι σε θέση να προσδώσει ένα θετικό πρόσημο και να αφήσει το αποτύπωμα του στην εκπαίδευση του μαθητή. Αντανακλά την προσδοκία του αποτελέσματος, όπως την έχει εκφράσει ο Bandura (1977), αφού αναφέρεται στην πεποίθηση της δεξιότητάς του εκπαιδευτικού να διδάξει με τρόπο αποδοτικό και εποικοδομητικό τους μαθητές του (Gavora, 2010), αντισταθμίζοντας άλλους παράγοντες που δρουν ανασταλτικά. Ωστόσο, για να βαφτιστεί επιτυχημένη η προσπάθεια του εκπαιδευτικού και να αποδώσει καρπούς θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να θέτει υψηλούς στόχους τόσο για την δική του αποτελεσματικότητα όσο και για το τελικό αποτέλεσμα. Διαφορετικά η επιτυχία δεν είναι εξασφαλισμένη όσο και αν είναι πολύ καλά καταρτισμένος (Gavora, 2010). Βέβαια είναι καλό να τονιστεί, ότι η έννοια του υψηλού στόχου είναι δύσκολο να προσδιοριστεί και είναι μη μετρήσιμη, καθώς διαφέρει από άτομο σε άτομο ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του, όπως και το υπόβαθρό του και εξαρτάται εν πολλοίς από το επίπεδο της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας του.

Η διδακτική αποτελεσματικότητα για τους Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001, σ. 783) *«αφορά τις πεποιθήσεις τους αναφορικά με την ικανότητά τους να οργανώνουν και να εκτελούν αποδοτικές διδακτικές παρεμβάσεις για την επίτευξη των διδακτικών τους στόχων»*. Σύμφωνα με τους Woolfolk Hoy & Burke-Spero (2005, σ. 343) αφορά στην *«άποψή τους για τις ικανότητές τους στο να προάγουν τη μάθηση των μαθητών τους»*. Αυτή η πεποίθηση της διδακτικής αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού είναι μια εκτίμηση του ίδιου, σχετικά με τις δικές του δυνατότητες να φέρει τα αποτελέσματα που επιθυμεί, όσον αφορά στη μάθηση και την εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ακόμη και αυτών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή έχουν έλλειψη κινήτρων (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Η διδακτική αποτελεσματικότητα, σύμφωνα με τους Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001), σχετίζεται με πολλά σημαντικά αποτελέσματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς, όπως η επιμονή, ο ενθουσιασμός, η δέσμευση και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, καθώς και με αποτελέσματα που αφορούν τους μαθητές, όπως τα επιτεύγματα, τα κίνητρα, και τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας τους, ενώ καθορίζει το βαθμό της

προσωπικής προσπάθειας του εκπαιδευτικού, τη στοχοθεσία και τις προσδοκίες τους (Woolfolk Hoy & Spero, 2005). Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να διακριθεί σε προσωπική και γενική διδακτική αποτελεσματικότητα. Η προσωπική αναφέρεται στην εμπιστοσύνη που νιώθει ο εκπαιδευτικός σχετικά με τις διδακτικές του ικανότητες, ενώ η γενική αναφέρεται στις πεποιθήσεις του για την επιρροή της διδασκαλίας πάνω σε μαθητές με δυσκολίες (Hoy, 2000).

Από έρευνες που έχουν διεξαχθεί, διαφαίνεται ότι η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας έχει αντίκτυπο στην απόδοση, με τη χαμηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας να αποτελεί τροχοπέδη στην απόδοση και την υψηλή να προωθεί την απόδοση (Klassen & Lynch, 2007). Μάλιστα ο Rajares, (1992), συμπέρανε ότι η αντίληψη αυτή επηρεάζει, πιο πολύ από τις γνώσεις, τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιμετωπίζει τα προβλήματα που παρουσιάζονται, τον τρόπο που οργανώνεται. Μάλιστα αποτελεί δείκτη πρόβλεψης για το πως το άτομο θα συμπεριφερθεί και θα δράσει στο μέλλον για την πραγματοποίηση των στόχων του, αν δηλαδή θα δράσει δυναμικά ή θα βυθιστεί στην απάθεια και στην απόγνωση (Bandura & Locke, 2003) .

Εκπαιδευτικοί με ισχυρή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, εμφανίζονται πιο δεκτικοί σε καινούριες ιδέες και σε πειραματισμούς με καινούριες μεθόδους, ώστε να ανταπεξέλθουν και να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών τους (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας καθορίζουν την επιμονή, την αντοχή και την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας δεν παραιτούνται εύκολα και προσπαθούν με μεγαλύτερη ένταση, ειδικά όταν τα πράγματα δεν βαίνουν ομαλά (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Ισχυρότερη αυτοαποτελεσματικότητα, σύμφωνα με τους Gibson και Dembo (1984), πλάθει εκπαιδευτικούς που είναι περισσότερο υποστηρικτικοί και λιγότερο επικριτικοί προς τους μαθητές τους, στην περίπτωση που κάνουν λάθος και εμφανίζονται να έχουν πιο θετική στάση απέναντι στους μαθητές που έχουν δυσκολίες ή έχουν διαφορετικές ανάγκες μάθησης (Poulou & Norwich, 2002· Caprara et al., 2006), ενώ την ίδια στιγμή ασχολούνται και δουλεύουν περισσότερο μαζί τους (Dembo & Gibson, 1985). Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί με ισχυρή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό, θέρμη και δέσμευση στη διδασκαλία, ενώ έχουν και μεγαλύτερες πιθανότητες να παραμείνουν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Αντίθετα

εκπαιδευτικοί με μειωμένη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, συνηθίζουν να υποσκάπτουν την ανάπτυξη των μαθητών που σχετίζεται με τη γνωστική τους πορεία, όπως και να μην είναι ανοιχτοί στις απόψεις των μαθητών όσον αφορά τις δικές τους δυνατότητες (Pajares & Schunk, 2001).

Το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών παίζει ρόλο στην προσωπική τους πορεία ως εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, όπως αναφέρουν οι Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001), το υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συνδέεται με υψηλές επιδόσεις των μαθητών, με κινητοποίησή τους για μάθηση, με παραχώρηση μεγαλύτερης αυτονομίας στους μαθητές. Ταυτόχρονα συνδέεται και με τη διαμόρφωση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών, καθώς δρουν υποστηρικτικά και ενισχύουν το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών τους, επαινώντας τις επιδόσεις τους (Bandura, 1997).

### **1.3. Πηγές Αυτοαποτελεσματικότητας**

Εν συντομία, η θεωρία του Bandura υποστηρίζει ότι είναι οι πεποιθήσεις σχετικά με την ικανότητα σε συγκεκριμένους τομείς συμπεριφοράς που επηρεάζουν την επιλογή, την απόδοση και επιμονή σε προσπάθειες που απαιτούν ή αξιοποιούν αυτές τις συμπεριφορές.

Η θεωρία του Bandura (1997) υποστηρίζει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου καθορίζεται μέσω της επεξεργασίας και ερμηνείας δεδομένων που εκπορεύεται από τέσσερις πηγές εμπειρίας:

- ✓ τις προσωπικές εμπειρίες και επιτεύγματα (personal performance accomplishments),
- ✓ τις εμπειρίες μέσα από την έμμεση παρατήρηση (vicarious learning),`
- ✓ την λεκτική/κοινωνική πειθώ (Verbal /social persuasion) και
- ✓ η ψυχολογική και συναισθηματική κατάσταση του ατόμου (Physiological and affective states) (Bandura, 1997).

**Η προσωπική εμπειρία και επιτεύγματα (personal performance accomplishments)** των ιδίων των εκπαιδευτικών, που αφορούν επιτυχημένες ή μη, προηγούμενες διδασκαλίας που προκύπτουν από την άμεση εμπειρία τους. Θεωρείται από πολλούς ερευνητές στον τομέα της

ψυχολογίας, ως η πηγή με τη μείζονα επιρροή στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Bandura, 1997· Bandura, Adams, & Beyer, 1977· Gist, 1989). Στο ίδιο μοτίβο κινείται και η έρευνα των Anderson & Betz (2001), η οποία υποστηρίζει την εξέχουσα σημασία της προσωπικής εμπειρίας, έναντι των άλλων τριών πηγών, στην πρόγνωση της αυτοαποτελεσματικότητας.

Οι αρνητικές εμπειρίες διδασκαλίας οδηγούν σε μειωμένες προσδοκίες επιτυχιών στον ορίζοντα του εκπαιδευτικού και σε χαμηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας. Αντίθετα, θετικές εμπειρίες διδασκαλίας οδηγούν σε αυξημένες προσδοκίες και υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας. Το σύνολο όλων των επιτυχημένων ή αποτυχημένων εκβάσεων των προσπαθειών του και ο τρόπος που διοργανώνονται στη μνήμη, ανδρώνουν ή καταρρακώνουν την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1997).

Πρέπει να τονιστεί ότι η επιτυχία από μόνη της δεν αρκεί για να εξασφαλίσει την υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα. Η επιτυχία πρέπει να συνοδεύεται από προσπάθεια και να θεωρείται ότι είναι αποτέλεσμα της ικανότητας του εκπαιδευτικού. Διότι διαφορετικά, αν δηλαδή θεωρηθεί ότι είναι ευκαιριακή και ο εκπαιδευτικός θεωρήσει ότι κέρδισε αλλά δεν το άξιζε, τότε η επιτυχία δεν συντελεί στην αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας (Pintrich & Schunk, 2002).

**Εμπειρίες μέσω παρατήρησης (Vicarious experience)** είναι εκείνες που προκύπτουν από την έμμεση εμπειρία του ατόμου, από την παρατήρηση δηλαδή των επιτυχιών ή των αποτυχιών άλλων, οι οποίες λειτουργούν ως πρότυπα προς μίμηση ή προς αποφυγή. Η Ρουλου (2007) υποστηρίζει ότι όταν δεν υπάρχουν απόλυτα μέτρα επάρκειας, τα άτομα τείνουν να εκτιμούν τις ικανότητές τους μέσω της σύγκρισης με άλλα άτομα, υπό παρόμοιες καταστάσεις. Η παρατήρηση βοηθά στο να προσλαμβάνουν πολύτιμες πληροφορίες για μια κατάσταση, δίχως να είναι απαραίτητη η προσωπική εμπλοκή. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, η πληροφόρηση μπορεί να έρθει μέσω τη διδασκαλίας συναδέλφων και επιμορφώσεων. Το πόσο πολύ έχει ταυτιστεί αυτός που παρατηρεί με το πρότυπο, επενεργεί στην αποτελεσματικότητά του (Bandura, 1977). Όταν η διδασκαλία του προτύπου είναι υποδειγματική και επιτυχημένη, τότε ο παρατηρητής αποκτά την αίσθηση ότι και ο ίδιος μπορεί να τα καταφέρει εξίσου ικανοποιητικά, γεγονός που βελτιώνει το αίσθημα αποτελεσματικότητά του. Βασική προϋπόθεση για να λειτουργήσει η έμμεση παρατήρηση είναι ο παρατηρητής και ο παρατηρούμενος να έχουν παρεμφερείς δεξιότητες. Μόνο υπό

αυτόν όρο μπορεί ο παρατηρητής να ταυτιστεί με το πρότυπο και να παραλληλίσει τις ικανότητες, να οραματιστεί και να πεισθεί ότι οι επιτυχίες είναι εφικτές.

**Λεκτική/κοινωνική πειθώ (Verbal/social persuasion)**, η οποία έχει να κάνει με την ανατροφοδότηση που λαμβάνει το άτομο από σημαντικά τρίτα άτομα. Αυτού του είδους η ενίσχυση, θετική ή αρνητική, όσον αφορά στον εκπαιδευτικό, ενδέχεται να προέρχεται από τον Διευθυντή, τους συναδέλφους, τους μαθητές του. Προκύπτει από *«δραστηριότητες όπως συζητήσεις, εργαστήρια επαγγελματικής ανάπτυξης και ανατροφοδότηση γύρω από επιτεύγματα, καθώς όλα αυτά έχουν μια θετική επίδραση, η οποία πληροφορεί τους εκπαιδευτικούς γύρω από το διδακτικό τους καθήκον»* (Oh, 2011, σ. 235). Ειδικά για τους εκπαιδευτικούς που είναι στην αρχή της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, οι θετικές κρίσεις προερχόμενες από τους μαθητές τους υπό τη μορφή ενθουσιασμού, αλλά και η προτροπή των συναδέλφων τους με τη μορφή συμβουλής, προάγουν την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους (Mulholland &Wallance, 2001).

Η ισχύς της πειθούς εξαρτάται από το πόσο έγκυρη-αξιόπιστη είναι η πηγή από την οποία προέρχεται η σχετική κρίση (Bandura, 1986). Δίνει καρπούς εφόσον διακατέχεται από ρεαλισμό και τη διαδέχεται αίσια κατάληξη. Διαφαίνεται πάντως ότι η λεκτική/κοινωνική πειθώ έχει πιο μόνιμο χαρακτήρα όταν τορπιλίζει τις προσπάθειες του ατόμου, παρά όταν τις ενθαρρύνει (Bandura, 1995).

**Η ψυχολογική και συναισθηματική κατάσταση (Physiological and affective states)** του εκπαιδευτικού, αφορούν συναισθήματα άγχους, στρες ή ενεργητικότητας και ενθουσιασμού που δύναται να βιώσει ο εκπαιδευτικός μέσα και έξω από την τάξη, κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης των σχολικών δραστηριοτήτων και καθηκόντων. Μεγάλη σημασία στο πώς αντιλαμβάνεται την αυτοαποτελεσματικότητά του, έχει η ερμηνεία που δίνει στις συναισθηματικές του αντιδράσεις. Συναισθήματα αυξημένου άγχους, εκλαμβάνονται ως ενδείξεις ανικανότητας και τεκμήρια αποτυχίας από άτομα με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα. Δημιουργούν ανασφάλεια και αρνητικές σκέψεις που επιτείνουν τις ψυχοσωματικές αντιδράσεις. Αντιθέτως, στην περίπτωση που εκπαιδευτικός διακατέχεται από υψηλό αίσθημα προσωπικής αυτοαποτελεσματικότητας, ερμηνεύει εντελώς διαφορετικά αυτά τα συναισθήματα και δεν αφήνει να τον καταβάλλουν (Bandura, 1997). Τα εκλαμβάνει ως μια απαραίτητη εγρήγορση, μια συνηθισμένη άσκηση ετοιμότητας, προκειμένου να φέρει εις πέρας την αποστολή του και να επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα.



Από τα παραπάνω διαφαίνεται η πολυδιάστατη φύση και ο σημαντικός ρόλος των πηγών αυτών, στην διάπλαση της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου. Οι πηγές δεν δρουν ανεξάρτητα, αλλά βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση η μία με την άλλη. Ταυτόχρονα γίνεται σαφές, ότι αν γίνουν καίριες και στοχευμένες παρεμβάσεις, βασισμένες στις τέσσερις πηγές αυτοαποτελεσματικότητας, τότε θα ανοίξουν σημαντικοί δρόμοι στην προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου εν γένει (Anderson & Betz, 2001).

#### **1.4. Υποκλίμακες διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας**

Σύμφωνα με τους Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001), η αυτοαποτελεσματικότητα συντίθεται από τρεις διαστάσεις, με την κάθε μια να συμπληρώνει και να υποστηρίζει την άλλη. Πρόκειται για την αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με τις στρατηγικές διδασκαλίας, τη διαχείριση της τάξης και την μαθητική εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

##### **Στρατηγικές Διδασκαλίας**

Στρατηγικές διδασκαλίας, γνωστές και ως μέθοδοι διδασκαλίας, είναι οι τεχνικές που επιστρατεύει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να μεταδώσει τη γνώση στους μαθητές του. Είναι το σύνολο των ενεργειών του εκπαιδευτικού με σκοπό τη δραστηριοποίηση των μαθητών και την εμπλοκή τους στην διαδικασία της εκπαίδευσης (Kerns, 2015). Επεκτείνοντας τον ορισμό οι Pianta & Hamre (2009, σ. 113) υποστηρίζουν ότι *οι στρατηγικές διδασκαλίας αφορούν αποφάσεις που παίρνει ο εκπαιδευτικός σχετικά με τη δημιουργία περιβάλλοντος που κινητοποιεί τους μαθητές, με τη διαχείριση της τάξης και με το πρόγραμμα σπουδών και διδασκαλίας. Όμως οι διδακτικές ενέργειες, προκειμένου να είναι αποτελεσματικές, δεν επικεντρώνονται αποκλειστικά στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών ή στις μαθησιακές δραστηριότητες, αλλά στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί τις εφαρμόζουν για να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τη γνωστική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών τους».*

Η μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί διαφέρει και σχετίζεται σημαντικά με το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας του κάθε εκπαιδευτικού. Εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα επιλέγουν την δασκαλοκεντρική μέθοδο. Ο εκπαιδευτικός θεωρείται αυθεντία και δεν τσαλακώνει την εικόνα του. Διεξάγει το μάθημα υπό πλήρη προγραμματισμό και οργάνωση, ενώ οποιαδήποτε παρεκτροπή εκλαμβάνεται ως απειλή, η οποία του δημιουργεί άγχος και ανασφάλεια.

Αντιθέτως, εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, εφαρμόζουν περισσότερο μαθητοκεντρικές μεθόδους. Παραμερίζουν τις δασκαλοκεντρικές πρακτικές και εισάγουν καινοτομίες με στόχο την ενίσχυση των μαθητών που εμφανίζουν αδυναμίες (Tschannen, 2007). Στο επίκεντρο τοποθετείται ο μαθητής, ενώ ο ρόλος του δάσκαλου είναι καθαρά βοηθητικός και καθοδηγητικός. Είναι εκπαιδευτικοί ανοιχτοί σε πειραματισμούς, που δίνουν προτεραιότητα και χρόνο στις δραστηριότητες εντός της τάξης και δημιουργούν για τους μαθητές τους ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον γεμάτο εμπειρίες (Bandura, 1997).

### **Διαχείριση Τάξης**

Ωστόσο, όσο καλές στρατηγικές κι αν εφαρμόσει ένας εκπαιδευτικός, αυτές δεν μπορούν να ευδοκιμήσουν αν δεν συνδυαστούν με αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, η οποία θέτει τις προϋποθέσεις της δημιουργίας κατάλληλου περιβάλλοντος που προάγει τη μάθηση (Korpershoek, Harms, de Boer, van Kuijk, & Doolaard, 2014). Η διαχείριση της τάξης κατά τον Brophy (1988, σ. 2) σχετίζεται με τις ενέργειες που προβαίνει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να δημιουργήσει και να διατηρήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον που να ευνοεί την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας (διευθέτηση του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης, θέσπιση κανόνων και διαδικασιών, διατήρηση της προσοχής στα μαθήματα και συμμετοχή σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες).

Η Chandra (2015, σ. 13), αναφέρει ότι «η διαχείριση τάξης στοχεύει, μέσα από μια διαδικασία ενθάρρυνσης των θετικών επιδόσεων και συμπεριφορών, στον αυτοέλεγχο των μαθητών». Συμπληρώνει ακόμη ότι «σωστή διαχείριση τάξης σημαίνει έλεγχο της τάξης και δημιουργία ευνοϊκού περιβάλλοντος μάθησης και διδασκαλίας». Όπως διαφαίνεται, η διαχείριση της τάξης έχει πολλές πτυχές, που δεν αφορούν μόνο σε θέματα πειθαρχίας και στην αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών, αλλά και στην καλλιέργεια των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, την απόκτηση αυτοελέγχου από την πλευρά των μαθητών και την υιοθέτηση καλών πρακτικών και συμπεριφορών. Στην μελέτη των Martin και Shoho (2000) η διαχείριση της τάξης έχει τρεις διαστάσεις: α) τη διαχείριση οδηγιών-καθοδήγηση που αφορά την παρακολούθηση της πορείας των δραστηριοτήτων, την δημιουργία καθημερινής ρουτίνας και την διανομή του απαραίτητου υλικού, β) τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού που αφορά την άποψη του εκπαιδευτικού για την προσωπικότητα του μαθητή και την προσπάθεια του να αναπτύξει σχέσεις με τους μαθητές και γ) τη διαχείριση της συμπεριφοράς που αφορά την πρόβλεψη και αποτροπή της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.

Είναι καθήκον του εκπαιδευτικού να δημιουργεί θετικό κλίμα στην τάξη που να ευνοεί την συνεργασία, τη συμμετοχή και την ανακαλυπτική μάθηση. Ταυτόχρονα πρέπει να διατηρεί τον έλεγχο της τάξης με ένα συντονιστικό τρόπο, χωρίς να φέρεται αυταρχικά, σεβόμενος τους μαθητές του. Ο έλεγχος θεωρείται απαραίτητο στοιχείο της διαχείρισης της τάξης, διότι χωρίς αυτόν επικρατεί θόρυβος που εμποδίζει τα μηνύματα του εκπαιδευτικού να φτάσουν στο μαθητή, εκμηδενίζοντας τις ευκαιρίες για μάθηση. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, ο εκπαιδευτικός ταλανίζεται από συναισθήματα αμφισβήτησης των ικανοτήτων του και της αυτοαποτελεσματικότητας του.

Σύμφωνα με την Ρουλιού (2007), η διαχείριση της τάξης επηρεάζεται από το αίσθημα αποτελεσματικότητας που διαθέτει ο κάθε εκπαιδευτικός. Εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας οργανώνουν καλύτερα τη διδασκαλία τους, υπάρχει ροή δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη και καθοδηγούν σωστά τους μαθητές τους. Επιλέγουν κατάλληλες τεχνικές που βελτιώνουν την αυτονομία και την ενεργοποίηση των μαθητών και επομένως την απόδοσή τους (Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990). Επιπλέον τείνουν να είναι πιο δημοκρατικοί ενώ εμφανίζονται πιο υπομονετικοί και θετικοί με τους μαθητές τους. Η εκπαιδευτική αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται ευθέως με την καλή διαχείριση της τάξης, ακόμη και κάτω από τις πιο δύσκολες καταστάσεις (Tschannen, 2007).

Εκπαιδευτικοί με χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας υστερούν σε θέματα διαχείρισης της τάξης. Ο Bandura (1997) υποστηρίζει ότι για να κρατήσουν υπό έλεγχο την τάξη, υιοθετούν αυστηρούς κανόνες και επιβάλλουν ποινές υπέρ του δέοντος, ενώ τα κίνητρα που δίνουν στους μαθητές τους είναι εξωτερικά, τα οποία ως γνωστό δεν έχουν ικανοποιητικά και μόνιμα αποτελέσματα.

### **Μαθητική Εμπλοκή**

Η μαθητική εμπλοκή ή αλλιώς σχολική εμπλοκή προσδιορίζεται ως δέσμευση και συμμετοχή με ενεργητικό τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σχετίζεται με «την προσοχή, το ενδιαφέρον, την επένδυση και την προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές στη σχολική εργασία» (Marks, 2000, σ.155).

Δεν περιορίζεται όμως μόνο εκεί, αλλά διαπερνά ολόκληρη τη σχολική ζωή. Η εμπλοκή δεν θεωρείται μια ατομική υπόθεση, αλλά αναφέρεται σε σχέσεις (Yazzie-Mintz, 2007). Σχέσεις υποστήριξης από το σχολείο, τους συμμαθητές και τους γονείς. Ο μαθητής δέχεται επιδράσεις από το περιβάλλον, αποκτά εμπειρίες, οι οποίες καθορίζουν τη στάση του απέναντι στο

σχολείο και στη μάθηση. Πρόκειται για μια διαδικασία που αξιώνει τη βούληση τόσο των μαθητών να εμπλακούν, όσο και των εκπαιδευτικών να επιδιώξουν την εμπλοκή των μαθητών τους (Kuh , 2009).

Η μαθητική εμπλοκή έχει τρεις διαστάσεις, η κάθε μια εξ αυτών συμπληρώνει την άλλη.

- ✓ Η γνωστική εμπλοκή έχει να κάνει με τον ζήλο που επιδεικνύει ο μαθητής και με την προσπάθεια που καταβάλει για να κατακτήσει τη γνώση, καθώς επίσης και με «τον καθορισμό στόχων μάθησης και τη συνειδητή προσπάθεια για την επίτευξη αυτών των στόχων» (Betts, 2012, σ.784). Συνδέεται στενά με τα κίνητρα, την εφαρμογή στρατηγικών και την ικανότητα εφαρμογής της μεταγνώσης (Fredricks et al., 2004). Αν και σύμφωνα με τους Appleton και συνεργάτες (2008), τα κίνητρα παρόλο που είναι απαραίτητη προϋπόθεση της μαθητικής εμπλοκής, δεν αρκούν για να την εξασφαλίσουν. Για να εμπλακεί ο μαθητής πρέπει να πληρούνται και άλλοι όροι.
- ✓ Η συναισθηματική εμπλοκή αφορά στα συναισθήματα που τρέφουν οι μαθητές απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία, απέναντι στον εκπαιδευτικό, στους συμμαθητές τους και στη σχολική ζωή εν γένει (Betts, 2012). Συνδέεται με τα βιώματα των μαθητών εντός του σχολικού περιβάλλοντος, με τα συναισθήματα που τους εγείρουν οι δραστηριότητες που εκτελούνται, το αν δηλαδή τους εξιτάρουν ή τους προκαλούν ανία, καθώς και τη στάση τους απέναντι στην αξία της μάθησης.
- ✓ Η συμπεριφορική εμπλοκή άπτεται «στην προθυμία του μαθητή να συμμετάσχει με θετικό τρόπο στις σχολικές δραστηριότητες » (Betts, 2012, σ.784). Επίσης σχετίζεται με τη στάση που τηρεί μέσα στην τάξη, με τον σεβασμό που επιδεικνύει απέναντι στους κανόνες του σχολείου, καθώς και με τη συμμετοχή του και σε άλλου είδους δραστηριότητες, όπως ο αθλητισμός ή τα κοινά του σχολείου (Fredricks et al., 2004).

Μια ολοκληρωμένη προσέγγιση της μαθητικής εμπλοκής είναι των Christenson και συνεργατών (2012): «Η σχολική εμπλοκή αναφέρεται στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή στις ακαδημαϊκές και συναφείς με το πρόγραμμα σπουδών ή το σχολείο δραστηριότητες, καθώς και στη δέσμευση του στους εκπαιδευτικούς στόχους και στη μάθηση. Οι εμπλεκόμενοι μαθητές βρίσκουν νόημα στη μάθηση και επενδύουν σε αυτή και στο μέλλον τους. Είναι μια πολυδιάστατη κατασκευή που συνίσταται από συμπεριφορικές (συμπεριλαμβανομένων των ακαδημαϊκών) γνωστικές και συναισθηματικές διαστάσεις. Η σχολική εμπλοκή κινητοποιεί τη μάθηση· απαιτεί ενέργεια και προσπάθεια· επηρεάζεται από

ποικίλους παράγοντες πλαισίου και μπορεί να επιτευχθεί για όλους τους μαθητές» (σ. 816-817).

Η εμπλοκή του συνόλου των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, θεωρείται η πιο ουσιαστική προϋπόθεση της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010) και βασική ένδειξη της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Η μαθητική εμπλοκή έχει ουσιαστικά μια αμφίδρομη σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού.

Εκπαιδευτικοί με υψηλό αίσθημα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ενισχύουν την εμπλοκή των μαθητών μέσω της χρήσης κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας (Duffin, French, & Patrick, 2012). Ενθαρρύνουν τους μαθητές τους, μέσω του ενθουσιασμού που επιδεικνύουν, να προσπαθήσουν περισσότερο και να εμπλακούν. Έχουν την πεποίθηση ότι έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον το οποίο να προάγει τη μάθηση και να επιτύχουν την ενεργοποίηση των μαθητών στο σύνολό τους, ακόμη και των πιο “δύσκολων”, μέσω της εμπλοκής με δράσεις. (Hoy & Woolfolk, 1990). Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να νοιώθουν σημαντικοί, όταν οι μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα τους (Pines, 2002, όπ. αναφ. στο Martin et al., 2012) και αυτό ενισχύει με τη σειρά του την αυτοαποτελεσματικότητα.

Αντιθέτως εκπαιδευτικοί με χαμηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας δεν έχουν αυτοπεποίθηση, διατηρούν χαμηλές προσδοκίες ως προς τον εαυτό τους και ως προς τους μαθητές τους. Χαμηλώνουν τις απαιτήσεις τους, παραιτούνται από τους αρχικούς τους στόχους. Χάνουν την όρεξη και τον ενθουσιασμό τους και βαλτώνουν. Τα συναισθήματα αυτά μεταδίδονται στους μαθητές και αυτοί με τη σειρά τους αναπόφευκτα παραιτούνται. Αντιστρόφως, η αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι δεν τα καταφέρνουν εγείρεται και από την απαξιωτική συμπεριφορά των μαθητών. Όταν οι μαθητές αδιαφορούν για τη μάθηση και δεν παρακολουθούν, τότε οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ασήμαντοι και δεν βρίσκουν νόημα στην εργασία τους (Martin et al., 2012). Μάλιστα η μαθητική εμπλοκή θεωρείται ένας καθοριστικός παράγοντας για το αν θα παραμείνουν ή όχι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

## 2. Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών

### 2.1. Ορισμός της Έννοιας της Επιμόρφωσης και Εννοιολογική Αποσαφήνιση

Η προσφορά ποιοτικής εκπαίδευσης βρίσκεται σε προτεραιότητα στις αναπτυγμένες κοινωνίες, οπότε η σημασία και τα οφέλη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν αναγνωριστεί από πολλά κράτη (Ο.Ο.Σ.Α). Παρόλα αυτά, δεν υπάρχει σύμπνοια ως προς τον ορισμό της επιμόρφωσης. Μάλιστα όπως επισημαίνει ο Bolam: *«παρά το γεγονός ότι η σημασία της επιμόρφωσης είναι αναγνωρισμένη στα μέλη-κράτη του Ο.Ο.Σ.Α., ωστόσο υπάρχει πολύ μικρότερη συμφωνία μεταξύ τους για τον ορισμό, τη φύση και τη σκοποθεσία της»* (Bolam, 1986, σ.14).

Ο κόσμος της εκπαίδευσης δεν φαίνεται να έχει καταλήξει σε έναν συγκεκριμένο ορισμό για την επιμόρφωση. Η βιβλιογραφία έχει να προτείνει ένα πλήθος ορισμών. Η Παπαναούμ (2008) *«ως επιμόρφωση νοείται οποιαδήποτε δραστηριότητα μαθησιακή/εκπαιδευτική συμβαίνει μετά την ένταξη τους των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα. Μπορεί να είναι οργανωμένη επιμόρφωση (π.χ. περιοδική, εισαγωγική, ταχύρρυθμη, ενδοσχολική) ή άτυπες μορφές επιμόρφωσης, όπως είναι η συνεργατική μάθηση και η έρευνα δράσης. Η επιμόρφωση, σε οποιαδήποτε μορφή της, αφορά τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και έχει ως απώτερο στόχο τη βελτίωση του έργου τους»*(Παπαναούμ,2008, σ. 57-58).

Ο Ξωχέλης (1991) προσδίδει στην επιμόρφωση συμπληρωματικό χαρακτήρα, εφοδιάζοντας τον εκπαιδευτικό με τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες που θα του είναι απαραίτητες στην άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου. Η Κωστίκα ορίζει την επιμόρφωση ως *«ένα σύνολο προγραμματισμένων ή μη δραστηριοτήτων και μέτρων που εφαρμόζονται, με σκοπό την προσαρμογή της ήδη αποκτημένης γνώσης σε καινούριες οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές και τεχνολογικές απαιτήσεις»* (Κωστίκα, 2004, σ.19), αναφερόμενη στο καινούριο περιβάλλον μέσα στο οποίο θα κληθεί ο εκπαιδευτικός να λειτουργήσει.

Από τη περαιτέρω βιβλιογραφική ανασκόπηση διαφαίνεται ότι πολλοί συνδέουν την επιμόρφωση με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ενώ διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Fullan&Hargreaves, 1992·Παπαδούρης, 2001·Μαντάς, 2004·Μαυρογιώργος, 2006). Όπως αναφέρει ο Γκόλιαρης (1998): *«Με τον όρο επιμόρφωση εννοούμε την επιπλέον μόρφωση που*

*προσφέρεται σ' εκείνους που ήδη έχουν δεχθεί κάποια μόρφωση, με στόχο να αναπτυχθούν επαγγελματικά, δηλαδή να προσαρμόσουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες στην εξέλιξη της κοινωνίας και στις απαιτήσεις της ανάπτυξης, να αυξήσουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους και να εκμεταλλευτούν καλύτερα όλο το δυναμικό της πρωτοβουλίας τους και δημιουργικότητάς τους».*

Η Χατζηπαναγιώτου (2001, σ.27) αντιλαμβάνεται την επιμόρφωση ως: *«συνεχή και επαναλαμβανόμενη διαδικασία που οργανώνεται συστηματικά, στοχεύει στη συμπλήρωση και ανανέωση της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης του εκπαιδευτικού, ώστε να βελτιώνει τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις ως προς το διδακτικό του έργο και συγχρόνως να εξελίσσεται ο ίδιος ως άτομο».* Η επιμόρφωση δηλαδή αποτελεί συμπλήρωση της βασικής εκπαίδευσης και εμπλουτισμός της καθότι η τελευταία δεν μπορεί να προετοιμάσει πλήρως τον εκπαιδευτικό (Μαυρογιώργος, 2002, σ.7-8). Η Δασαργύρη (2015) υπογραμμίζει την αμφίδρομη συμπληρωματική σχέση ανάμεσα στην επιμόρφωση και στη βασική εκπαίδευση και υποστηρίζει ότι η μια ανατροφοδοτεί την άλλη.

Στον εκπαιδευτικό χώρο και μέσα στα πλαίσια της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, συχνά οι όροι επιμόρφωση και μετεκπαίδευση αλληλεπικαλύπτονται. Ωστόσο διαφοροποιούνται ως προς τη διάρκεια και το περιεχόμενο των σπουδών, τον τίτλο σπουδών που χορηγούν, την απαλλαγή από τα υπηρεσιακά καθήκοντα κ.α. (Γιαννοπούλου, σ.32, 2004). Ειδικότερα ο όρος μετεκπαίδευση χρησιμοποιείται για να δηλώσει σπουδές που πραγματοποιούνται μέσα σε μεγάλο χρονικό διάστημα, με πλήρη αποδέσμευση από το σχολείο, με συγκεκριμένα όρια ηλικίας, με διευρυμένο φάσμα μόρφωσης που πιστοποιείται με πτυχίο (Ν.Δ. 1222\1972 και Π.Δ. 225\1979). Πολλές φορές η μετεκπαίδευση ταυτίζεται με τις μεταπτυχιακές σπουδές (Κασσωτάκης, 1983, σ. 73). Η επιμόρφωση από την άλλη πλευρά αναφέρεται σε σπουδές σύντομης διάρκειας, χωρίς απαραίτητη αποδέσμευση από το σχολείο, χωρίς ηλικιακά όρια και παρέχει συγκεκριμένη γνώση, η οποία πιστοποιείται με βεβαίωση σπουδών (Ν.Δ. 255\1979).

Τέλος πολύ συχνά στη βιβλιογραφία, αλλά και στο δημόσιο λόγο, χρησιμοποιείται ο όρος κατάρτιση όταν πρόκειται για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών, η οποία τείνει να ταυτίζεται με την επιμόρφωση (Ματθαίος, 2000, σ. 6). Η κατάρτιση αναφέρεται στην εξειδίκευση σε ένα αντικείμενο με στόχο την βελτίωση της επίδοσης και πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της βασικής εκπαίδευσης (Καψάλης-Παπασταμάτης, 2013, σ.22). Ο Τσολάκης (1994, σ.164) θεωρεί ότι η επιμόρφωση διαφοροποιείται από την κατάρτιση και

υποστηρίζει ότι: «*Η επιμόρφωση χρησιμοποιείται για να δηλώσει την επιπλέον επαγγελματική κατάρτιση ή ειδίκευση, αν και ο ίδιος ο όρος στοιχεί στη μόρφωση, στην παιδεία, στην καλλιέργεια*». Επιπρόσθετα η επιμόρφωση διαφοροποιείται από τη δια βίου μάθηση και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση στο ότι η επιμόρφωση προϋποθέτει ένα επίπεδο σπουδών, ενώ η συνεχιζόμενη εκπαίδευση, δεν αξιώνει πρότερες βάσεις (Jarvis, 2004).

## **2.2. Αναγκαιότητα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών**

Η σημασία και η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης αναγνωρίζεται από το σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου, τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών και την επιστημονική-ακαδημαϊκή κοινότητα, καθώς έχει κατανοηθεί ότι είναι ένα από τα λίγα μέσα για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης συνολικά (Παπαναούμ, 2003).

Οι ραγδαίες τεχνολογικές και επιστημονικές εξελίξεις, η εισαγωγή των ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση, αλλά και οι μεταβαλλόμενες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες οδήγησαν στην αλλαγή των εκπαιδευτικών συνθηκών και καθιστούν ανεπαρκή τον εκπαιδευτικό να επιτελέσει τον ρόλο του. Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί μάλιστα σύμφωνα με έρευνα (TALIS) (Teaching and Learning International Survey) που πραγματοποίησε ο ΟΟΣΑ το 2003 αισθάνονται αδύναμοι να αναλάβουν τον ρόλο που τους αναλογεί σε μια σύγχρονη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία.

Ειδικότερα σε θέματα ειδικής αγωγής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπάρχει κοινή αίσθηση αυτής της αδυναμίας σε όλους τους ευρωπαϊούς εκπαιδευτικούς σύμφωνα με την ευρωπαϊκή επιτροπή (European Commission, 2014). Τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα αποτελεί χώρα υποδοχής μεγάλου αριθμού μεταναστών και προσφύγων. Έτσι δημιουργούνται νέες εκπαιδευτικές ανάγκες για την ένταξη αυτών των κοινωνικών ομάδων που ενισχύουν την ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να ανταποκριθούν στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις νέες συνθήκες (Κεσίδου, 2007).

Οι παραπάνω εξελίξεις έχουν καταστήσει παρωχημένες τις υπάρχουσες γνώσεις και η ανάγκη για τη συνεχιζόμενη κατάρτιση των εκπαιδευτικών γίνεται ολοένα και πιο επιτακτική (European Commission, 2015) για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία την εναρμόνισή



τους με τα νέα δεδομένα που αφορούν το γνωστικό αντικείμενο, τις παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους (Βιτσιλάκη, 2002).

Η αναγκαιότητα αυτή κρίνεται πιο επιτακτική εξαιτίας των κενών που έχουν ανακύψει από τη βασική εκπαίδευση κατά την διάρκεια των σπουδών όχι τόσο σε γνωστικό όσο κυρίως σε παιδαγωγικό και διδακτικό επίπεδο (Ξωχέλλης, 2005), αλλά και εξαιτίας του μεγάλου χρονικού διαστήματος που υφίσταται μεταξύ της πρόσληψης του πτυχίου και της επαγγελματικής αποκατάστασης (Αραβάνης, 2011).

Επομένως λόγω των νέων συνθηκών επιβάλλεται αναπροσαρμογή στον ρόλο του εκπαιδευτικού καθώς μάλιστα αμφισβητείται και η αποκλειστικότητά του στο χώρο της αγωγής (Κόκκοτας, 2006). Η σύγχρονη πραγματικότητα απαιτεί εκπαιδευτικούς που λειτουργούν όχι ως αυθεντίες αλλά ως αναστοχαζόμενοι επαγγελματίες που λαμβάνουν υπόψη τους τις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Καθώς οι γνώσεις είναι πολλαπλές η διαδικασία της σύγχρονης μάθησης καθίσταται πιο σημαντική από το περιεχόμενό της. Ενισχύουν την κριτική σκέψη και καθοδηγούν δημιουργικά τους μαθητές προς την ανακάλυψη και την παραγωγή της γνώσης (Βιτσιλάκη, 2002· Bartber & Mourshed, 2007).

Τα τελευταία χρόνια το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης μεταβάλλεται συνεχώς. Επομένως στις περιπτώσεις εισαγωγής μεταρρυθμιστικών προτάσεων και εκπαιδευτικών καινοτομιών καμιά εκπαιδευτική αλλαγή δεν έχει προϋποθέσεις επιτυχίας χωρίς την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών (Βασιλειάδου, 2007). Με την επιμόρφωση εξασφαλίζεται η πληροφόρηση του εκπαιδευτικού και κάμπτεται η ενδεχόμενη ιδεολογική αντίσταση στις θεσμικές αλλαγές (Γκότοβος, 1982).

Ο θεσμός της επιμόρφωσης συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος καθώς επιφέρουν την αυτοβελτίωση και την υψηλή εργασιακή απόδοση και αποτελεσματικότητα (Γιαννοπούλου, 2004). Σύμφωνα με τη Βασιλειάδου, 2007, η επιμόρφωση ενισχύει την παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών με τη γνωστοποίηση νέων επιστημονικών και διδακτικών δεδομένων. Έτσι δημιουργούνται νέες δεξιότητες και αυτογνωσία και επιπλέον προσόντα που ευνοούν την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την αναρρίχηση τους σε ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια (Ματσαγγούρας, 1995).

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί πως η σύνδεση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με την αύξηση της παραγωγικότητας δεν αποτελεί μια απόλυτη αλήθεια. Η επιμορφωτική

στρατηγική πρέπει να είναι μια συντονισμένη και συστηματική διαδικασία που θα επιφέρει σταθερή αναβάθμιση των δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού δυναμικού και την επίτευξη των στόχων της ποιοτικής εκπαίδευσης ανταποκρινόμενη στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Ματσαγούρας, 2005).

### **3. Πολιτικές Επιμόρφωσης**

#### **3.1. Ελληνικό Πλαίσιο**

Τα τελευταία χρόνια κυριαρχούν δύο τάσεις, οι οποίες καταδεικνύουν τον τρόπο που αντιμετωπίζονται οι εκπαιδευτικοί και δικαιολογούν την έκρηξη στις επιμορφώσεις: 1. Η προώθηση της δια βίου εκπαίδευσης, 2. Η πεποίθηση ότι η παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης διέρχεται μέσα από την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών σε επίπεδο γνώσεων και κοινωνικής θέσης (status) (Δακοπούλου, 2004, σ.83-84). Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα υλοποιείται κυρίως μέσω της επιμόρφωσης.

Η θεσμός της επιμόρφωσης στην Ελλάδα ξεκίνησε ουσιαστικά μετά την Μεταπολίτευση, με την ίδρυση των σχολών επιμόρφωσης, ΣΕΛΜΕ (1977) και ΣΕΛΔΕ (1979), σε μια προσπάθεια εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης (Βεργίδης, 2012). Πρόκειται για ετήσιας φοίτησης σχολές προαιρετικού χαρακτήρα που απευθύνονταν στους εκπαιδευτικούς της μέσης και δημοτικής εκπαίδευσης. Από το 1981 επί ΠΑΣΟΚ, ο αριθμός των επιμορφωμένων διπλασιάζεται και το 1983 έπειτα από πίεση των ανερχόμενων συνδικάτων η εγγραφή σε αυτές γίνεται πλέον με κλήρωση αντί για εξετάσεις. Η αδυναμία των σχολών αυτών είναι ότι επέδειξαν συντηρητισμό (Μαυροειδής, 2001) και δεν ανταποκρίθηκαν στις αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Κασσωτάκης, 2002), οπότε εύλογα το 1992 καταργήθηκαν.

Τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) έρχονται να αντικαταστήσουν τις Σχολές Επιμόρφωσης με το Νόμο πλαίσιο 1566/1985, που αποτελεί σταθμό στην επιμόρφωση. Τα ΠΕΚ έχουν αυτοτελή διοίκηση και οργάνωση και στοχεύουν στην αποκέντρωση του θεσμού της επιμόρφωσης (ΙΕΠ, 2009). Ταυτόχρονα ο ίδιος Νόμος επαναφέρει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) το οποίο μαζί με τα ΠΕΚ αναλαμβάνει επιμορφωτικό ρόλο και έχει την ευθύνη για τη λειτουργία των ΠΕΚ. Η διαφοροποίηση είναι ότι καθιστά την επιμόρφωση υποχρεωτική, ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών (Βεργίδης, 1996). Παρέχουν τριών ειδών επιμορφώσεις που άπτονται

εργασιακών θεμάτων: 1.την εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων. 2.την ετήσια επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που έχουν συμπληρώσει πάνω από πέντε έτη υπηρεσίας, η οποία αντικαταστάθηκε από την περιοδική επιμόρφωση με τον Νόμο 1824/1988 και 3.τις περιοδικές επιμορφώσεις που διεξάγονται μέσα στο διδακτικό έτος. Τα ΠΕΚ τελικά θα λειτουργήσουν για πρώτη φορά το 1992, εκτός των άλλων και με ταχύρρυθμα προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα (Τ.Π.Ε.Π.)με έμφαση στη διδακτική μεθοδολογία και τα οποία παρακολούθησαν χιλιάδες εκπαιδευτικοί. Αυτό το γεγονός οδήγησε σε δυσαρμονία ανάμεσα στα ζητούμενα από τους εκπαιδευτικούς επιμορφωτικά προγράμματα και στα προσφερόμενα.

Ταυτόχρονα εκτός από τα ΠΕΚ ως φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών έχουν οριστεί το ΠΙ, τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ), τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) καθώς και τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ), οι σχολικές μονάδες, οι σχολικοί σύμβουλοι, η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ), το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ), επιστημονικά κέντρα, οι επιστημονικές ενώσεις εκπαιδευτικών ή τα ινστιτούτα των συνδικαλιστικών φορέων (Ν. 1824/88, άρθρο 12).

Με τον Νόμο Ν.2986/02, ιδρύεται ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ). Πρόκειται για Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου με σκοπό 1. Να διαμορφώνει την επιμορφωτική πολιτική και να καταθέτει προτάσεις στο ΥΠΕΠΘ. 2. Να συντονίζει οποιαδήποτε επιμόρφωση εκπαιδευτικών και να υλοποιεί τα εγκεκριμένα από το ΥΠΕΠΘ επιμορφωτικά προγράμματα. 3. Να αναθέτει την επιμόρφωση σε φορείς και να εισηγείται στο Υπουργείο για τη δημιουργία κέντρων επιμόρφωσης. 4. Να διαχειρίζεται τους διαθέσιμους πόρους. 5. Να πιστοποιεί φορείς και τίτλους. Πρόκειται για έναν αυτόνομο θεσμό που όμως ουσιαστικά ελέγχεται από το ΥΠΕΠΘ ( Χρονόπουλος & Γιαννόπουλος, 2001). Ωστόσο, το νομοθετικό πλαίσιο που αφορά στον Ο.ΕΠ.ΕΚ. παρέμεινε μια τυπική ρύθμιση που τελικά δεν ενεργοποιήθηκε (ΙΕΠ, 2009).

Το 2011 με τον Νόμο 3966 (ΦΕΚ Α' 118/24-05-2011) ιδρύεται το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) μετά από τη συγχώνευση άλλων ανεξάρτητων φορέων όπως του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Πρόκειται για Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου το οποίο τελεί υπό την εποπτεία του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων. Έχει ρόλο υποστηρικτικό ως προς το Υπουργείο παιδείας σε θέματα που άπτονται της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής (<http://www.iep.edu.gr>).

Το 2018 στο πλαίσιο της αναδιοργάνωσης των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποφασίζεται (Ν.4547) η ίδρυση των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Π.Ε.Κ.Ε.Σ). Επίσης αποφασίζεται παύση της λειτουργίας των Π.Ε.Κ., η λήξη της θητείας των σχολικών συμβούλων και η τοποθέτηση των Οργανωτικών Συντονιστών των Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Αποστολή των Π.Ε.Κ.Ε.Σ. είναι « ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, η παρακολούθηση, ο συντονισμός και η στήριξη του εκπαιδευτικού έργου των δημόσιων και ιδιωτικών σχολικών μονάδων, καθώς και των Ε.Κ., ο συντονισμός των Κ.Ε.Σ.Υ., των Κ.Ε.Α., και των Ε.Κ.Φ.Ε. της περιοχής αρμοδιότητάς τους, η επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης, η οργάνωση της επιμόρφωσης, περιλαμβανομένης και της εισαγωγικής, των εκπαιδευτικών, καθώς και η υποστήριξη του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου σε περιφερειακό επίπεδο»(<https://blogs.sch.gr/pekesde/istoriko>).

Σε όλο αυτό το χρονικό διάστημα, από το 1994 και έπειτα το Υπουργείο έχει εντάξει την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο ΕΠΕΑΕΚ Ι (1994-1999) και στο ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ (2000-2006) τα οποία είναι Επιχειρησιακά Προγράμματα (ΕΠ) για την εκπαίδευση και την αρχική επαγγελματική κατάρτιση. Εντάσσονται στο Α', Β' και Γ' ΚΠΣ (Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης), ενώ αναφέρονται στον πρώτο στόχο του ΚΠΣ, που αφορά την ανάπτυξη και την διαρθρωτική προσαρμογή των αναπτυξιακά καθυστερημένων περιοχών, όπως η Ελλάδα ([www.epeaek.gr/epeaek](http://www.epeaek.gr/epeaek)). Συγχρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (75%) και από το Ελληνικό Δημόσιο (25%), γεγονός που πολλαπλασίασε τον αριθμό των συμμετεχόντων (Καραλής, Βεργίδης & Κατσιγιάννη, 2000). Σταδιακά λόγω των Ε.Π. η δράση των Π.Ε.Κ. ατόνησε και με το Π.Δ. 45/1999 περιορίστηκε στην εισαγωγική επιμόρφωση (Βοζαϊτίτης & Υφαντή, 2008).

Τα ΕΠ των ΕΠΕΑΕΚ παραχώρησαν τη σκυτάλη στα ΕΠ του ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» 2007-2013 και «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» 2014-2020 που χρηματοδοτούν έργα που σχετίζονται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Κύριος στόχος είναι η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας όλων των βαθμίδων του εκπαιδευτικού συστήματος, η ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και η βελτίωση της συνάφειας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης με την αγορά εργασίας. Οι παρεμβάσεις τους στον τομέα της εκπαίδευσης είναι:

- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδακτική πράξη (Επιμόρφωση Β' επιπέδου στις Τεχνολογίες, Πληροφορική & Επικοινωνία -Τ.Π.Ε.)
- Ενίσχυση του ανθρώπινου ερευνητικού δυναμικού μέσω της υλοποίησης διδακτορικής έρευνας
- Υποστήριξη των νέων ερευνητών με έμφαση στους κατόχους μεταπτυχιακού διπλώματος. (<https://empedu.gov.gr/to-epicheirisiako-programma/to-programma-memia-matia/>).

### 3.2. Ευρωπαϊκό Πλαίσιο

Από τη δεκαετία του 80 είχε ξεκινήσει μια προσπάθεια προσδιορισμού και αντιμετώπισης εκπαιδευτικών προβλημάτων που αντιμετώπιζαν τα μέλη της ευρωπαϊκής ένωσης. (Zafeirakou, 2003). Με τις λύσεις αυτές συνδέθηκε και το ζήτημα της αρχικής εκπαίδευσης και της περεταίρω επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όπως διαφαίνεται και στα «Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των Υπουργών Εκπαίδευσης για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» (1987) και στην «Απόφαση του Συμβουλίου και των Υπουργών Εκπαίδευσης για την Ευρωπαϊκή Διάσταση» (1988). (ΟΕΠΕΚ 2007)

Τη δεκαετία του 90 οι ραγδαίες εξελίξεις τον οικονομικό, κοινωνικό, τεχνολογικό και πολιτισμικό τομέα και η αδυναμία της εκπαίδευσης να ακολουθήσει τις εξελίξεις και να αντιμετωπίσει τις νέες προκλήσεις κυρίως στα θέματα εισαγωγής των ΤΠΕ, τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, των κοινωνιών και του μαθητικού πληθυσμού, την περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό οδήγησαν την Ε.Ε και τους Διεθνείς οργανισμούς σε νέους εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς που εστίασαν στη Διά βίου Μάθηση (ΟΕΠΕΚ 2007).

Μάλιστα με τα άρθρα 126 & 127 της συνθήκης του Μάαστριχτ (ΕΥ 1992) μεταξύ άλλων για την εκπαιδευτική πολιτική των κρατών μελών γίνεται σαφής αναφορά στον στόχο της κοινότητας να βελτιώσει την αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και τη συνεχή κατάρτιση και ουσιαστικά θέτει τις βάσεις για την επιμόρφωση μέσω της χρήσης του όρου «συνεχής κατάρτιση». Μάλιστα το 1993 κυκλοφορεί η «Πράσινη Βίβλος», η οποία τονίζει τη σπουδαιότητα της συνεχούς κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και ενθαρρύνει

την εκπαιδευτική καινοτομία. Το 1995 κυκλοφόρησε και η «Λευκή Βίβλος» που θέτει στη Δια βίου μάθηση πρωταγωνιστικό ρόλο και τη συνδέει με τη συνεχή επαγγελματική κατάρτιση ως προϋπόθεση συνολικής ανάπτυξης της Ευρώπης (Ευρωπαϊκή επιτροπή, 1994).

Τον Μάρτιο του 2000 οι αρχηγοί των Κρατών-Μελών της Ε.Ε συναντήθηκαν στη Λισσαβόνα και χάραξαν τον νέο στρατηγικό στόχο για τη δεκαετία 2000-2010: «Να καταστεί η Ε.Ε η πλέον ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης στον κόσμο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (Ε.Ε 2000α:3). Η στρατηγική αυτή έθεσε την εκπαίδευση και την κατάρτιση στο επίκεντρο των κοινοτικών πολιτικών. Ένας από τους βασικούς κοινούς στόχους που τέθηκαν αφορά τη «Βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002).

Πράγματι η Δια βίου Μάθηση στις αρχές του 20ου αιώνα γίνεται η κεντρική έννοια αναφοράς τόσο στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισσαβόνας όσο και στο δεκαετές πρόγραμμα 2000-2010 για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη των μελών της Ε.Ε. Ουσιαστικά αναγνωρίζεται ότι α) η γνώση και η διαρκής αναβάθμιση μέσω της Δια Βίου Μάθησης είναι καθοριστικός παράγοντας για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της Ε.Ε β) είναι εξαιρετικής σημασίας η επένδυση σε τομείς που συνδέονται με την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, όπως η εκπαίδευση/κατάρτιση(Perin, 2007).

Η ιδιαίτερη σημασία που αποδόθηκε στο ζήτημα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης / επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι έχει συμπεριληφθεί ως βασικός δείκτης βελτίωσης της εκπαίδευσης σε μια σειρά εκθέσεων. Αρχικά, η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθορίστηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο ως ένας από τους δεκαέξι δείκτες ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης (European Commission, Μάιος 2000). Στη συνέχεια η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών περιλήφθηκε στους δεκαπέντε δείκτες για συμμετοχή στη δια βίου εκπαίδευση (European Commission, Ιούνιος 2002). Πιο πρόσφατα, “το ποσοστό των εκπαιδευτικών και επιμορφωτών σε συνεχόμενη επιμόρφωση” προτάθηκε ως δείκτης για την εφαρμογή του προγράμματος εργασίας “Εκπαίδευση και Επιμόρφωση 2010” στα πλαίσια της στρατηγικής της Λισσαβόνας για να καταστεί η Ευρωπαϊκή Ένωση η πιο ανταγωνιστική και δυναμική κοινωνία της γνώσης (European Commission, Ιούλιος 2003).

Σε Έκθεση του Συμβουλίου της Ε.Ε και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής προτείνεται η παροχή συγκεκριμένων συστάσεων στις κυβερνήσεις για τις πολιτικές που θα ακολουθήσουν για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και αναθέτει μάλιστα αυτό το καθήκον σε ομάδα εργασίας (Council of the European Communities, 2004).

Μάλιστα η Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2007 σε ανακοίνωσή της με θέμα «Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών» υποστηρίζει ότι: «...Οι προσπάθειες του διδακτικού προσωπικού θα πρέπει να υποστηρίζονται από συνεχή επαγγελματική εξέλιξη...» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007, σ.3-4), ενώ το 2008 οι αρμόδιοι υπουργοί στο Μπορντώ ότι η παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης και η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο και η δημιουργικότητα των ανθρώπων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους αποτελούν τις βασικές προϋποθέσεις για μια Ευρώπη επιτυχημένη σε έναν κόσμο παγκοσμιοποιημένο.

Η «Ευρώπη 2020» ως διάδοχος στρατηγική της Λισσαβόνας αποτέλεσε τη νέα δεκαετή στρατηγική της Ε.Ε για μια έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη (Ε.Ε 2010β). Αποδίδει στη Διά βίου Μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων βαρύνουσα σημασία και θεωρεί ότι μπορούν να συντελέσουν τα μέγιστα στην αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης, της γήρανσης του πληθυσμού και στην ανάπτυξη επιπλέον προσόντων και δεξιοτήτων των ανθρώπων που βρίσκονται ήδη στην αγορά εργασίας.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύξουν ικανότητες καινοτομίας και προσαρμοστικότητας, να έχουν κριτική στάση και να ανταποκρίνονται στις σύνθετες ανάγκες των μαθητών τους και του εκπαιδευτικού συστήματος. Προβλέπονται, επίσης, τα προσόντα και οι ικανότητες που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τις: γνώσεις, δεξιότητες και προδιαθέσεις (αξίες, πεποιθήσεις, στάσεις και δεσμεύσεις) (European Commission, 2013).

Καταληκτικά, διαπιστώνουμε ότι η ευρωπαϊκή πολιτική θεωρεί την εκπαίδευση σημαντική παράμετρο για την οικονομική ανάπτυξη στα πλαίσια του διεθνούς ανταγωνισμού και τα προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης καλούνται να προετοιμάσουν τους εκπαιδευτικούς για να υλοποιήσουν τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές πολιτικές. Οι χώρες μέλη της Ε.Ε. οφείλουν να διαμορφώσουν τις απαραίτητες συνθήκες που θα εξασφαλίσουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να συγκροτήσουν τα πλαίσια των επαγγελματικών δεξιοτήτων που απαιτεί ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2014).

### **3.2.1. Κινητικότητα – Δράσεις στα Πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης**

Στα πλαίσια την επιμορφωτικής της πολιτικής η Ένωση στηρίζει και χρηματοδοτεί πρωτοβουλίες Προγραμμάτων Δράσης και κινητικότητας και αφορούν κυρίως την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση με τη μορφή της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, με στόχο την ανάπτυξη των προσόντων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότερη άσκηση των καθηκόντων τους. Τέτοια προγράμματα επιμόρφωσης μεταξύ άλλων που συμπεριλαμβάνουν και την επιμόρφωση εκπαιδευτικών είχαν αναπτυχθεί πριν από τη δεκαετία του 90, όπως είναι το α) πρόγραμμα Ation (πρόγραμμα επισκέψεων μελέτης που απευθύνεται κυρίως σε στελέχη και ειδικούς της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στελεχών που μετέχουν στις διαδικασίες λήψης), β) το πρόγραμμα Erasmus (αύξηση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και η διεύρυνση του πεδίου εφαρμογής τους, η αύξηση της κινητικότητας των ενηλίκων καθώς και η ενίσχυση των συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών οργανισμών) (Brachtetal, 2006) γ)το πρόγραμμα Lingua. Τα προγράμματα αυτά από τις αρχές της δεκαετίας του 90' ενσωματώθηκαν σε δύο μεγαλύτερες κατηγορίες προγραμμάτων: Τα προγράμματα Socrates που αφορούσαν τομείς της γενικής εκπαίδευσης και τα προγράμματα Leonardo Da Vinci που αφορούσαν στην επαγγελματική εκπαίδευση (Αθανασούλα -Ρέππα, 2008).

Ιδιαίτερα το πρόγραμμα Comenius, ένα από τα υποπρογράμματα του Προγράμματος Socrates που αργότερα εντάχθηκε στο «Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθηση 2007 – 2013», εγκαινίασε μια νέα εποχή στην ιστορία της κινητικότητας των ευρωπαίων εκπαιδευτικών καθώς περιλάμβανε σχολικές συμπράξεις και κινητικότητα εκπαιδευτικών με στόχο την βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Σημαντικό ήταν επίσης το πρόγραμμα Grundtvig ενταγμένο κι αυτό στο «Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθηση 2007–2013» που καλύπτει τις ανάγκες διδασκαλίας και μάθησης της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Υπό το φως της νέας ευρωπαϊκής στρατηγικής στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΚ 2020) θεσπίζεται το πρόγραμμα Erasmus+ (11/12/2013) και συστήνεται ως ένα ανανεωμένο ευρωπαϊκό πρόγραμμα για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο-Συμβούλιο, 2013). Είχε ήδη συσσωρευτεί αρκετή πείρα και εμπειρία από τη διαχείριση επί 26 χρόνια των προγενέστερων ευρωπαϊκών προγραμμάτων τα οποία είχαν συντονιστεί από το 2007 έως και το 2013 και ήταν οι συνθήκες κατάλληλες για να γίνει το επόμενο βήμα, η γέννηση ενός προγράμματος που ουσιαστικά ήταν το «αμάλγαμα» των προηγούμενων προγραμμάτων (Ε. Commission, 2017).



### ***3.2.2. Το θεσμικό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών***

Σύμφωνα με το άρθρο 149 της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση, η Ευρωπαϊκή κοινότητα δεν έχει άμεση εμπλοκή και ο ρόλος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σε θεσμικό επίπεδο είναι περισσότερο στρατηγικός. Η κοινότητα σε θεσμικό επίπεδο αποβλέπει κυρίως στην ενίσχυση πολιτικών και πρακτικών τα οποία έχουν υποστηρικτικό χαρακτήρα και εντάσσονται στο συμφωνημένο πρότυπο της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης. Επομένως υπάρχουν επιδράσεις σχετικά με τις πολιτικές επιμόρφωσης καθώς και αξιολόγησης της επιμόρφωσης στα κράτη μέλη, ωστόσο τα ζητήματα επιμόρφωσης ρυθμίζονται σε εθνικό ή περιφερειακό/ τοπικό επίπεδο κάθε χώρας (Eurydice, 2003).

Σύμφωνα με το ευρωπαϊκό δίκτυο Eurydice παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις στο θεσμικό πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ευρωπαϊκές χώρες. Οι διαφοροποιήσεις αφορούν:

- Στο επίπεδο θεσμικής ρύθμισης και ελέγχου της επιμόρφωσης (συγκεντρωτισμός – αποκέντρωση). Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες είναι εμφανής η απροθυμία των κεντρικών κυβερνήσεων να νομοθετήσουν ένα στιβαρό εθνικό ρυθμιστικό πλαίσιο της επιμόρφωσης. Δεν είναι λίγες οι χώρες εκείνες στις οποίες οι σχολικές μονάδες αποτελούν τον κεντρικό φορέα επιμόρφωσης.
- Στην υποχρεωτικότητα ή μη της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις επιμορφωτικές διαδικασίες, αλλά και την τυχόν θεσμικά προσδιορισμένη ελάχιστη διάρκεια της υποχρεωτικής επιμόρφωσης,
- Στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα, αλλά η μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτή δεν επισύρει καμία κύρωση. Η τάση για τη θέσπιση υποχρεωτικής επιμόρφωσης ξεκίνησε από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και σήμερα σε περισσότερες από 15 χώρες της Ευρώπης υπάρχει κάποια μορφή υποχρεωτικότητας της επιμορφωτικής διαδικασίας.
- Στη σύνδεση της επιμόρφωσης με την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Σε πολλές χώρες η επιμόρφωση συνδέεται άμεσα με την υπηρεσιακή εξέλιξη των

εκπαιδευτικών και αποτελεί αντικείμενο που συνεξετάζεται κατά την κατάληψη μιας θέσης στελεχούς στην εκπαίδευση.

Μέσα σε αυτό το τοπίο, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκό επίπεδο συνεχίζει να παρουσιάζει δυσλειτουργίες. Συνήθως είναι βραχείας διάρκειας και πραγματοποιείται παράλληλα με την εργασία στο σχολείο αλλά δεν είναι λίγες και εκείνες οι περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα καλύπτοντας τις δαπάνες οι ίδιοι/ες. Στην πλειονότητα των χωρών της Ευρώπης τα προβλήματα σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι κοινά και εδράζονται στην έλλειψη σύνδεσης και συνέχειας με τις βασικές σπουδές των επιμορφούμενων και την αρχική τους κατάρτιση. Επιπλέον, τόσο κατά τον σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων όσο και κατά την υλοποίησή τους δεν λαμβάνονται υπόψη οι αρχές που διέπουν την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς και η ιδιαίτερη ψυχολογία των ενηλίκων επιμορφούμενων (Ξωχέλλης, 2005).

### **3.3. Συμπεράσματα**

Συνοψίζοντας, γίνεται αντιληπτό πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταποκριθούν στο νέο, απαιτητικό ρόλο τους. Η επιμόρφωση εμπλουτίζει τις γνώσεις του εκπαιδευτικού, αναπτύσσει νέες δεξιότητες και διαμορφώνει μια καινούρια οπτική. Βελτιώνει την αυτοεκτίμηση, την αυτοπεποίθηση και την αυτογνωσία του. Ενδυναμώνει τον εκπαιδευτικό και οδηγεί σε υψηλή εργασιακή απόδοση και αποτελεσματικότητα. Ταυτόχρονα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Πέρα όμως από τα οφέλη που προσφέρει στον εκπαιδευτικό, έχει σημαντικό αντίκτυπο στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και στην κοινωνία γενικότερα.

Οι πολιτικές επιμόρφωσης στο πλαίσιο της Ε.Ε ακολούθησαν τις κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις και έθεσαν την Δια βίου Μάθηση στο επίκεντρο και στο χώρο της εκπαίδευσης. Στρατηγικός στόχος ήταν να επιτευχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και συνακόλουθα η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης ως προϋπόθεση ανάπτυξης της κοινωνίας σε όλα τα επίπεδα. Η Ελλάδα επηρεάζεται από τις ευρωπαϊκές πολιτικές επιμόρφωσης στα πλαίσια της κοινής ευρωπαϊκής πολιτικής, η οποία συγχρηματοδοτεί διάφορες επιμορφωτικές δράσεις. Αυτό διαφαίνεται και στη θεματολογία των επιμορφωτικών προγραμμάτων η οποία σταδιακά διαφοροποιείται από τα προηγούμενα χρόνια. Τα τελευταία

χρόνια στα προγράμματα που σχεδιάζονται και υλοποιούνται από τον κύριο επιμορφωτικό φορέα στην Ελλάδα, το ΙΕΠ, διαφαίνεται μια επιμορφωτική κατεύθυνση των εκπαιδευτικών όχι μόνο σχετικά με τα νέα προγράμματα σπουδών αλλά και σε προγράμματα με θεματολογία ενίσχυσης ευάλωτων πληθυσμιακών ομάδων, τις νέες ψηφιακές τεχνολογίες και εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας.

Ωστόσο υπάρχει έντονος προβληματισμός για το βαθμό αποτελεσματικότητα της επιμορφωτικής πολιτικής. Απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορέσει η επιμόρφωση να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα είναι να είναι διαρκής και συστηματική, να εξυπηρετεί και να σέβεται τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και να λαμβάνει απαραίτητα υπόψη της τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

#### **4. Συναφείς Έρευνες για την Αυτοαποτελεσματικότητα και την Επιμόρφωση**

«Εποικοδομητική διδασκαλία, μεταγνώση και αυτό-αποτελεσματικότητα στη Φυσική Αγωγή: επιδράσεις ενός εξ αποστάσεως επιμορφωτικού προγράμματος σε εκπαιδευτικούς και μαθητές»(Παπαμίχου, Α., 2019). Παρουσιάζονται αποτελέσματα που αφορούν στην επιρροή ενός επιμορφωτικού προγράμματος που υλοποιήθηκε εξ αποστάσεως, σε εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής (ΕΦΑ), στη χρήση στρατηγικών διδασκαλίας, στην μαθητική εμπλοκή στην οικοδόμηση της γνώσης και μεταγνώσης, όπως και στην αυτοαποτελεσματικότητα μαθητών και καθηγητών. Δημιουργήθηκε μια πειραματική ομάδα μαθητών και εκπαιδευτικών που παρακολούθησε το σεμινάριο και μια ομάδα ελέγχου. Διαπιστώθηκε ότι η πειραματική ομάδα ΕΦΑ πολλαπλασίασε την αυτοαποτελεσματικότητα της και τη χρήση στρατηγικών διδασκαλίας με στόχο τον εποικοδομιστικό. Παράλληλα βελτιώθηκε η μαθητική αυτοαποτελεσματικότητα και η εμπλοκή στην οικοδόμηση γνώσης και μεταγνώσης. Συμπερασματικά, ένα στοχευμένο εξ αποστάσεως πρόγραμμα επιμόρφωσης μπορεί να δώσει σημαντική ώθηση στην διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

«Individual characteristics and computer self-efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice» (Paraskeva et al., 2008). Ατομικά χαρακτηριστικά και αυτοαποτελεσματικότητα στους υπολογιστές των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική πρακτική. Η μελέτη έδειξε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλό επίπεδο γενικής αυτοαποτελεσματικότητας με την προηγούμενη εμπειρία και εκπαίδευση να την ανυψώνει, ωστόσο η αυτοαποτελεσματικότητα στους υπολογιστές είναι μέτρια προς υψηλή. Το τεχνολογικό προφίλ τους δείχνει ότι έχουν μέτρια εμπειρία και περιορίζονται σε χρήση κυρίως προγράμματα επεξεργασίας κειμένου για την προετοιμασία του μαθήματος, ενώ οι προσπάθειες να προσεγγίσουν την τεχνολογία, δεν υποστηρίζονται από την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων. Τα ευρήματα της μελέτης υποστηρίζουν ότι αν και υπάρχει η θέληση και η πρόθεση από μέρος των εκπαιδευτικών για ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία, υπολείπονται ακόμη πολλά βήματα. Έμφαση πρέπει να δοθεί σε παράγοντες που συνυφαίνουν την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού όπως η αυτοαντίληψη, οι επαγγελματικές αξίες, ο εσωτερικός/εξωτερικός τόπος ελέγχου, το γνωστικό στυλ μάθησης.

«Personal Teaching Efficacy and its Sources: Student teachers' perceptions». (Poulou, 2007). Η προσωπική διδακτική αποτελεσματικότητα και οι πηγές της: Οι αντιλήψεις των

Εκπαιδευτικών. Στην μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε 198 φοιτητές παιδαγωγικού τμήματος στην Ελλάδα σχετικά με τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα και της πηγές της διαπιστώθηκε ότι η αυτοαντίληψη της διδακτικής ικανότητας, τα προσωπικά χαρακτηριστικά του μελλοντικού εκπαιδευτικού και τα κίνητρα για βελτίωση της διδασκαλίας, ανακηρύσσονται πρωταγωνιστές στην διαμόρφωση της διδακτικής αποτελεσματικότητας τους. Ως εκ τούτου, οι πληροφορίες αυτές είναι σημαντικές πηγές ανατροφοδότησης για τη σχεδίαση επιμορφωτικών προγραμμάτων και μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την βελτίωση τους.

«Σχέση επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με επιμέρους μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητάς τους» (Χρυσοφίδου & Αλεξανδρόπουλος, 2019). Στην μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε 138 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης φοιτητές αναφορικά με τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και προσωπική επίτευξη) με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, στόχος ήταν η κατανόηση του μηχανισμού που προβλέπει τις παραπάνω σχέσεις, ώστε να δημιουργηθούν προγράμματα διαχείρισης του άγχους. Βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί κινούνται σε μέτρια επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, η αποπροσωποποίηση είναι σε χαμηλά επίπεδα και η προσωπική ολοκλήρωση σε υψηλά. Επιπρόσθετα η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης για την διάσταση της αποπροσωποποίησης και της προσωπικής επίτευξης. Οι εκπαιδευτικοί με τη μεγαλύτερη εξουθένωση είναι οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ., ενώ με τη μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα είναι και πάλι οι διευθυντές, όπως και οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας και εμπειρίας.

# ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

## 5. Μεθοδολογία Έρευνας

### 5.1. Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της παρούσης μελέτης είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηλείας σχετικά με τη διδακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα, καθώς και της συμβολής των πηγών διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας στη διαμόρφωση του αισθήματος διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, οι οποίες διαμορφώνουν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, ώστε να αξιοποιηθούν στην κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων.

### 5.2. Επιμέρους Στόχοι

Οι επιμέρους στόχοι της παρούσας μελέτης είναι:

- η διερεύνηση του επιπέδου αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις στρατηγικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν κατά τη διδασκαλία τους.
- η αποτύπωση του επιπέδου αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διαχείριση της τάξης .
- η αποτύπωση του επιπέδου αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη μαθητική εμπλοκή.
- η διερεύνηση του βαθμού επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία) στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.
- η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο των πηγών διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και η ανάδειξη των κυριότερων πηγών. Πιο συγκεκριμένα, για το ρόλο των κινήτρων, των προσωπικών χαρακτηριστικών/δεξιοτήτων, των εμπειριών μέσω τρίτων, της λεκτικής/κοινωνικής πειθούς, των ψυχολογικών και συναισθηματικών καταστάσεων και της στάσης

απέναντι στα επιμορφωτικά προγράμματα, στη διαμόρφωση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας.

- Η διερεύνηση του ρόλου που παίζει η στάση που τηρούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην επιμόρφωση, στη διαμόρφωση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας τους σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας, διαχείρισης τάξης, και μαθητικής εμπλοκής.

### **5.3. Ερευνητικά Ερωτήματα**

Τα ακόλουθα ερωτήματα αντιπροσωπεύουν το βασικό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας:

1. Ποιο είναι το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;
2. Ποιο είναι το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση της τάξης;
3. Ποιο είναι το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετικά με την μαθητική εμπλοκή;
4. Επηρεάζει το φύλο, η ηλικία και η προϋπηρεσία το αίσθημα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας;
5. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τις πηγές της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας που καθορίζουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες;
6. Ποιος ο ρόλος της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην επιμόρφωση, στη διαμόρφωση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητάς τους σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας, διαχείρισης τάξης και μαθητικής εμπλοκής;

### **5.4. Δείγμα της Έρευνας**

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 120 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονταν σε Γυμνάσια, Λύκεια και Επαγγελματικά Λύκεια του Νομού Ηλείας το σχολικό

έτος 2020-2021. Το δείγμα περιλάμβανε Εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, μόνιμους και αναπληρωτές.

### **5.5. Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων**

Η έρευνα διεξήχθη το διάστημα 24/5/2020 έως 16/2/2021. Για το σκοπό αυτής της μελέτης αποστάλθηκαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις όλων των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Ηλείας. Τα ερωτηματολόγια συνοδεύονταν από ένα εισαγωγικό σημείωμα το οποίο απευθυνόταν στους Διευθυντές των σχολείων και τους ζητούσε να διαμοιράσουν ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους. Τα ερωτηματολόγια ήταν κλειστού τύπου και περιείχαν ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και δύο ενότητες με κλίμακες μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας και των πηγών της. Ο χρόνος που απαιτούνταν για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνούσε τα 8 λεπτά.

### **5.6. Ζητήματα Δεοντολογίας**

Κάθε ερωτηματολόγιο είχε ένα εισαγωγικό σημείωμα που διασαφήνιζε στους ερωτώμενους ότι θα τηρηθούν οι αρχές της εμπιστευτικότητας, της ανωνυμίας και του απόρρητου των προσωπικών τους δεδομένων σύμφωνα με τη δεοντολογία διεξαγωγής ερευνών.

### **5.7. Περιγραφή Ερευνητικών Εργαλείων**

Στη συγκεκριμένη έρευνα υιοθετήθηκαν δύο ερωτηματολόγια. Η Κλίμακα Διδακτικής Αποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών – Teachers' Sense of Efficacy Scale [TSES] (Tschamen – Moran & Hoy, 2001). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο το οποίο είναι σταθμισμένο και χρησιμοποιείται κατά κόρον σε έρευνες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μεταφρασμένη στα ελληνικά πενταβάθμια εκδοχή του (έναντι της εννιαβάθμιας αρχικής) η οποία ελέγχθηκε όσον αφορά την αξιοπιστία του από την Ρουλού (2007). Το έτερο ερωτηματολόγιο είναι η Κλίμακα Πηγών Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας – Teacher Efficacy Sources Inventory (Ρουλού, 2007). Η



δημιουργία του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε μέσω του Googleform, γεγονός που κατέστησε εύκολη την αποστολή και τη συλλογή του.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρεις ενότητες:

1. Πρώτη ενότητα: Περιλαμβάνει 12 ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούν γενικές πληροφορίες που σχετίζονται με τα ατομικά, δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων: φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, ειδικότητα, σχέση εργασίας, προϋπηρεσία στη Β/βάθμια Εκπαίδευση, υπηρεσία σε διοικητικά καθήκοντα, τύπος σχολείου, μέγεθος σχολείου, περιοχή σχολείου και είδος επιμόρφωσης που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί.
2. Δεύτερη ενότητα: Πρόκειται για την Κλίμακα πηγών Διδακτικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Αποτελείται από 30 ερωτήσεις για την διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την συμβολή της κάθε μιας ερώτησης στην διδακτική τους αποτελεσματικότητα. Οι πρώτες 10 ερωτήσεις δημιουργούν μια διάσταση σχετικά με το κατά πόσο τα προσωπικά χαρακτηριστικά/δεξιότητες συνεισφέρουν στην αυτοαποτελεσματικότητα. Οι 6 επόμενες αναφέρονται στα κίνητρα των εκπαιδευτικών, οι 4 επόμενες στην Κοινωνική/Λεκτική Πειθώ, οι 6 επόμενες στην έμμεση μάθηση και οι 6 υπόλοιπες στην Ψυχολογική/Συναισθηματική Κατάσταση του εκπαιδευτικού (3 ερωτήσεις) και στην στάση του για τα επιμορφωτικά προγράμματα (3 ερωτήσεις).
3. Τρίτη ενότητα: Πρόκειται για την Κλίμακα Διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών [TSES]. Αποτελείται από 24 ερωτήσεις για την διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Οι ερωτήσεις αποτελούνται από τρεις υποκλίμακες. Οι πρώτες 8 ερωτήσεις διερευνούν μια διάσταση σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί. Οι επόμενες 8 ερωτήσεις διερευνούν μια διάσταση σχετικά με τη διαχείριση της τάξης. Οι υπόλοιπες αναφέρονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό που επιτυγχάνουν την εμπλοκή των μαθητών τους.

Οι απαντήσεις δίνονται από τους ερωτώμενους στη βάση μιας πενταβάθμιας κλίμακας Likert που εκτείνεται από το 1 «καθόλου» έως το 5 «πάρα πολύ». Οι ερωτήσεις εκφέρονται με

θετικό τρόπο, ώστε η μεγαλύτερη βαθμολογία σε όλες τις ερωτήσεις της ενότητας να δείχνει πιο θετική στάση.

## **5.8. Εγκυρότητα – Αξιοπιστία Ερωτηματολογίου**

Η διερεύνηση της αξιοπιστίας ενός ερωτηματολογίου πραγματοποιείται με το συντελεστή Cronbach's Alpha, ο οποίος μετρά την εσωτερική συνέπεια του ερωτηματολογίου και συγκεκριμένα τη συνέπεια και τη συσχέτιση των ερωτήσεων που το απαρτίζουν. Οι τιμές του κυμαίνονται από 0 έως και 1, ενώ τιμές του συντελεστή πολύ κοντά στη μονάδα φανερώνουν πολύ μεγάλη αξιοπιστία. Για να επιβεβαιωθεί η αξιοπιστία ενός ερωτηματολογίου πρέπει εμπειρικά ο δείκτης άλφα να είναι μεγαλύτερος του 0,70.

Στην παρούσα μελέτη ο συντελεστής Cronbach's Alpha του ερωτηματολογίου είναι 0,94 γεγονός που φανερώνει ότι το ερωτηματολόγιο διαθέτει πολύ μεγάλη αξιοπιστία. Επιπλέον διερευνήθηκε η αξιοπιστία των δύο κλιμάκων που συνιστούν το παρόν ερωτηματολόγιο αλλά και των υποκλιμάκων τους. Όσο αναφορά το ερωτηματολόγιο των Πηγών Διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ο συντελεστής Cronbach's Alpha είναι 0,92, ενώ οι τιμές του στα επιμέρους σύνολα κυμαίνονται ανάμεσα σε 0,77 και 0,91.

Όσον αφορά την κλίμακα Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας ο συντελεστής Cronbach's Alpha ανήλθε σε 0,96 ενώ και η αξιοπιστία των 3 υποκλιμάκων της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας διερευνήθηκε με το συντελεστή Cronbach's Alpha επιβεβαιώνοντας την αξιοπιστία της κάθε υποκλίμακας. Συγκεκριμένα οι τιμές της υποκλίμακας κινήθηκαν από 0,88ως 0,93.

## **5.9. Στατιστική Επεξεργασία**

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε έλεγχος για την πληρότητα τους και την ορθότητα των απαντήσεων. Ακολούθησε η δημιουργία βάσης δεδομένων στο στατιστικό λογισμικό SPSS20 προκειμένου να εισαχθούν οι κωδικοποιημένες πληροφορίες των ερωτηματολογίων. Κάθε γραμμή της βάσης δεδομένων αντιπροσωπεύει τις απαντήσεις ενός ερωτωμένου, ενώ κάθε στήλη της αντιπροσωπεύει τις απαντήσεις των ερωτώμενων σε μια ερώτηση του ερωτηματολογίου.

Κάθε ερώτηση, ανάλογα με τη φύση της, είναι μια μεταβλητή που ανήκει σε ένα από τα παρακάτω είδη:

- **Κατηγορική:** γίνεται κατάταξη των ερωτώμενων σε σαφώς διακριτές κατηγορίες ως προς κάποιο χαρακτηριστικό (π.χ. φύλο, θέση κλπ.)
- **Ιεραρχική:** γίνεται κατάταξη των ερωτώμενων με βάση διατεταγμένες αριθμητικές τιμές (π.χ. ηλικία ομαδοποιημένη).
- **Αριθμητική:** διαθέτει αριθμητικές τιμές που αντιστοιχούν σε μετρήσεις ποσοτικών μεγεθών (πχ. ηλικία, έτη εργασίας)

Ανάλογα με το είδος της μεταβλητής απαιτείται διαφορετική αντιμετώπιση όσον αφορά τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία.

Για τις Κατηγορικές μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα εργαλεία ανάλυσης:

- Διαγράμματα: Ραβδογράμματα, γραφήματα πίτας.
- Περιγραφική στατιστική: Πίνακες συχνοτήτων – ποσοστών.

Για τις Ιεραρχικές μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα εργαλεία ανάλυσης:

- Διαγράμματα: Ραβδογράμματα μέσω των όρων.
- Περιγραφική στατιστική: Μέση τιμή, τυπική απόκλιση, μέγιστο, ελάχιστο.
- Συσχέτιση: Συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson με τιμές από -1 (απόλυτη αρνητική συσχέτιση) έως +1 (απόλυτη θετική συσχέτιση).
- Εξάρτηση: Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση προκειμένου να διαπιστωθεί αν μια εξαρτημένη μεταβλητή εξαρτάται από ένα αριθμό ανεξάρτητων μεταβλητών.
- Επαγωγική στατιστική: Για τη σύγκριση των μέσω των όρων διαφορετικών ομάδων του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν το μη παραμετρικό test Mann-Whitney (για σύγκριση 2 ομάδων) και το μη παραμετρικό test Kruskal-Wallis (για σύγκριση 3 ή περισσότερων ομάδων) και test wilcoxon.

Για τις Αριθμητικές μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα εργαλεία ανάλυσης:

- Περιγραφική στατιστική: Μέση τιμή, τυπική απόκλιση, ιστογράμματα, παλινδρόμηση.

Για όλους τους ελέγχους υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $\alpha=0,05$ . Αυτό σημαίνει ότι στο στατιστικό τεστ t-test, όταν  $p\text{-value}<0,05$  έχουμε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των διαφόρων εξεταζόμενων ομάδων του δείγματος. Επίσης, στη γραμμική παλινδρόμηση, όταν κάποιος συντελεστής  $\beta$  έχει  $p\text{-value}<0.05$ , τότε είναι στατιστικά σημαντικός.

## 6. Ανάλυση Δεδομένων – Αποτελέσματα

Στην ενότητα αυτήν παρατίθενται τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων, ενώ καταγράφονται κάποιες χρήσιμες αρχικές παρατηρήσεις – συμπεράσματα. Για την ένταξη των μέσων όρων σε τρία (3) περιγραφικά επίπεδα πραγματοποιήθηκε διαίρεση του άξονα τιμών [1-5] σε τρία (3) ίσα διαστήματα, δηλαδή: α) «Χαμηλό επίπεδο» για μέσους όρους στο διάστημα [1-2.33), β) «Μέτριο επίπεδο» για μέσους όρους στο διάστημα (2.33, 3.67) και γ) «Υψηλό επίπεδο» για μέσους όρους στο διάστημα [3.67, 5].

### 6.1. Δημογραφικά και Εργασιακά Χαρακτηριστικά Δείγματος

**Πίνακας 1:** Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος (N=120)

		Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)			
<b>Φύλο</b>	Γυναίκα	74	62			
	Άνδρας	46	38			
<b>Σπουδές</b>	Βασικό πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	67	56			
	Μεταπτυχιακό	50	42			
	Διδακτορικό	3	2			
		<b>Ελάχιστο</b>	<b>Μέγιστο</b>	<b>Μέσος όρος</b>	<b>Διάμεσος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
<b>Ηλικία</b>	25	63	47,63	49	7,19	

**Πίνακας 2:** Εργασιακά χαρακτηριστικά δείγματος (N=120)

		Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
<b>Υπηρεσιακή κατάσταση</b>	Μόνιμος	85	71
	Αναπληρωτής	35	29
<b>Ειδικότητα</b>	ΠΕ01	7	6
	ΠΕ02	29	24
	ΠΕ03	12	10
	ΠΕ04	20	17
	ΠΕ05	7	6
	ΠΕ06	3	3
	ΠΕ07	4	3
	ΠΕ08	3	3
	ΠΕ11	7	6

		Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)		
	ΠΕ18	1	1		
	ΠΕ78	2	1		
	ΠΕ79	4	3		
	ΠΕ80	3	3		
	ΠΕ82	4	3		
	ΠΕ83	1	1		
	ΠΕ86	9	7		
	ΠΕ87	4	3		
<b>Τύπος σχολείου</b>	Γυμνάσιο	75	62		
	ΓΕΛ	31	26		
	ΕΠΑΛ	14	12		
<b>Μέγεθος σχολείου</b>	< 100 μαθητές	35	29		
	100 – 200 μαθητές	52	43		
	> 200 μαθητές	33	28		
<b>Περιοχή σχολείου</b>	Αγροτική (<5000 κάτοικοι)	51	42		
	Ημιαστική (<15000 κάτοικοι)	24	20		
	Αστική (>15000 κάτοικοι)	45	38		
<b>Επιμόρφωση</b>	Στο αντικείμενο σπουδών	80	70		
	Στα παιδαγωγικά	74	65		
	Στην οργάνωση & διοίκηση	25	22		
	Στις ΤΠΕ	69	61		
	Σε άλλα θέματα	6	5		
	Καμία επιμόρφωση	6	5		
<b>Υπηρέτηση σε θέση ευθύνης</b>	Όχι	90	75		
	Ναι	30	25		
	<b>Ελάχιστο</b>	<b>Μέγιστο</b>	<b>Μέσος όρος</b>	<b>Διάμεσος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
<b>Έτη υπηρεσίας στη Β/βάθμια</b>	0	36	15,38	15,5	8,56
<b>Έτη υπηρετήσεως σε θέση ευθύνης</b>	1	10	4,50	3,0	3,09

Όπως προκύπτει από τους προηγούμενους πίνακες (Πίνακας 1 και Πίνακας 2), το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από 120 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηλείας, από τους οποίους οι 74 είναι γυναίκες (62%), ενώ οι 46 άνδρες (38%). Διαπιστώνεται, επομένως, υπεροχή των γυναικών έναντι των ανδρών σε ποσοστό παραπλήσιο με το σύνολο των εκπαιδευτικών του Νομού (38% άνδρες, 62% γυναίκες). Σύμφωνα μάλιστα με στοιχεία του παρατηρητηρίου ισότητας το 2014-2015, οι γυναίκες

αποτελούσαν τα 2/3 του διδακτικού προσωπικού. Το αποτέλεσμα είναι αναμενόμενο, δεδομένου ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού τείνει να γίνει γυναικεία υπόθεση.

Ως προς την ηλικία, ο μέσος όρος είναι περίπου 48 έτη με τυπική απόκλιση περίπου 7 έτη, διάμεση τιμή 49 έτη και ελάχιστη και μέγιστη ηλικία 25 και 63 έτη αντίστοιχα. Μάλιστα σύμφωνα με στοιχεία της EUROSTAT για το 2017 το 47,3% του εκπαιδευτικού προσωπικού ξεπερνά τα 50 έτη. Το γεγονός αυτό δικαιολογείται λόγω των ελάχιστων διορισμών που έχουν πραγματοποιηθεί στην εκπαίδευση κατά την τελευταία δεκαετία και το μεγάλο διάστημα αναμονής μέχρι το διορισμό.

Ως προς τον ανώτερο τίτλο σπουδών, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (67) έχουν μόνο βασικό πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ (56%), ενώ 50 κατέχουν μεταπτυχιακό (42%) και 3 διδακτορικό (2%). Συνεπώς, περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί συνεχίζουν τις σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου.

Ως προς την υπηρεσιακή τους κατάσταση, οι περισσότεροι (85) εκπαιδευτικοί είναι μόνιμοι (71%), ενώ 35 είναι αναπληρωτές (29%), ποσοστό πάνω από το διπλάσιο του πανελλαδικού μέσου όρου των αναπληρωτών.

Αναφορικά με τα συνολικά έτη υπηρεσίας, ο μέσος όρος είναι περίπου 15 έτη με τυπική απόκλιση περίπου 9 έτη, διάμεση τιμή 15 έτη και ελάχιστη και μέγιστη υπηρεσία 0 και 36 έτη αντίστοιχα, κάτι που συνδέεται στενά με τις ελάχιστες προσλήψεις των τελευταίων ετών στο χώρο της εκπαίδευσης και τη γήρανση του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Ως προς την υπηρετήση σε θέση ευθύνης, 90 εκπαιδευτικοί (75%) δεν έχουν υπηρετήσει σε θέση ευθύνης, ενώ 30 (25%) έχουν υπηρετήσει ως διευθυντές/υποδιευθυντές σχολικής μονάδας. Επιπλέον, ο μέσος όρος υπηρετήσης σε θέση ευθύνης είναι 4,5 έτη με τυπική απόκλιση 3 έτη, ενδιάμεση τιμή 3 έτη και ελάχιστα και μέγιστα έτη από 1 ως 10 αντίστοιχα.

Ως προς την ειδικότητα, 29 εκπαιδευτικοί (24%) ανήκουν στην ειδικότητα Φιλολόγων (ΠΕ02), 20 (17%) στην ειδικότητα Φυσικών/Χημικών/ Βιολόγων (ΠΕ04), 12 (10%) στην ειδικότητα Μαθηματικών (ΠΕ03), ενώ οι υπόλοιποι ανήκουν στις λοιπές ειδικότητες. Τα ποσοστά αυτά κινούνται κοντά στα πανελλήνια ποσοστά των ειδικοτήτων.

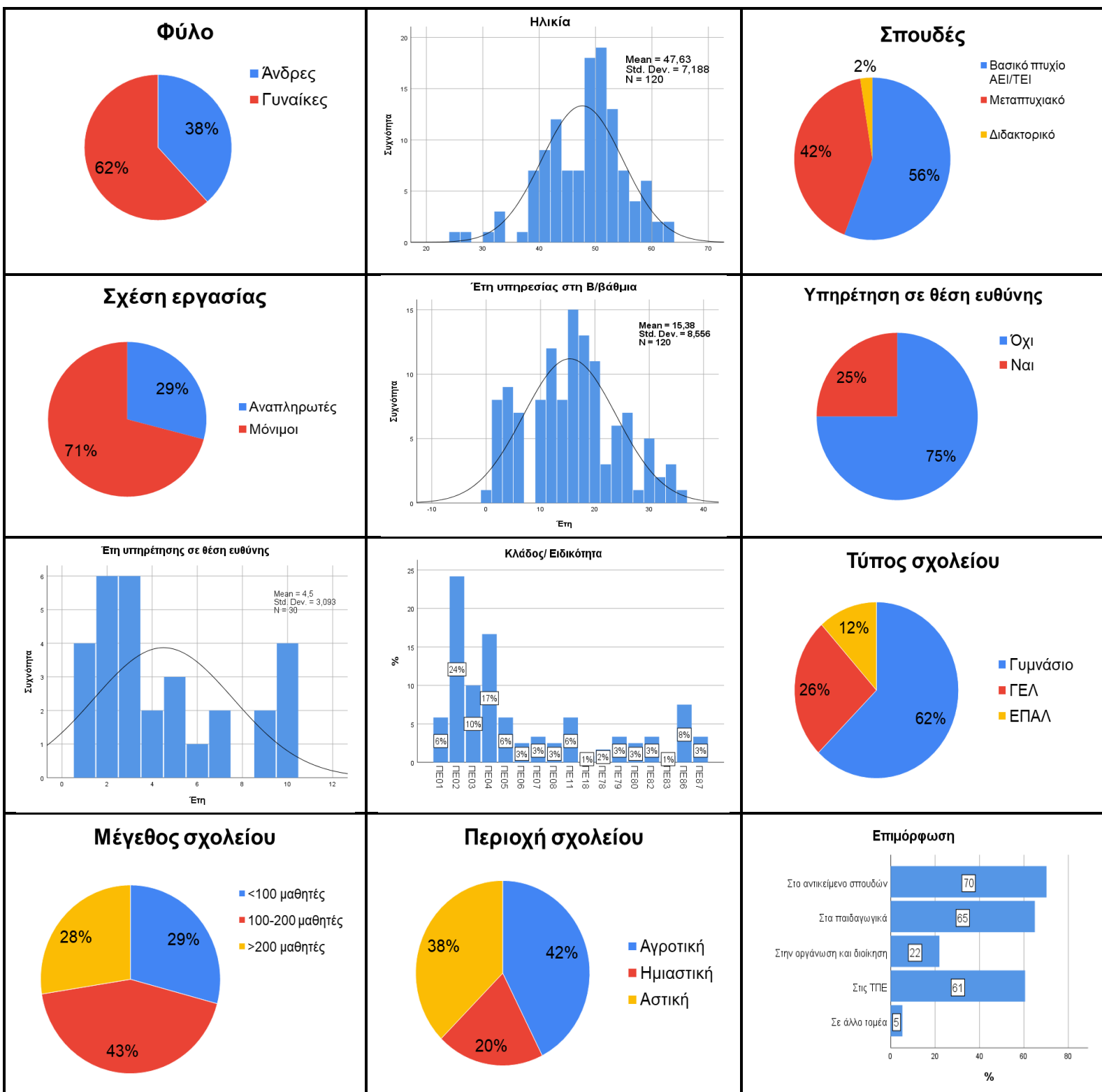
Ως προς τον τύπο σχολείου, οι 75 (62%) εκπαιδευτικοί εργάζονται σε Γυμνάσιο, οι 31 (26%) σε Γενικό Λύκειο (ΓΕΛ) και οι 14 (12%) σε Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ).

Ως προς το μέγεθος των σχολείων σε πλήθος μαθητών, 52 εκπαιδευτικοί (43%) υπηρετούν σε σχολεία με 100-200 μαθητές, 35 (29%) με λιγότερους από 100 μαθητές και 33 (28%) με περισσότερους από 200 μαθητές.

Αναφορικά με την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο, 51 (42%) εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε σχολεία αγροτικών περιοχών (<5000 κατοίκων), 45 (38%) σε σχολεία αστικών περιοχών (>15000 κατοίκων) και 24 (20%) σε σχολεία ημιαστικών περιοχών (5000-15000 κατοίκων).

Τέλος, ως προς την επιμόρφωση, μόνο 6 (5%) εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει καμία επιπλέον επιμόρφωση, ενώ από τους υπόλοιπους 114 εκπαιδευτικούς οι 80 (70%) έχουν επιμορφωθεί στο αντικείμενο σπουδών τους, 74 (65%) στα παιδαγωγικά, 69 (61%) στις ΤΠΕ, 25 (22%) σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης και 6 (5%) σε άλλα θέματα. Συνεπώς, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση.





Γράφημα 1: Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά δείγματος (N=120)

## **6.2. Αίσθημα Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών**

Για τον προσδιορισμό του βαθμού της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ηλείας, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις δηλώσεις των τριών υποκλιμάκων του εργαλείου TSES (Tschamen–Moran & Hoy, 2001), δηλαδή: α) των στρατηγικών διδασκαλίας, β) της διαχείρισης της τάξης και γ) της εμπλοκής των μαθητών. Υπενθυμίζεται ότι για όλες τις υποκλίμακες μεγαλύτερος μέσος όρος υποδηλώνει μεγαλύτερο επίπεδο–βαθμό διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας (όπου 1=Καθόλου ως 5=Πάρα πολύ).

### **6.2.1. Υποκλίμακα Στρατηγικών Διδασκαλίας**

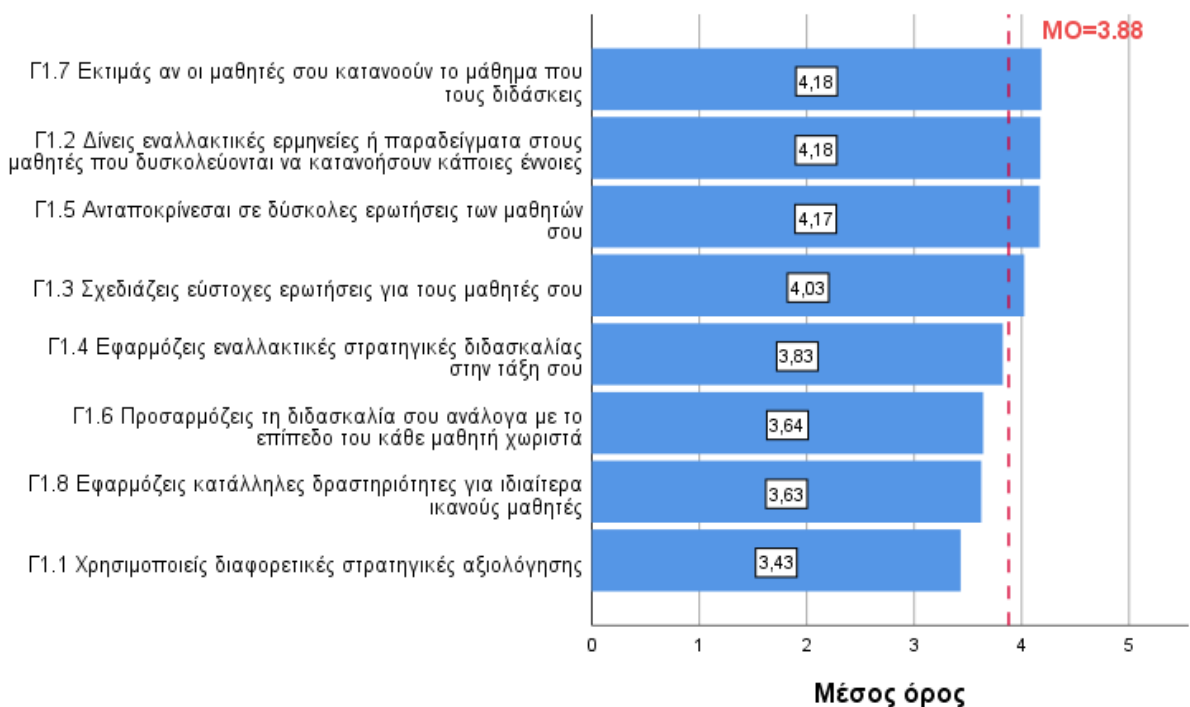
Η υποκλίμακα των στρατηγικών διδασκαλίας αφορά σε 8 δηλώσεις (Πίνακας 3 και Γράφημα 2). Ο μέσος όρος των απαντήσεων της υποκλίμακας είναι 3,88 με τυπική απόκλιση 0,61, και η διάμεσος 4, καταδεικνύοντας υψηλό επίπεδο αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν. Επίσης, οι μέσοι όροι όλων των δηλώσεων είναι άνω του 3 (όπου 3=Μέτρια). Πιο συγκεκριμένα, οι δηλώσεις με τους υψηλότερους μέσους όρους είναι: α) «Γ1.7 Εκτιμάς αν οι μαθητές σου κατανοούν το μάθημα που τους διδάσκεις» (ΜΟ=4,18, ΤΑ=0,70), β) «Γ1.2 Δίνεις εναλλακτικές ερμηνείες ή παραδείγματα στους μαθητές που δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποιες έννοιες» (ΜΟ=4,18, ΤΑ=0,82) και γ) «Γ1.5 Ανταποκρίνεσαι σε δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών σου» (ΜΟ=4,17, ΤΑ=0,78), ενώ η δήλωση με τον χαμηλότερο μέσο όρο είναι η «Γ1.1 Χρησιμοποιείς διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης» (ΜΟ=3,43, ΤΑ=0,83). Ακολουθούν η εφαρμογή κατάλληλων δραστηριοτήτων για ιδιαίτερα ικανούς μαθητές (ΜΟ=3,63, ΤΑ=0,93) και η προσαρμογή της διδασκαλίας τους ανάλογα με το επίπεδο του κάθε μαθητή χωριστά (ΜΟ=3,64, ΤΑ=0,92). Επιπλέον, η αξιοπιστία των δηλώσεων της υποκλίμακας είναι υψηλή (Cronbach's alpha=0.88>0.8).

Τα παραπάνω ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο από αρκετά αποτελεσματικοί, στο να διαισθάνονται αν οι μαθητές κατανοούν το μάθημα τους και εμφανίζονται πιο ευέλικτοι στο να ανασκευάζουν ερωτήσεις και να δίνουν εναλλακτικούς τρόπους στους μαθητές τους. Όμως εμφανίζονται μέτρια προς αρκετά αποτελεσματικοί στην ικανότητα να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους και να την επιμερίσουν ανάλογα με το επίπεδο διδασκαλίας του κάθε μαθητή, τόσο των αδύναμων όσο και των πολύ ικανών.

**Πίνακας 3:** Απαντήσεις δηλώσεων υποκλίμακας στρατηγικών διδασκαλίας

Ερ.	Δηλώσεις	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
Γ1.1	Χρησιμοποιείς διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης	1	5	3,43	3,50	0,83
Γ1.2	Δίνεις εναλλακτικές ερμηνείες ή παραδείγματα σε μαθητές που δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποιες έννοιες	1	5	<b>4,18</b>	4,00	0,82
Γ1.3	Σχεδιάζεις εύστοχες ερωτήσεις για τους μαθητές σου	1	5	4,03	4,00	0,78
Γ1.4	Εφαρμόζεις εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη σου	1	5	3,83	4,00	0,86
Γ1.5	Ανταποκρίνεσαι σε δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών σου	1	5	4,17	4,00	0,78
Γ1.6	Προσαρμόζεις τη διδασκαλία σου ανάλογα με το επίπεδο του κάθε μαθητή χωριστά	1	5	3,64	4,00	0,92
Γ1.7	Εκτιμάς αν οι μαθητές σου κατανοούν το μάθημα που τους διδάσκεις	1	5	<b>4,18</b>	4,00	0,70
Γ1.8	Εφαρμόζεις κατάλληλες δραστηριότητες για ιδιαίτερα ικανούς μαθητές	1	5	3,63	4,00	0,93
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>		<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,88</b>	<b>4,00</b>	<b>0,61</b>
<b>Cronbach's Alpha</b>				<b>0,88</b>		

**Μέσοι όροι δηλώσεων της υποκλίμακας "Στρατηγικές διδασκαλίας"**



**Γράφημα 2:** Μέσοι όροι δηλώσεων υποκλίμακας «Στρατηγικές διδασκαλίας»

Εντάσσοντας σε επίπεδα – κατηγορίες τους μέσους όρους των απαντήσεων της υποκλίμακας στρατηγικών διδασκαλίας, προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (82) δηλώνει υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας(68%), ενώ 36 (30%) εκπαιδευτικοί δηλώνουν μέτριο επίπεδο και 2 (2%) χαμηλό επίπεδο (Πίνακας 4). Συνεπώς, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αισθάνεται ότι διαθέτει ικανοποιητικό επίπεδο διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας αναφορικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιεί. Για την ένταξη των μέσων όρων σε τρία (3) περιγραφικά επίπεδα πραγματοποιήθηκε διαίρεση του άξονα τιμών [1-5] σε τρία (3) ίσα διαστήματα, δηλαδή: α) «Χαμηλό επίπεδο» για μέσους όρους στο διάστημα [1-2.33), β) «Μέτριο επίπεδο» για μέσους όρους στο διάστημα (2.33, 3.67) και γ) «Υψηλό επίπεδο» για μέσους όρους στο διάστημα [3.67, 5].

**Πίνακας 4:** Επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας

Επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Χαμηλό	2	2
Μέτριο	36	30
Υψηλό	82	68
<b>Σύνολο</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

### 6.2.2. Υποκλίμακα Διαχείρισης Τάξης

Η υποκλίμακα της διαχείρισης τάξης αφορά σε 8 δηλώσεις (Πίνακας 5 και Γράφημα 3). Ο μέσος όρος των απαντήσεων της υποκλίμακας είναι 3,87 με τυπική απόκλιση 0,66, και η διάμεσος 4, καταδεικνύοντας ικανοποιητικό επίπεδο αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών σχετικά με τις τεχνικές διαχείρισης τάξης που χρησιμοποιούν. Επίσης, οι μέσοι όροι όλων των δηλώσεων ήταν άνω του 3 (όπου 3=Μέτρια). Πιο συγκεκριμένα, οι δηλώσεις με τους υψηλότερους μέσους όρους είναι: α) «Γ2.7 Εξηγείς με σαφήνεια στους μαθητές τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά τους» (ΜΟ=4,19, ΤΑ=0,80), β) «Γ2.6Αντιμετωπίζεις τους μαθητές που έχουν αντιδραστική συμπεριφορά» (ΜΟ=3,91, ΤΑ=0,82) και γ) «Γ2.2Πείθεις τους μαθητές σου να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης» (ΜΟ=3,91, ΤΑ=0,78), ενώ η δήλωση με τον χαμηλότερο μέσο όρο είναι η «Γ2.4Εφαρμόζεις μοντέλα

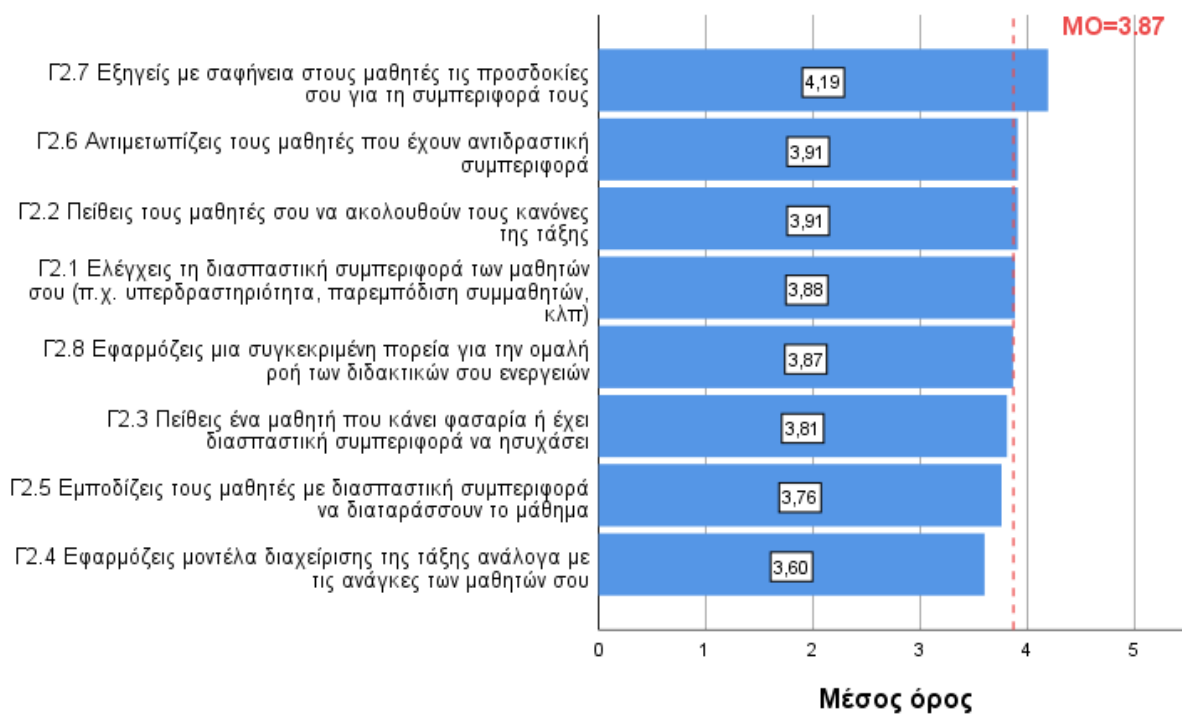
διαχείρισης της τάξης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών σου» (ΜΟ=3,60, ΤΑ=0,88). Επιπλέον, η αξιοπιστία των δηλώσεων της υποκλίμακας είναι υψηλή (Cronbach's alpha=0.92>0.8).

Οι παραπάνω απαντήσεις δείχνουν την περισσότερο από αρκετή αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, να κάνουν σαφές το τι προσδοκούν από τους μαθητές τους σε επίπεδο συμπεριφοράς. Ταυτόχρονα όμως εμφανίζονται πιο μέτρια αποτελεσματικοί στην εφαρμογή μοντέλων διαχείρισης της τάξης προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών τους.

**Πίνακας 5:** Απαντήσεις δηλώσεων υποκλίμακας διαχείρισης τάξης

Ερ.	Δηλώσεις	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
Γ2.1	Ελέγχεις τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών σου (π.χ. υπερδραστηριότητα, παρεμπόδιση συμμαθητών, κλπ.)	1	5	3,88	4,00	0,85
Γ2.2	Πείθεις τους μαθητές σου να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης	1	5	3,91	4,00	0,78
Γ2.3	Πείθεις ένα μαθητή που κάνει φασαρία ή έχει διασπαστική συμπεριφορά να ησυχάσει	1	5	3,81	4,00	0,81
Γ2.4	Εφαρμόζεις μοντέλα διαχείρισης της τάξης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών σου	1	5	3,60	4,00	0,88
Γ2.5	Εμποδίζεις τους μαθητές με διασπαστική συμπεριφορά να διαταράσσουν το μάθημα	1	5	3,76	4,00	0,79
Γ2.6	Αντιμετωπίζεις τους μαθητές που έχουν αντιδραστική συμπεριφορά	1	5	3,91	4,00	0,82
Γ2.7	Εξηγείς με σαφήνεια στους μαθητές τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά τους	1	5	<b>4,19</b>	4,00	0,80
Γ2.8	Εφαρμόζεις μια συγκεκριμένη πορεία για την ομαλή ροή των διδακτικών σου ενεργειών	1	5	3,87	4,00	0,82
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>		<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,87</b>	<b>4,00</b>	<b>0,66</b>
<b>Cronbach's Alpha</b>				<b>0,92</b>		

### Μέσοι όροι δηλώσεων της υποκλίμακας "Διαχείρισης τάξης"



**Γράφημα 3:** Μέσοι όροι δηλώσεων υποκλίμακας «Διαχείριση τάξης»

Εντάσσοντας σε επίπεδα – κατηγορίες τους μέσους όρους των απαντήσεων της υποκλίμακας διαχείρισης τάξης, προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (78) δηλώνει υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα διαχείρισης τάξης (65%), ενώ 39 (33%) εκπαιδευτικοί δηλώνουν μέτριο επίπεδο και 3 (2%) χαμηλό επίπεδο (Πίνακας 6). Συνεπώς, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αισθάνεται ότι διαθέτει ένα ικανοποιητικό επίπεδο διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας αναφορικά με τις τεχνικές διαχείρισης τάξης που χρησιμοποιεί.

**Πίνακας 6:** Επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα διαχείρισης τάξης

Επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα διαχείρισης τάξης	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Χαμηλό	3	2
Μέτριο	39	33
Υψηλό	78	65
<b>Σύνολο</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

### 6.2.3. Υποκλίμακα Μαθητικής Εμπλοκής

Τέλος, η υποκλίμακα της μαθητικής εμπλοκής αφορά σε 8 δηλώσεις (Πίνακας 7 και Γράφημα 4). Ο μέσος όρος των απαντήσεων της υποκλίμακας είναι 3,87 με τυπική απόκλιση 0,66, και η διάμεσος 4, καταδεικνύοντας υψηλό επίπεδο αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών σχετικά με τις τεχνικές διαχείρισης τάξης που χρησιμοποιούν. Επίσης, οι μέσοι όροι όλων των δηλώσεων ήταν άνω του 3 (όπου 3=Μέτρια). Πιο συγκεκριμένα, οι δηλώσεις με τους υψηλότερους μέσους όρους είναι: α) «Γ3.1 Κάνεις τους μαθητές σου να πιστέψουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου» (ΜΟ=4,13, ΤΑ=0,73), β) «Γ3.2 Βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης» (ΜΟ=4,07, ΤΑ=0,78) και γ) «Γ3.6 Βοηθάς τους μαθητές σου να αποκτήσουν κριτική σκέψη» (ΜΟ=4,04, ΤΑ=0,79), ενώ οι δηλώσεις με τους χαμηλότερους μέσους όρους είναι: α) «Γ3.8 Κινητοποιείς και τους πιο δύσκολους μαθητές» (ΜΟ=3,58, ΤΑ=0,89) και β) «Γ3.4 Διευκολύνεις τους γονείς των μαθητών σου προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου» (ΜΟ=3,61, ΤΑ=0,90). Επιπλέον, η αξιοπιστία των δηλώσεων της υποκλίμακας είναι υψηλή (Cronbach's alpha=0.93>0.8).

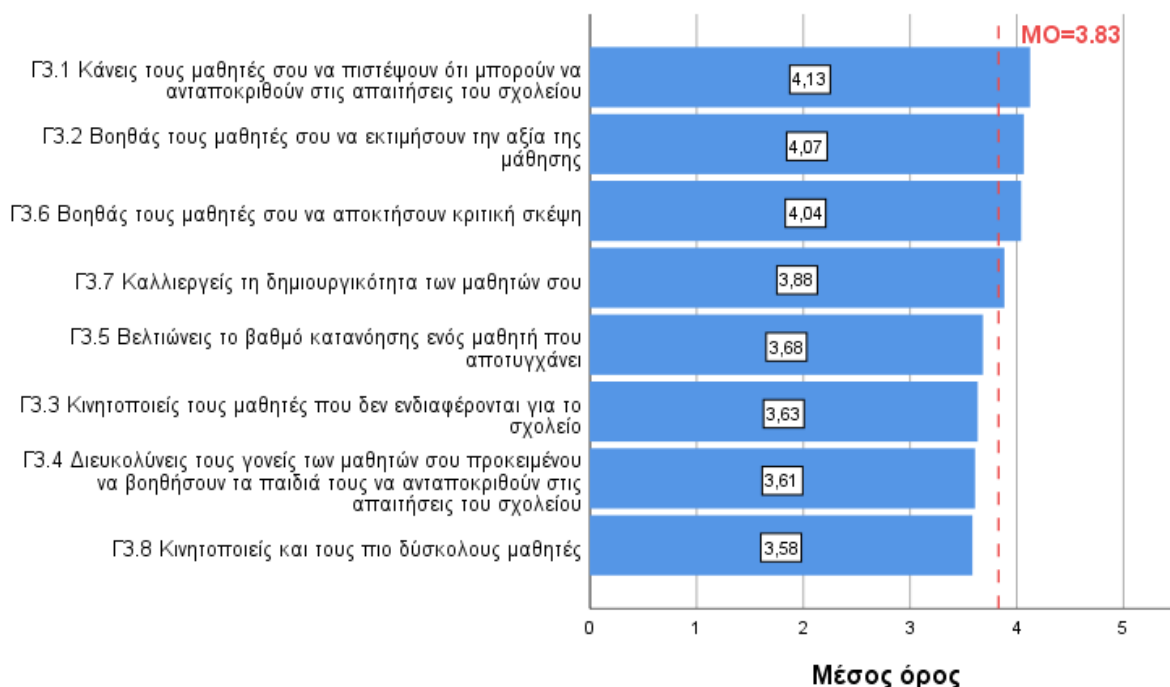
Οι παραπάνω απαντήσεις δηλώνουν μια αυξημένη (αρκετή προς υψηλή) αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στο να βοηθήσουν τους μαθητές τους να ανταποκριθούν στο σχολείο, να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης και να σκέφτονται με τρόπο κριτικό. Παρουσιάζουν όμως ελαττωμένη (μέτρια προς αρκετή) αποτελεσματικότητα, σε θέματα κινητοποίησης δύσκολων μαθητών και στη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών με σκοπό την απρόσκοπτη πορεία των μαθητών στο σχολείο.

**Πίνακας 7:** Απαντήσεις δηλώσεων υποκλίμακας μαθητικής εμπλοκής

Ερ.	Δηλώσεις	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
Γ3.1	Κάνεις τους μαθητές σου να πιστέψουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου	1	5	4,13	4,00	0,73
Γ3.2	Βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης	1	5	4,07	4,00	0,78
Γ3.3	Κινητοποιείς τους μαθητές που δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο	1	5	3,63	4,00	0,89
Γ3.4	Διευκολύνεις τους γονείς των μαθητών σου προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου	1	5	3,61	4,00	0,90
Γ3.5	Βελτιώνεις το βαθμό κατανόησης ενός μαθητή που αποτυγχάνει	1	5	3,68	4,00	0,92

<b>Γ3.6</b>	Βοηθάς τους μαθητές σου να αποκτήσουν κριτική σκέψη	1	5	4,04	4,00	0,79
<b>Γ3.7</b>	Καλλιεργείς τη δημιουργικότητα των μαθητών σου	1	5	3,88	4,00	0,86
<b>Γ3.8</b>	Κινητοποιείς και τους πιο δύσκολους μαθητές	1	5	3,58	4,00	0,89
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>		<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,83</b>	<b>4,00</b>	<b>0,69</b>
<b>Cronbach's Alpha</b>				<b>0,93</b>		

#### Μέσοι όροι δηλώσεων της υποκλίμακας "Μαθητικής εμπλοκής"



**Γράφημα 4:** Μέσοι όροι δηλώσεων υποκλίμακας «Μαθητική εμπλοκή»

Εντάσσοντας σε επίπεδα – κατηγορίες τους μέσους όρους των απαντήσεων της υποκλίμακας μαθητικής εμπλοκής, προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (70) δηλώνει υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα μαθητικής εμπλοκής (58%), ενώ 48 (40%) εκπαιδευτικοί δηλώνουν μέτριο επίπεδο και 2 (2%) χαμηλό επίπεδο (Πίνακας 8). Συνεπώς, πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς αισθάνονται ότι διαθέτουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα μαθητικής εμπλοκής.

**Πίνακας 8:** Επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα μαθητικής εμπλοκής

Επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα μαθητικής εμπλοκής	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Χαμηλό	2	2
Μέτριο	48	40



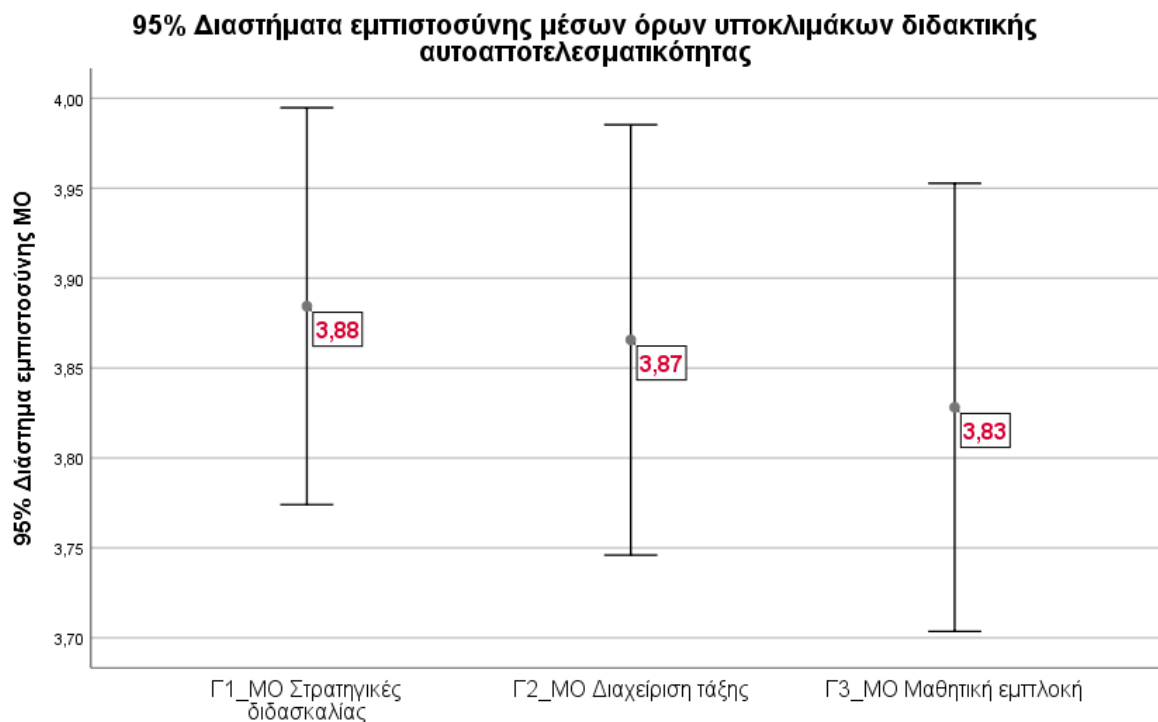
Υψηλό	70	58
<b>Σύνολο</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

#### 6.2.4. Σύνοψη Αποτελεσμάτων των Υποκλιμάκων Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας

Συνοψίζοντας, παρακάτω καταγράφονται ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση και ο συντελεστής αξιοπιστίας των υποκλιμάκων διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, από όπου φαίνεται ότι το συνολικό αίσθημα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα είναι ( $MO=3,86$ ,  $TA=0,60$ ). Επιπλέον, η συνολική αξιοπιστία των δηλώσεων είναι υψηλή ( $Cronbach's\ alpha=0.96>0.8$ )(Πίνακας 9 και Γράφημα 5). Από την συνολική παρατήρηση των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων ανά υποκλίμακα διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν τις τρεις υποκλίμακες με όμοιο τρόπο, δεδομένου ότι τα επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας αναφορικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας, τη διαχείριση της τάξης και τη μαθητική εμπλοκή κινούνται σχεδόν στα ίδια επίπεδα, με τη μαθητική εμπλοκή να υπολείπεται ελαφρώς.

**Πίνακας 9:** Βασικά περιγραφικά στατιστικά υποκλιμάκων διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας

Υποκλίμακα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Συντελεστής αξιοπιστίας $\alpha$
Γ1 Στρατηγικές διδασκαλίας	3,88	0,61	0,88
Γ2 Διαχείριση τάξης	3,87	0,66	0,92
Γ3 Μαθητική εμπλοκή	3,83	0,69	0,93
<b>Σύνολο</b>	<b>3,86</b>	<b>0,60</b>	<b>0,96</b>

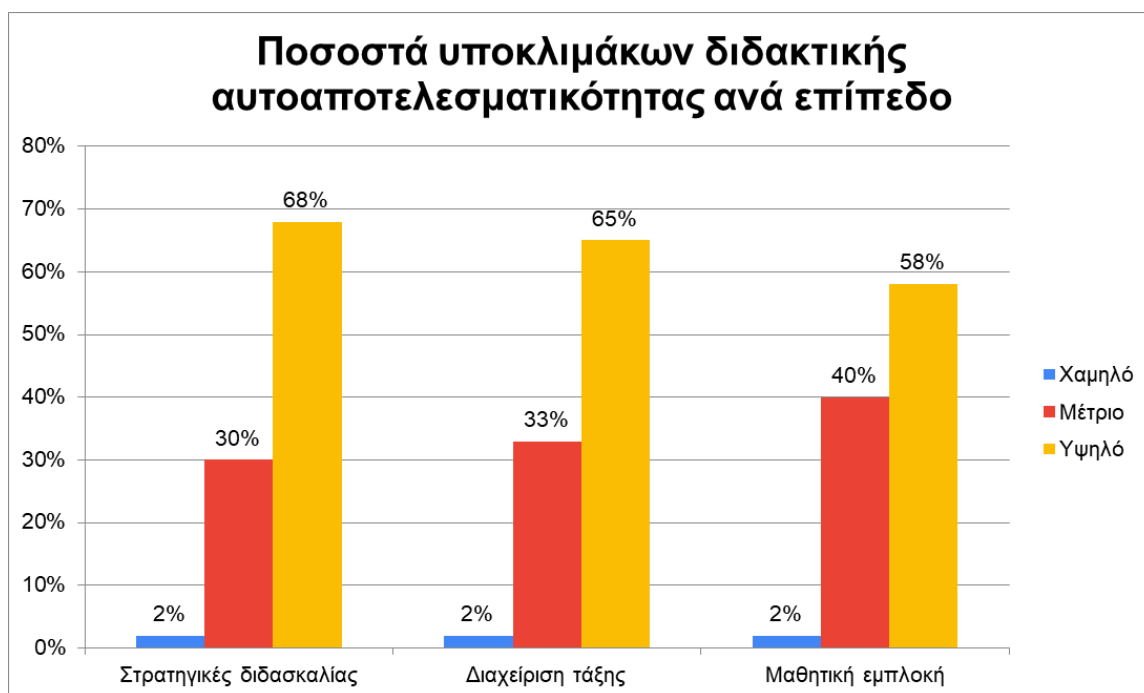


**Γράφημα 5:** Διαστήματα εμπιστοσύνης ΜΟ υποκλιμάκων διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας

Επίσης, παρακάτω καταγράφονται οι συχνότητες (N) και τα ποσοστά (%) των υποκλιμάκων διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ανά επίπεδο, από όπου προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, εμφανίζουν ικανοποιητικό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας σε όλες τις υποκλίμακες (Πίνακας 10 και Γράφημα 6). Κατά συνέπεια, πιστεύουν ότι διαθέτουν ικανότητες στη διδασκαλία, στο να διαχειρίζονται τους μαθητές τους και στο να επιτυγχάνουν την μαθητική εμπλοκή, αν και σε μικρότερο βαθμό.

**Πίνακας 10:** Συχνότητες και ποσοστά υποκλιμάκων διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ανά επίπεδο

Υποκλίμακα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας	Επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας		
	Χαμηλό	Μέτριο	Υψηλό
Γ1 Στρατηγικές διδασκαλίας	N=2 (2%)	N=36 (30%)	N=82 (68%)
Γ2 Διαχείριση τάξης	N=3 (2%)	N=39 (33%)	N=78 (65%)
Γ3 Μαθητική εμπλοκή	N=2 (2%)	N=48 (40%)	N=70 (58%)



**Γράφημα 6:** Ποσοστά υποκλιμάκων διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ανά επίπεδο

### **6.3. Διαφοροποίηση Αισθήματος Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας ως προς Δημογραφικά και Εργασιακά Χαρακτηριστικά**

#### **6.3.1. Διαφοροποίηση ως προς το Φύλο**

Για τον έλεγχο διαφοροποίησης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο τους στις δηλώσεις των τριών υποκλιμάκων της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας εκτελέστηκε παραμετρικός έλεγχος *t-test*. Ο έλεγχος δεν κατέδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοροποίησης ως προς το φύλο σε καμία υποκλίμακα (Πίνακας 11).

Σε όλες τις υποκλίμακες, άνδρες και γυναίκες παρουσιάζουν παρόμοιους μέσους όρους, με τις γυναίκες να έχουν ελαφρώς μεγαλύτερο μέσο όρο διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας από τους άνδρες (Πίνακας 11), κατ' επέκταση τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες παρουσιάζουν τα ίδια επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, τόσο στις στρατηγικές διδασκαλίας, όσο στη διαχείριση της τάξης και στη μαθητική εμπλοκή.

**Πίνακας 11:** Έλεγχος *t-test*– Φύλο\* Υποκλίμακες διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας

Υποκλίμακες διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας	Φύλο	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	df	t-test	p-value
Γ1 Στρατηγικές διδασκαλίας	Γυναίκα	74	3,90	0,55	118	0,324	0,747
	Άνδρας	46	3,86	0,70			
	Σύνολο	120	3,88	0,61			
Γ2 Διαχείριση τάξης	Γυναίκα	74	3,87	0,62	118	0,090	0,928
	Άνδρας	46	3,86	0,73			
	Σύνολο	120	3,87	0,66			
Γ3 Μαθητική εμπλοκή	Γυναίκα	74	3,85	0,61	118	0,467	0,642
	Άνδρας	46	3,79	0,81			
	Σύνολο	120	3,83	0,69			

### 6.3.2. Διαφοροποίηση ως προς την Ηλικία

Για τον έλεγχο διαφοροποίησης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία τους στις δηλώσεις των τριών υποκλιμάκων της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας έγινε χρήση του παραμετρικού ελέγχου συσχέτισης Pearson. Ο έλεγχος κατέδειξε την ύπαρξη ασθενούς θετικής γραμμικής συσχέτισης (το R βρίσκεται στο διάστημα [0.2, 0.5)) της ηλικίας με όλες τις υποκλίμακες της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας (Πίνακας 122).

Οι διαφοροποιήσεις ως προς την ηλικία είναι στατιστικά σημαντικές ( $p < 0,05$ ) και στις τρεις διαστάσεις της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Αυτό σημαίνει ότι απορρίπτεται η αρχική υπόθεση ότι δεν υπάρχει συσχέτιση, οπότε αύξηση της ηλικίας, δηλώνει αύξηση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας έχουν ελαφρώς μεγαλύτερη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, σε σχέση με νεότερους συναδέλφους τους, τόσο στις στρατηγικές διδασκαλίας, στη μαθητική εμπλοκή και ειδικότερα στη διαχείριση της τάξης, όπου παρατηρήθηκε και η μεγαλύτερη θετική συσχέτιση (26,5%). Ως προς τη μαθητική εμπλοκή παρατηρήθηκε ο μικρότερος βαθμός θετικής συσχέτισης (20,5%).

**Πίνακας 12:** Έλεγχος συσχέτισης Pearson – Ηλικία \* Υποκλίμακες διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας

Υποκλίμακες διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας	Pearson's R / p-value	Ηλικία
--	-----------------------	--------

Γ1 Στρατηγικές διδασκαλίας	R	0,218*
	p-value	<b>0,017</b>
Γ2 Διαχείριση τάξης	R	0,265
	p-value	<b>0,003</b>
Γ3 Μαθητική εμπλοκή	R	0,205
	p-value	<b>0,025</b>

\*. Στατιστικά σημαντική συσχέτιση με επίπεδο σημαντικότητας 0.05

### 6.3.3. Διαφοροποίηση ως προς την Προϋπηρεσία

Για τον έλεγχο διαφοροποίησης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τα έτη προϋπηρεσίας τους στις δηλώσεις των τριών υποκλιμάκων της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας πραγματοποιήθηκε παραμετρικός έλεγχος συσχέτισης Pearson. Ο έλεγχος δεν κατέδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής συσχέτισης – διαφοροποίησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας σε καμία υποκλίμακα (Πίνακας 13). Η μεγαλύτερη συσχέτιση που παρουσιάζεται είναι μεταξύ της προϋπηρεσίας και της διαχείρισης της τάξης (11,2%) η οποία όμως δεν είναι στατιστικά σημαντική. Φαίνεται πάντως ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εμπειρία να έχουν ένα μικρό προβάδισμα.

**Πίνακας 13:** Έλεγχος συσχέτισης Pearson – Έτη προϋπηρεσίας \* Υποκλίμακες διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας

Υποκλίμακες διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας	Pearson's R / p-value	Έτη προϋπηρεσίας
Γ1 Στρατηγικές διδασκαλίας	R	0,072
	p-value	0,433
Γ2 Διαχείριση τάξης	R	0,112
	p-value	0,223
Γ3 Μαθητική εμπλοκή	R	0,094
	p-value	0,307

\*. Στατιστικά σημαντική συσχέτιση με επίπεδο σημαντικότητας 0.05

## 6.4. Εξάρτηση Αισθήματος Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών από την Ηλικία

#### 6.4.1. Εξάρτηση Στρατηγικών Διδασκαλίας από τη Ηλικία

Προκειμένου να εξετάσουμε την εξάρτηση της αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας από την ηλικία τους, εκτελέσαμε ανάλυση παλινδρόμησης, όπου παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Πιο συγκεκριμένα (Πίνακας 14 ως Πίνακας 16):

- Ως εξαρτημένη μεταβλητή θεωρήθηκε το μέσο όρο της υποκλίμακας αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας (Γ1\_MO Στρατηγικές διδασκαλίας) και ως ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία των εκπαιδευτικών (Ηλικία).
- Η αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας σε σχέση με την ηλικία περιγράφεται από τη σχέση:  
$$(Γ1\_MO \text{ Στρατηγικές διδασκαλίας}) = 3,004 + 0,018 * (\text{Ηλικία}).$$
- Η παλινδρόμηση είναι στατιστικά σημαντική ( $F(1)=5,869$ ,  $p=0,017 < 0,05$ ), με την ηλικία να ερμηνεύει στατιστικά σημαντικά το 4,7% της διακύμανσης της αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας.
- Τέλος, το εκτιμώμενο μοντέλο υποδεικνύει ότι, κάθε αύξηση της ηλικίας των εκπαιδευτικών κατά 1 μονάδα (1 έτος), ακολουθείται από αύξηση κατά 0,018 μονάδες του μέσου όρου της αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας.

Φαίνεται ότι το αίσθημα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας αναφορικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας, εξαρτάται από την ηλικία, με μια όμως πολύ ασθενή εξάρτηση. Επομένως, εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη ηλικία έχουν ελαφρώς υψηλότερο επίπεδο διδακτικής αποτελεσματικότητας σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας σε σχέση με τους νεότερους συνάδελφούς τους. Ωστόσο, η ηλικία ερμηνεύει στατιστικά σημαντικά ( $p < 0,05$ ), μόνο μικρό ποσοστό της διακύμανσης (4,7%) της αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας, οπότε δεν αποτελεί σημαντικό δείκτη πρόβλεψης.

**Πίνακας 14:** Σύνοψη μοντέλου παλινδρόμησης – Ηλικία \* Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας

Μοντέλο	R	R <sup>2</sup>	Τυπικό σφάλμα εκτιμητή	Durbin-Watson
1	0,218	0,047	0,598	1,648

**Πίνακας 15:** ANOVA μοντέλου– Ηλικία \* Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας

Μοντέλο	Άθροισμα τετραγώνων	df	Μέσο τετράγωνο	F	p-value
Παλινδρόμηση	2,101	1	2,101	5,869	<b>0,017</b>
Κατάλοιπα	42,247	118	0,358		
Σύνολο	44,349	119			

**Πίνακας 16:** Συντελεστές μοντέλου– Ηλικία \* Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας

Μοντέλο	Συντελεστές		t	p-value	95% ΔΕ συντελεστών	
	B	Τυπικό σφάλμα			Κάτω όριο	Άνω όριο
Σταθερά	3,004	0,368	8,172	<b>0,000</b>	2,276	3,732
Ηλικία	0,018	0,008	2,423	<b>0,017</b>	0,003	0,034

#### 6.4.2. Εξάρτηση Διαχείρισης Τάξης από την Ηλικία

Προκειμένου να εξετάσουμε την εξάρτηση της αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης τάξης από την ηλικία τους, εκτελέσαμε ανάλυση παλινδρόμησης, όπου παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Πιο συγκεκριμένα (Πίνακας 17 ως Πίνακας 19):

- Ως εξαρτημένη μεταβλητή θεωρήθηκε το μέσο όρο της υποκλίμακας αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης τάξης (Γ2\_ΜΟ Διαχείριση τάξης) και ως ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία των εκπαιδευτικών (Ηλικία).
- Η αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα διαχείρισης τάξης σε σχέση με την ηλικία περιγράφεται από τη σχέση:  

$$(Γ2\_ΜΟ \text{ Διαχείρισης τάξης}) = 2,702 + 0,024 * (\text{Ηλικία}).$$
- Η παλινδρόμηση είναι στατιστικά σημαντική ( $F(1)=8,937$ ,  $p=0,003<0.05$ ), με την ηλικία να ερμηνεύει στατιστικά σημαντικά το 7% της διακύμανσης της αίσθησης

διδασκτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης τάξης.

- Τέλος, το εκτιμώμενο μοντέλο υποδεικνύει ότι, κάθε αύξηση της ηλικίας των εκπαιδευτικών κατά 1 μονάδα (1 έτος), ακολουθείται από αύξηση κατά 0,024 μονάδες του μέσου όρου της αίσθησης διδασκτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα διαχείρισης τάξης.

Φαίνεται ότι το αίσθημα διδασκτικής αυτοαποτελεσματικότητας αναφορικά με τη διαχείριση της τάξης, εξαρτάται από την ηλικία, με μια όμως πολύ ασθενή εξάρτηση. Επομένως, εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη ηλικία έχουν ελαφρώς υψηλότερο επίπεδο διδασκτικής αποτελεσματικότητας σε θέματα διαχείρισης της τάξης, σε σχέση με τους νεότερους συνάδελφούς τους. Ωστόσο, η ηλικία ερμηνεύει στατιστικά σημαντικά ( $p < 0.05$ ), μόνο μικρό ποσοστό της διακύμανσης (7%) της αίσθησης διδασκτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείριση της τάξης, οπότε δεν αποτελεί σημαντικό δείκτη πρόβλεψης.

**Πίνακας 17:** Σύνοψη μοντέλου παλινδρόμησης – Ηλικία \* Αίσθηση διδασκτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα διαχείρισης τάξης

Μοντέλο	R	R <sup>2</sup>	Τυπικό σφάλμα εκτιμητή	Durbin-Watson
1	0,265	0,070	0,641	1,943

**Πίνακας 18:** ANOVA μοντέλου– Ηλικία \* Αίσθηση διδασκτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα διαχείρισης τάξης

Μοντέλο	Άθροισμα τετραγώνων	df	Μέσο τετράγωνο	F	p-value
Παλινδρόμηση	3,670	1	3,670	8,937	<b>0,003</b>
Κατάλοιπα	48,460	118	0,411		
Σύνολο	52,130	119			

**Πίνακας 19:** Συντελεστές μοντέλου– Ηλικία \* Αίσθηση διδασκτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα διαχείρισης τάξης

Μοντέλο	Συντελεστές		t	p-value	95% ΔΕ συντελεστών	
	B	Τυπικό σφάλμα			Κάτω όριο	Άνω όριο
Σταθερά	2,702	0,394	6,863	<b>0,000</b>	1,922	3,481
Ηλικία	0,024	0,008	2,989	<b>0,003</b>	0,008	0,041



### 6.4.3. Εξάρτηση Μαθητικής Εμπλοκής από την Ηλικία

Προκειμένου να εξετάσουμε την εξάρτηση της αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε θέματα μαθητικής εμπλοκής από την ηλικία τους, εκτελέσαμε ανάλυση παλινδρόμησης, όπου παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Πιο συγκεκριμένα (Πίνακας 20 ως Πίνακας 22):

- Ως εξαρτημένη μεταβλητή θεωρήθηκε το μέσο όρο της υποκλίμακας αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε θέματα μαθητικής εμπλοκής (Γ3\_MO Μαθητική εμπλοκή) και ως ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία των εκπαιδευτικών (Ηλικία).
- Η αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα μαθητικής εμπλοκής σε σχέση με την ηλικία περιγράφεται από τη σχέση:

$$(\Gamma3\_MO \text{ Μαθητική εμπλοκή}) = 2,893 + 0,020 * (\text{Ηλικία}).$$

- Η παλινδρόμηση είναι στατιστικά σημαντική ( $F(1)=5,162$ ,  $p=0,025<0.05$ ), με την ηλικία να ερμηνεύει στατιστικά σημαντικά το 4,2% της διακύμανσης της αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε θέματα μαθητικής εμπλοκής.
- Τέλος, το εκτιμώμενο μοντέλο υποδεικνύει ότι, κάθε αύξηση της ηλικίας των εκπαιδευτικών κατά 1 μονάδα (1 έτος), ακολουθείται από αύξηση κατά 0,020 μονάδες του μέσου όρου της αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα μαθητικής εμπλοκής.

Φαίνεται ότι το αίσθημα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας αναφορικά με τη μαθητικής εμπλοκής, εξαρτάται από την ηλικία, με μια όμως πολύ ασθενή εξάρτηση. Επομένως, εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη ηλικία έχουν ελαφρώς υψηλότερο επίπεδο διδακτικής αποτελεσματικότητας σε θέματα μαθητικής εμπλοκής, σε σχέση με τους νεότερους συνάδελφούς τους. Ωστόσο, η ηλικία ερμηνεύει στατιστικά σημαντικά ( $p<0.05$ ), μόνο μικρό ποσοστό της διακύμανσης (4,2%) της αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μαθητική εμπλοκή, οπότε δεν αποτελεί σημαντικό δείκτη πρόβλεψης.

**Πίνακας 20:** Σύνοψη μοντέλου παλινδρόμησης – Ηλικία \* Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα μαθητικής εμπλοκής

Μοντέλο	R	R <sup>2</sup>	Τυπικό σφάλμα εκτιμητή	Durbin-Watson
1	0,205	0,042	0,678	1,854

**Πίνακας 21:** ANOVA μοντέλου– Ηλικία \* Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα μαθητικής εμπλοκής

Μοντέλο	Άθροισμα τετραγώνων	df	Μέσο τετράγωνο	F	p-value
Παλινδρόμηση	2,369	1	2,369	5,161	<b>0,025</b>
Κατάλοιπα	54,164	118	0,459		
Σύνολο	56,533	119			

**Πίνακας 22:** Συντελεστές μοντέλου– Ηλικία \* Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα μαθητικής εμπλοκής

Μοντέλο	Συντελεστές		t	p-value	95% ΔΕ συντελεστών	
	B	Τυπικό σφάλμα			Κάτω όριο	Άνω όριο
Σταθερά	2,893	0,416	6,951	<b>0,000</b>	2,069	3,717
Ηλικία	0,020	0,009	2,272	<b>0,025</b>	0,003	0,037

#### 6.4.4. Εξάρτηση Συνολικής Αίσθησης Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας από την Ηλικία

Προκειμένου να εξετάσουμε την εξάρτηση της συνολικής αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών από την ηλικία τους, εκτελέσαμε ανάλυση παλινδρόμησης, όπου παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Πιο συγκεκριμένα (Πίνακας 23 ως Πίνακας 25):

- Ως εξαρτημένη μεταβλητή θεωρήσαμε το συνολικό μέσο όρο της αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Γ<sub>MO</sub> Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας) και ως ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία των εκπαιδευτικών (Ηλικία).
- Η συνολική αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με την ηλικία περιγράφεται από τη σχέση:

$$(\Gamma_{MO} \text{ Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας}) = 2,866 + 0,021 * (\text{Ηλικία}).$$

- Η παλινδρόμηση είναι στατιστικά σημαντική ( $F(1)=7,793$ ,  $p=0,006<0.05$ ), με την ηλικία να ερμηνεύει στατιστικά σημαντικά το 6,2% της διακύμανσης της συνολικής αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.
- Τέλος, το εκτιμώμενο μοντέλο υποδεικνύει ότι, κάθε αύξηση της ηλικίας των εκπαιδευτικών κατά 1 μονάδα (1 έτος), ακολουθείται από αύξηση κατά 0,021 μονάδες του μέσου όρου της συνολικής αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας.

Φαίνεται ότι το συνολικό αίσθημα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, εξαρτάται από την ηλικία, με μια όμως πολύ ασθενή εξάρτηση. Επομένως, εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη ηλικία θεωρούν ότι διαθέτουν ελαφρώς υψηλότερο επίπεδο διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, σε σχέση με τους νεότερους συνάδελφούς τους. Ωστόσο, η ηλικία ερμηνεύει στατιστικά σημαντικά ( $p<0.05$ ), μόνο μικρό ποσοστό της διακύμανσης (6,2%) της συνολικής αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, οπότε δεν αποτελεί σημαντικό δείκτη πρόβλεψης.

**Πίνακας 23:** Σύνοψη μοντέλου παλινδρόμησης – Ηλικία \* Συνολική αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας

Μοντέλο	R	R <sup>2</sup>	Τυπικό σφάλμα εκτιμητή	Durbin-Watson
1	0,249	0,062	0,586	1,786

**Πίνακας 24:** ANOVA μοντέλου– Ηλικία \* Συνολική αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας

Μοντέλο	Άθροισμα τετραγώνων	df	Μέσο τετράγωνο	F	p-value
Παλινδρόμηση	2,673	1	2,673	7,793	<b>0,006</b>
Κατάλοιπα	40,473	118	0,343		
Σύνολο	43,146	119			

**Πίνακας 25:** Συντελεστές μοντέλου– Ηλικία \* Συνολική αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας

Μοντέλο	Συντελεστές		t	p-value	95% ΔΕ συντελεστών	
	B	Τυπικό σφάλμα			Κάτω όριο	Άνω όριο
Σταθερά	2,866	0,360	7,966	<b>0,000</b>	2,154	3,579
Ηλικία	0,021	0,007	2,792	<b>0,006</b>	0,006	0,036

## 6.5. Πηγές Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας

Για τον προσδιορισμό των πηγών διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ηλείας, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις δηλώσεις των 6 διαστάσεων που συνεισφέρουν στην αυτοαποτελεσματικότητα, οι οποίες περιλαμβάνονται στην Κλίμακα Πηγών Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας – Teacher Efficacy Sources Inventory (Poulou, 2007). Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για τις ακόλουθες διαστάσεις: α) τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας /δεξιότητες, β) τα κίνητρα, γ) η κοινωνική/λεκτική πειθώ, δ) η έμμεση μάθηση, ε) η ψυχολογική / συναισθηματική κατάσταση και στ) η στάση για τα επιμορφωτικά προγράμματα. Υπενθυμίζεται ότι για όλες τις διαστάσεις, μεγαλύτερος μέσος όρος υποδηλώνει μεγαλύτερο επίπεδο – βαθμό συνεισφοράς στην αυτοαποτελεσματικότητα (όπου 1=Καθόλου ως 5=Πάρα πολύ).

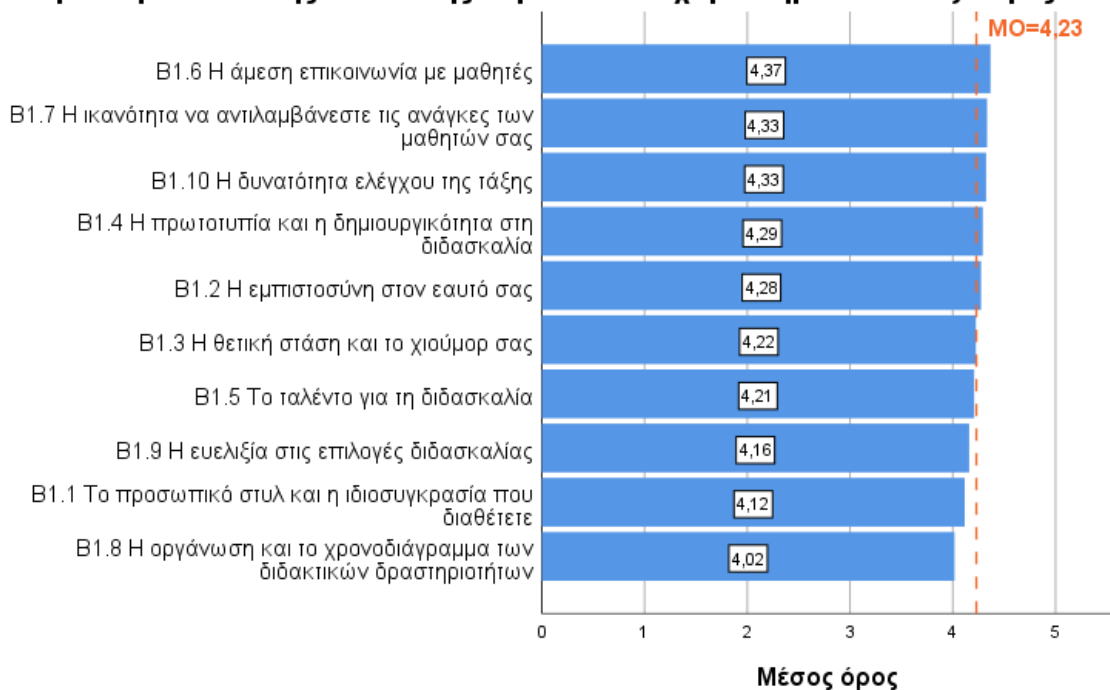
### 6.5.1. Διάσταση Χαρακτηριστικών Προσωπικότητας / Δεξιοτήτων

Η διάσταση των χαρακτηριστικών προσωπικότητας / δεξιοτήτων αφορά σε 10 δηλώσεις (Πίνακας 26 και Γράφημα 7). Ο μέσος όρος των απαντήσεων της διάστασης είναι 4,23 με τυπική απόκλιση 0,58, και η διάμεσος 4, καταδεικνύοντας ότι τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας/δεξιότητες αποτελούν πολύ σημαντικές πηγές διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Επίσης, οι μέσοι όροι όλων των δηλώσεων είναι άνω του 4 (όπου 4=Πολύ). Πιο συγκεκριμένα, οι δηλώσεις με τους υψηλότερους μέσους όρους είναι: α) «B1.6 Η άμεση επικοινωνία με μαθητές» (MO=4,37, TA=0,74), β) «B1.7 Η ικανότητα να αντιλαμβάνεστε τις ανάγκες των μαθητών σας» (MO=4,33, TA=0,75) και γ) «B1.10 Η δυνατότητα ελέγχου της τάξης» (MO=4,33, TA=0,80), ενώ η δήλωση με τον χαμηλότερο μέσο όρο είναι η «B1.8 Η οργάνωση και το χρονοδιάγραμμα των διδακτικών δραστηριοτήτων» (MO=4,02, TA=0,85). Επιπλέον, η αξιοπιστία των δηλώσεων της διάστασης είναι υψηλή (Cronbach's alpha=0.91>0.8). Τα παραπάνω αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν τα επικοινωνιακά προσόντα και τις διαχειριστικές δεξιότητες έναντι των οργανωτικών.

**Πίνακας 26:** Απαντήσεις δηλώσεων διάστασης χαρακτηριστικών προσωπικότητας / δεξιοτήτων

Ερ.	Δηλώσεις	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
B1.1	Το προσωπικό στυλ και η ιδιοσυγκρασία που διαθέτετε	1	5	4,12	4,00	0,76
B1.2	Η εμπιστοσύνη στον εαυτό σας	1	5	4,28	4,00	0,74
B1.3	Η θετική στάση και το χιούμορ σας	1	5	4,23	4,00	0,68
B1.4	Η πρωτοτυπία και η δημιουργικότητα στη διδασκαλία	1	5	4,29	4,00	0,77
B1.5	Το ταλέντο για τη διδασκαλία	1	5	4,21	4,00	0,77
B1.6	Η άμεση επικοινωνία με μαθητές	1	5	<b>4,37</b>	4,00	0,74
B1.7	Η ικανότητα να αντιλαμβάνεστε τις ανάγκες των μαθητών σας	1	5	4,33	4,00	0,75
B1.8	Η οργάνωση και το χρονοδιάγραμμα των διδακτικών δραστηριοτήτων	1	5	4,02	4,00	0,85
B1.9	Η ευελιξία στις επιλογές διδασκαλίας	1	5	4,16	4,00	0,83
B1.10	Η δυνατότητα ελέγχου της τάξης	1	5	4,33	4,00	0,80
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>		<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4,23</b>	<b>4,00</b>	<b>0,58</b>
<b>Cronbach's Alpha</b>				<b>0,91</b>		

**Μέσοι όροι δηλώσεων της διάστασης "Προσωπικά χαρακτηριστικά / δεξιότητες"**



**Γράφημα 7:** Μέσοι όροι δηλώσεων διάστασης «Χαρακτηριστικά προσωπικότητας/δεξιότητες»

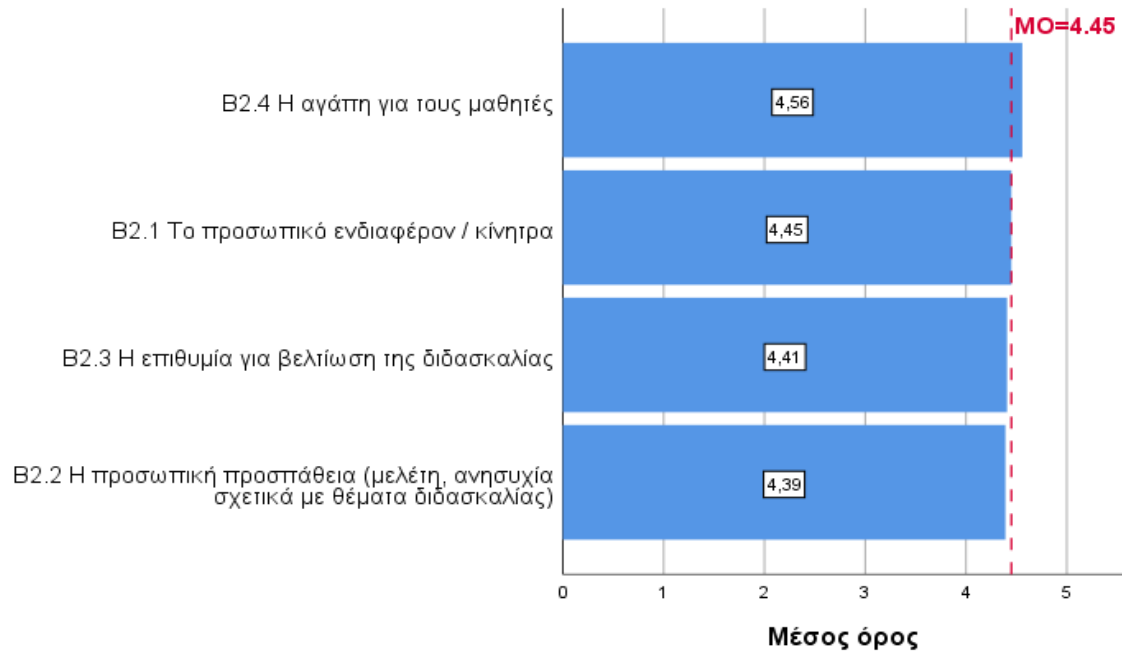
### 6.5.2. Διάσταση Κινήτρων

Η διάσταση των κινήτρων αφορά σε 4 δηλώσεις (Πίνακας 27 και Γράφημα 8). Ο μέσος όρος των απαντήσεων της διάστασης είναι 4,45 με τυπική απόκλιση 0,63, και η διάμεσος 5, καταδεικνύοντας ότι τα κίνητρα αποτελούν πολύ σημαντικές πηγές διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Επίσης, οι μέσοι όροι όλων των δηλώσεων είναι άνω του 4 (όπου 4=Πολύ). Πιο συγκεκριμένα, η δήλωση με τον υψηλότερο μέσο όρο είναι η «B2.4 Η αγάπη για τους μαθητές» (ΜΟ=4,56, ΤΑ=0,72), ενώ η δήλωση με τον χαμηλότερο μέσο όρο είναι η «B2.2 Η προσωπική προσπάθεια (μελέτη, ανησυχία σχετικά με θέματα διδασκαλίας)» (ΜΟ=4,39, ΤΑ=0,74). Επιπλέον, η αξιοπιστία των δηλώσεων της διάστασης είναι υψηλή (Cronbach's alpha=0.88>0.8). Τα αποτελέσματα αυτά, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν ως το σημαντικότερο κίνητρο για τη βελτίωση της διδασκαλίας, την αγάπη για τους μαθητές, το οποίο είναι κατανοητό, αφού προφανώς αποτελεί έναν από τους κυριότερους λόγους για την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Η προσωπική προσπάθεια έρχεται σε δεύτερη μοίρα.

**Πίνακας 27:** Απαντήσεις δηλώσεων διάστασης κινήτρων

Ερ.	Δηλώσεις	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
<b>B2.1</b>	Το προσωπικό ενδιαφέρον / κίνητρα	1	5	4,45	5,00	0,73
<b>B2.2</b>	Η προσωπική προσπάθεια (μελέτη, ανησυχία σχετικά με θέματα διδασκαλίας)	1	5	4,39	5,00	0,74
<b>B2.3</b>	Η επιθυμία για βελτίωση της διδασκαλίας	1	5	4,41	5,00	0,75
<b>B2.4</b>	Η αγάπη για τους μαθητές	1	5	4,56	5,00	0,72
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>		<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4,45</b>	<b>5,00</b>	<b>0,63</b>
<b>Cronbach's Alpha</b>				<b>0,88</b>		

### Μέσοι όροι δηλώσεων της διάστασης "Κίνητρα"



Γράφημα 8: Μέσοι όροι δηλώσεων διάστασης «Κίνητρα»

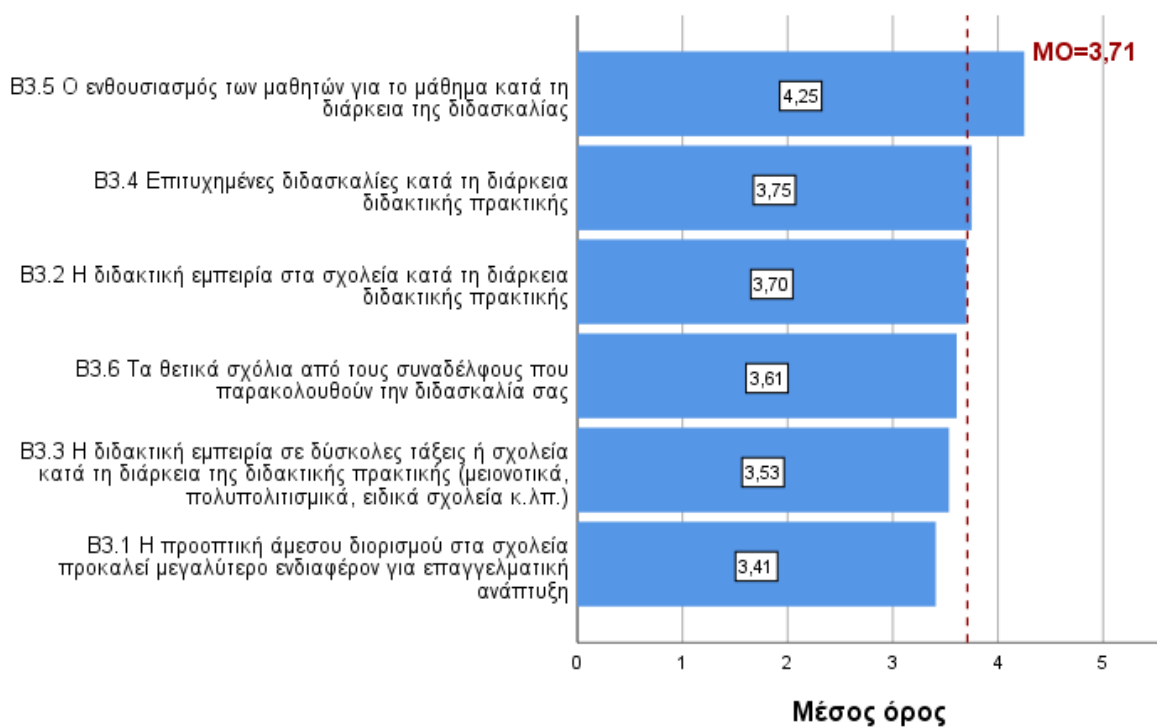
#### 6.5.3. Διάσταση Κοινωνικής / Λεκτικής Πειθούς

Η διάσταση της κοινωνικής / λεκτικής πειθούς αφορά σε 6 δηλώσεις (Πίνακας 28 και Γράφημα 9). Ο μέσος όρος των απαντήσεων της διάστασης είναι 3,71 με τυπική απόκλιση 0,63, και η διάμεσος 4, καταδεικνύοντας ότι η κοινωνική/λεκτική πειθώ αποτελεί σημαντική πηγή διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Επίσης, οι μέσοι όροι όλων των δηλώσεων είναι άνω του 3 (όπου 3=Μέτρια). Πιο συγκεκριμένα, η δήλωση με τον υψηλότερο μέσο όρο είναι η «B3.5 Ο ενθουσιασμός των μαθητών για το μάθημα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας» (MO=4,25, TA=0,76), ενώ η δήλωση με τον χαμηλότερο μέσο όρο είναι η «B3.1 Η προοπτική άμεσου διορισμού στα σχολεία προκαλεί μεγαλύτερο ενδιαφέρον για επαγγελματική ανάπτυξη» (MO=3,41, TA=1,18). Επιπλέον, η αξιοπιστία των δηλώσεων της διάστασης είναι ικανοποιητική (Cronbach's alpha=0.77>0.7). Το τελευταίο εύρημα μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι το 71% του δείγματος αποτελείται από μόνιμους εκπαιδευτικούς, οπότε αυτή η δήλωση δεν τους αφορά. Από την άλλη, η δήλωση με το μεγαλύτερο μέσο όρο αναδεικνύει την μεγάλη ανάγκη των εκπαιδευτικών να παρακινηθούν από τη ζέση των μαθητών, να αντλήσουν χαρά και ικανοποίηση και να αποδώσουν περισσότερο. Αξιοσημείωτο είναι ότι η διδακτική εμπειρία που αποκτούν και η άποψη των συναδέλφων τους για τη διδασκαλία τους, έρχονται σε δεύτερη θέση.

**Πίνακας 28:** Απαντήσεις δηλώσεων διάστασης κοινωνικής / λεκτικής πειθούς

Ερ.	Δηλώσεις	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
B3.1	Η προοπτική άμεσου διορισμού στα σχολεία προκαλεί μεγαλύτερο ενδιαφέρον για επαγγελματική ανάπτυξη	1	5	3,41	3,50	1,18
B3.2	Η διδακτική εμπειρία στα σχολεία κατά τη διάρκεια διδακτικής πρακτικής	1	5	3,70	4,00	0,93
B3.3	Η διδακτική εμπειρία σε δύσκολες τάξεις ή σχολεία κατά τη διάρκεια της διδακτικής πρακτικής (μειονοτικά, πολυπολιτισμικά, ειδικά σχολεία κ.λπ.)	1	5	3,53	4,00	1,03
B3.4	Επιτυχημένες διδασκαλίες κατά τη διάρκεια διδακτικής πρακτικής	1	5	3,75	4,00	0,82
B3.5	Ο ενθουσιασμός των μαθητών για το μάθημα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας	1	5	4,25	4,00	0,76
B3.6	Τα θετικά σχόλια από τους συναδέλφους που παρακολουθούν την διδασκαλία σας	1	5	3,61	4,00	0,80
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>		<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,71</b>	<b>4,00</b>	<b>0,63</b>
<b>Cronbach's Alpha</b>				<b>0,77</b>		

**Μέσοι όροι δηλώσεων της διάστασης «Κοινωνική / λεκτική πειθώ»**



**Γράφημα 9:** Μέσοι όροι δηλώσεων διάστασης «Κοινωνική / λεκτική πειθώ»



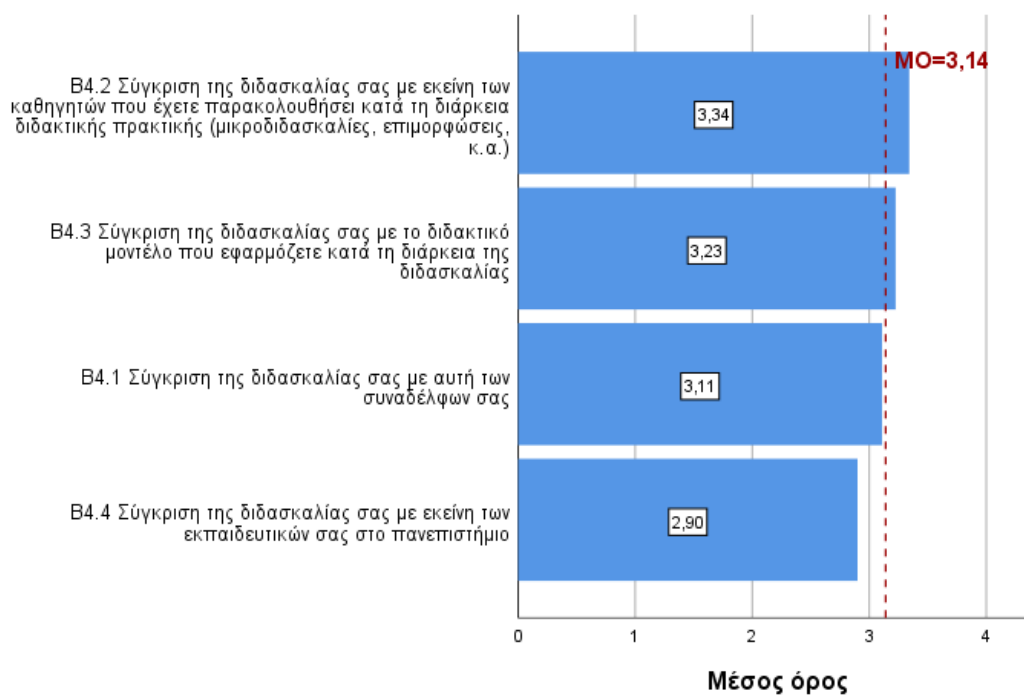
#### 6.5.4. Διάσταση Έμμεσης Μάθησης

Η διάσταση της έμμεσης μάθησης αφορά σε 4 δηλώσεις (Πίνακας 29 και Γράφημα 10). Ο μέσος όρος των απαντήσεων της διάστασης είναι 3,14 με τυπική απόκλιση 0,76, και η διάμεσος 3, καταδεικνύοντας ότι η έμμεση μάθηση αποτελεί μέτρια πηγή διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Επίσης, οι μέσοι όροι όλων των δηλώσεων είναι κοντά στο 3 (όπου 3=Μέτρια). Πιο συγκεκριμένα, η δήλωση με τον υψηλότερο μέσο όρο είναι η «B4.2 Σύγκριση της διδασκαλίας σας με εκείνη των καθηγητών που έχετε παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια διδακτικής πρακτικής (μικροδιδασκαλίες, επιμορφώσεις, κ.α.)» (ΜΟ=3,34, ΤΑ=0,88), ενώ η δήλωση με τον χαμηλότερο μέσο όρο είναι η «B4.4 Σύγκριση της διδασκαλίας σας με εκείνη των εκπαιδευτικών σας στο πανεπιστήμιο» (ΜΟ=2,90, ΤΑ=1,12). Επιπλέον, η αξιοπιστία των δηλώσεων της διάστασης είναι ικανοποιητική (Cronbach's alpha=0.78>0.7). Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να εξηγηθούν, αν υποθέσουμε πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με μέση ηλικία τα 48 έτη, έχουν αποφοιτήσει πολλά χρόνια από το Πανεπιστήμιο, ενώ οι επιμορφώσεις είναι πιο πρόσφατες, πιο επίκαιρες. Ταυτόχρονα υπάρχει μεγαλύτερη ταύτιση με τον εκπαιδευτή-πρότυπο των επιμορφώσεων, καθώς διαθέτουν παρεμφερή προσόντα, σε σχέση με τον Καθηγητή του Πανεπιστημίου.

**Πίνακας 29:** Απαντήσεις δηλώσεων διάστασης έμμεσης μάθησης

Ερ.	Δηλώσεις	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
<b>B4.1</b>	Σύγκριση της διδασκαλίας σας με αυτή των συναδέλφων σας	1	5	3,11	3,00	1,01
<b>B4.2</b>	Σύγκριση της διδασκαλίας σας με εκείνη των καθηγητών που έχετε παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια διδακτικής πρακτικής (μικροδιδασκαλίες, επιμορφώσεις, κ.α.)	1	5	3,34	3,00	0,88
<b>B4.3</b>	Σύγκριση της διδασκαλίας σας με το διδακτικό μοντέλο που εφαρμόζετε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας	1	5	3,23	3,00	0,87
<b>B4.4</b>	Σύγκριση της διδασκαλίας σας με εκείνη των εκπαιδευτικών σας στο πανεπιστήμιο	1	5	2,90	3,00	1,12
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>		<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,14</b>	<b>3,00</b>	<b>0,76</b>
<b>Cronbach's Alpha</b>				<b>0,78</b>		

### Μέσοι όροι δηλώσεων της διάστασης «Έμμεση μάθηση»



**Γράφημα 10:** Μέσοι όροι δηλώσεων διάστασης «Έμμεση μάθηση»

#### 6.5.5. Διάσταση Ψυχολογικής / Συναισθηματικής Κατάστασης

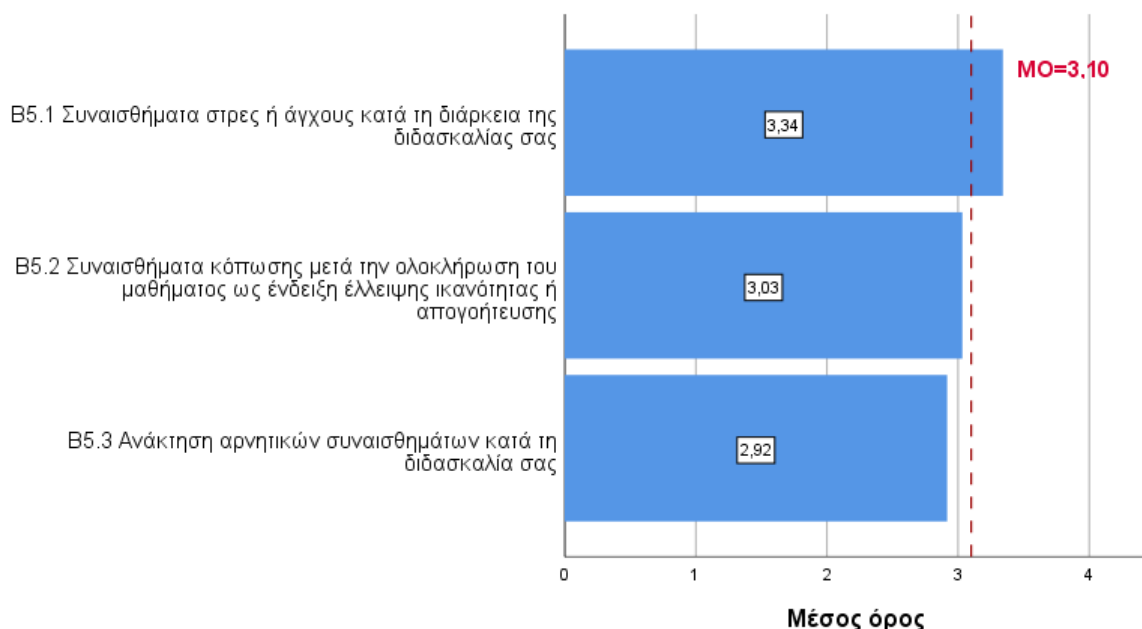
Η διάσταση της ψυχολογικής / συναισθηματικής κατάστασης αφορά σε 3 δηλώσεις (Πίνακας 30 και Γράφημα 11). Ο μέσος όρος των απαντήσεων της διάστασης είναι 3,10 με τυπική απόκλιση 0,90, και η διάμεσος 3, καταδεικνύοντας ότι η ψυχολογική / συναισθηματική κατάσταση αποτελεί μέτρια πηγή διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Επίσης, οι μέσοι όροι όλων των δηλώσεων είναι κοντά στο 3 (όπου 3=Μέτρια). Πιο συγκεκριμένα, η δήλωση με τον υψηλότερο μέσο όρο είναι η «B5.1 Συναισθήματα στρες ή άγχους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας» (MO=3,34, TA=0,97), ενώ η δήλωση με τον χαμηλότερο μέσο όρο είναι η «B5.3 Ανάκτηση αρνητικών συναισθημάτων κατά τη διδασκαλία σας» (MO=2,92, TA=1,08). Επιπλέον, η αξιοπιστία των δηλώσεων της διάστασης είναι υψηλή (Cronbach's alpha=0.87>0.8). Συνεπώς, η διδακτική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται μέτρια από τη συναισθηματική/ψυχολογική τους κατάσταση μέσα στην τάξη, η οποία κινείται σε φυσιολογικά επίπεδα, χωρίς εξάρσεις.

**Πίνακας 30:** Απαντήσεις δηλώσεων διάστασης ψυχολογικής / συναισθηματικής κατάστασης

Ερ.	Δηλώσεις	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Τυπική Διάμεσος	απόκλιση
-----	----------	----------	---------	------------	-----------------	----------

<b>B5.1</b>	Συναισθήματα στρες ή άγχους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας	1	5	3,34	3,00	0,97
<b>B5.2</b>	Συναισθήματα κόπωσης μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος ως ένδειξη έλλειψης ικανότητας ή απογοήτευσης	1	5	3,03	3,00	1,00
<b>B5.3</b>	Ανάκτηση αρνητικών συναισθημάτων κατά τη διδασκαλία σας	1	5	2,92	3,00	1,08
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>		<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,10</b>	<b>3,00</b>	<b>0,90</b>
<b>Cronbach's Alpha</b>				<b>0,87</b>		

### Μέσοι όροι δηλώσεων της διάστασης «Ψυχολογική / συναισθηματική κατάσταση»



**Γράφημα 11:** Μέσοι όροι δηλώσεων διάστασης «Ψυχολογική / συναισθηματική κατάσταση»

#### 6.5.6. Διάσταση Στάσης για τα Επιμορφωτικά Προγράμματα

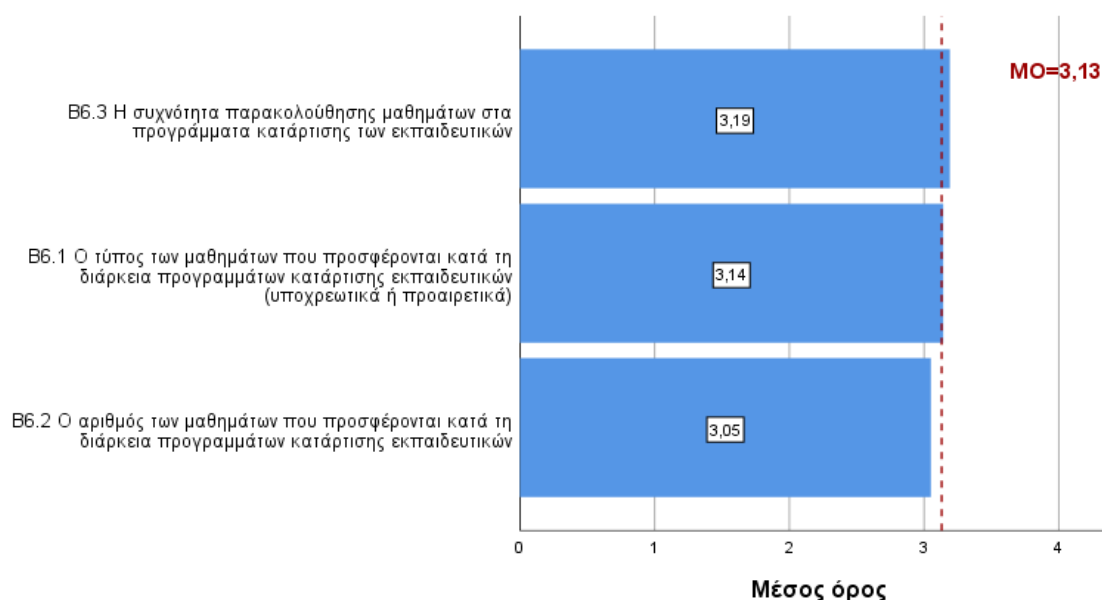
Η διάσταση της στάσης για τα επιμορφωτικά προγράμματα αφορά σε 3 δηλώσεις (Πίνακας 31 και Γράφημα 12). Ο μέσος όρος των απαντήσεων της διάστασης είναι 3,13 με τυπική απόκλιση 0,81, και η διάμεσος 3, καταδεικνύοντας ότι η στάση για τα επιμορφωτικά προγράμματα αποτελεί μέτρια πηγή διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Επίσης, οι μέσοι όροι όλων των δηλώσεων είναι κοντά στο 3 (όπου 3=Μέτρια). Πιο συγκεκριμένα, η δήλωση με τον υψηλότερο μέσο όρο είναι η «B6.3 Η συχνότητα παρακολούθησης μαθημάτων στα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών» (MO=3,19, TA=0,93), ενώ η δήλωση με τον χαμηλότερο μέσο όρο είναι η «B6.2 Ο αριθμός των μαθημάτων που προσφέρονται κατά τη διάρκεια προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών» (MO=3,05, TA=0,88). Επιπλέον, η

αξιοπιστία των δηλώσεων της διάστασης είναι υψηλή (Cronbach's alpha=0.88>0.8). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δείχνουν μέτριο ενδιαφέρον για την επιμόρφωση, εκδηλώνοντας σημάδια κόπωσης από την πληθώρα των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

**Πίνακας 31:** Απαντήσεις δηλώσεων διάστασης στάσης για τα επιμορφωτικά προγράμματα

Ερ.	Δηλώσεις	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
B6.1	Ο τύπος των μαθημάτων που προσφέρονται κατά τη διάρκεια προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών (υποχρεωτικά ή προαιρετικά)	1	5	3,14	3,00	0,89
B6.2	Ο αριθμός των μαθημάτων που προσφέρονται κατά τη διάρκεια προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών	1	5	3,05	3,00	0,88
B6.3	Η συχνότητα παρακολούθησης μαθημάτων στα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών	1	5	3,19	3,00	0,93
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>		<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,13</b>	<b>3,00</b>	<b>0,81</b>
<b>Cronbach's Alpha</b>				<b>0,88</b>		

**Μέσοι όροι δηλώσεων της διάστασης «Στάση για τα επιμορφωτικά προγράμματα»**



**Γράφημα 12:** Μέσοι όροι δηλώσεων διάστασης «Στάση για τα επιμορφωτικά προγράμματα»

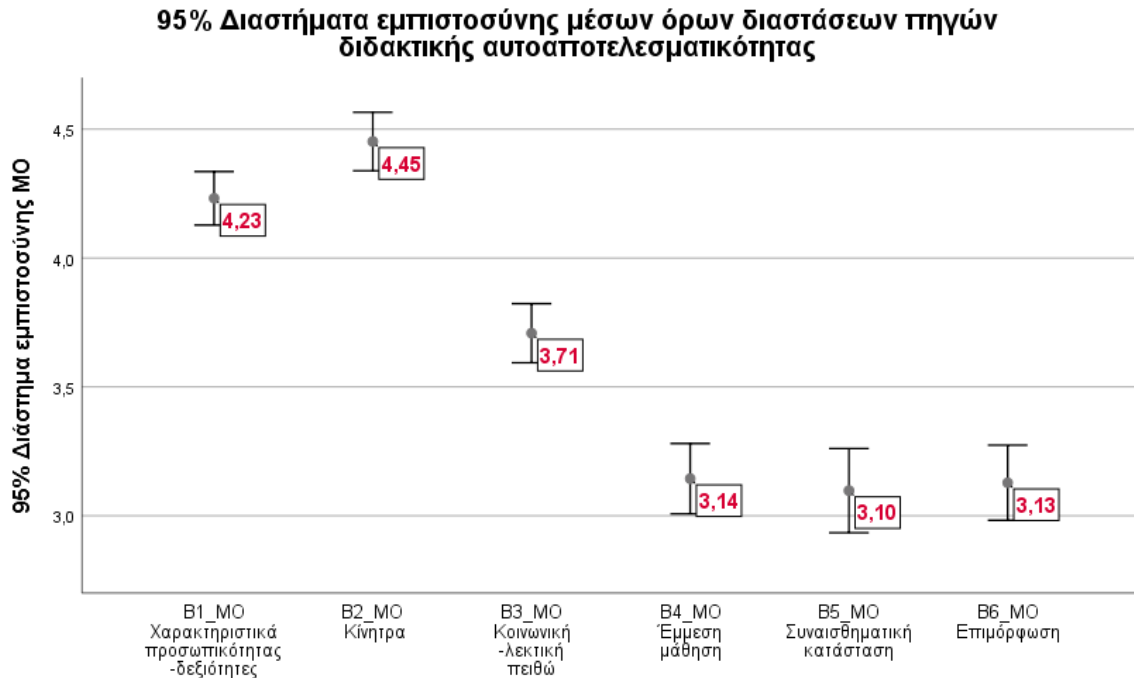
### 6.5.7. Σύνοψη Αποτελεσμάτων των Διαστάσεων των Πηγών Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας

Συνοψίζοντας, παρακάτω καταγράφονται ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση και ο συντελεστής αξιοπιστίας των διαστάσεων των πηγών διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, από όπου φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως σημαντικότερες πηγές διδακτικής

αυτοαποτελεσματικότητας: α) τα κίνητρα (ΜΟ=4,45, ΤΑ=0,63) και β) τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας/δεξιότητες (ΜΟ=4,23, ΤΑ=0,58), ενώ ως λιγότερο σημαντικές: α) την ψυχολογική/συναισθηματική κατάσταση (ΜΟ=3,10, ΤΑ=0,90), β) τη στάση για τα προγράμματα επιμόρφωσης (ΜΟ=3,13, ΤΑ=0,81) και γ) την έμμεση μάθηση (ΜΟ=3,14, ΤΑ=0,76). Επιπλέον, η συνολική αξιοπιστία των δηλώσεων είναι υψηλή (Cronbach's alpha=0.92>0.8) (Πίνακας 32 και Γράφημα 13). Φαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διδασκαλία συνδέεται άμεσα με τα κίνητρα, την προσωπικότητα και τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού, μετατρέποντας τη σε μια πιο προσωπική υπόθεση. Η μάθηση από παρακολούθηση τρίτων ατόμων κινείται σε μέτρια επίπεδα, δηλώνοντας ένα περιχαράκωμα του εκπαιδευτικού στον εαυτό του. Ομοίως η επιμόρφωση συμβάλλει μέτρια στη διδακτική τους αποτελεσματικότητα, φανερώνοντας ότι δεν εκπληρώνει επαρκώς τις ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας. Τέλος, η ψυχολογική/συναισθηματική κατάσταση τους και η διαχείρισή της κατά τη διδασκαλία κινείται σε φυσιολογικά επίπεδα, χωρίς εξάρσεις και έντονα συμπτώματα, οπότε επηρεάζει λιγότερο από κάθε άλλη πηγή το αίσθημα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας.

**Πίνακας 32:** Βασικά περιγραφικά στατιστικά διαστάσεων πηγών διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας

Διαστάσεις πηγών διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Συντελεστής αξιοπιστίας α
B1 Χαρακτηριστικά προσωπικότητας/δεξιότητες	4,23	0,58	0,91
B2 Κίνητρα	4,45	0,63	0,88
B3 Κοινωνική/λεκτική πειθώ	3,71	0,63	0,77
B4 Έμμεση μάθηση	3,14	0,76	0,78
B5 Ψυχολογική/συναισθηματική κατάσταση	3,10	0,90	0,87
B6 Στάση για τα προγράμματα επιμόρφωσης	3,13	0,81	0,88
<b>Σύνολο</b>	<b>3,63</b>	<b>0,48</b>	<b>0,92</b>



**Γράφημα 13: Διαστήματα εμπιστοσύνης ΜΟ διαστάσεων πηγών διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας**

## 6.6. Έλεγχος Συσχέτισης Διαστάσεων Πηγών Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας

Για τον έλεγχο ύπαρξης συσχέτισης των 6 διαστάσεων των πηγών διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ τους, εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο γραμμικής συσχέτισης Pearson, υπολογίζοντας τους αντίστοιχους συντελεστές R. Ο έλεγχος κατέδειξε την ύπαρξη ασθενών και μέτριων θετικών γραμμικών συσχετίσεων (το R βρίσκεται στο διάστημα [0,2, 0.7)) μεταξύ όλων των διαστάσεων των πηγών διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας (Πίνακας 33). Πιο συγκεκριμένα, οι μεγαλύτεροι συντελεστές συσχέτισης εντοπίζονται μεταξύ:

- 1) Κινήτρων και χαρακτηριστικών προσωπικότητας/δεξιότητες ( $R=0,635$ ,  $p<0,01$ ),
- 2) Κινήτρων και κοινωνικής/λεκτικής πειθούς ( $R=0,557$ ,  $p<0,01$ )
- 3) Κοινωνικής/λεκτικής πειθούς και χαρακτηριστικών προσωπικότητας/δεξιότητες ( $R=0,492$ ,  $p<0,01$ ) και
- 4) Έμμεσης μάθηση και κοινωνικής/λεκτικής πειθούς ( $R=0,475$ ,  $p<0,01$ ) και
- 5) Έμμεσης μάθησης και κινήτρων ( $R=0,471$ ,  $p<0,01$ ).

**Πίνακας 33:** Έλεγχος συσχέτισης Pearson μεταξύ των διαστάσεων των πηγών διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας

Διαστάσεις πηγών διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας	Pearson's R / p-value	B1 Χαρακτηριστικά προσωπικότητας / δεξιότητες	B2 Κίνητρα	B3 Κοινωνική / λεκτική πειθώ	B4 Έμμεση μάθηση	B5 Ψυχολογική / συναισθηματική κατάσταση	B6 Στάση για τα επιμορφωτικά προγράμματα
<b>B1 Χαρακτηριστικά προσωπικότητας / δεξιότητες</b>	R p-value	1 <b>0,000</b>	<b>0,635**</b> 1	<b>0,492**</b> <b>0,000</b>	0,392** <b>0,000</b>	0,218* <b>0,017</b>	0,339** <b>0,000</b>
<b>B2 Κίνητρα</b>	R p-value	0,635** <b>0,000</b>	1 <b>0,000</b>	<b>0,557**</b> <b>0,000</b>	<b>0,471**</b> <b>0,000</b>	0,248** <b>0,006</b>	0,285** <b>0,002</b>
<b>B3 Κοινωνική / λεκτική πειθώ</b>	R p-value	0,492** <b>0,000</b>	0,557** <b>0,000</b>	1 <b>0,000</b>	<b>0,475**</b> <b>0,000</b>	0,182* <b>0,047</b>	0,363** <b>0,000</b>
<b>B4 Έμμεση μάθηση</b>	R p-value	0,392** <b>0,000</b>	0,471** <b>0,000</b>	0,475** <b>0,000</b>	1 <b>0,000</b>	0,160 0,081	0,333** <b>0,000</b>
<b>B5 Ψυχολογική / συναισθηματική κατάσταση</b>	R p-value	0,218* <b>0,017</b>	0,248** <b>0,006</b>	0,182* <b>0,047</b>	0,160 0,081	1	0,262** <b>0,004</b>
<b>B6 Στάση για τα επιμορφωτικά προγράμματα</b>	R p-value	0,339** <b>0,000</b>	0,285** <b>0,002</b>	0,363** <b>0,000</b>	0,333** <b>0,000</b>	0,262** <b>0,004</b>	1

\*\* . Στατιστικά σημαντική συσχέτιση με επίπεδο σημαντικότητας 0.01

\* . Στατιστικά σημαντική συσχέτιση με επίπεδο σημαντικότητας 0.05

## 6.7. Εξάρτηση Αισθήματος Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών από τη Στάση για τα Επιμορφωτικά Προγράμματα

Αρχικά εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο γραμμικής συσχέτισης Pearson, υπολογίζοντας τους αντίστοιχους συντελεστές R μεταξύ της στάσης των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα επιμόρφωσης και των τριών υποκλιμάκων αισθήματος διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς και της συνολικής αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Ο έλεγχος κατέδειξε την ύπαρξη ασθενών γραμμικών συσχετίσεων (το R βρίσκεται στο διάστημα [0.2, 0.4]) μεταξύ της στάσης των εκπαιδευτικών ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης και όλων των υποκλιμάκων αισθήματος διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, ο υψηλότερος συντελεστής συσχέτισης αφορά την υποκλίμακα της μαθητικής εμπλοκής (R=0,310, p<0,01), ενώ παραπλήσια είναι η τιμή του συντελεστή για τη συνολική αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας (R=0,291, p<0,01) (Πίνακας 34). Συνεπώς όσο αυξάνει

η θετική στάση απέναντι στα επιμορφωτικά προγράμματα, τόσο αυξάνει και η αίσθηση της διδακτικής αποτελεσματικότητας.

**Πίνακας 34:** Έλεγχος συσχέτισης Pearson– Στάση εκπαιδευτικών ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης \* Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας

<b>Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα</b>	<b>Pearson's R / p-value</b>	<b>B6 Στάση ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης</b>
<b>Γ1Στρατηγικές διδασκαλίας</b>	R	0,229*
	p-value	<b>0,012</b>
<b>Γ2Διαχείριση τάξης</b>	R	0,260**
	p-value	<b>0,004</b>
<b>Γ3Μαθητική εμπλοκή</b>	R	0,310**
	p-value	<b>0,001</b>
<b>Γ Συνολική αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας</b>	R	0,291**
	p-value	<b>0,001</b>

\*\* . Στατιστικά σημαντική συσχέτιση με επίπεδο σημαντικότητας 0.01

\* . Στατιστικά σημαντική συσχέτιση με επίπεδο σημαντικότητας 0.0

### **6.7.1. Εξάρτηση Στρατηγικών Διδασκαλίας από τη Στάση για τα Επιμορφωτικά Προγράμματα**

Προκειμένου να εξετάσουμε την εξάρτηση της αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας από τη στάση τους ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης, εκτελέσαμε ανάλυση παλινδρόμησης, όπου και σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Πιο συγκεκριμένα (Πίνακας 35 ως Πίνακας 37):

- Ως εξαρτημένη μεταβλητή θεωρήσαμε ο μέσος όρος της υποκλίμακας αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας (Γ1\_MO Στρατηγικές διδασκαλίας) και ως ανεξάρτητη μεταβλητή το μέσο όρο της στάσης των εκπαιδευτικών ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης (B6\_MO Επιμόρφωση).
- Η αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας σε σχέση με τη στάση ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης περιγράφεται από τη σχέση:



(Γ1\_MO Στρατηγικές διδασκαλίας) = 3,343 + 0,173 \* (B6\_MO Επιμόρφωση).

- Η παλινδρόμηση είναι στατιστικά σημαντική (F(1)=6,513, p=0,012<0.05), με τη στάση ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης να ερμηνεύει στατιστικά σημαντικά το 5,2% της διακύμανσης της αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας.
- Τέλος, το εκτιμώμενο μοντέλο υποδεικνύει ότι, κάθε αύξηση του μέσου όρου της στάσης των εκπαιδευτικών ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης κατά 1 μονάδα, ακολουθείται από αύξηση κατά 0,173 μονάδες του μέσου όρου της αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας.

Οπότε η στάση απέναντι στα επιμορφωτικά προγράμματα δεν αποτελεί σημαντικό δείκτη πρόβλεψης της αυτοαποτελεσματικότητας σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας.

**Πίνακας 35:** Σύνοψη μοντέλου παλινδρόμησης – Στάση για τα προγράμματα επιμόρφωσης \* Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας

Μοντέλο	R	R <sup>2</sup>	Τυπικό σφάλμα εκτιμητή	Durbin-Watson
1	0,229	0,052	0,597	1,704

**Πίνακας 36:** ANOVA μοντέλου– Στάση για τα προγράμματα επιμόρφωσης \* Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας

Μοντέλο	Άθροισμα τετραγώνων	df	Μέσο τετράγωνο	F	p-value
Παλινδρόμηση	2,320	1	2,320	6,513	0,012
Κατάλοιπα	42,029	118	0,356		
Σύνολο	44,349	119			

**Πίνακας 37:** Συντελεστές μοντέλου– Στάση για τα προγράμματα επιμόρφωσης \* Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας

Μοντέλο	Συντελεστές		t	p-value	95%ΔΕ συντελεστών	
	B	Τυπικό σφάλμα			Κάτω όριο	Άνω όριο
Σταθερά	3,343	0,219	15,257	0,000	2,909	3,777
B6_MO Επιμόρφωση	0,173	0,068	2,552	0,012	0,039	0,308

### 6.7.2. Εξάρτηση Διαχείρισης Τάξης από τη Στάση για τα Επιμορφωτικά Προγράμματα

Προκειμένου να εξεταστεί η εξάρτηση της αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης τάξης από τη στάση τους ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης, εκτελέστηκε ανάλυση παλινδρόμησης, όπου και σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Πιο συγκεκριμένα (Πίνακας 38 ως Πίνακας 40):

- Ως εξαρτημένη μεταβλητή θεωρήθηκε το μέσο όρο της υποκλίμακας αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης τάξης (Γ2\_ΜΟ Διαχείριση τάξης) και ως ανεξάρτητη μεταβλητή το μέσο όρο της στάσης των εκπαιδευτικών ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης (Β6\_ΜΟ Επιμόρφωση).
- Η αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα διαχείρισης τάξης σε σχέση με τη στάση ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης περιγράφεται από τη σχέση:

$$(Γ2\_ΜΟ \text{ Διαχείριση τάξης}) = 3,198 + 0,213 * (Β6\_ΜΟ \text{ Επιμόρφωση}).$$

- Η παλινδρόμηση είναι στατιστικά σημαντική ( $F(1)=8,562$ ,  $p=0,004<0.05$ ), με τη στάση ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης να ερμηνεύει στατιστικά σημαντικά το 6,8% της διακύμανσης της αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης τάξης..
- Τέλος, το εκτιμώμενο μοντέλο υποδεικνύει ότι, κάθε αύξηση του μέσου όρου της στάσης των εκπαιδευτικών ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης κατά 1 μονάδα, ακολουθείται από αύξηση κατά 0,213 μονάδες του μέσου όρου της αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα διαχείρισης τάξης.

Οπότε η στάση απέναντι στα επιμορφωτικά προγράμματα αποτελεί έναν δείκτη πρόβλεψης αν και χαμηλό, της αυτοαποτελεσματικότητας σχετικά με τη διαχείριση της τάξης. Το αποτέλεσμα είναι λογικό, διότι όταν οι εκπαιδευτικοί είναι θετικά προσκείμενοι στην επιμόρφωση, παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα, έρχονται σε επαφή με άλλους εκπαιδευτικούς και άλλους τρόπους αποτελεσματικής διαχείρισης ανθρωπίνου δυναμικού και σχέσεων.

**Πίνακας 38:** Σύνοψη μοντέλου παλινδρόμησης – Στάση για τα προγράμματα επιμόρφωσης \*  
Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα διαχείρισης τάξης

Μοντέλο	R	R <sup>2</sup>	Τυπικό σφάλμα εκτιμητή	Durbin-Watson
1	0,260	0,068	0,642	2,000

**Πίνακας 39:** ANOVA μοντέλου– Στάση για τα προγράμματα επιμόρφωσης \* Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα διαχείρισης τάξης

Μοντέλο	Άθροισμα τετραγώνων	df	Μέσο τετράγωνο	F	p-value
Παλινδρόμηση	3,527	1	3,527	8,562	<b>0,004</b>
Κατάλοιπα	48,603	118	0,412		
Σύνολο	52,130	119			

**Πίνακας 40:** Συντελεστές μοντέλου– Στάση για τα προγράμματα επιμόρφωσης \* Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα διαχείρισης τάξης

Μοντέλο	Συντελεστές		t	p-value	95% ΔΕ συντελεστών	
	B	Τυπικό σφάλμα			Κάτω όριο	Άνω όριο
Σταθερά	3,198	0,236	13,573	<b>0,000</b>	2,731	3,664
B6_MO Επιμόρφωση	0,213	0,073	2,926	<b>0,004</b>	0,069	0,358

### 6.7.3. Εξάρτηση Μαθητικής Εμπλοκής από τη Στάση για τα Επιμορφωτικά Προγράμματα

Προκειμένου να εξετάσουμε την εξάρτηση της αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε θέματα μαθητικής εμπλοκής από τη στάση τους ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης, εκτελέσαμε ανάλυση παλινδρόμησης όπου και σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Πιο συγκεκριμένα (Πίνακας 41 ως Πίνακας 43):

- Ως εξαρτημένη μεταβλητή θεωρήθηκε το μέσο όρο της υποκλίμακας αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε θέματα μαθητικής εμπλοκής (Γ3\_MO Μαθητική εμπλοκή) και ως ανεξάρτητη μεταβλητή το μέσο όρο της στάσης των εκπαιδευτικών ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης (B6\_MO Επιμόρφωση).
- Η αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα μαθητικής εμπλοκής σε σχέση με τη στάση ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης περιγράφεται από τη σχέση:

$$(Γ3\_MO \text{ Μαθητική εμπλοκή}) = 2,999 + 0,265 * (B6\_MO \text{ Επιμόρφωση}).$$

- Η παλινδρόμηση είναι στατιστικά σημαντική ( $F(1)=12,556$ ,  $p=0,001<0.05$ ), με τη στάση ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης να ερμηνεύει στατιστικά σημαντικά το 9,6% της διακύμανσης της αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε θέματα μαθητικής εμπλοκής.
- Τέλος, το εκτιμώμενο μοντέλο υποδεικνύει ότι, κάθε αύξηση του μέσου όρου της στάσης των εκπαιδευτικών ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης κατά 1 μονάδα, ακολουθείται από αύξηση κατά 0,265 μονάδες του μέσου όρου της αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα μαθητικής εμπλοκής.

Οπότε η στάση απέναντι στα επιμορφωτικά προγράμματα αποτελεί έναν δείκτη πρόβλεψης, αν και χαμηλό, της αυτοαποτελεσματικότητας σχετικά με τη μαθητική εμπλοκή. Το αποτέλεσμα είναι λογικό, διότι όταν οι εκπαιδευτικοί είναι θετικά προσκείμενοι στην επιμόρφωση, παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία εμπλουτίζουν τις δεξιότητές τους, τροποποιούν τη στάση και τη συμπεριφορά τους και αλλάζουν τη φιλοσοφία τους εν γένει.

**Πίνακας 41:** Σύνοψη μοντέλου παλινδρόμησης – Στάση για τα προγράμματα επιμόρφωσης \* Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα μαθητικής εμπλοκής

Μοντέλο	R	R <sup>2</sup>	Τυπικό σφάλμα εκτιμητή	Durbin-Watson
1	0,310	0,096	0,658	1,906

**Πίνακας 42:** ANOVA μοντέλου– Στάση για τα προγράμματα επιμόρφωσης \* Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα μαθητικής εμπλοκής

Μοντέλο	Άθροισμα τετραγώνων	df	Μέσο τετράγωνο	F	p-value
Παλινδρόμηση	5,437	1	5,437	12,556	<b>0,001</b>
Κατάλοιπα	51,096	118	0,433		
Σύνολο	56,533	119			

**Πίνακας 43:** Συντελεστές μοντέλου– Στάση για τα προγράμματα επιμόρφωσης \* Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα μαθητικής εμπλοκής

Μοντέλο	Συντελεστές		t	p-value	95% ΔΕ συντελεστών	
	B	Τυπικό σφάλμα			Κάτω όριο	Άνω όριο
Σταθερά	2,999	0,242	12,414	<b>0,000</b>	2,521	3,477

<b>B6_MO Επιμόρφωση</b>	0,265	0,075	3,543	<b>0,001</b>	0,117	0,413
-----------------------------	-------	-------	-------	--------------	-------	-------

#### 6.7.4. Εξάρτηση Συνολικής Αίσθησης Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας από τη Στάση για τα Επιμορφωτικά Προγράμματα

Προκειμένου να εξεταστεί η εξάρτηση της συνολικής αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών από τη στάση τους ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης, εκτελέσαμε ανάλυση παλινδρόμησης, όπου και σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Πιο συγκεκριμένα (Πίνακας 44 ως Πίνακας 46):

- Ως εξαρτημένη μεταβλητή θεωρήθηκε το μέσο όρο της συνολικής αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Γ\_MO Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας) και ως ανεξάρτητη μεταβλητή το μέσο όρο της στάσης των εκπαιδευτικών ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης (B6\_MO Επιμόρφωση).
- Η συνολική αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με τη στάση ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης περιγράφεται από τη σχέση:  

$$(Γ\_MO \text{ Αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας}) = 3,180 + 0,217 * (B6\_MO \text{ Επιμόρφωση}).$$
- Η παλινδρόμηση είναι στατιστικά σημαντική ( $F(1)=10,910$ ,  $p=0,001<0,05$ ), με τη στάση ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης να ερμηνεύει στατιστικά σημαντικά το 8,5% της διακύμανσης της συνολικής αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.
- Τέλος, το εκτιμώμενο μοντέλο υποδεικνύει ότι, κάθε αύξηση του μέσου όρου της στάσης των εκπαιδευτικών ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης κατά 1 μονάδα, ακολουθείται από αύξηση κατά 0,217 μονάδες του μέσου όρου της συνολικής αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας.

Οπότε η στάση απέναντι στα επιμορφωτικά προγράμματα αποτελεί έναν δείκτη πρόβλεψης, αν και χαμηλό, της αυτοαποτελεσματικότητας της συνολικής διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Αυτό είναι λογικό, διότι όταν οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί απέναντι στην επιμόρφωση, σημαίνει ότι έχουν αντιληφθεί την αξία της, τη χρησιμότητα και την αναγκαιότητά της. Κατ' επέκταση είναι πιο δεκτικοί στις καινοτομίες που εισάγει

και πιο έτοιμοι να τις ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους, επηρεάζοντας με αυτό τον τρόπο θετικά τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα.

**Πίνακας 44:** Σύνοψη μοντέλου παλινδρόμησης – Στάση για τα προγράμματα επιμόρφωσης \*  
Συνολική αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας

Μοντέλο	R	R <sup>2</sup>	Τυπικό σφάλμα εκτιμητή	Durbin- Watson
1	0,291	0,085	0,579	1,850

**Πίνακας 45:** ANOVA μοντέλου– Στάση για τα προγράμματα επιμόρφωσης \* Συνολική  
αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας

Μοντέλο	Άθροισμα τετραγώνων	df	Μέσο τετράγωνο	F	p-value
Παλινδρόμηση	3,652	1	3,652	10,910	0,001
Κατάλοιπα	39,494	118	0,335		
Σύνολο	43,146	119			

**Πίνακας 46:** Συντελεστές μοντέλου– Στάση για τα προγράμματα επιμόρφωσης \* Συνολική  
αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας

Μοντέλο	Συντελεστές		t	p-value	95% ΔΕ συντελεστών	
	B	Τυπικό σφάλμα			Κάτω όριο	Άνω όριο
Σταθερά	3,180	0,212	14,972	<b>0,000</b>	2,759	3,600
B6_MO Επιμόρφωση	0,217	0,066	3,303	<b>0,001</b>	0,087	0,347

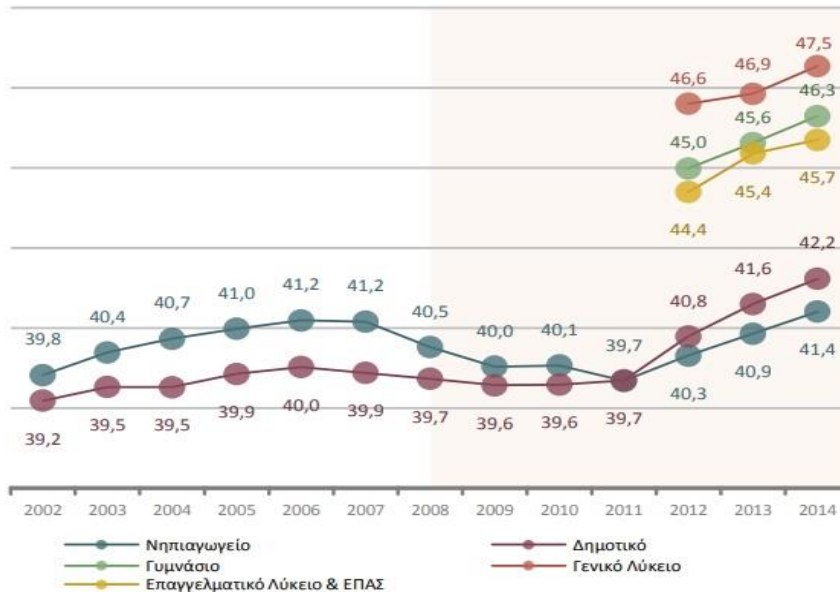
## **7. Συμπεράσματα, Συζήτηση, Περιορισμοί και Προτάσεις Επέκτασης της Έρευνας**

### **7.1. Συμπεράσματα και Συζήτηση**

Σε μια συγκεντρωτική παράθεση και σχολιασμό των ευρημάτων της παρούσας έρευνας σχετικά με το φύλο, το δείγμα της έρευνάς αποτελείται από 74 (62%) γυναίκες και 46 (38%) άνδρες στο σύνολο 120 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηλείας. Τα στοιχεία αυτά καταδεικνύουν την υπέρ-εκπροσώπηση των γυναικών τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση και τα οποία έρχονται σε συμφωνία με στοιχεία του παρατηρητηρίου ισότητας όπου αναφέρεται ότι το 2014-2015 οι γυναίκες αποτελούσαν τα 2/3 του διδακτικού προσωπικού. Σύμφωνα με- μελέτη του ΚΕΘΙ (2003) για το φύλο και την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα, η υπεροχή των γυναικών εκπαιδευτικών έναντι των ανδρών μπορεί να δικαιολογηθεί ως φυσικό επόμενο της αύξησης της πρόσβασης φοιτητριών στα Πανεπιστήμια καθώς και στην πολυετή αναμονή μέχρι το διορισμό στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό κάνει λιγότερο ελκυστικό το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και οδηγεί τους άνδρες, κατά το παραδοσιακό μοντέλο να αναζητήσουν από νωρίς εργασία σε άλλους χώρους, αφήνοντας το πεδίο ελεύθερο στις γυναίκες.

Ο μέσος όρος ηλικίας είναι τα 48 έτη με τυπική απόκλιση 7 έτη, διάμεση τιμή 49 έτη και ελάχιστη και μέγιστη ηλικία 25 και 63 έτη αντίστοιχα. Τα στοιχεία αυτά αποτυπώνουν την κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία της χώρας όσο αφορά την ηλικιακή επιβάρυνση του διδακτικού προσωπικού. Η ELSTAT καταγράφει αυτή την αύξηση των ηλικιακών ορίων από το 2012. Μάλιστα σύμφωνα με στοιχεία της EUROSTAT για το 2017 το 47,3% του εκπαιδευτικού προσωπικού ξεπερνά τα 50 έτη, φέρνοντας την Ελλάδα στην 5<sup>η</sup> θέση της κατάταξης με τους πιο ηλικιωμένους εκπαιδευτικούς. Η γήρανση του προσωπικού που καταγράφεται, μπορεί να αποδοθεί στη χρόνια αδιοριστία και στην επέκταση των συνταξιοδοτικών ορίων αλλά και στην αποτυχία προσέλκυσης και ενσωμάτωσης νέων εκπαιδευτικών στο διδακτικό προσωπικό.

**Μέση ηλικία (σε έτη) του διδακτικού προσωπικού της Πρωτο-βάθμιας & Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανά βαθμίδα εκπαίδευσης στο σύνολο της χώρας, κατά την περίοδο αναφοράς (2002-2014 για την Πρωτοβάθμια και 2012-2014 για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση)**



Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή (Στοιχεία Λήξης) Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (42%) των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος. Το γεγονός αυτό καταγράφει την ανοδική τάση που παρουσιάζουν οι μεταπτυχιακές σπουδές μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι τελευταίες αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν αυξήσει κατακόρυφα τη ζήτηση των μοριοδοτούμενων πλέον μεταπτυχιακών, αφού αυξάνουν τις ευκαιρίες για πρόσληψη στην εκπαίδευση. Εξάλλου οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό εμφανίζονται πιο ευαισθητοποιημένοι σχετικά με την προσπάθεια που καταβάλλει ένας συνάδελφος για να ολοκληρώσει την ερευνά του και είναι πιο πρόθυμοι να συμβάλουν σε αυτή την κατεύθυνση.

Το 71% είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και το 29% αναπληρωτές. Το ποσοστό των αναπληρωτών του δείγματος εμφανίζεται διπλάσιο σε σχέση με το ποσοστό των αναπληρωτών (14,45%) που προσλήφθηκαν το έτος 2018-2019, γεγονός που μπορεί να εξηγηθεί από τη στενότερη σχέση των αναπληρωτών με την τεχνολογία, λόγω μικρότερης ηλικίας, δεδομένου ότι τα περισσότερα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν ηλεκτρονικά.

Ο μέσος όρος ετών υπηρεσίας είναι 15 έτη με τυπική απόκλιση 9 έτη, διάμεση τιμή 15 έτη και ελάχιστη και μέγιστη υπηρεσία 0 και 36 έτη αντίστοιχα. Το 75% δεν έχουν υπηρετήσει σε θέση ευθύνης και ο μέσος χρόνος υπηρετήσεως σε θέση ευθύνης είναι 4,5 έτη, με τυπική απόκλιση 3 έτη, ενδιάμεση τιμή 3 έτη και ελάχιστα και μέγιστα έτη από 1 ως 10 αντίστοιχα.



Το 24% των εκπαιδευτικών του δείγματος ανήκουν στην ειδικότητα Φιλολόγων (ΠΕ02), οι οποίοι αντιπροσωπεύουν τον πολυπληθέστερο κλάδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το ποσοστό είναι πολύ κοντά στο ποσοστό των Φιλολόγων το σχολικό έτος 2018-19 (24,66% μόνιμοι ΠΕ02 - 20% αναπληρωτές). Το 17% ανήκει στην ειδικότητα Φυσικών/Χημικών/Βιολόγων (ΠΕ04) και το 10% στην ειδικότητα Μαθηματικών (ΠΕ03), το οποίο συνάδει με τα στοιχεία από το πληροφοριακό σύστημα my school για το 2018-19 (10% μόνιμοι ΠΕ03- 17% αναπληρωτές).

Το 62% των εκπαιδευτικών εργάζονται σε Γυμνάσιο και το 38% σε Λύκειο (26% σε ΓΕΛ και 12% σε ΕΠΑΛ). Τα στοιχεία αυτά συνάδουν με εκείνα της ELSTAT από στατιστικές Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2018-2019, όπου στο σύνολο 63.122 του διδακτικού προσωπικού, οι 39.470 (62,5%) των εκπαιδευτικών εργάστηκαν σε Γυμνάσια και οι υπόλοιποι 23.652 (37,5%) σε Λύκεια.

Το 43% των εκπαιδευτικών υπηρετούν σε σχολεία με 100-200 μαθητές, 29% με λιγότερους από 100 μαθητές και 28% με περισσότερους από 200 μαθητές, ενώ το 42% των εκπαιδευτικών υπηρετούν σε σχολεία αγροτικών περιοχών (<5000 κατοίκων), 38% αστικών περιοχών (>15000 κατοίκων) και 20% ημιαστικών περιοχών (5000-15000 κατοίκων).

Μόνο 5% των εκπαιδευτικών δεν έχουν λάβει καμία επιπλέον επιμόρφωση, ενώ από τους υπόλοιπους το 70% έχουν επιμορφωθεί στο αντικείμενο σπουδών τους, 65% στα παιδαγωγικά, 61% στις ΤΠΕ, 22% σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης και 5% σε άλλα θέματα. Τα στοιχεία αυτά υποδεικνύουν ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση και ειδικότερα στο αντικείμενο των σπουδών, γεγονός το οποίο αλλάζει το χάρτη της επιμόρφωσης καθώς διαφοροποιούνται πλέον οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Σύμφωνα με έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008) μόνο το 35% των εκπαιδευτικών νιώθουν την ανάγκη να επιμορφωθούν στο γνωστικό αντικείμενο, ενώ φαίνεται να τους απασχολούν θέματα που αφορούν στη διαχείριση της σχολικής τάξης, ακολουθούν οι παιδαγωγικές- διδακτικές προσεγγίσεις και αξιοποίηση νέων τεχνολογιών. Επιπρόσθετα, αποτυπώνεται η τάση για συνεχή επιμόρφωση και κατάρτιση στα πλαίσια της Δια Βίου μάθησης, με απώτερο στόχο την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου, γεγονός το οποίο αποφέρει θετικό πρόσημο στην παρούσα έρευνα.

## 7.2. Αίσθημα Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών

Το συνολικό αίσθημα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα είναι ικανοποιητικό (ΜΟ=3,86, ΤΑ=0,60). Πιο συγκεκριμένα:

- 68% των εκπαιδευτικών δηλώνει υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας, ενώ 30% μέτριο και μόλις 2% χαμηλό
- 65% των εκπαιδευτικών δηλώνει υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα διαχείρισης τάξης, ενώ 33% μέτριο και 2% χαμηλό
- 58% των εκπαιδευτικών δηλώνει υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα μαθητικής εμπλοκής, ενώ 40% μέτριο και 2% χαμηλό.

### Συμπεράσματα ανά ερευνητικό ερώτημα

- Ερευνητικό ερώτημα 1ο: Ποιο είναι το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις στρατηγικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν κατά τη διδασκαλία τους;

Το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις στρατηγικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν κατά τη διδασκαλία τους εκλαμβάνεται ως αρκούντως ικανοποιητικό, καθώς ο συνολικός μέσος όρος είναι πάνω από 3 (Μ.Ο. 3,88) και εμφανίζει μικρή τυπική απόκλιση 0,61, γεγονός που επιβεβαιώνεται κι από άλλες έρευνες (Ρουλου, 2007). Πιο αναλυτικά οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας στο να διαισθάνονται και να εκτιμούν αν οι μαθητές τους κατανοούν το μάθημα. Παράλληλα εμφανίζονται ευέλικτοι και αποτελεσματικοί στο να ανασκευάζουν ερωτήσεις και να δίνουν εναλλακτικούς τρόπους στους μαθητές τους. Επιπρόσθετα φαίνεται να διαθέτουν αυτοπεποίθηση σχετικά με την επιστημονική κατάρτιση στο γνωστικό τους αντικείμενο, δεδομένου ότι θεωρούν ότι ανταπεξέρχονται σε δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών τους. Τα παραπάνω εκτός από μια πολύ καλή προετοιμασία δείχνουν και καλή επιστημονική κατάρτιση, το οποίο πιθανόν να οφείλεται στην επιμόρφωση. Σύμφωνα με έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008) η επιμόρφωση αποτελεί προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Να τονιστεί εδώ ότι το 95% των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας έχει επιμορφωθεί και ειδικότερα το 70% εξ αυτών στο γνωστικό αντικείμενο.

Ταυτόχρονα όμως παρατηρείται μια δυσκολία των εκπαιδευτικών να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους και να την επιμερίσουν στα διαφορετικά επίπεδα και ανάγκες των μαθητών τους, τόσο των αδύναμων όσο και των πολύ ικανών, το οποίο συμπλέει με την έρευνα της Ρουλίου, (2007). Ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα, οι πολυπολιτισμικές τάξεις δυσχεραίνουν την κατάσταση. Διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν στην τάξη κυρίως με το μέσο όρο του επιπέδου των μαθητών. Το στοιχείο αυτό της εικόνας του μέσου μαθητή που βρίσκεται στο κέντρο της δουλειάς του εκπαιδευτικού, επισημαίνεται εύστοχα σε μελέτη του ΟΕΠΕΚ (2008). Το γεγονός αυτό είναι πιθανό να οφείλεται στην ανεπαρκή επιμόρφωση σχετικά με την εξατομίκευση της διδασκαλίας, ξεκινώντας από την έλλειψη επιμόρφωσης και πρακτικής άσκησης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στο Πανεπιστήμιο. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με την έρευνα των Wertheim & Leyser (2002) σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στην οποία βρέθηκε ότι παρά τα ικανοποιητικά επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, οι εκπαιδευτικοί ήταν απρόθυμοι να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους.

- Ερευνητικό ερώτημα 2ο: Ποιο είναι το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διαχείριση της τάξης;

Η διαχείριση της τάξης είναι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της διδακτικής πραγματικότητας στο οποίο φαίνεται να τα καταφέρνουν αρκετά καλά, αν και φαίνεται να τους απασχολούν ορισμένες πτυχές της. Το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του παρόντος δείγματος, σε σχέση με τη διαχείριση της τάξης, εκλαμβάνεται ως ικανοποιητικό (Μ.Ο. 3,87 με μικρή τυπική απόκλιση 0,66). Τα υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας παρατηρήθηκαν στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να εξηγούν με σαφήνεια στους μαθητές τις προσδοκίες τους σχετικά με τη συμπεριφορά τους και στην αντιμετώπιση των μαθητές που έχουν αντιδραστική συμπεριφορά. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να δίνουν σημασία στην πρόληψη γεγονόσ που συμφωνεί με την έρευνα των Reupert & Woodcock, (2010). Αντίθετα, λιγότερο αποτελεσματικοί κρίθηκαν στην εφαρμογή μοντέλων διαχείρισης της τάξης προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών τους. Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα σχετικά με τη διαφοροποίηση των στρατηγικών αξιολόγησης και τη προσαρμογή της διδασκαλίας στο επίπεδο των μαθητών της υποκλίμακας των στρατηγικών διδασκαλίας. Το γεγονός αυτό φανερώνει ότι και όσον αφορά στη

διαχείριση της τάξης εφαρμόζονται ομοιογενείς πρακτικές που δεν λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε τάξης. Τα παραπάνω ευρήματα ταυτίζονται με τα ευρήματα συναφών ερευνών (Κοτσανά, 2018·Κούλη, 2019·Τομπά, 2019). Το γεγονός αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι οι τα μαθήματα του Πανεπιστημίου και οι επιμορφώσεις έχουν έντονο θεωρητικό χαρακτήρα είτε ότι και οι πρακτικές εμφανίζουν έλλειμα και δεν εφοδιάζουν με κατάλληλα μέσα διαχείρισης τους εκπαιδευτικούς.

Να τονιστεί ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος διαθέτει μια μεγάλη εμπειρία στη σχολική τάξη, δεδομένου ότι ο μέσος όρος των ετών προϋπηρεσίας είναι 15 έτη με τυπική απόκλιση 9 έτη. Το γεγονός αυτό προσφέρει μια μεγάλη εμπειρία και συνεισφέρει θετικά στην αποτελεσματική διαχείριση της τάξης. Ο μεγάλος αριθμός των μαθητών εντός του τμήματος, η απαξίωση του σχολείου και η μεγέθυνση της διασπαστικής συμπεριφοράς, ως επακόλουθο της οικονομικής κρίσης, δυσχεραίνουν την διαχείρισή της (Πουρσανίδου, 2016). Η διαχείριση της τάξης δεν είναι μια εύκολη υπόθεση και η διδακτική αποτελεσματικότητα διαδραματίζει καίριο ρόλο. Σύμφωνα με τους Tefo & Dibarile (2012) οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι αποτελεσματικοί στη διαχείριση των μαθητών, καθώς γνωρίζουν πως να χειριστούν δύσκολες περιπτώσεις και να οργανώσουν την τάξη με τέτοιο τρόπο που να προάγεται η μάθηση και η καλή απόδοση των μαθητών τους.

- Ερευνητικό ερώτημα 3ο: Ποιο είναι το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη μαθητική εμπλοκή;

Το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη μαθητική εμπλοκή καθίσταται σχετικά ικανοποιητικό (M.O. 3,83, T.A. 0,69) και κινείται σε λίγο χαμηλότερα επίπεδα από τη διάσταση της διαχείρισης της τάξης. Το ποσοστό όμως των εκπαιδευτικών που δηλώνει αρκετή αυτοαποτελεσματικότητα σε θέματα μαθητικής εμπλοκής είναι αρκετά μειωμένο (58%) σε σχέση με τα αντίστοιχα ποσοστά των άλλων δύο διαστάσεων (68-65%), ενώ παρατηρείται αύξηση της μέτριας αποτελεσματικότητας (40%). Τα υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας παρατηρήθηκαν στην ικανότητα να κάνουν τους μαθητές τους να πιστέψουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, στο αν βοηθούν τους μαθητές τους να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης, στην πεποίθηση ότι βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν κριτική σκέψη. Από την άλλη πλευρά χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα παρατηρείται στην ικανότητα να κινητοποιήσουν τους πιο δύσκολους μαθητές και στη στήριξη των γονέων των μαθητών

τους προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, ευρήματα που συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες (Κοτσανά, 2018· Κούλη, 2019· Τομπά, 2019). Αυτά τα συμπεράσματα έρχονται σε συμφωνία και με την έρευνα σε φοιτητές που πραγματοποιήθηκε από την Ρουλου (2007). Σύμφωνα όμως με την έρευνα των Tefo & Dibapile (2012), οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αποτελεσματικότητα είναι ικανοί να κινητοποιήσουν τους μαθητές τους και να τους εμπλέξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία ακόμη και αν έχουν διασπαστική συμπεριφορά.

- Ερευνητικό ερώτημα 4ο: Επηρεάζει το φύλο, η ηλικία και η προϋπηρεσία το αίσθημα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας;

Η παρούσα εργασία ερεύνησε την πιθανή επίδραση των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικότερα την επιρροή του φύλου, της ηλικίας και της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, στο αίσθημα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας τους. Βρέθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση – διαφοροποίηση ως προς το φύλο, ούτε ως προς τα έτη προϋπηρεσίας σε καμία υποκλίμακα της αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας.

Πολλές έρευνες συνηγορούν προς την κατεύθυνση συσχέτισης φύλου και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, με τις γυναίκες να υπερέχουν (Cheung, 2006· Karimvand, 2011) το οποίο καταγράφει την τάση των γυναικών να επικρατήσουν στο άλλοτε ανδροκρατούμενο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Η έρευνα του Cheung (2006) για την γενική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, έδειξε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ήταν πολύ πιο αποτελεσματικοί από τους άνδρες, ενώ με την προϋπηρεσία βρέθηκε μια αδύναμη αλλά στατιστικώς σημαντική συσχέτιση. Η έρευνα των Wilson et al., (2004) παρόλο που δεν βρήκε διαφοροποίηση ως προς το φύλο και προϋπηρεσία, βρήκε μια σημαντική διαφορά μεταξύ των σκορ των μέσων όρων μεταξύ των εκπαιδευτικών με διαφορετικά χρόνια εμπειρίας.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με αυτά της έρευνας των Tschannen-Moran και Hoy (2007), όπου δεν καταγράφεται διαφοροποίηση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ως προς το φύλο, ευρήματα που επισημαίνονται και σε άλλες μελέτες (Wilson et al., 2004· Χρυσαφίδου & Αλεξανδρόπουλος, 2019). Σε έρευνα που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την διδακτική

αυτοαποτελεσματικότητα στις θετικές επιστήμες, βρέθηκε επίσης ότι δεν υπάρχει συσχέτιση με το φύλο ή την προϋπηρεσία (Azar, 2010).

Ωστόσο, βρέθηκε ότι υπάρχει ασθενής θετική γραμμική συσχέτιση της ηλικίας με όλες τις υποκλίμακες της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Διαφαίνεται ότι όσο αυξάνει η ηλικία, τόσο αυξάνει και η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα αναφορικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας, τη διαχείριση της τάξης και τη μαθητική εμπλοκή. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας έχουν μεγαλύτερη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με νεότερους συναδέλφους τους, το οποίο συμπλέει με πλήθος ερευνών (Tschannen-Moran & Hoy, 2007· Τομπά, 2019· Παπαδοπούλου, 2020), αλλά έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Wilson et al., (2004), όπου δεν βρέθηκε διαφοροποίηση σε σχέση με την ηλικία.

Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί βιώνουν περισσότερο άγχος, ερχόμενοι αντιμέτωποι με απρόσμενες καταστάσεις κατά τη διδασκαλία τους, γεγονός που μπορεί να μειώνει τη αυτοαποτελεσματικότητάς τους (Tschannen-Moran, et al., 1998). Ξεκινούν με τις καλύτερες προθέσεις, αλλά τείνουν να υποτιμούν την πολυπλοκότητα της διδασκαλίας και να απογοητεύονται όταν βλέπουν την απόδοση τους να απέχει πολύ από τα πρότυπα που έχουν θέσει για τον εαυτό τους (Woolfolk Hoy & Spero, 2005). Εμπειρικά, το εύρημα της έρευνας μπορεί να εξηγηθεί αν υποθέσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί με την πάροδο των χρόνων αποκτούν πληρέστερη εικόνα του γνωστικού τους αντικειμένου και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στο να το διδάξουν. Με αυτό τον τρόπο τους δίνεται η ευχέρεια να επιδοθούν και σε άλλες πτυχές της διδασκαλίας.

Παράλληλα, από το καθαρά διδακτικό μέρος αναπτύσσουν ιδιότυπους μηχανισμούς διαχείρισης της τάξης, μέσα από την πράξη, την εμπειρία τους και το υπόβαθρό τους. Όπως αναφέρουν οι Martin και Shoho (2000) υπάρχει θετική συσχέτιση της ηλικίας με την διαχείριση του μαθητικού δυναμικού, κάτι το οποίο είναι απόλυτα φυσιολογικό να συντελείται με την έλευση της ωριμότητας. Επιπρόσθετα, η ίδια έρευνα υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν τον ιδεαλισμό με την πάροδο της ηλικίας και στέφονται σε πιο παρεμβατικές μεθόδους. Το γεγονός αυτό συνηγορεί στο γιατί οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, με μέσο όρο κοντά στα 50 έτη, διατηρούν τον έλεγχο της τάξης, ο οποίος είναι απαραίτητος για την αποτελεσματική διαχείριση της. Από την άλλη, σύμφωνα με τους Woolfolk Hoy & Spero(2005), οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι πολύ κοντά

στην ηλικία των μαθητών με αποτέλεσμα να τους αντιμετωπίζουν ως συνομήλικους, το οποίο μπορεί να σημαίνει απώλεια του ελέγχου της τάξης.

Μετά από ανάλυση της παλινδρόμησης με βάση την ηλικία ως προς την αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα α) στρατηγικών διδασκαλίας, β) διαχείρισης της τάξης, γ) μαθητικής εμπλοκής, αλλά και ως προς τη συνολική αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, φαίνεται ότι το αίσθημα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας εξαρτάται από την ηλικία, με μια ασθενή εξάρτηση. Κάθε αύξηση της ηλικίας των εκπαιδευτικών κατά 1 μονάδα (1 έτος), ακολουθείται από αύξηση του μέσου όρου της αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας κατά 0,018 μονάδες, σε θέματα διαχείρισης τάξης κατά 0,024 μονάδες, σε θέματα μαθητικής εμπλοκής κατά 0,020 μονάδες, ενώ ο μέσος όρος της συνολικής αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας καταγράφει αύξηση 0,021 μονάδες. Επομένως, η αύξηση της ηλικίας οδηγεί σε μικρή αύξηση του επιπέδου διδακτικής αποτελεσματικότητας, ειδικότερα σε θέματα διαχείρισης της τάξης, το οποίο συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες (Χρυσυφίδου & Αλεξανδρόπουλος, 2019· Παπαδοπούλου, 2020). Το τελευταίο, μπορεί να ερμηνευθεί από το ότι με την πάροδο των χρόνων αυξάνεται και η εμπειρία στη διαχείριση των σχέσεων και ασκείται μεγαλύτερος έλεγχος.

Ωστόσο, η ηλικία ερμηνεύει στατιστικά σημαντικά ( $p < 0.05$ ), μόνο μικρό ποσοστό της διακύμανσης της αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας (4,7%), σε θέματα διαχείρισης τάξης (7%), σε θέματα μαθητικής εμπλοκής (4,2%) και το 6,2% της διακύμανσης της συνολικής αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Συμπερασματικά, η ηλικία δεν αποτελεί σημαντικό δείκτη πρόβλεψης της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας, τη διαχείριση της τάξης και τη μαθητική εμπλοκή.

- Ερευνητικό ερώτημα 5ο: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις πηγές της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας που καθορίζουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες ;

Σύμφωνα με τον Bandura (1977,1986), η πιο σημαντική πηγή αυτοαποτελεσματικότητας είναι η προσωπική εμπειρία και τα επιτεύγματα. Αυτό σημαίνει ότι η επιτυχία δυναμώνει

την αυτοαποτελεσματικότητα και οι αποτυχίες αποκαρδιώνουν τους εκπαιδευτικούς και την αποδυναμώνουν.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ως τη σημαντικότερη πηγή διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας τα κίνητρα για βελτίωση της διδασκαλίας (MO=4,45, TA=0,63). Τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας/δεξιότητες (MO=4,23, TA=0,58) και η κοινωνική/λεκτική πειθώ (MO=3,71, TA=0,63) αναγνωρίζονται ως αξιόλογες πηγές διδακτικής αποτελεσματικότητας, ενώ ως λιγότερο σημαντικές κρίθηκαν η έμμεση μάθηση (MO=3,14, TA=0,76) και η στάση απέναντι στα προγράμματα επιμόρφωσης (MO=3,13, TA=0,81). Τη χαμηλότερη κατάταξη έλαβε η ψυχολογική/συναισθηματική κατάσταση (MO=3,10, TA=0,90).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τα κίνητρα, η δήλωση με τον υψηλότερο μέσο όρο είναι «η αγάπη για τους μαθητές» (MO=4,56, TA=0,72), ενώ η δήλωση με τον χαμηλότερο μέσο όρο είναι «η προσωπική προσπάθεια (μελέτη, ανησυχία σχετικά με θέματα διδασκαλίας)» (MO=4,39, TA=0,74). Τα αποτελέσματα αυτά, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν ως το σημαντικότερο κίνητρο για τη βελτίωση της διδασκαλίας, την αγάπη για τους μαθητές, το οποίο είναι κατανοητό, αφού προφανώς αποτελεί έναν από τους κυριότερους λόγους για την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Η προσωπική προσπάθεια έρχεται σε δεύτερη μοίρα.

Ακολουθούν τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας/δεξιότητες (MO=4,23, TA=0,58), όπου προκρίνεται «η άμεση επικοινωνία με τους μαθητές», ενώ η δήλωση με τον χαμηλότερο μέσο όρο είναι «η οργάνωση και το χρονοδιάγραμμα των διδακτικών δραστηριοτήτων» (MO=4,02, TA=0,85). Τα παραπάνω αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν τα επικοινωνιακά προσόντα, έναντι των οργανωτικών. Τα ευρήματα αυτά που υποστηρίζουν την υπεροχή κινήτρων και της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, συμπλέουν με προηγούμενες έρευνες (Oh, 2011· Poulou, 2007· Yeung & Watkins, 2000).

Η διάσταση της κοινωνικής/λεκτικής πειθούς (MO=3,71, TA=0,63), αποτελεί μια σημαντική πηγή διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, η δήλωση με τον υψηλότερο μέσο όρο είναι «Ο ενθουσιασμός των μαθητών για το μάθημα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας» (MO=4,25, TA=0,76), ενώ η δήλωση με τον χαμηλότερο μέσο όρο είναι «η προοπτική άμεσου διορισμού στα σχολεία προκαλεί μεγαλύτερο ενδιαφέρον



για επαγγελματική ανάπτυξη» (MO=3,41, TA=1,18). Το χαμηλό σκορ μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι το 71% του δείγματος αποτελείται από μόνιμους εκπαιδευτικούς, οπότε αυτή η δήλωση δεν τους αφορά. Από την άλλη, η δήλωση με το μεγαλύτερο μέσο όρο αναδεικνύει την ανάγκη των εκπαιδευτικών να παρακινηθούν από τη ζέση και την αλληλεπίδραση των μαθητών και να αποδώσουν περισσότερο.

Η έμμεση μάθηση (MO=3,14, TA=0,76) αποτελεί μέτρια πηγή διδακτικής αποτελεσματικότητας. Το υψηλότερο σκορ συγκεντρώνει «η σύγκριση της διδασκαλίας σας με εκείνη των καθηγητών που έχετε παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια διδακτικής πρακτικής (μικροδιδασκαλίες, επιμορφώσεις, κ.α.)» (MO=3,34, TA=0,88). Το χαμηλότερο σκορ συγκεντρώνει «η σύγκριση της διδασκαλίας σας με εκείνη των εκπαιδευτικών σας στο πανεπιστήμιο» (MO=2,90, TA=1,12). Τα αποτελέσματα συμπλέουν με την έρευνα της Ρουλίου (2007), όπου η έμμεση μάθηση δεν απολαμβάνει αρκετή αναγνώριση. Σύμφωνα δε με την έρευνα των Anderson και Betz (2001), η σύγκριση της διδασκαλίας δεν επιδρά στην αυτοαποτελεσματικότητα. Ο κάτω του μετρίου (3=μέτρια) μέσος όρος μπορεί να εξηγηθεί, αν υποθέσουμε πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με μέση ηλικία τα 48 έτη, έχουν αποφοιτήσει πολλά χρόνια από το Πανεπιστήμιο, ενώ οι επιμορφώσεις είναι πιο πρόσφατες, πιο σύντομες και πιο επίκαιρες. Επιπρόσθετα, υπάρχει μεγαλύτερη ταύτιση με τον εκπαιδευτή-πρότυπο των επιμορφώσεων, σε σχέση με τον Καθηγητή του Πανεπιστημίου, αφού διαθέτουν παρεμφερή προσόντα. Να τονιστεί εδώ ότι το 42% των εκπαιδευτικών του δείγματος διαθέτει μεταπτυχιακό και αισθάνονται ισότιμοι με τον εκπαιδευτή ή μπορεί και ο ίδιος να γίνουν εκπαιδευτές, οπότε είναι πιο θετικά διακείμενοι. Οι μικροδιδασκαλίες εξάλλου, όπως και πολλά επιμορφωτικά προγράμματα, προσελκύουν τους εκπαιδευτικούς διότι εφαρμόζουν τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, όπου μέσω της αυτό-ανακάλυψης και της ενεργούς συμμετοχής και της εμπειρίας ο ενήλικος μαθαίνει και μετασχηματίζεται η αντίληψη και η συμπεριφορά του (Rogers, 1999). Συνολικά διαφαίνεται μια σχετική απομόνωση του εκπαιδευτικού, χωρίς να ενδιαφέρεται ιδιαίτερα να εμπλουτίσει τη διδασκαλία μέσω σύγκρισης, γεγονός που πιθανόν να σημαίνει ότι υποβόσκει ακόμα το στερεότυπο του καθηγητή αυθεντία.

Ακολουθεί η στάση για τα προγράμματα επιμόρφωσης (MO=3,13, TA=0,81), που αποτελούν μέτρια πηγή διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, η δήλωση με τον υψηλότερο μέσο όρο είναι «Η συχνότητα παρακολούθησης μαθημάτων

στα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών» (MO=3,19, TA=0,93). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δείχνουν μέτριο ενδιαφέρον για την επιμόρφωση, εκδηλώνοντας σημάδια κορεσμού από την πληθώρα των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Η δήλωση με τον χαμηλότερο μέσο όρο είναι «Ο αριθμός των μαθημάτων που προσφέρονται κατά τη διάρκεια προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών»(MO=3,05, TA=0,88), αντανακλά μια γενικότερη δυσαρέσκεια, αφού τα περισσότερα επιμορφωτικά προγράμματα δεν είναι εστιασμένα στις εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί χωρίς να απαξιώνουν τα προγράμματα επιμόρφωσης, φαίνεται να αμφισβητούν το ρόλο τους στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού και στην ενίσχυση του έργου του, στοχεύοντας στην επαγγελματική και προσωπική του ανάπτυξη, ως θα όφειλαν και γενικότερα στην διδακτική του αυτοαποτελεσματικότητα. Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που αποτελούν τροχοπέδη στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα, όπως το μεγάλο κόστος, η έλλειψη χρόνου και οι ανειλημμένες υποχρεώσεις. Να τονιστεί εδώ ότι το δείγμα με μέσο όρο τα 48 έτη έχει πιθανόν αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις.

Ως υποδεέστερη πηγή αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αναδείχθηκε η ψυχολογική/συναισθηματική κατάσταση (MO=3,10, TA=0,90), το οποίο συμπλέει με τον Bandura (1997) που την κατατάσσει στις πιο ασήμαντες, αλλά και με άλλες έρευνες που δεν θεωρούν το άγχος σημαντικό (Yeung & Watkins, 2000·Poulou, 2007). Πιο συγκεκριμένα, η δήλωση με τον υψηλότερο μέσο όρο είναι τα «Συναισθήματα στρες ή άγχους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας»(MO=3,34, TA=0,97), ενώ η δήλωση με τον χαμηλότερο μέσο όρο, είναι η «Ανάκτηση αρνητικών συναισθημάτων κατά τη διδασκαλία σας» (MO=2,92, TA=1,08). Συνεπώς, η διδακτική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται μέτρια και με φυσιολογικό τρόπο, από τη συναισθηματική/ψυχολογική τους κατάσταση μέσα στην τάξη. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο χαμηλός (κάτω του μετρίου) δείκτης συσσώρευσης αρνητικών συναισθημάτων κατά τη διδασκαλία, το οποίο φανερώνει μια μεγάλη αγάπη και ικανοποίηση από το επάγγελμά τους. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαχειρίζονται το άγχος τους κατά τη διδασκαλία αρκετά και να μην κατατρέχονται από ισχυρά συναισθήματα που μπορούν παρεμποδίσει το διδακτικό τους έργο.

Συνολικά, αν γίνει αναδρομή σε όλες τις κατά μέρους δηλώσεις της κλίμακας των πηγών διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, οι σημαντικότερες πηγές διδακτικής αποτελεσματικότητας αναδείχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς «η αγάπη για τους

μαθητές» (MO=4,56, TA=0,72), «το προσωπικό ενδιαφέρον/κίνητρα» (MO=4,45, TA=0,74), «η επιθυμία για βελτίωση της διδασκαλίας» (MO=4,41,TA=0,75) και «η προσωπική προσπάθεια» (MO=4,39, TA=0,74). Επιπλέον, προκρίνεται «η άμεση επικοινωνία με τους μαθητές» (MO=4,37, TA=0,74), «η ικανότητα να αντιλαμβάνεστε τις ανάγκες των μαθητών σας» (MO=4,33, TA=0,75) και «η δυνατότητα ελέγχου της τάξης» (MO=4,33, TA=0,80). Με μια πιο προσεκτική ματιά διαφαίνεται ότι οι δηλώσεις με το μεγαλύτερο σκορ, εκπορεύονται κυρίως μέσα από τη διάσταση των κινήτρων και των χαρακτηριστικών προσωπικότητας/δεξιότητες, το οποίο συμφωνεί με την έρευνα της Ρουλίου (2007). Συνεπώς, η δημιουργία κινήτρων, η καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων και ικανοτήτων διαχείρισης ανακηρύσσονται κύριες πηγές διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και ταυτόχρονα κύριες επιμορφωτικές ανάγκες και πρέπει να αποτελούν τη βάση για τη δημιουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Από τον έλεγχο των συσχετίσεων, μεταξύ των 6 διαστάσεων της κλίμακας πηγών διδακτικής αποτελεσματικότητας, βρέθηκαν ασθενείς έως μέτριες θετικές γραμμικές συσχετίσεις, μεταξύ όλων των διαστάσεων των πηγών διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, οι οποίες είναι όλες στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας  $p < 0,01$ . Η θετική συσχέτιση δηλώνει τη συμμεταβολή των δύο μεγεθών κατά τρόπο ανάλογο.

Ο μεγαλύτερος συντελεστής συσχέτισης εντοπίζεται μεταξύ των κινήτρων και των χαρακτηριστικών προσωπικότητας/δεξιοτήτων ( $R=0,635, p < 0,01$ ). Μέτρια θετική συσχέτιση παρουσιάζεται μεταξύ κινήτρων και κοινωνικής/λεκτικής πειθούς ( $R=0,557, p < 0,01$ ). Η Κοινωνική/λεκτική πειθώ παρουσιάζει επίσης μέτρια θετική συσχέτιση τόσο με τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας/δεξιότητες ( $R=0,492, p < 0,01$ ), όσο και με την έμμεση μάθηση ( $R=0,475$ ). Η έμμεση μάθηση παρουσιάζει μέτρια θετική συσχέτιση και με τα κίνητρα ( $R=0,471$ ).

Όσον αφορά τη στάση απέναντι στην επιμόρφωση, ως πηγή διδακτικής αποτελεσματικότητας, σχετίζεται θετικά κυρίως με τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας/δεξιότητες των εκπαιδευτικών ( $R=0,339$ ), με την κοινωνική /λεκτική πειθώ ( $R=0,363$ ) και την έμμεση μάθηση ( $R=0,333$ ) και λιγότερο με τα κίνητρα ( $R=0,285$ ) και τη συναισθηματική/ψυχολογική κατάσταση ( $R=0,262$ ).

- Ερευνητικό ερώτημα 5<sup>ο</sup>: Ποιος ο ρόλος της επιμόρφωσης στη διαμόρφωση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας τους σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας, διαχείρισης τάξης, και μαθητικής εμπλοκής;

Ο έλεγχος μεταξύ της στάσης των εκπαιδευτικών ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης και όλων των υποκλιμάκων αισθήματος διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας κατέδειξε την ύπαρξη θετικών, ασθενών γραμμικών συσχετίσεων (το R βρίσκεται στο διάστημα [0.2, 0.4]) Πιο συγκεκριμένα, ο υψηλότερος συντελεστής συσχέτισης αφορά την υποκλίμακα της μαθητικής εμπλοκής ( $R=0,310$ ,  $p<0,01$ ), ενώ παραπλήσια είναι η τιμή του συντελεστή για τη συνολική αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ( $R=0,291$ ,  $p<0,01$ ) (Πίνακας 34).

Προκειμένου να εξεταστεί η εξάρτηση της αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε θέματα α) στρατηγικών διδασκαλίας, β) διαχείρισης της τάξης, γ) μαθητικής εμπλοκής, αλλά και η συνολική αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, από τη στάση τους ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης και να προβλεφθούν μελλοντικές σχέσεις, πραγματοποιήθηκε ανάλυση της παλινδρόμησης. Βρέθηκε ότι το αίσθημα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας εξαρτάται από τη στάση ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης. Κάθε αύξηση της στάση ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών κατά 1 μονάδα, ακολουθείται από αύξηση του μέσου όρου της αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας κατά 0,173 μονάδες, σε θέματα διαχείρισης τάξης κατά 0,213 μονάδες, σε θέματα μαθητικής εμπλοκής κατά 0,265 μονάδες, ενώ ο μέσος όρος της συνολικής αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας καταγράφει αύξηση 0,217 μονάδες. Επομένως, εκπαιδευτικοί με θετικότερη στάση απέναντι στα προγράμματα επιμόρφωσης, έχουν υψηλότερο επίπεδο διδακτικής αποτελεσματικότητας σε σχέση με τους συνάδελφούς τους που έχουν αρνητική άποψη. Αυτό είναι λογικό, διότι όταν οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί απέναντι στην επιμόρφωση, σημαίνει ότι έχουν αντιληφθεί την αξία της, τη χρησιμότητα και την αναγκαιότητά της. Κατ' επέκταση είναι πιο δεκτικοί στις καινοτομίες που εισάγει και πιο έτοιμοι να τις ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους, επηρεάζοντας με αυτό τον τρόπο θετικά τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα.

Ωστόσο, η στάση ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης ερμηνεύει στατιστικά σημαντικά ( $p<0.05$ ), μικρό ποσοστό της διακύμανσης της αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας

(5,2%), σε θέματα διαχείρισης τάξης (6,8% ), σε θέματα μαθητικής εμπλοκής (9,6%) και το 8,5% της διακύμανσης της συνολικής αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Οπότε, η στάση ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης αποτελεί χαμηλό δείκτη πρόβλεψης της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας, τη διαχείριση της τάξης και τη μαθητική εμπλοκή.

Συμπερασματικά, η μελέτη υποστηρίζει τη σημασία των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στο να επηρεάζουν τις δυνατότητες, τα κίνητρα, την ανθεκτικότητα και την προσπάθεια, την επιμονή και προσήλωση στο στόχο τους και την προσαρμοστικότητα τους σε αντίξοες καταστάσεις. Παράλληλα αναδείχθηκε η σημασία της μελέτης των πηγών διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας που καθορίζουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Βρέθηκε ότι το αίσθημα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα είναι ικανοποιητικό, παρόλο που δεν χρησιμοποιούν ευρέως διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης, αλλά ούτε προσαρμόζουν διαφορετικά μοντέλα διαχείρισης της τάξης στις ανάγκες των μαθητών τους. Επιπλέον θεωρούν ότι είναι λιγότερο αποτελεσματικοί σε σχέση με την μαθητική εμπλοκή των δύσκολων μαθητών και στην συνεργασία με τους γονείς.

Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς το φύλο, ούτε τα έτη προϋπηρεσίας σε καμία υποκλίμακα της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας έχουν ελαφρώς μεγαλύτερη αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με νεότερους, τόσο στις στρατηγικές διδασκαλίας, στη μαθητική εμπλοκή και ειδικότερα στη διαχείριση της τάξης. Περαιτέρω, τα ευρήματα της μελέτης τονίζουν τη σημασία των κινήτρων και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας/δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση του αισθήματος διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Βρέθηκε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί τηρούν μέτρια στάση ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης, διατηρώντας επιφυλάξεις, αποτέλεσμα, ενώ και η συναισθηματική/ψυχολογική τους κατάσταση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας δεν παρουσιάζει εξάρσεις.

Η επιμόρφωση αποτελεί την αναγκαία προϋπόθεση επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης ωστόσο, μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα μόνο αν οι πολιτικές είναι συνεπείς και συστηματικές και ανταποκρίνονται στις επιμορφωτικές ανάγκες. Επομένως, στοχευμένες παρεμβάσεις από

επιμορφωτικά προγράμματα με βάση τις πηγές αυτοαποτελεσματικότητας, όπως αυτές διαμορφώνονται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών, θα προσφέρουν εξαιρετικές δυνατότητες στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη (Anderson & Betz, 2001 · Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001). Συγκεκριμένα, η δημιουργία κινήτρων, η καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων και ικανοτήτων διαχείρισης ανακηρύσσονται σε κύριες επιμορφωτικές ανάγκες και πρέπει να αποτελούν τη βάση για τη δημιουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να περάσουν σταδιακά από την έμμεση μάθηση, στη μάθηση μέσα από την προσωπική εμπειρία και την σταδιακή ανάληψη ευθύνης και πρωτοβουλίας, ώστε να συμβάλλουν τα μέγιστα στην ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα στους νέους εκπαιδευτικούς που η έρευνα εντόπισε ελαφρώς χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα, θα είναι πολύ χρήσιμο να βοηθηθούν στα πρώτα τους βήματα, καθώς οι εμπειρίες που θα αποκομίσουν τα πρώτα αυτά χρόνια θα είναι καθοριστικές για την εκπαιδευτική τους πορεία, αλλά και την πορεία και αποτελεσματικότητα των μαθητών τους. Επιπρόσθετα, πρέπει να δοθεί βάρος στην εξατομικευμένη διδασκαλία, δεδομένου ότι παρατηρήθηκε μια δυσκολία ή απροθυμία των εκπαιδευτικών να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους και να την επιμερίσουν στα διαφορετικά επίπεδα αναγκών των μαθητών τους, τόσο των αδύναμων όσο και των πολύ ικανών.

### **7.3. Περιορισμοί της Έρευνας**

Στην παρούσα έρευνα το δείγμα του πληθυσμού, των εκπαιδευτικών του Νομού Ηλείας είναι σχετικά επαρκές, αλλά περιορισμένο στα στενά όρια του νομού και δεν επιτρέπει να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με την διδακτική τους αποτελεσματικότητα και τις πηγές της, που διαφοροποιούν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Ταυτόχρονα η έρευνα διεξήχθη σε μια πολύ δύσκολη συγκυρία, λόγω της πανδημίας, γεγονός που δυσχέρανε την έρευνα και απέτρεψε την προσωπική επίδοση του ερωτηματολογίου. Ακόμη η έρευνα βασίστηκε αποκλειστικά στην ποσοτική ανάλυση ώστε να γίνει εύκολη η συλλογή των δεδομένων. Ωστόσο ορισμένα σημεία χρειάζονταν διευκρινήσεις μέσω συνεντεύξεων και απαιτούσαν ένα συνδυασμό ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας.

#### **7.4. Προτάσεις Επέκτασης – Μελλοντικές Προοπτικές της Έρευνας**

Θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθεί η επίδραση των υπολοίπων δημογραφικών χαρακτηριστικών που δεν κατέστη δυνατόν να εξερευνηθεί η σχέση τους με την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα στα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Να μελετηθεί δηλαδή κατά πόσο η σχέση εργασίας, το εκπαιδευτικό επίπεδο, ο τύπος του σχολείου και η περιοχή του διατρέχουν και καθορίζουν την αυτοαντίληψη και το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Ταυτόχρονα, να επεκταθεί η έρευνα και σε άλλους Νομούς, πέρα από τα όρια του Νομού Ηλείας για να μπορέσουν να εξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα σε Πανελλαδικό επίπεδο. Να σημειωθεί ότι το δείγμα προέρχεται κυρίως από εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε αγροτικές περιοχές. Τα αποτελέσματα των ερευνών θα μπορούσαν με αυτό τον τρόπο να είναι πιο ασφαλή, με στόχο να δημιουργηθεί ένας άτλαντας με τις εκπαιδευτικές ανάγκες, ο οποίος θα αξιοποιηθεί κατάλληλα από επιμορφωτικά προγράμματα. Μια άλλη ενδιαφέρουσα έρευνα θα ήταν η μελέτη της σχέσης της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, όπως και της επαγγελματικής εξουθένωσης παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αλλά και τη σχέση της και με άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού που δεν έχουν μέχρι τώρα διερευνηθεί και συσχετιστεί.

# Βιβλιογραφία

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). *Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό*. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (Τόμ. Β'): *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σ. 137-186). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός στο διεθνές και ευρωπαϊκό περιβάλλον. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα & Μ. Κουτούζης (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τόμ. Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αραβανής, Γ. (2011). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: σύγχρονες επισημάνσεις. Στο: Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (967- 976). Αθήνα: Πεδίο.
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Καδιανάκη, Μ. (2010) Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 57, 5.
- Βασιλειάδου, Όλγα. Β (2007). Η επίδραση της επιμόρφωσης στη διδακτική απόδοση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής. Διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ), Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού .
- Βεργίδης Δ., Καραλής Α., & Κατσιγιάννη Μ. (2000). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και συνεχιζόμενη κατάρτιση: συμβολή στη συγκριτική τους αξιολόγηση. Σε Γ. Μπαγάκης, επιμ., *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 408-414.
- Βεργίδης, Δ. (1996). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μετά τη Μεταπολίτευση. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Η Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Μάθηση ως Εργαλείο για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και την Εκπαίδευση των Μαθητών*. Αθήνα: Π.Ι
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως Διάσταση της εκπαιδευτικής Πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97-126. Ανακτήθηκε την 10\2\2020, doi:http://dx.doi.org/10.12681/sas.871



- Βιτσιλάκη - Σορωνιάτη, Χρ. (2002). Η Διά Βίου Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών: μία μελέτη περίπτωσης του προγράμματος αναβάθμισης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο: *Επιστήμες της Αγωγής*, τχ.2, σ. 37-60.
- Βοζαΐτης, Γ. & Υφαντή, Α. (2008). Η κοινωνία της μάθησης και το θεσμικό πλαίσιο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. *Διοικητική Ενημέρωση*, 44, 68-84.
- Γιαννοπούλου, Ε. (2004). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα .
- Γκόλιαρης, Χ. (1998). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (έρευνα). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 101, σ. 83-88.
- Γκότοβος, Θ. (1982). Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 9, σ. 28-33.
- Δακοπούλου, Α.(2004).*Πολιτικές Επιμόρφωση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των Διδασκαλείων Δημοτικής Εκπαίδευσης,(1995-2003)*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, σ.83-84.
- Δασαργύρη, Χ. (2015). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών κλάδου Αγγλικής Γλώσσας που εργάζονται στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Στερεάς Ελλάδας*. Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή / Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού (2002).*Η μελλοντική ανάπτυξη των προγραμμάτων για την εκπαίδευση,κατάρτιση και νεολαία της Ευρωπαϊκής Ένωσης μετά το 2006*. ΈγγραφοΔημόσιας Διαβούλευσης. Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (1993) Πράσινη βίβλος για την Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, COM (93) 457 τελικό, Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (1994). Λευκό Βιβλίο: Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση- Οι προκλήσεις και η αντιμετώπιση τους για τη μετάβαση στον 21ο Αιώνα. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2007), Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, COM(2007) 392 τελικό, Βρυξέλλες, 3.8.2007.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2010). Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 11ης Μαΐου 2010 σχετικά με την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2013). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Γενικά Εισαγωγικά Θέματα*, Εκδόσεις Σιδέρης.
- ΚΕΘΙ-ΕΠΕΑΕΚ II: *Εναισθητοποίηση εκπαιδευτικών και παρεμβατικά προγράμματα για την προώθηση της ισότητας των φύλων. «Φυλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα»*. Ανακτήθηκε στις 20/4/21, από [http://www.isotita-epaeek.gr/iliko\\_apo\\_allous\\_foreis/ekpeudeusi/filo\\_ekpedeutiki\\_pragmatikotita\\_reduce.pdf](http://www.isotita-epaeek.gr/iliko_apo_allous_foreis/ekpeudeusi/filo_ekpedeutiki_pragmatikotita_reduce.pdf)
- Κεσίδου, Α.(2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο *Οδηγός Επιμόρφωσης, Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ
- Κόκκοτας, Π. (2006). «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως μόνιμο ζητούμενο της ελληνικής εκπαίδευσης» στο Τριλιανός, Αθ. Κ.α. (επιμ.) *Αναγνώριση: τιμητικό αφιέρωμα στο καθηγητή Θεόδωρο Γ. Εξαρχάκο*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σ.856-880.
- Κωστίκα, Ι.(2004). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Διερεύνηση Απόψεων και Στάσεων των Στελεχών της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μαντάς, Π. (2001). *Η μετεκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Ματθαίου, Δ. (2000). Παγκοσμιοποίηση, Κοινωνία της Γνώσης και Δια Βίου Εκπαίδευση. Οι Νέες Ορίζουσες του Εκπαιδευτικού Έργου, *Νέα Παιδεία*, τεύχος 93.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος. Στο: Καζαμιάς, Α. &Κασσωτάκης, Μ.: *Ελληνική Εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, σ.459-476. Αθήνα: Σείριος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης,

- Γ. (Επιμ.) *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 63-81.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2006). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στο Κόκκος Α. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό Υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης*. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ ΙΙΙ, σ.273-304.
- Μαυροειδής, Γ.&Τύπας, Α. (2001). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων (σε σχέση με το Νόμο1566/85).*Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*.
- Ξωχέλλης, Π. (1991).Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις και προτάσεις. *Φιλολόγος*, τχ 64, 84 –97.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος
- Ο.Ο.Σ.Α., Ανακτήθηκε στις 24\12\2019 στις 20.04, από [https://read.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-economic-surveys-greece-2009\\_eco\\_surveys-grc-2009-en#page136](https://read.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-economic-surveys-greece-2009_eco_surveys-grc-2009-en#page136)
- ΟΕΠΕΚ. (2007) Διερεύνηση, Καταγραφή και Αποτύπωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Επιμόρφωσης σε σχέση με την Ελληνική Πραγματικότητα» Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/984>
- ΟΕΠΕΚ. (2007). *Μελέτη: Ανίχνευση Επιμορφωτικών αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- ΟΕΠΕΚ. (2008α). *Μελέτη: Ανίχνευση Επιμορφωτικών αναγκών στην Β/θμια Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2008). *Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*.Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο [http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax\\_poiot\\_xar\\_prot\\_def\\_t\\_ekp/poiot\\_ekp\\_erevn/s\\_357\\_390.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekp/poiot_ekp_erevn/s_357_390.pdf)
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2010). *Εισαγωγική επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2008-2009*.

- Περιγραφή φυσικού αντικειμένου του έργου και αποτίμηση προβλημάτων.* Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τμήμα Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, (2010-2013). Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαδοπούλου, Ζ. (2020). *Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επαγγελματικών Ανκείων (ΕΠΑ.Α.) και η σχέση της με τη διαχείριση της τάξης: μία ποσοτική και ποιοτική έρευνα στους εκπαιδευτικούς των νομών Θεσσαλονίκης και Χαλκιδικής.* Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Παπαδούρης, Π. (2001). *Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Μια μελέτη περίπτωσης.* Εισήγηση στο 1ο Συνέδριο Ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
- Παπαμίχου, Α. (2019). *Εποικοδομητική διδασκαλία, μεταγνώση και αυτό-αποτελεσματικότητα στη Φυσική Αγωγή: επιδράσεις ενός εξ αποστάσεως επιμορφωτικού προγράμματος σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.* Διδακτορική διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Δαρδανός.
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). *Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.* Ψηφιακή Βιβλιοθήκη: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Ανακτήθηκε στις 10/2/2020 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/105>
- Πουρσανίδου, Ε. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 62-75.
- Τομπά, Π. (2019). *Η διαχείριση της τάξης και η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* Διπλωματική εργασία, Ελληνικό ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Τσολάκης, Χ. (1994). Ο δάσκαλος του Δημοτικού Σχολείου. Στο *Πρακτικά 8ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δ.Ο.Ε. – Π.Ο.Ε.Δ.*, Λεπτοκαρυά Πιερίας. Αθήνα: 1995.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης.* Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Χρυσανθίδου, Α. & Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2019). Αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, Τόμ. 2019 Αρ. 2 (2019): Τεύχος 2 / 2019.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Azar, A. (2010). In-Service and Pre-Service Secondary Science Teachers' Self-Efficacy Beliefs about Science Teaching. *Educational Research and Reviews*, 5(4), 175-188 April 2010. (ERIC Document Reproduction Service Number: EJ887336). Retrieved April 27, 2021, from <http://www.academicjournals.org/ERR2/PDF/Pdf%202010/Apr/Azar.pdf>

Anderson, S. & Betz, N. (2001). Sources of Social Self-Efficacy Expectations: Their Measurement and Relation to Career Development. *Journal of Vocational Behavior* 58, 98–117. Ανακτήθηκε την 30/3/2020, στις 22:24. doi:10.1006/jvbe.2000.1753, available online at <http://www.idealibrary.com>

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369–386.

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Στο A. Bandura (Επιμ.), *Self-efficacy in changing societies* (σ. 334). Cambridge University Press.

Bandura, A., (1997), *Self – Efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A., Adams, N. E., & Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 125–139.

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. [www.nctq.org/p/publications/docs/mckinsev\\_education\\_report.pdf](http://www.nctq.org/p/publications/docs/mckinsev_education_report.pdf), pdf: 15.

Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching & Teacher Education*, 4 (1), 1-18.

- Bolam, R. (1986). Final Report (draft 1981). In D. Hopkins (Ed), *Inservice training and educational development: An International Survey*, (p. 18-34). London: Croom Helm
- Betts, J. (2012). Issues and Methods in the Measurement of Student Engagement: Advancing the Construct Through Statistical Modeling. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (p.783-803). New York, NY: Springer.
- Caprara, G.V., Barbanarelli, C., Steca, P., & Malone, P.S.(2006). Teacher's Efficacy Beliefs as Determinants of Job Satisfaction and Student's Academic Achievement: A Study at the School Level. *School Journal of Psychology*, 44(6), 473-490.
- Chandra, R. (2015). Classroom Management for Effective Teaching. *International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR)*, 4 (4).
- Cheung, Hoi-Yan. (2006). The measurement of teacher efficacy: Hong Kong primary in-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 435-451. doi:10.1080/02607470600982134, retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/02607470600982134> at April, 28, 2021.
- Christenson, S. L., Reschly, A.L., & Wylie, C. (Eds). (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer.
- Dembo, M. H. & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173-18
- Duffin, L. C., French, B. F., & Patrick, H. (2012). The Teachers' Sense of Efficacy Scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28, σ. 827-834
- E.C. (2000), European report on the quality of school education: sixteen quality indicators, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities), διαθέσιμο στο: [www.europa.eu.int/comm/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf](http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf)
- E.C. (2002), European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators, Brussels, E.C.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109.

- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.
- Gavora, P. (2010). Slovak pre-service teacher self-efficacy: theoretical and research considerations. *The New Educational Review*, 21(2), 17-30
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569–582
- Gist, M. E. (1989). The influence of training method and idea generation among managers. *Personnel Psychology*, 42, 787–805.
- Goddard, R., Hoy, W.K. & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: It's Meaning, Measure and Impact on Student Achievement. *American Educational Summer Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Hoy, A. W. (2000). *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. Session 43 p.22. *Qualitative and Quantitative Approaches to Examining Efficacy in Teaching and Learning*. April 28, 2021.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Karimvand, P.N. (2011). The Nexus between EFL Teachers' selfefficacy, Teaching Experience and Gender. *English Language Teaching*, 4(3), 171-183. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ1080726). Retrieved April, 28, 2021.
- Kerns, J. S. (2015). *Self-Efficacy Perceptions of Novice and Career Teachers in Instructional Strategies, Student Engagement, and Classroom Management*. by Jeffrey S. Kerns.
- 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.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2014). *Effective classroom management strategies and classroom management programs for educational practice: A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioural, emotional, and motivational outcomes*. Groningen: GION.
- Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student

- engagement. *Journal of College Student Development*, 50 (6), σ. 683-706.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153 – 184.
- Martin, N. K., & Shoho, A. R. (2000, January). *Teacher Experience, Training & Age: The Influence of Teacher Characteristics on Classroom Management Style*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Dallas, TX. (ERIC Document Reproduction Service No. ED440963). Retrieved April, 27, 2021, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440963.pdf>.
- Martin, N.K., et al. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave, *Teaching and Teacher Education*, 28, 546-559.
- Mulholland, J., & Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 243-261.
- Oh, S. (2011). Preservice Teachers' Sense of Efficacy and Its Sources. *Psychology* 2(3), σ. 235-240. Ανακτήθηκε την 30\3\2020, στις 18.52. DOI:10.4236/psych.2011.23037
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pajares, F., & Schunk, D., (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement. In: Riding, R., Rayner, S. (Eds.), *Perception*. Ablex Publishing, London, 239-266.
- Paraskeva, F., Bouta, H., & Papagianni, Aik., (2008). *Computers & Education*, 50(3) 1084-1091.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38 (2), σ. 109-119.
- Pines, A. M. (2002). Teacher burnout: a psychodynamic existential perspective. *Teachers & Teaching*, 8(2), 121-140.
- Poulou, M. (2007). Personal Teaching Efficacy and Its Sources: Student teachers' perception.



- Educational Psychology*, 27 (2), σ. 191-218.
- Reupert, A., & Woodcock, S. (2010). Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. *Teaching and Teacher Education*, 26, σ. 1261-1268.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (σ. 92-106, 109-133, 137-163). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Tefo, W., & Dibapile, S. (2012). A Review Of Literature On Teacher Efficacy And Classroom Management. *Journal of College Teaching & Learning – Second Quarter 2012* Volume 9, Number 2, 79-92.
- Tiedao, Z. (2002), “Reorientating Teachers as Lifelong Learners. A Personal Account for Experiential Learning Programs”, στο Medel-Añonuevo, C. (ed.), *Integrating Lifelong Learning Perspectives*, Hamburgh, Unesco, Institute for Education, σ. 302-306.
- 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. doi:10.1016/j.tate.2006.05.003
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2006). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 37, 233-338.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A.W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. DOI: 10.3102/00346543068002202
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (2001), 783–805.
- Woolfolk Hoy, A., & Spero, R., B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137-148.
- Yazzie-Mintz, E. (2007). *Voices of students on engagement: A report on the 2006 High School Survey of Student Engagement*. Bloomington: Center for Evaluation

&Education Policy, Indiana University.

Yeung, K. W., & Watkins, D. (2000). Hong Kong student teachers' personal construction of teaching efficacy. *Educational Psychology*, 20, 213-235. doi:10.1080/713663713

Council Of The European Union(2004), "Education & Training 2010" The Success Of The Lisbon Strategy Hinges On Urgent Reforms Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe 6905/04

Council of the European Union, (2014). *Conclusions on effective teacher Education*. Brussels, 20-5-2014.

European Commission (2002a). European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen Quality Indicators. Brussels:European Commission, Brussels

European Commission (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes, (July 2013). European Commission/ Education and training

European Commission, Directorate –General for Education and Culture (2000a). *European Report on Quality of School Education, Sixteen Quality Indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

European Commission, (2017). *Erasmus+ ProgrammeGuide*. Ανακτήθηκε από [http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf)

European Council, (2000a). *Presidency Conclusions*. Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000. Ανακτήθηκε από : [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm)

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

Eurydice Report, (2013). *Key Data on Teachers and School Teachers in Europe*. European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Ανακτήθηκε από [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/151en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151en.pdf)

Pepin, L. (2007). The history of E.U. Cooperation in the Field of Education and Training: how lifelong learning became a strategic objective, *European Journal of Education*,

42 (1), 121-132

Wilson, Peter and Tan, Geok-Chin Ivy. (2004). Singapore Teachers' Personal and General Efficacy for Teaching Primary Social Studies. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 13 (3), 209 - 222. doi:10.1080/10382040408668516, <http://dx.doi.org/10.1080/10382040408668516>

Zafeirakou, Aigli (2003): *In-service training and teacher professional development in Europe: Exploring central issues*, The World Bank, Washington.

### **Ηλεκτρονικές Πηγές**

<http://www.iep.edu.gr>

<http://www.epeack.gr/epeack>

<https://empedu.gov.gr/to-epicheirisiako-programma/to-programma-me-mia-matia/>

<https://blogs.sch.gr/pekesde/istoriko>

<http://www.pi->

[schools.gr/download/programs/erevnes/ax\\_poiot\\_xar\\_prot\\_defit\\_ekp/poiot\\_ekp\\_erevn/s\\_357\\_390.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defit_ekp/poiot_ekp_erevn/s_357_390.pdf)

[Παρατηρητήριο-ΓΓΙΦ-16ο-Ενημερωτικό-Σημείωμα-Γυναίκες-σε-θέσεις-ευθύνης-στην-εκπαίδευση.pdf \(isotita.gr\)](#)

<https://www.statistics.gr/documents/20181/f3989a6d-b913-33c6-0bcd-6629a9a01884>

## **Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγια**

### **Π.Α.1. Ερωτηματολόγιο Έρευνας**

---

4. Εκπαιδευτικό επίπεδο (παρακαλούμε σημειώστε μόνο μία επιλογή - την ανώτερη εκπαίδευση που έχετε λάβει) \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ΑΕΙ/ΤΕΙ  
 Μεταπτυχιακό  
 Διδακτορικό  
 Άλλο

5. Έτη υπηρεσίας στη Β/θμια εκπαίδευση \*

\_\_\_\_\_

6. Έχετε υπηρετήσει σε διοικητική θέση (Διευθυντής/ Υποδιευθυντής) της Σχολικής Μονάδας; \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι  
 Όχι

7. Αν ναι, πόσα έτη υπηρεσίας;

\_\_\_\_\_

8. Κλάδος/ Ειδικότητα ΠΕ (π.χ 01) \*

\_\_\_\_\_

9. Τύπος σχολείου που υπηρετείτε \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ΓΥΜΝΑΣΙΟ  
 ΛΥΚΕΙΟ  
 ΕΠΑΛ

10. Μέγεθος σχολείου \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- <100  
 100-150  
 150-200  
 >200

# Αποτύπωση του επιπέδου της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και ανάδειξη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Αγαπητοί συνάδελφοι,  
το παρόν ερωτηματολόγιο πραγματοποιείται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος Διοίκηση Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών και αφορά στην αποτύπωση του επιπέδου της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και στην ανάδειξη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηλείας. Ο χρόνος συμπλήρωσης είναι λιγότερος από 10 λεπτά. Σας διαβεβαιώ ότι δε θα καταγραφούν τα προσωπικά σας δεδομένα και ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν για τον σκοπό της εργασίας.  
Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο σας και την πολύτιμη βοήθειά σας.

Με εκτίμηση  
Τσαρδίκου Ανδριάντα  
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μαθηματικών

\* Απαιτείται

Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 1 Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 1

## A. Δημογραφικά στοιχεία

### 1. Φύλο \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ΑΝΔΡΑΣ  
 ΓΥΝΑΙΚΑ

### 2. Ηλικία \*

\_\_\_\_\_

### 3. Σχέση εργασίας \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Μόνιμος  
 Αναπληρωτής
-

---

4. Εκπαιδευτικό επίπεδο (παρακαλούμε σημειώστε μόνο μία επιλογή - την ανώτερη εκπαίδευση που έχετε λάβει) \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ΑΕΙ/ΤΕΙ  
 Μεταπτυχιακό  
 Διδακτορικό  
 Άλλο

5. Έτη υπηρεσίας στη Β/θμια εκπαίδευση \*

\_\_\_\_\_

6. Έχετε υπηρετήσει σε διοικητική θέση (Διευθυντής/ Υποδιευθυντής) της Σχολικής Μονάδας; \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι  
 Όχι

7. Αν ναι, πόσα έτη υπηρεσίας;

\_\_\_\_\_

8. Κλάδος/ Ειδικότητα ΠΕ (π.χ 01) \*

\_\_\_\_\_

9. Τύπος σχολείου που υπηρετείτε \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ΓΥΜΝΑΣΙΟ  
 ΛΥΚΕΙΟ  
 ΕΠΑΛ

10. Μέγεθος σχολείου \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- <100  
 100-150  
 150-200  
 >200

11. Το σχολείο λειτουργεί σε περιοχή \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Αστική (>15000 κατοίκους)  
 Ημιαστική (5000-15000)  
 Αγροτική (<5000)

12. Η επιμόρφωση που έχετε λάβει είναι: \*

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Στο αντικείμενο των σπουδών  
 Σε παιδαγωγικά θέματα  
 Σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης  
 Σε θέματα τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.)  
 Άλλο  
 Καμία επιμόρφωση

**Β. Κλίμακα Πηγών Διδακτικής  
Αυτοαποτελεσματικότητας - Teacher  
Efficacy Sources Inventory.**

Β1. Επιλέξτε τον βαθμό που κάθε ένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι συμβάλλει σε μια αποτελεσματική διδασκαλία:

(1= καθόλου, 2= λίγα, 3= μέτρια, 4= πολύ, 5= Πάρα πολύ).

1. Το προσωπικό στυλ και η ιδιοσυγκρασία που διαθέτετε \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

2. Η εμπιστοσύνη στον εαυτό σας \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

3. Η θετική στάση και το κούμφορ σας \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ



**9. Η ευελιξία στις επιλογές διδασκαλίας \***

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

**10. Η δυνατότητα ελέγχου της τάξης \***

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

**B2. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας:**

**1. Το προσωπικό ενδιαφέρον / κίνητρα \***

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

**2. Η προσωπική προσπάθεια (μελέτη, ανησυχία σχετικά με θέματα διδασκαλίας) \***

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

**3. Η επιθυμία για βελτίωση της διδασκαλίας \***

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ