

Διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους

Καρανικόλα Ζωή

ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Πατρών, ΣΕΠ ΕΑΠ LRM51
zoekar@upatras.gr

Ζωγόπουλος Κωνσταντίνος

Msc Διοίκηση Εκπαίδευσης, Υποψ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών
kzogoroulos@upatras.gr

Περίληψη

Η μελέτη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και ο αντίκτυπός της στη διαδικασία της μάθησης έχει αποκτήσει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ειδικά τις δύο τελευταίες δεκαετίες. Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, δηλαδή οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών στην ικανότητά τους να χειρίζονται αποτελεσματικά τα καθήκοντα, τις υποχρεώσεις και τις προκλήσεις που σχετίζονται με την επαγγελματική τους δραστηριότητα, διαδραματίζει βασικό ρόλο στην επίτευξη σημαντικών ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης (Νηπιαγωγών) της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας (περιφερειακές ενότητες Αιτωλοακαρνανίας, Αχαΐας, Ηλείας) για την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος με τη χρήση ερωτηματολογίου το οποίο συμπληρώθηκε από 291 εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν αρκετά ικανοποιητικά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: Αυτοαποτελεσματικότητα, προσχολική εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί

Εισαγωγή

Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχει αποτελέσει πεδίο έρευνας γιατί παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, στις εκπαιδευτικές πρακτικές και στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών (Klassen & Tze, 2014). Συγκεκριμένα μία μελέτη έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα χαμηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους και αντιμετωπίζουν λιγότερες δυσκολίες στην αντιμετώπιση των συμπεριφορών των μαθητών (Carpaga et al., 2006). Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει αποδειχθεί ότι είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής δραστηριότητας, καθώς επηρεάζει τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην τάξη και την προσπάθεια που καταβάλλουν στην αποτελεσματική διδασκαλία (Klassen & Tze, 2014). Επομένως, η βελτιωμένη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών από τη μια μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερη ψυχική υγεία, ικανοποίηση από την εργασία τους και την εργασιακή τους δέσμευση και από την άλλη σε θετικά μαθησιακά επιτεύγματα για τους μαθητές (Bandura, 1977).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας προέρχεται από την κοινωνική-γνωστική θεωρία του Bandura. Ο Bandura (1977, 1997) θεωρεί ότι η αυτοαποτελεσματικότητα έχει να κάνει με τις προσωπικές εκτιμήσεις και πεποιθήσεις του ατόμου ως προς τις ικανότητες και δυνατότητές του για την οργάνωση και την εκτέλεση μιας εργασίας. Οι προσωπικές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη σκέψη και τα συναισθήματα τα οποία με τη σειρά τους επηρεάζουν το μαθησιακό περιβάλλον, τις τεχνικές διδασκαλίας και το επίπεδο των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών (Bandura, 1993).

Οι νοητικές διεργασίες οι οποίες σχετίζονται με τη συμπεριφορά και την αυτορρύθμιση οι οποίες διαμορφώνουν το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας και δεν αφορά μόνο το πετυχημένο ή όχι αποτέλεσμα μιας προσπάθειας. Η αυτοαποτελεσματικότητα έχει δύο βασικά στοιχεία: α) την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας και β) την εκτίμηση του αποτελέσματος. Το πρώτο στοιχείο έχει να κάνει με την πεποίθηση του ατόμου για την ικανότητα, τις γνώσεις και τις δεξιότητες να επιτελέσει την εργασία υιοθετώντας την κατάλληλη συμπεριφορά και ενέργειες για να πετύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Το δεύτερο στοιχείο αντιπροσωπεύει την εκτίμηση του ατόμου για τις πιθανές συνέπειες από την εκτέλεση μιας εργασίας για την εργασιακή του απόδοση. Ο πετυχημένος εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει τόσο υψηλές προσδοκίες αποτελεσματικότητας όσο και υψηλές προσδοκίες αποτελέσματος. Αν ο εκπαιδευτικός διαθέτει το πρώτο στοιχείο και όχι το δεύτερο δεν μπορεί να είναι πετυχημένος ακόμα και αν διαθέτει τα κατάλληλα επαγγελματικά προσόντα.

Σύμφωνα με τον Bandura οι προσωπικές εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητα διαμορφώνονται μέσα από τέσσερις παράγοντες: α) τις προσωπικές εμπειρίες βάσει των οποίων ο εκπαιδευτικός δημιουργεί το δικό του προφίλ ικανοτήτων. Οι εμπειρίες του παρελθόντος όπου έχει επιδείξει τις ικανότητές του αποτελούν τεκμήριο για το μέλλον ότι μπορεί να ανταπεξέλθει με επιτυχία στις απαιτήσεις μιας νέας δραστηριότητας, β) τις έμμεσες εμπειρίες οι οποίες αποκτώνται μέσω της παρατήρησης της συμπεριφοράς, των ικανοτήτων και της θετικής επίδοσης άλλων εκπαιδευτικών λειτουργώντας ως θετικά πρότυπα, γ) την κοινωνική πειθώ η οποία σχετίζεται με την κοινωνική επιρροή που ασκείται από άλλους συναδέλφους και ανωτέρους οι οποίοι μπορεί να ενισχύουν θετικά για τις ικανότητες τους (ανατροφοδότηση) και δ) την ψυχολογική διάθεση και σωματική κατάσταση των εκπαιδευτικών κατά την εκτέλεση του έργου τους. Σκέψεις και συναισθήματα (π.χ. ενθουσιασμός, άγχος,) ή εξάντληση που μπορεί να αναδεικνύονται κατά τη διάρκεια και στο τέλος μια δραστηριότητας επιδρούν ως δείκτες αξιολόγησης στην αντίληψή τους για τις ικανότητές τους

Όπως αναφέρουν οι Carraja et al. (2006) η αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στην πίστη ενός εκπαιδευτικού στην ικανότητά του να αντιμετωπίσει με επιτυχία καθήκοντα, υποχρεώσεις και προκλήσεις που σχετίζονται με τον επαγγελματικό του ρόλο (π.χ. διδακτικά καθήκοντα, διαχείριση προβλημάτων πειθαρχίας στην τάξη κ.λπ.) Παρόμοιος είναι και ο ορισμός των Tschannen-Moran et al. (1998) σύμφωνα με τον οποίο η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητές τους να επιτυγχάνουν με επιτυχία κρίσιμα εκπαιδευτικά καθήκοντα σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ της αξιολόγησης παραγόντων που συμβάλλουν στις στρατηγικές διδασκαλίας και των ατομικών αντιλήψεων για τις διδακτικές ικανότητες.

Η σημασία της αυτοαποτελεσματικότητας της διδακτικής

Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών που συνδέεται στενά με την εκπαιδευτική ποιότητα και την επιτυχή μάθηση των μαθητών (Schiefele & Schaffner, 2015). Μεγάλο μέρος των ερευνών καταδεικνύει τη συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με τις εκπαιδευτικές συμπεριφορές τους (Mansour, 2009; Zee & Koomen, 2016). Εκπαιδευτικοί οι οποίοι παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας έχουν καλύτερες σχέσεις με τους μαθητές (Mashburn et al., 2006) ενώ εκπαιδευτικοί με χαμηλότερα επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας παρουσιάζουν περισσότερες διαφωνίες με τους μαθητές (Spilt et al., 2012). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιο ανοιχτοί σε νέες ιδέες, πιο πρόθυμοι να αναπτύξουν καινοτόμα στοιχεία στη διδασκαλία τους, υποστηρίζουν την αυτονομία των μαθητών και δείχνουν μεγαλύτερη προσοχή σε «αδύναμους» μαθητές (Ross & Bruce, 2007; Sandholtz & Ringstaff, 2014). Πειραματίζονται με

νέες εκπαιδευτικές στρατηγικές διδασκαλίας και να πειραματίζονται με νέο διδακτικό υλικό σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς με χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα (McKinnon & Lamberts, 2014), είναι λιγότερο πιθανό να νιώσουν επαγγελματική εξουθένωση. Επίσης, παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό για τη διδασκαλία, δέσμευση στην εργασία τους, βελτίωση της διδασκαλίας τους παρά τις δυσκολίες οι οποίες προκύπτουν με μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς (Sandholtz & Ringstaff, 2014; Tschannen-Moran et al., 1998).

Πρόσφατες σχετικά μελέτες (Deraepe & König, 2018; Künsting et al., 2016) κατέδειξαν στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των τριών διαστάσεων της εκπαιδευτικής ποιότητας: διαχείριση τάξης, υποστηρικτικό κλίμα και γνωστική ενεργοποίηση. Σύμφωνα με τους Tschannen-Moran και WoolfolkHoy (2001) υπάρχουν τρεις παράμετροι που αποτυπώνουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, οι στρατηγικές διδασκαλίας, η διαχείριση της τάξης και η εμπλοκή των μαθητών και οποίες λειτουργούν συμπληρωματικά και αλληλένδετα μεταξύ τους. Δεν μπορεί να υπάρχει αποτελεσματική διδασκαλία αν δεν υπάρχει κάποια από αυτές τις παραμέτρους. Αυτές οι σχέσεις υποδηλώνουν ότι οι ιδιαίτερα αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τις αίθουσες διδασκαλίας σε ικανοποιητικό βαθμό, δημιουργούν ένα υποστηρικτικό κλίμα στην τάξη, χρησιμοποιούν κατάλληλες τεχνικές διδασκαλίας και ενεργοποιούν τους μαθητές γνωστικά εμπλέκοντάς τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συνολικά, αυτές οι σχέσεις υποδηλώνουν μια σύνδεση μεταξύ της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών και της απόδοσής τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, τη διαχείριση τους άγχους (Daniels et al., 2017; Vieluf et al., 2013; Zee et al., 2016) και της σχολικής επίδοσης των μαθητών (Carpara et al., 2006). Μολονότι υπάρχουν έρευνες για την αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης οι έρευνες είναι πολύ περιορισμένες (Δαγρέ, 2020· Σαργιώτη 2019). Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων για την αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών (Νηπιαγωγών) προσχολικής εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας. Με βάση τον σκοπό αυτό τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα: α) Ποιος είναι ο βαθμός της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους; β) Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη διαχείριση της τάξης, την εμπλοκή των μαθητών και των στρατηγικών της διδασκαλίας;

Μεθοδολογία της έρευνας

Μέθοδος έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο Ιουνίου 2020 με την ποσοτική μέθοδο προσέγγισης και τη χρήση ερωτηματολογίου. Οι εκπαιδευτικοί (νηπιαγωγοί) προσχολικής εκπαίδευσης γενικής αγωγής της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας (περιφερειακές ενότητες Αιτωλοακαρνανίας, Αχαΐας, Ηλείας) αποτέλεσαν τον πληθυσμό αναφοράς. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε 390 Νηπιαγωγεία γενικής αγωγής στα οποία υπηρετούσαν 720 νηπιαγωγοί. Χρησιμοποιήθηκε το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για την αποστολή του ερωτηματολογίου σε μορφή google forms σε νηπιαγωγεία γενικής αγωγής. Κατά τη διάρκεια της έρευνας τηρήθηκε η ερευνητική δεοντολογία (Robson & McCartan, 2015). Ζητήθηκε η συναίνεση των συμμετεχόντων, διασφαλίστηκε η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα, υπήρχε η δυνατότητα μη συμμετοχής στην έρευνα χωρίς καμία επίπτωση ενώ τηρήθηκε η ειλικρίνεια και η διαφάνεια στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν τελικά 291 εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας με ποσοστό απόκρισης 40% περίπου.

Ανάλυση δεδομένων

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση των δεδομένων με το στατιστικό λογισμικό SPSS 26.0 for Windows για την περιγραφική παρουσίαση της κλίμακας TSES με τις επιμέρους διαστάσεις με δείκτες όπως η μέση τιμή (Μ.Τ.) και τυπική απόκλιση (Τ.Α.). Ακολούθησε ο έλεγχος Kolmogorov-Smirnov ($291 > 50$) των μεταβλητών ο οποίος έδειξε κανονική κατανομή των

μεταβλητών. Επίσης με την επαγωγική διαδικασία Bivariate Correlation έγινε ο παραμετρικός έλεγχος του συντελεστή συσχέτισης Pearson r των διαστάσεων της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (TSES).

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών TSES (Teacher Sense of Efficacy Scale) που αναπτύχθηκε από τους Tshannen- Moran & Woolfolk- Hoy (2001). Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει σταθμιστεί για τα ελληνικά δεδομένα με αρκετά καλές ψυχομετρικές ιδιότητες από τον Τσιγγιλή (2005). Επίσης, έχει χρησιμοποιηθεί σε ελληνική έρευνα (Tsigilis, Koustelios και Grammatikopoulos, 2010) σε δείγμα 405 Ελλήνων εκπαιδευτικών όπου επιβεβαιώθηκε η παραγοντική δομή του. Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο (Πίνακας 3) στη σύντομη εκδοχή του με τις 12 ερωτήσεις οι οποίες ομαδοποιούνται σε 3 επιμέρους υποκλίμακες της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με 4 ερωτήσεις για κάθε διάσταση: α) αποτελεσματικότητα στη διαχείριση τάξης (ερωτήσεις, 1, 6, 7 και 8), β) αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών (ερωτήσεις 2, 3, 4 και 11) και γ) αποτελεσματικότητα στις στρατηγικές διδασκαλίας (ερωτήσεις, 5, 9, 10 και 12). Οι ερωτώμενοι καλούνταν να απαντήσουν σε μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1=Καθόλου, 2=Πολύ λίγο, 3=Κάπως, 4=Αρκετά, 5=Πολύ). Η διαβάθμιση της μέσης τιμής (Μ.Τ.) η οποία εκτείνεται από το 1 έως το 5, δείχνει και τον βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας (1=πολύ χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα, 5=υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα).

Αξιοπιστία ερωτηματολογίου

Έγινε έλεγχος εσωτερικής συνέπειας και εγκυρότητας (Cronbach's alpha) (Πίνακας 1). Οι τιμές για τις διαστάσεις με τις επιμέρους δηλώσεις όσο και για το σύνολο της κλίμακας TSES έδειξαν ικανοποιητικά αποτελέσματα (Cronbach's alpha > 0,70).

Πίνακας 1. Έλεγχος Cronbach's Alpha

Διαστάσεις TSES	Αριθμός ερωτήσεων	Τιμή Cronbach's Alpha
Διαχείριση τάξης	4	0.794
Εμπλοκή μαθητών	4	0,736
Στρατηγικές διδασκαλίας	4	0,773
ΣΥΝΟΛΟ	12	0,885

Αποτελέσματα της έρευνας

Αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (Πίνακας 2) των συμμετεχόντων, η συντριπτική πλειονότητα είναι γυναίκες (N=289, 99,3%) και οι υπόλοιποι άνδρες (N=2, 0,7%). Όσον αφορά την ηλικία τους το 54% (N=157) είναι 46-55 ετών, το 28,2% (N=82) είναι 36-45 ετών, το 11% (N=32) είναι 56 ετών και άνω και το 6,9% (N=20) είναι ηλικίας 25-35 ετών. Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση η πλειονότητα (N=239, 79%) είναι έγγαμος/οι, το 12,4% (N=36) είναι άγαμος/οι και το 8,6% (N=25) δηλώνουν κάτι άλλο.

Πίνακας 2. Δημογραφικά στοιχεία

		N	Ποσοστό (%)
Φύλο	Άνδρας	2	0,7
	Γυναίκα	289	99,3
	Σύνολο	291	100
Ηλικία	25-35	20	6,9
	36-45	82	28,2
	46-55	157	54,0

	56 και άνω	32	11,0
	Σύνολο	291	100
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμη/ος	230	79,0
	Άγαμη/ος	36	12,4
	Άλλο	25	8,6
	Σύνολο	291	100
Πρόσθετες σπουδές	Βασικό πτυχίο	202	69,4
	Μεταπτυχιακό	72	24,7
	Διδακτορικό	3	1,0
	2ο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	14	4,8
	Σύνολο	291	100
Έτη υπηρεσίας	0-10	32	11,0
	11-20	138	47,4
	21-30	89	30,6
	31 και άνω	32	11,0
	Σύνολο	291	100
Σχέση εργασίας	Μόνιμη/ος	240	82,5
	Αναπληρώτρια/τής	51	17,5
	Σύνολο	291	100

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των απαντήσεων των συμμετεχόντων (Πίνακας 3) η Μ.Τ. για τις επιμέρους διαστάσεις: α) διαχείριση τάξης, κυμαίνεται από 3,99 (αρκετά) έως 4,29 (αρκετά), β) εμπλοκή μαθητών, από 3,99 (αρκετά) έως 4,39 (αρκετά) και γ) στρατηγικές διδασκαλίας, κυμαίνεται από 3,82 (αρκετά) έως 4,32 (αρκετά). Στο σύνολο των 12 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου με τις τρεις διαστάσεις, η Μ.Τ. των απαντήσεων κυμαίνεται από 3,82 (αρκετά) έως 4,39 (αρκετά), ενώ η Τ.Α. κυμαίνεται από 0,033 έως 0,041.

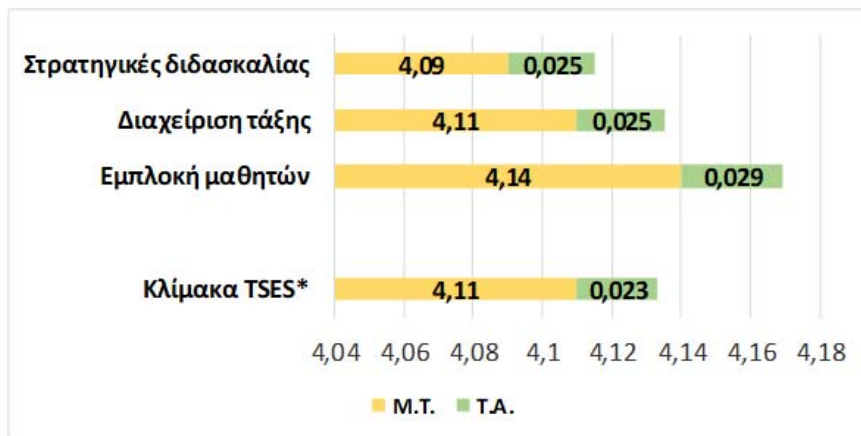
Σχετικά με τη συνολική Μ.Τ. (Σχήμα 1) για κάθε διάσταση και στο σύνολο των τριών διαστάσεων τα αποτελέσματα δείχνουν: α) διαχείριση τάξης, 4,11 (αρκετά) β) εμπλοκή μαθητών, 4,14 (αρκετά) και γ) στρατηγικές διδασκαλίας, 4,09 (αρκετά). Στο σύνολο των 12 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου με τις τρεις διαστάσεις, η συνολική Μ.Τ. των απαντήσεων είναι 4,11 (αρκετά).

Πίνακας 3. Αποτελέσματα απαντήσεων αυτοαποτελεσματικότητα (TSES)

Διαστάσεις TSES	Ερωτήσεις	Μ.Τ.*	Τ.Α.
Διαχείριση τάξης	1. Πόσο μπορείς να ελέγχεις τη συμπεριφορά μαθητών που προκαλούν αναστάτωση στην τάξη;	4,16	0,033
	6. Πόσο μπορείς να πετυχαίνεις οι μαθητές σου να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;	4,29	0,033
	7. Πόσο μπορείς να ηρεμείς έναν μαθητή ο οποίος προκαλεί αναστάτωση ή φασαρία;	3,99	0,036
	8. Πόσο καλά μπορείς να καθιερώνεις ένα σύστημα διαχείρισης τάξης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών;	4,00	0,034
Εμπλοκή μαθητών	2. Πόσο μπορείς να κινητοποιείς μαθητές οι οποίοι δείχνουν χαμηλό ενδιαφέρον για τις απαιτήσεις του σχολείου;	3,99	0,030
	3. Πόσο μπορείς να κάνεις τους μαθητές σου να πιστέψουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν στο σχολείο;	4,39	0,031

Στρατηγικές διδασκαλίας	4. Πόσο μπορείς να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμούν την αξία της μάθησης;	4,19	0,034
	11. Πόσο μπορείς να υποστηρίζεις οικογένειες για να βοηθούν τα παιδιά τους να τα πηγαίνουν καλά στο σχολείο;	4,00	0,040
	5. Σε τι βαθμό επινοείς εύστοχες ερωτήσεις για τους μαθητές σου;	4,13	0,035
	9. Πόσο μπορείς να χρησιμοποιείς ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης;	3,82	0,041
	10. Σε τι βαθμό μπορείς να δίνεις εναλλακτική ερμηνεία ή παράδειγμα όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποιες έννοιες;	4,32	0,035
	12. Πόσο καλά μπορείς να εφαρμόζεις εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη σου;	4,10	0,038

*(1=Καθόλου, 2=Πολύ λίγο, 3=Κάπως, 4=Αρκετά, 5=Πολύ)



Σχήμα 1. Μέση τιμή διαστάσεων και συνολικής κλίμακας TSES

*(1=Καθόλου, 2=Πολύ λίγο, 3=Κάπως, 4=Αρκετά, 5=Πολύ)

Αναφορικά με τον έλεγχο του συντελεστή συσχέτισης Pearson (Πίνακας 4) των διαστάσεων της αυτοαποτελεσματικότητας προκύπτουν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις. Συγκεκριμένα: α) ανάμεσα στην εμπλοκή των μαθητών (EM_ΜΑΘ) και τις στρατηγικές διδασκαλίας (ΣΤ_ΔΙΔ) υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση ($r=0,705$, $p=0,000$), β) ανάμεσα στην εμπλοκή των μαθητών (EM_ΜΑΘ) και τη διαχείριση τάξης (ΔΙ_ΤΑΞ) υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση ($r=0,609$, $p=0,000$) και γ) ανάμεσα στις στρατηγικές διδασκαλίας (ΣΤ_ΔΙΔ) και τη διαχείριση τάξης (ΔΙ_ΤΑΞ) υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση ($r=0,611$, $p=0,000$).

Πίνακας 4. συσχέτισης διαστάσεων TSES

		EM_ΜΑΘ	ΣΤ_ΔΙΔ	ΔΙ_ΤΑΞ
EM_ΜΑΘ	Pearson Correlation	1	0,705**	0,609**
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000
	N	291	291	291
ΣΤ_ΔΙΔ	Pearson Correlation	0,705**	1	0,611**
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,000
	N	291	291	291
		Pearson Correlation	0,609**	0,611**
				1

ΔΙ_ΤΑΞ	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	
	N	291	291	291

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

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης γενικής αγωγής της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας (περιφερειακές ενότητες Αιτωλοακαρνανίας, Αχαΐας, Ηλείας) για τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα όπως αποτυπώνονται μέσα από τρεις υποκλίμακες (διαχείριση τάξη, εμπλοκή μαθητών, στρατηγικές διδασκαλίας) καθώς και αν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη διαχείριση της τάξης, την εμπλοκή των μαθητών και των στρατηγικών της διδασκαλίας;

Όσον αφορά τη *διαχείριση τάξης*, οι συμμετέχοντες μπορούν να ελέγχουν αρκετά (4,16) τη συμπεριφορά μαθητών που προκαλούν αναστάτωση στην τάξη, να πετυχαίνουν αρκετά (4,29) οι μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης, να ηρεμούν αρκετά (3,99) έναν μαθητή ο οποίος προκαλεί αναστάτωση ή φασαρία και να καθιερώνουν αρκετά (4,00) ένα σύστημα διαχείρισης τάξης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών.

Σχετικά με την *εμπλοκή μαθητών* οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μπορούν να κινητοποιούν αρκετά (3,99) τους μαθητές οι οποίοι δείχνουν χαμηλό ενδιαφέρον για τις απαιτήσεις του σχολείου, να κάνουν τους μαθητές τους να πιστέψουν αρκετά (4,39) ότι μπορούν να τα καταφέρουν στο σχολείο, να βοηθούν τους μαθητές αρκετά (4,19) να εκτιμούν την αξία της μάθησης και να υποστηρίζουν αρκετά (4,00) τις οικογένειες για να βοηθούν τα παιδιά τους να τα πηγαίνουν καλά στο σχολείο.

Αναφορικά με τις *στρατηγικές διδασκαλίας*, οι ερωτώμενοι επινοούν αρκετά (4,13) εύστοχες ερωτήσεις για τους μαθητές τους, μπορούν χρησιμοποιούν αρκετά (3,82) ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης, μπορούν να δίνουν αρκετά (4,32) εναλλακτική ερμηνεία ή παράδειγμα όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποιες έννοιες και μπορούν να εφαρμόζουν εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη τους (4,10).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σύμφωνα με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων καταδεικνύουν αρκετά ικανοποιητικά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας εξίσου και για τις τρεις διαστάσεις της (διαχείριση τάξης, εμπλοκή μαθητών, στρατηγικές διδασκαλίας) και στο σύνολό της. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τα αποτελέσματα έρευνας της Σαργιώτη (2019) σε 160 εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης σε Νηπιαγωγεία της Θεσσαλίας σύμφωνα με τα οποία υπάρχει ικανοποιητικό επίπεδο διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Ωστόσο, υπάρχει μικρή διαφοροποίηση ως προς τη διάσταση της αποτελεσματικότητας, τη διαχείριση τάξης, όπου εμφανίζεται χαμηλότερο επίπεδο αποτελεσματικότητας σε θέματα αντιμετώπισης μη επιθυμητής συμπεριφοράς συγκριτικά με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας όπου δεν καταγράφηκε κάποια διαφοροποίηση ως προς τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας και στις τρεις διαστάσεις της. Παρόμοια είναι και τα ευρήματα έρευνας της Δαγρέ (2020) σε 66 εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης σε Νηπιαγωγεία της περιφερειακής ενότητας Αττικής και των VonSuchodoletz et al. (2018) σε 341 εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλό βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας και στις τρεις διαστάσεις της (διαχείριση τάξης, εμπλοκή μαθητών, στρατηγικές διδασκαλίας).

Ως προς τη συσχέτιση των διαστάσεων της αυτοαποτελεσματικότητας καταγράφονται στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις. Οι στρατηγικές διδασκαλίας ($r=0,705$) που χρησιμοποιούν και η διαχείριση τάξης ($r=0,609$) συσχετίζονται θετικά σε σημαντικό βαθμό με την εμπλοκή των μαθητών. Επίσης, ισχυρή θετική συσχέτιση ($r=0,611$) καταγράφεται ανάμεσα στις στρατηγικές διδασκαλίας και τη διαχείριση τάξης. Άρα, υπάρχει ένταση και σημαντικότητα ανάμεσα στις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με τις απόψεις των Tschannen-Moran και WoolfolkHoy (2001) οι οποίοι θεωρούν ότι οι τρεις διαστάσεις που αποτυπώνουν την αυτοαποτελεσματικότητα των

εκπαιδευτικών, (στρατηγικές διδασκαλίας, η διαχείριση της τάξης) λειτουργούν συμπληρωματικά και αλληλένδετα. Δεν μπορεί να υπάρχει αποτελεσματική διδασκαλία αν δεν υπάρχει κάποια από αυτές τις διαστάσεις. Τη στενή σύνδεση των τριών διαστάσεων της αυτοαποτελεσματικότητας έδειξε και η αξιολόγηση του ερευνητικού εργαλείου από τον Τσιγγιλή (2005). Αυτές οι σχέσεις υποδηλώνουν ότι οι ιδιαίτερα αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τις αίθουσες διδασκαλίας σε ικανοποιητικό βαθμό, δημιουργούν ένα υποστηρικτικό κλίμα στην τάξη, χρησιμοποιούν κατάλληλες τεχνικές διδασκαλίας και ενεργοποιούν τους μαθητές γνωστικά εμπλέκοντάς τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επισημαίνεται ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έχουν καταδείξει παρόμοια επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας (αρκετά) και για τις τρεις διαστάσεις της.

Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλει στη γνώση, αλλά κυρίως στον προβληματισμό για περαιτέρω έρευνα για την αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης η οποία είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς αποτελεί παράγοντα που συμβάλλει στην υλοποίηση των στόχων, την αύξηση των κινήτρων, την προσήλωση με επιμονή στο εκπαιδευτικό τους έργο. Τα ευρήματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης δεν θα μπορούσαν να γενικευθούν καθώς υπάρχουν περιορισμοί λόγω του περιορισμένου δείγματος το οποίο αφορά μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή. Επίσης, τα δεδομένα βασίστηκαν σε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς των εκπαιδευτικών ενώ θα μπορούσε η έρευνα να εμπλουτιστεί και με άλλες μεθόδους π.χ. παρατήρηση, συνέντευξη. Παράλληλα να διερευνηθεί και να συσχετιστεί και με άλλες παραμέτρους όπως είναι η συναισθηματική νοημοσύνη και η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τέλος, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η σύγκριση της αυτοαποτελεσματικότητας ανάμεσα στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης στις οποίες παρουσιάζονται διαφορές ως προς την ηλικία των μαθητών και το περιβάλλον εργασίας.

Αναφορές

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215, <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy. *The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Comp.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. *Journal of School Psychology*, 6(44), 473–490, <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>.
- Daniels, L. M., Radil, A. I. & Goegan, L. D. (2017). Combinations of personal responsibility: differences on pre-service and practicing teachers' efficacy, engagement, classroom goal structures and wellbeing. *Frontiers Psychology*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00906>.
- Depaepe, F. & König, J. (2018). General pedagogical knowledge, self-efficacy and instructional practice: disentangling their relationship in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 69, 177–190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.003>.
- Klassen, R. M. & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76 <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>.
- Künsting, J., Neuber, V. & Lipowsky, F. (2016). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 299–322, <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0272-7>.
- Mansour, N. (2009). Science teachers' beliefs and practices: issues, implications and research agenda. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(1), 25–48.

Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T. & Pianta, R. C. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers' ratings of prekindergartens' relationships and behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(4), 367-380.

McKinnon, M. & Lamberts, R. (2014). Influencing science teaching self-efficacy beliefs of primary school teachers: a longitudinal case study. *International Journal of Science Education*, 4, 172-194, <https://doi.org/10.1080/21548455.2013.793432>.

Robson, C., & McCartan, K. (2015). *Real World Research, 4th Edition*. John Wiley & Sons.

Ross, J. & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomised field trial. *The Journal of Educational Research*, 1 (101), 50-60.

Sandholtz, J. H. & Ringstaff, C. (2014). Inspiring instructional change in elementary school science: the relationship between enhanced self-efficacy and teacher practices. *Journal of Science Teacher Education*, 25, 729-751, <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9393-0>.

Schiefele, U. & Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 159-171, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.005>.

Spilt, J. L., Koomen, H. M.Y., Thijs, J. T. & van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: The potential of relationship-focused reflection. *Attachment and Human Development*, 14(3), 305-318.

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

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

Tsigilis, N., Koustelios, A., & Grammatikopoulos, V. (2010). Psychometric properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale within the Greek educational context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28, 153-162, <https://doi:10.1177/0734282909342532>.

Vieluf, S., Kunter, M. & van de Vijver, F. J. R. (2013). Teacher self-efficacy in cross-national perspective. *Teaching and Teacher Education*, 35, 92-103, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.006>.

Von Suchodoletz, A., Jamil, F. M., Larsen, R. A. A. A. & Hamre, B. K. (2018). Personal and contextual factors associated with growth in preschool teachers' self-efficacy beliefs during a longitudinal professional development study. *Teaching and Teacher Education*, 75, 278-289, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.009>.

Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: a synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86, 981-1015, <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>.

Zee, M., Koomen, H. M., Jellesma, F. C., Geerlings, J. & de Jong, P. F. (2016). Inter- and intra-individual differences in teachers' self-efficacy: a multilevel factor exploration. *Journal of School Psychology*, 55, 39-56, <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.12.003>.

Δαγρέ, Ξ. (2020). *Αυτοαποτελεσματικότητα και ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών Νηπιαγωγείου με και χωρίς δυσκολίες σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Σαργιώτη, Α. (2019). *Διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα, τα κίνητρα, τις δυσκολίες της διδασκαλίας και την επαγγελματική ικανοποίηση προϊστάμενων και εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης της Θεσσαλίας*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Τσιγγιλής, Ν. (2005). *Το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας και ο ρόλος της αυτοαποτελεσματικότητας σε καθηγητές φυσικής αγωγής*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.