

**Η ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (ΠΕ 70 – ΠΕ 11):
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ Α/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΤΟΥ Ν.
ΑΡΓΟΛΙΔΑΣ**

του

Γεώργιου Γιαννόπουλου

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία που υποβάλλεται
στο καθηγητικό σώμα για την μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων
απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του Μεταπτυχιακού Προγράμματος
«Οργάνωση και Διοίκηση Αθλητικών Οργανισμών και Επιχειρήσεων» του Τμήματος
Οργάνωσης και Διαχείρισης του Παν/μίου Πελοποννήσου στην κατεύθυνση
«Μάνατζμεντ Αθλητικών Οργανισμών και Επιχειρήσεων».

Σπάρτη

2014

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1ος Επιβλέπων: Τραυλός Αντώνιος, Καθηγητής

2ος Επιβλέπων: Στεργιούλας Απόστολος, Καθηγητής

3ος Επιβλέπων: Κριεμάδης Αθανάσιος, Καθηγητής

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Γεώργιος Γιαννόπουλος: Η συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών (ΠΕ 70 - ΠΕ 11): Η περίπτωση των σχολικών μονάδων Α/θμιας εκπαίδευσης του Ν. Αργολίδας.

(Με την επίβλεψη του κ. Αντώνη Τραυλού, Καθηγητή)

Η εκπαιδευτική επάρκεια, η επαγγελματική ανάπτυξη και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, θεωρούνται σήμερα σημαντικές παράμετροι ενίσχυσης και αναβάθμισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Η συλλογική επάρκεια αναφέρεται στην ποιότητα της ομάδας στην οποία κάθε μέλος έχει κάτι σημαντικό να συνεισφέρει προκειμένου να βοηθήσει στην επίτευξη του αιώτερου κοινού στόχου. Εκπαιδευτικοί και σχολεία με υψηλότερα επίπεδα επάρκειας, έχουν την τάση να δοκιμάζουν νέες διδακτικές και στρατηγικές διαχείρισης, αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και κινητοποιούνται περισσότερο λαμβάνοντας επιπλέον ρόλους στα σχολεία τους. Η συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια σχετίζεται με την διδακτική εμπειρία, την επιμόρφωση, την διαχείριση της τάξης, την αύξηση της παρακίνησης των μαθητών, την εργασιακή ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση. Σκοπός της έρευνας είναι να εξεταστεί η σχέση της συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών του Ν. Αργολίδας σε σχέση με οργανωσιακούς παράγοντες και η επίδρασή της στην επίτευξη των μαθητών. Θα διερευνηθούν οι παράγοντες που καθορίζουν το επίπεδό της, με ευρύτερο στόχο να καταγραφεί το κατά πόσο ένας επαρκής σύλλογος εκπαιδευτικών παράγει ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο, όσο πιο αποτελεσματικά γίνεται και με όσο το δυνατόν μεγιστοποιημένη επίδραση στους μαθητές.

Λέξεις κλειδιά: *διδακτική εμπειρία, δια βίου επιμόρφωση, εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα.*

ABSTRACT

Georgios Giannopoulos: The collective efficiency of educators: The case of school units of 1st degree education in Argolida

(Under the supervision of Travlos Antonios, Associate. Professor)

The collective efficiency, the professional development and the training of educators, are nowadays considered to be important parameters for the enhancement and upgrading of the quality of the educational system. The collective efficiency refers to the quality of the team in which each member has something important to contribute in order to help the achievement of the ultimate common goal. Educators and schools with higher levels of efficiency tend to attempt new educational methods and managing strategies, report higher levels of working fulfillment, put greater effort and get more motivated undertaking further more roles at their schools. The collective educational efficiency is related to the educational experience, the training, the class management, the increase of students' motivation, the working fulfillment, and the professional exhaustion. The aim of this research is to examine the relation between the collective efficiency of educators and the organizational factors as well as their effects on the students' achievements. The factors which determine its standards will be examined, in a wider effort to record whether an efficient committee of educators produces quality educational work, as much more effectively as possible and with as much greater impact on students as possible.

Key words: *instructive experience, further education, teachers' efficacy*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ii
ABSTRACT	iii
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	iv
ΚΑΤΑΚΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	vii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	ix
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
Εντοπισμός του προβλήματος.....	2
Σκοπός της έρευνας.....	3
Περιορισμοί της παρούσας έρευνας.....	4
Λειτουργικοί ορισμοί.....	4
II. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ.....	6
Κατηγοριοποίηση της εκπαιδευτικής επάρκειας.....	9
Οριοθέτηση της εκπαιδευτικής επάρκειας	10
Θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν την εκπαιδευτική επάρκεια.....	12
Κοινωνική Γνωστική Θεωρία - μελέτες του Bandura.....	12
Η Θεωρία της Αυτό- αποτελεσματικότητας	14
Η Θεωρία επάρκειας του Ashton	15
Η Θεωρία του αυτό – προσδιορισμού	17
Η προσωπική εκπαιδευτική επάρκεια.....	19

Η συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια	21
Συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια και επιδόσεις των μαθητών	25
Συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια και μαθησιακό κλίμα	30
Συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια και διαχείριση της τάξης	31
Σχέσεις εκπαιδευτικού – γονέα και συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια.....	33
Εκπαιδευτική επάρκεια και επαγγελματική εξουθένωση.....	34
Εκπαιδευτική Επάρκεια και Εργασιακή Ικανοποίηση.....	36
Διαμόρφωση της εκπαιδευτικής επάρκειας στο χρόνο	39
Παρεμβατικές δράσεις βελτίωσης της Συλλογικής Εκπ/κής Επάρκειας	40
Συλλογική Εκπαιδευτική Επάρκεια και αντιμετώπιση των αλλαγών	43
Συλλογική Εκπαιδευτική Επάρκεια και παρακίνηση	45
Η Συλ. Εκπ. Επάρκεια και η αντιμετώπιση της ένταξης των μαθητών	49
Στρατηγικές βελτίωσης της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας	49
Στρατηγικές αξιολόγησης της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας	52
Παράγοντες μεγιστοποίησης της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας	53
III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	57
Δείγμα	57
Ερευνητικά εργαλεία	57
IV ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	64
Κανονικότητα του δείγματος	64
Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση.....	65
Εσωτερική συνέπεια ερωτηματολογίου	67

Διερευνητική παραγοντική ανάλυση	68
Διαφορές στη θετική και αρνητική συλλογική επάρκεια	71
Φύλο Εκπαιδευτικών	71
Εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής (ΠΕ 11) και Δάσκαλοι (ΠΕ 70)	71
Επαρχίες	73
Διδακτική Εμπειρία	74
Επιμόρφωση	75
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	77
VI ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	83
VII ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	84
.VIII ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	118
Παράρτημα 1: Ερωτηματολόγιο	118

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1.	Προτεινόμενο μοντέλο της μορφοποίησης, της επίδρασης, και της αλλαγής της αντιλαμβανόμενης συλλογικής επάρκειας στα σχολεία.....	25
Πίνακας 3.1.	Ερωτηματολόγιο Συλλογικής Επάρκειας (ΕΣΕ).....	58
Πίνακας 3.2.	Εταιρικότητες των μεταβλητών με τη μέθοδο εξαγωγής των κύριων συνιστωσών.....	61
Πίνακας 3.3.	Ιδιοτιμές και ποσοστά διασποράς των ιδιοτιμών πριν και μετά την περιστροφή.....	62
Πίνακας 3.4.	Φορτίσεις των παραγόντων μετά την περιστροφή Varimax.....	62
Πίνακας 4.1.	Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες λοξότητας και κυρτότητας των μεταβλητών του ερωτηματολογίου.....	64
Πίνακας 4.2.	Απόλυτοι (Α), σχετικοί (Σ) και φειδωλοί (Φ) (parsimonious) δείκτες (Δ) σύμπτωσης των αναλύσεων για το ΕΣΕ.....	67
Πίνακας 4.3.	Εταιρικότητες των 8 μεταβλητών με τη μέθοδο εξαγωγής των κύριων συνιστωσών.....	69
Πίνακας 4.4.	Ιδιοτιμές και ποσοστά διασποράς των ιδιοτιμών πριν και μετά την περιστροφή.....	70
Πίνακας 4.5.	Φορτίσεις των παραγόντων μετά την περιστροφή Varimax.....	70
Πίνακας 4.6.	Μέσες τιμές (Μ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) των τιμών παλινδρόμησης των παραγόντων για τη θετική (GC+) και αρνητική συλλογική επάρκεια (GC-) σε άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς.....	71
Πίνακας 4.7.	Μέσες τιμές (Μ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) των Τιμών παλινδρόμησης των παραγόντων για τη θετική (GC+) και αρνητική συλλογική επάρκεια (GC-) στους εκπαιδευτικούς ΠΕ 11 και ΠΕ 70.....	72
Πίνακας 4.8.	Μέσες τιμές (Μ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) των τιμών παλινδρόμησης των παραγόντων για τη θετική (GC+) και αρνητική συλλογική επάρκεια (GC-) στις τρεις επαρχίες του Νομού Αργολίδας.....	73
Πίνακας 4.9.	Μέσες τιμές (Μ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) των τιμών παλινδρόμησης των παραγόντων για τη θετική (GC+) και αρνητική συλλογική επάρκεια (GC-) ανάλογα με διδακτική εμπειρία.....	75

Πίνακας 4.10. Μέσες τιμές (Μ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) των τιμών παλινδρόμησης των παραγόντων για τη θετική (GC+) και αρνητική συλλογική επάρκεια (GC-) στους εκπαιδευτικούς με και χωρίς επιμόρφωση.....	76
---	----

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 4.1. Τυποποιημένες εκτιμήσεις των 10 μεταβλητών του ΕΣΕ σύμφωνα με την ΕΠΑ.....	65
Σχήμα 4.2. Τυποποιημένες εκτιμήσεις των 8 μεταβλητών του ΕΣΕ σύμφωνα με την ΕΠΑ.....	66
Σχήμα 4.3. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των τιμών παλινδρόμησης των παραγόντων για τη θετική (GC+) και αρνητική συλλογική επάρκεια (GC-) σε εκπαιδευτικούς ΠΕ11 και ΠΕ 70.....	72
Σχήμα 4.4. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των τιμών παλινδρόμησης των παραγόντων για τη θετική (GC+) και αρνητική συλλογική επάρκεια (GC) ανά επαρχία.....	74
Σχήμα 4.5. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των τιμών παλινδρόμησης των παραγόντων για τη θετική (GC+) και αρνητική συλλογική επάρκεια (GC-) σε σχέση με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	76

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαιδευτική επάρκεια, η επαγγελματική ανάπτυξη και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, θεωρούνται σήμερα σημαντικές παράμετροι ενίσχυσης και αναβάθμισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας παράγεται από ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο στοχεύει στη συνεχή βελτίωση και μάθηση, στην αφοσίωση του ανθρώπινου δυναμικού στους σκοπούς του οργανισμού (Πασιαρδής, 2004), στην απλούστευση των διαδικασιών, στην αξιοποίηση των προσόντων των μελών του, στον μακροπρόθεσμο προγραμματισμό, στην ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ του δυναμικού του σχολικού οργανισμού, στην επίτευξη κοινωνικού έργου και στην ανάληψη ρόλων από τους εκπαιδευτικούς, με ταυτόχρονη ανάπτυξη μιας πολιτικής για τη συνεχή εκπαίδευση και επιμόρφωση (Ζαβλανός, 2003). Η εκπαιδευτική επάρκεια ή η ατομική εκπαιδευτική επάρκεια του εκπαιδευτικού, αναφέρεται στην πεποίθησή του ότι μπορεί να παρέμβει στη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών του και σε ποιο βαθμό (Fives, Hamman, & Olivarez, 2005; Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Η συλλογική επάρκεια αναφέρεται στην ποιότητα της ομάδας στην οποία κάθε μέλος έχει κάτι σημαντικό να συνεισφέρει προκειμένου να βοηθήσει στην επίτευξη του απώτερου κοινού στόχου. Όταν μιλάμε για ποιότητα αναφερόμαστε σε κάτι πολυδιάστατο που για να το πετύχουμε πρέπει να ακολουθήσουμε μια σειρά από διαδικασίες που καθιστούν δύσκολη την εφαρμογή της και την κατανόησή της με έναν ενιαίο τρόπο. Σημαντικός παράγοντας ενίσχυσης της συλλογικής επάρκειας, ενός συλλόγου διδασκόντων είναι η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των στελεχών. Σχετικά με την ικανότητα του εκπαιδευτικού στο να συνεργάζεται με συναδέλφους, έχει βρεθεί σε προηγούμενες έρευνες ότι η συνεργασία του εκπαιδευτικού και η κοινωνικοποίησή του με άλλους εκπαιδευτικούς βοηθούν στην ενίσχυση τόσο της ατομικής όσο και της συλλογικής επάρκειας (Kruger, 1997).

Εντοπισμός του προβλήματος

Η έρευνα για τη συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια έχει ξεκινήσει τα τελευταία χρόνια. Θεωρείται ότι είναι δυνατόν να αναζητηθούν μέσα από την έρευνα οι δημογραφικοί παράγοντες που ίσως να σχετίζονται με τη συλλογική επάρκεια, η ανάλυση των δυο τομέων της συλλογικής επάρκειας, του στόχου και της επίτευξης, καθώς επίσης και η σχέση συλλογικής επάρκειας και σχολικής κουλτούρας συνεργασίας. Το κύριο ερευνητικό ζήτημα επικεντρώνεται στη διερεύνηση των βασικών παραμέτρων μιας ποιοτικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η οποία θα εξασφαλίσει καλύτερες συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης στον σχολικό χώρο και θα συνεισφέρει στην αναμενόμενη ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Βάση αυτών, μελετώνται οι τάσεις σχετικά με την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα νέα δεδομένα της σύγχρονης εποχής.

Η έρευνα μπορεί να υποστηρίξει την υπόθεση ότι *η κοινωνική γνωστική θεωρία* (Social Cognitive Theory) μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εξετάσει την οργανωσιακή συμπεριφορά και η έρευνα του Bandura (1993), μπορεί να βοηθήσει προς την ίδια κατεύθυνση προσφέροντας ενδείξεις ότι «οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες της κοινής τους κατεύθυνσης σχετίζονται σημαντικά με την επίδοση του μαθητή που εμπεριέχει ένα σύνολο πεποιθήσεων, στάσεων και συναισθημάτων που βασικά καθοδηγούν τη δουλειά του καθενός ξεχωριστά μέσα στο σχολείο» (Goddard, Hoy & Hoy, 2004, p. 3).

Το πεδίο μελέτης είναι ενδιαφέρον και εξαιρετικά πρόσφορο ώστε να διεξαχθεί η παρούσα έρευνα –που έχει ως δείγμα εκπαιδευτικούς Α/θμιας εκπ/σης (ΠΕ 70) και καθηγητές Φυσικής Αγωγής (ΠΕ 11) των σχολικών μονάδων του Ν. Αργολίδας - και να εξετάσει σημαντικές μεταβλητές όπως, την αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, την ικανότητα απόδοσης στο σύνολο, την προσπάθεια που θα πρέπει να καταβάλει η ομάδα εκπαιδευτικών, τον τρόπο που θα διαχειριστεί το άγχος, την επιμονή που θα πρέπει να επιδείξει (Goddard, Hoy & Woolfolk, 2000; Goddard & Goddard, 2001), - καθώς επίσης και τον ρόλο που διαδραματίζουν δημογραφικοί παράγοντες.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να εξεταστεί η σχέση της συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών σε σχέση με οργανωσιακούς παράγοντες και η επίδρασή της στην επίτευξη των μαθητών. Η συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια σχετίζεται με την αύξηση της παρακίνησης των μαθητών (Midgley, Feldauer, & Eccles, 1989), με τον καλύτερο αυτό-προσανατολισμό των μαθητών (Rose & Medway, 1981), καθώς και με θετικότερες στάσεις των μαθητών απέναντι στο σχολείο (Miskel, McDonald, & Bloom, 1983).

Μέσα από την έρευνα αυτή θα γίνει προσπάθεια να αναδειχθεί το πόσο σημαντικός παράγοντας ενίσχυσης αποτελεί η συλλογική επάρκεια, μιας σχολικής μονάδας. Θα διερευνηθούν οι παράγοντες που καθορίζουν το επίπεδό της, με ευρύτερο στόχο να καταγραφεί το κατά πόσο ένας επαρκής σύλλογος εκπαιδευτικών παράγει ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο, όσο πιο αποτελεσματικά γίνεται και με όσο το δυνατόν μεγιστοποιημένη επίδραση στους μαθητές.

Κατά το παρελθόν οι εκπαιδευτικοί ήταν ταυτόχρονα προστατευμένοι αλλά και εγκλωβισμένοι μέσα στον χώρο διδασκαλίας. Αυτό είχε ως συνέπεια την απομόνωσή τους από άλλους συναδέλφους και την έλλειψη ανατροφοδότησης. Ο Bandura (1986) παρατήρησε ότι όπως και στο άτομο, έτσι και στα συστήματα (σχολικές τάξεις, σχολείο, σύλλογοι των εκπαιδευτικών), μπορεί να αναπτυχθούν πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας (Pajares, 1992). Βέβαια κάποιοι εκπαιδευτικοί μπροστά στη σύγκριση με άλλους εκπαιδευτικούς που ίσως είναι πιο προσηλωμένοι στον στόχο τους, σταδιακά παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα και λειτουργούν συνεργατικά, μπορεί να αισθανθούν μειονεκτικά και να βιώσουν το συναίσθημα ότι δεν είναι επαρκείς (Tschannen-Moran, Woolfolk, & Hoy, 1998).

Τέλος, γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί το πώς δημιουργούν και διατηρούν μια αυθύπαρκτη αξία, ως εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδας, σε αντίθεση με τον «φτωχό» ρόλο που τους έχει δοθεί από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Περιορισμοί της παρούσας έρευνας

Περιορισμός της παρούσας έρευνας πρέπει να θεωρηθεί το γεγονός ότι αφορά μεμονωμένη γεωγραφική περιοχή της Πελοποννήσου χωρίς τη δυνατότητα γενίκευσης των πορισμάτων της έρευνας. Είναι επίσης σημαντικό να αναφερθεί ότι πρόκειται για ανίχνευση των παραγόντων της συλλογικής επάρκειας, που βελτιώνουν το έργο των εκπαιδευτικών και που όμως δεν εμβαθύνει πιθανώς με τον τρόπο που θα γινόταν με ένα άλλο ερευνητικό εργαλείο όπως η συνέντευξη.

Λειτουργικοί Ορισμοί

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας είναι απαραίτητο να αναλυθεί ο όρος επάρκεια. Ως επάρκεια ορίζεται η «ικανότητα που απαιτείται για ορισμένο έργο». Η εκπαιδευτική επάρκεια ή η ατομική επάρκεια του εκπαιδευτικού αναφέρεται στην πεποίθησή του ότι μπορεί να παρέμβει στη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών του (Fives, -Moran & Hamman, & Olivarez, 2005; Tschannen Hoy, 2001). Η προσωπική επάρκεια αντιπροσωπεύει τον βαθμό στον οποίο οι πράξεις κάποιου επηρεάζουν τη ζωή του. Η έρευνα υποδεικνύει ότι η εκπαιδευτική επάρκεια σχετίζεται με την επίτευξη των μαθητών και ότι ο επαρκέστερος εκπαιδευτικός διαθέτει ισχυρότερη αίσθηση ανάκαμψης (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000; Hoy & Spero, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Παρόλα αυτά οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι άκαμπτες για να μορφοποιηθούν όταν αυτές έχουν σχηματοποιηθεί (Hoy & Spero, 2005). Αρχικά χαρακτηρίστηκε και ακόμη συναντάται ως εκπαιδευτική επάρκεια, και αργότερα ως γενική εκπαιδευτική επάρκεια (Henson, 2001).

Αναγκαίος είναι και ο διαχωρισμός της επάρκειας από την ενδυνάμωση. Ως ενδυνάμωση ορίζεται «η διαδικασία όπου οι συμμετέχοντες στον σχολικό χώρο αναπτύσσουν τη δυνατότητα να διαχειριστούν οι ίδιοι την προσωπική τους ανάπτυξη και να επιλύσουν τα δικά τους προβλήματα» (Rinehart, Short, Short, & Eckley, 1998, p. 635). Σημαντική οπτική της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών είναι η εκπαιδευτική επάρκεια. Οι Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001) κατέληξαν ότι η εκπαιδευτική επάρκεια είναι «η αυτοκριτική του

εκπαιδευτικού για την ικανότητα του να προκαλέσει τα επιθυμητά αποτελέσματα στη δέσμευση των μαθητών και στη μαθησιακή διαδικασία» (p. 783)

Η συλλογική επάρκεια αναφέρεται στην ποιότητα της ομάδας στην οποία κάθε μέλος έχει κάτι σημαντικό να συνεισφέρει προκειμένου να βοηθήσει στην επίτευξη του απώτερου κοινού στόχου (Roberts, 2000). Πολλές φορές, οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να μοιράζονται και με άλλους συναδέλφους τους την υπευθυνότητά τους για τους μαθητές και δημιουργούν ομάδες συνεργασίας (Pajares, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Οι ατομικές πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού για την ατομική του επάρκεια, μπορεί να επηρεαστούν και από τη λειτουργικότητα που δείχνει συνολικά η ομάδα στην οποία ανήκει. Οι παραπάνω πεποιθήσεις εκφράζουν την έννοια της συλλογικής αντίληψης για την ατομική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Οι αντιλήψεις που εκφράζουν την ομάδα και αντανακλούν στις πεποιθήσεις του ίδιου του οργανισμού που ανήκουν, στη συγκεκριμένη περίπτωση οι αντιλήψεις του σχολείου, ονομάζονται αντιληπτή συλλογική αποτελεσματικότητα (Goddard et al., 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού την τελευταία δεκαετία έχει γίνει αντικείμενο ερευνών, που προσανατολίζονται κυρίως στην εκπαιδευτική λογοδοσία και λιγότερο στην ποιότητα της επάρκειάς του. Στην καθημερινή προσωπική και επαγγελματική του ζωή, ο εκπαιδευτικός βρίσκεται αντιμέτωπος με καταστάσεις, που καλείται να αντιμετωπίσει και να βρει λύσεις. Ένας επαρκής εκπαιδευτικός όχι μόνο θα βρει την ψυχολογική διάθεση να ανταπεξέλθει, αλλά θα μπορέσει να γίνει και πιο αποτελεσματικός. Η βελτίωση της ατομικής επάρκειας των εκπαιδευτικών ενός σχολείου, θα αυξήσει και τα επίπεδα συλλογικής επάρκειας με συνεπακόλουθο τον προσανατολισμό του ενδιαφέροντός τους αποκλειστικά στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών τους.

Η έρευνα για την επάρκεια ξεκίνησε κατά την πρώιμη περίοδο ψυχολογικών ερευνών των Heider (1958), White (1959), και Guskey και Passaro, (1993). Οι Guskey και Passaro (1993) αναφέρουν ότι ο όρος πρωτοχρησιμοποιήθηκε από το Educational Resources Information Center (ERIC) στην έρευνα των Barfield και Burlingame (1974) στην οποία η επάρκεια οριζόταν ως «μια τάση της προσωπικότητας που επιτρέπει σε κάποιον να διαχειριστεί με αποτελεσματικότητα το περιβάλλον του» (p. 628).

Είναι αλήθεια ότι η εκπαίδευση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που επηρεάζεται από πολλές παραμέτρους - διαδικασίες. Μια από τις σημαντικότερες είναι η εκπαιδευτική εμπειρία. Αρκετές ερευνητικές εργασίες υποδεικνύουν ότι η εκπαιδευτική εμπειρία, αλλά και η εμπειρία σε εναλλακτικές δραστηριότητες της ζωής τους, (δάσκαλος που έχει ταξιδέψει, που εργάστηκε σε άλλες εργασίες, που συμμετείχε σε αθλήματα υψηλού επιπέδου, που βίωσε εμπειρίες διαφορετικές, εμβολιάζει το λειτούργημά του με άλλες, υψηλότερες, προοπτικές) έχουν μια προφανή επίδραση στην επάρκεια τους, αυξάνουν την αυτοπεποίθησή τους και δημιουργούν την ακλόνητη πεποίθηση ότι το σχολείο πρέπει να ταυτίζεται με την ευρύτερη εικόνα της κοινωνίας. Εκπαιδευτικοί επαρκείς συγκεντρώνουν υψηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, που προκύπτουν από την άριστη γνώση

του αντικειμένου που διδάσκουν, ενώ ο τρόπος διδασκαλίας είναι καθαρά θέμα ταλέντου και προσωπικής ικανότητας. Οι εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων υψηλών ποιοτικών απαιτήσεων, διαπνέονται από μια ευρύτητα κατανόησης των αντικειμένων που διδάσκονται αλλά και της παιδαγωγικής (Rice, & Roychoudhury, 2003).

Τόσο οι γονείς όσο και εκείνοι που διαμορφώνουν την κεντρική πολιτική γραμμή, διαχειρίζονται την ποιότητα των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική τους επάρκεια, ως ένα σημαντικό ζήτημα. Το ενδιαφέρον τους εκπορεύεται από την έλλειψη υψηλής ποιότητας επίτευξης για τους μαθητές δημόσιων σχολείων και ιδιαίτερα για τους μαθητές σχολείων που ανήκουν σε μειονότητες και εκείνους τους μαθητές που δεν προέρχονται από «προνομιούχα» οικογενειακά περιβάλλοντα (Sawchuk, 2009). Οι Wright, McKibbin, και Walton (1987), οι Rowan, Chaing, και Miller (1997), καθώς και οι Rivkin, Hanushek, και Kain (2005) αναφέρουν ουσιώδεις διαφορές στα επίπεδα επίτευξης των μαθητών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και ανάμεσα στα σχολεία. Οι παραπάνω διαπιστώσεις αποτελούν πραγματική πρόκληση για τους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς μια και δεν υπάρχει εμπειρική απόδειξη ότι έχει αναγνωριστεί συγκεκριμένο προφίλ χαρακτηριστικών (ατομικής ή συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας) που να σχετίζεται με υψηλότερες επιδόσεις των μαθητών (Sawchuk, 2009). Σημαντικό, επίσης, είναι και το αποτέλεσμα δυο ερευνητικών εργασιών που υποδεικνύουν ότι δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στην υπολογισμένη ευφυΐα των εκπαιδευτικών και στην επιτυχία των μαθητών (Schalock, 1979; Soar, Medley, & Coker, 1983). Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι η μαθητική επιτυχία και η επίτευξη των μαθησιακών στόχων, συνδέεται θετικά και προσθετικά με τους εκπαιδευτικούς που στελεχώνουν την κάθε σχολική μονάδα.

Σχολικές μονάδες στελεχωμένες από εκπαιδευτικούς επαρκείς έχουν καταγράψει υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας. Η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα υπερσχύει μακράν του μεγέθους της τάξης και της ετερογένειας ως καθοριστικών παραγόντων για τις διαφορές που προκύπτουν στη μάθηση (Darling & Hammond, 2003). Άλλες ερευνητικές εργασίες τονίζουν ότι η λεκτική ικανότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την επίτευξη των μαθητών και η σχέση είναι ισχυρότερη για τους εκπαιδευτικούς με διαφορετικού τύπου μαθητές (Bowles & Levin, 1968; Coleman et al., 1966; Hanushek, 1971; Summer & Wolfe, 1975).

Τρία σημαντικά χαρακτηριστικά ενυπάρχουν στην επάρκεια. Το πρώτο είναι το γεγονός ότι τα άτομα –οι εκπαιδευτικοί- διαθέτουν τις σχετικές ικανότητες προκειμένου να λάβουν λογικές και απαραίτητες αποφάσεις. Το δεύτερο είναι ότι τα άτομα –οι εκπαιδευτικοί- κατέχουν τις δυνατότητες να πραγματοποιήσουν τις απαραίτητες πράξεις (μεθόδους διδασκαλίας) και το τρίτο είναι ότι τα άτομα –οι εκπαιδευτικοί- είναι ικανά να συνεκτιμήσουν σχετικές πληροφορίες και δυνατότητες σε διαφορετικές συνθήκες, ή ότι τα άτομα ενέχουν τη δυνατότητα της προσαρμογής (Roberts, 2000). Γι' αυτό και εκπαιδευτικοί που θεωρούν τον εαυτό τους ως επαρκή, μπορούν να θέτουν δύσκολους μαθησιακούς στόχους και να τους επιτυγχάνουν, αλλά και να επανέρχονται από καθυστερήσεις ή αποτυχίες, προκειμένου να δοκιμάσουν να επιτύχουν τους στόχους τους. Στις αποτυχίες, οι επαρκείς εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ευθύνη και αναζητούν τα αίτια στη μέθοδο διδασκαλίας που ακολούθησαν, χωρίς να τα μεταθέτουν σε τρίτους (Bandura, 1977). Σύμφωνα με τη *θεωρία της κοινωνικής σύγκρισης* (Marsh & Craven, 2000) θα αναμενόταν ο εκπαιδευτικός που αξιολογεί τη διδακτική του ικανότητα χαμηλότερα από εκείνη άλλων στο σχολείο, θα έχανε την εμπιστοσύνη του στη δική του διδακτική δυνατότητα. Παρά ταύτα η εκπαιδευτική επάρκεια του καθενός διαμορφώνεται όπως και η συλλογική ως διαφορετική αλλά συσχετιζόμενη κατασκευή.

Τέσσερις επισκοπικές εργασίες των Ross (1998), Goddard et al. (2000), Labone (2004), και Wheatley (2005) αποκαλύπτουν σταθερά τα ακόλουθα: Οι εκπαιδευτικοί και σχολεία με υψηλότερα επίπεδα επάρκειας, έχουν την τάση να δοκιμάζουν νέες διδακτικές και στρατηγικές διαχείρισης, αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και κινητοποιούνται περισσότερο λαμβάνοντας επιπλέον ρόλους στα σχολεία τους. Ταυτόχρονα ανακάμπτουν ευκολότερα κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι συνιστώσες της εκπαιδευτικής επάρκειας συνδέονται κατεξοχήν με μια διαδικασία δια βίου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η αναγκαιότητα της οποίας ενισχύεται λόγω των συνεχών αλλαγών που συντελούνται στις σύγχρονες κοινωνίες και επιδρούν στα ποικίλα πλαίσια μάθησης. Οι επισημάνσεις αυτές επικυρώνονται διαρκώς ερευνητικά μέσω διαφόρων μελετών (King, 1999; Schoen & Teddie 2008; Stoll et al, 2003).

1.1. Κατηγοριοποίηση της εκπαιδευτικής επάρκειας

Η εκπαιδευτική επάρκεια ή η ατομική επάρκεια του εκπαιδευτικού αναφέρεται στην πεποίθησή του ότι μπορεί να παρέμβει στη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών του και να την επηρεάσει θετικά (Fives, Hamman, & Olivarez, 2005; Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Υπάρχουν διαφορετικά είδη επάρκειας: η προσωπική (personal), η εκπροσωπευτική (proxy) και η συλλογική (collective) επάρκεια (Bandura, 2000). Η *προσωπική* αντιπροσωπεύει τον βαθμό στον οποίο οι πράξεις κάποιου επηρεάζουν τη ζωή του. Η *εκπροσωπευτική* (proxy) είναι μια διαδικασία κατά την οποία τα άτομα ηθελημένα επιτρέπουν σε άλλους να πάρουν αποφάσεις που θετικά θα επηρεάσουν την ομάδα, ενώ η *συλλογική επάρκεια* αναφέρεται στην ποιότητα της ομάδας στην οποία κάθε μέλος έχει κάτι σημαντικό να συνεισφέρει προκειμένου να βοηθήσει στην επίτευξη του αιώτερου κοινού στόχου (Roberts, 2000).

Αρκετές έρευνες διεξήχθησαν για να μελετήσουν την επάρκεια στο περιεχόμενο της ως ατομική, εκπαιδευτική και εκπαιδευτική ατομική (Bandura, 1997a; Chan, 2002; Evers, Brouwers, & Tomic, 2002; Fives, Hamman, & Olivarez, 2005; Goddard, Hoy, & Hoy, 2000; House & Jones, 2003; Hoy & Spero, 2005; Hughes, 2006; MacCarty, 2004; Paese & Zinkgraff, 1991; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Woolfolk & Hoy, 1990). Η εκπαιδευτική επάρκεια φαίνεται να μοιάζει με τη γενική επάρκεια, μόνο που μελετά τις πεποιθήσεις σχετικά με την προσωπική ικανότητα του εκπαιδευτικού να παράγει το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα σε σχέση με τον μαθητή και το μαθησιακό περιβάλλον κάθε φορά, ακόμα και με εξαιρετικά δύσκολους μαθητές (Fives, Hamman, & Olivarez, 2005; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Οι παραπάνω ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν τρεις περιοχές εκπαιδευτικής επάρκειας στις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορεί να εμφανίσουν επίπεδα επάρκειας: η επάρκεια των μαθητών, οι διδακτικές στρατηγικές, και η διαχείριση τάξης. Όταν η σχολική μονάδα στελεχώνεται από εκπαιδευτικούς με υψηλά επίπεδα προσωπικής εκπαιδευτικής επάρκειας, αυτό έχει θετικό αντίκτυπο στη συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια (Henson, 2001; Hoy & Spero, 2005; Romi & Leyser, 2006).

1.2. Οριοθέτηση της εκπαιδευτικής επάρκειας

Σύμφωνα με τον Bandura (1997a), και στη συνέχεια από τους Goddard, Hoy, και Hoy (2000), η επάρκεια αναφέρεται στην πεποίθηση ότι το άτομο έχει την ικανότητα να προκαλέσει συγκεκριμένες ενέργειες - αλλαγές που επιδρούν στο αποτέλεσμα. Η έρευνα υποδεικνύει ότι η εκπαιδευτική επάρκεια σχετίζεται με την επίτευξη των μαθητών και ότι ο επαρκέστερος εκπαιδευτικός διαθέτει ισχυρότερη αίσθηση ανάκαμψης (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000; Hoy & Spero, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Παρόλα αυτά οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι άκαμπτες και δύσκολα τροποποιούνται όταν αυτές έχουν σχηματοποιηθεί (Hoy & Spero, 2005).

Η παραπάνω κατασκευή αρχικά χαρακτηρίστηκε ως εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (teaching efficacy) και αργότερα ως ατομική εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (personal teaching efficacy), (Henson, 2001; Ashton & Webb, 1986; Gibson & Dembo, 1984).

Η γενική εκπαιδευτική επάρκεια αφορά τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με το εάν η διδασκαλία μπορεί να επιδράσει στη μαθησιακή διαδικασία παρά τα όποια εξωγενή εμπόδια (τα κίνητρα, το οικογενειακό περιβάλλον) (Gibson & Dembo, 1984).

Οι Hoy και Woolfolk (1990) επέλεξαν να διαχωρίσουν την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα σε δυο κύριους τομείς και να τους ονομάσουν: α) γενική εκπαιδευτική επάρκεια (General teaching efficacy) (GTE) και β) προσωπική – ατομική εκπαιδευτική επάρκεια (Personal teaching efficacy) (PTE). Τον ίδιο διαχωρισμό προτείνουν και οι Romi και Leyser (2006).

Η γενική εκπαιδευτική (GTE) επάρκεια αναφέρεται στην πεποίθηση του δασκάλου ότι διαθέτει την ικανότητα να παράγει καθορισμένα αποτελέσματα, κατανοώντας την ύπαρξη περιορισμών όπως το επίπεδο των μαθητών (τα γενικότερα πιστεύω του, σχετικά με το κατά πόσο η διδασκαλία επιδρά στη μάθηση). Η γενική εκπαιδευτική επάρκεια (GTE) τυπικά σχετίζεται με την οπτική του εκπαιδευτικού για την επίδραση που ασκεί το οικογενειακό ή άλλα περιβάλλοντα στα οποία υπόκειται ο μαθητής. Η παραπάνω οπτική για την επίδραση που ασκούν τα παραπάνω περιβάλλοντα, επιδρά στην κατανόηση της. Η προσωπική

εκπαιδευτική επάρκεια (PTE) σχετίζεται με την πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι έχει τη δυνατότητα να επιδράσει στη μαθησιακή διαδικασία. Μπορούμε να πούμε ότι αποτελεί μέτρο της ατομικής ικανότητας στη διδασκαλία που ο κάθε εκπαιδευτικός έχει ξεχωριστά και ρυθμίζει την οπτική της προσωπικής ευθύνης και αλληλεξάρτησης της διδασκαλίας (Coladarci, 1992).

Οι πιο επαρκείς εκπαιδευτικοί είναι πιθανότερο να δοκιμάσουν νέες ιδέες, να κάνουν προσαρμογές για να συναντήσουν τις ανάγκες των μαθητών τους, να δημιουργήσουν ένα πιο θετικό μαθησιακό κλίμα, και είναι λιγότερο πιθανό να αναζητήσουν υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης για τους μαθητές τους (Romi & Leyser, 2006).

Οι Ross, Cousins, και Gadalla (1996) συμφωνούν για τη σπουδαιότητα της εκπαιδευτικής επάρκειας, υποστηρίζοντας ότι «η επάρκεια είναι ένα από τα λίγα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που αξιόπιστα προβλέπουν την πρακτική διαδικασία και τα αποτελέσματα των μαθητών» (p. 385).

Η επάρκεια συνολικά θεωρείται ανεξάρτητη μεταβλητή, και γι' αυτό στις περισσότερες ερευνητικές εργασίες δεν αναδεικνύει σχέσεις αιτιότητας ανάμεσα στην επάρκεια και τα αποτελέσματα (Hoy & Woolfolk, 1993). Υπάρχουν ελάχιστες ερευνητικές εργασίες για τα χαρακτηριστικά που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς ώστε να γίνουν άριστοι. Μια παράμετρος παρακίνησης στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού είναι η εκπαιδευτική επάρκεια (Ashton & Webb, 1986; Gibson & Dembo, 1984; Greenwood, Olejnik, & Parkay 1990). Η εκπαιδευτική επάρκεια εκτός του ότι έχει καθοριστεί ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες πρόβλεψης της επιτυχίας των μαθητών, αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της εμπιστοσύνης τους μέσα στην τάξη (Anderson Greene, & Loewen, 1988). Η εκπαιδευτική επάρκεια σχετίζεται, επίσης, τόσο με τη λήψη αποφάσεων στην τάξη όσο και στο σχολείο (Moore & Esselman, 1992). Οι Ghaiith και Shaaban, (1999) καταλήγουν ότι οι πιο επαρκείς εκπαιδευτικοί είναι πιθανότερο «να αναλάβουν οι ίδιοι την προσωπική τους εξέλιξη και να επιλύσουν τα προβλήματά τους» (p. 488).

2. Θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν την εκπαιδευτική επάρκεια

2.1. Κοινωνική Γνωστική Θεωρία (Social Cognitive Theory) - μελέτες του Bandura

Η κοινωνική γνωστική θεωρία είναι το θεωρητικό πλαίσιο τόσο για την εκπαιδευτική επάρκεια όσο και για τη συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια (Goddard & Goddard, 2001). Ομάδα ερευνητών (Tschannen-Moran et al., 1998) που επικέντρωσε το ενδιαφέρον της στην εκπαιδευτική επάρκεια, βασίστηκε στη θεωρία του Bandura (1977) ώστε να αναλύσει την έννοια της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Η εν λόγω θεωρία οριοθετεί την ατομική αποτελεσματικότητα ως «τις πεποιθήσεις κάποιου στις δυνατότητές του να οργανώσει και να φέρει εις πέρας δεδομένες δράσεις που απαιτούνται ώστε να προκαλέσουν επίτευξη» (Bandura, 1977, p. 3). Ο Bandura υποδεικνύει ότι η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και η συλλογική εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα βασίζονται σε προηγούμενες επιτυχίες και στα επίπεδα επίτευξης που οι άνθρωποι αναμένουν να κατορθώσουν, δεδομένων των καταστάσεων και συνθηκών που θα αντιμετωπίσουν. Οι πεποιθήσεις ατομικής και συλλογικής εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας επηρεάζουν την επιθυμία των ανθρώπων να καταβάλλουν παραπάνω προσπάθεια προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους, μένοντας σταθεροί στις δικές τους διαφορετικές αντιλήψεις, και εξακολουθώντας να προχωρούν μπροστά παρά τα εμπόδια και να ασκούν έλεγχο πάνω στα γεγονότα που επηρεάζουν τη ζωή τους (Bandura, 1986, 1993, 1996, 2000).

Η Κοινωνική Γνωστική Θεωρία του Bandura (1993) υποδεικνύει ότι η αντιλαμβανόμενη ατομική αποτελεσματικότητα αποτελείται από δυο προσεγγίσεις που καθορίζουν τις πεποιθήσεις των ατόμων και αφορούν τη δυνατότητά τους να ασκούν έλεγχο στα αποτελέσματα της συμπεριφοράς τους και στα γεγονότα που επιδρούν στη ζωή τους. Οι δύο προσεγγίσεις είναι: η *προσδοκία του αποτελέσματος* και η *προσδοκία της επάρκειας* (Bandura, 1993). Η *προσδοκία του αποτελέσματος* είναι η απόδειξη ότι κάποιος μπορεί με επιτυχία να εμφανίσει την απαιτούμενη συμπεριφορά προκειμένου να προκαλέσει τα επιθυμητά αποτελέσματα (Bandura, 1977).

Η *προσδοκία της επάρκειας*, επηρεάζεται από δυο στοιχεία: τον ανθρώπινο παράγοντα, και την τριαδική αμοιβαία αιτιότητα (Henson, 2001). Η τριαδική αμοιβαία αιτιότητα είναι ο

μηχανισμός διαμέσου του οποίου λειτουργεί ο ανθρώπινος παράγοντας, είναι ένα μοντέλο τριών κατευθύνσεων διαμέσου του οποίου: α) η συμπεριφορά, β) οι ενδογενείς προσωπικοί παράγοντες (γνώση, επιρροή και στάσεις) και γ) οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, ασκούν αιτιώδη επιρροή μεταξύ τους (Bandura, 1997; Henson, 2001). Η αλληλεπίδραση των παραπάνω έχει αντίκτυπο στην πραγματική συμπεριφορά και στις σκέψεις του ατόμου (Henson, 2001). Οι Goodard & Goodard (2001) καταλήγουν ότι, «όταν τα άτομα ή οι οργανισμοί (μέσα από συλλογικές δράσεις μελών ομάδων) λαμβάνουν αποφάσεις, εκδηλώνουν ενέργεια» (p. 809). Ο Henson (2001) υποστηρίζει ότι «οι άνθρωποι μπορεί να είναι ικανοί να λάβουν αποφάσεις και ηθελημένα να κυνηγήσουν αλληλουχίες δράσεων αλλά και ενεργά να διαμορφώσουν τις ζωές τους» (p.822). Τα συναισθήματα επάρκειας εξίσου επηρεάζουν τα άτομα μέσα από πρότυπα και συναισθηματικές αντιδράσεις (Pajares, 1996). Η Pajares (1996) καταλήγει ότι «η ενέργεια του ατόμου έχει κοινωνικές ρίζες και εφορμάται από κοινωνικο-πολιτισμικές επιρροές όπου τα άτομα είναι εξίσου προϊόντα και παραγωγοί του ίδιου του δικού τους περιβάλλοντος και του κοινωνικού τους συστήματος» (p.544).

Η έρευνα του Bandura για την αποτελεσματικότητα οδήγησε στην προϋπόθεση ότι «υπάρχουν τέσσερις πηγές προσδοκιών αποτελεσματικότητας: α) οι εμπειρίες υπεροχής, β) η φυσιολογική και συναισθηματική κατάσταση, γ) οι εμπειρίες θριάμβου, και δ) η κοινωνική πεποίθηση» (Woolfolk, & Hoy, 2003, p. 3). Οι εμπειρίες υπεροχής είναι η οπτική ότι η επίδοση κάποιου υπήρξε επιτυχημένη. Η οπτική της επιτυχίας βελτιώνει τις πεποιθήσεις επάρκειας και επιτρέπει στις προσδοκίες να παραμείνουν υψηλές προκειμένου το άτομο να έχει επιτυχημένη απόδοση στο μέλλον. Η φυσιολογική και συναισθηματική κατάσταση είναι σχετικές με το πλαίσιο και τις δεδομένες τη χρονική στιγμή καταστάσεις στη ζωή κάποιου. Ο Hoy (2003) καταλήγει ότι «το επίπεδο διέγερσης, είτε άγχους είτε ενθουσιασμού, προσδίδει στα συναισθήματα αυθεντίας ή μη επίτευξης» (p. 3). Οι εμπειρίες θριάμβου στηρίζονται στο ότι, οι επιτυχημένες εμπειρίες λαμβάνουν χώρα, όταν οι επιθυμητές δεξιότητες και αποτελέσματα, αναγνωρίζονται από τρίτους. Η κοινωνική πεποίθηση - επιβολή μπορεί να είναι η αναγνώριση ή η ανατροφοδότηση για συγκεκριμένη απόδοση από έναν επιβλέποντα ή συνάδελφους (Hoy, 2000, p. 3). Οι επιδράσεις της κοινωνικής επιβολής είναι συνήθως προσωρινές, αλλά μπορεί να οδηγήσουν ένα άτομο να ξεκινήσει για να πραγματοποιήσει έναν στόχο, να δοκιμάσει νέες στρατηγικές ή απλά να προσπαθήσει περισσότερο για την επίτευξη ενός στόχου (Bandura, 1982).

2.2. Η Θεωρία της Αυτο-αποτελεσματικότητας (Self-Efficacy Theory)

Η Θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας (Self-Efficacy Theory) θεμελιώνεται στην Κοινωνική Γνωστική Θεωρία όπου ο Bandura (1977), υποστήριξε, ότι ο άνθρωπος ως ολότητα επηρεάζεται από το περιβάλλον του και ταυτόχρονα ασκεί αμφίδρομη επίδραση σε αυτό. Περιγράφει την αυτο-αποτελεσματικότητα ως «ένα σχηματισμό που εκφράζεται με την πεποίθηση στη δυνατότητα ενός ατόμου να οργανώνει και να εκτελεί δεδομένες πράξεις που απαιτούνται για να προκύψει κάποια επίτευξη» (σ. 2). Η θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας μας εξηγεί πως οι πεποιθήσεις του ατόμου, που αφορούν την παιδαγωγική – διδακτική του ικανότητα, επιδρούν στη μελλοντική του συμπεριφορά. Η παραπάνω θεωρία κατέχει κεντρικό ρόλο τόσο στην ατομική, όσο και στη συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια αφού ο εκπαιδευτικός που πιστεύει στη δυνατότητά του να πραγματοποιεί κάποια νέα εκπαιδευτική εμπειρία π.χ. μια νέα μέθοδο διδασκαλίας, θα έχει διαφορετικά αποτελέσματα από εκείνο το άτομο που τρέφει ελάχιστη πίστη στις δυνατότητές του.

Ο Bandura (1986) υποστήριξε ότι υπάρχει άμεση συσχέτιση μεταξύ της ατομικής ικανοποίησης, με την αναφορά του επιπέδου εξειδίκευσης ενός ατόμου. Επισημάνε ότι οι αλλαγές στην αυτο-αποτελεσματικότητα επιδρούν στην απόδοση του ατόμου σε δεδομένο τομέα. Ταυτόχρονα επεσήμανε την επίδραση που ασκούν οι παράγοντες στις προσδοκίες επάρκειας. Σύμφωνα με το μοντέλο της αυτο-αποτελεσματικότητας, κάποιοι παράγοντες ασκούν σημαντικότερη επίδραση στην αποτελεσματικότητα από άλλους. Η παραπάνω αλληλεπίδραση δυνητικά σχετίζεται με την ερευνητική διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα ατομικής αποτελεσματικότητας επιτυγχάνουν υψηλότερα ποσοστά επίτευξης των μαθητών. Περιγράφοντας το μοντέλο της συλλογικής αποτελεσματικότητας, μπορούμε να καταλήξουμε στο ότι ικανότητες όπως η επίτευξη, η εμπειρία, η πειθώ και άλλες που θα αναδειχθούν στην πορεία, επιδρούν στις προσδοκίες επάρκειας και ως αποτέλεσμα επιδρούν στην επίδοση.

Η ατομική και η συλλογική αποτελεσματικότητα θεμελιώνεται στο θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικό-γνωστικής θεωρίας δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην εξέλιξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου στοιχείου και έχει την έννοια ότι οι άνθρωποι μπορούν να ασκήσουν κάποια

επίδραση σε ότι κι αν κάνουν (Bandura, 2006a). Ο Bandura (2006a) πιστός στην παραπάνω οπτική, υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι αυτο-οργανώνονται, ενεργούν εκ των προτέρων, αυτο-ρυθμίζονται και αυτο-αντικατοπτρίζονται. Υπό το παραπάνω πρίσμα, η ατομική αποτελεσματικότητα απεικονίζει τους στόχους και τις συμπεριφορές κάποιου και επιδρά στις πράξεις του και στις συνθήκες του περιβάλλοντος στο οποίο δρουν (Schunk & Meece, 2006). Όσον αφορά τη συλλογική αποτελεσματικότητα οι σχετικές με την επάρκεια πεποιθήσεις καθορίζουν πώς περιβαλλοντικές ευκαιρίες και εμπόδια αντιμετωπίζονται (Bandura, 2006a)

Οι Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy και Hoy (1998) σύμφωνα με το κυκλικό μοντέλο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, υποστηρίζουν ότι η επιτυχημένη απόδοση των εκπαιδευτικών δημιουργεί νέες εκπαιδευτικές εμπειρίες που προσφέρουν νέες πληροφορίες για τον σχηματισμό μελλοντικών πεποιθήσεων. Μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση οδηγεί σε μεγαλύτερη προσπάθεια και επιμονή που οδηγεί σε απόδοση, η οποία με τη σειρά της τροφοδοτεί τη βελτίωση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Αντιθέτως, χαμηλή εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα οδηγεί σε μειωμένη προσπάθεια, που έχει ως αποτέλεσμα φτωχά διδακτικά αποτελέσματα τα οποία με τη σειρά τους μειώνουν τα επίπεδα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Με τον καιρό η παραπάνω διαδικασία παγιώνεται σχηματίζοντας πεποιθήσεις εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικού όσο και σε επίπεδο συλλόγου εκπαιδευτικών.

2.3. Η θεωρία επάρκειας του Ashton

Οι Ashton et al. (1983) ανέπτυξαν «το εννοιολογικό πλαίσιο για την κατανόηση της φύσης και τις συνέπειες των στάσεων επάρκειας των εκπαιδευτικών» (p. ii). Το παραπάνω πλαίσιο αποτελείται από τρεις διαστάσεις: α) την εκπαιδευτική επάρκεια, β) την προσωπική επάρκεια και γ) την προσωπική εκπαιδευτική επάρκεια.

Η εκπαιδευτική επάρκεια αναφέρεται στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση διδασκαλίας μάθησης. Είναι οι πεποιθήσεις για τον βαθμό που η δύναμη της διδασκαλίας έχει τη δυνατότητα να περιορίσει τις αρνητικές συνέπειες του περιβάλλοντος και του υπόβαθρου των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλά επίπεδα εκπαιδευτικής επάρκειας

αντιλαμβάνονται τη μάθηση ως εξαρτώμενη από την ικανότητα των μαθητών, κάτι που λίγο ως πολύ επηρεάζει τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

Η προσωπική επάρκεια είναι η δεύτερη διάσταση της θεωρίας του Ashton. Είναι η οπτική των εκπαιδευτικών για τη συνολική τους αποτελεσματικότητα στον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί και στην οπτική τους για τη δυνατότητα να ασκούν θετική επίδραση στην επίτευξη των μαθητών (Ashton et al., 1983). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα προσωπικής επάρκειας πιστεύουν ότι διαθέτουν τις δεξιότητες, τις δυνατότητες και τη γνώση να οδηγήσουν τους μαθητές στην επιτυχία. Αποτελεί μια πιο γενική έννοια της αποτελεσματικότητας, όχι ειδικά σε μια δεδομένη κατάσταση και δείχνει αν κάποιος εκπαιδευτικός είναι πρόθυμος να δοκιμάσει νέες καθοδηγητικές προσεγγίσεις και να τις υιοθετήσει (Gibson & Dembo, 1984).

Η τρίτη διάσταση στο μοντέλο του Ashton είναι η προσωπική εκπαιδευτική επάρκεια. Η διάσταση αυτή είναι ένα μείγμα αντίληψης για την εκπαιδευτική επάρκεια και για την προσωπική επάρκεια (Ashton et al., 1983). Η προσωπική εκπαιδευτική επάρκεια είναι ο καλύτερος προβλεπτικός παράγοντας της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού (Gibson & Dembo, 1985). Η προσωπική εκπαιδευτική επάρκεια επιδρά στη διδασκαλία, στους τύπους του μαθησιακού περιβάλλοντος που οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν, και στο επίπεδο της προόδου σε ακαδημαϊκό επίπεδο που οι μαθητές επιτυγχάνουν (Bandura, 1983). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο προσωπικής εκπαιδευτικής επάρκειας θεωρούν ότι γενικά κάνουν τη διαφορά και έχουν υψηλότερα ποσοστά επίδρασης στους μαθητές, παρά οι εξωγενείς για τους μαθητές παράγοντες, όπως το περιβάλλον των μαθητών και το υπόβαθρό τους. Πιστεύουν ότι οι προσωπικές ικανότητες, οι δεξιότητες και τα επίπεδα γνώσης, θα οδηγήσουν στην επίτευξη του μαθητή και στην επιτυχία (Gibson & Dembo, 1985).

Η ερευνητική ανάλυση του Ashton (1983) για την εκπαιδευτική επάρκεια, είχε ως αποτέλεσμα τα ακόλουθα: α) Η εκπαιδευτική επάρκεια έχει σημαντική σχέση με την επίτευξη των μαθητών στο γυμνάσιο, στις τάξεις απόκτησης βασικών δεξιοτήτων. β) Σχετίζεται με τη εγκαθίδρυση ζεστού και γεμάτου αποδοχή εκπαιδευτικού κλίματος. γ) Συσχετίζεται αρνητικά με τη χρήση από πλευράς του εκπαιδευτικού σκληρών τακτικών ελέγχου. δ) Σχετίζεται με τις οργανωσιακές δομές του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί της μέσης εκπαίδευσης που διέθεταν οργάνωση ομάδας, συμμετείχαν στη λήψη αποφάσεων του σχολείου και δίδασκαν σε ομάδες

μαθητών πολλαπλών ηλικιών, είχαν υψηλότερη εκπαιδευτική επάρκεια σε σύγκριση με εκείνους τους εκπαιδευτικούς των πρώτων τάξεων του δημοτικού που οργάνωναν τους μαθητές διατημηματικά, και με παραδοσιακούς τρόπους οργάνωσης σε σχέση με την ηλικία των μαθητών, καθώς και συμμετείχαν λιγότερο στη λήψη αποφάσεων. δ) Οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα εκπαιδευτικής επάρκειας είναι πιθανότερο να επιβάλλουν υψηλά ακαδημαϊκά στάνταρτς, να επικεντρωθούν σε αναβαθμισμένες μεθοδολογικές οδηγίες, να παρακολουθούν τη συμπεριφορά των μαθητών που σχετίζεται με την επίτευξη του στόχου, και να εργαστούν για να οικοδομήσουν φιλικές, μη απειλητικές, σχέσεις με τους μαθητές που επιτυγχάνουν χαμηλά επίπεδα στους στόχους, παρά οι εκπαιδευτικοί με χαμηλότερη επάρκεια. ε) Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή εκπαιδευτική επάρκεια τείνουν να κατατάσσουν και να στρωματοποιούν τις τάξεις τους σύμφωνα με τη δυνατότητα των μαθητών και ανάλογα να παρέχουν ευνοϊκή μεταχείριση (περισσότερη καθοδήγηση, περισσότερη ανάλογη προσοχή και ανατροφοδότηση, περισσότερη αλληλεπίδραση, περισσότερη ανάθεση καθηκόντων) σε μαθητές υψηλής αντίληψης. Οι εκπαιδευτικοί υψηλής επάρκειας έχουν ξεκάθαρες προσδοκίες, επικεντρώνονται σε ακαδημαϊκού τύπου καθοδήγηση και επιδεικνύουν συμπεριφορές προσήλωσης στο στόχο. στ) Οι συνθήκες του σχολικού απομονωτισμού, αβεβαιότητας, έλλειψης δύναμης και οικονομικών ανταμοιβών αλλά και κοινωνικής αναγνώρισης καθιστούν δύσκολη για τους εκπαιδευτικούς την προσπάθεια να παραμείνουν πιστοί σε στάσεις υψηλής εκπαιδευτικής επάρκειας (Ashton et al., 1983).

2.4. Η Θεωρία του αυτο-προσδιορισμού

Για να γίνει κατανοητή η έννοια της ατομικής επάρκειας καθώς και ο τρόπος που διαμορφώνεται αυτή στους εκπαιδευτικούς, αλλά και η έννοια της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας, σε έναν σύλλογο διδασκόντων, μπορεί να οριοθετηθεί η παραπάνω έννοια μέσω της Θεωρίας του αυτο-προσδιορισμού (Self Determination Theory) (SDT) κυρίως για να γίνει κατανοητή η σχέση ανάμεσα στην ατομική επάρκεια (αντιλαμβανόμενη αυτοπεποίθηση), την παρακίνηση και τις επιτυχείς εκπαιδευτικές εμπειρίες. Οι Guay, Ratelle, Sencecal, Larose, και Dechenes (2006) εξηγούν ότι «η Θεωρία του αυτό-προσδιορισμού (SDT) είναι μια προσέγγιση της ανθρώπινης παρακίνησης που δίνει έμφαση στη σημασία των τριών

θεμελιωδών αναγκών, της αυτονομίας, της επάρκειας και της ανάγκης για συσχέτιση» (σ. 237). Οι Ryan και Deci (2000) σχετικά με την παραπάνω θεωρία, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην εσωτερική και εξωτερική παρακίνηση μέσα στο πλαίσιο της επίτευξης. Αμφισβητούν αν τα εσωτερικά κίνητρα προκαλούν δράση επειδή το υποκείμενο της δράσης το βρίσκει «εγγενώς ενδιαφέρον και διασκεδαστικό» (σ. 55). Αντίστροφα, κάποιες πτυχές της διδακτικής εξαιρετικών δασκάλων που παρακινούνται εξωγενώς, αναμένεται να θέσουν στόχους που είναι εγγενώς ενδιαφέροντες και διασκεδαστικοί, και ακριβώς για αυτό, γνωρίζουν πώς να κάνουν τη διδασκαλία τους, πιο ενεργητική και να παρακινούν τους μαθητές τους περισσότερο με ενδογενή κίνητρα. Η μορφή αυτή της διδασκαλίας είναι σαφώς αποτελεσματικότερη έναντι οποιασδήποτε παθητικής και ελεγχόμενης.

Σύμφωνα με τη θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης (cognitive evaluation theory) των Deci και Ryan, (1985) και Ryan και Deci, (2000) το επίπεδο εσωτερικής παρακίνησης σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα επίτευξης, που τα άτομα επιλέγουν να κάνουν, ποικίλει, και εξαρτάται από το εάν θεωρούν τους εαυτούς τους επαρκείς σχετικά με την απόδοσή τους στη δραστηριότητα αυτή. Η εκπαιδευτική επάρκεια σχετίζεται με την επίτευξη στόχων που οι εκπαιδευτικοί θέτουν για τον εαυτό τους, ή από στόχους που θέτουν τρίτοι, όπως η διεύθυνση του σχολείου προς το σύλλογο διδασκόντων, οι αρχές που ασπάζεται ο διευθυντής του σχολείου αλλά και οι γονείς των μαθητών (Anderson,1991). Η εκπαιδευτική εμπειρία, συμπεριλαμβανομένης της αυτοκριτικής που ασκούν οι εκπαιδευτικοί, έχει σαν στόχο να τους βοηθήσει να διαμορφώσουν τις απόψεις τους σχετικά με τις διδακτικές και επαγγελματικές τους δυνατότητες και με αυτό τον τρόπο την αίσθηση της ατομικής τους επάρκειας. Η κριτική της διδακτικής εμπειρίας δέχεται επιδράσεις και από άλλους παράγοντες όπως οι προηγούμενες εμπειρίες επιτυχίας, οι δεξιότητες που κατέχουν, τα επίπεδα γνώσης στην απόδοσή τους σε συγκεκριμένα διδακτικά αντικείμενα, καθώς και η ποιότητα της καθοδήγησης την οποία δέχθηκαν και τη μορφή της εποπτείας των καθηγητών τους στο Πανεπιστήμιο (Ralph, 2002, 2003).

Ο Ornstein (1991), υιοθετεί την άποψη ότι ο επαρκής εκπαιδευτικός διαθέτει ένα βασικό απόθεμα γνώσεων για τη διδασκαλία, αλλά και πώς να τις μεταδώσει. Σύμφωνα με την παραπάνω θεώρηση, τόσο η εκπαιδευτική επάρκεια, όσο και η συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια, πρέπει να βασίζονται στη σύζευξη μεταξύ της εκπαιδευτικής επίτευξης, της

εκπαιδευτικής απόδοσης, της οριοθέτησης στόχων και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Προσθετικά θα πρέπει να τονίσουμε τη μεγάλη σημασία της διαδικασίας δια βίου επιμόρφωσής τους, η αναγκαιότητα της οποίας ενισχύεται λόγω των συνεχών αλλαγών που συντελούνται στις σύγχρονες κοινωνίες και επιδρούν στα ποικίλα πλαίσια μάθησης (Schoen & Teddie, 2008; Stoll et al, 2003).

3.0. Η προσωπική εκπαιδευτική επάρκεια

Η προσωπική εκπαιδευτική επάρκεια ή η ατομική επάρκεια αποτελεί ένα τμήμα της ευρύτερης οπτικής της επάρκειας. Είναι η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι θα είναι ικανός να πραγματοποιεί οποιεσδήποτε αναγκαίες πράξεις – διαδικασίες, που θα οδηγήσουν τους μαθητές του στη μάθηση (Ghaith & Shaaban, 1999). Τα αισθήματα επάρκειας του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικά μια και τον καθοδηγούν να προσβλέπει με αισιοδοξία τόσο το μέλλον το δικό του όσο και των μαθητών του. Ο Berliner (1986) υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική επάρκεια ξεκινά κάνοντας τους ανθρώπους να νιώσουν ότι έχουν τη δύναμη να αλλάξουν τον δικό τους κόσμο.

Θα πρέπει να τονίσουμε ότι η εκπαιδευτική επάρκεια δεν προϋποθέτει συγκρίσεις ανάμεσα στην ικανότητα ενός και στην ικανότητα άλλων υπό τις ίδιες συνθήκες, ούτε είναι η ατομική επάρκεια μια κρίση της αξίας κάποιου (Hoy, 2004). Μπορούμε να πούμε ότι είναι «ο κεντρικός καταληκτικός τόπος της ικανότητας ενός ατόμου να εκδηλώσει δύναμη, δράση και επιρροή» (Chester & Beaudin, 1996, p. 235). Είναι σημαντική στη διαδικασία της μάθησης και στο αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον, ακριβώς επειδή η εκπαιδευτική επάρκεια είναι προβλεπτικός παράγοντας της συμπεριφοράς. Η εκπαιδευτική επάρκεια συνδέεται με το αίσθημα της επιμονής, του ενθουσιασμού, της δέσμευσης της ποιότητας στη διδασκαλία και στα αποτελέσματα των μαθητών όπως η επίτευξη, η παρακίνηση και τα συναισθήματα επάρκειας των μαθητών (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Έχει τη δύναμη να παρακινεί, να επιδρά στις επιλογές και τους προσωπικούς στόχους και να αυξάνει την επιμονή στην επίτευξη δύσκολων στόχων (Hoy, 2004). Η προσωπική εκπαιδευτική επάρκεια μπορεί

να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και να προβλέψει τη συμπεριφορά που σχετίζεται με τη διαχείριση τάξης (Housego, 1992).

Όλα τα παραπάνω στοιχεία για να μεταφερθούν σωστά στο σχολείο θα πρέπει να υπάρχει και η κατάλληλη ηγεσία που θα τα στηρίξει. Το είδος ηγεσίας που απαιτείται στο εκπαιδευτικό επάγγελμα σήμερα είναι η ηγεσία που προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τη δύναμη να επιλύσουν τα δικά τους προβλήματα.

Η αισιοδοξία είναι μια άλλη όψη της επάρκειας (Pajares, 1997). Οι αισιόδοξοι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που επικεντρώνονται με θετικό τρόπο στις ανάγκες των μαθητών, των τμημάτων, των σχολείων και των γονιών. Ο Seligman (2006) αναδεικνύει την αισιοδοξία ως τον τρόπο να βελτιωθεί ο προσωπικός έλεγχος, να διατηρηθεί η ελπίδα και να υπάρξει μια γενικά θετική ματιά για τη ζωή. Αυτή η οπτική θα έχει θετική επίδραση στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους και την ικανότητα τους να «κάνουν τη διαφορά» με τους μαθητές τους. Οι Tschannen-Moran et al. (1998) ορίζουν την εκπαιδευτική επάρκεια ως «την κρίση κάποιου για τη δική του/της ικανότητα να προκαλέσει τα επιθυμητά αποτελέσματα προκαλώντας τη δέσμευση των μαθητών και τη μάθηση, ακόμα και εκείνων των μαθητών που είναι «δύσκολοι» ή στερούνται παρακίνησης» (p. 202). Η αισιοδοξία μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την προσφορά αντίστοιχης υποστήριξης από εκείνους τους εκπαιδευτικούς που θέτουν υψηλούς στόχους για τον εαυτό τους και για τους μαθητές τους προκειμένου, να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τη δυσκολία ή την αποτυχία (Pajares, 1997).

Η εκπαιδευτική επάρκεια εμπεριέχει και την νοητική - γνωστική οπτική, καθώς χαρακτηριστικά της σχετίζονται άμεσα με την επίτευξη των μαθητών (Woolfolk-Hoy, Hoy, & Kurz 2007). Το επίπεδο της εκπαιδευτικής επάρκειας, ιδιαίτερα της προσωπικής εκπαιδευτικής επάρκειας ίσως έχει μια προφανή επίδραση στον βαθμό επιτυχίας των μαθητών κάθε τάξης. Οι παραπάνω εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να δοκιμάσουν νέες τεχνικές και να υιοθετήσουν τις κατάλληλες οδηγίες ώστε να επιτύχουν με όλους τους μαθητές. Ένας σύλλογος διδασκόντων που απαρτίζεται από επαρκείς εκπαιδευτικούς αναμένεται ότι θα καταφέρει υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

4.0 Η συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια

Η συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια, είναι η τελευταία κατασκευή ή διάσταση επάρκειας που διαμορφώθηκε και αποτελεί οργανωσιακή διάσταση της επάρκειας (Goddard, Hoy, & Woolfolk-Hoy, 2004). Αναφέρεται στις πεποιθήσεις του ατόμου για τις δυνατότητες της ομάδας της οποίας αποτελεί μέλος (Ware & Kitsantas, 2007, p.303). Όταν κάποιος δρα σε μια ομάδα, λογικό και αναπόφευκτο είναι να επηρεάζει και να επηρεάζεται. Οι Chong et al.(2010) υποστηρίζουν ότι «- αν και εννοιολογικά διαφορετική-, η συλλογική και η ατομική μέτρηση της εκπαιδευτικής επάρκειας θα πρέπει να ιδωθούν ως ανεξάρτητες, μια και οι πεποιθήσεις και απόψεις αυτής της μορφής έχουν κοινωνικές καταβολές, όπου οι περιχαρακωμένες δυναμικές των ομάδων μπορούν να επηρεάζουν αναπόφευκτα τις ατομικές εκτιμήσεις για την επάρκεια» (p. 184).

Η βιβλιογραφία επίσης αναφέρει ότι σχολικές μονάδες με εκπαιδευτικούς επαρκείς αποδείχθηκαν και πιο αποτελεσματικές. Οι Brookover και Lezotte (1979), παίρνοντας συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς σχολείων αναδεικνύουν ότι τα πιο αποτελεσματικά σχολεία έχουν συλλόγους εκπαιδευτικών με υψηλότερη αίσθηση επάρκειας και τείνουν να θεωρούν τον εαυτό τους περισσότερο υπεύθυνο για τη μάθηση των μαθητών τους απ' ότι τα λιγότερο επαρκή σχολεία (Guskey & Passaro, 1994). Άλλες ερευνητικές εργασίες που διεξήχθησαν με αντίστροφο περιεχόμενο έχουν καταλήξει στο ίδιο αποτέλεσμα (Armor et al., 1976; Ashton, 1984; Brophy & Evertson, 1977; Guskey, 1988; Lee & Gallagher, 1986; Trentham et al., 1985; Guskey & Passaro, 1994).

Η συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια αντιπροσωπεύει τις πεποιθήσεις των μελών της ομάδας σχετικά με την ικανότητα της απόδοσης ενός κοινωνικού συστήματος ως σύνολο (Bandura, 1997, p. 469). Σε πρόσφατες ερευνητικές εργασίες, οι ερευνητές αναφέρονται στη συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια και την παρουσιάζουν από την οπτική της ομάδας, ως αντιλαμβανόμενη συλλογική επάρκεια (Bandura, 1997; Goddard et al., 2000; Hoy, Sweetland, & Smith, 2002; & Goddard, Hoy & Woolfolk-Ho, 2004).

Οι Goddard et al. (2004) υποδεικνύουν ότι «η αντιλαμβανόμενη συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια αναφέρεται στην κρίση των εκπαιδευτικών ενός σχολείου ότι η

συνολική κατεύθυνση μπορεί να οργανώσει και να φέρει εις πέρας αποστολές-μέσω των απαιτούμενων ενεργειών-προκειμένου να υπάρξει θετική επίδραση στους μαθητές» (p. 4). Σίγουρα η ξεκάθαρη και από την αρχή ορθά διατυπωμένη συνολική κατεύθυνση ενός συλλόγου διδασκόντων αποτελεί, πολύ σημαντικό στοιχείο για την επιτυχία. «Μια σημαντική πτυχή της συλλογικής επάρκειας είναι ο τρόπος με τον οποίο ένας εκπαιδευτικός στόχος αναλύεται από τους εκπαιδευτικούς ως ομάδα» (Van de Berg, 2002, p.588). Ερευνητές, βασιζόμενοι στις θεωρητικές προσεγγίσεις του Bandura (1986) και του Pajares, (1992) συμπεραίνουν ότι όπως ισχύει για το άτομο, έτσι και στα συστήματα (στις σχολικές τάξεις, στη σχολική μονάδα, στους συλλόγους των εκπαιδευτικών), μπορούν να αναπτυχθούν ανάλογες πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας. Μάλιστα κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι αντιλήψεις που εκφράζουν την ομάδα αντανακλούν στις πεποιθήσεις του ίδιου του οργανισμού που ανήκουν, (στη συγκεκριμένη περίπτωση στις αντιλήψεις του σχολείου) και ονομάζονται αντιληπτή συλλογική αποτελεσματικότητα (Goddard et al., 2004).

Σύμφωνα με τον Bandura (1997), η συλλογική επάρκεια εκφράζει την ικανότητα απόδοσης στο σύνολο και αναφέρεται στην προσπάθεια που θα πρέπει να καταβάλει η ομάδα, τον τρόπο που θα διαχειριστεί το άγχος, την επιμονή που θα πρέπει να επιδείξει (Goddard, et al., 2000, Goddard, 2001). Τα σχολεία με ισχυρή αίσθηση της συλλογικής επάρκειας, όχι μόνο ενισχύουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, αλλά προσφέρουν την αίσθηση ότι πρόκειται για αποτελεσματικούς σχολικούς οργανισμούς (Pajares, 1992).

Σημαντικό πρόσφατο ερευνητικό αποτέλεσμα είναι ότι η συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια ασκεί επίδραση στην οπτική των εκπαιδευτικών του σχολείου για το ποσό και το είδος των ειδικεύσεων που απαιτούνται στη σχολική μονάδα. Η συλλογική επάρκεια διαμορφώνεται από τις στάσεις των εκπαιδευτικών εντός ενός σχολείου και αφορά το ποσό των πηγών, της οργανωσιακής στήριξης, των προσδοκιών και των στόχων (Chong et al., 2010).

Η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ επαρκών εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας παίζει σπουδαίο ρόλο και αυξάνει την αίσθηση της συλλογικής επάρκειας, αλλά και επηρεάζει θετικά λιγότερο επαρκείς εκπαιδευτικούς. Αρκετές φορές, οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να μοιράζονται και με άλλους συναδέλφους τους την υπευθυνότητά τους για τους μαθητές και δημιουργούν ομάδες συνεργασίας, (Pajares, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Σύμφωνα με έρευνες, πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που ακόμα και σήμερα προτιμούν να λειτουργούν αυτόνομα χωρίς να ανταλλάσσουν απόψεις με άλλους συναδέλφους (Hargreaves, 2005). Οι περισσότεροι ερευνητές αντιτίθενται στην απομόνωση του εκπαιδευτικού και αντιπροτείνουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μέσα από τη δημιουργία μικρών ομάδων (Vescio, Ross & Adams, 2008). Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική καθώς ο εκπαιδευτικός παύει να αισθάνεται απομονωμένος, έχει τη διάθεση να συζητά για νέες ιδέες, αποκτά ενεργητική διάθεση και λειτουργεί με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα απέναντι στους μαθητές (Hargreaves, 1998). Ερευνητικά αποτελέσματα αναφέρουν ότι η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους άλλους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, βοηθούν στην ενίσχυση της ατομικής του επάρκειας (Kruger, 1997), και στον χαρακτηρισμό του επιπέδου επίτευξης των μαθητών (Van de Berg, 2002). Οι πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού για την ατομική του επάρκεια, μπορεί να επηρεαστούν από τη λειτουργικότητα που δείχνει συνολικά η ομάδα στην οποία ανήκει.

Κατά το παρελθόν, οι εκπαιδευτικοί μπαίνοντας στην τάξη διδασκαλίας τους, ένοιωθαν ταυτόχρονα προστατευμένοι, αλλά και εγκλωβισμένοι, μέσα στον χώρο διδασκαλίας. Ο μεγαλύτερος αριθμός αυτών των εκπαιδευτικών δεν αποδεχόταν τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, αρνούσαν την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων και χρησιμοποιούσε τις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας και διατήρησης της τάξης. Αυτό είχε ως συνέπεια την απομόνωσή τους τόσο από άλλους συναδέλφους όσο και την έλλειψη ανατροφοδότησης. Σε έναν σύλλογο διδασκόντων σίγουρα θα υπάρχουν και κάποιοι εκπαιδευτικοί που θα έχουν αξιολογήσει τη διδακτική τους ικανότητα σε χαμηλότερα επίπεδα από συναδέλφους τους. Έχει παρατηρηθεί ότι εκπαιδευτικοί μπροστά στη σύγκριση με άλλους συναδέλφους τους που ίσως είναι πιο προσηλωμένοι στον στόχο τους, μπορεί να αισθανθούν μειονεκτικά και να βιώσουν το συναίσθημα ότι δεν είναι επαρκείς (Tschannen –Moran, Woolfolk-Hoy, & Hoy, 1998).

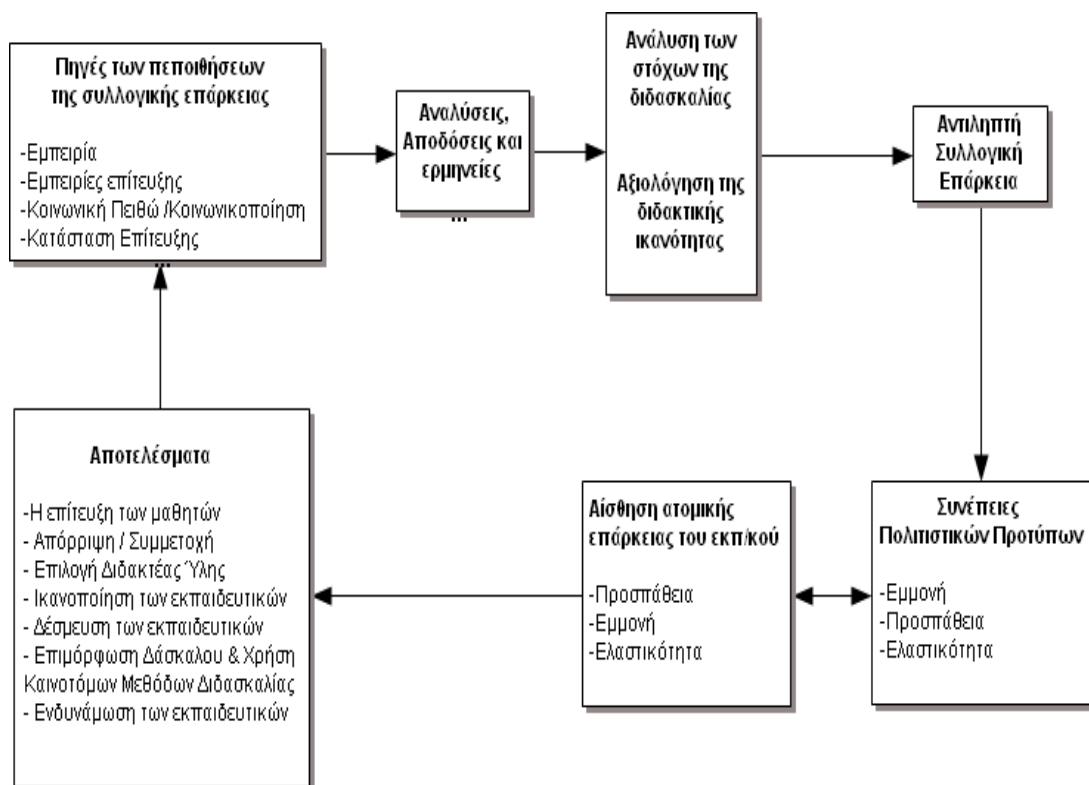
Σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εμφανίζουν αμφιβολίες για την ατομική τους επάρκεια, οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα ατομικής επάρκειας, θεωρούνται πιο δεκτικοί στο να εκτιμούν και άλλους παράγοντες που μπορούν να συνεισφέρουν στην ομαλή λειτουργία του σχολείου. Συλλογικά επαρκείς εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι αναγκαία η καλή επικοινωνία με τη διεύθυνση του σχολείου, με τους συναδέλφους και τους γονείς. Αυτό

το πιστεύουν γιατί έχουν την πεποίθηση ότι μέσα από αυτό το πλαίσιο επικοινωνίας το σχολείο είναι ένα σύστημα που στο σύνολό του είναι ικανό να πετύχει την αποστολή του (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Petitta, & Rubinaci, 2003, Caprara et al., 2006).

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής σύγκρισης (e.g., Marsh & Craven, 2000), θα αναμενόταν ο εκπαιδευτικός που αξιολογεί τη διδακτική του ικανότητα χαμηλότερα από εκείνη άλλων στο σχολείο, θα έχανε την εμπιστοσύνη του στη δική του διδακτική δυνατότητα. Παρά ταύτα, η εκπαιδευτική επάρκεια του καθενός διαμορφώνεται (όπως και η συλλογική μεταξύ διαφορετικών σχολείων) ως διαφορετική. Η αίσθηση της επάρκειας του εκπαιδευτικού μπορεί να επηρεαστεί μέσω της αλλαγής στα πιστεύω που σχετίζονται με τη διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού όπως ο Wenger (1998) ορίζει ως «Το διαπραγματευτικό καθεστώς της Επίτευξης» (Negotiated Regimen of Competence). Ο Wenger (2008) αναφέρει πως ο αντικατοπτρισμός ή ο επαναπροσδιορισμός θέσεων, στάσεων, ή των πιστεύω, των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει το κλειδί στην εξέλιξη ενός συλλογικού τολμήματος. Το συλλογικό τόλμημα αποτελεί πολλά παραπάνω από έναν τομέα ή μια ομπρέλα που περιχαρακώνει ένα σύνολο ανθρώπων μέσα στις ειδικότητές τους. Η συλλογική συστράτευση αντιπροσωπεύει το σύνολο ανθρώπων που επεκτείνουν την απειθαρχία τους πέρα από τα παραδοσιακά όρια. Ο αντικατοπτρισμός είναι το σημείο κλειδί της επέκτασης και του επαναπροσδιορισμού της απειθαρχίας σε έναν κοινό στόχο και για αυτόν ακριβώς τον λόγο είναι απαραίτητος για τον σχηματισμό μιας συλλογικής συστράτευσης. Αυτή η συλλογική πρακτική διασυνδέει τους επαγγελματίες μέσω ενός κοινού στόχου και μιας κοινής πρακτικής. Μέσα από την αμοιβαία δέσμευση οι συμμετέχοντες μπορούν να σχηματίσουν μια κοινή θεωρία και να θέσουν κοινούς στόχους.

Η έρευνα έχει εντοπίσει ότι τα υψηλά επίπεδα συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας βελτιώνουν την εργασιακή ικανοποίηση και οδηγούν σε βελτίωση τόσο της διαχείρισης συμπεριφοράς όσο και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Klassen, 2010).

Πίνακας 1: Προτεινόμενο μοντέλο της μορφοποίησης, της επίδρασης, και της αλλαγής της αντιλαμβανόμενης συλλογικής επάρκειας στα σχολεία.



5.0 Συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια και επιδόσεις μαθητών

Τα τελευταία χρόνια αντικείμενο μελέτης των ερευνητών έχει γίνει η συσχέτιση της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας με την επίδοση των μαθητών. Σύμφωνα με τους Ross και Gray (2006), εκπαιδευτικοί σχολικής μονάδας με υψηλά επίπεδα συλλογικής επάρκειας, προσαρμόζουν το μάθημά τους ανάλογα με τις ανάγκες που έχουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή οι αδύνατοι μαθητές. Είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν αποφασίσει συλλογικά, να διαθέσουν περισσότερο χρόνο για τους μαθητές που δυσκολεύονται περισσότερο από τους άλλους. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, έχουν την τάση να υιοθετούν μια πιο ανθρωπιστική προσέγγιση στην τάξη (Gavora, 2011). Τα παραπάνω συμφωνούν με την προσέγγιση του

Bandura (1977) που υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή επάρκεια που έχουν να αντιμετωπίσουν μαθητές με δυσκολίες, (είτε πρόκειται για μαθησιακές δυσκολίες, είτε πρόκειται για αδύναμους μαθητές), προσπαθούν να υιοθετήσουν την κατάλληλη εκπαιδευτική συμπεριφορά, που θα τους οδηγήσει στο προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Ο εκπαιδευτικός με υψηλή επάρκεια, προσπαθεί να βρει διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας, καθώς θεωρεί ότι ακόμα και ο πιο αδύναμος μαθητής με την κατάλληλη μέθοδο μπορεί να επιτύχει ικανοποιητικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Σε συλλογικά εκπαιδευτικά επαρκή σχολεία οι εκπαιδευτικοί από κοινού αποφασίζουν και υιοθετούν ανάλογες υποστηρικτικές συμπεριφορές προς τους αδύνατους μαθητές.

Ένα άλλο ζήτημα είναι το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδας αναγνωρίζουν και αναλαμβάνουν την ευθύνη των φτωχών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οπτικές της επάρκειας τείνουν να διαφοροποιούνται εξαρτώμενες από τον τύπο των αποτελεσμάτων των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι παραπάνω πεποιθήσεις ποικίλουν ανάλογα με την επιτυχία ή αποτυχία μιας μαθητικής δραστηριότητας και ανάλογα αν αυτή αφορά μεμονωμένο μαθητή ή ομάδα. Συνήθως, όταν η απόδοση ήταν αρνητική, οι εκπαιδευτικοί εξέφραζαν μικρότερη υπευθυνότητα για τον κάθε μαθητή παρά για την ομάδα, θεωρώντας ότι η ευθύνη για τον ένα μαθητή είναι πέρα και πάνω από τον έλεγχο του εκπαιδευτικού (Guskey, 1987, 1988).

Οι Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy και Hoy, (2001), καθώς και οι Brouwers και Tomic (2000), διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να δείχνουν μεγαλύτερη υπευθυνότητα όταν τα αποτελέσματα των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών είναι θετικά, ενώ επιδεικνύουν λιγότερη υπευθυνότητα, όταν πρόκειται για αρνητικά αποτελέσματα. Σύλλογος εκπαιδευτικών με υψηλά επίπεδα εκπαιδευτικής επάρκειας αναλαμβάνει τις ευθύνες που του αναλογούν σε περιπτώσεις χαμηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων, αναζητά τα αίτια και μετά από συνεργατικές εκπαιδευτικές διαδικασίες, αλλά και την καθοδήγηση των συμβούλων και της διοίκησης του σχολείου, ακολουθεί αποτελεσματικότερες διδακτικές διαδικασίες για να επιτύχει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

Η πραγματοποίηση των παραπάνω ενεργειών απαιτεί την εσωτερική παρακίνηση των εκπαιδευτικών του σχολείου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας των Rose και Medway (1981), βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων με υψηλή ατομική επάρκεια ήταν

περισσότερο εσωτερικά παρακινούμενοι. Μεταγενέστερες έρευνες προσθέτουν ότι επαρκείς εκπαιδευτικοί είναι εσωτερικά παρακινούμενοι σε θέματα που αφορούσαν τόσο στη σχολική επιτυχία των μαθητών όσο και την αποτυχία, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είχαν χαμηλή ατομική επάρκεια (Brouwers & Tomic, 2000; Tschannen –Moran, Woolfolk-Hoy, & Hoy, 2001). Οι εκπαιδευτικοί με ανεπτυγμένη την αίσθηση της συλλογικής αποτελεσματικότητας, είναι συνήθως λιγότερο κριτικοί με τους μαθητές του σχολείου που κάνουν λάθη, είναι πιο ενθουσιώδεις και πιο υπεύθυνοι με το αντικείμενό τους, μπορούν να εργάζονται πιο πολύ με μαθητές οι οποίοι δυσκολεύονται κατά την προσπάθειά τους να μάθουν. Αποτελέσματα ερευνών επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που συγκεντρώνουν υψηλή προσωπική εκπαιδευτική επάρκεια (PTE) και γενική εκπαιδευτική επάρκεια (GTE) μπορούν να επιτύχουν υψηλότερο βαθμό σχολικής επιτυχίας των μαθητών (Tourdaki & Podell, 2005; Ross, 1998; Henson, 2001; Tschannen-Morgan, Woolfolk, & Hoy, 1998; Chase, Lirgg, & Sakelos, 2003). Επιπρόσθετα, οι πεπεισμένες εκπαιδευτικές επάρκειες φαίνεται ότι συσχετίζονται θετικά με μεγαλύτερη προθυμία και θετικότερες στάσεις για την εφαρμογή νέων καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Ghaith & Yaghi, 1997; Guskey, 1988).

Βέβαια δεν πρέπει να παραβλέψουμε και το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια η δομή του σχολείου καθίσταται όλο και πιο σύνθετη απαιτώντας μεγαλύτερη ευθύνη, ενώ η ατομική προσπάθεια που καταβάλει ο εκπαιδευτικός αποκτά μικρότερο αντίκτυπο (Kormanski & Mozenter, 1987). Στο σύγχρονο σχολείο έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που λειτουργούν ως ομάδα όχι μόνο χρησιμοποιούν την ενέργειά τους αποτελεσματικά, αλλά επιπλέον παράγουν πρόσθετη νέα ενέργεια προς την κατεύθυνση της βελτίωσης του εκπαιδευτικού τους έργου (Nemiroff, & Pasmore, 1987; Karp, 1980). Οι Ashton και Webb (1986), και οι Moore και Esselman (1992), προσθέτουν στα παραπάνω ότι η ατομική επάρκεια του εκπαιδευτικού σε ένα σχολικό περιβάλλον με υψηλά επίπεδα συλλογικής επάρκειας, μπορεί να αποτελεί βασικό παράγοντα στη δημιουργία κινήτρων στους μαθητές τους. Σημαντικός αριθμός ερευνών υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να «ρυθμίσουν» το επίπεδο παρακίνησης των μαθητών τους αξιολογώντας την προσπάθειά τους και τον βαθμό βελτίωσης, μάλλον, παρά την ικανότητα. Δίνοντας έμφαση στην ατομική μάθηση και προσφέροντας στόχους που συνδέονται με την ανατροφοδότηση, οδηγούν τους μαθητές σε μια διαρκή προσπάθεια για βελτίωση (Ames, 1992; Brophy, 1987). Με τα παραπάνω

συμφωνούν και αποτελέσματα μεταγενέστερων ερευνών (Tschannen–Moran, Woolfolk-Hoy, & Hoy, 2001; Chan, 2008, Skaalvik & Skaalvik (2007).

Πολλές φορές, οι εκπαιδευτικοί παρασύρονται από τις επιδόσεις των καλών μαθητών, αναγνωρίζοντας πως οι διδακτικές μέθοδοι που ακολουθούν είναι αποτελεσματικοί, με αποτέλεσμα να διαθέτουν πολύ χρόνο με αυτούς. Η υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών ενισχύει το αίσθημα της ατομικής επάρκειας τόσο του εκπαιδευτικού, όσο και του συλλόγου διδασκόντων, ενώ η χαμηλή τη μειώνει και έτσι οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνεται περισσότερο σε εκείνους τους μαθητές που τους επηρεάζουν θετικά και λιγότερο στους μαθητές με χαμηλή επίδοση (Carpara et al., 2006). Οι Chase et al. (2003) περιγράφουν τους εκπαιδευτικούς με υψηλά επίπεδα επάρκειας ως εκπαιδευτικούς που διαθέτουν στους μαθητές τους περισσότερο καθοδηγητικό χρόνο αλλά και θετικότερη ανατροφοδότηση. Όσο μεγαλύτερη είναι η πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να κινητοποιήσουν τους μαθητές τους, τόσο καλύτερη είναι και η μεταξύ τους σχέση. Όσο υψηλότερα επίπεδα επάρκειας συγκεντρώνουν οι εκπαιδευτικοί, και όσο επικοινωνούν με τους γονείς και συνεργάζονται δημιουργικά με τους συναδέλφους τους, τόσο πιο κοντά έρχονται με τους μαθητές τους. Προηγούμενες έρευνες σε εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή ατομική επάρκεια, είναι αυτοί που συνήθως στέκονται κοντά στον αδύναμο μαθητή και διαθέτουν περισσότερο χρόνο προκειμένου να τον βοηθήσουν να ξεπεράσει τις αδυναμίες του. Αυτό το επιτυγχάνουν καθώς ενδιαφέρονται πραγματικά και έχουν ενεργό εμπλοκή στην αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή (Gibson & Dembo, 1984; Tschannen –Moran, & Hoy, 2001). Σε έρευνα των Tschannen –Moran, και Hoy (2001) βρέθηκε ότι η υψηλή ατομική επάρκεια των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας, επηρεάζει θετικά την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, την κινηποίησή τους και τον βαθμό αυτονομίας τους. Η υψηλή εκπαιδευτική επάρκεια φαίνεται να σχετίζεται με υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών (Ashton & Webb, 1986; Ross 1994) με την παρακίνησή τους (Midgley, Feldauer, & Eccles, 1989) και με την αίσθηση αποτελεσματικότητας με την οποία τροφοδοτούνται οι μαθητές (Anderson, Greene, & Loewen, 1988). Η συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια συνδέεται με την παρουσία πιο ικανών και επιμελών μαθητών σε ένα σχολείο και με σχολικά περιβάλλοντα λιγότερο στρεσογόνα.

Οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν υψηλότερη συνολική και προσωπική επάρκεια εμφανίζονται αποτελεσματικότεροι στην εξαγωγή θετικών αποτελεσμάτων των μαθητών τους (Chase, Lirgg, & Sakelos, 2003; Henson, 2001; Ross, 1998; Tournaki & Podell, 2005; Tschannen-Morgan, Wookfolk, & Hoy, 1990). Αυτά ακριβώς τα αποτελέσματα δεν εξαντλούνται στους μαθητές που παραδοσιακά θεωρούνται ως οι πλέον συνεργάσιμοι, αλλά καθώς οι εκπαιδευτικοί με υψηλό δείκτη επάρκειας τείνουν να δημιουργούν το μαθησιακό εκείνο περιβάλλον που επιτρέπει στους μαθητές που δεν συνεργάζονται, να βιώσουν θετικές ακαδημαϊκές εμπειρίες (Tschannen-Morgan et al., 1998). Επιπλέον, οι μαθητές με χαμηλή επίτευξη, αποκτούν σημαντικότερα οφέλη επίδοσης και βελτιωμένες μαθησιακές εμπειρίες, έχοντας έναν εκπαιδευτικό που συγκεντρώνει υψηλά ποσοστά επάρκειας (Ashton & Web, 1986).

Ερευνητές στην προσπάθειά τους να μελετήσουν τη σχέση ανάμεσα στη μεταβλητή διδακτική του εκπαιδευτικού και τη μεταβλητή μελέτη του μαθητή, διαπίστωσαν ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει γνώση στο επιστημονικό του πεδίο, καθώς και διδακτικές ικανότητες ή σωστή διδακτική προσέγγιση, ώστε να υιοθετεί την κατάλληλη και αποτελεσματική για τον κάθε μαθητή διδακτική τεχνική με σκοπό την επίτευξη των μαθησιακών στόχων του μαθητή (Greenwood & Maheady, 1997; Berliner, 2005 ; Fenstermacher & Richardson, 2005).

Φαίνεται ότι η συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια, η δέσμευση στο εκπαιδευτικό επάγγελμα και η ικανοποίηση από την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σπουδών, είναι σημαντικές μεταβλητές που προβλέπουν την επίδοση των μαθητών και την αίσθηση επίτευξης που αυτοί θα αποκομίσουν (Bakar, et al., 2008; Chuene, Lubben, & Newson, 1999; Tschannen-Morgan & Hoy, 2001). Η εκπαιδευτική επάρκεια είναι μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους που διαρκώς σχετίζεται με θετική εκπαιδευτική συμπεριφορά και με θετικά αποτελέσματα των μαθητών (Woolfolk & Hoy, 1990; Henson, 2001). Αν και η εκπαιδευτική επάρκεια φαίνεται να σχετίζεται σημαντικά με την απόδοση του εκπαιδευτικού κατά τα τελευταία 20 χρόνια, ερευνητές επισημαίνουν ότι η οπτική των εκπαιδευτικών για την ατομική τους επάρκεια και ικανότητα να διδάξουν, είναι σημαντική και σχετίζεται με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών να παροτρύνουν την επιτυχία των μαθητών. Αν οι εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδας έχουν υψηλή εκπαιδευτική επάρκεια, είναι περισσότερο

πιθανό, να προγραμματίσουν τις κατάλληλες δραστηριότητες, και να επιμείνουν στην επιθυμία τους να βοηθήσουν τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και να ξοδέψουν σημαντική προσπάθεια για να επιλέξουν τα κατάλληλα διδακτικά εργαλεία (Ware & Kitsantas, 2007). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή εκπαιδευτική επάρκεια είναι πιθανότερο να χρησιμοποιήσουν καινοτόμες διδακτικές και πρακτικές διαχείρισης της τάξης που ενθαρρύνουν την αυτονομία των μαθητών και ελαχιστοποιούν τον πειθαρχικό έλεγχο (Cousins & Walker, 1995), λαμβάνοντας υπ' όψη τους τις ανάγκες των μαθητών τους και τα προβλήματα διαχείρισης της τάξης (Chacon, 2005), ώστε οι μαθητές να μείνουν προσηλωμένοι στο στόχο (Podell & Soodak, 1993). Η εκπαιδευτική επάρκεια με τη σειρά της επιδρά στην απόδοση, τη δέσμευση και την επαγγελματική επιμονή του εκπαιδευτικού, ώστε να επιτύχει τον στόχο του (Darling-Hammond, 2003; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Ware & Kitsantas, 2007).

Οι Woolfolk, Hoy, και Davis (2005) δεν διαφωνούν στο ότι οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται επαρκείς σε σχέση με τη διδασκαλία τους, τη διαχείριση και τις σχέσεις τους με τους μαθητές μπορεί να έχουν στη διάθεσή τους περισσότερες νοητικές και συναισθηματικές «δεξαμενές» προκειμένου να πιέσουν τους μαθητές να επιτύχουν δυσκολότερους στόχους και να εξασφαλίσουν βαθύτερη κατανόηση. Οι Hoy και Miskel (2008) διατυπώνουν την αμφιβολία τους στο αν το σύστημα του σχολείου και ο κοινός κώδικας πεποιθήσεων, συνενώνει τους εκπαιδευτικούς και προσδίδει στο σχολείο μια διαφορετική ταυτότητα. Όπως η ατομική έτσι και η συλλογική επάρκεια σχετίζεται με τους στόχους, με το επίπεδο προσπάθειας, την επιμονή, τις κοινές σκέψεις, τα επίπεδα άγχους αλλά και την επίτευξη των ενδοσχολικών ομάδων εργασίας.

6.0 Συλλογική Εκπαιδευτική Επάρκεια και μαθησιακό κλίμα

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, οι διδακτικές πρακτικές εξετάζονται υπό το πρίσμα της θετικής επίδρασης στο μαθησιακό περιβάλλον της τάξης. Κατά τη δόμηση λοιπόν μαθητοκεντρικών πρακτικών, είναι αναμενόμενο αυτές να τους βοηθούν να διατηρούν την πειθαρχία, την προσοχή των μαθητών και τη μεταξύ τους συνεργασία. Οι δραστηριότητες

αυτές απαιτούν μεταξύ άλλων την ύπαρξη ανάλογων δομών από τον εκπαιδευτικό όπως πίστη στον εαυτό του, σωστή διαχείριση του χρόνου, σθένος και υπομονή. Επιπρόσθετα, η ομαδική δουλειά και η ανάγκη για συζήτηση και συμβουλή μπορεί να οδηγήσει σε θετικό μαθησιακό κλίμα, αλλά θα οδηγήσει και σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο «φασαρίας» όταν στους μαθητές ανατίθενται εξαιρετικές δραστηριότητες. Ο επαρκής εκπαιδευτικός έχει την ικανότητα να διαχειριστεί τέτοιες καταστάσεις. Αντίθετα, ο ανεπαρκής εκπαιδευτικός θα εγκαταλείψει την προσπάθεια και θα επιστρέψει στην παραδοσιακή διδασκαλία μην έχοντας το σθένος και την υπομονή να συνεχίσει. Πρακτικές όπως η εξατομικευμένη διδασκαλία, η αφοσίωση του μαθητή από κοινού στην επιμέρους και ομαδική δουλειά, εξίσου βοηθούν στη δημιουργία, θετικού μαθησιακού κλίματος ή στην εγκαθίδρυσή του όπου ήδη υπάρχει.

Η άποψη του εκπαιδευτικού πάνω στο εκπαιδευτικό κλίμα και την ικανοποίηση που προέρχεται από την εργασία συνδέεται με την άποψη που έχει τόσο για την ατομική του επάρκεια, όσο και από τις σπουδές του στο Πανεπιστήμιο (Chittom & Sistrunk, 1990).

7.0 Συλλογική Εκπαιδευτική Επάρκεια και διαχείριση τάξης

Η πεποίθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορούν να διατηρήσουν την πειθαρχία στην τάξη, συσχετίζεται θετικά με την ποιότητα στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα ατομικής επάρκειας φαίνεται ότι είναι πιο ικανοί στη διαχείριση της τάξης (Gibson & Dembo, 1984; Pajares, 1992), καθώς επίσης επιδιώκουν τη μεγάλη και ενεργή συμμετοχή των μαθητών (Onofre, 2001). Επιπρόσθετα, η γνωστική επάρκεια των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας ή η διδακτική τους δυνατότητα-μεταδοτικότητα (ως μέρος της ατομικής επάρκειας των εκπαιδευτικών) έχει θετική σχέση με την ποιότητα ελέγχου που ασκούν αυτοί, αλλά και με τη διαχείριση της τάξης (Tschannen-Morana, & Hoy, 2001)

Σύμφωνα με την έρευνα των Emmer και Hickman (1991) βρέθηκε ότι η υψηλή εκπαιδευτική επάρκεια αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης για τον τρόπο διαχείρισης της τάξης, καθώς οι τεχνικές που συνηθίζουν να υιοθετούν προκειμένου να προσεγγίζουν τους μαθητές τους, έχουν ως σκοπό να τους ενθαρρύνουν στην προσπάθεια που καταβάλλουν.

Αυτό έχει αντίκτυπο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας, καθώς οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συλλογική επάρκεια λειτουργούν ως ομάδα και διαχειρίζονται τις τάξεις τους με κοινά αποδεκτό και προαποφασισμένο τρόπο, επιλέγοντας από κοινού τεχνικές ενθάρρυνσης, ενεργητικής συμμετοχής και ομαδικών εργασιών. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαθέτουν χαμηλή πεποίθηση της ατομικής τους επάρκειας, συνηθίζουν να διατηρούν την πειθαρχία στην τάξη χρησιμοποιώντας απειλές, στερώντας τους μαθητές από προνόμια και υιοθετώντας μεθόδους με τις οποίες συνηθίζουν να μειώνουν τους μαθητές, με αποτέλεσμα να διαταράσσεται και η σχέση εκπαιδευτικού μαθητή (Gavora, 2011).

Τις σχολικές τάξεις τις αποτελούν ανομοιογενή σύνολα μαθητών και ως προς τη διαχείριση της τάξης έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές με συμπεριφορά έξω από τα συνήθη πρότυπα μειώνουν την εκπαιδευτική επάρκεια και την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν την τάξη και ο εκπαιδευτικός υποχρεώνεται να χρησιμοποιήσει βραχυπρόθεσμες ή μακροπρόθεσμες τιμωρίες και απαγορεύσεις στις σχέσεις του με τον μαθητή (Aali, 2008).

Σχετική βιβλιογραφία (Akkoyunlu, Orhan, & Umay, 2005; Bandura, 1993; Bümen, 2009; Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Goddard et al, 2004; Küçükylmaz & Duran, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001; Wan, 2005; Wolters & Daugherty, 2007) αναφέρει ότι τα υψηλά ποσοστά ατομικής επάρκειας στους εκπαιδευτικούς σχετίζονται με μεγαλύτερη επιθυμία, φιλοδοξία, και προσπάθεια να χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες στρατηγικές, μεθόδους και τεχνικές στις τάξεις τους ώστε να προκαλέσουν στους μαθητές τους υψηλότερη παρακίνηση, επιβεβαίωση αλλά και αυτοδέσμευση των μαθητών και ταυτόχρονα να επιτύχουν υψηλότερου επιπέδου γνώση πάνω στο γνωστικό τους αντικείμενο, διδακτικές πρακτικές που έχουν ως κέντρο τους τον μαθητή, και επαρκέστερες τεχνικές διαχείρισης τάξης χάρη στην συστηματικότερη και πιο οργανωμένη προετοιμασία του εκπαιδευτικού. Ερευνητικά αποτελέσματα (Woolfolk & Hoy, 1990; Woolfolk et. al., 1990) αναφέρουν ότι υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στα υψηλά επίπεδα ατομικής επάρκειας που μπορεί να συγκεντρώνει ο εκπαιδευτικός και την αποτελεσματική διαχείριση τάξης, αλλά και στην αποτελεσματική χρήση διδακτικών στρατηγικών. Ο όρος αποτελεσματικότητα οριοθετείται ως μαθητο-κεντρικός, συστηματικός, οργανωμένος και δημοκρατικός αλλά και με αποτελεσματική διαχείριση τάξης. Σε έναν

σύλλογο εκπαιδευτικών που συγκεντρώνει υψηλά επίπεδα εκπαιδευτικής επάρκειας, χρησιμοποιούνται διαφοροποιημένες, αξιόπιστες, ομαδοσυνεργατικές (Akkoyunlu et. al., 2006), και επιτυχημένες διδακτικές πρακτικές εναρμονισμένες με τις ανάγκες των μαθητών (Goddard et. al., 2004, Küçükyılmaz & Duran, 2006).

8.0 Σχέσεις εκπαιδευτικού-γονέα και συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια

Άξιο αναφοράς είναι το κατά πόσο οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα επηρεάζουν την εκπαιδευτική επάρκεια. Έχει βρεθεί ότι και η γονική εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ενίσχυση της ατομικής και συλλογικής επάρκειας. Αυτό ίσως εξηγείται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή ατομική επάρκεια σε σχέση με άλλους συναδέλφους τους που συγκεντρώνουν χαμηλότερα ποσοστά εκπαιδευτικής επάρκειας, θεωρούν ότι οι γονείς δεν αποτελούν πηγή άγχους, αλλά συνεργασίας για την πρόοδο των μαθητών. Σε επισκοπική τους έρευνα, οι Brinson και Steiner (2007) υποστηρίζουν ότι σχολείο με ισχυρή αίσθηση συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας μπορεί να έχει θετική επίδραση στη σχέση οικογένειας – εκπαιδευτικού μια και «το προσωπικό που είναι σίγουρο για τις δικές τους ικανότητες και την επίδραση που ασκούν... είναι περισσότερο πιθανό να αποδεχτούν τη συμμετοχή των γονέων» (p. 3).

Σε έρευνα που έγινε σε δημόσια σχολεία των Η.Π.Α., βρέθηκε ότι η συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες, βοηθάει στην ενίσχυση της ατομικής επάρκειας των εκπαιδευτικών (Hoover- Dempsey, Walker, Jones, & Reed, 1987). Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η σωστή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων ενδυναμώνει τόσο την ατομική όσο και τη συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών.

9.0 Εκπαιδευτική επάρκεια και επαγγελματική εξουθένωση

Αποτελέσματα ερευνών αναφέρουν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει υψηλά ποσοστά εξουθένωσης σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα όπως νομικών, φαρμακευτικής και μηχανικής (Anderson, Stacy, Western, & Williams, 1983, όπως αναφέρεται στους Addi-Raccah & Ainhoren 2009). Ο υψηλός βαθμός επάρκειας των εκπαιδευτικών σχετίζεται με χαμηλό επίπεδο εργασιακής εξάντλησης (Brouwers & Tomic, 2000; Friedman, 2003; Friedman & Kass, 2001; Tsigilis, Grammatikopoulos & Koustelios, 2007). Εκπαιδευτικοί με υψηλότερη εκπαιδευτική επάρκεια παρουσιάζονται περισσότερο ανθεκτικοί στο στρες και καλύτερα προετοιμασμένοι να επιτύχουν τους προσωπικούς τους στόχους (Reeves, 1982; Kazelskis & Reeves, 1987).

Διαχρονικά ερευνητές προσπάθησαν να συσχετίσουν την εκπαιδευτική επάρκεια με την εργασιακή εξουθένωση και τα επίπεδα υποστήριξης που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός, σε σχέση με συμπεριφορές ένταξης δύσκολων μαθητών, αντίληψης της ατομικής τους επάρκειας και ελέγχου της τάξης (Cichon & Koff, 1978; Bong & Clark, 1990; Woolfolk & Hoy, 1990; Fives, Hamman, & Olivarez, 2005; House & Jones, 2003; Hoy & Spero, 2005; Romi & Leyser, 2006). Συμπερασματικά μας αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή επάρκεια πρέπει να έχουν έναν βαθμό κατανόησης του αντικειμένου που διδάσκεται, καθώς και των διδακτικών δεξιοτήτων και μεθόδων διδασκαλίας και βέβαια την ικανότητα να διαχειρίζονται την τάξη, ώστε να αποφύγουν την εργασιακή εξουθένωση. Οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου οι οποίοι έχουν υψηλή εκπαιδευτική επάρκεια τα καταφέρνουν καλύτερα σε θέματα όπως η διαχείριση της τάξης, σε σχέση με συναδέλφους εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων οι οποίοι έχουν υψηλό στρες στην τάξη, εμφανίζουν χαμηλή ατομική επάρκεια και λιγότερη εργασιακή ικανοποίηση (Klassen & Chiu, 2010). Ταυτόχρονα και άλλα χαρακτηριστικά του κλίματος του σχολείου, όπως ο απομονωτισμός, η αβεβαιότητα, η έλλειψη ενδυνάμωσης, καθώς και η έλλειψη αναγνώρισης, προσθέτουν στην έλλειψη εμπιστοσύνης και της επάρκειας (Ashton, Webb, & Doda, 1983). Σίγουρα είναι σημαντικός ο ρόλος της επάρκειας σε έναν εκπαιδευτικό καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως επιβραδυντής του άγχους και της εργασιακής εξουθένωσης, όμως θα πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν ότι όταν τα συναισθήματα εκπαιδευτικής

επάρκειας μορφοποιηθούν είναι εξαιρετικά δύσκολο να αλλάξουν (Hoy & Spero, 2005) γι' αυτό είναι σημαντικό να μελετηθεί η εκπαιδευτική επάρκεια σε υποψήφιους εκπαιδευτικούς.

Ένα ακόμη ενδιαφέρον στοιχείο που αναδεικνύεται από τη μελέτη της βιβλιογραφίας είναι η διαπίστωση ότι η εκπαιδευτική επάρκεια δεν προστατεύει απαραίτητα από τις αρνητικές συνέπειες του άγχους (Chan, 2002). Επίσης, στην ίδια έρευνα αναφέρεται ότι δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη σημαντικής σχέσης ανάμεσα στην εκπαιδευτική επάρκεια και το άγχος (αντίθετα διαπιστώθηκε ότι οι δυο παράμετροι είναι σχετικά ανεξάρτητες). Όλες οι προηγούμενες έρευνες βέβαια παρουσιάζουν στοιχεία που συνηγορούν για το αντίθετο.

Το άγχος στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής κυμαίνεται σε υψηλότερα επίπεδα απ' ό τι στη γενική εκπαίδευση (Carson, Lee, & Schroll, 2004; Lazuras, 2006), διότι έχουν να αντιμετωπίσουν δυσκολότερες καταστάσεις, κάτι που και άλλες έρευνες επιβεβαιώνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής βιώνουν σημαντικά υψηλότερο επίπεδο άγχους και εξάντλησης (Eichinger, 2000; Goetzinger, 2006; Plash & Piotrowski, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εμπειρία, καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους καριέρας, θα πρέπει να διατηρήσουν την ταυτότητα του εκπαιδευτικού που προσπαθεί για την επίτευξη, παρακολουθώντας επιμορφώσεις και προγράμματα, δοκιμάζοντας νέες διδακτικές μεθόδους και κάνοντας χρήση της τεχνολογίας, καθώς εξακολουθούν να προσφέρουν ουσιαστική μάθηση στους μαθητές τους. Έχει βρεθεί ότι η υψηλή εκπαιδευτική επάρκεια, μπορεί να επηρεάσει θετικά τη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης, ειδικά σε θέματα που αφορούν τη διαχείριση της αντιμετώπισης της καινοτομίας στην εκπαίδευση (Evers, Browsers, & Tomic, 2002). Τα παραπάνω είναι ενδιαφέροντα ιδίως υπό το πρίσμα της αυξανόμενης πολυπλοκότητας των διδακτικών προσεγγίσεων (Woolfolk Hoy, Davis, & Pape, 2006).

Κάποιοι πανεπιστημιακοί διαφωνούν με την άποψη που θέλει τους εκπαιδευτικούς με υψηλά επίπεδα εκπαιδευτικής επάρκειας να είναι επιρρεπείς στην εργασιακή εξουθένωση ακριβώς επειδή θέτουν υψηλούς στόχους και υψηλές προσδοκίες (Fives et al., 2007).

Το συχνότερα αναφερόμενο αίτιο εργασιακού στρες, των Ελλήνων εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων (σύμφωνα με τους Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006) είναι η δυσκολία χειρισμού πολυπληθών τάξεων, η έλλειψη κινήτρων από τους μαθητές και η χαμηλή

τους επίτευξη, καθώς και τα προβλήματα απειθαρχίας των μαθητών. Η παραπάνω διαπίστωση είναι σύμφωνη με πληθώρα ερευνητικών εργασιών, που επιβεβαιώνουν ότι η εργασιακή εξάντληση οφείλεται σε ενδογενείς παράγοντες παρά σε οργανωσιακούς, που οδηγούν τον εκπαιδευτικό να βιώνει συναισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης, καθώς και να αισθάνεται το εκπαιδευτικό λειτούργημα ως ανούσιο (Male & May, 1998; Lewis, 1999; Forlin, 2001). Εκπαιδευτικός που έχει ελαττώσει το ενδιαφέρον του για το επάγγελμά του, έχει πάψει να επιμορφώνεται και δεν συμμετέχει στις σχολικές εκδηλώσεις – δράσεις σίγουρα βιώνει υψηλό επίπεδο εργασιακής εξάντλησης. Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός αποφεύγει την εργασιακή εξάντληση, όταν συμμετέχει ενεργητικά στη διδακτική διαδικασία, παρακολουθεί σεμινάρια, επιμορφώσεις, συμμετέχει στις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής του μονάδας, νοιάζεται για τους μαθητές του, έρχεται σε επικοινωνία με συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων που διδάσκουν στην τάξη του, ανταλλάσει απόψεις και γνώμες για τις μεθόδους διδασκαλίας και τεχνικές διαχείρισης της τάξης, αποφεύγει την εργασιακή εξάντληση. Αν ζητούμενο είναι η μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης, η αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης και η απόκτηση υψηλής ποιότητας δυναμικού στα σχολεία, το εκπαιδευτικό επάγγελμα πρέπει να αλλάξει ώστε να απευθύνεται καλύτερα στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των σημερινών εκπαιδευτικών (Thornton et al., 2007).

10.0 Εκπαιδευτική Επάρκεια και Εργασιακή Ικανοποίηση

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συσχετίζεται θετικά και σημαντικά με τη εκπαιδευτική επάρκεια (Charlaine, 1995), με την ικανοποίησή από την επιλογή του επαγγέλματος (Caprara, et al., 2003) και με αυτο-καθοριζόμενες συμπεριφορές.

Σε έρευνα του Τσιγγίλη (2005) όπου συμμετείχαν Έλληνες καθηγητές Φ.Α. φάνηκε ότι η εκπαιδευτική επάρκεια διαδραματίζει ρυθμιστικό ρόλο στο πλέγμα των σχέσεων μεταξύ των βασικών χαρακτηριστικών της εργασίας, της παρακίνησης και των επιτευγμάτων στον εργασιακό χώρο. Αναλυτικότερα φάνηκε ότι οι καθηγητές Φ.Α. που συγκεντρώνουν υψηλότερα επίπεδα εκπαιδευτικής επάρκειας, αντιλαμβάνονται τη δουλειά τους ως πιο

σύνθετη, εμφανίζονται εσωτερικά παρακινούμενοι, και συγκεντρώνουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, και χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης.

Επαρκείς εκπαιδευτικοί σε ένα σχολείο μπορεί να επηρεάσουν τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς στο να δεσμευτούν απέναντι στο επάγγελμά τους, καθώς και τις σχέσεις συνεργασίας τόσο μεταξύ συναδέλφων, όσο και με τους γονείς (Caprara, et al., 2003; Coladarci, 1992). Οι Ware & Kitsantas (2007) διαπίστωσαν ότι το εργασιακό περιβάλλον μπορεί να προκαλέσει δέσμευση στη διδασκαλία. Η παραπάνω δέσμευση προκαλείται όταν οι εκπαιδευτικοί πιστέψουν ότι είναι επαρκείς, έχουν εξασφαλίσει την υποστήριξη συναδέλφων και προϊσταμένων μέσω της συμμετοχή τους στη διαμόρφωση των πολιτικών στα σχολεία τους και ελέγχουν τη διδακτική πρακτική τους.

Από τη μετά-ανάλυση των Judge και Bono (2001) φάνηκε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με χαρακτηριστικά των εργαζομένων όπως η αυτοεκτίμηση, η εσωτερικός έλεγχος, η γενική επάρκεια, η συναισθηματική σταθερότητα, τα οποία σχετίζονται και με την εργασιακή απόδοση. Αποτελέσματα έρευνας σχετικά με τη συμπεριφορά των καθηγητών Φ.Α. αναφέρουν ότι, όσο αυτή είναι περισσότερο αυτο-καθοριζόμενη, τόσο μεγαλύτερη είναι η εργασιακή ικανοποίηση από τη φύση της δουλειάς, τόσο υψηλότερη φαίνεται να είναι η εκπαιδευτική τους επάρκεια, και ανάλογες είναι οι στάσεις και οι προθέσεις τους. Η ρύθμιση του εργασιακού περιβάλλοντος, όλων των εκπαιδευτικών και όχι μόνο των καθηγητών Φ.Α. με τέτοιο τρόπο που να προάγει την επίτευξη στόχων προσωπικής βελτίωσης στον χώρο της εκπαίδευσης, θα οδηγήσει και στην ανάπτυξη αυτό-καθοριζόμενων αυτόνομων συμπεριφορών.

Εκπαιδευτικοί που αναφέρουν υψηλά επίπεδα ατομικής επάρκειας και διδάσκουν σε σχολεία με αυξημένη συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια, ταυτόχρονα αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης. Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που βλέπουν τις σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών πιο θετικά και θεωρούν ότι στις τάξεις τους επικρατεί θετικό κλίμα πειθαρχίας, νιώθουν περισσότερο ευχαριστημένοι με τη δουλειά τους από εκείνους που αξιολογούν το μαθησιακό κλίμα ως λιγότερο θετικό.

Στο παραπάνω πλαίσιο, η εργασιακή ικανοποίηση μπορεί να είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος να συναντήσει τις ανάγκες κάθε μεμονωμένου εκπαιδευτικού

και να βελτιώσει την επαγγελματική /διδασκτική του απόδοση (Filak & Sheldon, 2003). Θα ήταν προτιμότερο την εργασιακή ικανοποίηση να μην την βλέπαμε σαν ένα συναίσθημα, αλλά ως την απαραίτητη ολοκλήρωση που απαιτείται στις διάφορες πτυχές του εκπαιδευτικού έργου (Oloube, 2005).

Οι συνθήκες που επικρατούν σε ένα σχολείο, ασκούν επίδραση στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Perie & Baker, 1997). Η διδασκαλία ήταν ανέκαθεν ένα επάγγελμα που χαρακτηριζόταν από συγκρούσεις, ασάφεια και ισχυρό φόρτο εργασίας. Τα σχολεία είναι χώροι όπου περιστασιακές δυναμικές μπορούν να αλλάξουν πολύ γρήγορα, και κάποιες φορές με απρόσμενες συνέπειες και αποτελέσματα, παρουσία τόσο του δυναμικού όσο και των μαθητών (Van de Berg, 2002). Η εργασιακή ικανοποίηση περιέχει τόσο ενδογενείς όσο και εξωγενείς παράγοντες. Ο σημαντικότερος αντίκτυπος της εργασιακής ικανοποίησης είναι οι ενδογενείς παράγοντες, όπως η αίσθηση της επίτευξης, της αξίας του εαυτού, και της προσωπικής βελτίωσης (Davis & Wilson, 2000). Η εργασιακή ικανοποίηση μπορεί επίσης να προέρχεται από την επιτυχία του να εργάζεται κανείς με μαθητές, καθώς και η επαφή με τους συναδέλφους, και οι καθημερινές επιτυχημένες δραστηριότητες στην τάξη (Perie & Baker, 1997).

Η έρευνα υπογραμμίζει τρεις κύριους τομείς της εργασιακής ικανοποίησης που είναι παράγοντες που αφορούν: την τοπική κοινότητα, το περιβάλλον του σχολείου, και το υπόβαθρο των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι σε κοινότητες με υψηλότερο οικονομικό επίπεδο, σε σχολεία με υψηλότερου επιπέδου παροχές και ενίσχυση, καθώς και σε περιβάλλοντα των μαθητών παρόμοια με τα περιβάλλοντα των εκπαιδευτικών (Sargent & Hannum, 2003). Μια ισχυρή σχολική κουλτούρα σχετίζεται ευθέως με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εργασία τους. Σχολικές κουλτούρες ισχυρότερες έχουν περισσότερο παρακινούμενους εκπαιδευτικούς με υψηλότερη εργασιακή ικανοποίηση (Stolp & Smith, 1994).

Η εργασιακή ικανοποίηση είναι παράγοντας καθοριστικός προκειμένου τα σχολεία να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών τους και να φτάσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Είναι εξίσου σημαντικό προκειμένου να εξασφαλιστεί ισχυρή εκπαιδευτική δέσμευση και αποτελεσματικότητα των σχολείων. Η Shann (1998) υποστηρίζει ότι η επιμέρους ενίσχυση και οι δράσεις που η διοίκηση ενός σχολείου προσφέρει στους εκπαιδευτικούς

αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα του επιπέδου εργασιακής ικανοποίησης του διδακτικού προσωπικού.

11.0 Διαμόρφωση της εκπαιδευτικής επάρκειας στο χρόνο

Συχνά γίνονται αναφορές για δια βίου ή συνεχιζόμενη εκπαίδευση (Βεργίδης, 2001; Sachs, 2000; Stoll et al., 2003) ένας ορισμός που έδωσε νέα διάσταση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς άρχισε να καλλιεργείται η αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να αντεπεξέρχονται στις απαιτήσεις του διδακτικού και παιδαγωγικού τους έργου, όταν η επαγγελματική τους μάθηση θα υποστηρίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Ακόμα και υπό τις καλύτερες προϋποθέσεις κρίνεται σχεδόν αυτονόητο ότι η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε κάποιο χρονικό διάστημα θα καταστεί ελλιπής, εφόσον οι μεταβαλλόμενες εργασιακές συνθήκες στο χώρο του σχολείου δε θα ανταποκρίνονται πια επακριβώς σε αυτήν (Fullan, 1982).

Επιπλέον, η επαγγελματική ανάπτυξη σχετίζεται με μια πιο διευρυμένη θεώρηση των μαθησιακών εμπειριών των εκπαιδευτικών, καθώς αξιοποιούνται πολλαπλές πηγές μάθησης κατά την επαγγελματική τους εξέλιξη. Η γενική εκπαιδευτική επάρκεια βελτιώνεται αισθητά κατά τη διάρκεια των σπουδών, κινείται ανοδικά και διατηρείται και τα πρώτα χρόνια της στην αρχή της καριέρας τους και στη συνέχεια μειώνεται (Lanier & Little, 1986; Stein & Wang, 1988; Brousseau, Book, & Byers, 1988; Housego, 1990; Hoy & Woolfolk, 1990; Spector, 1990; Ross, 1994; Spector, 1997; Ghai & Yaghi, 1997; Hoy, 2000; Hoy & Spero, 2005; Klassen & Chiu, 2010) πράγμα που σημαίνει ότι η αισιοδοξία των νέων εκπαιδευτικών ίσως μετριάζεται όταν έρχονται αντιμέτωποι με την πραγματικότητα και πολύπλοκους εκπαιδευτικούς στόχους. Οι Retelsdorf, Butler, Streblo, και Schiefele (2009) πρόσθεσαν ότι όσο αυξάνουν τα χρόνια υπηρεσίας, μειώνεται η υιοθέτηση στόχου για «προσωπική βελτίωση» και η «εσωτερική παρακίνηση» των εκπαιδευτικών αλλά και των καθηγητών Φ.Α.

Τελευταία ερευνητικά δεδομένα, επίσης, υποδεικνύουν ότι οι ποικίλες διδακτικές τεχνικές μέθοδοι που εφαρμόζονται στις σχολικές τάξεις, επηρεάζονται από την προσωπική εκπαιδευτική επάρκεια και τη συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια των διδασκόντων. Η έρευνα στους παράγοντες που επιδρούν στην ποικιλία διδακτικών μεθόδων που εφαρμόζουν οι

υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έδειξε ότι εκείνοι που διαθέτουν ελάχιστη ή καθόλου εμπειρία σε κάποια δεδομένη διδακτική μέθοδο και που επιτυγχάνουν χαμηλότερα επίπεδα στην προσωπική εκπαιδευτική επάρκεια, είναι λιγότερο πιθανό να εφαρμόσουν νέες διδακτικές μεθόδους στις τάξεις τους. Τα παραπάνω ευρήματα υποδεικνύουν την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα σε ατομική-συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια και τις εκπαιδευτικές εμπειρίες. Βέβαια, η ατομική εκπαιδευτική επάρκεια σχετίζεται με την επιθυμία του εκπαιδευτικού να βελτιώσει τη διδασκαλία και τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιεί. Η μείωση της εκπαιδευτικής επάρκειας φαίνεται να εξαρτάται από την ποσότητα της βοήθειας που θα δεχτεί ο εκπαιδευτικός κατά τον πρώτο χρόνο διδασκαλίας. (Gerges, 2001).

12.0 Παρεμβατικές δράσεις βελτίωσης της Συλλογικής Εκπαιδευτικής Επάρκειας

Το σημείο-κλειδί στην κατανόηση της οπτικής της θετικής και προσανατολισμένης προς την επιτυχία εμπειρίας και στην ενίσχυση της επάρκειας είναι η αρχή του ηλιοτροπίου (Cooperrider & Sorensen, 2001; Elliot, 1999; Watkins & Mohr, 2001). Θεωρείται ως δεδομένο ότι η επιτυχία στη διαμόρφωση υψηλών επιπέδων επάρκειας των εκπαιδευτικών, οφείλεται στην προφανή τάση του ηλιοτροπίου, δηλαδή να στηριχθούν σε εμπειρίες δομών επάρκειας και συνεχώς να παρακολουθούν τις εξελίξεις και να επιμορφώνονται. Όπως ακριβώς το ηλιοτρόπιο αναπτύσσεται ακολουθώντας την πορεία του ήλιου, έτσι και η συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια βελτιώνεται μέσω εμπειριών, ανατροφοδότησης και εικόνων επάρκειας. Δεν υπάρχει ισχυρισμός επιβεβαίωσης της παραπάνω σχέσης μέσω ποσοτικών στοιχείων, αλλά ποιοτικά δεδομένα περιγράφουν τη σχέση μεταξύ συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας με εμπειρίες επιτυχίας. Οι παρεμβατικές δράσεις βελτίωσης της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας βασίζονται στις παρακάτω αρχές :

Πρώτον, οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας, μεταξύ εκπαιδευτικών και του συμβούλου τους ανά ειδικότητα, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είναι πολύ σημαντικές για την προσωπική, γνωστική και επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθώς επίσης και της αύξησης της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας. Οι σύμβουλοι αποτελούν σημείο κλειδί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής επάρκειας, μετεκπαιδευόμενα μέσω σεμιναρίων και δράσεων τους εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές είναι το αντικείμενο μιας επαρκούς

διδασκαλίας. Με τους συναδέλφους τους αλληλεπιδρούν και από κοινού διαμορφώνουν (με τη σύμφωνη γνώμη της διοίκησης του σχολείου) τους προς επίτευξη στόχους της σχολικής μονάδας.

Δεύτερον, από τη στιγμή που είναι ευρέως γνωστό ότι νέες εμπειρίες που σχετίζονται με τη διδασκαλία εντάσσονται στα νέα αναλυτικά προγράμματα και αναπτύσσονται σε ποικίλες συχνότητες, οι σύμβουλοι θα πρέπει όχι μόνο να επικεντρώνονται στο πως θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς των σχολείων που emπίπτουν στην αρμοδιότητά τους να αποκτήσουν γενικές εκπαιδευτικές δεξιότητες, αλλά και να επικεντρωθούν στη σχηματοποίηση της εκπαιδευτικής τους επάρκειας γενικά, τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Τρίτον, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι συχνά οι προκλήσεις ξεφεύγουν από τα συνηθισμένα. Μπορεί, επίσης, μεγαλόπνοα σχέδια ή στόχοι από πλευράς διοίκησης σχολικής μονάδας να μην μπορούν να υλοποιηθούν ή να υλοποιηθούν με αρκετές δυσκολίες. Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας θα πρέπει, αφού αναγνωρίσουν στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς το δυναμικό των μαθητών τους και έρθουν σε επικοινωνία με τον διευθυντή, να προσαρμόζουν τους στόχους τους αλλά και τις μεθόδους διδασκαλίας, ανάλογα με το δυναμικό των τάξεών τους και την εκπαιδευτική τους επάρκεια. Η ανάπτυξη της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας δε θα πρέπει να υποτιμάται.

Σημαντικό ρόλο για τη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής επάρκειας παίζουν και οι επιτυχίες ή τα υψηλά ποσοστά επίτευξης που είχαν σημειώσει κατά το παρελθόν οι εκπαιδευτικοί στις σχολικές μονάδες τους. Μπορεί να υποστηριχθεί ότι η επιτυχία είναι μια υποκειμενική έννοια που κατανοείται διαφορετικά από τον κάθε συμμετέχοντα ή παρατηρητή. Αντίστοιχα, ο Maddux (2005) επισημαίνει ότι η επίτευξη αυξάνεται και πρέπει «διαρκώς να επαγρυπνούν για εμπειρίες επιτυχίας και ενεργά να αναθυμούνται περασμένες επιτυχίες σε στιγμές πρόκλησης και αμφιβολίας» (p. 284). Αν και μεγάλο μέρος της ατομικής και συλλογικής αίσθησης της επάρκειας μπορεί να σχετίζεται με προηγούμενα επίπεδα επιτυχίας ή αποτυχίας κατά τη διδασκαλία, δεν είναι μόνο αυτό που παρεμβαίνει στη διαδικασία. Οι Goddard και Skrla (2006) αναζητώντας τα χαρακτηριστικά σχολείων, σε δείγμα 1.981 εκπαιδευτικών, σε λιγότερο από τους μισούς οι διαφορές στα επίπεδα επάρκειας οφείλονταν σε παράγοντες όπως το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο του σχολείου, το επίπεδο επίτευξης

των μαθητών, και τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας Με βάση τα παραπάνω, προτείνουν ότι οι διευθυντές και οι σύμβουλοι έχουν την ευκαιρία να δομήσουν υψηλού επιπέδου συλλογική επάρκεια μέσα από εμπειρίες που θα προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς (επιμορφώσεις, σεμινάρια). Επισημαίνοντας τον αντίκτυπο προηγούμενων εκπαιδευτικών εμπειριών στο «κτίσιμο» της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκεια, οι Hoy, Sweetland, και Smith (2002) τονίζουν ότι οι ηγέτες των σχολείων θα πρέπει να «οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς σε δρόμους που προάγουν τις εμπειρίες υπεροχής για τους εκπαιδευτικούς».

Όσο αφορά τους καθηγητές Φ.Α. αξιοσημείωτα είναι τα αποτελέσματα έρευνας που έδειξαν ότι η συμμετοχή, ακόμη και σε ένα μονοήμερο σεμινάριο, είναι ικανή να βελτιώσει τις πεποιθήσεις της εκπαιδευτικής τους επάρκεια (Martin, McCaughtry, Hodges- Kulinna, & Cothran, 2008). Προτιμότερη είναι βέβαια η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών να επιτυγχάνεται με μακροπρόθεσμα προγράμματα επιμόρφωσης και με την παροχή διαρκούς συμβουλευτικής υποστήριξης. Η διάρκεια αποτελεί παράγοντα διατήρησης των επιπέδων εκπαιδευτικής επάρκεια (Jung, 2007). Ο Bandura (1997) σημείωσε ότι για να αλλάξουν προς το θετικότερο οι ισχύουσες πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με την επάρκεια του, απαιτείται «σαφής, πειστική ανατροφοδότηση που δυναμικά θα αμφισβητήσει την προϋπάρχουσα δυσπιστία του ατόμου στις ικανότητές του» (p.82). Ταυτόχρονα, επισημαίνει ότι οι πεποιθήσεις ατομικής επάρκεια των εκπαιδευτικών είναι πολύ ισχυροί δείκτες πρόβλεψης της συμπεριφοράς. Όπως επιβεβαιώνουν οι Shechtman, Levy, και Leichtentritt (2005) η συμμετοχή εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα, διάρκειας 2 ετών (14-16 μαθήματα) αύξησε την ατομική τους επάρκεια.

Σε σχέση με τη συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια, οι περισσότερες αναπτυξιακές δραστηριότητες των επιμορφωτικών προγραμμάτων, έχουν σαν στόχο να αλλάξουν τις δεδομένες γνώσεις και τα πιστεύω των εκπαιδευτικών. Αρκετές ερευνητικές εργασίες προτείνουν ότι η συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια μπορεί να βελτιωθεί μέσα από τη συμμετοχή σε έρευνα-δράση των τάξεων μιας σχολικής μονάδας (Henson, 2001), με επισκόπηση των μαθημάτων που πρόκειται να διδαχθούν από συναδέλφους του σχολείου (Puchner & Taylor, 2006), με κλασική ανατροφοδότηση ως προς την επιδίωξη των στόχων τους, σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Labone, 2004).

13.0 Συλλογική Εκπαιδευτική Επάρκεια και αντιμετώπιση των αλλαγών

Έρευνες των Fuchs, Fuchs και Bishop (1992) και του Guskey (1988), καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα επίπεδα εκπαιδευτικής επάρκειας μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο συμπεριφοράς και αντιμετώπισης των αλλαγών στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων με υψηλά επίπεδα ατομικής επάρκειας συνηθίζουν να εφαρμόζουν, διδακτικές καινοτομίες, είναι πιο ανοικτοί σε ιδέες και είναι πιο πρόθυμοι στο να πειραματιστούν χρησιμοποιώντας νέες διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις, ώστε ο μαθητής να αισθανθεί πιο αυτόνομος και πιο ελεύθερος στην τάξη (Fuchs, Fuchs, & Bishop, 1992; Guskey, 1988; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Όταν διδάσκουν συνηθίζουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα του σώματος, είναι πιο εκφραστικοί, αποφεύγουν τη μονοτονία της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας και υιοθετούν μαθητοκεντρικές μεθόδους χρησιμοποιούν ευκολότερα και αποτελεσματικότερα νέες διδακτικές μεθόδους, πετυχαίνοντας καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Caprara et al., 2006; Tschannen –Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 2001; Chan, 2008, Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Νέα τάση στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η δημιουργία ευχάριστου κλίματος στις αίθουσες διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων θα πρέπει να διαμορφώνουν έτσι τη διδασκαλία τους ώστε να είναι όσο το δυνατό πιο ευχάριστη για τους μαθητές τους. Σύμφωνα με έρευνα των Ames και Archer (1998), οι μαθητές αισθάνονται μεγαλύτερη ικανοποίηση και αυτοπεποίθηση, όταν η επιτυχία σε μια δραστηριότητα είναι αποτέλεσμα της δικής τους προσπάθειας (Ames & Archer, 1998). Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν ότι μπορούν να προσαρμόζουν το μάθημά στις ανάγκες των μαθητών και να διαχειρίζονται νέες μεθόδους διδασκαλίας, ενισχύουν και τη σχέση τους με τους μαθητές, καθώς επιτυγχάνουν όχι μόνο να τους κινητοποιήσουν αλλά και να κερδίσουν τον σεβασμό τους. Εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα εκπαιδευτικής επάρκειας, αλλά και σχολικές μονάδες με αυξημένο το αίσθημα της συλλογικής επάρκειας, τείνουν να προγραμματίζουν να οργανώνουν καλύτερα τη δουλειά τους και να ενθουσιάζονται από αυτή. Είναι ταυτόχρονα όλοι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας διατεθειμένοι και έχουν την επιθυμία, να πειραματιστούν με ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις, να υιοθετήσουν τις πιο προοδευτικές μεθόδους και εποπτικά μέσα διδασκαλίας (Allinder, 1994). Με τα παραπάνω συμφωνούν και τα ευρήματα μετα-ανάλυσης του Ross

(1994), όπου σε ανάλυση ογδόντα οκτώ ερευνών σχετικά με τις επιπτώσεις της ατομικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, βρέθηκε ότι, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εκπαιδευτική επάρκεια αναπτύσσουν τεχνικές διαχείρισης τάξης και εμπλουτίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία με ποικίλους γνωστικούς και συναισθηματικούς στόχους. Σε σχολεία με υψηλά επίπεδα εκπαιδευτικής επάρκειας, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι χρησιμοποιούν ποικίλες μεθόδους έρευνας, μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, όταν οι εκπαιδευτικοί με χαμηλό επίπεδο εκπαιδευτικής επάρκειας χρησιμοποιούν περισσότερο δασκαλοκεντρικές μεθόδους (Czerniak, 1990). Οι πρώτοι είναι περισσότερο ανοιχτοί σε νέες ιδέες, και πιο πρόθυμοι να πειραματιστούν με νέες μεθόδους προκειμένου να είναι σύμφωνες με τις ανάγκες των μαθητών (Guskey, 1988; Stein & Wang, 1988).

Σε έρευνα των Stephanou και Tsapakidou (2008) στην Ελλάδα όπου συμμετείχαν 160 καθηγητές Φ.Α. της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, φάνηκε ότι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. που συγκέντρωναν υψηλά επίπεδα εκπαιδευτικής επάρκειας είχαν θετικές αντιλήψεις για τα στυλ διδασκαλίας του φάσματος του Mosston τα οποία θεωρούσαν πιο αποτελεσματικά στην προαγωγή της μάθησης και ήταν περισσότερο διατεθειμένοι να χρησιμοποιήσουν κάποια από αυτά κατά τη διδασκαλία. Οι Martin et al. (2001) διαπίστωσαν ότι οι καθηγητές Φ.Α. που συγκέντρωναν υψηλά επίπεδα εκπαιδευτικής επάρκειας και δίδασκαν μαθήματα που παρείχαν αυξημένη φυσική δραστηριότητα, ήταν περισσότερο προσανατολισμένοι στον στόχο τους και αποφασιστικότεροι και με θετικότερες στάσεις συγκριτικά με εκείνους που συγκέντρωναν χαμηλότερα επίπεδα εκπαιδευτικής επάρκειας. Σε άλλη έρευνα, οι Martin και Kulinna (2003) αναγνώρισαν την ύπαρξη τεσσάρων παραγόντων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική επάρκεια των καθηγητών Φ.Α.: α) μαθητές: ο παράγοντας αναφέρεται στην επάρκεια των εκπαιδευτικών να παρακινήσει και να διαχειριστεί μαθητές που δε παρακινούνται εύκολα. β) Χρόνος: ο παράγοντας που αφορά την εκπαιδευτική επάρκεια των καθηγητών Φ.Α. να διαχειριστούν τον διαθέσιμο χρόνο (μικρή διάρκεια και περιορισμένος αριθμός διδακτικών ωρών). γ) Χώρος: ο παράγοντας που αφορά την εκπαιδευτική επάρκεια των καθηγητών Φ.Α. να διαχειριστούν τον διαθέσιμο χώρο (μικροί ή περιορισμένοι διαθέσιμοι χώροι που αντιστοιχούν σε μεγάλο αριθμό μαθητών) δ) Σχολική μονάδα: αναφέρεται στον παράγοντα που αφορά την εκπαιδευτική επάρκεια των καθηγητών Φ.Α. να διαχειριστούν τους περιορισμούς υλικοτεχνικής υποδομής που επιβάλλει μια σχολική μονάδα και η θέλησή του

καθηγητή Φ.Α. προκειμένου να υπερκεράσει τα εμπόδια που προέρχονται από αυτόν τον παράγοντα.

Κατά τους Martin και Kulinna (2004), οι καθηγητές Φ.Α. με υψηλά επίπεδα εκπαιδευτικής επάρκειας, που υποστήριζαν και υιοθετούσαν στόχους προγράμματος, όπως η προαγωγή της υγείας, της φυσικής δραστηριότητας και της φυσικής κατάστασης, φάνηκε ότι μπορούσαν να διδάξουν εξασφαλίζοντας αυξημένη ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Αντίθετα, οι καθηγητές Φ.Α. με χαμηλά επίπεδα εκπαιδευτικής επάρκειας φάνηκε ότι έδιναν μικρή σημασία στους παραπάνω στόχους.

Οι αλλαγές στις επαγγελματικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, στηρίζονται στην εκπαιδευτική τους επάρκεια και έχουν διερευνηθεί από αρκετούς ερευνητές (Rovegno & Bandhauer, 1997; Cothran, 2001; Bechtel & O'Sullivan, 2007). Ο Cothran (2001) διαπίστωσε την ύπαρξη τριών χαρακτηριστικών μιας επιτυχημένης αλλαγής: τη δύναμη των μαθητών, την αντανάκλαση και τις εξωτερικές πηγές. Ταυτόχρονα ορίζει ότι η αντανάκλαση αποτελεί μέθοδο ξεκαθαρίσματος μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί αντικατοπτρίζουν ποια θα ήθελαν να είναι τα αποτελέσματα της διδασκαλίας τους. Ακόλουθα, οι μαθητές έχουν δυναμική επίδραση στις πρακτικές που χρησιμοποιούνται. Ίσως η κυρίαρχη οπτική μιας ακολουθίας αλλαγών στην πράξη είναι η οπτική της επίτευξης των μαθητών. Επισημαίνεται ότι αν και οι αλλαγές στην πρακτική είναι δύσκολα εφαρμόσιμες, επαρκείς εκπαιδευτικοί τις εισαγάγουν ως ανταπόδοση στην επίτευξη των μαθητών. Αν και οι αλλαγές είναι δύσκολες και συχνά κοστίζουν, παρόλα αυτά προσφέρουν ανταπόδοση. Η ανταπόδοση αυτή δεν είναι πάντα διακριτή στα άτομα που βρίσκονται έξω από το μηχανισμό των αλλαγών. Η οπτική των δύσκολων αλλαγών φαίνεται να συνδέεται ευθέως με τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην μάθηση των μαθητών τους.

14.0 Συλλογική Εκπαιδευτική Επάρκεια και παρακίνηση

Ακριβώς όπως οι ακαδημαϊκές γνώσεις, η γνώση στο αντικείμενο, στην παιδαγωγική και οι διδακτικές δεξιότητες είναι σημαντικοί παράγοντες καθορισμού της εκπαιδευτικής επίτευξης και επάρκειας, έτσι και ένας επαρκής σύλλογος εκπαιδευτικών γεμάτος γνώσεις αλλά, χωρίς κίνητρα και αφοσίωση στη διδασκαλία, δεν καθίσταται ικανός να παρέχει

ποιοτική εκπαίδευση (Manning & Patterson, 2005). Γενικά, ο ορισμός της παρακίνησης οροθετείται είτε ως μια ψυχολογική διαδικασία που δίνει στην ανθρώπινη συμπεριφορά σημασία και κατεύθυνση (Kreitner, 1995), είτε ως μια εσωτερική ώθηση, για να ικανοποιήσει ο άνθρωπος μια ανικανοποίητη ανάγκη του (Higgins, 1994), είτε ως η θέληση να πετύχει τους στόχους του (Bedeian, 1993) ή ως μια εσωτερική δύναμη που οδηγεί τα άτομα να υλοποιήσουν τους προσωπικούς, αλλά και τους οργανωτικούς στόχους τους (Lindner, 1998).

Ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί υπολείπονται όλων των άλλων εργαζομένων στην προσφορά παρακίνησης (Jesus & Lens, 2005). Μια σύγχρονη θεωρητική προσέγγιση που μπορεί να προσφέρει βαθιά γνώση και εξηγήσεις για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών είναι η θεωρία για τον προσανατολισμό στον στόχο (στόχοι επίτευξης) (Ames, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1989). Οι θεωρίες αυτές υποστηρίζουν ότι υπάρχουν δυο διαφορετικά είδη στόχων, «στόχοι προσωπικής βελτίωσης» και «στόχοι επίδοσης», που υιοθετούνται από τα άτομα, ανάλογα με το πώς ερμηνεύουν την προσωπική τους επάρκεια σε χώρους επίτευξης (σχολική μονάδα), οι οποίοι κατευθύνουν, καθοδηγούν και παρακινούν τη συμπεριφορά τους. Σε σχέση με τη συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια, οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου, θέτουν στόχους «προσωπικής βελτίωσης» οι οποίοι θεωρούνται υποστηρικτικοί για την ανάπτυξη της εσωτερικής παρακίνησης, αφού ενθαρρύνουν τη συμμετοχή, προκαλούν ενθουσιασμό, και προάγουν τον αυτο- καθορισμό, ενώ οι «στόχοι επίδοσης» θεωρείται ότι έχουν αρνητική επίδραση, καθώς δημιουργούν αισθήματα απειλής, εμποδίζουν τη συμμετοχή σε δραστηριότητες, προκαλούν άγχος και πίεση στους διδάσκοντες (Deci & Ryan, 1991; Nickolls, 1989). Σε έρευνά του, ο Χριστοδουλίδης (2004) επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούσαν στόχους προσωπικής βελτίωσης, είχαν μεγαλύτερη εσωτερική παρακίνηση ταυτόχρονα με αυξημένη αίσθηση ατομικής επάρκειας στα διδακτικά τους καθήκοντα και ήταν οι μόνοι που σημείωσαν υψηλή ικανοποίηση από την εργασία τους. Στην ίδια έρευνα φάνηκε ότι το εργασιακό περιβάλλον έχει αντίκτυπο στους στόχους των εκπαιδευτικών, και ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν σαν στόχο την προσωπική τους βελτίωση ήταν περισσότερο πιθανό να εμπλακούν σε εκτός διδασκαλίας δραστηριότητες με σκοπό την αύξηση της διδακτικής τους επάρκειας.

Σύμφωνα με τους Deci και Ryan (1985, 1991), οι εσωτερικές ανάγκες για αυτονομία (autonomy), επάρκεια (efficacy), και για κοινωνικές σχέσεις (relatedness) είναι αυτές που

οδηγούν και καθορίζουν την παρακίνηση του ατόμου. Η εκπλήρωση αυτών των αναγκών μπορεί να οδηγήσει σε υψηλότερα επίπεδα απόδοσης, προσωπικής ανάπτυξης και ευημερίας. Οι σχέσεις των διαφόρων μορφών παρακίνησης με τις μεταβλητές της ατομικής επάρκειας, της επαγγελματικής ικανοποίησης, και της σχεδιασμένης συμπεριφοράς επιβεβαιώνονται στην βιβλιογραφία, όπου αναδεικνύεται ότι οι υψηλά αυτο-καθοριζόμενες μορφές παρακίνησης είναι συνδεδεμένες με θετικά αποτελέσματα (Gagne & Deci, 2005; Vallerand, Pelletier, & Koestner, 2008; Blais, Lachance, Riddle, Briere, & Vallerand, 1993; Richer, Blanchard, & Vallerand, 2002; Wang & Liu, 2008; Χριστοδουλίδης 2004). Ο επαρκής εκπαιδευτικός, εσωτερικά παρακινούμενος, θα προετοιμαστεί για την αποτελεσματική διδασκαλία του και θα επιτύχει τα μαθησιακά αποτελέσματα που έχει προγραμματίσει. Παράγοντες που αυξάνουν την παρακίνηση ενός συλλόγου διδασκόντων είναι, οι ευκαιρίες για εφαρμογή νέων ιδεών, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων στις αναδιαμορφωτικές προσπάθειες, οι κοινωνικές σχέσεις, η επιβεβαίωση, η χρήση σημαντικών δεξιοτήτων, η ελευθερία και ανεξαρτησία στη διαχείριση των προκλήσεων, η έκφραση της δημιουργικότητας, και οι ευκαιρίες για μάθηση (Barnabe & Burns, 1994; Bishay, 1996; Borg & Riding, 1991; Dinham & Scott, 2000b; Evans, 1998, 2001; Odell & Ferraro, 1992; Zigarelli, 1996). Η αυτονομία των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική για την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων ακριβώς επειδή, όπως επισημαίνουν οι Sergiovanni και Moore (1985), η αυτονομία παρακινεί τα άτομα που βρίσκονται στην παιδαγωγική διαδικασία, να διδάξουν σύμφωνα με τις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών. Σε έρευνά τους οι Ntoumanis (2001) και Standage (2008) φάνηκε ότι οι καθηγητές Φ.Α. με υψηλό αυτο-καθορισμό προσπαθούν περισσότερο να κατανοήσουν τους μαθητές τους παρέχοντας μεγαλύτερη βοήθεια και υποστήριξη, και προσφέροντας λογικές εξηγήσεις αιτιολογώντας το περιεχόμενο της διδασκαλίας, συγκριτικά με τους καθηγητές Φ.Α. με χαμηλό αυτο-καθορισμό.

Βασικός είναι και ο ρόλος της ανατροφοδότησης στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών και έχει διαπιστωθεί ότι η αύξηση στην εργασιακή απόδοση λόγω ατομικής επάρκειας ήταν πολύ μεγαλύτερη, από την επίδραση που υπήρξε στην απόδοση των εργαζομένων είτε με τη βοήθεια παρεμβατικής ανατροφοδότησης, είτε με την τεχνική καθορισμού στόχων, είτε με την οργανωσιακή τροποποίηση της συμπεριφοράς (Stajkovic & Luthans, 1998). Φυσικά ο συνδυασμός των παραπάνω τεχνικών μαζί με την ενίσχυση της ατομικής επάρκειας αποτελεί το κλειδί για την αύξηση της απόδοσης.

Με βάση τον διαχωρισμό του Rotter (1966) στον εξωγενή και ενδογενή έλεγχο της εκπαιδευτικής επάρκειας, υποτίθεται ότι αυξάνεται η επάρκεια αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στην επίτευξη των μαθητών και στο γεγονός ότι η συμπεριφορά επηρεάζεται από την εκπαίδευση (Guskey & Passaro, 1994; Rose & Medway, 1981). Ακόλουθα, η εκπαιδευτική επάρκεια θεωρείται ότι μειώνεται αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι εξωγενείς παράγοντες (όπως οι ικανότητες των μαθητών και το οικογενειακό περιβάλλον) είναι περισσότερο σημαντικοί στη μαθησιακή διαδικασία παρά η επιρροή που μπορεί ο εκπαιδευτικός να ασκήσει. Παρόλα αυτά, η έρευνα υποδεικνύει μια διεθνή τάση ότι η αυτονομία των εκπαιδευτικών μειώνεται (Ballet, Kelchtermans, & Loughran, 2006).

Ο Ingersoll (2001) επισημαίνει ότι εάν ένα σχολείο συγκεντρώνει τα παρακάτω χαρακτηριστικά όπως: οι οργανωσιακές συνθήκες στερούνται διοικητικής ενίσχυσης, ζητήματα μισθολογικής προαγωγής, ζητήματα πειθαρχίας και παρακίνησης, μεγέθους τάξεων, ανεπαρκούς διαχείρισης χρόνου και έλλειψης ευκαιριών ανέλιξης, εμφανίζουν υψηλότερο κίνδυνο εργασιακής εγκατάλειψης, ακόμα και αν τα χαρακτηριστικά τόσο των σχολείων όσο και των εκπαιδευτικών βρίσκονται υπό έλεγχο. Η δέσμευση των εκπαιδευτικών μπορεί να ελαχιστοποιηθεί ή να ανασταλεί από παράγοντες όπως η συμπεριφορά των μαθητών, η υποστήριξη των συναδέλφων και της διοίκησης, οι γονικές απαιτήσεις, η χάραξη κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και από τις προηγούμενες επαγγελματικές εμπειρίες των ίδιων των εκπαιδευτικών, και το στάδιο επαγγελματικής εξέλιξης στο οποίο βρίσκονται (Ingersoll, 2001).

Όπως καταλήγουν οι Ballet, Kelchtermans, και Loughran, (2006), το αν οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται και είναι σε ετοιμότητα για νέες προκλήσεις, καθώς και να αλλάξουν τις επικρατούσες συνθήκες, εξαρτάται σημαντικά από το σύστημα αξιών στις οποίες στηρίζουν τις ταυτότητές τους και που εξαρτώνται από τους σκοπούς που έχουν ισχυρή βάση στις αρχές της φροντίδας και της δέσμευσης στη μάθηση και στην επίτευξη των μαθητών. Η αδιαφορία απέναντι σε αυτές τις καθοριστικές ταυτότητες, όπως επίσης και στη διαχείριση και την προώθηση των αλλαγών, είναι πιθανό να έχει ως αποτέλεσμα την εξασθένηση των ποιοτικών εκείνων χαρακτηριστικών που θα διατηρούσαν το πάθος και τη δέσμευση τόσο των υποψήφιων όσο και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε υψηλού επιπέδου εκπαίδευση. Επιπλέον η εσωτερική παρακίνηση των εκπαιδευτικών μπορεί να αναπτυχθεί αν

το περιβάλλον του σχολείου καλύπτει τις τρεις βασικές εσωτερικές ψυχολογικές ανάγκες: της επάρκειας, της αυτονομίας και εκείνη των κοινωνικών σχέσεων (Deci & Ryan, 1985).

15.0 Η Συλλογική Εκπαιδευτική Επάρκεια και η αντιμετώπιση της ένταξης των μαθητών

Οι Brouwers και Tomic, (1998) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η συμπεριφορά των μαθητών ενός σχολείου που δεν κινείται στα όρια του φυσιολογικού, μειώνει την εκπαιδευτική επάρκεια και ευρύτερα τη συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια, στη διαχείριση τάξης και αυτό αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας να χρησιμοποιήσουν μεθόδους αντιμετώπισης όπως η τιμωρία οι βραχυχρόνιες και οι μακρόχρονες απαγορεύσεις (Brouwers & Tomic, 2000).

Σε έρευνα των Soodak και Podell (1993), φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί, - ειδικής αγωγής και γενικής παιδείας- με υψηλά ποσοστά εκπαιδευτικής επάρκειας είναι πιθανότερο να συμφωνήσουν στην ένταξη των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς σε κανονικές τάξεις, από τη στιγμή που είναι οπλισμένοι με υψηλά επίπεδα εκπαιδευτικής επάρκειας.

16.0 Στρατηγικές βελτίωσης της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας

Στη βιβλιογραφία γίνεται αναφορά για τις στρατηγικές που θα πρέπει να υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής επάρκειας. Ο Cheng (1993) υποστηρίζει ότι υπάρχουν τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις- στρατηγικές βελτίωσης της εκπαιδευτικής επάρκειας: η βραχυπρόθεσμη στρατηγική, η μακροπρόθεσμη στρατηγική, και η δυναμική στρατηγική. Η βραχυπρόθεσμη στρατηγική (short-term strategy) είναι η πιο συνηθισμένη παραδοσιακή στρατηγική προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της εκπαιδευτικής επάρκειας. Επικεντρώνεται στην αλλαγή της “προς τα έξω” εκπαιδευτικής επάρκειας, δηλαδή στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, προκειμένου να είναι σύμφωνη με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο.

Οι βραχυπρόθεσμες στρατηγικές ή η σταδιακές πρακτικές συμβουλευτικής, χρησιμοποιούνται για να αντιμετωπίσουν την αδυναμία του εκπαιδευτικού, αλλά και τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Η παραπάνω στρατηγική βασίζεται σε τρεις αρχές. Πρώτον, το εκπαιδευτικό περιεχόμενο είναι δεδομένο και δεν αλλάζει. Οπότε προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να παρέχουν ποιοτικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα θα πρέπει να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους στο εσωτερικό εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Δεύτερον, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην τάξη πρέπει να διορθώνεται ή να αλλάζει αν διαπιστώνεται η ύπαρξη μαθητών δυσαρεστημένων με την εκπαιδευτική διαδικασία. Τρίτον, μερικές ελικρινείς οδηγίες, όπως η βασική συμπεριφορά διδασκαλίας και οι μέθοδοι, θα πρέπει να χρησιμοποιούνται από όλους ανεξαιρέτως τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας: εκείνοι που σχεδιάζουν το αναλυτικό πρόγραμμα και οι άνθρωποι που ευθύνονται για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συχνά σχεδιάζουν και συστήνουν μια πλειάδα συμπεριφορών για τους εκπαιδευτικούς. Οι σχολικοί σύμβουλοι και οι διευθυντές, δίνουν πρακτικές συμβουλές για τις συμπεριφορές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η παραπάνω στρατηγική υπονοεί ότι οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων είναι οι “εκτελεστές” των προτεινόμενων αλλαγών, ένα αντικείμενο που αν βελτιωθεί θα παρέχει ποιοτικότερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, οπότε αναπόφευκτα ο ρόλος τους είναι παθητικός και εξωγενώς κατευθυνόμενος. Η έρευνα έχει δείξει ότι σε ένα βαθμό μερικές οριακές, επιφανειακές και απτές συνέπειες μπορούν να επιτευχθούν αν διορθωθούν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές συμπεριφορές στην τάξη. Παρόλα αυτά, οι παραπάνω συνέπειες δεν μπορούν συνήθως να εσωτερικευθούν οπότε και η χρησιμότητα της παραπάνω στρατηγικής είναι περιορισμένη. Χωρίς την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής δεξιότητας, η συστηματική, σταθερή και αποτελεσματική αλλαγή της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού είναι μάλλον αδύνατη.

Η μακροπρόθεσμη στρατηγική επικεντρώνεται στην ενδυνάμωση της εκπαιδευτικής δεξιότητας ώστε οι εκπαιδευτικοί να κατέχουν επαρκή επαγγελματική γνώση, τεχνικές και αυτοπεποίθηση ώστε να διαμορφώσουν τα δικά τους εκπαιδευτικά στυλ και να υιοθετήσουν το εξωγενές και ενδογενές εκπαιδευτικό περιεχόμενο και να το εφαρμόσουν με επάρκεια στην τάξη. Η ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού αποτελεί μια διαρκή και μακροχρόνια διαδικασία που περιλαμβάνει συστηματική μάθηση και ανατροφοδότηση. Η εγκαθίδρυση συστήματος αξιολόγησης και συστήματος επαγγελματικής εξέλιξης είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής δεξιότητας και για το χτίσιμο της εκπαιδευτικής επάρκειας μακροπρόθεσμα.

Μέσα από συνολική, μορφοποιημένη και διαγνωστική αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί διαρκώς μαθαίνουν και αναπτύσσουν μια ποικιλία επαγγελματικών δεξιοτήτων που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την υιοθέτηση διαφόρων εκπαιδευτικών περιεχομένων και μπορεί να οδηγήσει με επιτυχία στην επίτευξη των στόχων με αποτελεσματικότητα (Sergiovanni,1987). Μέσα από συστηματική επαγγελματική εξέλιξη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν την απαιτούμενη νέα γνώση, τα εργαλεία, και τις συμπεριφορές, οι οποίες με τη σειρά τους προωθούν και βελτιώνουν την εκπαιδευτική απόδοση στα διάφορα στάδια της καριέρας τους. Η στρατηγική αυτή είναι αποτελεσματικότερη, κυρίως, γιατί προσφέρει μακροχρόνια αποτελέσματα, είναι συστηματική και καθιστά τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής επάρκειας και απόδοσης στοιχείο της σταθερής συμπεριφοράς του ατόμου.

Παρόλα αυτά, η παραπάνω στρατηγική έχει περιορισμούς. Όπως και η βραχυπρόθεσμη στρατηγική, προϋποθέτει ότι το εξωτερικό και το εσωτερικό περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι δεδομένο και στατικό. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται οι εκτελεστικοί διαμορφωτές που χρειάζεται να προσαρμόσουν τις εκπαιδευτικές τους συμπεριφορές στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Σε κάποιο βαθμό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι παθητικός και εξωγενώς καθοριζόμενος. Γι' αυτό, σύμφωνα με τη μακροχρόνια στρατηγική δεν αναμένεται να είναι ενεργός ο ρόλος του εκπαιδευτικού προς τη κατεύθυνση της εξωτερικής και εσωτερικής αλλαγής του εκπαιδευτικού περιεχομένου, και τη δημιουργία βελτιωμένου περιβάλλοντος διδασκαλίας και μάθησης. Τελικά, η εκπαιδευτική επάρκεια μπορεί να μην μεγιστοποιηθεί.

Παρακολουθώντας τους περιορισμούς των δύο άλλων στρατηγικών, η δυναμική στρατηγική μπορεί να αντιπροτείνει τρόπους βελτίωσης της εκπαιδευτικής επάρκειας. Προϋποθέτει ότι τα στοιχεία που σχετίζονται με την εκπαιδευτική επάρκεια μπορούν να αλλάξουν. Προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η εκπαιδευτική επάρκεια, τόσο η εκπαιδευτική επίτευξη και η απόδοση, όσο και το εκπαιδευτικό περιεχόμενο πρέπει να αλλάξουν. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει όχι μόνο να αποδεχτούν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο αλλά και να ενστερνιστούν τον ρόλο του φορέα αλλαγών. Γι' αυτό η δυναμική στρατηγική στοχεύει στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, ως εκπαιδευτικών ηγετών, και φορέων εκπαιδευτικών αλλαγών ώστε να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στη βελτίωση εξίσου του εξωτερικού και

εσωτερικού εκπαιδευτικού περιεχομένου, αλλά και να μεγιστοποιηθεί η επίδραση του εκπαιδευτικού και στο επίπεδο της τάξης και σε διοικητικό επίπεδο.

17.1 Στρατηγικές αξιολόγησης της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας

Οι διαδικασίες συλλογικής επαγγελματικής αξιολόγησης και εξέλιξης πρέπει να βελτιωθούν περαιτέρω και να ενδυναμωθούν προκειμένου να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν όχι μόνο γνώση, δεξιότητες και στάσεις αλλά και ικανότητες κριτικής σκέψης, αυτοαξιολόγησης και αυτοδιαχείρισης (Cheung, & Cheng, Y.C., 1996).

Σύμφωνα με τη παραπάνω άποψη, η συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια δεν πρέπει να οριοθετείται στενά και να αξιολογείται ως η συμπεριφορά και η απόδοση των εκπαιδευτικών στις τάξεις. Η αξιολόγησή της πρέπει να περιλαμβάνει όλες τις οργανωσιακές πλευρές, όπως η εμπλοκή του εκπαιδευτικού στη διοίκηση, στην ηγεσία, στις αλλαγές αναλυτικού προγράμματος, και στην εκπαιδευτική αναμόρφωση. Με λίγα λόγια, η βελτίωση της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας πρέπει να είναι μια μακροχρόνια και δυναμική διαδικασία, που θα περιλαμβάνει όχι μόνο την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, αλλά και τις διαρκείς αλλαγές που συμβαίνουν στα σχολεία. Οι επιδράσεις της παραπάνω στρατηγικής στους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία μπορούν να εσωτερικευθούν και να συστηματοποιηθούν. Η δυναμική στρατηγική φαίνεται να είναι και η αποτελεσματικότερη.

Ένας από τους περιορισμούς στις παραδοσιακές στρατηγικές αξιολόγησης, μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι η εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται ότι πραγματοποιείται σε προσωπικό – ατομικό επίπεδο. Μεμονωμένα, ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει τη διδασκαλία και ο κάθε μαθητής λαμβάνει τις οδηγίες που του παρέχονται (Cheng, 1993, 1996). Η σχολική εκπαίδευση συνήθως σχεδιάζεται και προτείνεται σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος και όχι σε επίπεδο σχολείου (Caldwell, 1994; Cheng, 1994). Οι μαθητές διδάσκονται όχι μόνο από μεμονωμένους δασκάλους αλλά και από μια ομάδα εκπαιδευτικών ή και από όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Προκειμένου να βελτιωθεί η συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών ως συνόλου ή σε επίπεδο σχολικών μονάδων. Αντίστοιχα, και τα προγράμματα εκπαιδευτικής επάρκειας θα

πρέπει να επικεντρώνονται όχι μόνο στο άτομο, αλλά και στο σύνολο και στη βελτίωση της σχολικής μονάδας συνολικά (Cheng, 1994).

Παραδοσιακά, τα προγράμματα βελτίωσης της εκπαιδευτικής επάρκειας επικεντρώνονται στην ατομική εκπαιδευτική απόδοση σε μια τάξη. Οι σχολικοί σύμβουλοι και οι διευθυντές κατευθύνουν την επίτευξη και την απόδοση του εκπαιδευτικού ατομικά, θεωρώντας ότι η βελτίωσή της επιδρά θετικά στη συμπεριφορά των μαθητών και κατ' επέκταση της τάξης ολόκληρης ή του σχολείου. Η πραγματικότητα είναι πιο πολύπλοκη. Ο Coleman (1988) υποστηρίζει ότι τα σχολεία ασκούν μικρή επίδραση στη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών. Οι Barr και Dreeben (1978), αν και διαφωνούν, αναγνωρίζουν ότι αν τα χαρακτηριστικά του σχολείου, των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αθροιστούν σε επίπεδο σχολείου ή τάξης, η μεμονωμένη επίδραση του εκπαιδευτικού ελαχιστοποιείται ή εξαλείφεται. Οι Good, Biddie, και Brophy, (1975) διαφωνούν με την παραπάνω θέση. Όπως είναι φανερό, η βελτίωση ατομικά κάποιων από τους εκπαιδευτικούς, δεν υπόσχεται κατ' ανάγκη τη βελτίωση της σχολικής επάρκειας συνολικά. Μια άλλη ιδιαιτερότητα είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί συνήθως εργάζονται απομονωμένοι και σπάνια παρακολουθούν τη διδασκαλία συναδέλφου τους (Good et al., 1975; Sergiovanni, 1987). Έτσι οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν μόνοι στην αναγνώριση ενός προβλήματος, στην εξεύρεση λύσεων και στην επιλογή εναλλακτικών (Lieberman & Miller; 1984, Lottie, 1975). Ταυτόχρονα, καθώς η δομή του σχολείου καθίσταται πιο σύνθετη και απαιτεί μεγαλύτερη ευθύνη, η ατομική προσπάθεια που καταβάλει ο εκπαιδευτικός αποκτά μικρότερο αντίκτυπο (Kormanski & Mozenter, 1987). Έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που λειτουργούν ως ομάδα όχι μόνο χρησιμοποιούν την ενέργειά τους αποτελεσματικά αλλά επιπλέον παράγουν πρόσθετη νέα ενέργεια προς την κατεύθυνση της βελτίωσης του εκπαιδευτικού τους έργου (Nemiroff, & Pasmore, 1975; Karp, 1980).

17.2 Παράγοντες μεγιστοποίησης της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας

Η έρευνα για τη μεγιστοποίηση της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας πρέπει να γίνει σε πολλαπλά επίπεδα και πολλαπλούς τομείς και να επικεντρωθεί στο τρίπτυχο:

αποτελεσματικότητα, συμπεριφορά, και γνωστικό (affective, behavioural and cognitive) που θα συμπεριλαμβάνει και τα τρία επίπεδα: ατομικό, ομάδας και επίπεδο σχολείου (individual, group and school levels) που εμπλέκονται ενεργά στη γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού (Cheng, 1993). Η παραπάνω προσέγγιση είναι ολιστική και διαφοροποιείται από την παραδοσιακή προσέγγιση που αντιμετώπιζε το πρόβλημα ατομικά και απομονωμένα. Διαπιστώνεται ότι το επίπεδο της απόδοσης και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο, σχετίζεται άμεσα με τα επίπεδα ποιότητας της επίδοσής τους και διαμορφώνουν το εξωτερικό εκπαιδευτικό περιβάλλον (οργανωτικοί παράγοντες, ηγεσία, σχολικό περιβάλλον). Αντίστοιχα, οι παραπάνω σχέσεις επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά του εσωτερικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (η υποκουλτούρα των μαθητών, το μαθησιακό κλίμα, η ικανότητα των μαθητών στη σύνθεση ομάδων) (Sergiovanni, 1987; Cheng & Tam, 1994). Σημαντικές έρευνες υποστηρίζουν ότι η απόδοση των εκπαιδευτικών ενός σχολείου σχετίζεται με τις πεποιθήσεις του, τη στάση του, την εργασιακή του ικανοποίηση, τη δέσμευσή του και την αίσθηση επίτευξης που έχει, άσχετα αν αναφέρεται σε ατομικό, ή ομαδικό επίπεδο ή επίπεδο σχολείου (Sergiovanni, 1987; Rosenholtz, 1989; Cheng, 1994; Hargreaves, 1994).

Στη βιβλιογραφική επισκόπηση ως συνηθέστερη πρακτική βελτίωσης της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας συναντάμε, τη μεγιστοποίηση της ποιότητας των μαθησιακών εμπειριών των μαθητών και των αποτελεσμάτων της, καθώς και την αλλαγή της συμπεριφοράς συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας για συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Η παραπάνω πρακτική είναι συνήθως αναποτελεσματική, κι' αυτό εξαιτίας δυο παραγόντων: πρώτον, ότι η απόδοση των μαθητών σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή είναι αποτέλεσμα του εκπαιδευτικού έργου πολλών εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και δεύτερον, ότι η διδασκαλία λαμβάνει χώρα σε μια αίθουσα, πράγμα που σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός τον περισσότερο χρόνο θα διδάσκει ένα σύνολο μαθητών ως μια ομάδα - ολότητα.

Αν μελετηθεί η συχνότητα αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητή, θα διαπιστωθεί ότι η επίδραση μεμονωμένου δασκάλου σε μεμονωμένο μαθητή μπορεί να μην είναι τόσο ισχυρή σε σύγκριση με την αλληλεπίδραση που ασκείται στον μαθητή από το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου, αλλά και από το εκπαιδευτικό περιεχόμενο συνολικά (δηλαδή,

η ομαδική δουλειά, το μέγεθος της τάξης, το μαθησιακό κλίμα). Με λίγα λόγια, όταν η απόδοση των εκπαιδευτικών συνολικά μπορεί να επιδράσει σε όλους τους μαθητές της τάξης, την ίδια στιγμή και προς την ίδια κατεύθυνση, υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα να αναπτυχθεί ένα καλύτερο μαθησιακό περιβάλλον και οι μαθητές να αποκομίσουν καλύτερης ποιότητας μαθησιακές εμπειρίες και αποτελέσματα. Βέβαια άξιο αναφοράς είναι και το ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα (των μαθητών) εξαρτώνται από τα χαρακτηριστικά που προϋπήρχαν σε αυτούς (όπως IQ, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας κ.α.) και τα οποία επιδρούν εξίσου στη μετατροπή των μαθησιακών διαδικασιών σε μαθησιακά αποτελέσματα. Ιδιαίτερη σημασία θα πρέπει να δοθεί στη διαδικασία της ανατροφοδότησης (Cheng, 1994). Επισημαίνουν ότι «αν δεχτούμε τη θεωρία του Bandura για τον τρόπο που δομείται η συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια, η προσδοκία του αποτελέσματος αντικατοπτρίζει θεμελιωδώς, σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το περιβάλλον μπορεί να ελεγχθεί, σε ποιον βαθμό οι μαθητές μπορούν να διδαχθούν με δεδομένους παράγοντες όπως το επίπεδο της οικογένειας, το IQ και τις συνθήκες σχολείου. Οι πεποιθήσεις ατομικής επάρκειας μπορεί να είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού για τις δυνατότητες που εν δυνάμει μπορούν να προκαλέσουν θετικές αλλαγές στους μαθητές» (Gibson & Dembo, 1984, p. 570). Οι αντιλήψεις που εκφράζουν την εκπαιδευτική ομάδα και αντανακλούν στις πεποιθήσεις του ίδιου του οργανισμού που ανήκουν, στη συγκεκριμένη περίπτωση οι αντιλήψεις του σχολείου, ονομάζονται αντιληπτή συλλογική αποτελεσματικότητα (Goddard et al., 2004).

Οι Cheng (1994) και Cheng & Tam (1994) υποστηρίζουν ότι είναι απαραίτητη η ύπαρξη ενός διαρκούς κύκλου μάθησης των εκπαιδευτικών προκειμένου να αυτοβελτιώνονται και να εξελίσσονται διαρκώς. Η παραπάνω τοποθέτηση είναι σύμφωνη με τις νέες τάσεις για αλλαγές συνολικά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Rosenholtz, 1989; Hargreaves, 1994; Rosenholtz & Simpson, 1990). Ο κύκλος εξέλιξης μπορεί να ξεκινήσει σε ατομικό επίπεδο και να επικεντρωθεί στην απόδοση συλλογικά και σε τεχνικές διαχείρισης της τάξης. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρυνθούν προς την κατεύθυνση της ανταλλαγής των πεποιθήσεών τους, των αξιών, και των νοημάτων που δίνουν σε όρους όπως εκπαίδευση και διαχείριση τάξης ή σχολείου, σε επίπεδο ομάδας, ατομικό και επίπεδο σχολείου. Εφαρμόζοντας τα παραπάνω μπορούν να αναδιοργανώσουν τις γνωστικές δομές τους, να επαναπροσδιορίσουν το εκπαιδευτικό τους στυλ, και να επανακτήσουν την αυτοπεποίθηση

και δέσμευσή τους με την εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από την ικανότητα αυτοεκπαίδευσής τους (ατομικά ή σε ομάδα) καθίστανται προθυμότεροι στη συνεργασία και ικανότεροι στην επίτευξη καλύτερης απόδοσης (Fullan,1992; Sergiovanni & Starratt, 1993).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 246 εκπαιδευτικοί 30 σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των Επαρχιών Άργους (N = 123), Ναυπλίας (N = 58) και Ερμιονίδας – Επιδαύρου (N = 65) του Νομού Αργολίδας. Οι 38 ήταν εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής (ΠΕ 11), ηλικίας $44.92 \pm .55$ ετών και οι 208 εκπαιδευτικοί ΠΕ 70, ηλικίας $44.46 \pm .49$ ετών. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν στους εκπαιδευτικούς ΠΕ 70 και ΠΕ 11 όλων των σχολικών μονάδων του νομού Αργολίδας, αφού προηγουμένως είχε ζητηθεί η άδεια εισόδου στις σχολικές μονάδες. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική και επιπλέον οι συμμετέχοντες διαβεβαιώθηκαν ότι οι απαντήσεις τους θα χρησιμοποιούνταν αυστηρά για ερευνητικούς λόγους και η ταυτότητά τους θα παρέμενε ανώνυμη. Στα σχολεία μοιράστηκαν 360 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν 246. Ο βαθμός ανταπόκρισης κυμαίνεται στο 68.33% και κρίνεται ικανοποιητικός. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison (2000) «ένας βαθμός ανταπόκρισης που κυμαίνεται από 40% ελάχιστο έως και 70 με 80% μέγιστο θεωρείται εφικτός» (p. 263)

Ερευνητικά εργαλεία

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα ήταν η Αναθεωρημένη Κλίμακα Συλλογικής Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (Revised Collective Teacher Efficacy Scale (CTES-R) (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000). Από το ερωτηματολόγιο των 21 προτάσεων επιλέχθηκαν 13 προτάσεις (items) που εξέταζαν τη Συλλογική Επάρκεια (Group Competence – GC) των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα δεν συμπεριλήφθηκαν οι 8 προτάσεις που εξέταζαν την Ανάλυση Έργου (Task Analysis TA).

Οι Goddard, Hoy, & Hoy (2000) δημιούργησαν ένα μοντέλο το οποίο συμπεριλαμβάνει θετικά και αρνητικά διατυπωμένες προτάσεις (items) για τη μέτρηση της ικανότητας της ομάδας (group competence GC +, GC-), καθώς επίσης θετικά και αρνητικά διατυπωμένες προτάσεις (items) για τη μέτρηση του έργου (task analysis TA+, TA-) χρησιμοποιώντας στοιχεία από το προγενέστερο μοντέλο του Gibson & Dembo (1984). Η ανάλυση των διδακτικών ικανοτήτων της ομάδας (group competence GC +, GC-), είναι η διαδικασία με την οποία οι εκπαιδευτικοί αναλύουν τις ικανότητες της διδασκαλίας τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο σχολείου. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δύο παραγόντων του group competence (GC +, GC-) δίνουν χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με τις δεξιότητες διδασκαλίας του διδακτικού προσωπικού, τις μεθόδους, την κατάρτιση, και την εμπειρογνωμοσύνη σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα ελληνικά σύμφωνα με τη μεθοδολογία που προτείνεται από τον Vallerand (1989) και περιλαμβάνει: (α) τη μετάφραση από τα αγγλικά στα ελληνικά, (β) την εξέταση της μετάφρασης από εμπειρογνώμονες στον τομέα, (γ) τη μετάφραση από τα ελληνικά στα αγγλικά, και (δ) από πιλοτικές μελέτες. Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα ελληνικά από δύο ειδικούς ερευνητές που γνώριζαν άριστα την αγγλική και ελληνική γλώσσα ακολουθώντας τις συστάσεις των Brislin, Lonner και Thorndike (1973) για τη μετάφραση των ψυχομετρικών ερωτηματολογίων. Το CTES-R στη συνέχεια μεταφράστηκε από τα ελληνικά στα αγγλικά από δύο άλλους δίγλωσσους ερευνητές και ελέγχθηκε για τη γλωσσική ισοδυναμία του ερωτηματολογίου. Οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου προσαρμόστηκαν σύμφωνα με τη 5/βαθμια κλίμακα Likert που κυμάνθηκε από 1 (Διαφωνώ απόλυτα) έως 5 (Συμφωνώ απόλυτα). Οι 13 προτάσεις του Ερωτηματολογίου παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.1.

Πίνακας 3.1. Ερωτηματολόγιο Συλλογικής Επάρκειας (ΕΣΕ).

<i>Παρακάτω υπάρχει μια σειρά από προτάσεις με τις οποίες θέλουμε να δηλώσετε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε. Κάθε αριθμός αντιστοιχεί σε άλλη απάντηση. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Κυκλώστε την απάντηση που σας εκφράζει.</i>		Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ, ούτε Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
No						
1	Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο έχουν ό,τι χρειάζεται για να οδηγήσουν τα παιδιά στην μάθηση.	5	4	3	2	1

2	Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο είναι ικανοί να τα βγάλουν πέρα με τους δύσκολους μαθητές.	5	4	3	2	1
3	Αν ένα παιδί δεν μάθει κάτι την πρώτη φορά, οι εκπαιδευτικοί θα δοκιμάσουν με κάποιον άλλο τρόπο.	5	4	3	2	1
4	Οι εκπαιδευτικοί εδώ έχουν την πεποίθηση ότι είναι ικανοί να δώσουν κίνητρα στους μαθητές τους.	5	4	3	2	1
5	Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο πραγματικά πιστεύουν ότι κάθε παιδί μπορεί να μάθει.	5	4	3	2	1
6	Αν ένα παιδί δεν θέλει να μάθει, οι εκπαιδευτικοί εδώ σταματούν την προσπάθεια.	5	4	3	2	1
7	Οι εκπαιδευτικοί εδώ χρειάζονται περισσότερη εξάσκηση, ώστε να γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίσουν αυτούς τους μαθητές.	5	4	3	2	1
8	Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο πιστεύουν ότι υπάρχουν κάποιοι μαθητές που κανένας δεν μπορεί να προσεγγίσει.	5	4	3	2	1
9	Οι εκπαιδευτικοί εδώ δεν έχουν τις δεξιότητες που χρειάζεται για να παράγουν ουσιαστική μάθηση.	5	4	3	2	1
10	Οι εκπαιδευτικοί εδώ αποτυγχάνουν να προσεγγίσουν κάποιους μαθητές, λόγω των φτωχών μεθόδων διδασκαλίας.	5	4	3	2	1
11	Οι εκπαιδευτικοί εδώ είναι καλά προετοιμασμένοι να διδάξουν τα αντικείμενα που τους έχουν ανατεθεί.	5	4	3	2	1
12	Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο είναι εκπαιδευμένοι σε ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας.	5	4	3	2	1
13	Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο δεν έχουν τις δεξιότητες να ασχοληθούν με τα πειθαρχικά παραπτώματα των μαθητών.	5	4	3	2	1

Διανέμοντας το ερωτηματολόγιο σε 20 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί απέφευγαν να τοποθετηθούν στις προτάσεις 11, 12, και 13. Όταν ρωτήθηκαν να τοποθετηθούν σχετικά με το περιεχόμενο των παραπάνω προτάσεων, επεσήμαναν πως οι προτάσεις έχουν σχέση με την προσωπική τους αξιολόγηση και δεν επιθυμούν να τοποθετηθούν. Πρέπει να διευκρινισθεί, ότι τη συγκεκριμένη περίοδο, υπήρχε αναβρασμός στην εκπαίδευση για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και θεώρησαν ότι οι παραπάνω προτάσεις δεν πρέπει να συμπεριληφθούν στην τελική μορφή του ερωτηματολογίου. Αξίζει, επίσης, να τονισθεί, ότι οι παραπάνω τρεις προτάσεις, αναφέρονται στις τρεις προτάσεις που πρόσθεσαν οι Goddard, Hoy, και Hoy (2000) στην Αναθεωρημένη Κλίμακα Συλλογικής Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας. Για να μην υπάρξει πρόβλημα στη διεξαγωγή της έρευνας (επιστροφή ερωτηματολογίων με αναπάντητες ερωτήσεις), οι τρεις προτάσεις δεν συμπεριλήφθηκαν στην τελική μορφή του ερωτηματολογίου και

χρησιμοποιήθηκαν οι 10 προτάσεις του αρχικού ερωτηματολογίου που εξέταζε τη συλλογική επάρκεια. Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου παρουσιάζεται στο Παράρτημα Α.

Για να διαπιστωθεί η ύπαρξη των δύο παραγόντων (θετική συλλογική επάρκεια –GC+ και αρνητική συλλογική επάρκεια – GC-) χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης (Exploratory Factor Analysis) με τη μέθοδο εξαγωγής των κύριων συνιστωσών (principal component extraction method) και ορθογώνια περιστροφή Varimax των 10 προτάσεων – μεταβλητών του ερωτηματολογίου. Η μέτρηση Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) για την επάρκεια του δείγματος (KMO = .78) έδειξε ότι τα δεδομένα είναι κατάλληλα για την ανάλυση των κύριων συνιστωσών. Επίσης, το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα ($p < .001$), υποδεικνύοντας επάρκεια στις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών για να προχωρήσουμε με την ανάλυση.

Εξετάζοντας τις εταιρικότητες (Communalities) των μεταβλητών που προέκυψαν από τη μέθοδο εξαγωγής των κύριων συνιστωσών παρατηρείται ότι οι μεταβλητές Q5 και Q7 έχουν τη μικρότερη συνεισφορά (.290 και .267, αντίστοιχα) στη επίλυση των συνιστωσών (Πίνακας 3.2). Η ύπαρξη μεταβλητών με τόσο χαμηλή συνεισφορά στη δημιουργία παραγόντων είναι συνήθως «υποψήφιες» για απομάκρυνση από τη ανάλυση. Ωστόσο, κάτι τέτοιο θα ελεγχθεί παρακάτω με την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (Confirmatory Factor Analysis).

Πίνακας. 3.2. Εταιρικότητες των μεταβλητών με τη μέθοδο εξαγωγής των κύριων συνιστωσών

Εταιρικότητες		
	Αρχική	Εξαγωγή
Q1	1	.399
Q2	1	.650
Q3	1	.366
Q4	1	.453
Q5	1	.290
Q6	1	.459
Q7	1	.267
Q8	1	.399
Q9	1	.585

Q10	1	.525
Μέθοδος Εξαγωγής: Ανάλυση κύριων συνιστωσών		

Από την ανάλυση προέκυψαν 2 παράγοντες που οι ιδιοτιμές τους (eigenvalues) ήταν πάνω από 1 και αντιστοιχούσαν στο 43.92% της ολικής διασποράς. Οι ιδιοτιμές των μεταβλητών, καθώς και τα ποσοστά διασποράς των ιδιοτιμών πριν και μετά την περιστροφή παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.3.

Πίνακας 3.3. Ιδιοτιμές και ποσοστά διασποράς των ιδιοτιμών πριν και μετά την περιστροφή.

Μεταβλητές	Σύνολο επεξηγούμενης διασποράς								
	Αρχικές Ιδιοτιμές			Εξαγωγή Sums of Squared Loadings			Περιστροφή Sums of Squared Loadings		
	Σύνολο	% της Διασποράς	Αθροιστικό %	Σύνολο	% της Διασποράς	Αθροιστικό %	Σύνολο	% της Διασποράς	Αθροιστικό %
1	3.074	30.735	30.735	3.074	30.735	30.735	2.501	25.007	25.007
2	1.318	13.180	43.915	1.318	13.180	43.915	1.891	18.908	43.915
3	.977	9.774	53.689						
4	.879	8.792	62.481						
5	.804	8.039	70.520						
6	.754	7.543	78.064						
7	.729	7.293	85.357						
8	.547	5.475	90.831						
9	.488	4.876	95.708						

10	.429	4,292	100.000						
----	------	-------	---------	--	--	--	--	--	--

Μέθοδος Εξαγωγής: Ανάλυση κύριων συνιστωσών.

Πίνακας 3.4. Φορτίσεις των παραγόντων μετά την περιστροφή Varimax.

Πίνακας Περιστροφής Παραγόντων^a

	Παράγοντες	
	1	2
Q2	.806	
Q4	.662	
Q1	.631	
Q3	.591	
Q5	.508	
Q9		.764
Q10		.648
Q8		.538
Q6		.523
Q7		.510

Μέθοδος Εξαγωγής: Ανάλυση κύριων συνιστωσών.
Μέθοδος Περιστροφής: Varimax with Kaiser Normalization. a. Rotation converged in 3 iterations.

Στον πίνακα περιστροφής των 2 παραγόντων με τις φορτίσεις της κάθε μεταβλητής διαφαίνεται ότι οι μεταβλητές Q1 – Q5 απαρτίζουν τον παράγοντα GC+ με φορτίσεις .508 έως .806 και οι μεταβλητές Q6 – Q10 απαρτίζουν τον παράγοντα GC- με φορτίσεις .510 έως .764. Στον παράγοντα GC+, η μεταβλητή Q2 είχε τη μεγαλύτερη συσχέτιση (.806) και τη μικρότερη η Q5 (.508), ενώ στον παράγοντα GC-, η μεταβλητή Q9 είχε τη μεγαλύτερη συσχέτιση (.764) και τη μικρότερη η Q7 (.510) (Πίνακας 3.4).

Για την περαιτέρω διερεύνηση της δομικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου ΕΣΕ έγινε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (ΕΠΑ) με την εκτίμηση της μέγιστης πιθανότητας (maximum likelihood estimation) χρησιμοποιώντας το στατιστικό πρόγραμμα AMOS (βλ. Harrington, 2009). Αρχικά εξετάστηκε η σύμπτωση των δεδομένων με τη δομή του ερωτηματολογίου που προέκυψε από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση (ΔΠΑ) και στη συνέχεια προσδιορίστηκε το μοντέλο που εμφάνισε αποδεκτούς δείκτες σύμπτωσης του

μοντέλου με τα δεδομένα υποστηρίζοντας την παραγοντική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου. Επειδή, η λύση των 2 παραγόντων με τις 10 προτάσεις – ερωτήματα δεν παρείχε ικανοποιητική εφαρμογή του μοντέλου, οι παράγοντες και οι φορτίσεις υπολογίσθηκαν ξανά με τη ΔΠΑ σύμφωνα με το μοντέλο που προέκυψε από την ΕΠΑ. Η διαδικασία αυτή ακολουθήθηκε για να υπολογισθούν με μεγαλύτερη ακρίβεια οι τιμές *παλινδρόμησης των παραγόντων* (regression factor scores), οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για να εντοπισθούν διαφορές στους παράγοντες της θετικής συλλογικής επάρκειας (GC+) και της αρνητικής συλλογικής επάρκειας (GC-) μεταξύ: (α) ανδρών και γυναικών, (β) εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής (ΠΕ 11) και δασκάλων (ΠΕ 70), (γ) των τριών επαρχιών (Άργους, Ναυπλίας και Ερμιονίδας – Επιδάυρου), (δ) διδακτικής εμπειρίας (1-12, 13-18, 19-24, και 25-35 χρόνων), και (ε) εκπαιδευτικών με επιμόρφωση και χωρίς επιμόρφωση. Για τις παραπάνω αναλύσεις έγιναν απλές αναλύσεις διασποράς (ANOVA). Για όλες τις στατιστικές αναλύσεις έγιναν οι απαραίτητοι έλεγχοι κανονικότητας των δεδομένων και ομοιογένειας της διασποράς (Κατσής, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010; Meyers, Gamst, & Guarino, 2006; Tabachnick & Fidell, 2013). Για τον εντοπισμό των στατιστικά σημαντικών διαφορών στις συγκρίσεις μέσω των αναλύσεων διασποράς χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος Bonferroni. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας τοποθετήθηκε σε επίπεδο $p \leq .05$ για όλες τις στατιστικές αναλύσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Κανονικότητα του δείγματος

Οι δείκτες λοξότητας (skewness) και κυρτότητας (kurtosis) των δεδομένων παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.1 Σύμφωνα με τις επισημάνσεις του Kline (2005), τα δεδομένα του ερωτηματολογίου κατανέμονται κανονικά, καθώς οι δείκτες λοξότητας έχουν τιμές χαμηλότερες από την απόλυτη τιμή 3 και οι δείκτες κυρτότητας χαμηλότερες από την

απόλυτη τιμή 10. Επομένως τα δεδομένα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση και τις περαιτέρω αναλύσεις.

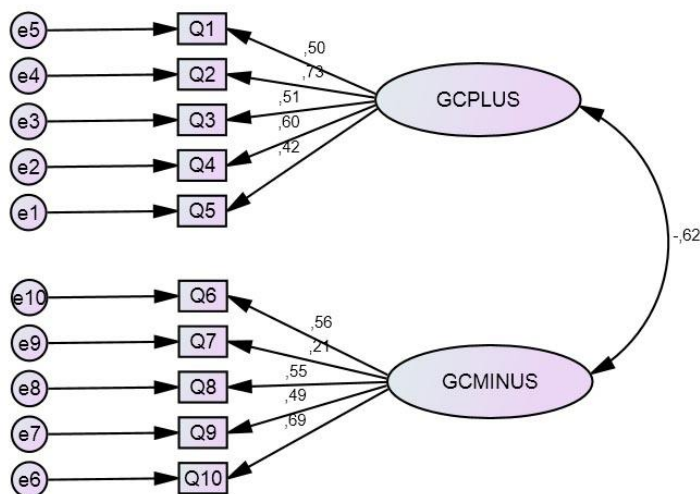
Πίνακας 4.1. Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες λοξότητας και κυρτότητας των μεταβλητών του ερωτηματολογίου.

Ερωτήσεις	N	M	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Q1	246	3.65	.834	-.494	.155	-.065	.309
Q2	246	3.81	.710	-.543	.155	.896	.309
Q3	246	4.19	.668	-.400	.155	-.091	.309
Q4	246	4.12	.555	-.099	.155	.769	.309
Q5	246	3.95	.671	.062	.155	-.765	.309
Q6	246	1.98	.602	.008	.155	-.215	.309
Q7	246	2.95	.836	-.034	.155	-.879	.309
Q8	246	2.36	.905	.485	.155	-.244	.309
Q9	246	2.09	.996	1.137	.155	1.145	.309
Q10	246	2.19	.867	.909	.155	1.015	.309

Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση

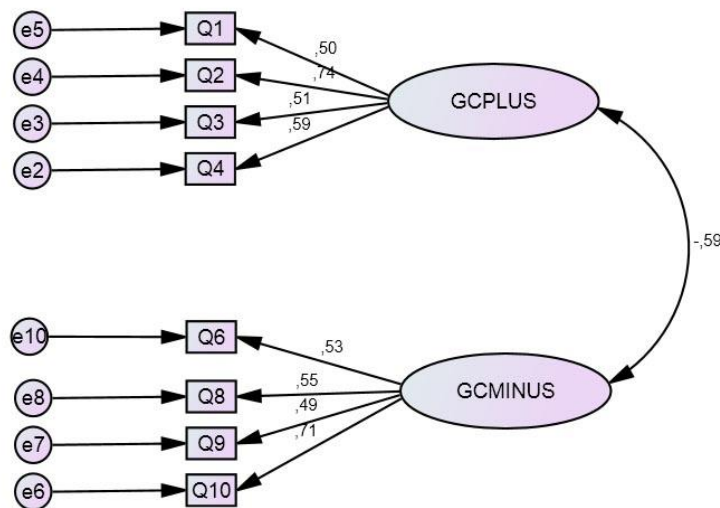
Οι τυποποιημένες εκτιμήσεις των μεταβλητών που παρέχονται από την ΕΠΑ με τη χρήση της μεθόδου εκτίμησης της μέγιστης πιθανοφάνειας (*maximum likelihood estimate*) απεικονίζονται στο Σχήμα 4.1. Η συσχέτιση μεταξύ των λανθάνουσων μεταβλητών (*latent variables*) είναι -0.62 , που σημαίνει ότι οι μεταβλητές συσχετίζονται μεταξύ τους (τιμή αναμενόμενη, καθώς μετράνε πτυχές της συλλογικής επάρκειας), αλλά όχι σε πολύ υψηλά επίπεδα που να υποθέτουν ότι και οι δύο μεταβλητές μετράνε ακριβώς τα ίδια χαρακτηριστικά. Οι φορτίσεις των παραγόντων αναγράφονται πάνω από τα βέλη που ενώνουν τις λανθάνουσες μεταβλητές με τις παρατηρούμενες μεταβλητές (ερωτήματα του ερωτηματολογίου). Οι φορτίσεις των παραγόντων είναι συντελεστές παλινδρόμησης (*slopes*) για την πρόβλεψη των δεικτών από τη λανθάνουσα μεταβλητή. Σύμφωνα με τους Tabachnick και Fidell (2013), φορτίσεις πάνω από 0.71 είναι άριστες, 0.63 πολύ καλές, 0.55 καλές, 0.45 αποδεκτές (*fair*) και 0.32 φτωχές. Οι φορτίσεις για τις πέντε μεταβλητές της θετικής

συλλογικής επάρκειας $-GC+$ κυμαίνονται από .42 (Q5) μέχρι .73 (Q2) και για τις πέντε μεταβλητές της αρνητικής συλλογικής επάρκειας $-GC-$ κυμαίνονται από .21 (Q7) μέχρι .69 (Q9). Όλες οι φορτίσεις και η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών είναι στατιστικά σημαντικές ($p < .05$). Όπως διαφαίνεται, οι φορτίσεις για την Q7 (.21) και Q5 (.42) είναι εξαιρετικά χαμηλές και πρέπει να αφαιρεθούν για την καλύτερη εφαρμογή του μοντέλου.



Σχήμα 4.1. Τυποποιημένες εκτιμήσεις των 10 μεταβλητών του ΕΣΕ σύμφωνα με την ΕΠΑ.

Στη συνέχεια εξετάστηκαν δύο επιπλέον μοντέλα. Στο πρώτο από αυτά αφαιρέθηκε το ερώτημα Q7 και στο δεύτερο μοντέλο τα ερωτήματα Q7 και Q5. Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση εμφάνισε ισχυρότερους και οριακά αποδεκτούς δείκτες προσαρμογής του μοντέλου χωρίς τις μεταβλητές Q7 και Q5, υποστηρίζοντας τη παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου. Οι υπόλοιπες μεταβλητές του ερωτηματολογίου εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές φορτίσεις που κυμάνθηκαν σε αποδεκτά ($Q9 = .49$) έως υψηλά επίπεδα ($Q2 = .74$) (Σχήμα 4.2).



Σχήμα 4.2. Τυποποιημένες εκτιμήσεις των 8 μεταβλητών του ΕΣΕ σύμφωνα με την ΕΠΑ.

Αναλυτικότερα, η προσαρμογή του μοντέλου εξετάζεται με τους απόλυτους δείκτες (χ^2 και χ^2/df , GFI, SRMR, RMSEA), τους σχετικούς δείκτες (CFI, NFI, IFI), και τους φειδωλούς (parsimonious) δείκτες (PNFI, PCFI). Σύμφωνα με τους Kline (2005) και τους Tabachnick και Fidell (2013), οι τιμές των δεικτών GFI, SRMR, RMSEA, IFI, PNFI, και PCFI έδειξαν εξαιρετική προσαρμογή του μοντέλου, ενώ οι τιμές των δεικτών χ^2/df , CFI, και NFI παρουσίασαν οριακά αποδεκτά επίπεδα προσαρμογής (βλ. Πίνακα 4.2).

Πίνακας 4.2. Απόλυτοι (Α), σχετικοί (Σ) και φειδωλοί (Φ) (parsimonious) δείκτες (Δ) σύμπτωσης των αναλύσεων για το ΕΣΕ.

Δείκτες	Αρχικό μοντέλο	Αρχικό μοντέλο χωρίς Q7	Αρχικό μοντέλο χωρίς Q7 και Q5	Αποδεκτοί δείκτες *
<i>A1</i>				
χ^2	67.20	58.76	41.39	
df	34	26	19	
χ^2/df ratio	1.98	2.26	2.18	< 2

GFI	.95	.95	.96	>.90
SRMR	.06	.06	.05	<.05
RMSEA	.06	.07	.07	<.8
$\Sigma\Delta$				
CFI	.91	.91	.93	>.95
NFI	.84	.86	.88	>.90
IFI	.92	.91	.93	>.90
$\Phi\Delta$				
PNFI	.64	.62	.60	>.50
PCFI	.69	.66	.63	>.50

*Αποδεκτοί δείκτες για εξαιρετική προσαρμογή του μοντέλου, σύμφωνα με τους Meyers, Gamst and Guarino (2006).

Εσωτερική συνέπεια ερωτηματολογίου

Οι δείκτες εσωτερικής συνοχής Cronbach's α για τους παράγοντες θετική εκπαιδευτική επάρκεια (GC+) και αρνητική εκπαιδευτική επάρκεια (GC-) κυμάνθηκαν σε ικανοποιητικά επίπεδα ($\alpha = .659$ και $\alpha = .644$, αντίστοιχα). Σύμφωνα με τον Pallant (2005), δείκτες αυτού του επιπέδου θεωρούνται αποδεκτοί όταν οι παράγοντες απαρτίζονται με λιγότερα από 10 ερωτήματα.

Διερευνητική παραγοντική ανάλυση

Η ΕΠΑ έδειξε καλύτερη εφαρμογή του μοντέλου με τη χρησιμοποίηση των 8 μεταβλητών και προτείνεται η χρησιμοποίηση των παραγόντων (α) της θετικής συλλογικής επάρκειας (ερωτήσεις Q1, Q2, Q3, και Q4) και της αρνητικής συλλογικής επάρκειας (ερωτήσεις Q6, Q8, Q9, και Q10). Για να μπορέσουμε να προσδιορίσουμε τη θέση του κάθε ατόμου του δείγματος στους δύο παράγοντες του ερωτηματολογίου και να συνεχίσουμε με τη διερεύνηση των ερευνητικών υποθέσεων (π.χ., συγκρίσεις σχολείων), χρησιμοποιήθηκε το

μοντέλο της ΔΠΑ με τη μέθοδο εξαγωγής των κύριων συνιστωσών και ορθογώνια περιστροφή Varimax των προαναφερθέντων 8 προτάσεων του ερωτηματολογίου, (α) για τον έλεγχο όλων των δεικτών της ΔΠΑ, και (β) τον υπολογισμό των τιμών παλινδρόμησης των παραγόντων (regression factor scores) που αντιπροσωπεύουν τη θέση του κάθε ατόμου στους δύο παράγοντες που δημιουργήθηκαν από τη ΔΠΑ (για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την αιτιολόγηση της διαδικασίας, βλ. DiStefano, Zhu, & Mindrilă, 2009). Σύμφωνα με τους Di Stefano, Zhu, και Mindrilă (2009), οι τιμές παλινδρόμησης των παραγόντων είναι τυποποιημένες τιμές (standardized) με μέση τιμή 0 και τυπική απόκλιση 1. Ωστόσο, η τυπική απόκλιση της κατανομής τιμών παλινδρόμησης των παραγόντων (ανά παράγοντα) είναι ίση με 1, μόνο, όταν στη ΔΠΑ χρησιμοποιείται η μέθοδος εξαγωγής των κύριων συνιστωσών (principal component methods).

Τα αποτελέσματα της ΔΠΑ των 8 ερωτημάτων έδειξαν επάρκεια του δείγματος για την ανάλυση των κύριων συνιστωσών (KMO = .76) και επάρκεια στις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών (τεστ σφαιρικότητας Bartlett, $p < .001$). Οι εταιρικές των μεταβλητών που προέκυψαν από τη μέθοδο εξαγωγής των κύριων συνιστωσών κυμάνθηκαν σε ικανοποιητικά επίπεδα (Πίνακας 4.3).

Πίνακας. 4.3. Εταιρικές των 8 μεταβλητών με τη μέθοδο εξαγωγής των κύριων συνιστωσών

Εταιρικές		
	Αρχική	Εξαγωγή
Q1	1.000	.433
Q2	1.000	.653
Q3	1.000	.424
Q4	1.000	.466
Q6	1.000	.421

Q8	1.000	.419
Q9	1.000	.654
Q10	1.000	.613

Μέθοδος Εξαγωγής: Ανάλυση κύριων συνιστωσών

Σε σχέση με τη ΔΠΑ των 10 ερωτημάτων, στη ΔΠΑ των 8 ερωτημάτων, οι δυο παράγοντες που προέκυψαν με ιδιοτιμές (eigenvalues) πάνω από 1 αντιστοιχούσαν στο 51.28% της ολικής διασποράς, έναντι 43.92% της ανάλυσης των 10 ερωτημάτων. Κρίνεται απαραίτητο να τονισθεί ότι η ΔΠΑ των 8 ερωτήσεων εξηγεί μεγαλύτερο ποσοστό της συνολικής δειγματικής διασποράς και μας παρέχει μεγαλύτερη ασφάλεια να προχωρήσουμε στον υπολογισμό των τιμών παλινδρόμησης των παραγόντων για τις περαιτέρω αναλύσεις (Meyers, Gamst, & Guarino, 2006; Tabachnick & Fidell, 2013). Οι ιδιοτιμές των μεταβλητών, καθώς και τα ποσοστά διασποράς των ιδιοτιμών πριν και μετά την περιστροφή παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.4.

Στον πίνακα περιστροφής των 2 παραγόντων με τις φορτίσεις της κάθε μεταβλητής διαφαίνεται ότι οι μεταβλητές που απαρτίζουν τον παράγοντα GC+ έχουν φορτίσεις από .630 έως .799 και τον παράγοντα GC- από .534 έως .802. Στον παράγοντα GC+, η μεταβλητή Q2 είχε τη μεγαλύτερη συσχέτιση (.799) και τη μικρότερη η Q3 (.630), ενώ στον παράγοντα GC-, η μεταβλητή Q9 είχε τη μεγαλύτερη συσχέτιση (.802) και τη μικρότερη η Q6 (.534) (Πίνακας 4.5).

Πίνακας 4.4. Ιδιοτιμές και ποσοστά διασποράς των ιδιοτιμών πριν και μετά την περιστροφή.

Μεταβλητές	Σύνολο επεξηγούμενης διασποράς								
	Αρχικές Ιδιοτιμές			Εξαγωγή Sums of Squared Loadings			Περιστροφή Sums of Squared Loadings		
	Σύνολο	% της Διασποράς	Αθροιστικό %	Σύνολο	% της Διασποράς	Αθροιστικό %	Σύνολο	% της Διασποράς	Αθροιστικό %
1	2.841	35.516	35.516	2.841	35.516	35.516	2.150	26.874	26.874
2	1.241	15.512	51.028	1.241	15.512	51.028	1.932	24.154	51.028
3	.827	10.334	61.362						
4	.777	9.713	71.075						

5	.740	9.256	80.330						
6	.646	8.076	88.406						
7	.497	6.219	94.625						
8	.430	5.375	100.000						

Μέθοδος Εξαγωγής: Ανάλυση κύριων συνιστωσών.

Πίνακας 4.5. Φορτίσεις των παραγόντων μετά την περιστροφή Varimax.

Πίνακας Περιστροφής Παραγόντων^a

	Παράγοντες	
	GC+	GC-
Q2	.799	
Q4	.655	
Q1	.654	
Q3	.630	
Q9		.802
Q10		.754
Q8		.595
Q6		.534

Μέθοδος Εξαγωγής: Ανάλυση κύριων συνιστωσών.

Μέθοδος Περιστροφής: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Διαφορές στη θετική και αρνητική συλλογική επάρκεια

Φύλο Εκπαιδευτικών

Οι απλές αναλύσεις διασποράς (ANOVA) για τη θετική (GC+) και αρνητική συλλογική επάρκεια (GC-) στις τιμές παλινδρόμησης των παραγόντων ανάλογα με το φύλο δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F_{1, 244} = 1, p = .319, \eta^2 = .004; F_{1, 244} < 1, p = .474, \eta^2 = .002$, αντίστοιχα). Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των τιμών παλινδρόμησης των παραγόντων για τη θετική και αρνητική συλλογική επάρκεια ανάλογα με το φύλο παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.6.

Πίνακας 4.6. Μέσες τιμές (M) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των τιμών παλινδρόμησης των παραγόντων για τη θετική (GC+) και αρνητική συλλογική επάρκεια (GC-) σε άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς.

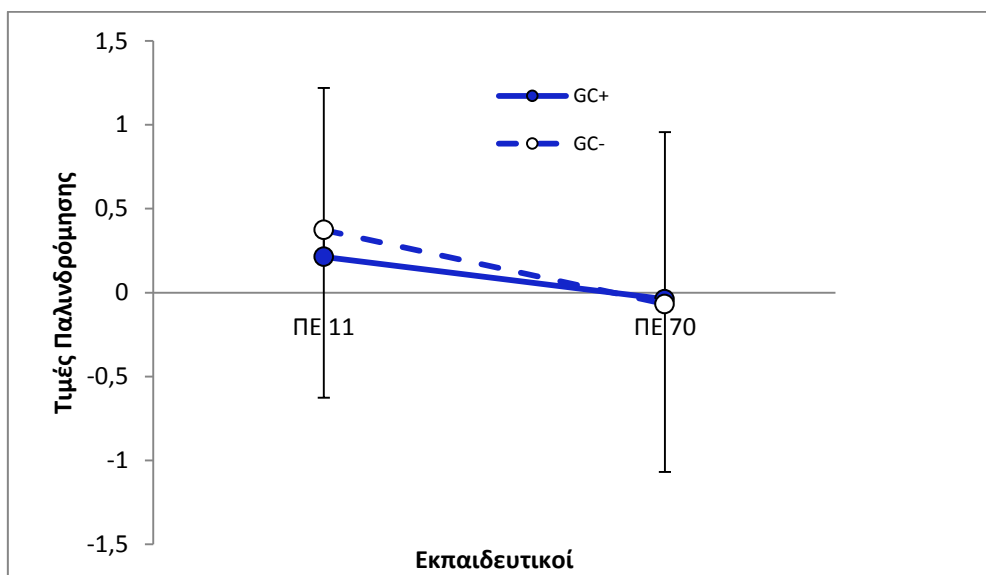
Εκπαιδευτικοί	N	GC+		GC-	
		M	TA	M	TA
Άνδρες	90	.0839	1.070	.0603	1.024
Γυναίκες	156	-.0484	.9575	-.0348	.9874
Σύνολο	246	.0000	1.000	.0000	1.0000

Εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής (ΠΕ 11) και Δάσκαλοι (ΠΕ 70)

Τα αποτελέσματα των απλών αναλύσεων διασποράς στις τιμές παλινδρόμησης των παραγόντων για τη θετική (GC+) και αρνητική συλλογική επάρκεια (GC-) των εκπαιδευτικών ΠΕ 11 και ΠΕ 70 παρουσίασαν στατιστική σημαντικότητα για την αρνητική συλλογική επάρκεια ($F_{1, 244} = 6.41, p = .012, \eta^2 = .026$). Η στατιστικά σημαντική διαφορά οφείλεται στην υψηλότερη τιμή των εκπαιδευτικών της φυσικής αγωγής ($M = .3735, TA = .9304$) σε σχέση με τους δασκάλους ($M = .0682, TA = .9993$). Στη θετική συλλογική επάρκεια δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F_{1, 244} = 2.06, p = .153, \eta^2 = .008$). Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των τιμών παλινδρόμησης των παραγόντων για τη θετική και αρνητική συλλογική επάρκεια παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.7 και απεικονίζονται στο Σχήμα 4.3.

Πίνακας 4.7. Μέσες τιμές (M) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των τιμών παλινδρόμησης των παραγόντων για τη θετική (GC+) και αρνητική συλλογική επάρκεια (GC-) στους εκπαιδευτικούς ΠΕ 11 και ΠΕ 70

Εκπαιδευτικοί	N	GC+		GC-	
		M	TA	M	TA
ΠΕ 11	38	.2135	1.006	.3735	.9304
ΠΕ 70	208	-.0389	.9963	.0682	.9993
Σύνολο	246	.0000	1.000	.0000	1.0000



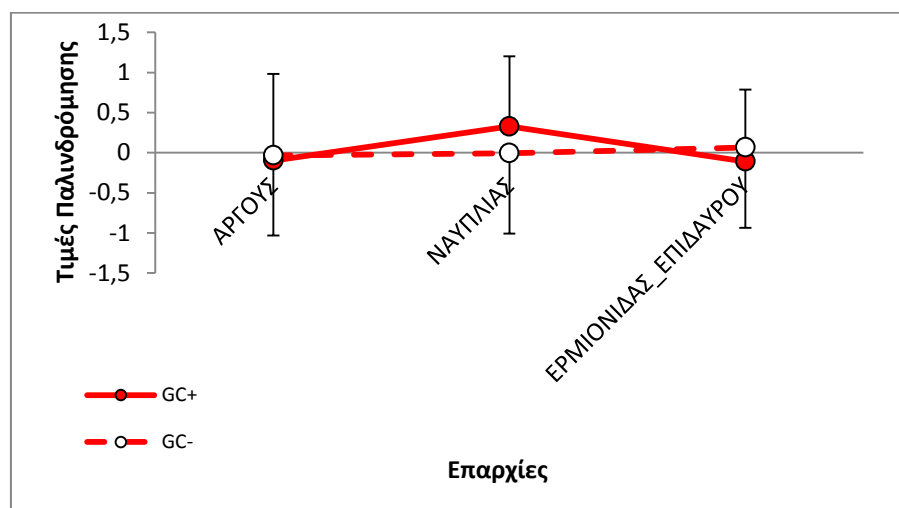
Σχήμα 4.3. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των τιμών παλινδρόμησης των παραγόντων για τη θετική (GC+) και αρνητική συλλογική επάρκεια (GC-) σε εκπαιδευτικούς ΠΕ11 και ΠΕ 70.

Επαρχίες

Οι απλές αναλύσεις διασποράς (ANOVA) για τη θετική (GC+) και αρνητική συλλογική επάρκεια (GC-) στις τρεις επαρχίες του Νομού Αργολίδας παρουσίασαν στατιστική σημαντικότητα για τη θετική συλλογική επάρκεια ($F_{2, 243} = 4.19, p = .016, \eta^2 = .033$), ενώ για την αρνητική συλλογική επάρκεια δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F_{2, 243} < 1, p > .05, \eta^2 = .002$). Η Bonferroni μετά- ANOVA ανάλυση για τις στατιστικά σημαντικές διαφορές των Επαρχιών στη θετική συλλογική επάρκεια έδειξε ότι η Επαρχία της Ναυπλίας είχε υψηλότερες τιμές ($M = .3278, TA = .8738$) από τις Επαρχίες του Άργους ($M = -.0974, TA = 1.079$) και της Ερμιονίδας – Επιδαύρου ($M = -.1082, TA = .8944$). Οι υπόλοιπες αντιπαραθέσεις ζευγών δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των τιμών παλινδρόμησης των παραγόντων για τη θετική και αρνητική συλλογική επάρκεια παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.8 και απεικονίζονται στο Σχήμα 4.4.

Πίνακας 4.8. Μέσες τιμές (M) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των τιμών παλινδρόμησης των παραγόντων για τη θετική (GC+) και αρνητική συλλογική επάρκεια (GC-) στις τρεις επαρχίες του Νομού Αργολίδας.

Επαρχίες	N	GC+		GC-	
		M	TA	M	TA
Άργους	123	-.0974	1.079	-.0321	.9439
Ναυπλίας	58	.3278	.8738	-.0059	1.107
Ερμιονίδας-Επιδαύρου	65	-.1082	.8944	.0659	1.016
Σύνολο	246	.0000	1.000	.0000	1.0000



Σχήμα 4.4. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των τιμών παλινδρόμησης των παραγόντων για τη θετική (GC+) και αρνητική συλλογική επάρκεια (GC-) ανά Επαρχία.

Διδακτική Εμπειρία

Η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών χωρίστηκε σε τέσσερις κατηγορίες με το σκεπτικό να υπάρχει ίσος περίπου αριθμός εκπαιδευτικών ανά κατηγορία. Οι 4 κατηγορίες ήταν (α) 2 – 12 χρόνια (N = 64), (β) 13 – 18 χρόνια (N = 61), (γ) 19 – 24 χρόνια (N = 61), και (δ) 25 – 35 χρόνια (N = 60). Οι απλές αναλύσεις διασποράς στις τιμές παλινδρόμησης των παραγόντων των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία δεν παρουσίασαν

στατιστικά σημαντικές διαφορές για τη θετική συλλογική επάρκεια ($F_{3, 242} = 1.81, p = .146, \eta^2 = .022$), καθώς και την αρνητική συλλογική επάρκεια ($F_{3, 242} = 2.25, p = .083, \eta^2 = .027$). Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των τιμών παλινδρόμησης των παραγόντων για τη θετική και αρνητική συλλογική επάρκεια ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.9.

Πίνακας 4.9. Μέσες τιμές (M) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των τιμών παλινδρόμησης των παραγόντων για τη θετική (GC+) και αρνητική συλλογική επάρκεια (GC-) ανάλογα με διδακτική εμπειρία.

Διδακτ. Εμπειρία	N	GC+		GC-	
		M	TA	M	TA
1-12	64	.0251	.9996	.1575	1.045
13-18	61	-.2495	1.045	-.1299	1.039
19-24	61	.1045	.8844	.1626	1.104
25-35	60	.1207	1.043	-.2011	.7339
Σύνολο	246	.0000	1.000	.0000	1.0000

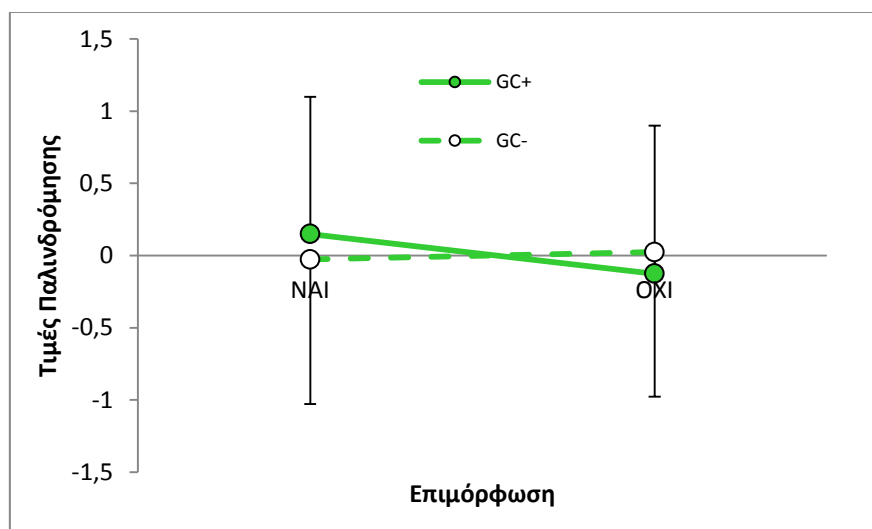
Επιμόρφωση

Τα αποτελέσματα των απλών αναλύσεων διασποράς στις τιμές παλινδρόμησης των παραγόντων για τη θετική (GC+) και αρνητική συλλογική επάρκεια (GC-) των εκπαιδευτικών με επιμόρφωση (N = 113) και χωρίς επιμόρφωση (N = 133) παρουσίασαν στατιστική σημαντικότητα για τη θετική συλλογική επάρκεια ($F_{1, 244} = 4.70, p = .031, \eta^2 = .019$). Η στατιστικά σημαντική διαφορά οφείλεται στην υψηλότερη τιμή των εκπαιδευτικών με επιμόρφωση (M = .1489, TA = .9501) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς επιμόρφωση (M = -.1265, TA = 1.067). Στην αρνητική συλλογική επάρκεια δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά

σημαντικές διαφορές ($F_{1, 244} < 1, p = .691, \eta^2 = .001$). Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των τιμών παλινδρόμησης των παραγόντων για τη θετική και αρνητική συλλογική επάρκεια ανάλογα με την επιμόρφωση παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.10 και απεικονίζονται στο Σχήμα 4.5.

Πίνακας 4.10. Μέσες τιμές (M) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των τιμών παλινδρόμησης των παραγόντων για τη θετική (GC+) και αρνητική συλλογική επάρκεια (GC-) στους εκπαιδευτικούς με και χωρίς επιμόρφωση.

Επιμόρφωση	N	GC+		GC-	
		M	TA	M	TA
ΝΑΙ	113	.1489	.9501	-.0276	.9547
ΟΧΙ	133	-.1265	1.027	.0234	1.040
Σύνολο	246	.0000	1.000	.0000	1.0000



Σχήμα 4.5. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των τιμών παλινδρόμησης των παραγόντων για τη θετική (GC+) και αρνητική συλλογική επάρκεια (GC-) σε σχέση με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνησης της συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δασκάλων ΠΕ 70 και Καθηγητών Φυσικής Αγωγής ΠΕ 11) των σχολικών μονάδων του Ν. Αργολίδας, μέσω των απαντήσεων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου Revised Collective Teacher Efficacy Scale (CTES-R) (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000).

Από την ανάλυση που ακολούθησε, διαφάνηκε ότι η ύπαρξη υψηλότερων επιπέδων συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα ατομικής εκπαιδευτικής επάρκειας (Goddard & Goddard, 2001) καθώς και με τις υψηλότερες επιδόσεις των μαθητών (Goddard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2000; Goddard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2004).

Ως προς την πρώτη ερευνητική υπόθεση: *Εάν η συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια σχετίζεται με το φύλλο,* φάνηκε από τις απλές αναλύσεις διασποράς (ANOVA) για τη θετική (GC+) και αρνητική συλλογική επάρκεια (GC-) στις τιμές παλινδρόμησης των παραγόντων ότι δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην έρευνά μας. Στην χώρα μας δεν υπάρχει κάποια αντίστοιχη έρευνα που θα μας βοηθούσε να συγκρίνουμε τα ευρήματά μας. Έρευνες όμως σε Ευρωπαϊκές χώρες φαίνεται να συμφωνούν με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και επιπροσθέτως αναφέρουν πως αν και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ξεπερνούν σε αριθμό τους άνδρες εκπαιδευτικούς, δεν φαίνεται να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την εκπαιδευτική επάρκεια από τους άνδρες (Mills, Martino, & Lindgard, 2004; Wilkins & Gamble, 2000). Αναφέρεται επίσης στις ίδιες ερευνητικές εργασίες πως αυτό ίσως στηρίζεται στην εσφαλμένη εκτίμηση που μπορεί να προκύψει ότι η διδασκαλία στην πρωτοβάθμια είναι μια «γυναικεία καριέρα» και ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι καλύτερες στην διδασκαλία νεαρών παιδιών.

Έρευνες σε Ασιατικές χώρες (Χονγκ Κονγκ, Σαγκάη και Ινδονησία), συμφωνούν με τα παραπάνω ευρήματα και έδειξαν ότι θα πρέπει να ενθαρρυνθούν περισσότερο οι άνδρες εκπαιδευτικοί να διδάξουν σε δημοτικά σχολεία καθώς επίσης και να αποδείξουν τις

ικανότητές τους στο χειρισμό διάφορων καταστάσεων του σχολείου (Hoi, 2008; Wilkins & Gamble, 2000).

Με τα παραπάνω συμφωνεί και πρόσφατη έρευνα που είχε ως δείγμα 247 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων στο Ν. Δελχί. Η ίδια έρευνα αναφέρει πως δεν διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά ως προς την εκπαιδευτική επάρκεια τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων, όσο και ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες (Kumar 2013).

Αντίθετα έρευνα που διεξήχθη στην Ινδία και το Ιράν αναφέρει πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να συγκεντρώνουν υψηλότερους δείκτες ως προς την εκπαιδευτική επάρκεια από τους άνδρες συναδέλφους τους, ενδεχομένως, επειδή μπορούν πιο εύκολα να προσαρμόσουν τις διδακτικές τους προσεγγίσεις στις μαθησιακές ανάγκες του κάθε παιδιού χωριστά (Sridhar, Badie & Reza, 2008). Σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα είναι και τα ευρήματα προηγούμενων μελετών (Haydal, 1997; Wittmann, 1992; Anderson, Greene & Loewen, 1998; Lee, Buck & Midgley, 1992; Rowan & Cheong, 1992; Riggs, 1991). Η διαφορά στην εκπαιδευτική επάρκεια μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών φαίνεται να αιτιολογείται από το γεγονός ότι ο αριθμός των γυναικών εκπαιδευτικών είναι κατά πολύ μεγαλύτερος από εκείνο των ανδρών, καθώς και από το ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρακολουθούν συχνότερα προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης (Sridhar, Badie & Reza, 2008).

Ως προς την δεύτερη ερευνητική υπόθεση, εάν δηλαδή οι Δάσκαλοι (ΠΕ 70) και οι Εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής (ΠΕ 11) διαφοροποιούνται ως προς την συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια, τα αποτελέσματα των απλών αναλύσεων διασποράς στις τιμές παλινδρόμησης των παραγόντων για τη θετική (GC+) και αρνητική συλλογική επάρκεια (GC-) των εκπαιδευτικών ΠΕ 11 και ΠΕ 70 παρουσίασαν στατιστική σημαντικότητα ως προς την αρνητική συλλογική επάρκεια δηλαδή, στις αρνητικά διατυπωμένες προτάσεις (items) για τη μέτρηση της ικανότητας της ομάδας (group competence GC-). Η στατιστικά σημαντική διαφορά οφείλεται στην υψηλότερη τιμή των εκπαιδευτικών της Φυσικής Αγωγής σε σχέση με τους δασκάλους.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα προγενέστερης έρευνας (Parks 2003) που αναφέρεται στην συλλογική επάρκεια. Η έρευνα αυτή έδειξε την ύπαρξη θετικής συσχέτισης ανάμεσα στην ετοιμότητα και την προθυμία των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής να ενσωματώσουν τη φυσική δραστηριότητα στα μαθήματά τους, με την

ενίσχυση της ατομικής και της συλλογικής επάρκειας. Το παραπάνω γεγονός φαίνεται να οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής που νοιώθουν προετοιμασμένοι για να διδάξουν και να αντιμετωπίσουν τυχόν προβλήματα που θα προκύψουν, είναι πιο πιθανό να πιστεύουν ότι μπορεί να είναι πιο επιτυχημένοι και επαρκείς.

Σε άλλη έρευνα (Lee A., Parks M., & Solmon M., 2007) αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής βρίσκονται υπό την πίεση βελτίωσης της ποιότητας του μαθήματός τους, λόγω της ελκυστικότητας του μαθήματος της φυσικής αγωγής σε παιδιά των δημοτικών σχολείων, κάτι που αυξάνει την εκπαιδευτική τους επάρκεια.

Η τρίτη ερευνητική υπόθεση αναφέρεται στο *εάν οι σχολικές μονάδες των επαρχιών του Ν. Αργολίδας διαφοροποιούνται ως προς την συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια*. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει στατιστική σημαντικότητα ως προς τη θετική συλλογική επάρκεια δηλαδή, ως προς τις θετικά διατυπωμένες προτάσεις (items) για τη μέτρηση της ικανότητας της ομάδας (group competence GC+), ενώ για την αρνητική συλλογική επάρκεια, στις αρνητικά διατυπωμένες προτάσεις (items) για τη μέτρηση της ικανότητας της ομάδας (group competence GC-), δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στις τρεις επαρχίες του Ν. Αργολίδας (Αργους, Ναυπλίας, Επιδαύρου και Ερμιονίδας).

Αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών στο εξωτερικό (Lee & Loeb, 2000), αναφέρουν πως ενώ η συζήτηση σχετικά με τη σχέση μεταξύ του μεγέθους του σχολείου και την επίτευξη των μαθητών είναι σε εξέλιξη, φαίνεται ότι οι διαφορές στο μέγεθος του σχολείου, μεταξύ πόλεων, γεωγραφικών διαμερισμάτων και χωρών, μπορεί να επηρεάσουν τα αποτελέσματα μιας έρευνας, ακριβώς επειδή τα σχολεία που εξυπηρετούν υψηλότερο αριθμό μαθητών απασχολούν μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών, κάτι που μπορεί να επηρεάσει τη συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια (Moolenaar, Daly & Slegers, 2012).

Πρέπει να σημειωθεί ότι η γενίκευση και η σύγκριση των αποτελεσμάτων των ερευνών για την συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια σε άλλα σχολεία, άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης και σχολικές περιοχές σε όλο τον κόσμο, πρέπει να είναι περιορισμένη. Αυτό στηρίζεται στο ότι το εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να διαφέρει από χώρα σε χώρα αλλά και από βαθμίδα σε βαθμίδα εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, τα Ολλανδικά δημοτικά σχολεία εξυπηρετούν ένα μάλλον μικρό αριθμό μαθητών σε σύγκριση με άλλες χώρες, όπως οι ΗΠΑ και η Κίνα, και σε γενικές γραμμές, τα δημοτικά σχολεία σε όλο τον κόσμο εξυπηρετούν

μικρότερο αριθμό μαθητών από τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Moolenaar, Daly & Slegers, 2012).

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών έχει διερευνήσει τη συσχέτιση της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας με την μαθητική επίτευξη. Πολύ λιγότεροι έχουν εξετάσει το πώς το σχολικό πλαίσιο σχετίζεται με την συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια (Goddard & Goddard, 2001). Σε ευρήματα της έρευνάς τους οι Goddard & Goddard (2001) επισημαίνουν ότι τα επίπεδα της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ των σχολείων, τουλάχιστον σε δημοτικά σχολεία αστικών περιοχών. Καταλήγουν στο συμπέρασμα πως το επίπεδο επάρκειας των συλλόγων διδασκόντων φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στο επίπεδο της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας κάθε σχολικής μονάδας. Ως εκ τούτου οι διακυμάνσεις μεταξύ των σχολείων ως προς την συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια μπορούν να εξηγηθούν πρωτίστως από τη συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια του κάθε σχολείου.

Σε μεταγενέστερη έρευνά τους (Goddard, & Goddard 2006) αναφέρουν πως δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές ως προς την συλλογική επάρκεια μεταξύ αστικών και ημιαστικών σχολικών μονάδων. Αν διατηρηθούν σταθεροί οι δημογραφικοί παράγοντες, όπως, το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών, το μέγεθος του σχολείου, οι προηγούμενες επιδόσεις των μαθητών, φαίνεται ότι η σχέση μεταξύ των διαφοροποιημένων διδακτικών μεθόδων που θα ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο τους και της αντιλαμβανόμενης συλλογικής επάρκειας είναι θετική και στατιστικά σημαντική.

Οι Hoy & Woolfolk (1993), αναφέρουν ότι «τα σχολεία που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας είναι αυτά στα οποία οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι οι συνάδελφοί τους: (α) θέτουν υψηλούς αλλά επιτεύξιμους στόχους, (β) δημιουργούν ένα επικοινωνιακό περιβάλλον μάθησης και (γ) οι μαθητές επιτυγχάνουν υψηλές επιδόσεις» (p. 365).

Ως προς την τέταρτη ερευνητική υπόθεση διερευνάται *εάν η συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια σχετίζεται με την Διδακτική Εμπειρία.*

Η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών χωρίστηκε σε τέσσερις κατηγορίες με το σκεπτικό να υπάρχει ίσος περίπου αριθμός εκπαιδευτικών ανά κατηγορία. Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τη θετική συλλογική επάρκεια, καθώς και την αρνητική συλλογική επάρκεια.

Αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών (Hui & Cheung, 2008) αναφέρουν πως η διδακτική εμπειρία θα μπορούσε να είναι ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην αύξηση της εκπαιδευτικής επάρκειας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ποσοτικών ερευνών, η διδακτική εμπειρία ήταν μια μεταβλητή που προέβλεπε τη γενική επάρκεια των εκπαιδευτικών και βρέθηκε να συσχετίζεται με την προσωπική εκπαιδευτική επάρκεια και την συλλογική επάρκεια (Hui & Cheung, 2008), κάτι με το οποίο συμφωνούν και τα αποτελέσματα άλλων μελετών (Imants & De Brabander, 1996; Lin, Gorrel, & Taylor, 2002). Η ηλικία του δασκάλου επίσης φάνηκε να έχει χαμηλή αλλά σημαντική σχέση με την συλλογική επάρκεια (Hui & Cheung, 2008).

Σε έρευνα του ο Mertler (2004) αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας φαίνεται να εμφανίζουν σημαντικά υψηλότερη συλλογική επάρκεια από ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας. Τα παραπάνω αποτελέσματα μπορεί να οφείλονται στην εμπειρία που έχουν συσσωρεύσει οι εκπαιδευτικοί στο χειρισμό διαφόρων καταστάσεων στα σχολεία και στις τάξεις. Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας, είναι σε θέση και να χειρίζονται διάφορες καταστάσεις και να ανταπεξέρχονται στις προκλήσεις (Bandura, 1993; Goddard, 2001; 2002; Goddard & Goddard, 2001; Goddard et al., 2000, 2004; Ross et al., 2001; Tschannen-Moran & Barr, 2004; Zuber-Skerritt, 2002; Hui & Cheung, 2004).

Πρόσφατες έρευνες αναφέρουν πως η συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια σχετίζεται λιγότερο με την διδακτική εμπειρία και περισσότερο με την επίδραση της διδασκαλίας στους μαθητές. Προτείνουν σωστό σχεδιασμό των διδασκαλιών από το σύλλογο των διδασκόντων της κάθε μιας σχολικής μονάδας, τονίζοντας πως η παροχή όγκου γνώσεων δεν είναι αποτελεσματική, όταν οι μαθητές δεν αποδίδουν όπως επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί (Hui & Cheung, 2008; Stoel, & Krüger, 2009). Όπως προτείνεται από άλλους ερευνητές (Hui & Cheung, 2008; Fielding, 1993; Fontana & Frey, 1994; Measor, 1985), οι ποιοτικές έρευνες (συνεντεύξεις και παρατηρήσεις διδασκαλιών) ίσως αποτύπωναν με περισσότερη ακρίβεια το επίπεδο της ατομικής και συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας και τις σχετικές παραμέτρους.

Ως προς την πέμπτη ερευνητική υπόθεση εάν δηλαδή η συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια σχετίζεται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας εμφάνισαν στατιστική σημαντικότητα ως προς τη θετική συλλογική επάρκεια, τις θετικά δηλαδή διατυπωμένες προτάσεις (items) για τη μέτρηση της ικανότητας της ομάδας

(group competence GC+). Η στατιστικά σημαντική διαφορά οφείλεται στην υψηλότερη συλλογική επάρκεια που φαίνεται να συγκεντρώνουν οι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με εκείνα αντίστοιχων ερευνών. Οι Goddard, Hoy & Hoy (2000) αναφέρουν ότι οι πεποιθήσεις επάρκειας των εκπαιδευτικών αυξάνονται μέσα από δραστηριότητες επαγγελματικές ανάπτυξης – επιμορφώσεις, σεμινάρια. Οι έρευνες σχετικά με την εκπαιδευτική επάρκεια αναφέρουν ότι η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από τα πανεπιστήμια, αλλά και συνεχείς επιμορφώσεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, είναι ένας σημαντικός παράγοντας που βελτιώνει το επίπεδο επάρκειάς τους (Hui & Cheung, 2008; Zhou & Reed, 2005; Lin et al., 2002; Goddard & Goddard 2001; Goddard, Hoy & Hoy, 2000).

Ο Ross (1992) προσπάθησε σε έρευνά του να διερευνήσει το ποιος ωφελείται από την επιμόρφωση και αναφέρει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από το επίπεδο της εκπαιδευτικής τους επάρκειας, ήταν πιο αποτελεσματικοί μετά το τέλος κάποιας επιμόρφωσης. Ένα σημαντικό στοιχείο που επισημαίνει ο ερευνητής σε αυτήν την έρευνα είναι η έλλειψη υποδειγματικής διδασκαλίας στη τάξη από τους εκπαιδευτές και τους άλλους επιμορφούμενους, κάτι που θεωρείται βασικό στοιχείο των περισσότερων μοντέλων επιμόρφωσης. Ο Sparks (1986) αναφέρει ότι η επιμόρφωση χωρίς υποδειγματική διδασκαλία είναι λιγότερο αποτελεσματική. Παρόμοια ευρήματα αναφέρθηκαν στις μετα-αναλύσεις του Wade (1984) και Yeaney & Padilla (1986). Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ευρύτερη γνώση της διδακτικής προσέγγισης που ακολουθούν, αλλά και των μεθόδων διδασκαλίας τους, μέσω της επιμόρφωσης, αναφέρουν οι Postareff, Lindblom & Nevgi (2007) σε ποιοτική έρευνά τους.

ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με βάση τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας μια πρότασή για επέκταση της παρούσας έρευνας, αλλά και πρόταση πολλών αντίστοιχων ποσοτικών ερευνών στο εξωτερικό είναι ότι μια πιο εμπειριστατωμένη ποιοτική μελέτη μέσω συνεντεύξεων και παρακολούθησης διδασκαλιών θα ήταν σκόπιμη για να γίνουν περισσότερο κατανοητοί οι τρόποι σύνδεσης μεταξύ των συγκεκριμένων μεταβλητών της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας. Απλή σύγκριση των διαφόρων επιπέδων επάρκειας μεταξύ πόλεων, περιοχών ή εθνοτήτων αποτελεί μόνο το πρώτο βήμα για τη διερεύνηση της επάρκειας των εκπαιδευτικών. Καταλήγουν πως μέσω ποιοτικών ερευνών θα διερευνηθεί το κατά πόσο επιβάλλεται αναθεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαίδευσης στα Πανεπιστήμια -των προγραμμάτων σπουδών των Πανεπιστημίων- ώστε μέσω των ερευνών να προκύψει μια πιο ολιστική άποψη του θέματος (Zuber-Skerritt, 2002; Hui & Cheung, 2004; Fielding, 1993; Fontana & Frey, 1994; Measor, 1985).

BİBLİYOĞRAΦΙΑ

- Aali, A. (2008). The effect of teacher characteristics on the classroom management style. *Journal of Education and Training, 24*, 163-197.
- Addi-Racah, A. & Ainhoren, R. (2009). School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools. *Teaching & Teacher Education, 25* (6), 805-813.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. & Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için bilgisayar öğretmenliği özyeterlik ölçeği geliştirme çalışması. A study on developing teacher Influences in Physical Education. *European Physical Education Review, 3* (2).
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. & Umay, A. (2005). A study on developing teacher Influences in Physical Education. *European Physical Education Review, 3* (2).
- Allinder, R. M. (1994) The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17* (2), 86-95.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology, American Psychological Association, 34*, 260-267.
- Ames, C. (1992). Classroom: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261–271.
- Anderson, D. S., Stacy, B.G., Western, J. S., & Williams, T. H. (1983). Career development in four professions: An empirical study. *Psychological Reports, 53* (3), 1263–1270.

- Anderson, L. W. (1991). *Increasing Teacher Effectiveness*, UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris.
- Anderson, R. N., Greene, M. L. & Loewen, P. S. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *The Alberta Journal of Educational Research*, 34 (2), 148-165.
- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1998). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34, 148–165
- Antoniou, A. S., Polychroni, F. & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational στρες and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21 (7) 682 - 690.
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools* [Report No. R-2007-LAUDS; ERIC Document Reproduction No. 130 243]. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35 (5), 28–32.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York, NY: Longman.
- Ashton, P., Webb, R., & Doda, N.(1983). *A study of teachers' sense of efficacy* (Final Report, ExecutiveSummary).Washington, DC:National Institute ofEducation.

- Bakar, A. R., Konting, M. M., Jamian, R., & Lyndon, N. (2008). Teaching efficacy of Universiti Putra Malaysia Science student teachers. *College Student Journal*, 42 (2), 493-509.
- Ballet, K., Kelchtermans, G., & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12, 209-229.
- Bandura, A. (1977). Self efficacy: toward a unifying theory of behavioral theory. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2). 122 – 147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997a). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 75-78.
- Bandura, A. (2006a). *Adolescent development from an agentic perspective*. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* 1-43. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Barfield V. & Burlingame, M. (1974). The pupil control ideology of teachers in selected schools. *The Journal of Experimental Education*, 42, 6-11.

- Barnabe, C. & Burns, M. (1994). Teachers' job characteristics and motivation. *Educational Research, 36*, 171-85.
- Barr, R. & Dreeben, R. (1978). Instruction in classrooms, in Shulman, L.S. (Ed.), *Review of Research in Education*, (5th ed.), F.E. Peacock, Itasca, IL,.
- Bechtel, P.A., & O'Sullivan, M. (2007). Enhancers and inhibitors of teacher change among secondary physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education, 26*, 221-235.
- Bedeian, A. G. (1993). *Management*, 3rd ed. New York: Dryden Press.
- Berliner D.C. (1986). *In Pursuit of the Expert Pedagogue*. American Educational Research Association is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to Educational Researcher, 15 (7), 5-13.
- Berliner, D.C. (2005). The near impossibility of testing for teacher quality. *Journal of Teacher Education. 56*, 205-213.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: a study employing the experience sampling method. *Journal of Undergraduate Science, 3*, 147-154.
- Blais, M.R., Briere, N.M., Lachance, L., Riddle, A.S., & Vallerand, R.J. (1993). L' inventaire de motivation au travail de Blais (The Blais Work Motivation Inventory). *Revue Quebecoise de Psychologie, 14*, 184-215.
- Bong, M, & Clark, R.E. (1990). Comparison between self-concept and self efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist, 34* (3), 139-153.
- Borg, M.G. & Riding, R.J. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Educational Research Journal, 17*, 263-281.

- Bowles, S., & Levin, H.M. (1968). The determinants of scholastic achievement- An appraisal of some recent evidence. *Journal of Human Resources*, 3, 3-24.
- Brinson, D., & Steiner, L. (2007). *Building collective efficacy: How leaders inspire teachers to achieve* (Issue Brief). Washington, DC: Center for Comprehensive School Reform and Improvement.
- Brislin, R., Lonner, W., & Thorndike, R. (1973). *Cross-cultural research methods*. New York: John Wiley-Interscience.
- Brookover, W. P., & Lezotte, L. W. (1979). *Changes in school characteristics coinciding with changes in student achievement*. East Lansing, MI: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Brophy, J. E., & Everston, C. M. (1977). Learning from teaching: A developmental perspective. *Psychology in the Schools*, 14 (4), 525–527.
- Brophy, J.E. (1987). Sociology students' motivation to learn. In M. Maehr, & D. Kleiber (Eds.), (pp. 181–220). *Advances in motivation and achievement*, 5, Greenwich, CT: JAI Press.
- Brousseau, B. A., Book, C., & Byers, J. (1988). Student expectations and teacher education traditions which we can and cannot live. *Journal of Teacher Education*, 39, 33-39.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16 (2), 239 - 253.
- Caldwell, B.J., (1994). International perspectives on the impact of school-based management, paper delivered at the Chinese University of Hong Kong on 12 December in the public lecture in the Wei Lun Visiting Professorship of B.J. Caldwell.

- Capara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers job satisfaction. *Journal of Applied Psychology, 95* (4), 821–832.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*, 473-490.
- Carlson, E., Lee, H., & Schroll, K. (2004). Identifying attributes of high quality special education teachers. *Teacher Education and Special Education, 27* (4), 350-359.
- Chan, D. W. (2002). Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Educational Psychology, 22* (5), 557-569.
- Chan, D. W. (2008). General, collective, and domain-specific teacher self-efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1057-1069.
- Chaplain, R.P. (1995) Stress and job satisfaction: A study of English primary school teachers. *Educational Psychology, 15*, 473-489.
- Chase, M. A., Lirgg, C. D., & Sakelos, T. J. (2003). Teacher efficacy and effective teaching behaviors in physical education. Paper presented annual meeting of *the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance*, Philadelphia, PA.
- Cheng, Y. C. & Tam, W. M. (1994). A theory of school-based staff development: development matrix. *Education Journal, 22* (2), 221-236.
- Cheng, Y.C. (1993). Improving teacher effectiveness: conception and strategies, paper presented at *the education seminar on Teaching Effectiveness in New Perspectives held by the Chinese University of Hong Kong*.

- Cheng, Y.C. (1995). *Function and Effectiveness of Education*, 3rd ed. (2nd ed. 1991, 1st ed. 1986), Wide Angle Press, Hong Kong.
- Cheng, Y.C., (1994). School effectiveness and school based management: a mechanism for education quality and school development, keynote speech presented at *the International Congress for School Effectiveness and Improvement*, Melbourne, Australia, January.
- Chester, M. D., & Beaudin, B. Q. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33 (1), 233–257.
- Cheung, W.M. & Cheng, Y.C. (1996). A multi-level framework for self management in school. *International Journal of Educational Management*, 10 (1), 17-29.
- Chittom, S. & Sistrunk, W. (1990). The relationship between secondary teachers' jobsatisfaction and their perceptions of schoolclimate. Paper presented at *the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association*, New Orleans.
- Chong, W. H., Klassen, R. M., Huan, V. S., Wong, I., & Kates, A. D. (2010). The relationships among school types, teacher efficacy beliefs, and academic climate: Perspective from Asian middle schools. *The Journal of Educational Research*, 103, 183–190.
- Chuene, K., Lubben, F. & Newson, G. (1999). The views of pre- service and novice teachers on mathematics teaching in South Africa related to their educational experience. *Educational Research*, 41 (1), 23-34.
- Cichon, D. & Koff, R. (1978). The teaching events stress inventory. Paper presented at *annualmeeting of the American Educational Research Association*, Ontario.

- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K.R.B. (2000) *Research Methods in Education (Fifth edition)*. London: Routledge.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education* 60, 323-337.
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D., & York, R.L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Cooperidder, D., & Sorensen, P.F. (2001). Appreciative inquiry: An emerging direction for organization development. Champaign, IL: Stipes.
- Cothran, D.J. (2001). Curricular change in physical education: Success stories from the frontline. *Sport, Education and Society*, 6, 67-79.
- Cousins, J., & Walker, C. (1995). Predictors of educators' valuing of systemic inquiry in schools. *Journal of Program Evaluation*, Special Issue, 25-35.
- Czerniak, C.M. (1990). A study of self-efficacy, anxiety and science knowledge in preservice elementary teachers. Paper presented at *the National Association for Research in Science Teaching*, Atlanta, GA
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters what leader can do. *Educational Leadership*, 60, 6-13.
- Davis, J & Wilson, S.M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction. *Clearing House*, 73 (6), 349-353.

- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education, 21* (5), 563-577.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R.M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York.
- Deci, E. L., & Ryan, R.M. (1991) A motivational approach to self: Integration in personality. In R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R.A. Dienstbier (Ed.) Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation (Vol.38, pp.237-288) Lincoln: University of Nebraska
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Dinham, S. & Scott, C. (2000b, April). Teachers' work and the growing influence of societal expectations and pressures, paper presented at *the American Educational Research Association Annual Meeting*, New Orleans, LA.
- DiStefano, C., Zhu, M., & Mindrilă, D. (2009). Understanding and using factor scores: Considerations for the applied researchers. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 14* (20). Available online: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=14&n=20>
- Education, 25* (3), 355-369.
- Eichinger, J. (2000). Job stress and satisfaction among special education teachers: Effects of gender and social role orientation. *International Journal of Disability, Development and Education, 47* (4), 397-412.
- Elliot, C. (1999). *Locating the energy for change: An introduction to appreciative inquiry*. Winnipeg, MB: International Institute for Sustainable Development.

- Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement, 51*, 755-767.
- Evans, L. (1998). *Teacher Morale, Job Satisfaction and Motivation*, Paul Chapman Publishing Limited, London.
- Evans, T.J. (1996). Elementary teachers' and principals' perceptions of principals leadership style and school social organization. Doctoral Dissertation, Western Michigan University, Kalamazoo, Michigan.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A. & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology, 72* (2), 227 – 243.
- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record, 107*, 186-213.
- Fielding, N. (1993). Qualitative interviewing. In N. Gilbert (Ed.), *Researching social life* (pp. 135-153). London: Sage.
- Filak, V., & Sheldon, K.M. (2003). Student psychological need satisfaction and college teacher-course evaluations. *Educational Psychology, 23*, 235-247.
- Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2005). Does burnout begin without student teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. Paper presented at *the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Montreal, CA.
- Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2005). Does burnout begin without student teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. Paper

presented at *the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Montreal, CA.

Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education* 23, 916–934.

Fontana, A., & Frey, J. H. (1994). Interviewing: The art of science. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 361-376). Thousand Oaks, CA: Sage.

Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43, 235-245.

Friedman, I. A. & Kass, E. (2001). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.

Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6 (3), 191-215.

Fuchs, L.S., Fuchs, D., & Bishop, N. (1992). Instructional Adaptation for students at risk. *Journal of Educational Research*, 86 (2), 70-84.

Fullan, M. (1982) *The Meaning of Educational Change*, N. York: Teachers College Press.

Fullan, M. (1992). *Successful School Improvement: The Implementation Perspective and Beyond*. Open University Press, Buckingham.

Gagne, M., & Deci, E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-361.

- Gavora, P. (2011). Measuring the self efficacy of in service teachers in Slovakia. *Orbis Sholae*, 5 (2), 79-94.
- Gerges, G. (2001). Factors influencing preservice teachers' variation in use of instructional methods: why is teacher efficacy not a significant contributor? *Teacher Education Quarterly*, 28 (4), 71-88.
- Ghaith, G. & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13 (4), 451-158.
- Ghaith, G., & Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 15, 487-499.
- Ghaith, G., & Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 15, 487-496.
- Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13 (4), 451-458.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86 (2), 173-184.
- Goddard, R (2001) Collective efficacy: a neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93 (3), 467-476.

- Goddard, R, Hoy, W.K. & Woolfolk Hoy, A. (2000) Collective Teacher Efficacy: It's Meaning, Measure and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 37 (2), 479-507.
- Goddard, R, Hoy, W.K. & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence and Future Directions. *Educational Researcher*, 33 (3), 3-13.
- Goddard, R. & Skrla, L. (2006). The influence of school composition on teacher perceptions of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 42 (2), 216-235.
- Goddard, R. D. & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17, 807-818.
- Goddard, R. D. (2000). Collective efficacy and student achievement. Paper presented at the annual meeting of *the American Educational Research Association*, New Orleans.
- Goddard, R. D. (2002). A Theoretical and Empirical Analysis of the Measurement of Collective Efficacy: The Development of a Short Form. *Educational and Psychological Measurement*, 62, (1), 97-110.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102, (1), 3-17.
- Goddard, R., D., Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. W. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence and Future Directions. *Educational Researcher*, 33 (3), 3-13.

- Goddard, R.G., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education* 17, 807–818.
- Goddard, Y. L. & Goddard, R.G. (2006). Connecting teaching practice to school climate: An examination of the relationship between differentiated instructional practice and collective efficacy beliefs. Paper presented at *the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, CA.
- Goetzinger, E. K. (2006). Burnout among special educators: Do experience, certification, caseload, and school size make a difference? *Dissertation Abstracts International*, 67 (10), (UMI No. 3237516).
- Good, T., Biddie, B. & Brophy, J. (1975). *Teachers Make a Difference*, Holt, Rinehart & Winston, New York, NY.
- Greenwood, G. E., Olejnik, S. F., & Parkay, F. W. (1990). Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research and Development in Education*, 23, 102-106.
- Greenwood, C. R., & Maheady, L. (1997). Measurable change in student performance: Forgotten standard in teacher preparation? *Teacher Education and Special Education*, 12, 275-267.
- Guskey, T. R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *Journal of Educational Research*, 81 (1), 41-47.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: a study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 4, 63-69.

- Guskey, T.R (1998). The age of our accountability. *Journal of staff development*, 19 (4), 36-44.
- Guskey, T.R. (1988). Teacher Efficacy. Self-concept and attitudes toward the implementation of instructional Innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4 (1), 63-69.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages:Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), 967-983.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, Cassell, London.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. New York: Oxford University Press.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Henson, R. K. (2001). Effect of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 819–836.
- Henson, R. K. (2001). Effect of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 819–836.
- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. Presented at *the Keynote address Educational Research Exchange*, Texas A&M University, College Station, TX.

- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. Paper presented at *the Annual Meeting of the Educational Research Exchange, College Station, TX*, (ERIC Document Reproduction Service No. ED452208).
- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. Presented at *Keynote address Educational Research Exchange, Texas A&M University, College Station, TX*.
- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. Paper presented at *the Annual Meeting of the Educational Research Exchange, College Station, TX*, (ERIC Document Reproduction Service No. ED452208).
- Henson, R.K. (2002). From adolescent angst to adulthood: substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist, 37* (3), 137-150.
- Henson, R.K., Kogan, L.R., & Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the Teacher Efficacy Scale and related instruments. *Educational & Psychological Measurement, 61* (3) 404-420.
- Higgins, J.M. (1994). *The management challenge*, 2nd ed. New York: Macmillan.
- Hoi Yan Cheung (2008). Teacher Efficacy: A Comparative Study of Hong Kong and Shanghai Primary In-Service Teachers. *The Australian Educational Researcher, 35*, 1-8
- Hoover-Dempsey, K., Bassler, O.C., & Brissie, J.S., (1987). Parent involvement: contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal, 24*, 417-435.

- House, L.J., & Jones, R. (2003). Self-efficacy, student teaching, and the teacher education program. Assessing performance and self efficacy of student teachers. Symposium conducted at *the meeting of the MidSouth Educational Research Association*, Biloxi, MS.
- Housego, B. (1992). Monitoring student teachers' feelings of preparedness to teach and teacher efficacy in a new elementary teacher education program. *Journal of Education for Teaching*, 18 (3), 259–273.
- Housego, B.E.J. (1990). A comparative study of student teachers' feelings of preparedness to teach. *Alberta Journal of Educational Research*, 36, 223-239.
- Hoy, A. (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.
- Hoy, A. (2004). What do teachers need to know about self-efficacy. Paper presented at *the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Diego, CA.
- Hoy, A.W. & Spero, R.B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21 (6), 343-356.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93 (4), 355–372.
- Hoy, W., & Woolfolk, A. (1990). Student teacher socialization. *American Educational Research Journal*, 27 (2), 281-299.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice (8th ed.)*. New York: McGraw-Hill.

- Hoy, W.K., & Woolfolk, A.E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elementary School Journal*, 93, 355-372.
- Hoy, W.K., Sweetland, S.R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38 (1), 77-93.
- Hughes, J. C. (2006). Teacher stress, teacher efficacy, and standardized testing: A study of New York City public school teachers. *Dissertation Abstracts International*, 67 (03), (UMI No. 3210270).
- Hui, K. F., & Cheung, H. Y. (2004). How does learning happen for people participating in adventure training? *Asia Pacific Education Review*, 5 (1), 76-87
- Hui, K. F., & Cheung, H. Y. (2008). Teacher Efficacy: A Comparative Study of Hong Kong and Shanghai Primary In-Service Teachers *The Australian Educational Researcher*, 35 (1), 103-123.
- Ingersoll, R.M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38 (3), 499-534.
- Jesus, S.N., & Lens, W (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology, An International Review*, 54 (1), 119-134.
- John A. Ross (1992) Teacher Efficacy and the Effects of Coaching on Student Achievement. *Canadian Journal of Education*, 17 (1), 51-65.
- Judge, T.A.& Bono, J.E. (2001) Relationship of core self-evaluations Traits- Self-Esteem, Generalized Self-Efficacy, Locus of Control and Emotional Stability- With Job Satisfaction and Job Performance: A Meta –Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86 (1), 81-92.

- Jung, W.S. (2007). Preservice teacher training for successful inclusion. *Education, 128* (1), 106-113.
- Karp, H.B. (1980). Team building from a Gestalt perspective, in Pfeiffer, J.W. and Jones, J.E. (Eds), *The 1980 Annual Handbook for Group Facilitators*, University Associates, San Diego, CA.
- Kazelskis, R. & Reeves, C. (1987). Concern dimensions of preservice teachers. *Education Research Quarterly, 11* (4), 45-52.
- King, E. (1999) Education revised for a world in transformation, *Comparative Education, 35*, 109-117.
- King, E. (1999). Education revised for a world in transformation. *Comparative Education, 35* (2), 109-117.
- Klassen, R. M. (2010). Teacher Stress: The Mediating Role of Collective Efficacy Beliefs. *The Journal of Educational Research, 103*, 342-350.
- Klassen, R., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and Job satisfaction: Teacher, gender, years of experience and job stress. *Journal of Edycational Psychology, 102* (3), 741-756.
- Kormanski, C.L., & Mozenter, A. (1987). A new model of team building: a technology for today and tomorrow, in Pfeiffer, J.W. (Ed.), *The 1987 Annual Developing Human Resources*, University Associates, San Diego, CA.
- Kreitner, R. (1995). *Management*, (6th ed) Boston: Houghton Mifflin.

- Kruger, L. (1997). Social Support and self-efficacy in problem solving among teachers assistance teams and school staff. *The Educational Journal of Research*, 90 (3), 164-168.
- Küçükylmaz, A. & Duran, N. (2006). The opinions of primary teacher candidates on taking measures to increase science teaching self-efficacy beliefs. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 1-23.
- Kumar T. P. (2013). A Comparative Study of Self Efficacy Among Government And Private School Teachers. *The global journals*, 2, 33-34.
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: Maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20, 341–359.
- Lanier, J., & Little, J. (1986). Research on teacher education. In: M. Wittrock, (Ed.), *Handbook of research on teaching*, (3rd Ed.), (pp. 527-569). New York: Macmillan.
- Lazuras, L. (2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece. *British Journal of Special Education*, 33 (4), 204-209.
- Lee A., Parks M., & Solmon, M. (2007). Understanding classroom teachers' perceptions of integrating physical activity: a collective efficacy perspective. *Journal of Research in Childhood Education*, 21 (3), 316-328.
- Lee, O., & Gallagher, J .J. (1986). Differential treatment of individual students and whole classes by middle school science teachers: Causes and consequences. Paper presented at *the National Association for Research in Science Teaching*, San Francisco, CA.

- Lee, V. E., & Loeb, S. (2000). School size in Chicago elementary schools: effects on teachers' attitudes and students' achievement. *American Educational Research Journal*, 37(1), 3-31.
- Lee, M., Buck, R., & Midgley, C. (1992). The organizational context of personal teaching efficacy. Paper presented at *the Annual Meeting of the Educational Research Association, San Francisco, C.A.*
- Lewis, R. (1999). Teachers coping with the stress of classroom discipline. *Social Psychology of Education*, 3, 155-171.
- Lieberman, A. & Miller, L. (1984). *Teachers, Their World and Their Work*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Lindblom, Y., Postareff, L., & Nevgi, Y. A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557-571.
- Lindner, J. R. (1998). Understanding employee motivation. *Journal of Extension* 36 (3), 1-8.
Available: <http://www.joe.org/joe/1998june/rb3.html>
- Lottie, D. (1975). *School Teacher*, University of Chicago Press, Chicago, IL.
- MacCarty, T.K. (2004). Teacher self-efficacy and state-mandated testing. *Dissertation Abstracts International*, 65 (12), 6697, (UMI No. 3159469).
- Maddux, J. (2005). Self-efficacy: The power of believing you can. In C. Snyder & S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (277-287). New York: Oxford University Press.
- Male, D. & May, D. (1998). Stress and health, workload and burnout in learning support coordinations in colleges of further education, *Support for Learning*, 13, 134-158.

- Manning, M., & Patterson, J. (2005). Unfulfilled promise: Ensuring quality teachers for our Nation's schools. *Childhood Education, 81* (4), 249-250.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2000). Swimming in the school: expanding the scope of the big fish little pod effect. In Paper presented at *the 2000 Self Research Centre Conference*, Sydney, Australia.
- Martin, J.J.& Kulinna, P.H. (2004). Self efficacy theory and the theory of planned behavior Teaching Physically active physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and sport, 75*, 288-297.
- Martin, J.J.& Kulinna, P.H. (2003). The development of a physical education teachers' self-efficacy instrument. *Journal of teaching in Physical Education, 22* (2), 219-232.
- Martin, J.J., Kulinna, P.H., Eklund, R., & Reed, B. (2001). Determinants of teachers' intentions to teach physically active physical education classes. *Journal of teaching in Physical Education, 20*, 129-143.
- Martin, J.J., McCaughtry, N., Hodges- Kulinna, P., Cothran, D. (2008). The influences of professional development on teachers' self-efficacy toward educational change. *Physical Education and Sport Pedagogy, 13* (2), 171-190.
- Measor, L. (1985). Interviewing: A strategy in qualitative research. In R. G. Burgess (Ed.), *Strategies of educational research: Qualitative methods* (pp. 55-77). London: Falmer Press.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

- Midgley, C., Feldauer, H. & Eccles, J.S. (1989). Change in teacher efficacy and student self – and task related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology, 81* (2), 247-258.
- Miskel, C., McDonald, D., & Bloom, S. (1983). Structural and expectancy linkages within schools and organizational effectiveness. *Educational Administration Quarterly, 19*, 49-82.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. C. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education, 28*, 251-262.
- Moore, W., Esselman, M. (1992). Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating districts experience. Paper presented at *the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.
- Nemiroff, P.M. & Pasmore, W.A. (1987). Lost at sea: a consensus-seeking task, in Pfeiffe J.W. & Jones, J.E. (Eds), *The 1975 Annual Handbook for Group Facilitators*, University Associates, San Diego, CA, 1975.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ntoumanis, N. (2001). Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport. *Journal of Sport Sciences, 19*, 397-409.
- Odell, S. & Ferraro, D. (1992). Teacher mentoring and teacher retention. *Journal of Teacher Education, 43*, 200-214.
- Ololube, N.P. (2005). Teachers' job satisfaction and motivation for school effectiveness: an assessment, available online at: <http://www.usca.edu/essays/vol182006/ololube.pdf>

- Onofre, M., (2001). Practical knowledge, self-efficacy and quality of teaching: A multicase study in PE teachers. Paper presented at *AIESEP International Congress*, Madrid.
- Ornstein, A.C. (1991). Teacher effectiveness research: theoretical considerations, in Waxman, H.C. and Walberg, H.J. (Eds), *Effective Teaching: Current Research*, McCutchan Publishing Corporation, Berkeley, CA.
- Paese, P., & Zinkgraf, S. (1991). The effect of student teaching on teacher efficacy and teacher stress. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 307-315.
- Pajares M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research* Fall, 62, 307-332.
- Pajares, F. (1996a, April). Current directions in self research: Self-efficacy. Paper presented at *the annual meeting of the American Educational Research Association*, New York.
- Pajares, F. (1996b). Assessing self-efficacy beliefs and academic outcomes: The case for specificity and correspondence. Paper presented at *the annual meeting of the American Educational Research Association*, New York.
- Parks, M. A. (2003). *Collective Efficacy: A Framework for Understanding Classroom Teachers Perceptions of Integrating Physical Activity*. Unpublished Doctoral Dissertation, Louisiana State University, Baton Rouge.
- Perie, M. & Baker, D.P. (1997), Job satisfaction among America's teachers: effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation. National Centre of Educational Statistics, Statistical Analysis Report, U.S. Department of Education, available online at: <http://nces.ed.gov/pubs97/97471.pdf>
- Plash, S., & Piotrowski, C. (2006). Retention Issues: A study of Alabama special education teachers. *Education*, 127 (1), 125-180.

- Podell, D. M. & Soodak, L. C. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *The Journal of Educational Research, 86*, 247–253.
- Puchner, L. D., & Taylor, A. R. (2006). Lesson study, collaboration and teacher efficacy: Stories from two school-based math lesson study groups. *Teaching and Teacher Education, 22*, 922–934.
- Ralph, E. (2002). Mentoring beginning teachers: Findings from contextual supervision. *Journal of Personnel Evaluation, 16* (3), 191-210.
- Ralph, E. (2003). Enhancing mentorship in the practicum: Improving contextual supervision. *Journal of Education, 38* (1), 1-21.
- Reeves, C.K. (1982). The relationship of teaching experience to areas of concern about teaching. Paper presented at *the annual meeting of the Mid South Educational Research Association*, New Orleans.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblov, L., Schiefele, U. (in press) Teachers; goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching and burnout. *Learning and Instruction*, (2009) doi:10.1016/j.learninstruc.2009.01.001.
- Rice, D.C. & Roychoudhury, A. (2003). Preparing more confident preservice elementary science teachers: One elementary science methods teacher's self-study. *Journal of Science Teacher Education, 14* (2), 97-126.
- Rice, J.K. (2003). Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes. Washington, D.C. Economic Policy Institute, 2003.
- Richer, S.F. Blanchard, C. & Vallerand, R.J. (2002). A motivational model of work turnover. *Journal of Applied Social Psychology, 32*, 2089-2113.

- Riggs, I. (1991). Gender differences in elementary science teacher efficacy. Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Association. Chicago, IL.
- Rinehart, S.J., Short, P.M., Short, J. S., & Eckley, M. (1998). Teacher Empowerment and Principal Leadership: Understanding the Influence Process. *Educational Administration Quarterly*, 34 (1), 630-649.
- Rivkin, S.G., Hanushek, E.A., & Kain, J.F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73 (2) 417–458.
- Roberts, B. (2000.) Personal efficacy and collective efficacy. Retrieved December 8, 2007, from <http://www.stolaf.edu/people/roberts/psych-121/Efficacy.html>.
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (1), 85-105.
- Rose, J.S., & Medway, F.J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74, 185-190.
- Rosenholtz, S. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: implications for teacher induction programs. *The Elementary School Journal*, 89 (4), 421-439.
- Rosenholtz, S.J. & Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment. *Sociology of Education*, 63, 241-257.
- Ross, J.A. & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*. 17 (2), 179–199.

- Ross, J.A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education, 10* (4), 381–394.
- Ross, J.A. (1998). *The antecedents and consequences of teaching efficacy. Advances in research on teaching, 7*, 49-74.
- Ross, J.A., Cousins, J.B., & Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education, 12* (4), 385–400.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80*, 1-28.
- Rovegno, I., & Bandhauer, D. (1997). Psychological dispositions that facilitated and sustained the development of knowledge of a constructivist approach to physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 16*, 136-154.
- Rowan, B. & Cheong, Y. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education, 65*, 150-167.
- Rowan, Chiang, B.F., & Miller, R.J. (1997). Using research on employees' performance to study the effects of teachers on students' achievement. *Sociology of Education, 70*, 256-284.
- Ryan, D.W. (1986). *Developing a New Model of Teacher Effectiveness*, Ministry of Education, Ontario.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
- Ryan, R.N. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist 55*, 68-78.

- Sabancı, A. (2009). The effect of primary school teachers' burnout on organizational health. *Procedia Social and Behavioral Sciences – World Conference on Educational Sciences 2009*, 1 (1) 195 - 205.
- Sachs, J. (2000) The activist professional. *Journal of Educational Change*, 1, 77-95.
- Sachs, J. (2000). "A New Map of the World". *Economist Magazine*, 24, 81-83.
- Sargent, T., & Hannum, E. (2003). Keeping teachers happy: Career satisfaction among primary school teachers in rural China. Paper presented at *the International Association Research Committee on Social Satisfaction and Mobility*, New York.
- Sawchuk, S. (2009). Teacher effectiveness: From qualifications to results teacher effectiveness through federal policy. *American Educational Research Association* 12, 364-417.
- Schoen, L.T. & Teddie, C. (2008) A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19, (2), 129-153.
- Schunk, D.H., & Meece, J.L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 71-96). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Sergiovanni, T. (1987). The theoretical basis for cultural leadership. In L. Sheive & M. Schoenheit (Eds.), *Leadership: Examining the elusive* (pp. 16-29). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sergiovanni, T.J. & Starratt, R.J. (1993). *Supervision: A Redefinition*, 5th ed., McGraw- Hill, New York, NY.
- Sergiovanni, T.J. (1987). *The Principalship: A Reflective Practice Perspectives*, Allyn & Bacon, Boston, MA.

- Sergiovanni, T.J., & Moore, J.H. (1985). *Schooling for tomorrow*. New York: Allyn & Bacon.
- Shann, M.H. (1998). Personal commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92 (2), 67-73.
- Shechtman, Z., Levy, M. & Leichtentritt, J. (2005) Impact of life skills Training on Teachers; Perceived Environment and Self-Efficacy. *The Journal Of Educational Research*, 98 (3), 144-154.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611–625.
- Soar, R. S., Medley, D.M., & Coker, H. (1983). Teacher evaluation: A critique of currently used methods. *Phi Delta Kappan*, 65, 239-246.
- Soodak, L.C. & Podell, D.M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, 27 (1), 66-81.
- Sparks, G. (1986). The effectiveness of alternative training activities in changing teaching practices. *American Educational Research Journal*, 23, 217–225.
- Spector, J. E. (1990). Efficacy for teaching in preservice teachers. Paper presented at *the annual meeting of the American Educational Research Association*, Boston, MA.
- Spector, P. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes and Consequences*. California: Sage.
- Sridhar, N.Y., Badieli, H. R., & Reza H. (2008). Teacher Efficacy Beliefs: A Comparison of Teachers in India and Iran. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34, 81-89.

- Stajkovic & Luthans, (1998). Self-efficacy and work-related task performance: A meta – analysis. *Psychological Bulletin*, 124 , 240-261.
- Standage, M., Sebire, S.J. & Loney, T. (2008) Does exercise motivation predict engagement in objectively assessed bouts of moderate-intensity exercise? A self-determination theory perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 30, 337–352.
- Stein, M.K. & Wang, M.C. (1988) Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4 (2), 171-187.
- Stephanou, G. & Tsapakidou, A (2008). Teachers’ Teaching Styles and self efficacy in physical education. *The international Journal of learning*, 14 (8), 1-12.
- Stoll, L, Fink, D. & Earl, L. (2003). *It’s About Learning*, London: Routledge.
- Stolp, S., & Smith, S. (1994). *School Culture and Climate: The Role of the Leader*. OSSC Bulletin. Eugene: Oregon School Study Council.
- Summers, A.A., & Wolfe, B.L. (1975). Which School Resources Help Learning? Efficiency and Equality in Philadelphia Public Schools. *The American Economic Review*, 67 (4), 639-652.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson teacher education program and traditional programs. (Doctoral dissertation, University of Maryland College Park,1992). *Dissertation abstract International*, 54-01A, 151.
- Thornton, D., Mann, R., Webster, S., Blud, L., Travers, R., Friendship, C., & Erickson, M. (2003). Distinguishing between and combining risks for sexual and violent recidivism. In R. A. Prentky, E.S. Janus, & M.C. Seto (Eds.), *Annals of the New York Academy of Science*, Vol. 989 (pp. 223–235).

- Tournaki, N., & Podell, D.M. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education, 21*, 299-314.
- Trentham, L., Silvern, S., & Brogdon, R. (1985). Teacher efficacy and teacher competency ratings. *Psychology in the Schools, 22*, 343–352.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy capturing an elusive construct. *Teaching & Teacher Education, 17* (7), 783-850.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A.W. & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68* (2), 202-248.
- Tsigilis, N., Grammatikopoulos V. & Koustelios, A. (2007). Applicability of the Teachers' Sense of Efficacy Scale to educators teaching innovative programs. *International Journal of Educational Management, 21* (7), 634 – 642.
- Vallerand, R. J. (1989). Toward a cross-cultural validation methodology for psychological scales: Implications for research conducted in the French language. *Canadian Psychology, 30*, 662-680.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., & Koestner, R. (2008). Reflections on Self-Determination Theory. *Canadian Psychology, 49* (3), 257-262.
- Van den Berg, R. (2002) Teachers' meanings regarding educational practice. Review of *Educational Research 72* (4), 577-625.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education, 24* (1), 80-91.

- Wan, C.P. (2005). Teaching efficacy beliefs of Pre-service teachers. *Journal IPBA/Jilid3: Bilangan 2*. Retrieved April 18, 2008, from [http://apps.emoe.gov.my/ipba/ Research Paper/journal/article14.pdf](http://apps.emoe.gov.my/ipba/ResearchPaper/journal/article14.pdf).
- Wang, C.K.J., & Liu, W.C. (2008). Teachers' motivation to teach national education in Singapore: a self-determination theory approach Asia Pacific. *Journal of Education*, 28 (4), 395-410.
- Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100 (5), 303–310.
- Watkins, J.M., & Mohr, B.J. (2001). *Appreciative inquiry. Change at the speed of imagination*, San Francisco, CA: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wheatley, K.F. (2005). The case for re-conceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education*, 21, 747-766.
- Wilkins, J., & Gamble, R. J. (2000). An examination of gender differences amongst teachers in Jamaican schools. *Multicultural Education*, 7 (4), 18-20.
- Witman, C. L. (1992). Comparison of teacher efficacy of graduates from an alternative teacher education program and traditional programs (Doctoral dissertation, University of Maryland College Park, 1992). *Dissertation Abstracts International*, 54-01A, 151.
- Wolters, C.A., & Daugherty, S.G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99, 181–193.

- Woolfolk Hoy, A., & Davis, H. (2005). Teachers' sense of efficacy and adolescent achievement. In T. Urdan & F. Pajares (Eds.), *Adolescence and education: Vol. 5: Self-efficacy beliefs during adolescence* (pp. 117–137). Greenwich, CT: Information Age.
- Woolfolk Hoy, A., and Hoy, W.K. (2003). *Instructional Leadership: A Learning-Centered Guide*, Allyn & Bacon/Longman, Boston, MA.
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H., & Pape, S. (2006). Teachers' knowledge, beliefs, and thinking. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 715-737). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W.K., & Kurz, N. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821–834.
- Woolfolk, A.E., & Hoy, W.K. (1990). Prospective teachers sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81–91.
- Woolfolk, A.E., Rosoff, B., & Hoy, W.K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137–148.
- Wright, D.P., McKibbin, M., & Walton, P. (1987). *The effectiveness of the teacher trainee program: An alternate route into teaching in California*. Sacramento: California Commission on Teacher Credentialing.
- Yeane, R., & Padilla, M. (1986). Training science teachers to utilize better teaching strategies: A research synthesis. *Journal of Research in Science Teaching*, 23 (2), 85–95.

- Zhou, J., & Reed, L. (2005). Chinese government documents on teacher education since the 1980s. *Journal of Education for Teaching*, 31 (3), 201-213.
- Zigarelli, M.A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research, *The Journal of Educational Research*, 90, 103-9.
- Βεργίδης, Δ. (2001) Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική, στο: Χάρης Κ. Π., Πετρουλάκης Ν. Β. & Νικόδημος Σ. Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική, Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Αθήνα: Ατραπός, 127-144.
- Βεργίδης, Δ. (2001). Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική, Στο Κ. Χάρης, Ν. Πετρουλάκης και Σ. Νικόδημος, (Επιμ). Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική, Πρακτικά Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ζαβλανός, Μ. (2003) *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Σταμούλης.
- Κατσής, Α., Σιδερίδης, Γ. & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα, Αττικής: MOTIBO Εκδοτική.
- Τσιγγίλη (2005). Το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας και ο ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας σε καθηγητές φυσικής αγωγής. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΤΕΦΑΑ.
- Χριστοδουλίδης, Τ. (2004). *Στόχοι επίτευξης, αντίληψη καθήκοντος και παρακίνηση καθηγητών φυσικής αγωγής και άλλων ειδικοτήτων*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, ΤΕΦΑΑ.

VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΚΙΝΗΣΗΣ & ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΖΩΗΣ
Τμήμα Οργάνωσης & Διαχείρισης Αθλητισμού
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Αγαπητέ Συνάδελφε, Αγαπητή Συναδέλφισα,

Στο παρακάτω ερωτηματολόγιο υπάρχουν κάποιες προτάσεις, οι οποίες αφορούν στην εργασία σας. Καλείστε να πάρετε μέρος σε μια έρευνα, η οποία αποσκοπεί στη διερεύνηση της επάρκειας των εκπαιδευτικών, σε συλλογικό επίπεδο.

Παρακαλώ διαβάστε με προσοχή το παρακάτω ερωτηματολόγιο και απαντήστε με τη μεγαλύτερη δυνατή **ειλικρίνεια**, τοποθετώντας ένα **κύκλο** στην απάντηση που σας εκφράζει.

Οι απαντήσεις σας θα δίνονται σύμφωνα με μια 5/βάθμια κλίμακα (**5 = Συμφωνώ Απόλυτα, 1 = Διαφωνώ Απόλυτα**). Δεν υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση. Για αυτό το λόγο παρακαλούμε να **απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις προσεκτικά και με ειλικρίνεια**. Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και οι απαντήσεις σας θα είναι **απόλυτα εμπιστευτικές**. Τα όποια προσωπικά στοιχεία που σας ζητάμε να συμπληρώσετε, θα χρησιμοποιηθούν για στατιστικούς σκοπούς **και μόνο** στα πλαίσια της παρούσας έρευνας.

Παρακαλώ είναι εξαιρετικά σημαντικό να **απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις**.

Πληροφορίες

Επιβλέπων Καθηγητής
Τραυλός Αντώνης (Ph.D.)
Εκπαιδευτικός
Αναπληρωτής Καθηγητής
Σχολείο
Πανεπιστήμιο Πελ/σου.
Τηλ.: 27310 89672 _6970420772
e-mail: atravlos@uop.gr

Μεταπτυχιακός φοιτητής
Γιαννόπουλος Γιώργος,
Φυσικής Αγωγής στο 4^ο Δημ.
Άργους.
Τηλ. 6938976337, 2751066429
e-mail: gegiano14@ymail.com

Σας ευχαριστούμε για τη συμμετοχή σας

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα 2. Π.Ε. : 3. Ηλικία: _____ ετών
4. 2^ο Πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό
Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε).....
.....
.....
5. Επιμόρφωση: Ναι Όχι Αν Ναι απαντήστε παρακάτω :
Κύριο θέμα:
.....
Διάρκεια: Έτος:
6. Έτος αποφοίτησης από το Πανεπιστήμιο (βασικό πτυχίο).....
7. Έτη Διδακτικής Εμπειρίας: _____
8. Θέση: Αναπληρώτρια/ της Νεοδιόριστη/ ος Μόνιμη/ ος
Διευθυντής/ ρια Υποδιευθύντρια/ της
9. Σπουδάσατε αυτό που επιθυμούσατε; : Ναι Όχι

Παρακάτω υπάρχει μια σειρά από προτάσεις με τις οποίες θέλουμε να δηλώσετε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε. Κάθε αριθμός αντιστοιχεί σε άλλη απάντηση. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Κυκλώστε την απάντηση που σας εκφράζει.

No		Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ, ούτε Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
1	Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο έχουν ό,τι χρειάζεται για να οδηγήσουν τα παιδιά στην μάθηση.	5	4	3	2	1
2	Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο είναι ικανοί να τα βγάλουν πέρα με τους δύσκολους μαθητές.	5	4	3	2	1
3	Αν ένα παιδί δεν μάθει κάτι την πρώτη φορά, οι εκπαιδευτικοί θα δοκιμάσουν με κάποιον άλλο τρόπο.	5	4	3	2	1
4	Οι εκπαιδευτικοί εδώ έχουν την πεποίθηση ότι είναι ικανοί να δώσουν κίνητρα στους μαθητές τους.	5	4	3	2	1
5	Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο πραγματικά πιστεύουν ότι κάθε παιδί μπορεί να μάθει.	5	4	3	2	1
6	Αν ένα παιδί δεν θέλει να μάθει, οι εκπαιδευτικοί εδώ σταματούν την προσπάθεια.	5	4	3	2	1
7	Οι εκπαιδευτικοί εδώ χρειάζονται περισσότερη εξάσκηση, ώστε να γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίσουν αυτούς τους μαθητές.	5	4	3	2	1
8	Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο πιστεύουν ότι υπάρχουν κάποιοι μαθητές που κανένας δεν μπορεί να προσεγγίσει.	5	4	3	2	1
9	Οι εκπαιδευτικοί εδώ δεν έχουν τις δεξιότητες που χρειάζεται για να παράγουν ουσιαστική μάθηση.	5	4	3	2	1
10	Οι εκπαιδευτικοί εδώ αποτυγχάνουν να προσεγγίσουν κάποιους μαθητές, λόγω των φτωχών μεθόδων διδασκαλίας.	5	4	3	2	1