

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗΣ
ΑΚΡΟΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Μαρία Γ. Σαλαγιάννη

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2017

**Η επίδραση της Ενσυναίσθησης και της Ενεργητικής Ακρόασης στην Αυτο-
αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**που υποβλήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
της Σχολής Επιστημών Αγωγής
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

Συμβουλευτική επιτροπή

**Βασίλειος Κούτρας, Καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Κυριάκος Αθανασίου, Καθηγητής ΤΕΑΠΗ, Πανεπιστημίου Αθηνών
Αρτεμις Γιώτσα, Αν. Καθηγήτρια ΠΤΝ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

Εξεταστική επιτροπή

**Παπακωνσταντίνου Παναγιώτης, Καθηγητής Φ.Π.Ψ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Μπρούζος Ανδρέας, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Καραγιαννοπούλου Ευαγγελία, Αν. Καθηγήτρια Φ.Π.Ψ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Παπαντωνίου Γεωργία, Επ. Καθηγήτρια Π.Τ.Ν Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

**Εγκρίθηκε στη συνεδρία της 26^{ης} Απριλίου του Παιδαγωγικού Τμήματος
Νηπιαγωγών, της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.**

Η έγκριση της παρούσας διδακτορικής διατριβής από το Παιδαγωγικό Τμήμα
Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, δεν
υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα.

(Ν, 5343/1932, άρθρο 202, παρ. 2).

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Από τα πρώτα χρόνια της εκπαιδευτικής μου καριέρας αλλά και από τα χρόνια της «άτυπης μαθητείας» μου στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού είχα αντιληφθεί εμπειρικά ότι οι δεξιότητες ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης επηρεάζουν σε διάφορους τομείς την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Το επιστημονικό μου ενδιαφέρον για την ενδεχόμενη συσχέτιση και την επίδραση που μπορεί να ασκούν οι ικανότητες ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης στην αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ενεργοποιήθηκε, κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου «Σπουδές στην Εκπαίδευση» .

Στη συνέχεια και ενώ υπηρετούσα πλέον ως Σχολική Σύμβουλος παρακολούθησα το ετήσιο Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό της ΑΣΠΑΙΤΕ όπου, αφού μελέτησα και εξασκήθηκα η ίδια, διαπίστωνα ότι οι δεξιότητες ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης αποτελούν παράγοντες – που επιδρούν και επηρεάζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στο επίπεδο της διδασκαλίας, του κλίματος και των σχέσεων που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους. Σημαντικότερη όμως ήταν η διαπίστωσή μου ότι οι ικανότητες αυτές μπορούν να διδαχθούν και μπορούν να βελτιώνονται διαρκώς, με την κατάλληλη εκπαίδευση και εξάσκηση.

Αφετηρία για άμεση παρατήρηση των ενδεχόμενων συσχετίσεων των εννοιών αυτών με το εκπαιδευτικό έργο αποτέλεσε η συστηματική μου ενασχόληση και η εμπειρία που απέκτησα από την εμπλοκή μου στην ετήσια επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων «Βήματα για τη Ζωή» σε νηπιαγωγεία της περιφέρειάς μου από την πιλοτική του εφαρμογή στο Ν. Βοιωτίας, το σχολικό έτος 2009 έως και σήμερα, όπου υπηρετώ στο Ν. Αττικής. Κατά τη διάρκεια αυτής της πορείας, πολύτιμη υπήρξε η συνεργασία μου με τον Επιστημονικά Υπεύθυνο του προγράμματος Βασίλειο Κούτρα, Καθηγητή Αγωγής Υγείας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων ο οποίος μου έδωσε την δυνατότητα να διερευνήσω στο πλαίσιο της παρούσας διδακτορικής διατριβής, την επίδραση της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Οφείλω λοιπόν πολλές ευχαριστίες στον κ. Βασίλειο Κούτρα, επιβλέποντα καθηγητή μου για τη συνεχή καθοδήγησή του και τις πολύτιμες κατευθύνσεις, παρεμβάσεις και συμβουλές του καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διατριβής. Η διακριτική του παρουσία και η συνεχής ενθάρρυνση συνέβαλλαν καθοριστικά στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των ζητημάτων που προέκυψαν.

Στα μέλη της Συμβουλευτικής επιτροπής κ. Κυριάκο Αθανασίου, και κα. Άρτεμις Γιώτσα, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου για τις οξυδερκείς παρατηρήσεις τους, την καθοδήγηση και τη στήριξη που μου παρείχαν.

Επίσης ευχαριστώ πολύ, τα μέλη της Εξεταστικής επιτροπής κ. Παναγιώτη Παπακωνσταντίνου, κ. Ανδρέα Μπρούζο, κα Ευαγγελία Καραγιαννοπούλου και κα Γεωργία Παπαντωνίου για την κριτική ανάγνωση της εργασίας και τα πολύτιμα σχόλιά τους γι' αυτήν.

Είναι αλήθεια όμως, ότι δεν θα είχα ολοκληρώσει αυτή την περιπετειώδη πορεία αν δεν είχα συναντήσει τη Νάντια Κουρμούση, συγγραφέα του προγράμματος «Βήματα για τη Ζωή» και αγαπημένη φίλη, η οποία υπήρξε πραγματική συνοδοιπόρος σε αυτή την αναζήτηση. Ένα ευχαριστώ είναι λίγο.

Για τη σημαντική της συνεισφορά, ευχαριστώ και την κ. Χαρά Τζαβάρα, η οποία ανέλαβε και ολοκλήρωσε τη στατιστική επεξεργασία των ευρημάτων της μελέτης αυτής.

Θα ήθελα επίσης να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους εκπαιδευτικούς που γνώρισα και συνεργάστηκα από τη θέση της Σχολικής Συμβούλου από το 2007 έως σήμερα για την ανατροφοδότηση και τη δημιουργική ανταλλαγή ιδεών και προτάσεων, σε κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης.

Τελευταία αλλά ιδιαίτερα, θέλω να ευχαριστήσω το γιο μου για την αποδοχή και τη συμπαράστασή του καθ' όλη τη διάρκεια της επίπονης αυτής προσπάθειας.

*Αφιερωμένη στη μνήμη του πατέρα μου
που μου δίδαξε αθόρυβα την αξία της επιμονής και της προσπάθειας.*

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	iii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	xi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	xiv
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : Αυτο-αποτελεσματικότητα (<i>Self-Efficacy</i>).....	7
1.1.Εισαγωγή στην έννοια - Ορισμός.....	7
1.2. Αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (<i>Teachers' Self-Efficacy</i>)	11
1.3. Η Αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα 15	
1.4. Αξιολόγηση της Αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών	16
1.5. Αντιληπτή συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (<i>Perceived collective teacher efficacy</i>)	21
1.6. Η έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού	23
1.7. Μοντέλο Αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών «Η Τάξη και το Σχολικό Πλαίσιο (<i>The Classroom and School Context-CSC</i>)».....	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : Ενσυναίσθηση	33
2.1. Εισαγωγή στην έννοια - Ορισμός.....	34
2.2. Μοντέλα προσέγγισης της Ενσυναίσθησης	39
2.3. Ενσυναίσθηση των Εκπαιδευτικών	42
2.4. Αξιολόγηση της Ενσυναίσθησης.....	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : Ενεργητική ακρόαση (<i>active listening</i>).....	49
3.1. Ακρόαση και Επικοινωνία	50
3.2. Εισαγωγή στην έννοια της Ενεργητικής Ακρόασης – Ορισμός	52
3.3. Ενεργητική Ακρόαση στη σχολική τάξη.....	55
3.3.1. Ο διάλογος στη σχολική τάξη.....	55
3.3.2. Επικοινωνία στη σχολική τάξη	56
3.3.3. Ακρόαση και Ενεργητική Ακρόαση στη σχολική τάξη	57

3.4. Αξιολόγηση της Ενεργητικής Ακρόασης.....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	66
4.1. Σκοπός, στόχοι και υποθέσεις της έρευνας.....	66
4.2. Ταυτότητα της έρευνας.....	67
4.3. Συλλογή δεδομένων.....	67
4.4. Εργαλεία της έρευνας.....	68
4.4.1. Μέτρηση Αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.....	68
4.4.2. Μέτρηση της Ενσυναίσθησης.....	69
4.4.3. Μέτρηση της Ενεργητικής Ακρόασης.....	71
4.4.4. Δημογραφικά στοιχεία.....	74
4.4.5. Εργασιακά στοιχεία.....	74
4.5. Ανάλυση δεδομένων.....	75
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	77
5.1. Περιγραφικά στοιχεία.....	77
5.2. Βαθμολογίες στις κλίμακες του ερωτηματολογίου.....	90
5.2.1. Κλίμακες Ενσυναίσθησης (Toronto Empathy Scale – TES) και Ενεργητικής Ακρόασης (Active-Empathic Listening – AEL και Active Listening Attitude Scale – ALAS).90	
5.2.2. Κλίμακα Αυτο-αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών (Teacher Self-Efficacy Scale – TSES).....	91
5.3. Συσχετίσεις.....	92
5.3.1. Συσχέτιση των διαστάσεων της κλίμακας Αυτο-αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών με τις υπόλοιπες κλίμακες της μελέτης.....	92
5.3.2. Συσχέτιση της διάστασης «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» με δημογραφικά και άλλα στοιχεία.....	108
5.3.3. Συσχέτιση της διάστασης «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» με δημογραφικά και άλλα στοιχεία.....	108
5.3.4. Συσχέτιση της διάστασης «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» με δημογραφικά και άλλα στοιχεία.....	108
5.3.5. Συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας Αυτο -αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με δημογραφικά και άλλα στοιχεία.....	108

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	141
6.1. Αυτο- αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών	142
6.2. Αυτο- αποτελεσματικότητα και προσωπικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών	144
6.3. Ενσυναίσθηση και Ενεργητική Ακρόαση σε σχέση με την Αυτο- αποτελεσματικότητα	154
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	158
7.1. Περιορισμοί της έρευνας.....	159
7.2. Συμπεράσματα - Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και δράσεις	159
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	164

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 - Πηγές της Αυτο-αποτελεσματικότητας	10
Πίνακας 2 - Δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών	78
Πίνακας 3 - Περιφέρεια που εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί	79
Πίνακας 4 - Ειδικότητα των εκπαιδευτικών	79
Πίνακας 5 - Στοιχεία που αφορούν στην εργασία των εκπαιδευτικών.....	82
Πίνακας 6 - Στοιχεία που αφορούν τις βαθμίδες εκπαίδευσης στις οποίες εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα.....	85
Πίνακας 7 - Στοιχεία για τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που εργάζονταν στην ειδική αγωγή και τα ποσοστά αυτών που είχαν επιμορφωθεί στην ΠΨΥ.....	86
Πίνακας 8 - Στοιχεία που αφορούν στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών από συναδέλφους και προϊστάμενους	89
Πίνακας 9 - Βαθμολογίες των εκπαιδευτικών στις κλίμακες ενσυναίσθησης (Toronto Empathy Scale – TES) και ενεργητικής ακρόασης (Active-Empathic Listening – AEL και Active Listening Attitude Scale – ALAS)	91
Πίνακας 10 - Βαθμολογίες των εκπαιδευτικών στις διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας.....	92
Πίνακας 11 - Σχέση των διαστάσεων της κλίμακας της αυτο-αποτελεσματικότητας με τις υπόλοιπες κλίμακες της μελέτης	93
Πίνακας 12 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» ανάλογα με τα δημογραφικά τους στοιχεία	98
Πίνακας 13 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Απότελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» ανάλογα με τα εργασιακά τους στοιχεία και την παρακολούθηση προγράμματος ΠΨΥ	Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 14 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Απότελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» ανάλογα με τη λήψη υποστήριξης από συναδέλφους και προϊστάμενους	103
Πίνακας 15 - Σχέση της διάστασης «Απότελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» με την ηλικία, τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας, τα έτη στη θέση ευθύνης, τον συνολικό αριθμό μαθητών στην τάξη και τον αριθμό μαθητών με δυσκολίες στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας	104
Πίνακας 16 - αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Απότελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» και σαν ανεξάρτητες τα δημογραφικά, εργασιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών και τις βαθμολογίες στις υπόλοιπες κλίμακες της μελέτης	105

Πίνακας 17 – αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Απόδοτικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» και σαν ανεξάρτητες τα δημογραφικά, εργασιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών και τις βαθμολογίες στις διαστάσεις της κλίμακας ALAS.....	107
Πίνακας 18 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Απόδοτικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» ανάλογα με τα δημογραφικά τους στοιχεία.....	108
Πίνακας 19 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Απόδοτικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» ανάλογα με τα εργασιακά τους στοιχεία	110
Πίνακας 20 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Απόδοτικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» ανάλογα με την ύπαρξη υποστήριξης από συναδέλφους και προϊστάμενους	113
Πίνακας 21 - Σχέση της διάστασης «Απόδοτικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» με την ηλικία, τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας, τα έτη στη θέση ευθύνης, τον συνολικό αριθμό μαθητών στην τάξη και τον αριθμό μαθητών με δυσκολίες στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας.....	114
Πίνακας 22 - αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Απόδοτικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» και σαν ανεξάρτητες τα δημογραφικά, εργασιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών και τις βαθμολογίες στις υπόλοιπες κλίμακες της μελέτης.....	115
Πίνακας 23 - αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Απόδοτικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» και σαν ανεξάρτητες τα δημογραφικά, εργασιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών και τις βαθμολογίες στις διαστάσεις της κλίμακας ALAS.....	117
Πίνακας 24 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Απόδοτικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» ανάλογα με τα δημογραφικά τους στοιχεία.....	118
Πίνακας 25 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Απόδοτικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» ανάλογα με τα εργασιακά τους στοιχεία	119
Πίνακας 26 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Απόδοτικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» ανάλογα με την ύπαρξη υποστήριξης από συναδέλφους και προϊστάμενους	123
Πίνακας 27 - Σχέση της διάστασης «Απόδοτικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» με την ηλικία, τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας, τα έτη στη θέση ευθύνης, τον συνολικό αριθμό μαθητών στην τάξη και τον αριθμό μαθητών με δυσκολίες στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας	124
Πίνακας 28 - αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Απόδοτικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» και σαν ανεξάρτητες τα δημογραφικά, εργασιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών και τις βαθμολογίες στις υπόλοιπες κλίμακες μελέτης.....	125
Πίνακας 29 - αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Απόδοτικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» και σαν ανεξάρτητες τις βαθμολογίες στις διαστάσεις της κλίμακας ALAS.....	128

Πίνακας 30 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη Συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας ανάλογα με τα δημογραφικά τους στοιχεία.....	129
Πίνακας 31 - Συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα εργασιακά τους στοιχεία	131
Πίνακας 32 - Συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ύπαρξη υποστήριξης από συναδέλφους και προϊστάμενους.....	134
Πίνακας 33 - Σχέση της Συνολικής βαθμολογίας επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την ηλικία, τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας, τα έτη στη θέση ευθύνης, τον συνολικό αριθμό μαθητών στην τάξη και τον αριθμό μαθητών με δυσκολίες στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας.....	135
Πίνακας 34 - αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη Συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας και σαν ανεξάρτητες τα δημογραφικά, εργασιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών και τις βαθμολογίες στις διαστάσεις της κλίμακας AEELS.....	136
Πίνακας 35 - αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη Συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας και σαν ανεξάρτητες τις βαθμολογίες στις διαστάσεις της κλίμακας ALAS	139

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

- Γράφημα 1 - Ποσοστά εκπαιδευτικών με μαθητές που υποστηρίζονται ή που χρειάζονται υποστήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής καθώς και μαθητών που δυσκολεύονται στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας οι εκπαιδευτικοί του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα.84
- Γράφημα 2 - Ποσοστό των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ειδική αγωγή.....88
- Γράφημα 3 - Ποσοστό των εκπαιδευτικών που είχαν επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/ Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/ Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων 89
- Γράφημα 4 - Στοιχεία για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών των από τους συναδέλφους, το διευθυντή της μονάδας, το σύμβουλο της γενικής αγωγής και το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής90
- Γράφημα 5 - Συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας αυτοαποτέλεσματικότητας με τη βαθμολογία ενσυναίσθησης.....94
- Γράφημα 6 - Συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας αυτοαποτέλεσματικότητας με τη βαθμολογία στη διάσταση «Αντίληψη-Sensing».....94
- Γράφημα 7 - Συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας αυτοαποτέλεσματικότητας με τη βαθμολογία στη διάσταση «Επεξεργασία-Processing».....95
- Γράφημα 8 - Συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας αυτοαποτέλεσματικότητας με τη βαθμολογία στη διάσταση «Ανταπόκριση-Responding».....95
- Γράφημα 9 - Συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας αυτοαποτέλεσματικότητας με τη βαθμολογία στη διάσταση «Στάσεις Ακρόασης-Listening Attitude»96
- Γράφημα 10 - Συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας αυτοαποτέλεσματικότητας με τη βαθμολογία στη διάσταση «Δεξιότητες Ακρόασης-Listening Skills»97
- Γράφημα 11 - Συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας αυτοαποτέλεσματικότητας με τη βαθμολογία στη διάσταση «Ευκαιρίες Συνομιλίας-Conversation Opportunity»97
- Γράφημα 12 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Απόδοτικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» ανάλογα με το φύλο.....99
- Γράφημα 13 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Απόδοτικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» ανάλογα με το ανώτατο πτυχίο τους».....99
- Γράφημα 14 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Απόδοτικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» ανάλογα με το αν είχαν επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/ Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων103
- Γράφημα 15 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Απόδοτικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» ανάλογα με το φύλο τους 109
- Γράφημα 16 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Απόδοτικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» ανάλογα με το αν είχαν παιδιά 110

- Γράφημα 17 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Απόδοτικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» ανάλογα με το αν είχαν επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/ Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων..... 113
- Γράφημα 18 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Απόδοτικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» ανάλογα με το αν είχαν διευθυντική θέση ή όχι 122
- Γράφημα 19 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Απόδοτικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» ανάλογα με το αν εργάζονταν στην ειδική αγωγή 122
- Γράφημα 20 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Απόδοτικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» ανάλογα με το αν είχαν επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/ Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων..... 123
- Γράφημα 21 - Συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο τους..... 130
- Γράφημα 22 - Συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με το ανώτατο πτυχίο τους 131
- Γράφημα 23 - Συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με το αν είχαν επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/ Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων..... 134

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Γιατί κάποιοι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν τη συνεχή ενίσχυση των επιτευγμάτων των μαθητών, τον καθορισμό υψηλών στόχων για τον εαυτό τους και την επιδίωξη των στόχων αυτών σε συστηματική βάση, ενώ κάποιοι άλλοι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες που τους έχουν επιβληθεί και τείνουν να καταρρεύσουν υπό το βάρος του καθημερινού άγχους;».

Σίγουρα οι αιτίες είναι πολλές και σχετίζονται τόσο με εξωγενείς όσο και με εσωτερικούς παράγοντες. Ωστόσο η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, δηλαδή η πεποίθηση τους πως μπορούν να επηρεάσουν θετικά την διαδικασία της αγωγής και της μάθησης, θεωρείται μια από αυτές καθώς έχει αποδειχθεί ότι επιδρά καθοριστικά στην καθημερινή ζωή των ίδιων και των μαθητών τους (Klassen et al., 2009).

Έρευνες των τελευταίων ετών έχουν αναδείξει τον συσχετισμό της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με τον προγραμματισμό του έργου τους, τη λήψη αποφάσεων, τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν μέσα στην τάξη (Pajares 1992, σελ. 326) αλλά και με την ανθεκτικότητά τους στην αντιμετώπιση των εμποδίων που συναντούν (Klassen, Bong, Usher, Chong, Huan, Wong, & Georgiou, 2009; Tchannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, 2002). Πέραν αυτών, έχει φανεί ότι σχετίζεται και με την επιτυχία των μαθητών όχι μόνο ως προς τη διαχείριση του άγχους και την καλύτερη απόδοσή τους (Ashton & Webb, 1986) αλλά και ως προς τις σχολικές τους επιδόσεις (Caprara et al., 2006).

Είναι όμως η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μια επαγγελματική προδιάθεση που κάποιοι την έχουν και κάποιοι άλλοι όχι; Υπάρχουν παράγοντες που μπορούν να την βελτιώσουν; Και ποιοι παράγοντες είναι αυτοί; Πρόκειται για παράγοντες που μπορούν να διδαχθούν και να ενισχυθούν όπως για παράδειγμα η ικανότητα ενσυναίσθησης και οι δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης των εκπαιδευτικών (Ançel, 2006, Braun, Cheang & Shigeta, 2005, Τσίτσας, 2009, Gordon, 2008, Weger, Castle & Emmett, 2010, McGilton et al. 2006);

Πόσο σημαντικό είναι για το εκπαιδευτικό μας σύστημα και τους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής να εντοπίσουν και να καλλιεργήσουν τέτοιους παράγοντες προκειμένου να υποστηρίξουν ένα σχολικό περιβάλλον μέσα στο οποίο εκπαιδευτικοί και μαθητές θα μπορούν να αποδώσουν στο μέγιστο βαθμό;

Στη διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων σκοπεύει να συνεισφέρει η παρούσα διατριβή η οποία αφορά την μελέτη της αυτο-αποτελεσματικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών και τη διερεύνηση πιθανής συσχέτισής της με την

ενσυναίσθηση και τις ικανότητες ενεργητικής ακρόασης. Επιπλέον η παρούσα έρευνα μέσω των συσχετίσεων που διερευνά, αποσκοπεί στην ανάδειξη της αναγκαιότητας ενίσχυσης των δεξιοτήτων αυτών - μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων - και στο σχεδιασμό επιμορφωτικών παρεμβάσεων που θα αυξήσουν την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση θα βελτιώσουν το διδακτικό τους έργο.

Στο πλαίσιο της έρευνας διερευνάται επίσης η συσχέτιση της αυτο-αποτελεσματικότητας με δημογραφικούς παράγοντες (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, ύπαρξη παιδιών, επίπεδο σπουδών) και εργασιακούς παράγοντες (τόπος του σχολείου, αν εργάζονται σε δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο, εργασιακό ωράριο, τύπος εργασίας, βαθμίδα εργασίας, έτη προϋπηρεσίας, αριθμός μαθητών στην τάξη, ύπαρξη μαθητών στην τάξη με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υποστήριξη από συναδέλφους και προϊστάμενους).

Η διατριβή αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει το θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης το οποίο διαρθρώνεται σε τρία κεφάλαια:

Στο Πρώτο Κεφάλαιο δίνεται ο ορισμός της αυτο-αποτελεσματικότητας, η οποία αντιπροσωπεύει μια βασική πτυχή της κοινωνικογνωστικής θεωρίας που ανέπτυξε ο Albert Bandura και παρουσιάζονται οι πηγές και οι επιδράσεις που ασκεί η χαμηλή ή η υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας στο συναίσθημα, στη σκέψη και στη συμπεριφορά των ατόμων, σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Στη συνέχεια προσδιορίζεται η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και περιγράφονται οι συσχετίσεις που ανέδειξαν ερευνητικές μελέτες με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών και με τη συμπεριφορά που εκδηλώνουν στο σχολικό πλαίσιο, καθώς και με τη δέσμευση και την εργασιακή ικανοποίηση που αντλούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους. Παρουσιάζονται επίσης, ερευνητικά ευρήματα για την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα.

Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζεται μια σύντομη ανασκόπηση των εργαλείων που έχουν χρησιμοποιηθεί για την μέτρηση και την αξιολόγηση της Αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Επίσης, περιγράφονται οι προβληματισμοί που έχουν διατυπωθεί για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των κλιμάκων αυτών και επισημαίνονται οι εννοιολογικές και μεθοδολογικές αδυναμίες που έχουν εντοπισθεί. Στη συνέχεια, γίνεται διαχωρισμός των εννοιών της αντιληπτής συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έναντι της ατομικής αυτο-αποτελεσματικότητας και επισημαίνεται ότι πρόκειται για δύο έννοιες που ενώ διαφέρουν, ταυτόχρονα είναι άμεσα συσχετιζόμενες.

Η έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού παρουσιάζεται στην επόμενη ενότητα στην οποία περιγράφεται η ακαδημαϊκή και η διαπροσωπική διάσταση

της εκπαιδευτικής πράξης καθώς επίσης και η διάκριση των ρόλων και των σχέσεων που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους στο επαγγελματικό και στο διαπροσωπικό επίπεδο. Παρουσιάζονται επίσης ευρήματα για τα χαρακτηριστικά που σκιαγραφούν το προφίλ του «καλού» ή «κακού» εκπαιδευτικού και η συσχέτιση τους με τη μάθηση, την επικοινωνία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και την επικοινωνία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους.

Στην τελευταία ενότητα του Κεφαλαίου αυτού, παρουσιάζονται οι προϋποθέσεις και οι βασικές παραδοχές του Μοντέλου αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών «Η Τάξη και το Σχολικό Πλαίσιο (The Classroom and School Context-CSC)».

Στο Δεύτερο Κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της ενσυναίσθησης μέσα από μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση των ορισμών, του περιεχομένου και των διαστάσεων που της έχουν αποδώσει οι ερευνητές που τη μελετούν. Στην επόμενη ενότητα, περιγράφονται τα θεωρητικά μοντέλα τα οποία έχουν προταθεί για την πολυδιάστατη εννοιολογική προσέγγισή της. Στη συνέχεια, οριοθετείται η έννοια της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και παρουσιάζονται ερευνητικά ευρήματα που αναδεικνύουν την ενσυναίσθηση ως μια απαιτούμενη εκπαιδευτική δεξιότητα η οποία προάγει τη δημιουργία θετικού περιβάλλοντος μάθησης. Ακολουθεί η ενότητα της αξιολόγησης της ενσυναίσθησης η οποία περιλαμβάνει μια σύντομη περιγραφή των κλιμάκων μέτρησης της έννοιας, από το 1949 που κατασκευάστηκε η πρώτη κλίμακα αξιολόγησης της ενσυναίσθησης, ενώ καταγράφονται οι αδυναμίες και οι βελτιώσεις που έχουν επισημανθεί.

Στο Τρίτο Κεφάλαιο, περιλαμβάνεται ενότητα που παρουσιάζει την έννοια της ακρόασης ως αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας της επικοινωνίας. Στην ενότητα αυτή, αναφέρονται οι τύποι, οι ορισμοί και οι διαδικασίες ακρόασης όπως εμφανίζονται στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, ενώ επισημαίνεται η ανάγκη διατύπωσης ορισμών που να αναφέρονται σε διαφορετικές δεξιότητες ακρόασης, σε διαφορετικά περιβάλλοντα όπως λόγου χάριν στο σχολικό περιβάλλον. Ακολουθεί ενότητα που εισάγει στην έννοια της ενεργητικής ακρόασης και παρατίθενται ορισμοί και αναφορές για τη συσχέτισή της με εργασιακούς παράγοντες. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η έννοια της ενεργητικής ακρόασης στη σχολική τάξη με έμφαση στην επίδραση του διαλόγου και της επικοινωνίας. Τέλος, παρουσιάζονται κλίμακες που έχουν κατασκευασθεί για την αξιολόγηση της ενεργητικής ακρόασης.

Το δεύτερο τμήμα της διατριβής περιλαμβάνει την παρουσίαση του ερευνητικού της μέρους το οποίο διαρθρώνεται σε τέσσερα κεφάλαια:

Στο Τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία και παρουσιάζονται ο σκοπός, οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας. Ακολουθεί η περιγραφή της

ταυτότητας της έρευνας, του τρόπου συλλογής δεδομένων και ανάλυσής τους, καθώς και των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για την μέτρηση α) της Αυτο-αποτελεσματικότητας, β) της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης και γ) των δημογραφικών και εργασιακών στοιχείων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν. Η έρευνα που διεξήχθη ήταν διαδικτυακή, ποσοτική, πανεθνική, συγχρονικού τύπου. Το **Δείγμα** αποτέλεσαν 3955 εκπαιδευτικοί, ήτοι 1108 άνδρες και 2847 γυναίκες, πρωτοβάθμιας (νηπιαγωγοί και δάσκαλοι), δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με μέση ηλικία τα 43,3 έτη.

Στο Πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και οι βαθμολογίες στις κλίμακες της ενσυναίσθησης, της ενεργητικής ακρόασης και της αυτο-αποτελεσματικότητας καθώς και οι συσχετίσεις με δημογραφικά και άλλα στοιχεία.

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφάνισαν χαμηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα στη «Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» και στη «Διαχείριση της τάξης» από τους άνδρες συναδέλφους τους, ενώ όσοι είχαν μόνο βασικές σπουδές παρουσίασαν χαμηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα στη «Χρήση διδακτικών στρατηγικών» και στην «Ενεργό συμμετοχή των μαθητών». Οι Διευθυντές σχολικών μονάδων σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις στη «Διαχείριση της τάξης» και στην «Ενεργό συμμετοχή των μαθητών».

Η **ανάλυση** πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης έδειξε ότι στη συνολική βαθμολογία της κλίμακας αυτο-αποτελεσματικότητας, υψηλότερη επίδοση ($p < 0,001$) είχαν οι άνδρες εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτικοί με τις υψηλότερες σπουδές (μεταπτυχιακές), οι Διευθυντές και οι προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων, οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής, εκείνοι που δεν είχαν στην τάξη τους μαθητές με δυσκολία στην ομιλία και κατανόηση της γλώσσας, εκείνοι που είχαν επιμορφωθεί σε προγράμματα προαγωγής ψυχικής υγείας, όσοι είχαν αυξημένα επίπεδα ενσυναίσθησης, ενεργητικής ακρόασης και δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης και εκείνοι που δήλωναν ότι υποστηρίζονται από τους Σχολικούς τους Συμβούλους.

Στο Έκτο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και σχολιάζονται ευρήματα ανάλογων μελετών.

Στο Έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι περιορισμοί και τα συμπεράσματα της έρευνας καθώς και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και σε Δεξιότητες ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους ή μέσω μετεκπαιδευτικών σεμιναρίων, αλλά και η ενίσχυση υποστηρικτικών θεσμών όπως αυτός των Σχολικών Συμβούλων, φαίνεται ότι θα μπορούσαν να βοηθήσουν σημαντικά στη βελτίωση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. Οι φορείς σχεδιασμού εκπαιδευτικών πολιτικών θα

πρέπει να εντοπίσουν και να καλλιεργήσουν τους παράγοντες εκείνους που αυξάνουν την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αναπτύσσεται στις σχολικές μονάδες ένα γόνιμο περιβάλλον, στο οποίο εκπαιδευτικοί και μαθητές θα μπορούν να αποδώσουν στο μέγιστο βαθμό.

ΜΕΡΟΣ Α΄
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Αυτο-αποτελεσματικότητα (*Self-Efficacy*)

1.1.Εισαγωγή στην έννοια - Ορισμός

«Η αντιλαμβανόμενη αυτο-αποτελεσματικότητα ορίζεται ως οι εκτιμήσεις του ατόμου όσον αφορά στις ικανότητές του να οργανώνει και να επιτελεί μια σειρά δράσεων που είναι απαραίτητες προκειμένου να πραγματοποιήσει ένα συγκεκριμένο τύπο επιτεύγματος»

(Bandura, 1986, σελ. 391).

Η θεωρητική βάση της αυτο-αποτελεσματικότητας βρίσκεται στην κοινωνικό-γνωστική θεωρία (social-cognitive theory), που αναπτύχθηκε από τον Albert Bandura. Η κοινωνικό-γνωστική θεωρία πρεσβεύει ότι οι άνθρωποι έχουν έφεση τόσο στην αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους όσο και στη σκόπιμη αναζήτηση σχεδίων δράσης, και ότι αυτή η αλληλεπίδραση και οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται οδηγούν σε μια διαδικασία που ονομάστηκε «τριαδική αμοιβαία αιτιότητα». Η αμοιβαία αιτιότητα είναι ένα πρότυπο πολλαπλής κατεύθυνσης που προτείνει ότι η αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους καθιστά τη συμπεριφορά ως το αποτέλεσμα τριών αλληλοσχετιζόμενων δυνάμεων: α) των περιβαλλοντικών επιρροών, β) της συμπεριφοράς αυτής καθαυτής και γ) εσωτερικών προσωπικών παραγόντων, όπως είναι οι γνωστικές, οι συναισθηματικές, και οι βιολογικές διαδικασίες. Αυτή η τριαδική σχέση καθορίζει τι αποφασίζει κάποιος να πιστέψει για τον εαυτό του, ενώ έχει επιπτώσεις και στις επιλογές που κάνει αλλά και στις ενέργειες που πραγματοποιεί. Το άτομο δεν είναι προϊόν ούτε του περιβάλλοντός του ούτε της βιολογίας του, αλλά της δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ της έκδηλης ή άδηλης και της τωρινής ή προηγούμενης συμπεριφοράς του (Bandura, 1982a, 1982b, 1982c, 1986, 2001). Με άλλα λόγια, μπορεί να καθορίζει το περιβάλλον του, αλλά καθορίζεται και από αυτό. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Bandura (2001, σελ. 1), «η ικανότητα άσκησης ελέγχου πάνω στη φύση και στην ποιότητα της ζωής αποτελεί το πρωτεύον χαρακτηριστικό γνώρισμα του ανθρώπινου είδους».

Η αυτο-αποτελεσματικότητα αντιπροσωπεύει μια βασική πτυχή της κοινωνικό-γνωστικής θεωρίας (Bandura, 1997) και συνιστά μια έννοια, η οποία περιγράφει το κατά πόσο καλά πιστεύει κάποιος ότι είναι σε θέση να εκτελέσει ένα έργο, που αποτελεί προαπαιτούμενο για να αντεπεξέλθει σε συγκεκριμένες καταστάσεις και να έχει τον έλεγχο του περιβάλλοντος (Bandura, 1982). Η ανθρώπινη δράση επηρεάζεται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά, τους κοινωνικούς παράγοντες και την προηγούμενη εμπειρία, που όλα μαζί οριοθετούν την αυτο-αποτελεσματικότητα ενός ατόμου (Maddux, 1991; Schunk, 1991, 1993, 1995). Είναι φυσικό, λοιπόν, οι άνθρωποι να αισθάνονται μεγαλύτερη άνεση στο να διεκπεραιώσουν ένα δεδομένο έργο, εάν θεωρούν ότι μπορούν να πετύχουν σε αυτό το έργο· αντίθετα, όταν αμφιβάλλουν για τις δυνατότητές τους ή φοβούνται για το αποτέλεσμα, τότε τα κίνητρά τους είναι σαφώς μειωμένα και η παραγωγικότητά τους περιορισμένη (Bandura, Reese, & Adams, 1982).

Στη θεωρία του για την αλλαγή της συμπεριφοράς, ο Bandura υποθέτει ότι οι προσδοκίες της αυτο-αποτελεσματικότητας καθορίζουν εάν θα ακολουθηθούν συντελεστικές δράσεις, πόση προσπάθεια θα δαπανηθεί και πόσο καιρό θα διατηρηθεί αυτή η προσπάθεια κάτω από εμπόδια και αποτυχίες. Σύμφωνα με τη θεωρία και την έρευνα, η αυτο-αποτελεσματικότητα κάνει τη διαφορά ως προς τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι σκέφτονται, αισθάνονται και ενεργούν. Ως προς την έννοια του συναισθήματος, η χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα συνδέεται με την κατάθλιψη, το άγχος, και την απόγνωση (π.χ., Bandura, Pastorelli, Barbaranelli, & Caprara, 1999; Blazer, 2002; Hermann & Betz, 2004; Kvedere, 2014; Maciejewski, Prigerson, & Mazure, 2000; McFarlane, Bellissimo, & Norman, 1995; Mills, Pajares, & Herron, 2006; Muris, 2002; Rudy, Davis, & Matthews, 2014; Smith & Betz, 2002, κ.ά.). Ως προς την έννοια της σκέψης, μια ισχυρή αίσθηση επάρκειας για τον εαυτό διευκολύνει τις γνωστικές διαδικασίες και τις επιδόσεις σε μια σειρά από τομείς, συμπεριλαμβανομένων της ποιότητας στη λήψη αποφάσεων και της ακαδημαϊκής επίδοσης (Schwarzer & Hallum, 2008). Άτομα με χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, και κουβαλούν απαισιόδοξες σκέψεις για τα επιτεύγματά τους και την προσωπική τους ανάπτυξη (Connolly, 1989; Rudy, Davis, & Matthews, 2012; Rudy, May, Matthews, & Davis, 2013),

ανεξάρτητα από το κοινωνικο-πολιτισμικό τους περιβάλλον (Schwarzer, Bäßler, Kwiatek, Schröder, & Zhang, 1997). Όσον αφορά στη συμπεριφορά οι πεποιθήσεις των ατόμων για την αυτο-αποτελεσματικότητα τους χαρακτηρίστηκαν ως οι σημαντικότεροι διαμεσολαβητές της, κυρίως ως προς την αλλαγή της.

Οι εργασίες του Bandura, κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριών δεκαετιών, συνέχισαν να αναπτύσσουν και να υπερασπίζονται την ιδέα ότι η πίστη στις δυνατότητές μας έχει σημαντικότερες επιπτώσεις στη συμπεριφορά μας, τα βασικά κίνητρά μας, και τελικά στην επιτυχία ή την αποτυχία μας (Bandura, 1982a, 1982b, 1982c, 1986, 1993, 1996, 1997). Ο Bandura, σε γενικές γραμμές, θεώρησε ότι οι άνθρωποι ρυθμίζουν το επίπεδο της προσπάθειας που καταβάλλουν αλλά και το πώς θα την κατανείμουν, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που αναμένουν να έχουν οι ενέργειές τους. Κατά συνέπεια, «η συμπεριφορά τους είναι περισσότερο προβλέψιμη σε σχέση με τις πεποιθήσεις τους παρά σε σχέση με τις αναμενόμενες συνέπειες των ενεργειών τους» (Bandura, 1986, σελ. 129).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα επιδρά στην προετοιμασία της δράσης, επειδή οι γνωστικές λειτουργίες είναι ένα σημαντικό στοιχείο στη διαδικασία της δραστηριοποίησης. Το επίπεδο της αυτο-αποτελεσματικότητας μπορεί να λειτουργήσει ως παρακινητικός ή αποτρεπτικός παράγοντας. Τα άτομα με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα επιλέγουν να εκτελούν πιο ενδιαφέρουσες, πιο απαιτητικές και πιο δύσκολες εργασίες (π.χ., Bandura, 1986, 1989, 1997, 2006a; Bandura & Locke, 2003; Bellini, Isoni Filho, de Moura Junior, & de Faria Pereira, 2016; Feldman & Kubota, 2015; Fenning & May, 2013; Honicke & Broadbent, 2016; Pajares & Graham, 1999; Schwarzer, 1992, κ.ά.).

Πιο αναλυτικά, τα άτομα με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα θέτουν στους εαυτούς τους υψηλότερους στόχους και εμμένουν σε αυτούς. Όταν ξεκινούν μία δράση, τα άτομα με υψηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και επιμένουν περισσότερο στην επίτευξη του σκοπού τους, από εκείνους με χαμηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα. Όταν συμβούν οπισθοδρομήσεις ή και αποτυχίες, έχουν την τάση να ανακάμπτουν γρηγορότερα και να διατηρούν τη δέσμευσή τους απέναντι στους στόχους τους.

Η υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα επιτρέπει, επίσης, στα άτομα να επιλέγουν δύσκολες καταστάσεις, να εξερευνούν το περιβάλλον τους, να δημιουργούν νέες καταστάσεις. Αντίθετα, τα άτομα με χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα τρέφουν αμφιβολία για τον εαυτό τους και δεν μπορούν να κινητοποιηθούν μόνα τους. Δεν βρίσκουν νόημα ακόμα και στον καθορισμό ενός στόχου, εάν θεωρούν ότι δεν έχουν ό, τι χρειάζεται για να πετύχουν (Schwarzer & Hallum, 2008).

Η αναγκαία διάκριση μεταξύ της αυτο-αποτελεσματικότητας και άλλων εννοιών που αφορούν στην αξιολόγηση του εαυτού και των πτυχών του - όπως η αυτοεκτίμηση (self-esteem), η αυτο-αντίληψη (self-perception), το κέντρο ελέγχου (locus of control) κ.ο.κ.-, έγκειται στα ακόλουθα τρία σημεία:

- a. η αυτο-αποτελεσματικότητα συνεπάγεται μια εσωτερική απόδοση (π.χ., «Εγώ είμαι η αιτία της δράσης»),
- b. είναι προσδοκώμενη, αναφερόμενη σε μελλοντικές συμπεριφορές, και
- c. είναι μια λειτουργική δομή, πράγμα που σημαίνει ότι αυτή η γνωστική λειτουργία είναι αρκετά κοντά στην κριτική συμπεριφορά, όντας έτσι μία καλή ένδειξη της πραγματικής συμπεριφοράς (Schwarzer & Hallum, 2008).

Η αίσθηση επάρκειας του ατόμου, η αυτο-αποτελεσματικότητά του, αναπτύσσεται από πληροφορίες, που παρέχουν τέσσερις βασικές πηγές, οι οποίες περιγράφονται στον Πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 1 - Πηγές της αυτο-αποτελεσματικότητας

1) **Έμπρακτες εμπειρίες επάρκειας.** Από ό,τι κάνουμε, αποκτούμε προσωπικές και αποτελεσματικές πληροφορίες. Μαθαίνουμε δηλαδή, από πρώτο χέρι, πόσο αποτελεσματικοί είμαστε στην κυριαρχία του περιβάλλοντός μας.

2) **Εμπειρίες μέσω τρίτων.** Παρατηρώντας «παρόμοιους άλλους» να δρουν, πείθουμε τον εαυτό μας ότι ίσως μπορούμε να κάνουμε και εμείς τις ίδιες πράξεις. Επίσης, ισχύει και το αντίθετο.

3) **Λεκτική πειθώ.** Η πειθώ μπορεί να κάνει το άτομο να πιστέψει ότι είναι ικανό να ξεπεράσει τις δυσκολίες και να βελτιώσει την επίδοσή του.

4) **Σωματικές και συναισθηματικές καταστάσεις.** Οι στρεσογόνες καταστάσεις αποτελούν πηγή προσωπικών πληροφοριών. Όσο

προβάλλουμε μια εικόνα του εαυτού μας ως άτομου που δεν μπορεί να αντεπεξέλθει και που φοβάται ορισμένες καταστάσεις, τόσο προάγουμε την πιθανότητα αυτής ακριβώς της συμπεριφοράς. Αντίθετα, εάν θαυμάζουμε μοντέλα που είναι «βράχοι ψυχραιμίας», αυτή η συμπεριφορά μειώνει την τάση μας προς μια συναισθηματική συμπεριφορά που μας ακινητοποιεί (π.χ. έντονος φόβος, αγωνία, κλπ).

Πηγή: Elliott et al., (2008, σ. 296).

1.2. Αυτο-αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών (*Teachers' Self-Efficacy*)

Σύμφωνα με την κοινωνικο-γνωστική θεωρία (social cognitive theory) του Albert Bandura, οι πεποιθήσεις για την αυτο-αποδοτικότητα αναφέρονται στις πεποιθήσεις του ατόμου για την ικανότητά του να φέρει σε πέρας και με επιτυχία μια συγκεκριμένη πορεία δράσης (Bandura, 1986, 1993, 1997, 2002, 2006a). Κατά τις τελευταίες δεκαετίες αξιόλογος αριθμός ερευνών έχει καταδείξει ότι η αυτο-αποδοτικότητα ασκεί σημαντική επίδραση στα ανθρώπινα επιτεύγματα σε μια ευρεία ποικιλία διαφορετικών τομέων, συμπεριλαμβανομένης της υγείας, του αθλητισμού, της εργασίας και της εκπαίδευσης (Bandura, 1997).

Ως προς την εκπαίδευση, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί σε όλο τον κόσμο τελευταία έρχονται αντιμέτωποι με μια σειρά από νέες απαιτήσεις, οι οποίες προκύπτουν από τον αυξανόμενο φόρτο εργασίας και τις συνεχείς αλλαγές στις πολιτικές που ακολουθούνται (Klassen, Bong, Usher, Chong, Huan, Wong, & Georgiou, 2009). Επιπλέον, οι ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές που συντελούνται οδηγούν σε τροποποιήσεις των κοινωνικών απαιτήσεων και των προσδοκιών που απορρέουν από την επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου τους (Wolters & Daugherty, 2007).

Τα τελευταία χρόνια, η αυτο-αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, δηλαδή η πεποίθησή τους πως μπορούν να επηρεάσουν θετικά την διαδικασία της αγωγής και της μάθησης, έχει αποδειχθεί ότι επιδρά βαθιά στην καθημερινή ζωή των ίδιων και των μαθητών τους (Klassen et al., 2009). Ο Pajares (1992,

σελ. 326) μίλησε για «ισχυρή σχέση ανάμεσα στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και τον προγραμματισμό τους, τη λήψη αποφάσεων, αλλά και τις πρακτικές που εφαρμόζουν μέσα στην τάξη». Η πεποίθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις δυνατότητές τους να αντιμετωπίσουν με επιτυχία αυτές τις προκλήσεις φαίνεται πως διαδραματίζει κεντρικό ρόλο, επηρεάζοντας εν πολλοίς τόσο τη μαθησιακή πορεία των μαθητών τους (π.χ., Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Knoblauch & Hoy, 2008; Kurt, Güngör, & Ekici, 2014; Peterson, Rubie-Davies, Osborne, & Sibley, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, κ.ά.) όσο και τη δέσμευση των ίδιων απέναντι στη δουλειά τους (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Οι εκπαιδευτικοί που δεν αναμένουν να επιτύχουν θετικά αποτελέσματα με συγκεκριμένους μαθητές είναι πιθανόν να καταβάλλουν μικρότερη προσπάθεια όταν τους διδάσκουν και τους δίνουν οδηγίες· τείνουν να παραιτούνται από την προσπάθεια με το που συναντούν τα πρώτα σημάδια δυσκολίας· ακόμη κι αν γνωρίζουν διδακτικές/πρακτικές στρατηγικές που η εφαρμογή τους θα μπορούσε να βοηθήσει αυτούς τους μαθητές, εντούτοις δεν τις εφαρμόζουν (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

Στο σημείο αυτό, έχει ενδιαφέρον να παρουσιαστεί το ερώτημα που θέτουν οι Schwarzer και Hallum (2008, σελ. 154): *«Γιατί κάποιοι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν τη συνεχή ενίσχυση των επιτευγμάτων των μαθητών, τον καθορισμό υψηλών στόχων για τον εαυτό τους και την επιδίωξη των στόχων αυτών σε συστηματική βάση, ενώ κάποιοι άλλοι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες που τους έχουν επιβληθεί και τείνουν να καταρρεύσουν υπό το βάρος του καθημερινού άγχους;»*.

Σίγουρα οι αιτίες για το φαινόμενο αυτό είναι πολλές, με την αντιλαμβανόμενη αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ως μία συγκεκριμένη επαγγελματική προδιάθεση να είναι μια από αυτές (Burke, Greenglass, & Schwarzer, 1996; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003; Schwarzer & Hallum, 2008; Schwarzer, Schmitz & Tang, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2010; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). Μάλιστα, η αυτο-αποτελεσματικότητα έχει βρεθεί να σχετίζεται με το κατά πόσο τα άτομα

που σπουδάζουν και προετοιμάζονται να γίνουν εκπαιδευτικοί θα εισέρθουν τελικά στην εκπαίδευση και θα ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ή θα τα παρατήσουν (Pfitzner-Eden, 2016). Επίσης, έχει βρεθεί να επηρεάζει και την επίδοσή τους και τη συναισθηματική τους κατάσταση κατά τη διάρκεια των πρακτικών τους ασκήσεων (Fackler & Malmberg, 2016; Hascher & Hagenauer, 2016).

Όσον αφορά στην επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών έχουν καταδείξει ότι σημαντικό ρόλο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης διαδραματίζει και η δική τους αυτο-αποτελεσματικότητα (π.χ., Altun&Erden, 2013; Chularut & DeBacker, 2004; DiGiunta, Alessandri, Gerbino, Kanacri, Zuffiano, & Caprara, 2013; Ghaleb, Ghaith, & Akour, 2015; Hampton & Mason, 2003; Komarraju & Nadler, 2013; Lee, Lee, & Bong, 2014; Multon, Brown, & Lent, 1991; Pajares & Schunk, 2001; Pajares, Britner, & Valiante, 2000; Schunk, 1995; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992; Zuffianò, Alessandri, Gerbino, Kanacri, DiGiunta, Milioni, & Caprara, 2013, κ.ά.). Chung & Elias, 1996; Dolzan, Sartori, Charkhabi, & De Paola, 2015; Forrest-Bank & Jenson, 2015; Ludwig & Pittman, 1999). Όμως, υπάρχουν ολοένα και περισσότερο αυξανόμενες ενδείξεις ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών κατέχει κι εκείνη έναν ρόλο κλειδί και επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών τους. Έχει διαπιστωθεί ότι η υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς συνεισφέρει στην προώθηση του ιδίου αισθήματος και στους μαθητές, ούτως ώστε να είναι σε θέση να συμμετέχουν σε δραστηριότητες της τάξης και να αντιμετωπίζουν τις όποιες δυσκολίες παρουσιάζονται στο πλαίσιο της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας (Ross, Hogaboam-Gray, & Hannay, 2001; Schiefele & Schaffner, 2015).

Συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί ότι η υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα επίδοσης και δραστηριοποίησης των μαθητών, ενώ φαίνεται να επιδρά επίσης στη διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών, στον ενθουσιασμό, στη δέσμευση και στη συμπεριφορά τους (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & WoolfolkHoy, 2001; Wolters & Daugherty, 2007). Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλά

επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας, αντίθετα, αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στην αποτελεσματική διαχείριση της ακατάλληλης συμπεριφοράς μαθητών, είναι απαισιόδοξοι ως προς τη μάθησή τους, βιώνουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους και εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης (Bandura, 1997; Caprara, Barbaranelli, Borgogni & Steca, 2003; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Petitta, & Rubinacci, 2003; Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006; Klassen & Chiu, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2010; Lee, Dedrick & Smith, 1991).

Η θετική σχέση μεταξύ της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της εργασιακής ικανοποίησης είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι όπως έχει αποδειχθεί, η εργασιακή ικανοποίηση σχετίζεται σημαντικά με την εργασιακή απόδοση σε ένα μεγάλο εύρος εργασιακών παραγόντων (Collie, Shapka, Perry, & Martin, 2015; Judge, Thoresen, Bono & Patton, 2001; Moè, Pazzaglia, & Ronconi, 2010; Wang, Hall, & Rahimi, 2015) και θεωρείται βασικό στοιχείο που επηρεάζει τις στάσεις και τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών στην καθημερινή τους δουλειά με τα παιδιά (Caprara et al., 2003). Η εξερεύνηση της σχέσης της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της εργασιακής ικανοποίησής τους θα δώσει χρήσιμα συμπεράσματα για την εργασιακή τους απόδοση και κατ' επέκταση για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και τη μαθησιακή επίδοση των μαθητών (Klassen et al., 2009).

Παρόλο που –όπως γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω– η μελέτη της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, των επιδράσεών της στο παιδαγωγικό τους έργο και των σχέσεών της με διάφορους παράγοντες έχει καταλάβει σημαντικό όγκο ερευνών, ωστόσο, αυτό που δεν έχει διερευνηθεί επισταμένως, είναι η συσχέτισή της με δεξιότητες οι οποίες είναι δυνατόν να διδαχθούν και να ενισχυθούν. Πιο συγκεκριμένα, δεξιότητες των ενηλίκων όπως η ενεργητική ακρόαση και η ενσυναίσθηση, έχει φανεί ότι μπορούν να βελτιωθούν μέσω σχεδιασμένων παρεμβάσεων και προγραμμάτων (Ansel, 2006, Braun, Cheang & Shigeta, 2005, Τσίτσας, 2009, Gordon, 2008, Weger, Castle & Emmett, 2010, McGilton et al. 2006) και ενδεχομένως, εάν βρεθεί ότι συσχετίζονται και με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, θα μπορούσαν και να τη βελτιώσουν.

Η παρούσα μελέτη, έχει σκοπό να διερευνήσει τη συσχέτιση των παραπάνω δεξιοτήτων με την αυτο-αποτελεσματικότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων, ώστε να συνεισφέρει στο σχεδιασμό παρεμβάσεων για την ενίσχυσή της.

1.3. Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα

Οι διακρατικές συγκρίσεις είναι χρήσιμοι «κατασκευαστές θεωριών», όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Marsh και Hau (2004, σελ. 59), αφενός επειδή παρέχουν στους ερευνητές μία πολύτιμη βάση ευρημάτων για να εξετάσουν την εξωτερική εγκυρότητα και τη γενίκευση των μετρήσεών τους, των θεωριών και των μοντέλων τους και αφετέρου, επειδή αυτές οι συγκρίσεις προσφέρουν έναν τρόπο να εξεταστεί η καθολικότητα των ψυχολογικών δομών και μετρήσεων (Triandis, 1996, σε Klassen et al., 2009).

Η σύγκριση του τρόπου που δραστηριοποιούνται οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι λειτουργούν σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και δομές παρέχει σημαντικές πληροφορίες, καθώς έχει βρεθεί ότι μεταξύ των διαφόρων χωρών παρατηρούνται αξιοσημείωτες διαφορές όσον αφορά στις πρακτικές και τις συνθήκες διδασκαλίας που εφαρμόζονται. Με τη σειρά τους, οι διαφορές στα περιβάλλοντα και στις πρακτικές διδασκαλίας μπορούν να επηρεάσουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τον ρόλο τους και τις ευθύνες τους (Klassen et al., 2009). Σε αυτό το κλίμα κινούνται τα ευρήματα της μελέτης των Ho και Hau (2004), οι οποίοι συνέκριναν Κινέζους και Αυστραλούς δασκάλους ως προς την αίσθηση της διδακτικής επάρκειάς τους. Άλλη μελέτη έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί Ευρωπαϊκών δομών όπως π.χ. είναι η Κύπρος, φαίνεται να λειτουργούν σε ένα πιο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα από ό,τι οι συνάδελφοί τους στη Βόρεια Αμερική και να επιλέγουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού για διαφορετικούς λόγους από ό,τι εκείνοι, ενώ και η επαγγελματική τους ικανοποίηση παρουσιάζει έντονες διαφοροποιήσεις (Zembylas & Papanastasiou, 2004). Οι εκπαιδευτικοί στην Ανατολική Ασία (π.χ. Κίνα, Νότια Κορέα) περιέγραψαν διαφορετική καθημερινή εργασιακή εμπειρία σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της Βόρειας Αμερικής ή της Μεγάλης

Βρετανίας, εξαιτίας των διαφορών που υπάρχουν όσον αφορά στην εκπαίδευσή τους, στον τρόπο εισαγωγής τους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του συστήματός τους, καθώς και στην επαγγελματική ανάπτυξη και στις προσδοκίες τους για τη συμπεριφορά των μαθητών και τα επιτεύγματά τους (Halpin, 2010, 2014; Preus, 2007; Yeom & Ginsburg, 2007). Επιπλέον, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν τα αποτελέσματα της μελέτης των Schwarzer και Hallum (2008), οι οποίοι συνέκριναν την αυτο-αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική εξουθένωση ανάμεσα σε δασκάλους από τη Γερμανία και τη Συρία αναδεικνύοντας το εξής παράδοξο: ενώ οι δάσκαλοι στη Συρία έχουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, εντούτοις έχουν υψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας, σε σύγκριση με τους Γερμανούς δασκάλους (Schwarzer & Hallum, 2008). Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί σε ένα βαθμό και στην ύπαρξη έντονων πολιτισμικών διαφορών ανάμεσα στις δύο χώρες, οι οποίες επιδρούν στη διαμόρφωση της έννοιας της αυτο-αποτελεσματικότητας. Παρ' όλο που η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι ένας καθολικός και έγκυρος παράγοντας, που επηρεάζει και σχετίζεται με τη μάθηση και τη διδασκαλία, εντούτοις έχει πραγματοποιηθεί περιορισμένη έρευνα «σχετικά με το αν λειτουργεί με παρόμοιους τρόπους σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά εκπαιδευτικά συστήματα που προσφέρουν διαφορετικές διδακτικές και μαθησιακές εμπειρίες» (Klassen et al., 2009, σελ. 69).

1.4. Αξιολόγηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Με βάση την κοινωνικογνωστική θεωρία, η αυτο-αποτελεσματικότητα μπορεί να γίνει αντιληπτή ως οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη δική τους ικανότητα να σχεδιάζουν, να οργανώνουν και να διεξάγουν τις δραστηριότητες που απαιτούνται για την επίτευξη δεδομένων εκπαιδευτικών στόχων.

Ενώ η αυτοαντίληψη αντανακλά την εκτίμηση του ατόμου για τις δεξιότητες και τις ικανότητές του και είναι διαμορφωμένη μέσα από κοινωνικές συγκρίσεις και αυτο-συγκρίσεις, η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι μια κριτική της ικανότητας του να κατορθώσει κάτι συγκεκριμένο (Klassen et al., 2009). Οι ερευνητές της αυτο-αποτελεσματικότητας θεωρούν πως οι ερωτήσεις στις

κλίμακες αξιολόγησής της θα πρέπει να έχουν τη μορφή "μπορώ να κάνω" και όχι "θα κάνω". «Το "μπορώ" είναι μια δήλωση ικανότητας, ενώ το "θα κάνω" είναι μία δήλωση πρόθεσης » (Bandura, 2006, σελ. 308). Σύμφωνα με τις υποδείξεις του Bandura (1997, 2006b), η κατασκευή των ερωτήσεων που αξιολογούν την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, εκτός από το να εξετάζει είδη εμποδίων που θα πρέπει να υπερνικηθούν, θα πρέπει να γίνεται με γνώμονα ότι η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας αναφέρεται στο πώς αντιλαμβάνεται το άτομο τις ικανότητές του, συνεπώς οι ερωτήσεις θα πρέπει να είναι διατυπωμένες σε πρώτο πρόσωπο και να περιλαμβάνουν ρήματα, όπως «μπορώ» ή «είμαι σε θέση να». Συνεπώς, τα εργαλεία που μελετούν την αυτο-αποτελεσματικότητα πρέπει να εστιάζουν στις πεποιθήσεις του ατόμου σχετικά με το «τι μπορεί να κάνει κάτω από διαφορετικές συνθήκες, με τις όποιες δεξιότητες διαθέτει (Bandura, 1997, σελ. 37).

Ακολουθώντας αυτή τη συλλογιστική του Bandura (1997, 2006b), η κατασκευή εργαλείου για τη μέτρηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών θα πρέπει να ικανοποιεί τα εξής τρία βασικά κριτήρια:

- a. επειδή η αυτο-αποτελεσματικότητα ασχολείται με την αντιληπτή ικανότητα, τα ερωτήματα/προτάσεις θα πρέπει να περιέχουν ρήματα όπως «μπορώ» ή «είμαι σε θέση να», προκειμένου να καταστεί σαφές ότι αναζητώνται οι μέγιστες προσδοκίες, λόγω της προσωπικής επάρκειας,
- b. το υποκείμενο σε κάθε δήλωση θα πρέπει να είναι «εγώ», δεδομένου ότι στόχος είναι να αξιολογηθεί η υποκειμενική πεποίθηση του κάθε εκπαιδευτικού για τη δική του ικανότητα, και
- c. κάθε ερώτημα/πρόταση θα πρέπει να περιέχει ένα εμπόδιο.

Με βάση τον ορισμό του Bandura για την αυτο-αποτελεσματικότητα, έχουν αναπτυχθεί διάφορα εργαλεία για τη μέτρηση της (προσωπικής) αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Όμως, τα περισσότερα από αυτά τα εργαλεία, σύμφωνα με τους Skaalvik & Skaalvik (2010), «είτε δεν μετρούν την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως μια πολυδιάστατη έννοια, δηλαδή δεν αντικατοπτρίζουν την ποικιλία των καθηκόντων και τις απαιτήσεις

που ανατίθενται σε έναν εκπαιδευτικό, είτε δεν ακολουθούν τις συστάσεις του Bandura για την κατασκευή εργαλείου» (Skaalvik & Skaalvik, 2010, σελ. 1060).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα αναφέρεται κυρίως σε συγκεκριμένες δράσεις. Δηλαδή, κάποιος μπορεί να έχει διαφορετικές πεποιθήσεις για την ικανότητά του σε διαφορετικούς τομείς ή διαφορετικές καταστάσεις. Αλλά υπάρχει, επίσης, και μια γενική αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας του ατόμου που αναφέρεται στη γενικότερη πεποίθησή του για την ικανότητά του να αντιμετωπίζει ένα ευρύ φάσμα απαιτητικών ή νέων καταστάσεων. Η *γενική αυτο-αποτελεσματικότητα* στοχεύει σε μια ευρεία και σταθερή αίσθηση της προσωπικής επάρκειας του ατόμου να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά μια ποικιλία από στρεσογόνες καταστάσεις (Schwarzer, 1992). Αν η αυτο-αποτελεσματικότητα χρησιμοποιείται ως προγνωστικός δείκτης γενικών αποτελεσμάτων, όπως είναι η ποιότητα ζωής, το αίσθημα ευεξίας ή η συνολική προσαρμογή και η υγεία, είναι δικαιολογημένο να χρησιμοποιείται ένα αντίστοιχα ευρύ μέτρο γενικής αυτο-αποτελεσματικότητας (Schwarzer & Hallum, 2008). Ένα τέτοιο παράδειγμα, όπως αναφέρουν οι Schwarzer και Hallum (2008) είναι η *General Self-Efficacy* (GSE) κλίμακα των Schwarzer και Jerusalem (1995).

Όμως, η συνάφεια και η εννοιολογική ορθότητα της γενικής αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας έχει τεθεί υπό αμφισβήτηση, όπως φαίνεται από την αύξηση του προβληματισμού σχετικά με το κατά πόσο είναι ορθό να συμπεριλαμβάνεται η αξιολόγηση των εκάστοτε περιβαλλοντικών εμποδίων στην εξέταση της αυτο-αποτελεσματικότητας (Tschannen-Moran et al., 1998). Οι Klassen και συν. (2009, σελ. 68), αναφερόμενοι στον ίδιο τον 'κατασκευαστή' της έννοιας, δηλαδή τον Bandura (1997), επισημαίνουν ότι «παρόλο που οι περιβαλλοντικοί παράγοντες επηρεάζουν την ατομική λειτουργία, οι θεωρητικοί επιμένουν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα δεν έχει να κάνει με αντιλήψεις εξωτερικών εμποδίων, αλλά με αυτοαναφερόμενες πεποιθήσεις των ατόμων για τις ικανότητές τους να αναλάβουν δράση, ακόμα και όταν έχουν να αντιμετωπίσουν εξωτερικούς παράγοντες». Όπως χαρακτηριστικά ισχυρίζεται και ο ίδιος ο Bandura (1997, σελ. 42), «εάν δεν υπάρχουν εμπόδια που θα πρέπει να υπερνικηθούν, τότε η δραστηριότητα είναι

εύκολο να πραγματοποιηθεί και όλοι θα έχουν μια ομοιόμορφα υψηλή αντίληψη ως προς την αποτελεσματικότητα τους σε αυτήν τη δραστηριότητα».

Η έρευνα για την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ξεκίνησε από εκπαιδευτικές μελέτες που πραγματοποιήθηκαν από τον οργανισμό RAND (**R**esearch **A**nd **D**evelopment, Αμερικανική ΜΚΟ που δραστηριοποιείται σε παγκόσμιο επίπεδο, σε πολιτικές σχετικά με την έρευνα και την ανάπτυξη) στα μέσα της δεκαετίας του '70, όταν δημιουργήθηκαν δύο ερωτηματολόγια, τα οποία διερευνούσαν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ικανότητά τους να επηρεάσουν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών τους (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). Η κλίμακα των Gibson και Dembo (1984) για τη μέτρηση επίδρασης της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επέκτεινε την κλίμακα του RAND και αποτελούνταν από δύο παράγοντες: Ο ένας παράγοντας μετρούσε την *προσωπική αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία* (personal teaching efficacy - PTE) και αναφερόταν στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαία επάρκειά τους, ενώ ο άλλος παράγοντας αξιολογούσε τη *γενική αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία* (general teaching efficacy - GTE) και αναφερόταν στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν ότι η αποτελεσματικότητά τους περιορίζεται από περιβαλλοντικά εμπόδια (Klassen et al., 2009).

Οι προβληματισμοί για την κλίμακα των Gibson και Dembo (1984) οδήγησαν στην κατασκευή νέων κλιμάκων, από τις οποίες η πιο διακεκριμένη είναι η κλίμακα "*Teachers' Sense of Efficacy Scale*" (TSES), που δημιουργήθηκε από την Tschannen-Moran και τους συνεργάτες της, το 1998. Αργότερα, οι Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2001) δημιούργησαν μια μεγάλη εκδοχή της κλίμακας με 24 ερωτήσεις και μια μικρή εκδοχή με 12 ερωτήσεις, με τις συσχετίσεις μεταξύ των δύο να κυμαίνονται από 0,95 έως 0,98. Οι κατασκευαστές εξέτασαν με λεπτομέρεια την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της κλίμακας αφενός μέσω της διαβούλευσης με ένα μεγάλο αριθμό ασκούμενων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών για να εντοπίσουν τους βασικούς επιμέρους παράγοντες της έννοιας, και αφετέρου, διεξάγοντας παραγοντικές αναλύσεις αλλά και συσχετίσεις με άλλες κλίμακες μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Klassen et al., 2009).

Συμπερασματικά λοιπόν, με τα χρόνια, έχουν χρησιμοποιηθεί διάφορα εργαλεία για να αξιολογηθεί η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, όπως η "*Teacher Efficacy Scale*" (Gibson & Dembo, 1984), η "*Teacher Self – Efficacy Scale*" Bandura (Bandura, 1997) και η "*Ashton Vignettes*" (Ashton, Buhr, & Crocker, 1984). Ωστόσο, πολλοί έχουν εκφράσει σοβαρές ανησυχίες σχετικά με την εγκυρότητα των εργαλείων που χρησιμοποιούνται για να μετρούν την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (π.χ., Deemer & Minke, 1999; Henson, 2001, 2002; Henson, Kogan, & Vacha-Haase, 2001; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001, 2007, κ.ά.).

Ειδικότερα, οι Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001), μετά από μια εκτενή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, επεσήμαναν τις εννοιολογικές και μεθοδολογικές αδυναμίες των εργαλείων αυτών. Σε μια προσπάθεια να ξεπεραστούν αυτές οι αδυναμίες, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ανέπτυξαν ένα νέο εργαλείο αξιολόγησης της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, την *Teachers' Sense of Efficacy Scale* (TSES, Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Μετά και τις συστάσεις του Bandura (1997), του 'κατασκευαστή της έννοιας', οι ερωτήσεις της TSES έχουν επιλεγεί προσεκτικά για να συλλάβουν τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων και καθηκόντων, με τα οποία έρχονται συχνά αντιμέτωποι στα σχολεία. Η κατασκευή της TSES προέκυψε από τρεις ανεξάρτητες μελέτες στις οποίες συμμετείχαν εθελοντικά τόσο εκπαιδευτικοί πριν υπηρετήσουν, όσο και εν ενεργεία εκπαιδευτικοί. Η βασική δομή της TSES εξετάστηκε με διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Η τελική έκδοση περιελάμβανε 24 ερωτήσεις για τη μέτρηση των τριών διαστάσεων της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών:

- a. αποτελεσματικότητα στη χρήση διδακτικών στρατηγικών (*efficacy for instructional strategies*),
- b. αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης (*efficacy for classroom management*) και

- c. αποτελεσματικότητα στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών (*efficacy for student engagement*).

Η TSES θεωρείται ανώτερη από τα προηγούμενα εργαλεία για την αξιολόγηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Hoy & Spero, 2005. Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001), «διότι δίνει έναν σταθερό παράγοντα για τη δομή και αξιολογεί διάφορες δυνατότητες που θεωρούνται σημαντικές για τη διδασκαλία υψηλής ποιότητας» (Tsigilis, Koustelios, & Grammatikopoulos, 2010, σελ. 154). Έτσι, η TSES δεν είναι μονοδιάστατη και επιτρέπει τη σύγκριση των εκπαιδευτικών σε διάφορα πλαίσια και επίπεδα.

Πράγματι, όπως αναφέρουν οι Tsigilis, Koustelios και Grammatikopoulos (2010), η TSES έχει χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση των πεποιθήσεων και της αίσθησης επάρκειας υποψηφίων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών (Larson & Goebel, 2008. Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001, 2007), εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας (Brown, 2005), εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Smith, 2008) και εκπαιδευτικών σε καινοτόμα προγράμματα (Bikos, Tsigilis, & Grammatikopoulos, 2011; Tsigilis, Grammatikopoulos & Koustelios, 2007). Ως εκ τούτου, η TSES φαίνεται να «αντιπροσωπεύει ένα πολλά υποσχόμενο εργαλείο για να συλλάβει τη φευγαλέα δομή της αίσθησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών» (Tsigilis, Koustelios, & Grammatikopoulos, 2010, σελ. 154). Μάλιστα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Tsigilis, Koustelios και Grammatikopoulos (2010) σε δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η TSES αποτέλεσε ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο αξιολόγησης της αυτο-αποτελεσματικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

1.5. Αντιληπτή συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (*Perceived collective teacher efficacy*)

Εκτός από τις προσδοκίες αποτελεσματικότητας που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός για τον εαυτό του, μπορεί επίσης να έχει πεποιθήσεις σχετικά με την ικανότητα ολόκληρης της ομάδας των εκπαιδευτικών της σχολικής του μονάδας να εκτελέσουν την πορεία δράσης που απαιτείται για την επίτευξη

συγκεκριμένων στόχων (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Τέτοιες πεποιθήσεις αντιπροσωπεύουν την αντιληπτή συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (perceived collective teacher efficacy) (Bandura, 1997; Goddard & Goddard, 2001; Goddard&Skrla, 2006; Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2000, 2004; Goddard, LoGerfo, & Hoy, 2004; Kurz & Knight, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2010; Tschannen-Moran & Barr, 2004). Δυστυχώς όμως, όπως διατείνονται οι Skaalvik και Skaalvik (2010), έχουν γίνει λίγες μελέτες για τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ αντιληπτής συλλογικής αποτελεσματικότητας και ατομικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, με τις λίγες διαθέσιμες μελέτες να υποδηλώνουν ότι υπάρχει θετική σχέση μέτριου βαθμού μεταξύ των δύο ερευνώμενων διαστάσεων (Goddard & Goddard, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Σε θεωρητικό επίπεδο, μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι είναι λογικό η συλλογική αποτελεσματικότητα να επηρεάζει την ατομική αυτο-αποτελεσματικότητα. Τα σχολεία που χαρακτηρίζονται από υψηλή συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών τους θέτουν πιο δύσκολους στόχους και επιμένουν περισσότερο για την επίτευξη αυτών των στόχων. Με τη σειρά τους, αυτές οι υψηλές προσδοκίες δημιουργούν μία «πίεση» που ενθαρρύνει όλους τους εκπαιδευτικούς να κάνουν ό,τι χρειάζεται για να επιτύχουν τους στόχους που έχουν τεθεί, ενώ παράλληλα τους αποτρέπει από το να σταματήσουν την προσπάθεια, όταν έρχονται αντιμέτωποι με δύσκολες καταστάσεις (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Ωστόσο, δεν είναι ξεκάθαρο ότι το να είσαι μέλος μιας ισχυρής ομάδας αυξάνει πάντα την αυτο-αποτελεσματικότητα για όλα τα μέλη της ομάδας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Skaalvik και Skaalvik (2010) βασιζόμενοι στη θεωρία της κοινωνικής σύγκρισης, είναι εύλογο να αναμένει κανείς ότι για έναν εκπαιδευτικό που αντιλαμβάνεται ότι η διδακτική του ικανότητα είναι χαμηλότερη από εκείνη των συναδέλφων του, είναι υπαρκτός ο κίνδυνος να χάσει την εμπιστοσύνη του σε ό,τι αφορά τη δική του αποτελεσματικότητα. Ως εκ τούτου, η ατομική αυτο-αποτελεσματικότητα και η συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι διαφορετικές αλλά ταυτόχρονα άμεσα σχετιζόμενες έννοιες (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

1.6. Η έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού

Το ερώτημα του τι συνιστά έναν καλό δάσκαλο ξεκινά από την αρχαία Ελλάδα. Εκείνη την εποχή οι καλοί δάσκαλοι κατά κύριο λόγο περιγράφονταν ως μέντορες, καλύπτοντας όλο το φάσμα της επαγγελματικής και ψυχοκοινωνικής εκπαίδευσης των μαθητών τους: Ενώ η επαγγελματική εκπαίδευση βοηθούσε τους μαθητές να ‘αναλάβουν τα ηνία’, η ψυχοκοινωνική εκπαίδευση, βασισμένη στην εμπιστοσύνη, στην οικειότητα και στους διαπροσωπικούς δεσμούς, ενίσχυε την επαγγελματική και την προσωπική ανάπτυξη, καθώς και την ταυτότητα, την αυτοεκτίμηση και την αυτο-αποτελεσματικότητα τους (Ragins & Kram, 2007; Singh, Ragins, & Tharenou, 2009; Raufelder, Nitsche, Breitmeyer, Keßler, Herrmann, & Regner, 2016; Wang, Tomlinson, & Noe, 2010). Με άλλα λόγια, φαίνεται να υπήρχε «μια ισορροπία μεταξύ της ακαδημαϊκής και της διαπροσωπικής διάστασης στην εκπαιδευτική πράξη» (Raufelder et al., 2016, σελ. 31).

Ο Böhmisch (1996, σε Raufelder et al., 2016) κάνει διάκριση ανάμεσα στο «ρόλο του δασκάλου» και στο «είναι του δασκάλου (ως ύπαρξη)». Η διάκριση αυτή δεν ισχύει μόνο για το δάσκαλο, αλλά και για τους μαθητές («ρόλος μαθητή» και «το είναι/ύπαρξη του μαθητή»). Ενώ το «είναι» περιγράφει την πραγματική ψυχική κατάσταση κάποιου που επηρεάζει το σύνολο της προσωπικότητας και των διαπροσωπικών διαστάσεων, ο «ρόλος» περιγράφει έναν ιδιαίτερο ρόλο-ταυτότητα σε συγκεκριμένες καταστάσεις (π.χ., ο ρόλος του μαθητή, του δασκάλου, του κοινωνικού λειτουργού κ.λπ.) (Raufelder et al., 2016).

Ωστόσο, σύμφωνα με πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα (π.χ., Raufelder, Bukowski, & Mohr, 2013; Raufelder, Jagenow, Drury, & Hoferichter, 2013; Raufelder, Hoferichter, Schneeweiss, & Wood, 2015, κ.ά.), τα σχολεία στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες χαρακτηρίζονται από μια ανισορροπία μεταξύ του ρόλου του εκπαιδευτικού και των διαστάσεων του «είναι» του, καθώς το ισχυρά

θεσμοθετημένο καθεστώς τους επικεντρώνεται κυρίως στους ρόλους των μαθητών και των εκπαιδευτικών, παραμερίζοντας εν πολλοίς το «είναι» τους και τον τομέα των σχέσεων (Raufelder et al., 2016). Τα αποτελέσματα μιας εθνογραφικής μελέτης πεδίου δείχνουν ότι αυτή η ανισορροπία είναι δυσάρεστη και για τα δύο μέρη: τόσο για τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς (Raufelder, Bukowski, & Mohr, 2013). Μάλιστα αυτό το γεγονός αποκτά ιδιαίτερη σημασία κατά τη μετάβαση των εφήβων από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο γυμνάσιο, όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται τους νέους εκπαιδευτικούς τους ως απόμακρους και λιγότερο φιλικούς ή υποστηρικτικούς από τους δασκάλους τους στο δημοτικό, λόγω της αυξημένης εστίασης σε ακαδημαϊκούς και θεσμικούς ρόλους (Raufelder et al., 2016).

Την ίδια στιγμή, οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν πάρα πολύ τόσο τη μάθηση όσο και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών (Raufelder et al., 2016). Στην πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί, παράλληλα με τους γονείς, δρουν ως μοντέλα ρόλου ενηλίκων, γεγονός που είναι ιδιαίτερα σημαντικό κατά τη διάρκεια της εφηβείας και της μετάβασης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όταν το επίκεντρο της κοινωνικοποίησης μετατοπίζεται μακριά από την οικογένεια (Feldlaufer, Midgley, & Eccles, 1988; Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1988, 1989. Raufelder et al., 2016; Wang, Fung, Li, WenFarver, Liu, & Chang, 2008).

Οι σχέσεις των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς τους είναι διττές: στο *επαγγελματικό επίπεδο* (ρόλος-ταυτότητα του δασκάλου), οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικοί για την καλλιέργεια του ενδιαφέροντος, της περιέργειας και των μαθησιακών κινήτρων (π.χ., Birch & Ladd, 1997, 1998. Buysse, Verschueren, Doumen, VanDamme, & Maes, 2008; Raufelder, Drury, Jagenow, Hoferichter, & Bukowski, 2013), την ανατροφοδότηση σχετικά με την ακαδημαϊκή απόδοση-επίδοση (Becker & Luthar, 2002. Pianta et al, 2003. Radel, Sarrazin, Legrain & Wild, 2010) και τη υποστήριξη της μάθησης (Hamre & Pianta, 2005; Pianta & Stuhlman, 2004; Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003; Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, 2007; Tobbell & O'Donnell, 2013). Στο *διαπροσωπικό επίπεδο* (δηλαδή το «είναι» των εκπαιδευτικών και των μαθητών), οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν την αποδοχή ή την αποδοκιμασία τους για το μαθητή ως άτομο, η οποία όμως μπορεί να επηρεάσει την αίσθηση της ταυτότητας των μαθητών

(Birch & Ladd, 1997; Jennings & Greenberg, 2009; Sutton & Wheatley, 2003). Αυτά τα δύο επίπεδα της σχέσης δασκάλου-μαθητή συνδέονται από το γεγονός ότι «οι διαπροσωπικές διαστάσεις που χαρακτηρίζουν μια θετική σχέση μαθητή-δασκάλου (διαφάνεια, ευγένεια, ειλικρίνεια) αποτελούν βασική προϋπόθεση για οποιαδήποτε παραγωγική σχέση μάθησης, σε επαγγελματικό επίπεδο» (Raufelder et al., 2016, σελ. 32).

Όπως έδειξε η μετα-ανάλυση του Hattie (2009), οι εκπαιδευτικοί έχουν το μεγαλύτερο κοινωνικό αντίκτυπο στις μαθησιακές διαδικασίες και σε ολόκληρη την πορεία εκπαίδευσης των μαθητών τους -δηλαδή στη διαμόρφωση σχέσεων με τους συνομηλίκους, στη διαμόρφωση του περιβάλλοντος της τάξης, στην ενίσχυση της γονικής επιρροής, κ.λπ. - σε σχέση με άλλους μεσολαβητικούς παράγοντες. Μια σχέση εμπιστοσύνης με τον εκπαιδευτικό μπορεί να υποστηρίξει τους μαθητές, ενθαρρύνοντάς τους να μάθουν νέες και να αναπτύξουν παλαιές δεξιότητές τους. Αυτό, σημαίνει ότι η πρόοδος της μάθησης βελτιστοποιείται, όταν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οικοδομήσουν μια σχέση που εξισορροπεί τους ρόλους τους και τις διαστάσεις του «είναι» τους. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή και προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, η δημιουργία και η διατήρηση μιας θετικής σχέσης δασκάλου-μαθητή, συμπεριλαμβανομένων τόσο των ακαδημαϊκών όσο και των διαπροσωπικών διαστάσεων, θα πρέπει να γίνει πρωταρχικός στόχος για όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και συστήματα (Raufelder et al., 2016).

Ωστόσο, τα χαρακτηριστικά ενός "καλού δασκάλου" παραμένουν ασαφή. Προηγούμενες έρευνες εντόπισαν ορισμένες προσωπικές ιδιότητες που συντελούν στη βελτιστοποίηση της διεργασίας της μάθησης, όπως είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να δημιουργεί και να συντηρεί ένα συναισθηματικά υποστηρικτικό περιβάλλον (Luckner & Pianta, 2011), που ευνοεί την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών (Bierman, 2011; Farmer, Lines, & Hamm, 2011; Gest & Rodkin, 2011), καθώς και επαγγελματικά θέματα, όπως είναι ο καθορισμός υψηλών προσδοκιών (Pickens & Eick, 2009). Η παροχή θετικής ανατροφοδότησης και επαίνων που συνιστούν ισχυρά κίνητρα μάθησης αποτελεί επίσης γνώρισμα ενός καλού παιδαγωγού (Burnett, 2002;

Covington, 2000; Dev, 1997; Wood, & Taylor, 2007; Luckner & Pianta, 2011. Schweinle, Meyer & Turner, 2006). Με λίγα λόγια, οι ερευνητές συμφωνούν ότι ένας "καλός"-αποτελεσματικός δάσκαλος πρέπει να ξέρει «πώς να εξισορροπεί τις ακαδημαϊκές και τις προσωπικές διαστάσεις στο επάγγελμά του σε καθημερινή βάση» (Raufelder et al., 2016, σελ. 32).

Όμως, η έρευνα που στηρίζει την ευρέως αποδεκτή έννοια του «καλού» δασκάλου σπάνια περιλαμβάνει την οπτική των μαθητών και συνήθως χρησιμοποιεί ποσοτικές μεθόδους (Raufelder et al., 2016; Wubbels & Brekelmans, 2005). Όπως επισημαίνεται από την Raufelder και τους συνεργάτες της (2016), οι ποιοτικές μελέτες που εξετάζουν την αντίληψη των μαθητών εξακολουθούν να είναι σπάνιες τόσο στην εκπαιδευτική έρευνα όσο και στην εκπαιδευτική πρακτική, ενώ οι εξαιρέσεις είναι ελάχιστες (π.χ., Könings, Brand-Gruwel, & Elen, 2012; Tobbell & O'Donnell, 2013), με αποτέλεσμα να εξακολουθεί να είναι ασαφές το αν οι μαθητές συμφωνούν με τα κριτήρια αυτά (Raufelder et al., 2016).

Οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη σχέση τους με έναν καλό δάσκαλο να χαρακτηρίζεται από (α) εκτίμηση, (β) ατομική θεώρηση και (γ) συμπάθεια (Raufelder et al., 2016). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνητικών προσεγγίσεων, η εκτίμηση των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένων της ενθάρρυνσης και της αποδοχής, μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να πιστέψουν στον εαυτό τους και επομένως να ενισχύσουν τα κίνητρα και την προσπάθειά τους (Bernstein-Yamashiro, 2004; Davis, 2001; Fredriksen & Rhodes, 2004; Frymier & Houser, 2000; Jennings & Greenberg, 2009). Οι μαθητές πρέπει να αισθάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί τους έχουν ενεργό ενδιαφέρον για αυτούς, αλλά και ότι οι δικές τους προσωπικές αποφάσεις και το έργο τους αξιολογούνται ως σημαντικά (Klem & Connell, 2009, σε Raufelder et al., 2016) από εκείνους. Ακόμη, η συμπάθεια αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο της σχέσης παιδαγωγού-μαθητή (Raufelder, Bukowski et al., 2013), καθώς οι μαθητές βρίσκουν μεγαλύτερη ευχαρίστηση στο να παρακολουθούν τα μαθήματα, όταν αντιλαμβάνονται το δάσκαλό τους ως καλό και χαρούμενο, καθιστώντας εφικτή μια πιο αποτελεσματική εμπειρία μάθησης (Raufelder et al., 2016). Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι έτοιμοι να

εκτιμήσουν την ατομική κατάσταση του κάθε μαθητή, ώστε να επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή πρόοδος στη μάθηση (Raufelder et al., 2016).

Αντιθέτως, η σχέση των μαθητών με έναν «κακό δάσκαλο» κυριαρχείται από (1) επιθετικότητα στη σχέση, (2) αδικία και (3) αντιπάθεια. Αυτό σημαίνει ότι μια αρνητική σχέση μαθητών-δασκάλου χαρακτηρίζεται από ειδική συμπεριφορική δυναμική, δηλαδή τη σχεσιακή επιθετικότητα και την αδικία. Και οι δύο είναι ισχυροί δείκτες για την αντίληψη των μαθητών για μια σχέση δασκάλου-μαθητή χαμηλής ποιότητας. Οι προσπάθειες καταναγκαστικού ελέγχου των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς τους, για παράδειγμα μέσω τιμωρίας ή απειλών, έχουν ως πιθανότερο αποτέλεσμα οι μαθητές να αντιπαθούν το δάσκαλο και ακόμα χειρότερα, να υποβαθμίζεται η γνωστική και συναισθηματική μάθηση των παιδιών (Richmond, 1990; Wayne & Youngs, 2003). Επιπλέον, τα αμοιβαία αισθήματα αντιπάθειας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών μπορεί να έχουν δυσάρεστες συνέπειες για τη μαθησιακή πορεία, δεδομένου ότι έχει διαπιστωθεί πως οι μαθητές που ανέφεραν αντιπάθεια προς ορισμένους εκπαιδευτικούς όταν για παράδειγμα αντιλαμβάνονταν προνομιακή μεταχείριση ορισμένων παιδιών, είχαν μειωμένα κίνητρα να παρακολουθήσουν τα μαθήματα και να συμμετέχουν στην τάξη (Abecassis, Hartup, Haselager, Scholte & Van Lieshout, 2002). Ακόμη, όπως επισημαίνεται από τους Chory, Horan, Carton και Houser (2014), η αδικία θα μπορούσε να οδηγήσει σε διαταραγμένες συναισθηματικές καταστάσεις, οι οποίες είναι επιζήμιες για τους μαθητές (Raufelder et al., 2016).

Όταν πρόκειται για τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τα ακόλουθα τρία στοιχεία έχουν φανεί να σκιαγραφούν έναν «καλό» δάσκαλο: (1) η αυτοπεποίθηση, (2) το χιούμορ και (3) η ενσυναίσθηση (Raufelder et al., 2016).

Οι μαθητές δίνουν αξία σε ένα αξιοσέβαστο και ξεκάθαρα δομημένο περιβάλλον μάθησης, σε ένα δάσκαλο με αυτοπεποίθηση, που φαίνεται να έχει τον έλεγχο των πραγμάτων (Klem & Connell, 2009).

Επιπλέον, έχει βρεθεί θετική συσχέτιση μεταξύ του χιούμορ των εκπαιδευτικών και τη μάθηση των μαθητών (Banas, Dunbar, Rodriguez, & Liu, 2011; Garner, 2006; Hellman, 2007; Wanzer & Frymer, 1999; Wanzer, Frymier,

&Irwin, 2010), αρκεί βέβαια το χιούμορ να είναι κατάλληλο (Frymier, Wanzer, & Wojtaszczyk, 2008; Wanzer, Frymier, Wojtaszczyk, & Smith, 2006). Ακόμη, το χιούμορ είναι μια σημαντική κοινωνική και επαγγελματική αρμοδιότητα-δεξιότητα για τους εκπαιδευτικούς, δεδομένου ότι βοηθά να αναπτυχθεί η ικανότητα για ομαδική εργασία και η ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων (Lei, Cohen, & Russler, 2010), η οποία οδηγεί σε καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους (Ribland, 2003, σε Raufelder et al., 2016). Ως εκ τούτου, η χρήση του χιούμορ στην καθημερινή αλληλεπίδραση στην τάξη μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να επικοινωνεί με τους μαθητές σε διαπροσωπικό επίπεδο, εκπληρώνοντας τις διαστάσεις του «είναι» του (Raufelder et al., 2016).

Όσον αφορά στην ενσυναίσθηση (empathy), αν και θεωρείται συναφής έννοια με τη συμπάθεια (sympathy) (Berthoz & Thirioux, 2010; Fairbairn, 2009; Gerdes, 2011; Maibom, 2009; Thirioux, Mercier, Blanke & Berthoz, 2014), ωστόσο στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή περιγράφει ένα προσωπικό χαρακτηριστικό του δασκάλου και μόνο, δεδομένου ότι «δεν υπάρχει ζήτημα αμοιβαιότητας» (Raufelder et al., 2016, σελ. 40). Είναι ο εκπαιδευτικός εκείνος που πρέπει να δείξει ενσυναίσθηση για το παιδί-μαθητή κι όχι το αντίστροφο. Τόσο η συμπάθεια όσο και η ενσυναίσθηση μπορούν να είναι χρήσιμες για την αντιμετώπιση του άκαμπτου θεσμικού πλαισίου του σχολείου, το οποίο χαρακτηρίζεται από μια ανισορροπία μεταξύ του «ρόλου» και του «είναι» (Raufelder et al., 2016).

Μερικά υπάρχοντα προγράμματα έχουν επικεντρωθεί στις κοινωνικο-συναισθηματικές πτυχές της μάθησης και έχουν καλλιεργηθεί με επιτυχία παραγωγικές κοινωνικές ικανότητες, οι οποίες υποστηρίζουν τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς στη δόμηση και καλλιέργεια διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων με νόημα, και αφορούν στις διαστάσεις του «είναι» τους ("The Responsive Classroom"-McTigue & Rimm-Kaufman, 2011; "The RULER Approach"- Hagelskamp, Brackett, Rivers, & Salovey, 2013a, 2013b). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μπορούν να αναγνωρίζουν ο ένας τον άλλον τόσο ως επαγγελματία όσο και ως άτομο και να συνεννοούνται-επικοινωνούν μεταξύ

τους για το χτίσιμο μιας «πραγματικής» και ουσιαστικής σχέσης μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που ευνοεί και προάγει τη μάθηση (Raufelder et al., 2016).

1.7. Μοντέλο αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών «Η Τάξη και το Σχολικό Πλαίσιο (*The Classroom and School Context-CSC*)»

Η παρούσα υποενότητα πραγματεύεται την παρουσίαση ενός εννοιολογικού μοντέλου της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, που ονομάζεται «Η Τάξη και το Σχολικό Πλαίσιο» (*The Classroom and School Context*), ή εν συντομία μοντέλο CSC, που προτείνουν οι Friedman και Kass (2002). Το μοντέλο CSC αγκαλιάζει τις δύο σημαντικές περιοχές λειτουργίας του εκπαιδευτικού, σε επίπεδο τάξης και σε επίπεδο ολόκληρου του σχολείου· δηλαδή την ενσωμάτωση των δραστηριοτήτων διδασκαλίας και αλληλεπιδράσεων με τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους και τον διευθυντή, καθώς και την οργανωτική λειτουργία. Το μοντέλο CSC περιγράφει τη γενική σειρά επαγγελματικών καθηκόντων που επιτελούνται από τον εκπαιδευτικό και τις σχέσεις του με το προσωπικό του σχολείου σε συνάρτηση με την αίσθηση της αποτελεσματικότητας του.

Το μοντέλο CSC βασίζεται στις ακόλουθες τρεις προϋποθέσεις (Friedman & Kass, 2002):

- a. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ταυτόχρονα ως ηγέτης και ως εργαζόμενος εντός δύο κοινωνικών συστημάτων στο σχολείο: της τάξης και του οργανισμού. Η τάξη αντιπροσωπεύει το κοινωνικό πλαίσιο το οποίο εμπεριέχει ένα επίσημο, συμφωνημένο σύνολο σχέσεων μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, με τον εκπαιδευτικό να είναι ο ηγέτης. Ωστόσο, το σχολείο είναι και ο τόπος στον οποίο ο εκπαιδευτικός εκτελεί εκπαιδευτικά καθήκοντα (διδασκαλία, εκπαίδευση) και στο οποίο λειτουργεί και ως "οργανωτικό πρόσωπο". Έτσι, ο εκπαιδευτικός είναι ταυτόχρονα ένας ηγέτης και ένας οπαδός στην ίδια οργάνωση.

- b. Ο εκπαιδευτικός δεσμεύεται σε δύο κοινωνικά συστήματα. Το ένα κοινωνικό σύστημα συνδέει τον εκπαιδευτικό με τους μαθητές. Το άλλο συνδέει τον εκπαιδευτικό με τους συναδέλφους του και τον διευθυντή. Κατά την εκτέλεση του ρόλου που σχετίζεται με τα διδακτικά του καθήκοντα, είναι επόμενο ο εκπαιδευτικός να αναπτύσσει σχέσεις με τους μαθητές του. Επιπλέον, κατά την εκπλήρωση της γενικής σχολικής εργασίας που αφορά στο σχολείο ως οργάνωση, ο εκπαιδευτικός συνδέεται με τους άλλους ενήλικες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία: τους συναδέλφους, τους γονείς και τον διευθυντή.
- c. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να λειτουργεί σε δύο επίπεδα και στα δύο κοινωνικά συστήματα: σε επίπεδο διδακτικού έργου και σε επίπεδο σχέσεων. Στην τάξη, ο εκπαιδευτικός απαιτείται να πετύχει τον ρόλο που σχετίζεται με διδακτικούς στόχους (επιτεύγματα και εκπαίδευση) και σχεσιακούς στόχους (ανατροφή μαθητών και εγκαθίδρυση άτυπης αμοιβαίας σχέσης μαζί τους). Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να αγνοήσει τον έναν στόχο και να επικεντρωθεί στον άλλον· αν αυτό συμβεί, θα αισθάνεται ότι δεν εκπλήρωσε όλα τα επαγγελματικά καθήκοντα που απαιτούνται από το ρόλο του.

Σύμφωνα με το μοντέλο CSC (Friedman & Kass, 2002) η έννοια της επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού θα πρέπει να ενσωματώνει και τα δύο κοινωνικά συστήματα στα οποία λειτουργεί ο εκπαιδευτικός (η τάξη και ο οργανισμός), και να περιλαμβάνει δύο βασικές πτυχές: (α) τη συνεργασία με τους μαθητές μέσα στο πλαίσιο της τάξης, και (β) το να είναι μέλος του σχολείου ως οργάνωσης (Friedman & Kass, 2002). Επιπλέον θα πρέπει να αφορά και τις σχέσεις με τους ανθρώπους μέσα σε αυτά τα συστήματα (μαθητές, συναδέλφους και διευθυντή).

Στην τάξη, ο εκπαιδευτικός μεταδίδει τη γνώση, λειτουργεί ως εκπαιδευτικός, και διαχειρίζεται επίσημες και ανεπίσημες πτυχές των σχέσεων του με τους μαθητές. Δράσεις που σχετίζονται με τους μαθητές είναι, για παράδειγμα, η καλή διδασκαλία, δημιουργώντας αλλαγή στη ζωή του μαθητή, η ευελιξία μέσα στην τάξη και η καλλιέργεια κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των

μαθητών. Οι σχέσεις στο επίπεδο της τάξης είναι εκφράσεις μιας δυναμικής σχέσης με τους μαθητές.

Ως «οργανωτικό άτομο» ο εκπαιδευτικός πιθανώς αναζητά την επιρροή και την ενεργό συμμετοχή του στην εκτέλεση των καθηκόντων της οργάνωσης (που σχετίζονται με συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, άνοδο στην ιεραρχία του σχολείου), καθώς και τη δημιουργία θετικών σχέσεων με τους συναδέλφους και τα μέλη της διοίκησης, αναπτύσσοντας μια αίσθηση του ανήκειν και της ασφάλειας (Friedman & Kass, 2002). Στο σχολείο, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι μέρος μιας ομάδας που επηρεάζει τις κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις, την προώθηση των οργανωτικών στόχων.

Σχετικά με τις σχέσεις, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να διατηρεί επιτυχημένες διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές του, τους συναδέλφους του, τον διευθυντή της σχολικής μονάδας που υπηρετεί καθώς και με τους γονείς των μαθητών του (Friedman & Kass, 2002).

Συνεπώς, υιοθετώντας τις βασικές παραδοχές του μοντέλου CSC (Friedman & Kass, 2002), και τις βασικές αντιλήψεις της Raufelder και των συνεργατών της (2016), θα μπορούσαμε να καταλήξουμε στην άποψη ότι στο πλαίσιο της τάξης ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός θα πρέπει να κατέχει και τις εξής δύο βασικές ικανότητες:

- a. να αντιλαμβάνεται, να αναγνωρίζει, να κατανοεί τα συναισθήματα των μαθητών του και να αντιδρά συναισθηματικά στη συναισθηματική τους κατάσταση, δηλαδή να έχει **ενσυναίσθηση**, αλλά και να αντιλαμβάνεται, να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να διαχειρίζεται και να ρυθμίζει τη δική του συναισθηματική κατάσταση.
- b. να είναι σε θέση να επικοινωνεί πραγματικά με τους μαθητές του, να λαμβάνει τα μηνύματα που του στέλνουν, να οδηγείται στην κατασκευή νοήματος και να ανταποκρίνεται σε λεκτικά ή/ και μη λεκτικά μηνύματα, δηλαδή να εφαρμόζει τις αρχές της **ενεργητικής ακρόασης**.

Αυτό, θα αποτελέσει και την κύρια υπόθεση της παρούσας ερευνητικής μελέτης, η οποία έχει σκοπό να διερευνήσει τη συσχέτιση ανάμεσα στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και στο επίπεδο της ενσυναίσθησης και την δεξιοτήτων τους για ενεργητική ακρόαση.

Στις υποενότητες που ακολουθούν, αρχικά παρουσιάζεται η έννοια της ενσυναίσθησης. Στη συνέχεια, γίνεται μια συνοπτική εισαγωγή στην έννοια της επικοινωνίας δεδομένου ότι σε αυτή στοχεύει η ενεργητική ακρόαση- ενώ ακολουθεί η περιγραφή της έννοιας της ενεργητικής ακρόασης με έμφαση στην ικανότητα ενεργητικής ακρόασης του εκπαιδευτικού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Ενσυναίσθηση

2.1. Εισαγωγή στην έννοια - Ορισμός

Η λέξη « ενσυναίσθηση » σχηματίζεται από τα συστατικά *εν*, *συν* και *αίσθηση*, περιγράφοντας την ικανότητα του ατόμου να αισθάνεται πέρα από τον εαυτό του.

Στην αγγλική βιβλιογραφία, η έννοια της ενσυναίσθησης αποδίδεται με τον όρο « *empathy* », ο οποίος προέρχεται από την ελληνική λέξη « *εμπάθεια* ». Όμως, στην καθομιλουμένη ελληνική γλώσσα, ο όρος « *εμπάθεια* » έχει αρνητική χροιά και δεν δίδει το θετικό περιεχόμενο της έννοιας της ενσυναίσθησης (Ματσαγγούρας, 2002).

Η δεξιότητα της **ενσυναίσθησης** (*empathy*) συνιστά τη βάση για τη δημιουργία και τη διατήρηση συναισθηματικών και κοινωνικών δεσμών, την ανάπτυξη κοινωνικής κατανόησης, την εκδήλωση κοινωνικής συμπεριφοράς, την υιοθέτηση υπεύθυνης στάσης απέναντι στους άλλους, την καλύτερη επικοινωνία με τους άλλους και την αποτελεσματική κοινωνική προσαρμογή στο κοινωνικό περιβάλλον. Οι κλάδοι της αναπτυξιακής ψυχολογίας, της ψυχολογίας της προσωπικότητας, και της κλινικής ψυχολογίας θεωρούν ότι η ενσυναίσθηση παίζει σημαντικό ρόλο σε ολόκληρη της αναπτυξιακή-εξελικτική πορεία του ατόμου, επηρεάζοντας τις εμπειρίες που αποκομίζει και τις σχέσεις που αναπτύσσει κατά την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους. Από την άλλη μεριά, ελλείψεις ή διαταραχές στη δεξιότητα της ενσυναίσθησης συναντώνται συχνά σε περιπτώσεις ψυχοπαθολογικών συνδρόμων, όπως σχιζοφρένειας, πρώιμου αυτισμού, καθώς επίσης και σε συγκεκριμένες μορφές αντικοινωνικής-παραβατικής συμπεριφοράς. Όμως, αν και είναι κοινά αποδεκτή η σπουδαιότητα της ενσυναίσθησης, εντούτοις δεν είναι εύκολη η εννοιολογική προσέγγισή της, αφού υπάρχουν πολυάριθμες προσεγγίσεις και συχνά παρατηρείται αλληλοεπικάλυψη μεταξύ των μελετητών.

Οι Σταλίκας και Χαμοδράκα (2004, σελ. 23-24) αναφέρουν: «Ο G. Mead (1934) ορίζει την ενσυναίσθηση ως την *«ικανότητα να παίρνει κανείς τον ρόλο του άλλου και να υιοθετεί εναλλακτικές προοπτικές σχετικά με τον εαυτό του»*. Ο Goutu (1951) υποστηρίζει ότι *«ενσυναίσθηση είναι η διαδικασία κατά την οποία το άτομο για μια στιγμή προσποιείται στον εαυτό του ότι είναι κάποιος άλλος... ώστε να μπορεί να διεισδύει στην πιθανή συμπεριφορά του άλλου σε μια δεδομένη*

κατάσταση». Ο Freud (1921/1955) υποστηρίζει ότι «η ενσυναίσθηση παίζει το σημαντικότερο ρόλο στην κατανόηση του τι είναι εκ φύσεως ξένο στο Εγώ μας». Ο Piaget (1932/1965) βλέπει την ενσυναίσθηση ως μια γνωστική διεργασία που αφορά τη δυνατότητα που έχει ένα άτομο να παίρνει τον ρόλο του άλλου. Ο Bachrach (1976) υποστηρίζει ότι «η ενσυναίσθηση μοιάζει με την ουσία αυτού στο οποίο οι πελατοκεντρικοί θεραπευτές αναφέρθηκαν ως "το να υιοθετείς το πλαίσιο αναφοράς του πελάτη" ή αυτού στο οποίο οι ψυχαναλυτές αναφέρθηκαν ως "εφήμερες, ελεγχόμενες ταυτίσεις". Ο Ryback (2001) ορίζει την ενσυναίσθηση ως « ευαίσθητη αλλά και ισχυρή επιλογή να επιτραπούν οι νοερές εικόνες και/ οι αισθήσεις των εμπειριών τις οποίες μοιράζεται ο πελάτης να αναδυθούν μέσα από το θεραπευτή ».

Όπως είναι αναμενόμενο, η δυσκολία ορισμού της ενσυναίσθησης δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο τη μελέτη της, διότι είναι δυνατόν να δημιουργήσει μεθοδολογικά προβλήματα (Eisenberg & Fabes, 1990; Strayer, 1987). Σε γενικές όμως γραμμές, η συζήτηση σχετικά με τον ορισμό και τον εννοιολογικό προσδιορισμό της δεξιότητας της ενσυναίσθησης κινείται γύρω από δύο κεντρικούς άξονες. Ο πρώτος εννοιολογικός άξονας ορίζει την ενσυναίσθηση ως τη συναισθηματική αντίδραση του ατόμου στη συναισθηματική κατάσταση του άλλου, κατά την οποία το άτομο παρατηρεί και αντιλαμβάνεται την κατάσταση του άλλου, αλλά και συμμετέχει συναισθηματικά σε αυτήν. Αυτή η διάσταση αφορά στη **συναισθηματική ενσυναίσθηση** (Eisenberg, 2002; Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 1998; Eisenberg, Guthrie, Cumberland, Murphy, Shepard, Zhou, & Carlo, 2002), αναφέρεται στο συναισθηματικό κόσμο του άλλου και περιλαμβάνει εμπλοκή σε αυτόν. Ο παρατηρητής βιώνει συναισθήματα, τα οποία βρίσκονται σε αναλογία και μοιάζουν με τα συναισθήματα του παρατηρούμενου (Friedlmeier, 1996; Trommsdorff, Friedlmeier, & Mayer, 2007). Υπό αυτήν την έννοια, οι Mehrabian και Epstein (1972) ορίζουν την ενσυναίσθηση ως «την αντιπροσωπευτική απόκριση (response) στις διαπιστωμένες συναισθηματικές εμπειρίες των άλλων. Η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει το μοίρασμα αυτών των συναισθημάτων, τουλάχιστον μέχρι ενός βαθμού» (σ. 525). Σε παρόμοιο κλίμα κινούνται και οι Eisenberg και Fabes (1990), οι οποίοι ορίζουν την ενσυναίσθηση ως τη συναισθηματική αντίδραση, η οποία απορρέει από τη συναισθηματική

κατάσταση του άλλου και συμπεριλαμβάνει – τουλάχιστον σε ένα βαθμό – τη διαφοροποίηση μεταξύ Εαυτού και Άλλου. Αντίστοιχα, ο Hoffman (1990, 1991, 2008) τονίζει τη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης, ωστόσο κάνει σαφές ότι τόσο το συναισθηματικό όσο και το γνωστικό στοιχείο είναι απαραίτητα για την εκδήλωση της ενσυναίσθησης.

Σύμφωνα με το δεύτερο εννοιολογικό άξονα, η ενσυναίσθηση ορίζεται ως η γνωστική δεξιότητα του ατόμου (**γνωστική ενσυναίσθηση**), που του επιτρέπει να μπαίνει στη θέση (στον ρόλο) του άλλου και τον καθιστά ικανό να αντιλαμβάνεται την συναισθηματική του κατάσταση, χωρίς, όμως, να προϋποθέτει τη βίωση των ίδιων συναισθημάτων (Cox, Uddin, Di Martino, Castellanos, Milham, & Kelly, 2012; Davis, 1983, 1994; Davis & Franzoi, 1991; Decety & Jackson, 2006; Preston, Bechara, Damasio, Grabowski, Stansfield, Mehta, & Damasio, 2007). Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης του G. Mead (1934) επηρέασε καίρια την γνωστική εννοιολογική απόδοση της ενσυναίσθησης. Όπως προαναφέρθηκε ο Mead θεωρεί την ενσυναίσθηση ως «την ικανότητα να παίρνει κάποιος τον ρόλο του άλλου και να υιοθετεί εναλλακτικές προοπτικές σχετικά με τον ίδιο του τον εαυτό» (Mead, 1934, σε Strayer, 1987, σ. 219). Υπό αυτή την έννοια, ο Ickes (1993, 1997) ορίζει την ενσυναίσθηση ως μια σύνθετη γνωστική διαδικασία διεξαγωγής συμπερασμάτων σχετικά με τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων, στην οποία συμμετέχουν δεξιότητες, όπως η παρατήρηση, η μνήμη, κλπ.

Στην περίπτωση που η ενσυναίσθηση αποδίδεται με γνωστική διάσταση, συχνά στη βιβλιογραφία ταυτίζεται με την κατανόηση της οπτικής του άλλου ατόμου, σαν να πρόκειται για δύο ταυτόσημες έννοιες. Ωστόσο, υπάρχουν συγγραφείς που διαχωρίζουν αυτές τις δύο έννοιες. Η κατανόηση της οπτικής του άλλου είναι κάτι περισσότερο από αντίληψη του κοινωνικού ρόλου του άλλου: Συμπεριλαμβάνει όχι μόνο τον τρόπο που γίνεται κατανοητή η ψυχολογική και κοινωνική οπτική του άλλου-όπως συμβαίνει με τον κοινωνικό ρόλο-, αλλά κυρίως την κατανόηση των διαφορετικών οπτικών και του τρόπου που αυτές συσχετίζονται και εναρμονίζονται μεταξύ τους (Selman, 1971a, 1971b, 1976a, 1976b, 1980, 2003).

Στις περισσότερες ψυχοθεραπευτικές σχολές η ενσυναίσθηση απο τη μεριά του ψυχοθεραπευτή θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για μια επιτυχή ψυχοθεραπεία. Μέσω του Carl Rogers, η έννοια της ενσυναίσθησης χρησιμοποιήθηκε στη ψυχοθεραπεία. Συγκεκριμένα, κατέχει κεντρική θέση στη θεωρία της πρόσωπο-κεντρικής θεραπείας. Πιο αναλυτικά, η ενσυναίσθηση ορίζεται ως η δυνατότητα να αντιλαμβάνεται κάποιος το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς κάποιου άλλου με ακρίβεια, με τα συναισθηματικά στοιχεία και νοήματα που ενυπάρχουν σε αυτό, σαν να ήταν εκείνος ο άλλος άνθρωπος, χωρίς, όμως να ξεχάσει τον όρο «σαν» (Rogers, 1975, Rogers, 1987, στο Μπούζος 2004 σελ.220). Όμως, στην πορεία, ο Rogers αναθεώρησε εν μέρει τον τρόπο που περιγράφει την έννοια της ενσυναίσθησης, ορίζοντάς την ως μια διαδικασία κατά την οποία «εισέρχεσαι στον ιδιωτικό χώρο του άλλου και μένεις εκεί... ζεις προσωρινά στη ζωή του άλλου» (Rogers, 1980, στο Σταλίκας και Χαμοδράκα 2004, σελ. 41). Βλέπουμε ότι ο Rogers ενώ στον αρχικό ορισμό υποστηρίζει ότι ο θεραπευτής δεν πρέπει ποτέ να ξεχνάει τον ρόλο του και την προσωπική του ταυτότητα, στη συνέχεια αναθεωρεί την άποψή του και υποστηρίζει ότι ο θεραπευτής θα πρέπει να εισέρθει στην πραγματικότητα του άλλου. Σύμφωνα μάλιστα με τους Σταλίκας και Χαμοδράκα (2004, σελ. 23-24) ο Adler (1931) υπογραμμίζει «ως απαραίτητα συστατικά μιας επιτυχημένης θεραπείας το « να μπορούμε να βλέπουμε με τα μάτια του (άλλου) και να ακούμε με τα αυτιά του ».

Ήδη από τη δεκαετία του 1980 κι εξής, όσον αφορά την εξέταση της δεξιότητας της ενσυναίσθησης έχει γίνει μια συστηματική προσπάθεια ενσωμάτωσης και των δύο διαστάσεων της (συναισθηματική και γνωστική) στην προσέγγισή της (Davis, 1983, 1994). Τα μοντέλα που αναπτύχθηκαν συμπεριλαμβάνουν τόσο τη συναισθηματική όσο και τη γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης, ως ισότιμα στοιχεία της εκδήλωσης ενσυναίσθησης (Cohen & Strayer, 1996), τα οποία συνδέονται τόσο στενά μεταξύ τους, ώστε θεωρούνται ότι αποτελούν δύο όψεις του ίδιου νομίσματος (Decety & Jackson, 2004, 2006).

Οι Cohen και Strayer (1996) ορίζουν την ενσυναίσθηση ως τη δεξιότητα να καταλαβαίνει κάποιος τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου ατόμου και να συμμετέχει σε αυτήν. Αντίστοιχα, οι Friedmeier και Trommsdorff (1992)

αναφέρουν τη σημασία τόσο της συναισθηματικής όσο και της γνωστικής ικανότητας για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, υποστηρίζοντας ότι μια συναισθηματική αντίδραση χωρίς γνωστικές διαδικασίες δεν αποτελεί « ώριμη ενσυναίσθηση ». Υπό αυτήν την έννοια, γίνεται σαφές ότι η ενσυναίσθηση εμπεριέχει τόσο συναισθηματική όσο και γνωστική διάσταση, δηλαδή συμπεριλαμβάνει τη δεξιότητα ενός ατόμου, όχι μόνο να κατανοεί ακριβώς τα συναισθήματα, αλλά και να κατανοεί τις σκέψεις και τα κίνητρα των άλλων, έτσι ώστε να μπορεί να διαμορφώνει συμπεράσματα και προγνώσεις για αυτούς, ενώ, ταυτόχρονα, δεν ταυτίζεται μαζί τους και διατηρεί την αίσθηση του εαυτού του (Kröber, 2008).

Από την άλλη μεριά, όπως ισχυρίζονται ο Batson και οι συνεργάτες του (Batson, Sager, Garst, Kang, Rubchinsky, & Dawson, 1997), η κατανόηση της οπτικής του άλλου (*γνωστική ενσυναίσθηση*) είναι προϋπόθεση της *συναισθηματικής ενσυναίσθησης*, δηλαδή η ενσυναίσθηση είναι εφικτή μόνο όταν το άτομο μπορεί να μπει στη θέση του άλλου, επομένως δεν μπορούν να διαχωριστούν αυτές οι δύο διαστάσεις. Η κατανόηση της οπτικής του άλλου θεωρείται από αρκετούς ερευνητές ως προϋπόθεση της ενσυναίσθησης, αυτό όμως δε σημαίνει ότι η κατανόηση αυτή συνεπάγεται *a priori* την εκδήλωση ενσυναίσθησης. Πιο συγκεκριμένα, ελλείψεις στην ικανότητα κατανόησης της οπτικής του άλλου μπορεί να αποτελέσουν σημαντικό παράγοντα παρεμπόδισης της εκδήλωσης ενσυναίσθησης, όπως θα περιγραφεί παρακάτω. Υπάρχουν, ωστόσο, περιπτώσεις κατά τις οποίες το άτομο έχει σε ικανοποιητικό βαθμό αναπτυγμένη την ικανότητα κατανόησης της οπτικής του άλλου (*γνωστική ενσυναίσθηση*), αλλά δεν εκδηλώνει συναισθηματική ενσυναίσθηση και κοινωνική συμπεριφορά (Batson et al., 1997).

Όπως προκύπτει από τη συστηματική ερευνητική προσπάθεια του Batson και των συνεργατών του, η ενσυναίσθηση συχνά οδηγεί στη συμπόνια, στον οίκτο και στην εκδήλωση αλτρουιστικής συμπεριφοράς (π.χ., Batson & Coke, 1981; Batson, & Moran, 1999; Batson, Klein, Highberger, & Shaw, 1995; Batson, Duncan, Ackerman, Buckley, & Birch, 1981; Batson, Dyck, Brandt, Batson, Powell, McMaster, & Griffitt, 1988). Η ικανότητα κατανόησης της οπτικής του άλλου μπορεί να οδηγήσει στην ενσυναίσθηση και αυτή με τη σειρά της μπορεί

να γεννήσει συναισθήματα συμπόνιας και να επιφέρει την εκδήλωση αλτρουιστικής συμπεριφοράς (Batson, 2014; Batson et al., 1997). Στο σημείο αυτό, αξίζει να επισημανθεί ότι η έννοια της ενσυναίσθησης δεν είναι ταυτόσημη με συγγενικές έννοιες, όπως συμπόνια/ οίκτος, προβολή, αντανακλαστικό συναίσθημα, κλπ.

Συνοψίζοντας, αν και έχουν προταθεί πλήθος διαφορετικών ορισμών και περιεχομένων της ενσυναίσθησης, εντούτοις η πλειονότητά των ερευνητών της συμφωνεί ότι η ικανότητα της ενσυναίσθησης περιλαμβάνει τρία πρωταρχικά στοιχεία-κλειδιά, που είναι τα παρακάτω:

- i. Συναισθηματική αντίδραση απέναντι σε ένα άλλο άτομο, η οποία συχνά, αλλά όχι αναγκαστικά, εμπεριέχει μέρος από τα συναισθήματα του άλλου.
- ii. Γνωστική ικανότητα αντίληψης της οπτικής ενός άλλου ατόμου.
- iii. Διατήρηση της διαφοροποίησης μεταξύ Εγώ – Άλλου και επίγνωση/ συνειδητοποίηση ότι τα ατομικά συναισθήματα επηρεάζονται από τα συναισθήματα των άλλων (Batson, 2014; Davis, 1994; Decety & Jackson, 2004, 2006; Ickes, 1993, 1997).

2.2. Μοντέλα προσέγγισης της ενσυναίσθησης

Η πολυδιάστατη εννοιολογική προσέγγιση της ενσυναίσθησης έχει προταθεί από διάφορα θεωρητικά μοντέλα, στα οποία η ικανότητα αναγνώρισης της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου, κατέχει κεντρικό ρόλο.

Σύμφωνα με το μοντέλο που προτείνει η Feshbach (1982), η ενσυναίσθηση είναι μια πολυδιάστατη εσωτερική διαδικασία, η οποία συμπεριλαμβάνει δύο γνωστικές και μία συναισθηματική μεταβλητή (τρισδιάστατη προσέγγιση), που εν συντομία, είναι οι εξής:

- a. **Γνωστική ικανότητα:** ικανότητα επίγνωσης των διαφοροποιήσεων της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων ως θεμελιώδης μορφή κοινωνικής κατανόησης.

- b. **Γνωστική ικανότητα (πιο ώριμη):** ικανότητα κατανόησης της οπτικής του άλλου, με την έννοια της ικανότητας αντίληψης του ρόλου του.
- c. **Συναισθηματική ικανότητα:** διαθεσιμότητα συναισθηματικής ανταπόκρισης και δεκτικότητα στα συναισθήματα του άλλου ως βασικό συναισθηματικό στοιχείο.

Ωστόσο, σύμφωνα με το μοντέλο της Feshbach (1982), οι τρεις παραπάνω ικανότητες δεν είναι αναγκαστικό να εμφανίζονται ταυτόχρονα στο άτομο. Για παράδειγμα, υπάρχει περίπτωση ποινικοί δράστες να έχουν ανεπτυγμένες τις γνωστικές διαστάσεις της ενσυναίσθησης, αλλά να υπάρχουν σημαντικές ελλείψεις όσον αφορά στη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης, η οποία θα μπορούσε να τους ευαισθητοποιήσει για τη δυσμενή κατάσταση του θύματος και να τους οδηγήσει στη διακοπή της εγκληματικής πράξης. Μάλιστα, οι δράστες είναι πιθανόν να «χρησιμοποιούν» ανεπτυγμένες γνωστικές δεξιότητες της ενσυναίσθησης για την εξυπηρέτηση των συμφερόντων τους και την επιτέλεση των σκοπών τους, καθώς τους επιτρέπουν να οργανώνουν και να σχεδιάζουν αποτελεσματικά τις παραβατικές/εγκληματικές πράξεις τους και έτσι να συνεχίζουν την παραβατική/εγκληματική τους δράση ανενόχλητοι. Με άλλα λόγια, οι δράστες αυτοί είναι σε θέση να κατανοήσουν και να περιγράψουν την κατάσταση από τη μεριά του θύματος, όμως, εξαιτίας των ελλείψεων/διαταραχών στις συναισθηματικές δεξιότητές τους, δεν εκδηλώνουν ενσυναίσθηση με εμφανή τα αποτελέσματα στην εγκληματική τους δράση.

Ο Davis (1983), με τη σειρά του, επίσης αντιλαμβάνεται την ενσυναίσθηση ως μια πολυσύνθετη έννοια, στην οποία αποδίδει τις εξής τέσσερις διαστάσεις:

- a. **Συναισθηματική ενσυναίσθηση:** Ως συναισθηματική αντίδραση και συμμετοχή στα συναισθήματα του άλλου.
- b. **Γνωστική ενσυναίσθηση:** Ως ικανότητα κατανόησης της οπτικής του άλλου και ως ικανότητα ανάληψης του ρόλου του άλλου.

- c. **Φανταστική ενσυναίσθηση:** Ως συναισθηματική αντίδραση σε εικονικές καταστάσεις αντί για πραγματικές, μέσω βιβλίων, φιλμ, μουσικής κλπ., οι οποίες χρησιμεύουν ως αφορμές για να αγγίζουν συναισθηματικά τον παρατηρητή. Ο Davis επιχειρεί αυτή τη διαφοροποίηση μεταξύ εικονικής και πραγματικής συναισθηματικής αντίδρασης, διότι θεωρεί ότι για την καθεμιά απαιτούνται διαφορετικές ικανότητες.
- d. **Προσωπική ανησυχία:** Ως την τάση του ατόμου να βιώνει συναισθήματα ανησυχίας και άγχους (distress), ως αντίδραση στην ανησυχία και το άγχος που βιώνει ο άλλος (Davis, 1983).

Εκτός των διαφόρων επιμέρους διαστάσεων της γνωστικής και της συναισθηματικής ενσυναίσθησης, υπάρχουν και θεωρητικές προσεγγίσεις που συμπεριλαμβάνουν και μια άλλη μεταβλητή της ενσυναίσθησης, που είναι η ικανότητα για **ρύθμιση/ έλεγχο των συναισθημάτων**. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Decety (2010), ο έλεγχος των συναισθημάτων είναι στοιχείο της ενσυναίσθησης, αφού η ενσυναίσθηση ορίζεται ως μια λειτουργία που αποτελείται από τρία ανεξάρτητα μεταξύ τους στοιχεία, τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και επηρεάζουν το ένα το άλλο:

- a. **Τη συναισθηματική διεγερσιμότητα η οποία** αντιπροσωπεύει το συναισθηματικό τμήμα της ενσυναίσθησης, εμφανίζεται στην πρώιμη παιδική ηλικία και είναι διαθέσιμη νωρίτερα από ό,τι η γνωστική δυνατότητα επεξεργασίας πληροφοριών. Ήδη τα βρέφη, από τους πρώτους μήνες της ζωής τους, είναι σε θέση να μιμούνται βασικά συναισθήματα, όπως χαρά, λύπη, θυμό και δείχνουν να αντιδρούν ανάλογα, μέχρι ενός σημείου, στις φωνές και κλάματα των άλλων βρεφών. Ακουσίως επηρεάζεται η αντίληψη και η συμμετοχή στην συναισθηματική κατάσταση του άλλου από τη μίμηση και τις περιφερειακές αντιδράσεις, όπου υπάρχει, μεταξύ άλλων, μια μορφή ενεργοποίησης του νευρολογικού συστήματος.
- b. **Τη συναισθηματική κατανόηση η οποία** αντιπροσωπεύει τα γνωστικά τμήματα της διαδικασίας επεξεργασίας πληροφοριών σχετικά με την ενσυναίσθηση. Καθίσταται εφικτή η δυνατότητα

σκέψης για τις αιτίες των συναισθηματικών καταστάσεων ενός άλλου ατόμου, όπως π.χ. τις προθέσεις του στη συγκεκριμένη περίπτωση/κατάσταση. Η συναισθηματική κατανόηση πραγματοποιείται σε πρώιμο στάδιο ήδη από την ηλικία των 2-3 ετών. Στην προσχολική ηλικία η ικανότητα κατανόησης της οπτικής του άλλου αναπτύσσεται με πολύ γρηγορότερους ρυθμούς σε σχέση με τα συναισθηματικά αλλά και γνωστικά βιώματα/ εμπειρίες.

- c. **Τον συναισθητικό έλεγχο ο οποίος** αναπτύσσεται ήδη από την πολύ πρώιμη παιδική ηλικία και συνεχίζει μέχρι και την ολοκλήρωση της εφηβείας. Η ανάπτυξη στρατηγικών ρύθμισης/ελέγχου συναισθημάτων συνδέεται στενά με την ανάπτυξη των βιολογικών συστημάτων και λειτουργιών. Όσο περισσότερο ωριμάζει το εμπρόσθιο τμήμα του εγκεφάλου τόσο περισσότερο είναι διαθέσιμος ο έλεγχος των κινητικών λειτουργιών και μέσω της ενεργοποίησης κυρίως της αμυγδαλής, καθίσταται πιο αποτελεσματική η επεξεργασία των συναισθηματικών/γνωστικών πληροφοριών (Decety, 2010; Decety & Jackson, 2004, 2006; Yurgelun-Todd, 2007).

Στην παρούσα υποενότητα φάνηκε ότι υπάρχουν πολυάριθμες προσεγγίσεις συχνά αλληλεπικαλυπτόμενες- της έννοιας της ενσυναίσθησης, οι οποίες αντανακλώνται και στις διαφορετικές προσεγγίσεις που υιοθετούνται για την αξιολόγησή της. Είναι σαφές ότι η έννοια της ενσυναίσθησης, θα πρέπει να ορίζεται επακριβώς στην εξέτασή της και στη συσχέτιση της με άλλες μεταβλητές, ειδικά πολύ εύκολα μπορεί να υπάρξουν παρανοήσεις και μεθοδολογικά προβλήματα. Αυτό το γεγονός έχει οδηγήσει στην κατασκευή εργαλείων μέτρησης που διαφέρουν μεταξύ τους, όπως θα παρουσιαστεί στην υποενότητα που ακολουθεί.

2.3. Ενσυναίσθηση των Εκπαιδευτικών

Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να αναγνωρίζει και να νοιάζεται για τις ανάγκες και τις ανησυχίες των μαθητών του και να

ανταποκρίνεται κατάλληλα σε αυτές, θα πρέπει να εκδηλώνει ενσυναίσθηση (Anderson, Mitchell, & Osgood, 2005). Η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού έχει ορισθεί ως «η ικανότητα να εκδηλώνει την έγνοιά του και να κατανοεί την οπτική του μαθητή, και περιλαμβάνει γνωστικές και συναισθηματικές διαστάσεις της ενσυναίσθησης» (Tettegah & Anderson, 2007, σ. 50).

Αν και τα ευρήματα σχετικών ερευνών δείχνουν ότι τα υποστηρικτικά περιβάλλοντα μάθησης, που χαρακτηρίζονται από την ενσυναίσθηση και την υποστήριξη που παρέχει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του, συμβάλλουν θετικά στη μάθηση και στην επίδοση των μαθητών (π.χ. Baker, 2006; Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001; Hughes, Luo, Kwok, & Loyd, 2008; Liew, Chen, & Hughes, 2010; Pianta & Stuhlman, 2004; Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011; κ.ά.), εντούτοις, η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού συχνά δεν λαμβάνεται υπόψη, ιδιαίτερα όσο αυξάνεται η βαθμίδα εκπαίδευσης (Tettegah & Anderson, 2007). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη, σύμφωνα με την οποία η σχέση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού και την ικανότητά του κατά την επιτέλεση του εκπαιδευτικού του ρόλου απορρέει από την κλασική άποψη ότι «δεν είναι δυνατόν να διδάσκει αποτελεσματικά τους μαθητές του εάν δεν τους γνωρίζει καλά» (Gilly, 1980, σε Anderson, Mitchell, & Osgood, 2005, σ. 90).

Εάν οι μαθητές δεν νιώθουν ασφαλείς, καλοδεχόμενοι ή άνετα μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον, αν κρίνουν ότι ο εκπαιδευτικός δεν τους στηρίζει, δεν τους κατανοεί και δεν ενδιαφέρεται να τους κατανοήσει, τότε δε συμμετέχουν πλήρως στις δραστηριότητες μάθησης (Demetriou & Wilson, 2009; Demetriou, Wilson, & Winterbottom, 2009; Ladd, Buhs, & Seid, 2000; Uline & Tschannen-Moran, 2008). Για παράδειγμα, έχει διαπιστωθεί ότι όταν οι μαθητές νιώθουν άνετα στο σχολείο ή τους αρέσει το σχολείο, τότε έχουν περισσότερες πιθανότητες να συμμετέχουν στην τάξη και να εμπλακούν σε διαδικασίες συνεργατικής μάθησης (Ladd, Buhs, & Seid, 2000), που με τη σειρά τους οδηγούν στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης (Anderson, Mitchell, & Osgood, 2005; Gupta, 2004; Johnson & Johnson, 1999; Slavin, 1980, 1987, 1990, 2014).

Συνεπώς, «η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού αποτελεί μια απαιτούμενη εκπαιδευτική δεξιότητα, η οποία προάγει τη δημιουργία ενός θετικού

περιβάλλοντος μάθησης για όλους τους μαθητές» (Anderson, Mitchell, & Osgood, 2005, σ. 90). Ωστόσο, η δεξιότητα αυτή δεν έχει ερευνηθεί επισταμένως σε εκπαιδευτικούς –τουλάχιστον μέχρι τη συγγραφή της παρούσας εργασίας– ούτε στην Ελλάδα ούτε και σε κάποια άλλη χώρα του εξωτερικού, ενώ έχει φανεί ότι είναι δυνατή η ενίσχυσή της σε ενήλικες με σχεδιασμένες παρεμβάσεις και προγράμματα (Ansel, 2006, Riess et al., 2012, Braun, Cheang & Shigeta, 2005, Τσίτσας, 2009). Η εξέταση πιθανής συσχέτισής της με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν από τους στόχους της παρούσας μελέτης, όπως θα περιγραφεί παρακάτω, στο 2^ο Μέρος της παρούσας μελέτης.

2.4. Αξιολόγηση της Ενσυναίσθησης

Η πρώτη κλίμακα αξιολόγησης της ενσυναίσθησης είναι η *Dymond Empathy Test* (1949, 1950), η οποία κατασκευάστηκε με τη βοήθεια της παρατήρησης μιας ομάδας συμμετεχόντων που αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους. Κάθε συμμετέχοντας αξιολογούσε το πώς τον έκριναν οι άλλοι συμμετέχοντες. Σκοπός της κλίμακας *Dymond Empathy Test* είναι να μετρήσει το κατά πόσο το άτομο είναι σε θέση να προβλέψει με ακρίβεια το πώς το βλέπουν οι άλλοι. Ωστόσο, έχει βρεθεί ότι κάποιος είναι πιθανό να επιτύχει υψηλή βαθμολογία σε αυτό το τεστ χωρίς, όμως, να είναι απαραίτητο αυτό να ανταποκρίνεται και σε υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης (Davis, 1994). Ο Dymond (1949, 1950), ο κατασκευαστής του *Dymond Empathy Test*, υποστηρίζει ότι το μεγάλο χρονικό διάστημα που απαιτείται για την ολοκλήρωση του τεστ, η δυσκολία βαθμολόγησης και η αμφισβητούμενη εγκυρότητά του δεν το καθιστούν ένα εύχρηστο και έγκυρο εργαλείο αξιολόγησης της ενσυναίσθησης. Η εγκυρότητα του συγκεκριμένου τεστ έχει αμφισβητηθεί και από άλλους ερευνητές (Chloran, McCain, Carbonell, & Hagen, 1985).

Στη συνέχεια, οι Kerr και Speroff (1954) κατασκεύασαν τη δοκιμασία *Empathy Test*, στην οποία το υποκείμενο απαντούσε σε ερωτήσεις σχετικά με το πώς πιστεύει ότι αντιδρούν συγκεκριμένες ομάδες του πληθυσμού. Όμως, και σε αυτήν την περίπτωση, ανέκυσαν μεθοδολογικά ζητήματα, τα οποία αναφέρονταν κυρίως σε προβλήματα εγκυρότητας (Thorndike, 1989).

Οι Feshbach και Roe (1968) κατασκεύασαν μια κλίμακα αξιολόγησης τόσο της συναισθηματικής όσο και της γνωστικής ενσυναίσθησης στα παιδιά. Το τεστ ζητάει από τα παιδιά να κοιτάξουν φωτογραφίες που απεικονίζουν ένα παιδί σε ποικίλες καταστάσεις και στη συνέχεια καλούνται να πουν το πώς νιώθουν. Οι ερευνητές που χρησιμοποίησαν αυτήν την κλίμακα της ενσυναίσθησης άσκησαν έντονη κριτική σχετικά με τις φτωχές ψυχομετρικές ιδιότητές της και την έλλειψη διαύγειας όσον αφορά τη βαθμολόγηση (Eisenberg-Berg & Lennon, 1980; Eisenberg et al. 2003; Hoffman, 1990).

Ο Hogan (1969) κατασκεύασε την κλίμακα *Empathy Measure* (EM), η οποία περιλαμβάνει 64 ερωτήσεις. Στην κλίμακα *Empathy Measure* η ενσυναίσθηση θεωρείται ως μια μονοδιάστατη έννοια. Οι Cross και Sharpley (1982) βρήκαν ότι οι ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας *Empathy Measure* είναι ιδιαίτερα φτωχές, ενώ ο Davis (1994) υποστηρίζει ότι δεν πρόκειται για μια κλίμακα η οποία αξιολογεί την ενσυναίσθηση, αλλά τις κοινωνικές δεξιότητες.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1970, οι Mehrabian και Epstein (1972) κατασκεύασαν το ερωτηματολόγιο *Questionnaire Measure of Emotional Empathy* (QMEE), το οποίο αξιολογεί τη συναισθηματική ενσυναίσθηση. Η συγκεκριμένη κλίμακα περιλαμβάνει επτά υποκλίμακες: [1] ευαισθησία στη μεταδοτικότητα των συναισθημάτων (*Susceptibility to Emotional Contagion*), [2] εκτίμηση των συναισθημάτων άγνωστων και μη οικείων προσώπων (*Appreciation of the Feelings of Unfamiliar and Distant Others*), [3] υπερβολική συναισθηματική απόκριση (*Extreme Emotional Responsiveness*), [4] τάση συγκίνησης από τις θετικές συναισθηματικές εμπειρίες των άλλων (*Tendency to be Moved By Others' Positive Emotional Experiences*), [5] τάση συγκίνησης από τις αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες των άλλων (*Tendency to be Moved By Others' Negative Emotional Experiences*), [6] τάση προς τη συμπόνια (*Sympathetic Tendency*) και, τέλος, [7] προθυμία για επαφή με άτομα που έχουν προβλήματα (*Willingness to be in Contact with Others Who Have Problems*). Αν και ορισμένα τμήματα της κλίμακας ίσως να αξιολογούν τη συναισθηματική ενσυναίσθηση, η κλίμακα στο σύνολό της έχει τεθεί υπό αμφισβήτηση (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004). Ο Mehrabian (1996) προχώρησε σε αναθεώρηση της κλίμακας *Questionnaire Measure of Emotional Empathy* (QMEE) και

κατασκεύασε την κλίμακα Balanced Emotional Empathy Scale (BEES), η οποία εστιάζει στη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης (Mehrabian, 1996).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980, ο Davis (1980) κατασκεύασε την κλίμακα *Interpersonal Reactive Index* (IRI), η οποία περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις: (1) αντίληψη της οπτικής του άλλου [Perspective Taking (PT)], (2) φαντασία [Fantasy (FS)], (3) ενσυναισθητική έγνοια [Empathetic Concern (EC)], and (4) προσωπική δυσφορία [Personal Distress (PD)]. Η πρώτη διάσταση, αυτή της αντίληψης της οπτικής του άλλου, εστιάζει στη γνωστική ενσυναίσθηση, ενώ οι τρεις υπόλοιπες διαστάσεις αξιολογούν τη συναισθηματική ενσυναίσθηση. Οι ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας *Interpersonal Reactive Index* (IRI) κρίνονται ως ικανοποιητικές από ένα σχετικά μεγάλο αριθμό ερευνών (Cliffordson, 2001; Hawk, Keijsers, Branje, Graaff, Wied, & Meeus, 2013; Pulos, Elison, & Lennon, 2004). Οι ικανοποιητικές ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας έχουν διαπιστωθεί και από τα ευρήματα μελετών που έχουν πραγματοποιηθεί σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα όπως π.χ. στον Καναδά (Studer & Grtihn, 2013), στην Κίνα (Siu & Shek, 2005), στη Χιλή (Fernández, Dufey, & Kramp, 2011) και στη Γερμανία (De Corte, Buysse, Verhofstadt, Roeyers, Ponnet, & Davis, 2007). Αντίστοιχα ευρήματα έδωσαν και έρευνες σε ειδικές ομάδες του πληθυσμού όπως π.χ. σε φυλακισμένους (Ireland, 1999; Lauterbach & Hosser, 2007), σε δράστες επιθέσεων βίας (Beven, O'Brien-Malone, & Hall, 2004; Lindsey, Carlozzi, & Eells, 2001), σε δράστες σεξουαλικών επιθέσεων (Curwen, 2003; Elliott, Beech, Mandeville-Norden, & Ber, 2009) και σε πρώην χρήστες ναρκωτικών ουσιών (Alterman, McDermott, Cacciola, & Rutherford, 2003).

Οι Baron-Cohen και Wheelwright (2004) κατασκεύασαν μια κλίμακα αξιολόγησης της ενσυναίσθησης, την οποία ονόμασαν Ενσυναισθητικό Πηλίκιο [*Empathy Quotient* (EQ)]. Οι κατασκευαστές της κλίμακας θεωρούν ότι η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει τόσο γνωστικές όσο και συναισθηματικές διαστάσεις. Όμως, η κλίμακα αξιολογεί τις αντιλήψεις του ατόμου για την ενσυναίσθηση του και δεν αξιολογεί την πραγματική ενσυναίσθηση του, γεγονός που θέτει την κλίμακα υπό αμφισβήτηση.

Οι Joliffe & Farrington (2006) κατασκεύασαν την *Basic Empathy Scale* (BES), η οποία αξιολογεί την ενσυναίσθηση νεαρών ατόμων και εφήβων, θεωρώντας ότι η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει δύο διαστάσεις, τη γνωστική και τη συναισθηματική, οι οποίες αποτελούν και τις δύο υποκλίμακες του ερωτηματολογίου. Ο Carré και οι συνεργάτες του (2013) προσάρμοσαν την Basic Empathy Scale (BES) σε ενήλικες και κατασκεύασαν την *Basic Empathy Scale in Adults* (BES-A). Η παραγοντική ανάλυση της Basic Empathy Scale in Adults (BES-A) έδειξε ότι η κλίμακα δεν περιλαμβάνει δύο διαστάσεις, αλλά τρεις: (α) συναισθηματική μεταδοτικότητα (Emotional Contagion), (β) γνωστική ενσυναίσθηση (Cognitive Empathy) και (γ) συναισθηματική αποστασιοποίηση (Emotional Disconnection) (Carré, Stefaniak, D'Ambrosio, Bensalah, & Besche-Richard, 2013).

Όπως φαίνεται, η ασυμφωνία μεταξύ των ειδικών σχετικά με τον καθορισμό της έννοιας και του περιεχομένου της ενσυναίσθησης έχει ως αποτέλεσμα τα εργαλεία μέτρησής της να χαρακτηρίζονται από ετερογένεια (Ickes, 1997). Λαμβάνοντας υπόψη αυτήν την ετερογένεια, «μια χρήσιμη προσέγγιση ίσως είναι το να αναρωτηθούμε για το τι είναι κοινό μεταξύ αυτών των διαφορετικών αντιλήψεων» (Spreng, McKinnon, Mar, & Levine, 2009, σ. 63), που θα μας επιτρέψει να εισέλθουμε στον πυρήνα της έννοιας της ενσυναίσθησης.

Οι Spreng και συν. (2009), οι κατασκευαστές της **Toronto Empathy Scale (TES)**, αναφέρουν ότι στο πεδίο που περιλαμβάνει τα εργαλεία μέτρησης της ενσυναίσθησης υπάρχει έλλειψη ενός κατάλληλου εργαλείου «που να εξετάζει αυτήν την έννοια σε ευρύτερο επίπεδο» (Spreng et al., 2009, σ. 63) και είναι αυτό το κενό που προσπαθούν να καλύψουν με την κατασκευή της TES. Εντούτοις, υποστηρίζουν ότι ένα εργαλείο μέτρησης που περιλαμβάνει πολλούς παράγοντες ίσως είναι προτιμότερο σε ορισμένες περιστάσεις και επισημαίνουν ότι «δεν προτείνουν την αντικατάσταση των πολυπαραγοντικών προσεγγίσεων από ένα μονοπαραγοντικό εργαλείο» και ότι «η ίδια η ενσυναίσθηση θεωρείται ως μία, ομογενής κατασκευή» (Spreng et al., 2009, σ. 63).

Η κλίμακα TES περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις, που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα των χαρακτηριστικών που σχετίζονται με τις θεωρητικές πτυχές της

ενσυναίσθησης. Η συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης θεωρείται ότι σχετίζεται με φαινόμενα, όπως είναι η συναισθηματική μεταδοτικότητα (emotional contagion) (Eisenberg & Miller, 1987), η κατανόηση των συναισθημάτων (emotion comprehension) (Haxby, Hoffman & Gobbini, 2000), η συμπαθητική φυσιολογική διέγερση (sympathetic physiological arousal) (Levenson & Ruef, 1992; Ickes, Stinson, Bissonnette, & Garcia, 1990) και η αλτρουϊστική συμπεριφορά (altruism) (Cialdini, Brown, Lewis, Luce, & Neuberg, 1997), που αξιολογούνται με τη βοήθεια ερωτημάτων της TES.

Η παρούσα μελέτη, υιοθετώντας την προσέγγιση αυτή και κρίνοντας ότι η κλίμακα Toronto Empathy Scale (TES) αποτελεί ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο μέτρησης της ενσυναίσθησης σε ενήλικες, επέλεξε τη χρήση του στην παρούσα έρευνα για τη διερεύνηση του επιπέδου της ενσυναίσθησης των ελλήνων εκπαιδευτικών και την ανίχνευση συσχέτισής του με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Ενεργητική ακρόαση (active listening)

3.1. Ακρόαση και Επικοινωνία

Η χρήση των δεξιοτήτων της **ενεργητικής ακρόασης** έχει βρεθεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην **αποτελεσματική διαπροσωπική επικοινωνία** (Bodie, 2011a; Bodie, Cyr, Pence, Rold, & Honeycutt, 2012; Lewis & Reinsch, 1988; Robertson, 2005; Street, Makoul, Arora, & Epstein, 2009).

Σύμφωνα με τους Tubbs και Moss (1981, σ. 4), « η διαπροσωπική επικοινωνία αναφέρεται μόνο στις πρόσωπο με πρόσωπο, αμφίδρομες επικοινωνίες ». Η διαπροσωπική επικοινωνία είναι μια συνεχιζόμενη διαδικασία, η οποία σχετίζεται με το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον. Όλες οι επικοινωνίες λαμβάνουν χώρα στις τρεις διαστάσεις του χρόνου: (α) παρελθόν, το οποίο επηρεάζει το παρόν· (β) παρόν, το οποίο αντανακλά το παρελθόν και θέτει τις βάσεις για το μέλλον και (γ) μέλλον, που διαμορφώνεται τόσο από το παρόν όσο και από το παρελθόν (Zeki, 2009), γεγονός που υποδηλώνει τη δυναμική φύση της διαπροσωπικής επικοινωνίας (Knapp & Daly, 2002; Wood, 2010).

Ακόμη, η διαπροσωπική επικοινωνία έχει ως χαρακτηριστικό της το στοιχείο της συνδιαλλαγής, η οποία λαμβάνει και τη μορφή της ανατροφοδότησης. Όλα τα άτομα που συμμετέχουν στη διαπροσωπική επικοινωνία στέλνουν και λαμβάνουν μηνύματα. Τα μηνύματα που στέλνουν και λαμβάνουν τα άτομα που επικοινωνούν μεταξύ τους περιλαμβάνουν τόσο λεκτικά όσο και μη-λεκτικά ερεθίσματα (Tubbs & Moss, 1981). Βέβαια, δεν πρέπει να παραγκωνίζεται το στοιχείο της από κοινού κατασκευής νοήματος, δεδομένου ότι στην καρδιά της επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων βρίσκεται το μοίρασμα ενός κοινού νοήματος (Berger, 2005; Duck, 1994a, 1994b; Pearce, 1994). Τα άτομα επικοινωνούν μεταξύ τους προκειμένου να κατανοήσουν το ένα το άλλο (Wood, 2010).

Η **ακρόαση** αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας της επικοινωνίας. Πολλές μελέτες (π.χ., Fitzgerald & Leudar, 2010; Jalongo, 1995, 1996; Knippen & Green, 1994) διερευνούν την ακρόαση ως προγνωστικό δείκτη της βαθιάς ομιλίας ή διαιρούν την ακρόαση σε δύο τύπους: στην ενεργητική και στην επιλεκτική ακρόαση (Bond, 2012). Αυτή η διάκριση έχει τα ίχνη της πίσω

στους αρχαίους Έλληνες φιλόσοφους, οι οποίοι εντάσσουν την ακρόαση ως μέρος της στην έννοια του *λόγου*, ή τη θεωρούν ως «το σύστημα του λόγου εντός του οποίου ένας πολιτισμός αντλεί τις αλήθειες του» (Ratcliffe, 2005, σελ. 23, σε Bond, 2012, σελ. 62). Ο Ratcliffe υποστηρίζει ότι για να μπορέσει η ακρόαση να αναβιώσει και να επανεκτιμηθεί στο επικοινωνιακό μας πεδίο, θα πρέπει να καταλαμβάνει το δικό της χώρο (Ratcliffe, 2005, σε Bond 2012).

Αν και οι ορισμοί της ακρόασης είναι σχεδόν τόσοι όσοι είναι και οι ερευνητές που μελετούν το φαινόμενο (Bodie, Worthington, Imhof & Cooper, 2008), φαίνεται να υπάρχει μια ομοφωνία μεταξύ τους σχετικά με το ότι «η ακρόαση είναι μια πολυδιάστατη έννοια που αποτελείται από πολύπλοκες: α) *γνωστικές διαδικασίες*, όπως η μέριμνα για την κατανόηση, τη λήψη και την ερμηνεία μηνυμάτων, β) *συναισθηματικές διαδικασίες*, όπως είναι τα κίνητρα και η διέγερση να παρακολουθήσει κανείς τα μηνύματα ενός άλλου ατόμου και γ) *συμπεριφορικές διαδικασίες*, όπως η ανταπόκριση με λεκτική και μη λεκτική ανατροφοδότηση» (Gearhart & Bodie, 2011, σελ. 86). Όταν η ακρόαση λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο των στενών σχέσεων (π.χ. Greene, 2006; Greene & Herbers, 2011, κ.ά.), αυτά τα λειτουργικά στοιχεία της ακρόασης θεωρούνται πιο κατάλληλα, όταν εκτελούνται από ένα άτομο που συνήθως ενεργεί με ενσυναίσθηση (Gearhart & Bodie, 2011).

Η International Listening Association (ILA) αναγνωρίζει ως καθολικό ορισμό της ακρόασης τη «διαδικασία της λήψης, κατασκευής νοήματος και ανταπόκρισης σε λεκτικά και / ή μη λεκτικά μηνύματα» (ILA, 1996, σε Bond, 2012, σελ. 62). Ωστόσο, ενώ αυτός ο ολιστικός ορισμός περιλαμβάνει πολλά από τα θέματα και τις διεργασίες προηγούμενων ορισμών (π.χ., Fitch-Hauser & Hughes, 1992; Glenn, 1989; Witkin, 1990), χρειάζεται να διατυπωθούν ξεχωριστοί ορισμοί που να αναφέρονται στις διαφορετικές δεξιότητες ακρόασης οι οποίες είναι αναγκαίες σε διαφορετικά περιβάλλοντα, όπως π.χ. στο περιβάλλον της σχολικής τάξης (Bond, 2012).

Επιπλέον, οι παραδοσιακές προσεγγίσεις της έννοιας της επικοινωνίας συχνά προκαλούν σύγχυση και χρειάζεται να γίνει εκ νέου ορισμός του περιεχομένου της, προσθέτοντας τον παράγοντα της ενεργητικής ακρόασης, αφού, όπως λέει ο Brownell, «αν δεν μπορείτε να ακούσετε, δεν έχετε κανέναν

τρόπο να γνωρίζετε τι να πείτε» (Brownell, 2002, σελ. 7, σε Bond, 2012, σελ. 62).

3.2. Εισαγωγή στην έννοια της Ενεργητικής Ακρόασης – Ορισμός

Η **ενεργητική ακρόαση** έχει περιγραφεί ως μια διαδικασία πολλαπλών σταδίων, που συμπεριλαμβάνει τα σχόλια που γίνονται με κατανόηση, τη διατύπωση κατάλληλων ερωτήσεων και την παράφραση και σύνοψη με στόχο την επαλήθευση (Gordon, 2003; Mc Naughton, Hamlin, Mc Carthy, Head-Reeves, & Schreiner, 2008). Στόχος της ενεργητικής ακρόασης είναι «να αναπτυχθεί μια σαφής κατανόηση της ανησυχίας του ομιλητή και να επικοινωνείται με σαφήνεια το ενδιαφέρον του ακροατή για το μήνυμα του ομιλητή» (Mc Naughton et al., 2008, σελ. 224).

Στην εισαγωγή του άρθρου τους, οι Mineyama, Tsutsumi, Takao, Nishiuchi και Kawakami (2007) ορίζουν την **ενεργητική ακρόαση** ως «έναν τρόπο ακρόασης και ανταπόκρισης απέναντι στους άλλους, ο οποίος βελτιώνει την αμοιβαία κατανόηση και αποτελείται από τρεις στάσεις, την ενσυναίσθηση, τη συμβατότητα και την άνευ όρων θετική στάση, που όλες μαζί αποτελούν την πρόσωπο-κεντρική στάση» (Mineyama et al., 2007, σελ. 81).

Οι στάσεις ακρόασης (*listeningattitudes*) και οι δεξιότητες ακρόασης (*listeningskills*) αποτελούν ένα κεντρικό μέρος στην έννοια της ενεργητικής ακρόασης (Mishima, Kubota, & Nagata, 2000). Οι στάσεις ακρόασης αναφέρονται στην πρόσωπο-κεντρική στάση που βασίζεται στην ενσυναίσθηση, τη συμβατότητα και την άνευ όρων θετική στάση, ενώ οι δεξιότητες ακρόασης αναφέρονται στην ανταπόκριση και στις τεχνικές για την προώθηση της συζήτησης (Mineyama et al., 2007).

Αρχικά, η ενεργητική ακρόαση αναπτύχθηκε ως μια τεχνική των συμβούλων να ακούν τους πελάτες τους σύμφωνα με την πρόσωπο-κεντρική θεραπεία του Carl Rogers. Στο πλαίσιο της θεραπευτικής σχέσης, η ικανότητα ενεργητικής ακρόασης των συμβούλων περιλαμβάνει τέσσερις συνιστώσες, που είναι οι ακόλουθες:

- a. το άκουσμα των λεκτικών μηνυμάτων που στέλνει ο πελάτης-θεραπευόμενος και η ανταπόκρισή τους σε αυτά,
- b. η παρατήρηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς του πελάτη,
- c. το άκουσμα του πλαισίου των ανησυχιών του πελάτη και, τέλος,
- d. το άκουσμα του περιεχομένου που μπορεί τελικά να χρειαστεί να αμφισβητηθεί/αλλάξει (Egan, 1998, σε Levitt, 2002).

Οι Meier και Davis (1997) περιγράφουν τη διαδικασία της ενεργητικής ακρόασης ως «το θεμέλιο για την παροχή συμβουλών» (Levitt, 2002, σελ. 102). Αναφέρουν ότι οι σύμβουλοι είναι αποτελεσματικοί και εμπνέουν εμπιστοσύνη όταν εξηγούν στους συμβουλευόμενους τον ρόλο του συμβούλου, τους καλούν να συμμετέχουν ενεργητικά στην όλη διαδικασία, τους καθοδηγούν με τρόπο που επιτρέπει στη διαδικασία να ακολουθήσει το δικό τους ρυθμό και κυρίως, όταν δίνουν έμφαση στις ανάγκες των πελατών να ακουστούν και να κατανοηθούν (Meier & Davis, 1997, σε Levitt, 2002).

Η αποτελεσματικότητα της ενεργητικής ακρόασης οδήγησε σε απόπειρες χρήσης της και σε διαφορετικά πλαίσια και έτσι αργότερα εφαρμόστηκε σε μη-θεραπευτικές καταστάσεις ως εργαλείο για την καλύτερη επικοινωνία, συμπεριλαμβανομένης της σχέσης επόπτη-υφιστάμενου (Mineyama et al., 2007). Οι Mineyama και συν. (2007), μελετώντας την ενεργητική ακρόαση στο χώρο της εργασίας, ανέφεραν ότι η ύπαρξη θετικών στάσεων και δεξιοτήτων ακρόασης από ένα άτομο που κατέχει τον ρόλο του προϊσταμένου-υπεύθυνου, μπορεί να βελτιώσει την επικοινωνία με τους υφιστάμενούς του. Σε τέτοιες περιπτώσεις η ενεργητική ακρόαση εκλαμβάνεται ως υποστήριξη του προϊσταμένου και δίνει στους υφιστάμενους την αίσθηση φροντίδας, γεγονός που έχει συνδεθεί με χαμηλότερα ποσοστά κατάθλιψης (Dormann & Zapf, 1999, 2002; Frese, 1999; Park, Wilson, & Lee, 2004; Zapf, Dormann, & Frese, 1996) και λιγότερη κούραση (fatigue) (Bültmann, Kant, Schröer, & Kasl, 2002; Davis & Heaney, 2000). Επιπλέον, τα υψηλά επίπεδα θετικών στάσεων ακρόασης και δεξιοτήτων ακρόασης «ενισχύουν την ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ του προϊσταμένου και των υφισταμένων σχετικά με προβλήματα στην εργασία ή με προσωπικά προβλήματα, γεγονός που μπορεί να

οδηγήσει στην έγκαιρη επίλυση των προβλημάτων» (Mineyama et al., 2007, σελ. 82).

Η ενεργητική ακρόαση έχει προσελκύσει όλο και μεγαλύτερη προσοχή και στον τομέα της εργασιακής ψυχολογίας και χρησιμοποιείται ευρέως ως μία βάση για την εκπαίδευση στην ακρόαση των εποπτών στο χώρο εργασίας (π.χ., Kubota, Mishima, & Nagata, 2004; Kubota, Mishima, Ikemi, & Nagata, 1997; Rautalinko & Lisper, 2004, κ.ά.) αλλά και στο χώρο της υγείας (π.χ., Fasssaert, van Dulmen, Schellevis, & Bensing, 2007; Santos & Torres, 2012; Sheldon, 2011; Wloszczak-Szubzda & Jarosz, 2012, 2013, κ.ά.) και της εκπαίδευσης (π.χ., Huerta-Wong & Schoech, 2010; McNaughton, Hamlin, McCarthy, Head-Reeves, & Schreiner, 2008; Rost, 2013; Schultz, 2003, κ.ά).

Η αναγνώριση της σημασίας της ενεργητικής ακρόασης είχε ως αποτέλεσμα τη συστηματική διερεύνηση της χρήσης των δεξιοτήτων της σε διαφορετικά επαγγέλματα στήριξης και παροχής βοήθειας (π.χ. ιατρικό και νοσηλευτικό προσωπικό, ψυχολόγους κλπ). Σε μια μελέτη που εξετάζονταν οι επικοινωνιακές δεξιότητες των νοσηλευτών που εργάζονταν με οικογένειες που βιώνουν μια επείγουσα ιατρική κατάσταση, οι Duhamel και Tabot (2004, σε McNaughton et al., 2008) ανέφεραν ότι η χρήση δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης βοήθησε τους νοσηλευτές να δημιουργήσουν μια σχέση εμπιστοσύνης με τις οικογένειες που συμμετείχαν. Αντίστοιχα είναι τα ευρήματα της έρευνας των Paukert, Stagner και Hope (2004, σε Mc Naughton et al., 2008), οι οποίοι ανέφεραν ότι 45 ώρες κατάρτισης στην ενεργητική ακρόαση και στις δεξιότητες συμβουλευτικής είχαν ως αποτέλεσμα θετικές αλλαγές στις ικανότητες ενεργητικής ακρόασης των εθελοντών σε γραμμή βοήθειας, όπως αξιολογήθηκε από τους επόπτες τους.

Η ενεργητική ακρόαση είναι μια από τις σημαντικότερες «μικροδεξιότητες» (microskills) που διδάσκονται οι επαγγελματίες που σχετίζονται με τη συμβουλευτική υποστήριξη (Levitt, 2002). Η εκπαίδευση στο μοντέλο των «μικροδεξιοτήτων» παρέχει την ευκαιρία να εξασκηθεί κανείς στο να ακούει με προσοχή και να ανταποκρίνεται με ενσυναίσθηση (Angus & Kagan, 2007; Boswell, Nelson, Nordberg, McAleavey, & Castonguay, 2010; Goldin & Doyle, 1991).

3.3. Ενεργητική Ακρόαση στη σχολική τάξη

3.3.1. Ο διάλογος στη σχολική τάξη

Ο διάλογος στην τάξη έχει μελετηθεί συστηματικά διότι είναι ο συνηθέστερος τρόπος διδασκαλίας και η ποιότητά του διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στον τρόπο που οι μαθητές αποκτούν τις γνώσεις (Pehmer, Gröschner, & Seidel, 2015). Ιδιαίτερα στο δυτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο διάλογος θεωρείται απαραίτητος για την αποτελεσματική παιδαγωγική (Gillies, 2016; Howe&Abedin, 2013; Mercer & Dawes, 2014). Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να μάθουμε περισσότερα σχετικά με τα στοιχεία που κάνουν το διάλογο στην τάξη μια ουσιαστική εμπειρία μάθησης για τους μαθητές (Furtak, 2006; Kovalainen & Kumpulainen, 2005, 2007; Lyle, 2008; Mercer & Littleton, 2007).

Δύο βασικά στοιχεία του διαλόγου στην τάξη έχουν αναγνωριστεί ως χρήσιμα για την υψηλού επιπέδου μάθηση των μαθητών: η ενθάρρυνση της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών (μέσω των ερωτήσεων που θέτει ο εκπαιδευτικός) και η δόμηση της σκέψης των μαθητών (μέσω της δόμησης του μαθήματος) (Lee&Kinzie, 2012; Mercer, 2008; Seidel & Shavelson, 2007; Walshaw & Anthony, 2008). Όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενες μελέτες, τα άκαμπτα πρότυπα συνομιλίας παρέχουν περιορισμένες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης στους μαθητές (Hugener, Pauli, Reusser, Lipowsky, Rakoczy & Klieme, 2009; Jurik, Gröschner & Seidel, 2013) και μερικές φορές οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να τροποποιήσουν τις συνήθειες αλληλεπιδράσεις τους με τους μαθητές προς μια πιο πλούσια και πιο σκόπιμη λεκτική αλληλεπίδραση (Osborne, Simon, Christodoulou, Howell-Richardson, & Richardson, 2013).

Μελέτες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να επιμένουν σε ένα πιο ασφαλές σενάριο, κάνοντας ερωτήσεις που επισύρουν μόνο σύντομες απαντήσεις των μαθητών (Pehmer, Gröschner, & Seidel, 2015). Σε αυτό το μοτίβο συνομιλίας οι απαντήσεις των μαθητών χρησιμεύουν μόνον ως λέξεις κλειδιά για το σχεδιασμένο σενάριο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού (Jurik et al, 2013. Mercer & Dawes, 2014). Όμως, αυτό το σενάριο δεν παρέχει ευκαιρίες

στους μαθητές να επεξεργαστούν, να ανταλλάξουν ιδέες και να συμμετέχουν σε υψηλής ποιότητας συνομιλία (Wells & Arauz, 2006). Ωστόσο, η εμπλοκή σε μία τέτοια κατάσταση ενεργητικής μάθησης είναι σημαντική για τη βαθύτερη κατανόηση και για την υψηλού επιπέδου μάθηση των μαθητών (Duschl & Osborne, 2002; Michaels, O'Connor, & Resnick, 2008). Για το λόγο αυτόν, ορισμένοι ερευνητές (π.χ., Mercer, 2008. Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser & Long, 2003) έχουν ισχυριστεί ότι ο διάλογος στην τάξη χρειάζεται βελτίωση και ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μάθουν τον τρόπο να παρακινούν τους μαθητές τους ώστε να συμμετέχουν πιο ενεργά (Pehmer, Gröschner, & Seidel, 2015).

3.3.2. Επικοινωνία στη σχολική τάξη

Είναι γνωστό ότι η ομιλία είναι μόνο ένας από τους τρόπους επικοινωνίας. Η συχνότερη όμως μορφή διαπροσωπικής επικοινωνίας είναι η μη-λεκτική, όπως υποστηρίζουν πολλοί ειδικοί της επικοινωνίας. Όμως, στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι παιδαγωγοί συχνά ξεχνούν ή υποτιμούν τη σημασία της μη-λεκτικής επικοινωνίας τόσο για τις δικές τους επιδόσεις όσο και για τις επιδόσεις των μαθητών τους.

Δύο βασικές πτυχές της μη-λεκτικής επικοινωνίας είναι η χρήση των ματιών και οι εκφράσεις του προσώπου (Leathers & Eaves, 2015). Και οι δύο είναι ισχυρά εργαλεία για τη μεταφορά μηνυμάτων (Mundy, Kasari, & Sigman, 1992). Παρόλα αυτά, «ο περισσότερος χρόνος στην τάξη δαπανάται με τα μάτια σταθερά εστιασμένα στο βιβλίο, στον πίνακα, στο παράθυρο ή το βλέμμα να περιπλανιέται τυχαία στο περιβάλλον» (Zeki, 2009, σ. 1444).

Στο πλαίσιο του σχολείου, η χρήση της βλεμματικής επαφής και των εκφράσεων του προσώπου βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στη διαχείριση της τάξης και στο να δείξουν στους μαθητές ότι νοιάζονται για ό,τι εκείνοι έχουν να πουν (Gower & Walters, 1983; Muchemwa, 2013; Okon, 2011; Toprak & Savas, 2013). Η μη λεκτική επικοινωνία χρησιμοποιείται επίσης για να ελέγχει ο εκπαιδευτικός το κατά πόσο οι μαθητές τον καταλαβαίνουν. Οι προβληματισμένες εκφράσεις του προσώπου των μαθητών αποκαλύπτουν τι πρέπει να αναθεωρήσει ή να επαναλάβει. Έτσι, η επαφή με τα μάτια δεν

θεωρείται μόνο ως ένα εργαλείο μεταφοράς μηνυμάτων για τον εκπαιδευτικό, αλλά και ως μέσο για να ερμηνεύει τα μη λεκτικά μηνύματα που στέλνουν οι μαθητές μέσω των ματιών, των εκφράσεων και των χειρονομιών τους (Zeki, 2009). Άλλωστε, οι Ergin και Birol (2005, σε Zeki, 2009) υπογραμμίζουν ότι η πραγματική επικοινωνία μεταξύ δύο ατόμων αρχίζει όταν τα δύο άτομα έρχονται σε επαφή με τα μάτια, ενώ τα πρόσωπα των ατόμων είναι που αποκαλύπτουν συναισθήματα και καθρεφτίζουν τι πραγματικά έχει σημασία για αυτά (White & Gardner, 2013; Zeki, 2009).

3.3.3. Ακρόαση και Ενεργητική Ακρόαση στη σχολική τάξη

Μεταξύ των τεσσάρων τρόπων επικοινωνίας, της ομιλίας, της γραφής, της ακρόασης και της ανάγνωσης, η ακρόαση προσφέρει τη λιγότερο κατανοητή σε όλο το βάθος της αλλά και την πιο σημαντική δεξιότητα για την πραγμάτωση της μάθησης στην τάξη (Paul & Elder, 2006, σε Bond, 2012).

Όταν γίνεται λόγος για τη γλώσσα, την επικοινωνία ή το διάλογο στο πλαίσιο της τάξης, «η έννοια των δεξιοτήτων ακρόασης είναι συχνά παρεξηγημένη, διαφορούμενη, ή παραλείπεται εντελώς» (Bond, 2012, σελ. 61), παρόλο που η χρήση των δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης έχει βρεθεί ότι παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική επικοινωνία (Bodie, 2011a; Bodie, Cyr, Pence, Rold, & Honeycutt, 2012; Lewis & Reinsch, 1988; Robertson, 2005; Street, Makoul, Arora, & Epstein, 2009).

Οι αποτελεσματικές δεξιότητες ακρόασης αποτελούν το θεμέλιο της μάθησης, αλλά μπορούν να λάβουν χώρα μόνο όταν ο ακροατής κατανοεί την πρόθεση του πομπού και παρέχει την κατάλληλη γνωστική συμπεριφορική ανταπόκριση (Bond, 2012). Η εκπαίδευση στην ακρόαση μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών ως ακροατές (Coakley & Wolvin, 1990; Janusik, 2002; Wolvin & Coakley, 2000). Ο Lundsteen (1978, σε Wolvin & Coakley, 2000), ένας από τους πρώτους εκπαιδευτές ακρόασης, ανέπτυξε μια λίστα για να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στην παρακολούθηση των δικών τους συμπεριφορών ακρόασης. Βασισμένη στη λίστα του Lundsteen και στις λίστες άλλων εκπαιδευτών, καθώς και στη δική της έρευνα για την ακρόαση και

στη διδακτική της εμπειρία, η Coakley (1998, σε Wolvin & Coakley, 2000) συνέταξε πάνω από 100 συμπεριφορές ακρόασης τις οποίες μπορούν να εξετάσουν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της ακρόασής τους. Μεταξύ των συμπεριφορών που περιλαμβάνει η λίστα της Coakley είναι οι ακόλουθες:

- a. Νοιάζομαι πραγματικά για τους μαθητές.
- b. Ως δάσκαλος, είμαι αποφασισμένος να αποτελώ μοντέλο-πρότυπο ακρόασης για τους μαθητές.
- c. Γνωρίζω τη δική μου συμπεριφορά ακρόασης και έχω επίγνωση του πώς ακούω.
- d. Έχω αποδείξει, είτε με λεκτικό είτε με μη λεκτικό τρόπο, ότι είμαι προσιτός ως ακροατής.
- e. Δείχνω ότι αυτό που μου λένε οι μαθητές μου είναι σημαντικό για μένα και μπορεί να είναι σημαντικό σε άλλους.
- f. Διδάσκω τους μαθητές μου να κερδίσουν την προσοχή μου πριν μιλήσουν μαζί μου.
- g. Ακούω ένα μαθητή κάθε φορά.
- h. Δίνω την πλήρη προσοχή μου σε κάθε ομιλητή μαθητή.
- i. Ρωτώ τους μαθητές τι σημαίνουν για αυτούς τα λόγια τους.
- j. Δεν επικοινωνώ στους μαθητές ότι απλά περιμένω να τελειώσουν την ομιλία τους.
- k. Είμαι πλήρως ενημερωμένος για τα μη λεκτικά μηνύματα που στέλνω ως ακροατής.
- l. Μπορώ να ελέγξω την ακρίβεια της κατανόησης (παραφράζοντας, ελέγχοντας την αντίληψη, ερωτήσεις, κλπ) όταν δεν είμαι σίγουρος ότι καταλαβαίνω τα μηνύματα των μαθητών.
- m. Κατέχω ένα ρεπερτόριο στρατηγικών ακρόασης (π.χ. πρόβλεψη, διευκρινίσεις, εικόνες, περιλήψεις, κλπ) και τις μοντελοποιώ με το να σκέφτομαι φωναχτά καθώς ακούω.

n. Επιδεικνύω επίμονα τις αποτελεσματικές στάσεις ακρόασης, τις γνώσεις και τις δεξιότητες. Αντανακλώ τις γνώσεις μου σχετικά με τους ανθρώπους και την ανθρώπινη φύση, όταν σχεδιάζω τα μαθήματά μου.

Από όλα τα παραπάνω είναι εμφανές ότι μια «γρήγορη λύση» για την εκπαίδευση στην ακρόαση δεν θα είναι κατάλληλη και αποτελεσματική. Μια απλή φόρμουλα για καλύτερη ακρόαση, που παραδίδεται σε τρεις (3) ώρες βιωματικού μαθήματος, δεν είναι ρεαλιστική. Σαφώς, οι διαδικασίες και οι μεταβλητές που διαμορφώνουν αυτή την περίπλοκη ανθρώπινη συμπεριφορά απαιτούν ένα οργανωμένο πρόγραμμα σπουδών (Wolvin & Coakley, 2000). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από τον James Floyd (1985, σελ. 2): «Το να γίνει κανείς αποτελεσματικός ακροατής είναι μια συναρπαστική και ανταποδοτική εμπειρία. Ωστόσο, η βελτίωση των ικανοτήτων ακρόασης είναι δύσκολη διαδικασία, απαιτητική και προκλητική».

Η χρήση των δεξιοτήτων ακρόασης και ενεργητικής ακρόασης δεν αποτελούν σημαντικό υποστηρικτικό εργαλείο για αποτελεσματική επικοινωνία του εκπαιδευτικού μόνο με τους μαθητές του: Ο Lasky (2000) υποστηρίζει ότι η χρήση των δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης βοηθά επίσης τον εκπαιδευτικό να αντλήσει σημαντικές πληροφορίες από τους γονείς των μαθητών του, οι οποίες θα του φανούν χρήσιμες στη δουλειά του. Ταυτόχρονα, τον βοηθά «να επικοινωνήσει στους γονείς το ειλικρινές ενδιαφέρον του για τη γνώμη τους» (McNaughton et al., 2008, σ. 224). Η μεγάλη σπουδαιότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους **γονείς** των μαθητών έχει αναγνωριστεί από τους γονείς (Ames, 1993; Harry, 1992; Lawson, 2003), τους υπεύθυνους εφαρμογής προγραμμάτων παρέμβασης (Bernhard, Lefebvre, Kilbride, Chud, & Lange, 1998; Lea, 2006; Shivers, Howes, Wishard, & Ritchie, 2004) καθώς και από ειδικούς παιδαγωγούς (O'Shea, Algozzine, Hammittee, & O'Shea, 2000). Η επικοινωνία είναι το θεμέλιο στο οποίο στηρίζεται η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας (Harry, 1992; Lasky, 2000). Όμως, αν και η σημασία της αναγνωρίζεται από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, εντούτοις έκδηλη είναι και η

αναγνώριση της ανάγκης για βελτίωσή της (Bernhard et al., 1998; Lea, 2006; McNaughton et al., 2008).

Αξίζει να σημειωθεί ότι πειραματικές έρευνες έχουν δείξει πως η δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης μπορεί να ενισχυθεί, μέσω σχεδιασμένων παρεμβατικών προγραμμάτων (Weger Jr, Castle & Emmett, 2010, Pasco et al., 2012, Cole & Cole, 1999, Gordon, 2008, McGilton et al., 2006). Η εξέταση πιθανής συσχέτισής της με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν από τους στόχους της παρούσας μελέτης, όπως θα περιγραφεί παρακάτω, στο 2ο Μέρος της παρούσας μελέτης.

3.4. Αξιολόγηση της Ενεργητικής Ακρόασης

Για την αξιολόγηση των στάσεων και των δεξιοτήτων ακρόασης οι Mishima, Kubota και Nagata κατασκεύασαν την κλίμακα "ActiveListeningAttitudeScale"-ALAS («Κλίμακα Ενεργητικής Ακρόασης») (2000), στηριγμένοι στις βασικές αρχές της θεωρίας του Carl R. Rogers, ο οποίος πρώτος όρισε την πρόσωπο-κεντρική στάση (person-centered attitude, PCA) ως την κύρια διαπροσωπική στάση που απαιτείται από τους συμβούλους και τους κλινικούς ψυχολόγους (Rogers, 1957). Επίσης, υποστήριξε ότι η πρόσωπο-κεντρική στάση είναι απαραίτητη προκειμένου να αναπτυχθούν επικοινωνιακές διαπροσωπικές σχέσεις (Rogers, 1969). Όπως λέχθηκε και σε προηγούμενο σημείο της παρούσας εργασίας, η πρόσωπο-κεντρική στάση αποτελείται από τρία κύρια στοιχεία: την «ενσυναισθητική κατανόηση», την «άνευ όρων θετική θεώρηση» και τη «συμβατότητα». «Ενεργητική Ακρόαση» (active listening, AL) έχουμε όταν το άτομο ακούει συμπεριλαμβάνοντας σε αυτή τη διαδικασία και τα τρία αυτά στοιχεία (Mishima et al., 2000).

Αρχικά, οι Mishima και συν. (2000), εντοπίζοντας το κενό που υπήρχε όσον αφορά στην αξιολόγηση της πρόσωπο-κεντρικής στάσης και της ενεργητικής ακρόασης, κατασκεύασαν μια κλίμακα αυτοαναφοράς 47 ερωτήσεων, οι οποίες περιέγραφαν τις βασικές πτυχές της πρόσωπο-κεντρικής στάσης και της ενεργητικής ακρόασης. Η αρχική κλίμακα δόθηκε σε 536 εργαζομένους και των δύο φύλων που εργάζονταν σε δύο κατασκευαστικές

εταιρείες στην Ιαπωνία. Οι ερωτώμενοι δήλωναν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε καθεμιά από τις προτάσεις χρησιμοποιώντας μια κλίμακα τύπου Likert τεσσάρων διαβαθμίσεων («Διαφωνώ», «Μάλλον διαφωνώ», «Μάλλον συμφωνώ», «Συμφωνώ»). Οι ερωτηθέντες είχαν την οδηγία να επιλέξουν μία απάντηση από τις τέσσερις εναλλακτικές, λαμβάνοντας υπόψη τους το σύνηθες στυλ της ακρόασης που ακολουθούσαν στο χώρο εργασίας τους κατά τον τελευταίο ένα μήνα.

Σε μια πιο σύντομη μορφή της κλίμακας Active Listening Attitude Scale (ALAS) περιλαμβάνονται 31 προτάσεις-δηλώσεις. Από την ανάλυση παραγόντων προκύπτουν τρεις παράγοντες, οι οποίοι εξηγούν το 81,2% της συνολικής διακύμανσης. Οι παράγοντες αυτοί ονομάστηκαν:

- a. «Στάσεις Ακρόασης» (*Listening Attitude*) (13 ερωτήσεις),
- b. «Δεξιότητες Ακρόασης» (*Listening Skill*) (11 ερωτήσεις) και
- c. «Ευκαιρίες Συνομιλίας» (*Conversation Opportunity*) (7 ερωτήσεις).

Και οι 13 ερωτήσεις του παράγοντα «Στάσεις Ακρόασης» είχαν αρχικά κατασκευαστεί για να περιγράφουν την «ενσυναισθητική κατανόηση» ή την «άνευ όρων θετική θεώρηση». Όσον αφορά τον παράγοντα «Δεξιότητες Ακρόασης», οι οκτώ από τις έντεκα ερωτήσεις περιέγραφαν τεχνικές πτυχές της ενεργητικής ακρόασης (active listening, AL), ενώ οι υπόλοιπες σχετίζονταν με την «ενσυναισθητική κατανόηση», τη «συμβατότητα» ή την αξιοποίηση της ενεργητικής ακρόασης. Εμπειρικά, οι άνθρωποι τείνουν να συνειδητοποιούν τη σημασία της «συμβατότητας» όταν δίνουν μεγάλη προσοχή στο πώς να ακούν τους άλλους, δηλαδή όταν εστιάζουν και στις τεχνικές πτυχές της ενεργητικής ακρόασης. Πέντε από τις επτά ερωτήσεις που περιλαμβάνονταν στον παράγοντα «Ευκαιρίες Συνομιλίας» είχαν να κάνουν με την αξιοποίηση της ενεργητικής ακρόασης. Τα άτομα που αντιλαμβάνονται τη σημασία της πρόσωπο-κεντρικής στάσης και της ενεργητικής ακρόασης τείνουν να έχουν πολλές ευκαιρίες να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητες της ενεργητικής τους ακρόασης. Ως εκ τούτου, η υποκλίμακα «Ευκαιρίες Συνομιλίας» φάνηκε να έχει έμμεση σχέση με

την πρόσωπο-κεντρική στάση και την ενεργητική ακρόαση (Mishima et al., 2000).

Στη συνέχεια, οι Mishima και συν. (2000), χρησιμοποιώντας επιλεγμένες ερωτήσεις της αρχικής εκδοχής της κλίμακας, κατασκεύασαν μια σύντομη εκδοχή 20 ερωτήσεων της ALAS, η οποία αποτελείται από δύο υποκλίμακες των δέκα ερωτήσεων η κάθε μία: (α) Στάσεις Ακρόασης και (β) Δεξιότητες Ακρόασης. Οι Στάσεις Ακρόασης αξιολογούνται με ερωτήσεις, όπως: «Έχω την τάση να επιμένω στην άποψή μου», «Τείνω να μιλώ με ευθύ και πειστικό τρόπο» και «Τείνω να αναιρώ τη γνώμη του άλλου». Οι ερωτήσεις της υποκλίμακας των Στάσεων Ακρόασης έχουν σχεδιαστεί για να αφορούν είτε στην ενσυναίσθηση είτε στην άνευ όρων θετική στάση, ενώ μπορεί επίσης να σχετίζονται με το σεβασμό για ένα πρόσωπο ως άτομο. Οι Δεξιότητες Ακρόασης αξιολογούνται με ερωτήσεις, όπως: «Συνοψίζω στο μυαλό μου ό,τι έχει πει ο άλλος», «Δίνω στον άλλον μια σύντομη περίληψη του τι έχει πει» και «Όταν ο άλλος διστάζει, του δίνω μια ευκαιρία». Οι ερωτήσεις της κατηγορίας αυτής έχουν σχεδιαστεί για να αφορούν στην ικανότητα παροχής τέτοιων απαντήσεων, ώστε να προωθούν μια συνομιλία (Mineyama et al., 2007). Στην παρούσα εργασία, για τη διερεύνηση της ενεργητικής ακρόασης των εκπαιδευτικών έχει χρησιμοποιηθεί η πλήρης εκδοχή της μεγάλης κλίμακας ALAS, αυτή των 47 ερωτήσεων (Mishima et al., 2000).

Αν και έχει βρεθεί ότι το να είναι κάποιος ενεργός ακροατής και με ενσυναίσθηση συνδυάζεται με υψηλά επίπεδα διαπροσωπικών σχέσεων (π.χ., Bodie, 2011a), εντούτοις η έννοια της **ενεργητικής-ενσυναισθητικής ακρόασης** (Active-Empathic Listening-AEL) έχει μελετηθεί ελάχιστα (Gearhart & Bodie, 2011).

Η ενεργητική-ενσυναισθητική ακρόαση (AEL) είχε αρχικά οριστεί -στον τομέα των πωλήσεων προϊόντων (marketing) -ως «μια μορφή της ακρόασης η οποία ασκείται από τους πωλητές και στην οποία η παραδοσιακά ενεργητική ακρόαση συνδυάζεται με την ενσυναίσθηση για να επιτευχθεί μια ανώτερη μορφή της ακρόασης» (Drollinger, Comer & Warrington, 2006, σ. 162). Αναγνωρίζοντας ότι η ακρόαση είναι μια πολυδιάστατη έννοια, οι Drollinger και συν. (2006) συνέλαβαν την έννοια της ενεργητικής-ενσυναισθητικής ακρόασης

(AEL) ως δραστηριότητα τριών σταδίων: της αντίληψης (*sensing*), της επεξεργασίας (*processing*) και της ανταπόκρισης (*responding*). Κατά το στάδιο της αντίληψης, ο ακροατής δείχνει ότι λαμβάνει όλες τις άμεσες και έμμεσες πληροφορίες, πράγμα που επιτυγχάνεται με το να συμμετέχει ενεργά, ενώ από την άλλη μιλάει και δίνει ιδιαίτερη προσοχή όχι μόνο σε ό, τι λέγεται, αλλά και στο πώς λέγεται. Στη συνέχεια, το στάδιο της επεξεργασίας περιλαμβάνει τη σύνθεση των πληροφοριών της συνομιλίας και τη δυνατότητα του να θυμάται κανείς κομμάτια της συνομιλίας για να καταστεί δυνατή η κατασκευή μιας αφήγησης στο σύνολό της. Τέλος, κατά το στάδιο της ανταπόκρισης ο ακροατής θέτει ερωτήσεις για εξακρίβωση και χρησιμοποιεί λεκτικά και μη λεκτικά μέσα για να διατηρεί την προσοχή (Gearhart & Bodie, 2011).

Μέσα σε κάθε ένα από αυτά τα στάδια, τα άτομα μπορούν να είναι περισσότερο ή λιγότερο ενεργά και να εκφράζουν περισσότερη ή λιγότερη ενσυναίσθηση. Αν και η δραστηριότητα σε αυτά τα στάδια είναι σχετικά απλή (π.χ., να θυμόμαστε λεπτομέρειες της συνομιλίας), ο βαθμός στον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται, επεξεργάζονται και ανταποκρίνονται με ενσυναισθητικούς τρόπους περιπλέκεται από το γεγονός ότι η ενσυναίσθηση, όπως και η ακρόαση, είναι πολυδιάστατη (Miller, Birkholt, Scott, & Stage, 1995; Redmond, 1985; Stiff, Dillard, Somera, Kim & Sleight, 1988). Παρά το γεγονός ότι κάθε δεδομένη λειτουργία/διάσταση της AEL θα μπορούσε να επιχειρήσει να συμπεριλάβει ένα ή περισσότερα είδη της ενσυναίσθησης, η κλίμακα που δημιουργήθηκε από τους Drollinger και συν. (2006) δανείστηκε τον ορισμό του Rogers που περιγράφει την ενσυναίσθηση ως την «ικανότητα να αντιλαμβάνεται το άτομο το εσωτερικό πλαίσιο του άλλου με ακρίβεια, και με τις συναισθηματικές συνιστώσες και νοήματα . . . σαν να ήταν το άλλο πρόσωπο» (Rogers, 1959, σ. 210). Έτσι, η κλίμακα αυτή «βασικά συνδέει τις ενσυναισθητικές τάσεις στην ακρόαση, που συντάσσονται με την λήψη της προοπτικής του άλλου. Ερωτήσεις όπως «Καταλαβαίνω πώς αισθάνονται οι άλλοι» και «κάνω ερωτήσεις που δείχνουν την κατανόησή μου στις απόψεις των άλλων» είναι ενδεικτικές αυτής της σύνδεσης» (Gearhart & Bodie, 2011, σ. 87).

Η κλίμακα της AEL, που δημιουργήθηκε από τους Drollinger και συν., πρόσφατα προσαρμόστηκε για να εφαρμόζεται σε πιο γενικά πλαίσια (Bodie, 2011). Τόσο οι Drollinger και συν. (2006) όσο και ο Bodie (2011b) παρουσίασαν ευρήματα που περιέγραφαν λεπτομερώς ένα σταθερό και συναφή παράγοντα για την κλίμακα AEL και έδωσαν αρχικά στοιχεία της εγκυρότητας για την κλίμακα, αποδεικνύοντας ότι συσχετίζεται και με τα γενικά επίπεδα δραστηριότητας της συνομιλίας και με την αυτοαναφερόμενη ενσυναίσθηση. Για τη διερεύνηση της ενσυναίσθητικής ενεργητικής ακρόασης και της συσχέτισής της με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η παρούσα μελέτη χρησιμοποιεί την προσαρμογή της κλίμακας AEL από τον AI (2011b).

ΜΕΡΟΣ Β΄
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1. Σκοπός, στόχοι και υποθέσεις της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της αυτο-αποτελεσματικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών (δηλ. της αίσθησης της αποτελεσματικότητας τους κατά την επιτέλεση του ρόλου τους) και η διερεύνηση της επίδρασης της ενσυναίσθησης και των ικανοτήτων ενεργητικής ακρόασης σε αυτή.

Επιπλέον, στόχοι της έρευνας είναι να διερευνήσει κατά πόσο δημογραφικοί παράγοντες (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, ύπαρξη παιδιών, επίπεδο σπουδών) και παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία (τόπος του σχολείου, αν εργάζονται σε δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο, εργασιακό ωράριο, τύπος εργασίας, βαθμίδα εργασίας, έτη προϋπηρεσίας, αριθμός μαθητών στην τάξη, ύπαρξη μαθητών στην τάξη με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υποστήριξη από συναδέλφους και προϊστάμενους) σχετίζονται με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και επιδρούν σε αυτή.

Βάσει των κύριων ερευνητικών στόχων, διαμορφώνονται οι **βασικές ερευνητικές υποθέσεις** ως εξής:

- a. Αναμένεται η ενσυναίσθηση και οι ικανότητες ενεργητικής ακρόασης των εκπαιδευτικών να σχετίζονται με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Συγκεκριμένα, αναμένεται ότι α. 1 όσο υψηλότερη θα είναι η ενσυναίσθηση των συμμετεχόντων τόσο υψηλότερη θα είναι η αυτο-αποτελεσματικότητά τους και α. 2 όσο υψηλότερη θα είναι η ικανότητα ενεργητικής ακρόασης των συμμετεχόντων τόσο υψηλότερη θα είναι η αυτο-αποτελεσματικότητά τους.
- b. Αναμένεται δημογραφικοί παράγοντες, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η ύπαρξη παιδιών και το επίπεδο σπουδών, να σχετίζονται και να επιδρούν στην αυτο-αποτελεσματικότητά των εκπαιδευτικών.

- c. Αναμένεται εργασιακοί παράγοντες, όπως είναι ο τόπος του σχολείου, το αν εργάζονται σε δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο, το εργασιακό ωράριο, ο τύπος εργασίας, η βαθμίδα εργασίας, τα έτη προϋπηρεσίας, ο αριθμός μαθητών στην τάξη, η ύπαρξη μαθητών στην τάξη με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η υποστήριξη από συναδέλφους και προϊστάμενους (Διευθυντής- Σχολικός Σύμβουλος), να σχετίζονται με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και να επιδρούν σε αυτή.

4.2. Ταυτότητα της έρευνας

Η έρευνα η οποία διεξήχθη για την παρούσα μελέτη και από την οποία αντλήθηκαν τα στοιχεία προς ανάλυση είναι:

- a. Συγχρονικού τύπου (cross-sectional) διότι εξέτασε την ύπαρξη χαρακτηριστικών και συσχετίσεων σε συγκεκριμένο δείγμα και σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή.
- b. Διαδικτυακή, αφού σχεδιάστηκε ώστε να διεξαχθεί με χρήση του διαδικτύου, μέσα από το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (τον επίσημο ισότοπο των ελληνικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των ελλήνων εκπαιδευτικών) και τους ιστοχώρους των συλλόγων και ενώσεων των εκπαιδευτικών.
- c. Πανεθνική, καθώς απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων όλης της επικράτειας, από όπου προήλθε και το τελικό δείγμα.
- d. Ποσοτική, αφού η αναζήτηση για ευρήματα έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου και τα δεδομένα υπάχθηκαν σε στατιστική ανάλυση.

4.3. Συλλογή δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων έλαβε χώρα από το τέλος του 2015 (Δεκέμβριος) έως τις αρχές του 2016 (Ιανουάριος). Οι εκπαιδευτικοί όλης της επικράτειας, όλων των βαθμίδων και όλων των ειδικοτήτων κλήθηκαν να

συμμετάσχουν στην έρευνα. Επιλέγοντας ένα σύνδεσμο που αναρτήθηκε επί σειρά ημερών στην ιστοσελίδα του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου www.sch.gr, (τον επίσημο διαδικτυακό ελληνικό χώρο με τον οποίο το 99,98% των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι συνδεδεμένες), καθώς και σε επίσημες ιστοσελίδες εκπαιδευτικών συλλόγων-συνδέσμων (π.χ., www.pekade.gr, www.p-e-f.gr, www.inital.gr, www.specialeducation.gr, κλπ.) και σε όλους τους κύριους ενημερωτικούς ιστοχώρους εκπαιδευτικών (π.χ., www.alfavita.gr, www.esos.gr, www.ipaideia.gr, www.omep.gr, κλπ.). Οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν αρχικά για το σκοπό και τη δομή της έρευνας και στη συνέχεια, εφόσον το επιθυμούσαν, προχωρούσαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου προκειμένου να πληροφορηθούν άμεσα, τη βαθμολογία που συγκέντρωσαν.

4.4. Εργαλεία της έρευνας

4.4.1. Μέτρηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Για την αξιολόγηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η ελληνική μετάφραση-προσαρμογή της κλίμακας Teachers' Sense of Efficacy Scale – TSES (Tschannen-Moran & Woofolk-Hoy, 2001). Η κλίμακα έχει σταθμιστεί για χρήση σε έλληνες εκπαιδευτικούς από τους Tsigilis, Koustelios και Grammatikopoulos (2010), οι οποίοι βρήκαν ότι διαθέτει αξιόπιστες ψυχομετρικές ιδιότητες. Η TSES περιλαμβάνει 24 ερωτήσεις, οι οποίες αξιολογούν τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα τους σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων και καθηκόντων, που υπαγορεύονται από το επάγγελμά τους. Συγκεκριμένα, η TSES αξιολογεί τρεις διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, οι οποίες συγκροτούν τις τρεις υποκλίμακες της:

- a. Την αποτελεσματικότητα στη χρήση διδακτικών στρατηγικών με ερωτήσεις π.χ. του τύπου «Σε ποιο βαθμό μπορείτε να παράγετε δημιουργικά ερωτήματα για τους μαθητές σας;» (How much can you do to craft good questions for students?)

- b. Την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης με ερωτήσεις π.χ. του τύπου «Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να ελέγχετε τη διασπαστική συμπεριφορά μαθητών στην τάξη σας;» (How much can you do to control disruptive behavior in the classroom?)
- c. Την αποτελεσματικότητα στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών με ερωτήσεις π.χ. του τύπου «Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να κινητοποιείτε τους μαθητές που δείχνουν μικρό ενδιαφέρον για τα σχολικά μαθήματα;» (How much can you do to motivate students who show low interest in school work?).

Οι συμμετέχοντες απαντούν σε μια 7-βάθμια κλίμακα τύπου Likert, που κυμαίνεται από το 1 («καθόλου») έως το 7 («πάρα πολλά»), η οποία διερευνά το βαθμό ή την ποσότητα των πραγμάτων που ο ερωτώμενος πιστεύει ότι μπορεί να καταφέρει. Υψηλή βαθμολογία σημαίνει υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Η βαθμολογία σε κάθε επιμέρους διάσταση της αυτο-αποτελεσματικότητας προκύπτει από το μέσο όρο της βαθμολογίας στο σύνολο των ερωτήσεων που συγκροτούν τη συγκεκριμένη διάσταση. Η *συνολική αυτο-αποτελεσματικότητα* των εκπαιδευτικών προκύπτει από το μέσο όρο της βαθμολογίας και στις τρεις επιμέρους διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας.

4.4.2. Μέτρηση της Ενσυναίσθησης

Για την αξιολόγηση της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η ελληνική μετάφραση-προσαρμογή της Toronto Empathy Scale – TES (Spreng, McKinnon, Mar, & Levine, 2009), η οποία αξιολογήθηκε για χρήση σε έλληνες εκπαιδευτικούς και βρέθηκε ότι διαθέτει αξιόπιστες ψυχομετρικές ιδιότητες, με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach α 0.72 (Kourmousi et al., 2017a). Η κλίμακα TES περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις, που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα των χαρακτηριστικών που σχετίζονται με τη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης. Η συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης θεωρείται ότι σχετίζεται με φαινόμενα, όπως είναι η συναισθηματική μεταδοτικότητα (emotional contagion) (Eisenberg & Miller,

1987), η κατανόηση των συναισθημάτων (emotion comprehension) (Haxby, Hoffman & Gobbini, 2000), η συμπαθητική φυσιολογική διέγερση (sympathetic physiological arousal) (Levenson & Ruef, 1992; Ickes, Stinson, Bissonnette, & Garcia, 1990) και η αλτρουϊστική συμπεριφορά (altruism) (Cialdini, Brown, Lewis, Luce, & Neuberg, 1997; Rice, 1964).

Συγκεκριμένα, δύο ερωτήσεις αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου που του εγείρει τα ίδια συναισθήματα (Ερ. 1: «Όταν κάποιος άλλος αισθάνεται ενθουσιασμένος, έχω την τάση να ενθουσιάζομαι κι εγώ», Ερ. 4: «Παραμένω ανεπηρέαστος/η όταν κάποιο κοντινό μου άτομο είναι ευτυχισμένο»). Μία ερώτηση αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων (Ερ. 8: «Μπορώ να καταλάβω πότε οι άλλοι είναι λυπημένοι, ακόμα και όταν δεν λένε τίποτε»). Πέντε ερωτήσεις αξιολογούν τη συχνότητα εμφάνισης συμπεριφορών που υποδεικνύουν ότι το άτομο αντιδρά με την κατάλληλη ευαισθησία στη συναισθηματική κατάσταση των άλλων (Ερ. 2: «Οι δυστυχίες των άλλων ανθρώπων δεν με ενοχλούν πάρα πολύ», Ερ. 7: «Όταν ένας φίλος αρχίζει να μιλάει για τα προβλήματά του, προσπαθώ να στρέψω τη συζήτηση σε κάτι άλλο», Ερ. 10: «Δεν αισθάνομαι συμπόνια για τους ανθρώπους που προκαλούν στον εαυτό τους σοβαρές ασθένειες», Ερ. 12: «Δεν με ενδιαφέρει πραγματικά για το πώς αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι», Ερ. 15: « Το βρίσκω ανόητο να κλαίνε άνθρωποι από χαρά»). Ακόμη, η κλίμακα TES περιλαμβάνει ερωτήσεις που αξιολογούν την συμπαθητική φυσιολογική διέγερση (Ερ. 3: «Με αναστατώνει να βλέπω να συμπεριφέρονται σε κάποιον χωρίς σεβασμό», Ερ. 6: «Τρέφω συναισθήματα στοργής και νοιάζομαι για ανθρώπους – λιγότερο τυχερούς από εμένα», Ερ. 9: «Θεωρώ ότι συντονίζομαι με τη διάθεση των άλλων», Ερ. 11: «Αισθάνομαι εκνευρισμό όταν κάποιος κλαίει») και την αλτρουϊστική συμπεριφορά (Ερ. 5: «Μου αρέσει να κάνω τους άλλους να αισθάνονται καλύτερα», Ερ. 14: «Όταν βλέπω να συμπεριφέρονται άδικα σε κάποιους, δεν νιώθω οίκτο για αυτούς », Ερ. 16: «Όταν βλέπω κάποιον να τον εκμεταλλεύονται αισθάνομαι απέναντί του κάπως υπερπροστατευτικά νιώθω ότι θέλω να τον προστατεύσω»). Τέλος, μία ερώτηση αξιολογεί τη συχνότητα εκδήλωσης συμπεριφορών που περιλαμβάνουν ενσυναισθητική ανταπόκριση ανώτερου επιπέδου, όπως είναι οι προ-κοινωνικές συμπεριφορές παροχής

βοήθειας (Ερ. 13: «Όταν βλέπω κάποιον που είναι αναστατωμένος, νιώθω μια έντονη ανάγκη να βοηθήσω»). Και τα 16 ερωτήματα που συγκροτούν την κλίμακα TES αντιπροσωπεύουν μια ευρεία ποικιλία των συμπεριφορών που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση και περιγράφονται στην τρέχουσα σχετική βιβλιογραφία.

Οι απαντήσεις συλλέγονται με μια 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert και κυμαίνονται από το 0 («ποτέ») έως το 4 («πάντα»). Υψηλή βαθμολογία σημαίνει υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης. Προκειμένου η υψηλή βαθμολογία να αντιπροσωπεύει υψηλή ενσυναίσθηση, πραγματοποιείται αντιστροφή των ερωτήσεων, όπου αυτό είναι απαραίτητο. Η ενσυναίσθηση του ατόμου προκύπτει από το μέσο όρο της βαθμολογίας που συγκεντρώνει και στις 16 ερωτήσεις της κλίμακας.

4.4.3. Μέτρηση της Ενεργητικής Ακρόασης

Για την αξιολόγηση της ενεργητικής ακρόασης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκαν δύο κλίμακες:

- a. Η ελληνική μετάφραση-προσαρμογή της Active Listening Attitude Scale – ALAS (Mishima, Kubota & Nagata, 2000) η οποία σταθμίστηκε για χρήση σε έλληνες εκπαιδευτικούς και βρέθηκε ότι διαθέτει αξιόπιστες ψυχομετρικές ιδιότητες (Kourmousi et al., 2017b). Η κλίμακα ALAS περιλαμβάνει **47** προτάσεις-δηλώσεις. Οι ερωτώμενοι δηλώνουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε καθεμιά από τις προτάσεις χρησιμοποιώντας μια κλίμακα τύπου Likert τεσσάρων διαβαθμίσεων, που κυμαίνεται από το 1 («Διαφωνώ») έως το 4 («Συμφωνώ»), λαμβάνοντας υπόψη τους το σύνθημα της ακρόασης που ακολουθούν στο χώρο εργασίας τους κατά τον τελευταίο ένα μήνα. Οι **47** ερωτήσεις της ALAS αξιολογούν τρεις διαστάσεις της ενεργητικής ακρόασης, οι οποίες συγκροτούν τις εξής τρεις υποκλίμακες:

- i. «Στάσεις Ακρόασης» (*Listening Attitude*) (13 ερωτήσεις):
Και οι 13 ερωτήσεις του παράγοντα «Στάσεις Ακρόασης»

αφορούν στην «ενσυναισθητική κατανόηση» ή την «άνευ όρων θετική θεώρηση». Στην έρευνα για τη στάθμιση της κλίμακας ALAS για χρήση στον ελληνικό εκπαιδευτικό πληθυσμό η υποκλίμακα εμφάνισε αποδεκτό δείκτη αξιοπιστίας Cronbach α 0.81 (Kourmoussi et al. 2017b).

- ii. «Δεξιότητες Ακρόασης» (*Listening Skill*) (11 ερωτήσεις): Οι οκτώ από τις έντεκα ερωτήσεις περιγράφουν τεχνικές πτυχές της ενεργητικής ακρόασης, ενώ οι υπόλοιπες σχετίζονται με την «ενσυναισθητική κατανόηση», τη «συμβατότητα» ή την αξιοποίηση της ενεργητικής ακρόασης. Στην έρευνα στάθμισης της κλίμακας ALAS για χρήση στον ελληνικό εκπαιδευτικό πληθυσμό η υποκλίμακα εμφάνισε αποδεκτό δείκτη αξιοπιστίας Cronbach α 0.72 (Kourmoussi et al. 2017b).
- iii. «Ευκαιρίες Συνομιλίας» (*Conversation Opportunity*) (7 ερωτήσεις): Οι ερωτήσεις της υποκλίμακας έχουν να κάνουν με την αξιοποίηση της ενεργητικής ακρόασης. Στην έρευνα στάθμισης της κλίμακας ALAS για χρήση στον ελληνικό εκπαιδευτικό πληθυσμό η υποκλίμακα εμφάνισε αποδεκτό δείκτη αξιοπιστίας Cronbach α 0.73 (Kourmoussi et al. 2017b).

Η βαθμολογία σε κάθε επιμέρους διάσταση της ενεργητικής ακρόασης, όπως αυτή αξιολογείται με την κλίμακα ALAS, προκύπτει από το μέσο όρο των απαντήσεων στις ερωτήσεις που συγκροτούν τη συγκεκριμένη υποκλίμακα. Υψηλή βαθμολογία σημαίνει υψηλά επίπεδα ενεργητικής ακρόασης.

- b. Η ελληνική μετάφραση-προσαρμογή της Active-Empathic Listening – AEL (Gearhart & Bodie, 2011) της οποίας η εγκυρότητα και η αξιοπιστία εξετάστηκε για χρήση σε έλληνες εκπαιδευτικούς και βρέθηκε ότι διαθέτει αξιόπιστες ψυχομετρικές ιδιότητες, με συνολικό δείκτη αξιοπιστίας Cronbach α ίσο με 0.87 (Kourmoussi et al., 2017c). Η κλίμακα AEL περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις, οι οποίες αξιολογούν τα τρία στάδια της ενεργητικής ακρόασης, που είναι οι εξής:

- i. «Αντίληψη» (*Sensing*) (4 ερωτήσεις): Κατά το στάδιο της αντίληψης, ο ακροατής δείχνει ότι λαμβάνει όλες τις άμεσες και έμμεσες πληροφορίες, πράγμα που επιτυγχάνεται με το να συμμετέχει ενεργά, ενώ από την άλλη μιλάει και δίνει ιδιαίτερη προσοχή όχι μόνο σε ό, τι λέγεται, αλλά και στο πώς λέγεται. Στην έρευνα στάθμισης της κλίμακας AELS για χρήση στον ελληνικό εκπαιδευτικό πληθυσμό η υποκλίμακα εμφάνισε αποδεκτό δείκτη αξιοπιστίας Cronbach α 0.82 (Kourmoussi et al. 2017c).
- ii. «Επεξεργασία» (*Processing*) (3 ερωτήσεις): Το στάδιο της επεξεργασίας περιλαμβάνει τη σύνθεση των πληροφοριών της συνομιλίας και τη δυνατότητα του να θυμάται κανείς κομμάτια της συνομιλίας για να καταστεί δυνατή η κατασκευή μιας αφήγησης στο σύνολό της. Στην έρευνα στάθμισης της κλίμακας AELS για χρήση στον ελληνικό εκπαιδευτικό πληθυσμό η υποκλίμακα εμφάνισε αποδεκτό δείκτη αξιοπιστίας Cronbach α 0.76 (Kourmoussi et al. 2017c).
- iii. «Ανταπόκριση» (*Responding*) (4 ερωτήσεις): κατά το στάδιο της ανταπόκρισης ο ακροατής θέτει ερωτήσεις για εξακρίβωση και χρησιμοποιεί λεκτικά και μη λεκτικά μέσα για να διατηρεί την προσοχή. Στην έρευνα στάθμισης της κλίμακας AELS για χρήση στον ελληνικό εκπαιδευτικό πληθυσμό η υποκλίμακα εμφάνισε αποδεκτό δείκτη αξιοπιστίας Cronbach α 0.82 (Kourmoussi et al. 2017c).

Τα τρία στάδια της ενεργητικής ακρόασης συγκροτούν τις τρεις υποκλίμακες της κλίμακας AEL. Οι συμμετέχοντες απαντούν με τη βοήθεια μιας 5-βαθμης κλίμακας τύπου Likert με απαντήσεις που κυμαίνονται από το 1 («ποτέ») έως το 7 («πάντα»). Η βαθμολογία σε κάθε επιμέρους διάσταση της AEL, προκύπτει από το μέσο όρο των απαντήσεων στις ερωτήσεις που συγκροτούν τη συγκεκριμένη υποκλίμακα. Υψηλή βαθμολογία σημαίνει υψηλά επίπεδα των συγκεκριμένων μεταβλητών.

4.4.4. Δημογραφικά στοιχεία

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για το φύλο και την ακριβή ηλικία τους κατά την διεξαγωγή της μελέτης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για την οικογενειακή τους κατάσταση και την ύπαρξη παιδιών στην οικογένειά τους. Το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών αξιολογήθηκε με ερώτηση στην οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να αναφέρουν το ανώτερο πτυχίο που διέθεταν (Βασικό πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό).

4.4.5. Εργασιακά στοιχεία

Οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για τα ακριβή έτη διδακτικής προϋπηρεσίας τους και για τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούσαν. Επίσης, κλήθηκαν να δηλώσουν τον αριθμό των κατοίκων της περιοχής όπου εργάζονταν κατά την διεξαγωγή της μελέτης. Ακόλουθα, τους ζητήθηκε να αναφέρουν εάν εργάζονται σε δημόσιο ή σε ιδιωτικό εκπαιδευτικό οργανισμό, και αν εργάζονται με πλήρες ωράριο ή είναι ημιαπασχολούμενοι. Σε περίπτωση που εργάζονταν σε δημόσιο σχολείο καλούνταν να αναφέρουν αν ήταν μόνιμοι ή αναπληρωτές, αν κατείχαν θέση ευθύνης όντας διευθυντές ή προϊστάμενοι (για τις περιπτώσεις ολιγοθέσιων σχολικών μονάδων προσχολικής ή δημοτικής εκπαίδευσης), καθώς και πόσα έτη προϋπηρεσίας είχαν στη θέση ευθύνης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφέρουν τον αριθμό των μαθητών τους στην τάξη, εάν είχαν στην τάξη τους μαθητές που σύμφωνα με γνωμάτευση υποστηρίζονταν ή χρειάζονταν υποστήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, καθώς και εάν είχαν μαθητές που οι ίδιοι θεωρούσαν ότι χρειάζονται υποστήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. Επιπλέον, τους ζητήθηκε να δηλώσουν εάν είχαν στην τάξη τους μαθητές που δυσκολεύονταν στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας και τον ακριβή αριθμό τους. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για το αν εργάζονταν στην Ειδική Αγωγή. Σε περίπτωση που εργάζονταν στην Ειδική Αγωγή, καλούνταν να αναφέρουν το πλαίσιο εργασίας (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη). Επιπλέον, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν και για το αν είχαν επιμορφωθεί στη Συμβουλευτική ή σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/ Κοινωνικο-συναισθηματικής

Μάθησης/ Κοινωνικο-συναισθηματικών Δεξιοτήτων και στην περίπτωση που είχαν, να αναφέρουν ποιο ήταν το πρόγραμμα αυτό. Τέλος, το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε και δύο ερωτήσεις που διερευνούσαν την αίσθηση παροχής υποστήριξης από συναδέλφους και προϊστάμενους. Συγκεκριμένα, στην πρώτη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το αν αλληλοϋποστηρίζονται με τους συναδέλφους τους, ενώ στη δεύτερη ερώτηση κλήθηκαν να απαντήσουν εάν αισθάνονταν ότι λαμβάνουν υποστήριξη και καθοδήγηση στο εκπαιδευτικό τους έργο από το Διευθυντή της σχολικής τους μονάδας, το Σχολικό Σύμβουλο Γενικής Αγωγής και το Σχολικό Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής.

4.5. Ανάλυση δεδομένων

Οι μέσες τιμές (mean), οι τυπικές αποκλίσεις (StandardDeviation=SD) και οι διάμεσοι (median) και τα ενδοτεταρτημοριακά εύρη (interquartilerange) χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των ποσοτικών μεταβλητών.

Οι απόλυτες (N) και οι σχετικές (%) συχνότητες χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των ποιοτικών μεταβλητών.

Για τη σύγκριση ποσοτικών μεταβλητών μεταξύ δύο ομάδων χρησιμοποιήθηκε το Student's-test.

Για τη σύγκριση ποσοτικών μεταβλητών μεταξύ περισσότερων από δύο ομάδων χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος ανάλυσης διασποράς (ANOVA).

Για τον έλεγχο της σχέσης δύο ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson (r). Η συσχέτιση θεωρείται χαμηλή όταν ο συντελεστής συσχέτισης (r) κυμαίνεται 0,1 έως 0,3, μέτρια όταν ο συντελεστής συσχέτισης κυμαίνεται από 0,31 έως 0,5 και υψηλή όταν ο συντελεστής είναι μεγαλύτερος από 0,5.

Η ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης (linearregressionanalysis) με τη διαδικασία διαδοχικής ένταξης/αφαίρεσης (stepwise) χρησιμοποιήθηκε για την εύρεση ανεξάρτητων παραγόντων που σχετίζονται με τις διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών από την οποία προέκυψαν συντελεστές εξάρτησης (β) και τα τυπικά σφάλματά τους (standarderrors=SE).

Τα επίπεδα σημαντικότητας είναι αμφίπλευρα και η στατιστική σημαντικότητα τέθηκε στο 0,05.

Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 19.0.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1. Περιγραφικά στοιχεία

Το δείγμα αποτελείται από 3955 εκπαιδευτικούς με μέση ηλικία τα 43,3 έτη (SD=8,9 έτη). Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

Πίνακας 2 - Δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών

		N	%
Φύλο	Αντρες	1108	28,0
	Γυναίκες	2847	72,0
Ηλικία, μέση τιμή (SD)		43,3 (8,9)	
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	1000	25,3
	Έγγαμος	2626	66,4
	Σε διάσταση	67	1,7
	Διαζευγμένος	216	5,5
	Σε χηρεία	46	1,2
Έχετε παιδιά	Όχι	1317	33,3
	Ναι	2638	66,7
Ποιο είναι το ανώτατο πτυχίο που διαθέτετε;	Βασικό	2552	64,5
	Μεταπτυχιακό	1216	30,7
	Διδακτορικό	187	4,7
Εκπαίδευση σε δεξιότητες συμβουλευτικής	Με μεταπτυχιακές σπουδές	138	3,5
	Με ΑΣΠΑΙΤΕ	161	4,1
	Με εξειδικευμένο σεμινάριο δεξιοτήτων συμβουλευτικής	598	15,1
	Άλλο	323	8,2
	Όχι	2735	69,2

Το 72,0% των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες. Επίσης, το 66,4% των εκπαιδευτικών ήταν έγγαμοι και το 66,7% είχε παιδιά. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων διέθετε μόνο βασικό πτυχίο σε ποσοστό 64,5% ενώ το 30,7% κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και το 4,7% δίπλωμα διδακτορικής διατριβής. Το 69,2% των συμμετεχόντων δεν είχε καμία επιμόρφωση σε δεξιότητες συμβουλευτικής.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η περιφέρεια που εργάζονται οι συμμετέχοντες.

Πίνακας 3 - Περιφέρεια που εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί

Περιφέρεια	N	%
Ανατολική Μακεδονία και Θράκη	303	7,7
Κεντρική Μακεδονία	587	14,8
Δυτική Μακεδονία	112	2,8
Περιφέρεια Ηπείρου	331	8,4
Περιφέρεια Θεσσαλίας	221	5,6
Ιόνιοι Νήσοι	91	2,3
Δυτική Ελλάδα	210	5,3
Στερεά Ελλάδα	218	5,5
Αττική	1211	30,6
Πελοπόννησος	230	5,8
Βόρειο Αιγαίο	83	2,1
Νότιο Αιγαίο	139	3,5
Κρήτη	219	5,5

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εργάζονταν στην Αττική με το ποσοστό να φτάνει το 30,6%. Ακολουθεί η κεντρική Μακεδονία με ποσοστό 14,8%.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι ειδικότητες των συμμετεχόντων.

Πίνακας 4 - Ειδικότητα των εκπαιδευτικών

Ειδικότητα		N	%	Ειδικότητα		N	%
TE01.04	Ψυκτικοί	1	0,03	ΠΕ17.01	Πολιτικοί ΑΣΕΤΕΜ	11	0,28
TE01.05	Δομικοί	2	0,05	ΠΕ17.02	Μηχανολόγοι ΑΣΕΤΕΜ	12	0,30
TE01.06	Ηλεκτρολόγοι	1	0,03	ΠΕ17.03	Ηλεκτρολόγοι ΑΣΕΤΕΜ	9	0,23
TE01.11	Υπαλ. Λογιστηρίου	3	0,08	ΠΕ17.04	Ηλεκτρονικοί ΑΣΕΤΕΜ	5	0,13

ΤΕ01.13	Προγραμματιστές Η.Υ.	3	0,08	ΠΕ17.05	Πολιτικοί ΤΕΙ- ΚΑΤΕΕ	5	0,13
ΤΕ01.18		2	0,05	ΠΕ17.06	Μηχανολόγοι ΤΕΙ-ΚΑΤΕΕ	13	0,33
ΤΕ01.20	Αισθητικής	1	0,03	ΠΕ17.07	Ηλεκτρολόγοι ΤΕΙ-ΚΑΤΕΕ	11	0,28
ΤΕ01.29	Βοηθών Ιατρ. Εργαστηρίων	1	0,03	ΠΕ17.08	Ηλεκτρονικοί ΤΕΙ-ΚΑΤΕΕ	3	0,08
ΤΕ01.30	Βοηθοί Βρεφοκόμων	5	0,13	ΠΕ17.10	Τεχνολόγοι Ενεργ. Τεχνικής	1	0,03
ΔΕ01.01	Ηλεκτροτεχνίτες	1	0,03	ΠΕ18.01	Γραφικών Τεχνών	5	0,13
ΔΕ01.02	Μηχανοτεχνίτες	1	0,03	ΠΕ18.02	Διοίκηση Επιχει- ρήσεων	6	0,15
ΔΕ01.04	Ηλεκτρονικοί	1	0,03	ΠΕ18.03	Λογιστικής	7	0,18
ΔΕ01.17	Κομμωτικής	1	0,03	ΠΕ18.04	Αισθητικής	10	0,25
ΠΕ01	Θεολόγοι	65	1,64	ΠΕ18.07	Ιατρικών Εργαστηρίων	6	0,15
ΠΕ02	Φιλολόγοι	724	18,31	ΠΕ18.08	Οδοντοτεχνικής	1	0,03
ΠΕ03	Μαθηματικοί	299	7,56	ΠΕ18.09	Κοινωνικής Εργασίας	4	0,10
ΠΕ04.01	Φυσικοί	234	5,92	ΠΕ18.10	Νοσηλευτικής	14	0,35
ΠΕ04.02	Χημικοί	65	1,64	ΠΕ18.11	Μαιευτικής	4	0,10
ΠΕ04.04	Βιολόγοι	86	2,17	ΠΕ18.12	Φυτικής Παραγωγής	6	0,15
ΠΕ04.05	Γεωλόγοι	27	0,68	ΠΕ18.15	Γεωργικών Μηχανών	1	0,03
ΠΕ05	Γαλλικής	97	2,45	ΠΕ18.16	Δασοπονίας	1	0,03
ΠΕ06	Αγγλικής	187	4,73	ΠΕ18.17	Διοίκηση Γεωργ. Εκμεταλ.	1	0,03
ΠΕ07	Γερμανικής	57	1,44	ΠΕ18.18	Οχημάτων ΤΕΙ	2	0,05
ΠΕ08	Καλλιτεχνικών	27	0,68	ΠΕ18.22	Μεταλλειολόγοι	1	0,03
ΠΕ09	Οικονομολόγοι	69	1,74	ΠΕ18.23	Ναυτικών	2	0,05

					Μαθημάτων		
ΠΕ10	Κοινωνιολόγοι	36	0,91	ΠΕ18.24	Εργασιοθεραπείας	1	0,03
ΠΕ11	Φυσικής Αγωγής	123	3,11	ΠΕ18.25	Φυσιοθεραπείας	2	0,05
ΠΕ12.01	Πολιτικοί Μηχανικοί	10	0,25	ΠΕ18.26	Γραφιστικής	3	0,08
ΠΕ12.02	Αρχιτέκτονες	9	0,23	ΠΕ18.27	Διακοσμητική	2	0,05
ΠΕ12.03	Τοπογράφοι	4	0,10	ΠΕ18.28	Συντηρητές έργ. τέχνης	1	0,03
ΠΕ12.04	Μηχανολόγοι	8	0,20	ΠΕ18.31	Μηχανικοί Εμπ. Ναυτικού	1	0,03
ΠΕ12.05	Ηλεκτρολόγοι	7	0,18	ΠΕ18.32	Μηχανοσυνθ. Αεροσκαφών	1	0,03
ΠΕ12.06	Ηλεκτρονικοί Μηχανικοί	1	0,03	ΠΕ18.33	Βρεφονηπιοκόμων	16	0,40
ΠΕ12.08	Χημικοί Μηχανικοί	6	0,15	ΠΕ18.35	Τουριστικών Επιχειρήσεων	7	0,18
ΠΕ12.10	Φυσικοί-Ραδιο- ηλεκτρολόγοι	4	0,10	ΠΕ18.36	Τεχνολόγοι Τροφίμων	2	0,05
ΠΕ12.11	Μηχανικοί παραγωγής και διοίκησης	2	0,05	ΠΕ18.37	Δημόσιας Υγιεινής	2	0,05
ΠΕ12.12	Μηχανικοί κλωστουφα- ντουργίας	1	0,03	ΠΕ18.40	Μάρκετινγκ	2	0,05
ΠΕ12.13	Περιβαλλοντολόγοι	1	0,03	ΠΕ18.41	Δραματικής Τέχνης	1	0,03
ΠΕ13	Νομικοί – Πολιτικών Επιστημών	17	0,43	ΠΕ19	Πληροφορικής ΑΕΙ	134	3,39
ΠΕ14.01	Ιατροί	4	0,10	ΠΕ20	Πληροφορικής ΤΕΙ	47	1,19
ΠΕ14.02	Οδοντίατροι	4	0,10	ΠΕ32	Θεατρικών	16	0,40

				Σπουδών			
ΠΕ14.03	Φαρμακοποιοί	1	0,03	ΠΕ34	Ιταλικής	1	0,03
ΠΕ14.04	Γεωπόνοι	17	0,43	ΠΕ60	Νηπιαγωγοί	411	10,39
ΠΕ14.06	Νοσηλευτικής	5	0,13	ΠΕ70	Δάσκαλοι	826	20,88
ΠΕ15	Οικιακής Οικονομίας	11	0,28	ΠΕ71	Δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής	33	0,83
ΠΕ16	Μουσικής	22	0,56				
ΠΕ16.01	Μουσικής Παν/μίου	47	1,19				
ΠΕ16.02	Μουσικής ΤΕΙ	5	0,13				

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είχε την ειδικότητα του δασκάλου με ποσοστό 20,88% και ακολουθούσαν οι φιλόλογοι με ποσοστό 18,31% και οι νηπιαγωγοί με ποσοστό 10,39%.

Στον παρακάτω πίνακα δίνονται στοιχεία που αφορούν στην εργασία των συμμετεχόντων.

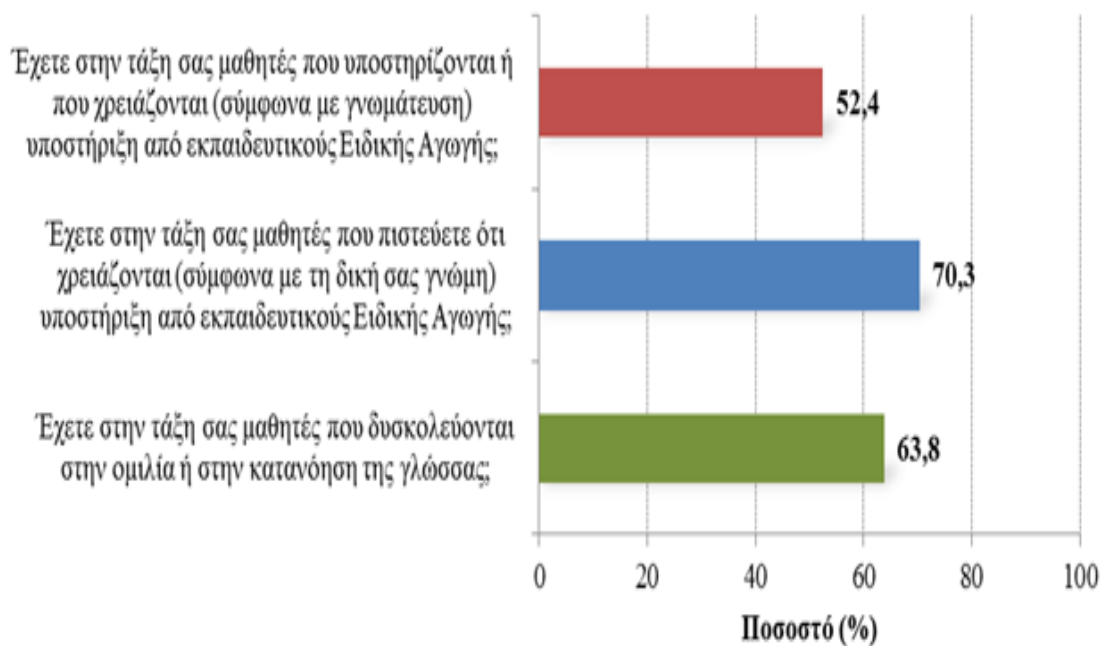
Πίνακας 5 - Στοιχεία που αφορούν στην εργασία των εκπαιδευτικών

		N	%
Χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας, μέση τιμή (SD)		15,5 (8,4)	
Πόσους κατοίκους έχει η περιοχή στην οποία διδάσκετε;	Έως 1.999	442	11,2
	2.000 έως 9.999	833	21,1
	10.000 έως 250.000	1916	48,4
	250.000 και άνω	764	19,3
Εργάζεστε σε δημόσιο ή σε ιδιωτικό εκπαιδευτικό οργανισμό;	Δημόσιο	3344	84,6
	Ιδιωτικό	611	15,4
Εργάζεστε με πλήρες ωράριο ή είστε ημιαπασχολούμενος;	Ημιαπασχολούμενος	471	11,9
	Πλήρης	3484	88,1
Σε περίπτωση που εργάζεστε σε δημόσιο σχολείο, είστε μόνιμος/η ή αναπληρωτής/τρια;	Αναπληρωτής	437	13,4
	Μόνιμος/η	2833	86,6
Είστε διευθυντής/ντρια (ή	Όχι	3443	87,1

προϊστάμενος/η εφόσον πρόκειται για προσχολική εκπαίδευση) σε σχολική μονάδα;	Ναι	512	12,9
Αν ναι, χρόνια προϋπηρεσίας στη θέση ευθύνης, μέση τιμή (SD)		7,2 (5,6)	
Αριθμός μαθητών στην τάξη, μέση τιμή (SD)		18,2 (9,6)	
Έχετε στην τάξη σας μαθητές που υποστηρίζονται ή που χρειάζονται (σύμφωνα με γνωμάτευση) υποστήριξη από Εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής;	Όχι	1881	47,6
	Ναι	2074	52,4
Έχετε στην τάξη σας μαθητές που πιστεύετε ότι χρειάζονται (σύμφωνα με τη δική σας γνώμη) υποστήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής;	Όχι	1174	29,7
	Ναι	2781	70,3
Έχετε στην τάξη σας μαθητές που δυσκολεύονται στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας;	Όχι	1431	36,2
	Ναι	2524	63,8
Εάν ναι, πόσους; μέση τιμή (SD) διάμεσος (ενδ. εύρος)		3,1 (3,5)	2 (2 - 4)

Η μέση διάρκεια προϋπηρεσίας ήταν 15,5 έτη (SD=8,4 έτη). Το 48,4% των συμμετεχόντων εργαζόταν σε σχολείο που βρισκόταν σε περιοχή με 10.000-25.000 κατοίκους. Το 84,6% των εκπαιδευτικών εργαζόταν σε δημόσιο σχολείο και το 88,1% εργαζόταν με πλήρες ωράριο. Από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε δημόσιο σχολείο, το 86,6% ήταν μόνιμοι και το υπόλοιπο 13,4% αναπληρωτές. Το 12,9% των συμμετεχόντων είχαν θέση διευθυντή ή προϊστάμενου, με μέση διάρκεια παραμονής στη θέση αυτή τα 7,2 έτη (SD=5,6 έτη). Ο μέσος αριθμός μαθητών στην τάξη ήταν 18,2 (SD=9,6). Το 52,4% των συμμετεχόντων είχε στην τάξη του μαθητές που υποστηρίζονται ή που χρειάζονται (σύμφωνα με γνωμάτευση) υποστήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και το 70,3% είχε στην τάξη του μαθητές που πιστεύουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ότι χρειάζονται υποστήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. Ακόμα, το 63,8% των εκπαιδευτικών είχε στην τάξη του μαθητές που δυσκολεύονται στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας, με το διάμεσο αριθμό αυτών να είναι 2 (2-4).

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνονται τα δηλωμένα από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ποσοστά μαθητών που υποστηρίζονταν ή που χρειάζονταν υποστήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής καθώς και μαθητών που δυσκολεύονται στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας.



Γράφημα 1 - Ποσοστά εκπαιδευτικών με μαθητές που υποστηρίζονται ή που χρειάζονται υποστήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής καθώς και μαθητών που δυσκολεύονται στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι βαθμίδες εκπαίδευσης που εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί του ιδιωτικού και δημοσίου τομέα:

Πίνακας 6 - Στοιχεία που αφορούν τις βαθμίδες εκπαίδευσης στις οποίες εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα

		N	%
Βαθμίδα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών του Δημοσίου τομέα	Παιδικός σταθμός	18	0,5
	Κλασικό τμήμα Νηπιαγωγείου	169	5,1
	Ολοήμερο τμήμα Νηπιαγωγείου	205	6,1
	Κλασικό τμήμα Δημοτικού	897	26,8
	Ολοήμερο τμήμα Δημοτικού	189	5,7
	Κλασικό Γυμνάσιο	805	24,1
	Νυχτερινό Γυμνάσιο	15	0,4
	Κλασικό Λύκειο	629	18,8
	Νυχτερινό Λύκειο	30	0,9
	ΕΠΑΛ	284	8,5
	ΙΕΚ	46	1,4
	Πανεπιστήμιο/ΤΕΙ	57	1,7
Βαθμίδα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών του Ιδιωτικού τομέα	Παιδικός σταθμός	22	3,6
	Κλασικό τμήμα Νηπιαγωγείου	15	2,5
	Ολοήμερο τμήμα Νηπιαγωγείου	2	0,3
	Κλασικό τμήμα Δημοτικού	33	5,4
	Ολοήμερο τμήμα Δημοτικού	12	2,0
	Κλασικό Γυμνάσιο	26	4,3
	Νυχτερινό Γυμνάσιο	0	0,0
	Κλασικό Λύκειο	25	4,1
	Νυχτερινό Λύκειο	2	0,3
	Φροντιστήριο	434	71,0
	ΙΕΚ	18	2,9
	Κολλέγιο	22	3,6

Από τους εκπαιδευτικούς του δημοσίου τομέα, η πλειοψηφία εργαζόταν σε κλασικό τμήμα δημοτικού με ποσοστό 26,8% και ακολουθεί το κλασικό γυμνάσιο με ποσοστό 24,1% και το κλασικό λύκειο με ποσοστό 18,8%. Από τους εκπαιδευτικούς του ιδιωτικού τομέα, το 71,0% εργαζόταν σε φροντιστήριο.

Στον παρακάτω πίνακα δίνονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που εργάζονταν στην ειδική αγωγή και τα ποσοστά αυτών που είχαν επιμορφωθεί σε πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας (ΠΨΥ).

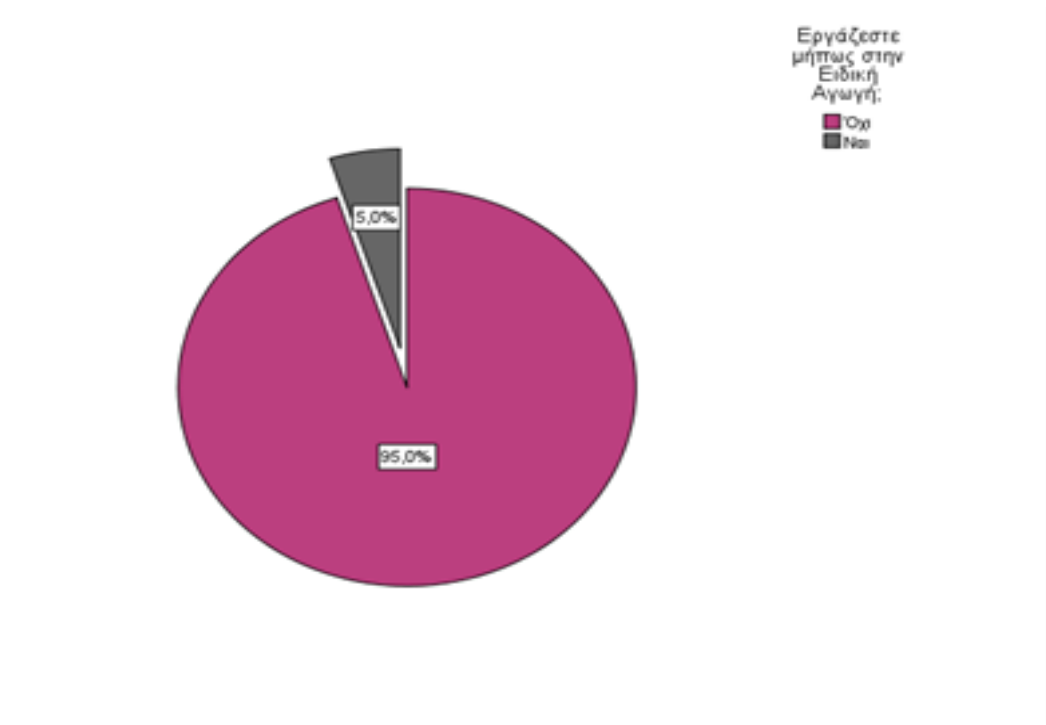
Πίνακας 7 - Στοιχεία για τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που εργάζονταν στην ειδική αγωγή και τα ποσοστά αυτών που είχαν επιμορφωθεί στην ΠΨΥ

		N	%
Εργάζεστε μήπως στην Ειδική Αγωγή;	Όχι	3759	95,0
	Ναι	196	5,0
Αν ναι που στην Ειδική Αγωγή;	Ειδικό Σχολείο	62	36,9
	Τμήμα Ένταξης	69	41,1
	Παράλληλη στήριξη	37	22,0
Έχετε επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων;	Όχι	3141	79,4
	Ναι	814	20,6
Αν ναι, σε ποιο;	Δεξιότητες για παιδιά του Δημοτικού (ΚΕΘΕΑ ή Κέντρα Πρόληψης)	184	24,9
	Ο κήπος με τις 11 γάτες (ΟΚΑΝΑ, Κέντρα Πρόληψης)	146	19,7
	Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο (Χατζηχρήστου Χ.)	63	8,5
	Στοπ στην Ενδοσχολική Βία (ΕΨΥΠΕ)	147	19,9
	Παιχνίδια Παιδιών (ΟΚΑΝΑ, Κέντρα Πρόληψης)	84	11,4
	Εγώ κι Εσύ γινόμαστε Εμείς: Πρόγραμμα Ελέγχου των Συγκρούσεων (ΟΚΑΝΑ, Κέντρα Πρόληψης)	49	6,6
	Πρόγραμμα Ανάπτυξης	25	3,4

Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Πλωμαρίτου Β.)		
Στηρίζομαι στα πόδια μου (ΕΠΙΨΥ)	120	16,2
Ψυχική Υγεία και Διαπροσωπικές Σχέσεις (Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας και Υπ. Παιδείας)	24	3,2
Ξέρω τι ζητάω (Κέντρο Πρόληψης ΠΥΞΙΔΑ)	6	0,8
Το σπίτι των παιδιών (ΟΚΑΝΑ, Κέντρα Πρόληψης)	24	3,2
Βήματα για τη ζωή (Κουρμούση Ν., Κούτρας Β.)	109	14,7
Ο Πυξιδούλης και η Πυξιδούλα (Κέντρο Πρόληψης ΠΥΞΙΔΑ)	18	2,4
Άλλο	213	28,8

Μόνο το 5,0% των συμμετεχόντων εργαζόταν στην ειδική αγωγή. Συγκεκριμένα, το 41,1% αυτών εργαζόταν σε τμήμα ένταξης, το 36,9% σε ειδικό σχολείο και το 22,0% πρόσφερε παράλληλη στήριξη. Επιπροσθέτως, το 20,6% των συμμετεχόντων είχε επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας / Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης / Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, το 24,9% αυτών είχε παρακολουθήσει το πρόγραμμα «Δεξιότητες για παιδιά του Δημοτικού (ΚΕΘΕΑ ή Κέντρα Πρόληψης)», το 19,9% το «Στοπ στην Ενδοσχολική Βία (ΕΨΥΠΕ)», το 19,7% το «Ο κήπος με τις 11 γάτες» (ΟΚΑΝΑ, Κέντρα Πρόληψης), το 16,2% το «Στηρίζομαι στα πόδια μου» (ΕΠΙΨΥ) και το 14,7% το «Βήματα για τη ζωή» (Κουρμούση & Κούτρας 2011; Κουρμούση, 2013, 2014).

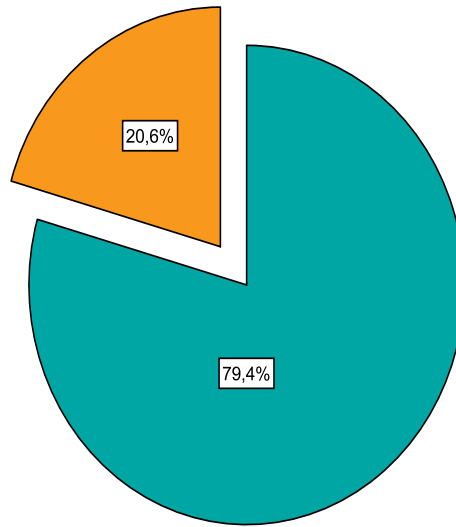
Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται το ποσοστό των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ειδική αγωγή.



Γράφημα 2 - Ποσοστό των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ειδική αγωγή

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται το ποσοστό των εκπαιδευτικών που είχαν επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας / Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης / Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων.

Όχι
Ναι



Γράφημα 3 - Ποσοστό των εκπαιδευτικών που είχαν επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/ Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/ Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων

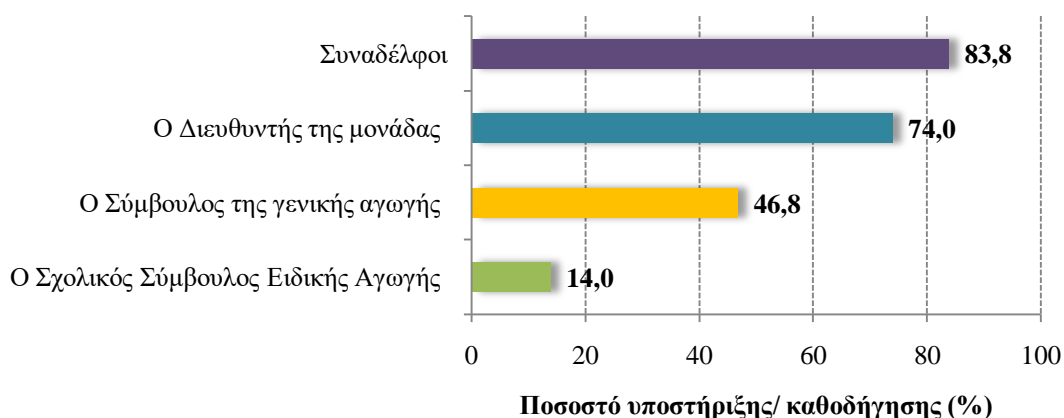
Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται στοιχεία που αφορούν στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών της μελέτης από συναδέλφους και προϊστάμενους.

Πίνακας 8 - Στοιχεία που αφορούν στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών από συναδέλφους και προϊστάμενους

		N	%
Αλληλοϋποστηρίζετε με τους συναδέλφους σας, όταν χρειάζεται;	Όχι	639	16,2
	Ναι	3316	83,8
Σας υποστηρίζουν και σας καθοδηγούν στο παιδαγωγικό σας έργο;	Ο Διευθυντής της μονάδας	2162	74,0
	Ο Σύμβουλος της Γενικής Αγωγής	1368	46,8
	Ο Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής	408	14,0

Το 83,8% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι λάμβαναν υποστήριξη από τους συναδέλφους τους όταν τη χρειάζονταν. Επίσης, το 74,0% των συμμετεχόντων είχε την υποστήριξη και την καθοδήγηση του διευθυντή της μονάδας, το 46,8% του Σχολικού Συμβούλου της Γενικής Αγωγής και το 14,0% του Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής.

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνονται τα δηλωμένα ποσοστά λήψης υποστήριξης από τους συναδέλφους, το διευθυντή της μονάδας, το Σχολικό Σύμβουλο της Γενικής Αγωγής και το Σχολικό Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής.



Γράφημα 4 - Στοιχεία για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών από τους συναδέλφους, το διευθυντή της μονάδας, το Σχολικό Σύμβουλο της Γενικής Αγωγής και το Σχολικό Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής

5.2. Βαθμολογίες στις κλίμακες του ερωτηματολογίου

5.2.1. Κλίμακες Ενσυναίσθησης (*Toronto Empathy Scale – TES*) και *Ενεργητικής Ακρόασης (Active-Empathic Listening – AEL και Active Listening Attitude Scale – ALAS)*.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι βαθμολογίες των συμμετεχόντων στις κλίμακες ενσυναίσθησης (*Toronto Empathy Scale – TES*) και ενεργητικής ακρόασης (*Active-Empathic Listening – AEL και Active Listening Attitude Scale – ALAS*).

Πίνακας 9 - Βαθμολογίες των εκπαιδευτικών στις κλίμακες ενσυναίσθησης (Toronto Empathy Scale – TES) και ενεργητικής ακρόασης (Active-Empathic Listening – AEL και Active Listening Attitude Scale – ALAS)

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	SD
Κλίμακα Ενσυναίσθησης (TES)	16,00	64,00	51,05	5,73
<u>AELS</u>				
Αντίληψη	1,00	6,75	5,56	0,81
Επεξεργασία	1,00	7,00	5,29	1,01
Ανταπόκριση	1,00	7,00	5,69	0,93
<u>ALAS</u>				
Στάσεις Ακρόασης	0,00	39,00	23,85	5,42
Δεξιότητες Ακρόασης	0,00	33,00	23,75	3,53
Ευκαιρίες Συνομιλίας	0,00	21,00	14,95	2,18

Η βαθμολογία στην κλίμακα ενσυναίσθησης κυμαινόταν από 16 έως 64 μονάδες με τη μέση τιμή να είναι 51,05 μονάδες (SD=5,73 μονάδες). Στην κλίμακα AELS, η μέση βαθμολογία της διάστασης «Αντίληψη» ήταν 5,56 μονάδες (SD=0,81 μονάδες), της διάστασης «Επεξεργασία» ήταν 5,29 μονάδες (SD=1,01 μονάδες) και της διάστασης «Ανταπόκριση» ήταν 5,69 μονάδες (SD=0,93 μονάδες). Ακόμα, στην κλίμακα ALAS, η μέση βαθμολογία της διάστασης «Στάσεις Ακρόασης» ήταν 23,85 μονάδες (SD=5,42 μονάδες), της διάστασης «Δεξιότητες Ακρόασης» ήταν 23,75 μονάδες (SD=3,53 μονάδες) και της διάστασης «Ευκαιρίες Συνομιλίας» ήταν 14,95 μονάδες (SD=2,18 μονάδες).

5.2.2. Κλίμακα Αυτο-αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών (Teacher Self-Efficacy Scale – TSES)

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι βαθμολογίες των εκπαιδευτικών στις διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας. Οι βαθμολογίες μπορούν να πάρουν τιμές από 1 έως 9, με τις υψηλότερες τιμές να υποδηλώνουν υψηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα.

Πίνακας 10 - Βαθμολογίες των εκπαιδευτικών στις διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	SD
Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών	1,00	9,00	7,05	0,98
Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης	1,00	9,00	6,79	1,14
Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών	1,00	9,00	6,85	1,12
Συνολική βαθμολογία αυτο-αποτελεσματικότητας	1,00	9,00	6,90	0,98

Η μέση βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» ήταν 7,05 μονάδες (SD=0,98 μονάδες), στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» ήταν 6,79 μονάδες (SD=1,14 μονάδες) και στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» ήταν 6,85 μονάδες (SD=1,12 μονάδες). Η συνολική βαθμολογία είχε μέση τιμή 6,90 μονάδες (SD=0,98 μονάδες).

5. 3. Συσχετίσεις

5.3.1. Συσχέτιση των διαστάσεων της κλίμακας Αυτο-αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών με τις υπόλοιπες κλίμακες της μελέτης

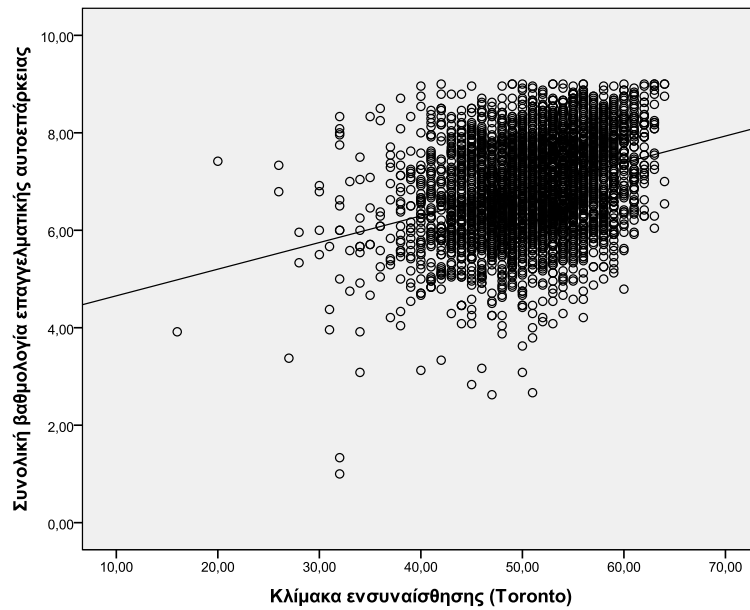
Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι συντελεστές συσχέτισης του Pearson των διαστάσεων της κλίμακας της αυτο-αποτελεσματικότητας με τις υπόλοιπες κλίμακες της μελέτης.

Πίνακας 11 - Σχέση των διαστάσεων της κλίμακας της αυτο-αποτελεσματικότητας με τις υπόλοιπες κλίμακες της μελέτης

		Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών	Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης	Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών	Συνολική βαθμολογία Αυτο-αποτελεσματικότητας
Κλίμακα Ενσυναίσθησης (TES)	r	0,30	0,25	0,32	0,32
	P	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
<u>AELS</u>					
Αντίληψη	r	0,42	0,36	0,40	0,43
	P	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Επεξεργασία	r	0,45	0,40	0,40	0,46
	P	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Ανταπόκριση	r	0,37	0,31	0,36	0,38
	P	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
<u>ALAS</u>					
Στάσεις Ακρόασης	r	0,24	0,21	0,24	0,25
	P	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Δεξιότητες Ακρόασης	r	0,36	0,31	0,38	0,39
	P	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Ευκαιρίες Συνομιλίας	r	0,26	0,25	0,26	0,29
	P	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001

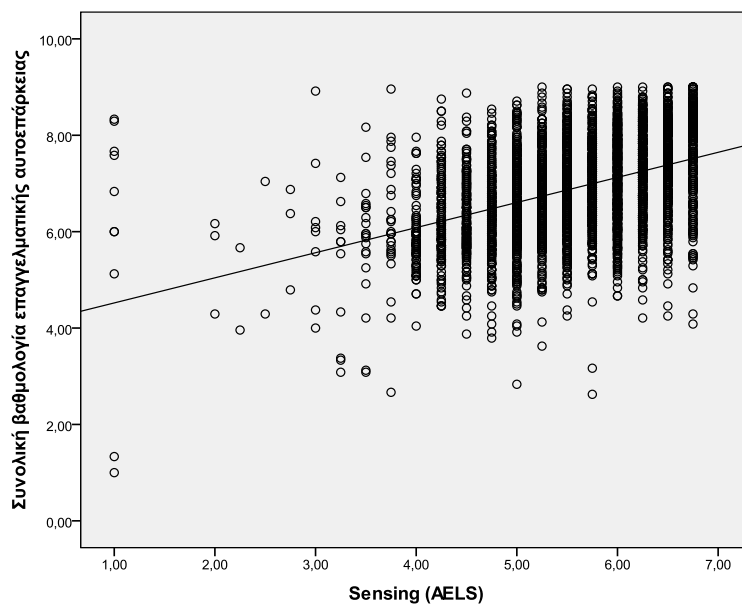
Υπήρξαν σημαντικές θετικές συσχετίσεις της κλίμακας της αυτο-αποτελεσματικότητας τόσο με την κλίμακα ενσυναίσθησης όσο και με τις κλίμακες ενεργητικής ακρόασης. Συνεπώς, όσο υψηλότερη ήταν η ενσυναίσθηση και οι ικανότητες ενεργητικής ακρόασης των συμμετεχόντων τόσο υψηλότερη είναι η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς τους.

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας αυτο - αποτελεσματικότητας με τη βαθμολογία ενσυναίσθησης.



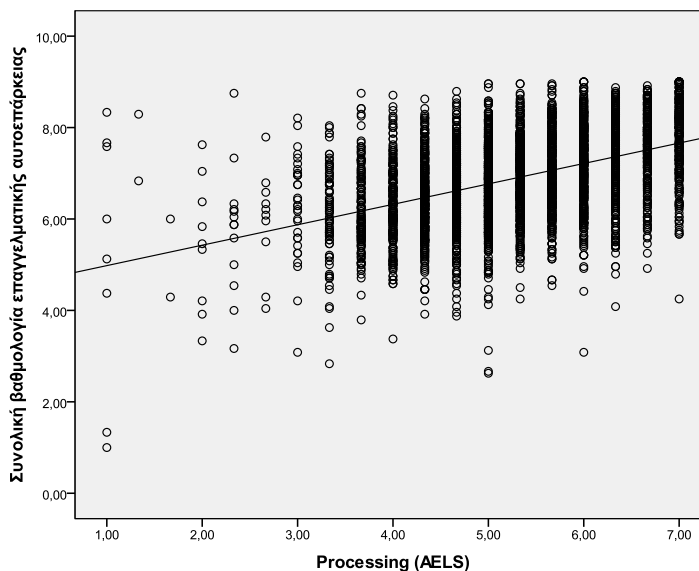
Γράφημα 5 - Συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας αυτο -αποτελεσματικότητας με τη βαθμολογία ενσυναίσθησης

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας αυτο-αποτελεσματικότητας με τη βαθμολογία στη διάσταση «Αντίληψη-Sensing».



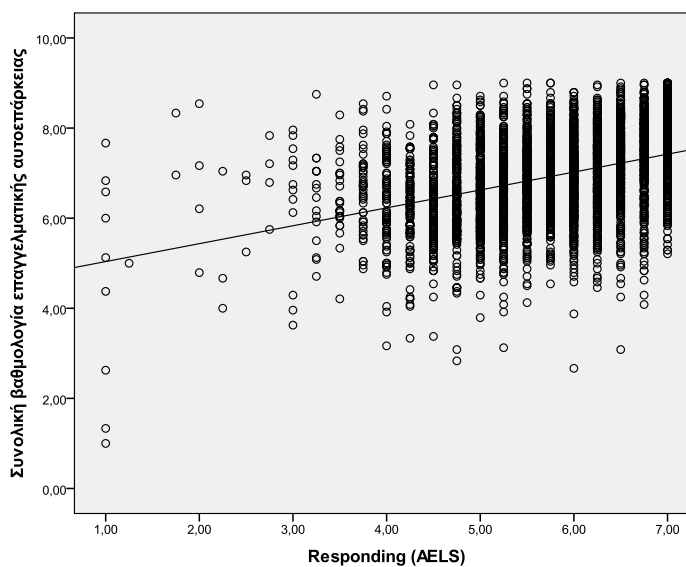
Γράφημα 6 - Συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας αυτο-αποτελεσματικότητας με τη βαθμολογία στη διάσταση «Αντίληψη-Sensing»

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας αυτο-αποτελεσματικότητας με τη βαθμολογία στη διάσταση «Επεξεργασία-Processing».



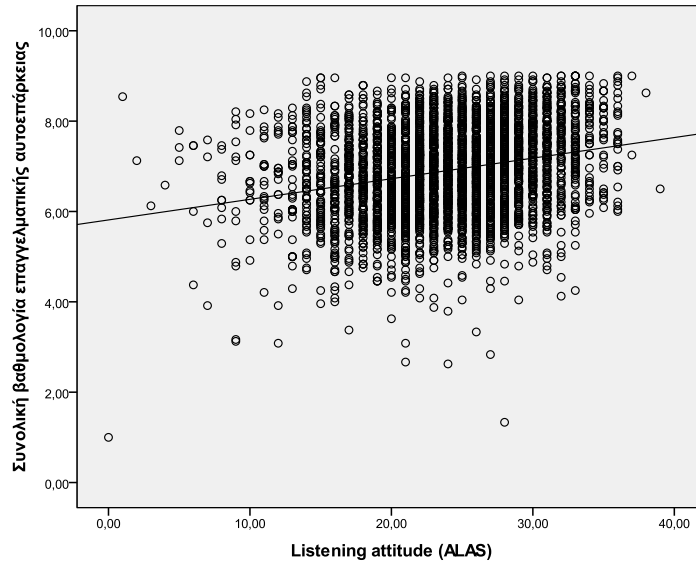
Γράφημα 7 - Συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας αυτο-αποτελεσματικότητας με τη βαθμολογία στη διάσταση «Επεξεργασία-Processing»

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας αυτο-αποτελεσματικότητας με τη βαθμολογία στη διάσταση «Ανταπόκριση-Responding».



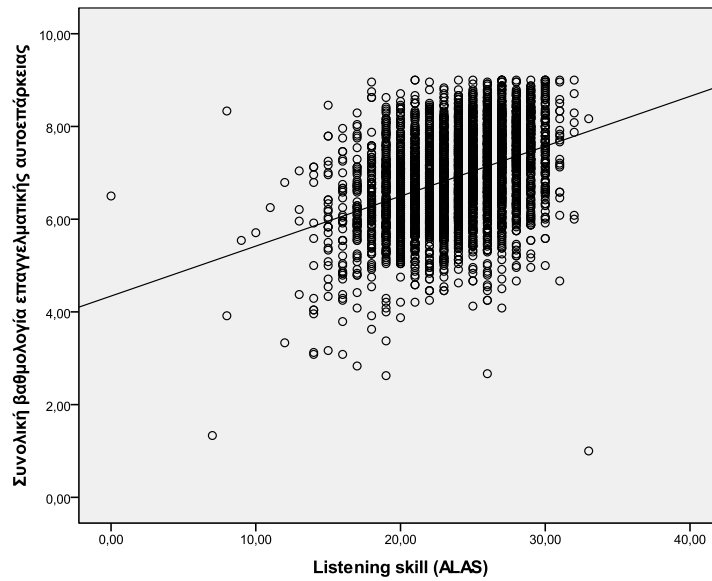
Γράφημα 8 - Συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας αυτο-αποτελεσματικότητας με τη βαθμολογία στη διάσταση «Ανταπόκριση-Responding»

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας αυτο-αποτελεσματικότητας με τη βαθμολογία στη διάσταση «Στάσεις Ακρόασης-Listening Attitude».



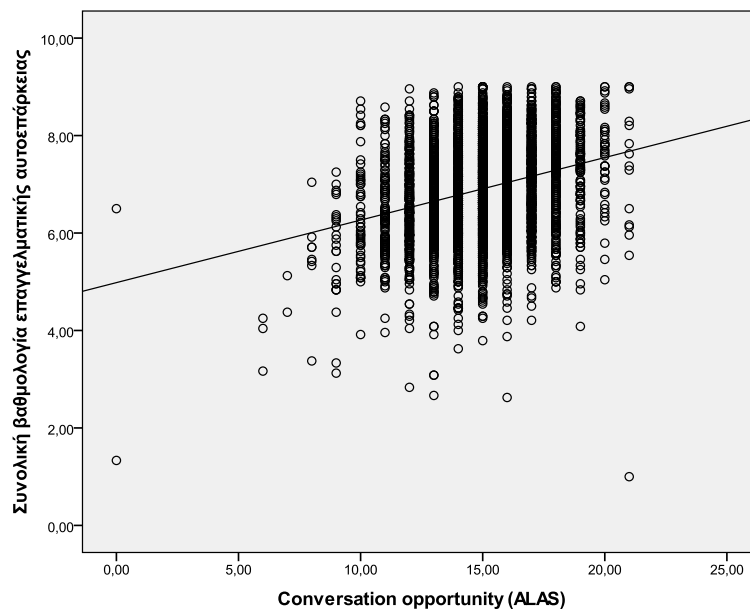
Γράφημα 9 - Συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας αυτο-αποτελεσματικότητας με τη βαθμολογία στη διάσταση «Στάσεις Ακρόασης-Listening Attitude»

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας αυτο-αποτελεσματικότητας με τη βαθμολογία στη διάσταση «Δεξιότητες Ακρόασης-Listening Skills».



Γράφημα 10 - Συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας αυτο-αποτελεσματικότητας με τη βαθμολογία στη διάσταση «Δεξιότητες Ακρόασης-Listening Skills»

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας αυτο-αποτελεσματικότητας με τη βαθμολογία στη διάσταση «Ευκαιρίες Συνομιλίας-Conversation Opportunity».



Γράφημα 11 - Συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας αυτο-αποτελεσματικότητας με τη βαθμολογία στη διάσταση «Ευκαιρίες Συνομιλίας-Conversation Opportunity»

5.3.2. Συσχέτιση της διάστασης «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» με δημογραφικά και άλλα στοιχεία.

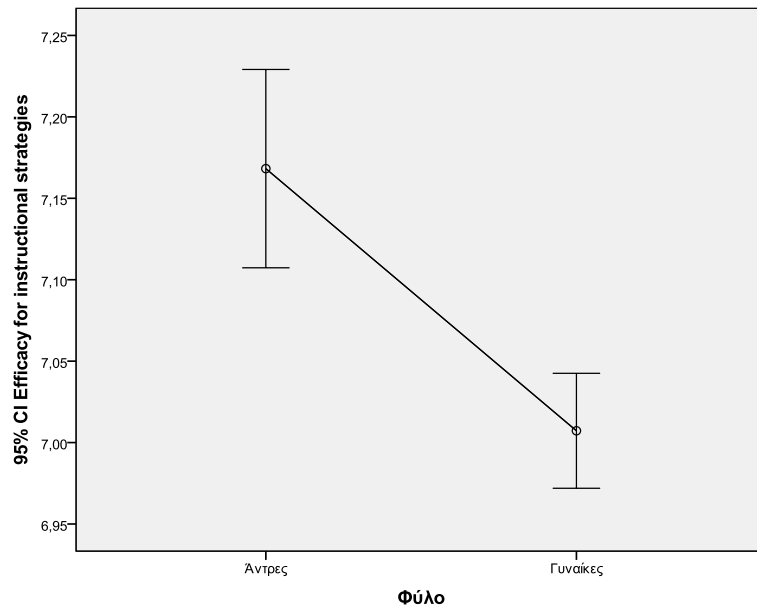
Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών- Efficacy for instructional strategies» ανάλογα με τα δημογραφικά τους στοιχεία.

Πίνακας 12 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» ανάλογα με τα δημογραφικά τους στοιχεία

		Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών		PStudent'st-test
		Μέση τιμή	SD	
Φύλο	Άντρες	7,17	1,03	<0,001
	Γυναίκες	7,01	0,96	
Έγγαμοι	Όχι	6,99	1,02	0,008
	Ναι	7,08	0,96	
Έχετε παιδιά	Όχι	6,96	0,99	<0,001
	Ναι	7,10	0,98	
Ποιο είναι το ανώτατο πτυχίο που διαθέτετε;	Βασικό	6,96	0,98	<0,001
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	7,23	0,97	
Επιμόρφωση στη Συμβουλευτική	Όχι	6,95	0,97	<0,001
	Ναι	7,27	0,97	

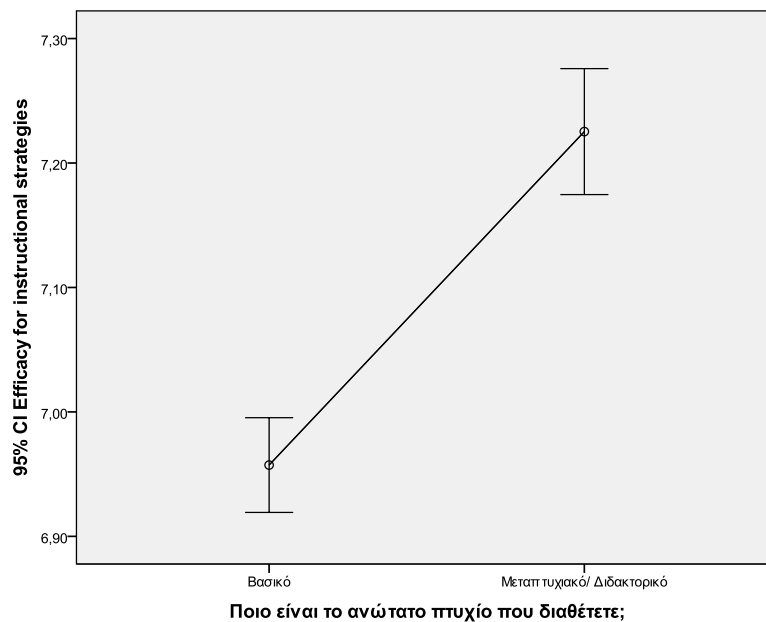
Οι άντρες είχαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών», που υποδηλώνει μεγαλύτερη αίσθηση αυτοεπάρκειας στο συγκεκριμένο τομέα, σε σύγκριση με τις γυναίκες. Επίσης, οι έγγαμοι και οι συμμετέχοντες με παιδιά είχαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους μη έγγαμους και αυτούς που δεν είχαν παιδιά αντίστοιχα. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό/ διδακτορικό καθώς και αυτοί που είχαν επιμορφωθεί στη Συμβουλευτική είχαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία.

Στο παρακάτω γράφημα δίνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» ως προς το φύλο.



Γράφημα 12 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» ανάλογα με το φύλο

Στο παρακάτω γράφημα δίνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» ανάλογα με το ανώτατο πτυχίο τους.



Γράφημα 13 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» ανάλογα με το ανώτατο πτυχίο τους

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» ανάλογα με τα εργασιακά τους στοιχεία και την παρακολούθηση Προγράμματος Προαγωγής Ψυχικής Υγείας.

Πίνακας 13. Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών -Efficacy for instructional strategies» ανάλογα με τα εργασιακά τους στοιχεία και την παρακολούθηση Προγράμματος Προαγωγής Ψυχικής Υγείας.

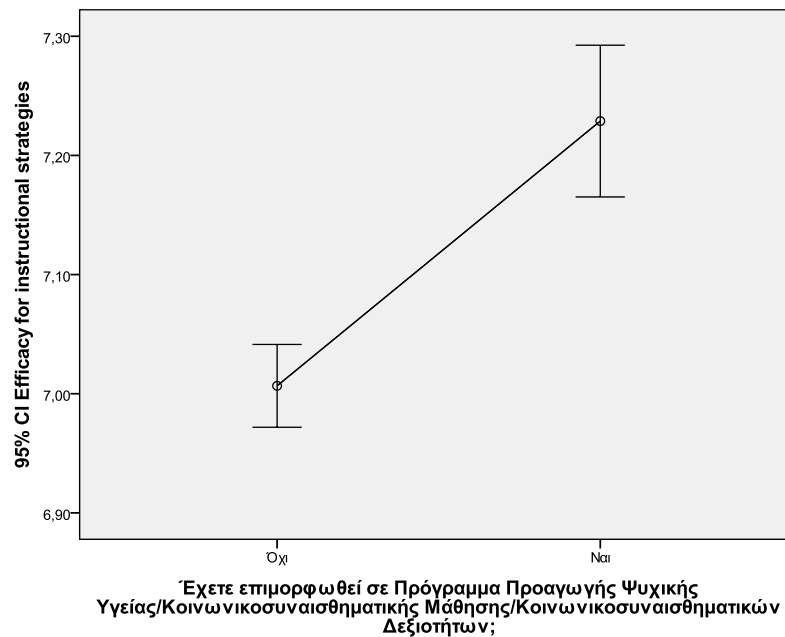
		Αποτελεσματικ ότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών		P Student's t-test
		Μέση τιμή	SD	
Περιφέρεια	Μακεδονία/ Θράκη	7,08	1,03	0,307*
	Δυτική Ελλάδα/ Περιφέρεια Ηπείρου/ Ιόνιοι Νήσοι	7,06	0,95	
	Περιφέρεια Θεσσαλίας	7,16	0,93	
	Στερεά Ελλάδα/ Αττική	7,02	0,99	
	Πελοπόννησος	7,02	0,89	
	Νησιά Αιγαίου/ Κρήτη	7,02	1,00	
Πόσους κατοίκους έχει η περιοχή στην οποία διδάσκετε;	Έως 9.999	7,01	0,98	0,081*
	10.000 έως 250.000	7,06	0,98	
	250.000 και άνω	7,11	1,00	
Βαθμίδα εκπαίδευσης	Πρωτοβάθμια	7,10	0,95	0,015
	Δευτεροβάθμια	7,02	0,99	
Εργάζεστε σε δημόσιο ή σε ιδιωτικό εκπαιδευτικό οργανισμό;	Δημόσιο	7,06	0,97	0,211
	Ιδιωτικό	7,01	1,05	
Εργάζεστε με πλήρες ωράριο ή είστε	Ημιαπασχολο ύμενος	6,87	1,02	<0,001

ημιαπασχολούμενος;	Πλήρης	7,08	0,98	
Σε περίπτωση που εργάζεστε σε δημόσιο σχολείο, είστε μόνιμος/η ή αναπληρωτής/τρια;	Αναπληρωτής	6,97	0,97	0,045
	Μόνιμος/η	7,07	0,97	
Είστε διευθυντής/ντρια (ή προϊστάμενος/η εφόσον πρόκειται για προσχολική εκπαίδευση) σε σχολική μονάδα;	Όχι	7,03	0,98	<0,001
	Ναι	7,23	1,00	
Εργάζεστε μήπως στην Ειδική Αγωγή;	Όχι	7,05	0,98	0,546
	Ναι	7,09	1,06	
Αν ναι που στην Ειδική Αγωγή	Ειδικό Σχολείο	7,03	1,07	0,551*
	Τμήμα Ένταξης	7,16	1,08	
	Παράλληλη στήριξη	7,26	0,94	
Έχετε επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων;	Όχι	7,01	0,99	<0,001
	Ναι	7,23	0,93	
Έχετε στην τάξη σας μαθητές που υποστηρίζονται ή που χρειάζονται (σύμφωνα με γνωμάτευση) υποστήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής;	Όχι	7,04	1,00	0,303
	Ναι	7,07	0,97	
Έχετε στην τάξη σας μαθητές που πιστεύετε ότι χρειάζονται (σύμφωνα με τη δική σας γνώμη) υποστήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής;	Όχι	7,08	1,02	0,181
	Ναι	7,04	0,97	
Έχετε στην τάξη σας μαθητές που δυσκολεύονται στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας;	Όχι	7,11	0,98	0,003
	Ναι	7,02	0,99	

*ANOVA

Σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών», που υποδηλώνει μεγαλύτερη αίσθηση αυτοεπάρκειας στο συγκεκριμένο τομέα, είχαν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν με πλήρες ωράριο, οι μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι και εκείνοι που είχαν θέση διευθυντή ή προϊστάμενου. Ακόμα, σημαντικά υψηλότερη αίσθηση αυτοεπάρκειας στο συγκεκριμένο τομέα είχαν οι εκπαιδευτικοί που είχαν επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων και εκείνοι που δεν είχαν στην τάξη τους μαθητές που να δυσκολεύονται στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας.

Στο παρακάτω γράφημα δίνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» ανάλογα με το αν είχαν επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων.



Γράφημα 14 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» ανάλογα με το αν είχαν επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας / Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης /Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» ανάλογα με τη λήψη υποστήριξης από συναδέλφους και προϊστάμενους.

Πίνακας 13 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» ανάλογα με τη λήψη υποστήριξης από συναδέλφους και προϊστάμενους

		Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών		P Student's t-test
		Μέση τιμή	SD	
Αλληλοϋποστηρίζετε με τους συναδέλφους σας, όταν χρειάζεται;	Όχι	7,03	1,03	0,619
	Ναι	7,06	0,97	
Σας υποστηρίζουν και σας καθοδηγούν στο παιδαγωγικό σας έργο;				
Ο Διευθυντής της μονάδας	Όχι	7,13	0,96	0,241
	Ναι	7,15	0,98	
Ο Σχολικός Σύμβουλος της Γενικής Αγωγής	Όχι	6,99	1,01	<0,001
	Ναι	7,16	0,92	
Ο Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής	Όχι	7,04	0,97	0,001
	Ναι	7,21	0,99	

Σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών», που υποδηλώνει μεγαλύτερη αίσθηση αυτοεπάρκειας στο συγκεκριμένο τομέα, είχαν αυτοί που είχαν υποστήριξη και καθοδήγηση από τον Σχολικό Σύμβουλο της Γενικής Αγωγής και τον Σχολικό Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής.

Στον ακόλουθο πίνακα δίνονται οι συντελεστές συσχέτισης του Pearson της βαθμολογίας στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών

Στρατηγικών» με την ηλικία, τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας, τα έτη στη θέση ευθύνης, τον συνολικό αριθμό μαθητών στην τάξη και τον αριθμό μαθητών με δυσκολίες στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας.

Πίνακας 14 - Σχέση της διάστασης «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» με την ηλικία, τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας, τα έτη στη θέση ευθύνης, τον συνολικό αριθμό μαθητών στην τάξη και τον αριθμό μαθητών με δυσκολίες στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας

		Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών
Ηλικία	r	0,12
	P	<0,001
Χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας	r	0,15
	P	<0,001
Χρόνια προϋπηρεσίας στη θέση ευθύνης	r	0,02
	P	0,681
Συνολικός αριθμός μαθητών στην τάξη	r	0,01
	P	0,491
Αριθμός μαθητών με δυσκολίες στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας	r	0,02
	P	0,384

Υπήρξε σημαντική θετική συσχέτιση της βαθμολογίας στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» με την ηλικία και τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας. Οπότε όσο μεγαλύτεροι σε ηλικία ήταν οι εκπαιδευτικοί ή όσο περισσότερα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας είχαν, τόσο μεγαλύτερη ήταν η αίσθηση αυτοεπάρκειας στο συγκεκριμένο τομέα.

Στη συνέχεια έγινε πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» και σαν ανεξάρτητες τα δημογραφικά, εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων και τις βαθμολογίες στις υπόλοιπες κλίμακες της μελέτης. Με τη μέθοδο διαδοχικής ένταξης/αφαίρεσης (stepwise) βρέθηκαν τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 15 - Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» και σαν ανεξάρτητες τα δημογραφικά, εργασιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών και τις βαθμολογίες στις υπόλοιπες κλίμακες της μελέτης

		β^*	SE**	P
Φύλο	Άντρες	0,00 ⁺		
	Γυναίκες	-0,28	0,04	<0,001
Ποιο είναι το ανώτατο πτυχίο που διαθέτετε;	Βασικό	0,00 ⁺		
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	0,20	0,03	<0,001
Ηλικία		0,01	0,002	<0,001
Εργάζεστε με πλήρες ωράριο ή είστε ημιαπασχολούμενος;	Ημιαπασχολούμενος	0,00 ⁺		
	Πλήρης	0,17	0,05	0,002
Έχετε επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων;	Όχι	0,00 ⁺		
	Ναι	0,13	0,04	<0,001
Έχετε στην τάξη σας μαθητές που δυσκολεύονται στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας;	Όχι	0,00 ⁺		
	Ναι	-0,11	0,03	<0,001
Σας υποστηρίζει και σας καθοδηγεί στο παιδαγωγικό σας έργο ο Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής	Όχι	0,00 ⁺		
	Ναι	0,09	0,04	0,029
Κλίμακα Ενσυναίσθησης (TES)		0,01	0,003	<0,001
Επεξεργασία-Processing (AELS)		0,25	0,02	<0,001
Αντίληψη-Sensing (AELS)		0,25	0,02	<0,001
Ανταπόκριση-Responding (AELS)		0,11	0,02	<0,001

*συντελεστής εξάρτησης **τυπικό σφάλμα συντελεστή εξάρτησης +υποδηλώνει κατηγορία αναφοράς

Το φύλο, το ανώτατο πτυχίο, η ηλικία, η εργασία σε πλήρες ή μη ωράριο, η επιμόρφωση σε πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/ Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/ Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων, η ύπαρξη μαθητών στην τάξη των εκπαιδευτικών που δυσκολεύονται στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας, η υποστήριξη από τον Σχολικό Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής, η βαθμολογία στην κλίμακα ενσυναίσθησης και σε όλες τις διαστάσεις της κλίμακας AELS βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με τη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών». Συγκεκριμένα:

- a. Οι γυναίκες είχαν κατά 0,28 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία, που υποδηλώνει χαμηλότερη αίσθηση αυτοεπάρκειας στο συγκεκριμένο τομέα, σε σύγκριση με τους άντρες.
- b. Οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό/διδακτορικό είχαν κατά 0,20 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με βασικό πτυχίο.
- c. Όσο αυξάνεται η ηλικία των συμμετεχόντων τόσο μεγαλύτερη είναι η αίσθηση αυτοεπάρκειας στο συγκεκριμένο τομέα.
- d. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν με πλήρες ωράριο είχαν κατά 0,17 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν με ημιαπασχόληση.
- e. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/ Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/ Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων είχαν κατά 0,13 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν επιμορφωθεί.
- f. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν στην τάξη τους μαθητές που δυσκολεύονταν στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας είχαν κατά 0,11 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν τέτοιους μαθητές στην τάξη τους.

- g. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν την υποστήριξη και την καθοδήγηση του Σχολικού Σύμβουλου Ειδικής Αγωγής είχαν κατά 0,09 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν την είχαν.
- h. Όσο υψηλότερη ήταν η ενσυναίσθηση των συμμετεχόντων τόσο μεγαλύτερη ήταν η αίσθηση αυτοεπάρκειας στο συγκεκριμένο τομέα.
- i. Όσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Επεξεργασία-Processing» τόσο αυξάνεται και η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών».
- j. Όσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Αντίληψη-Sensing» τόσο αυξάνεται και η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών».
- k. Όσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Ανταπόκριση-Responding» τόσο αυξάνεται και η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών».

Στη συνέχεια, εισήχθησαν στο μοντέλο οι διαστάσεις της κλίμακας ALAS και αφαιρέθηκαν οι διαστάσεις της κλίμακας AELS, λόγω υψηλής μεταξύ τους συσχέτισης και τα αποτελέσματα ήταν παρόμοια. Οι συντελεστές για τις διαστάσεις της κλίμακας ALAS δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 16 – Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» και σαν ανεξάρτητες τα δημογραφικά, εργασιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών και τις βαθμολογίες στις διαστάσεις της κλίμακας ALAS

	β^*	SE**	P
Στάσεις Ακρόασης	0,03	0,003	<0,001
Δεξιότητες Ακρόασης	0,07	0,01	<0,001
Ευκαιρίες Συνομιλίας	0,05	0,01	<0,001

- *συντελεστής εξάρτησης
- **τυπικό σφάλμα συντελεστή εξάρτησης

Όλες οι διαστάσεις της κλίμακας ALAS βρέθηκαν να σχετίζονται με τη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών». Συγκεκριμένα:

- a. Όσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Στάσεις Ακρόασης» τόσο αυξάνεται και η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών».
- b. Όσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Δεξιότητες Ακρόασης» τόσο αυξάνεται και η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών».
- c. Όσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Ευκαιρίες Συνομιλίας» τόσο αυξάνεται και η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών».

5.3.3. Συσχέτιση της διάστασης «Απότελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» με δημογραφικά και άλλα στοιχεία.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης –Efficacy for classroom management» ανάλογα με τα δημογραφικά τους στοιχεία.

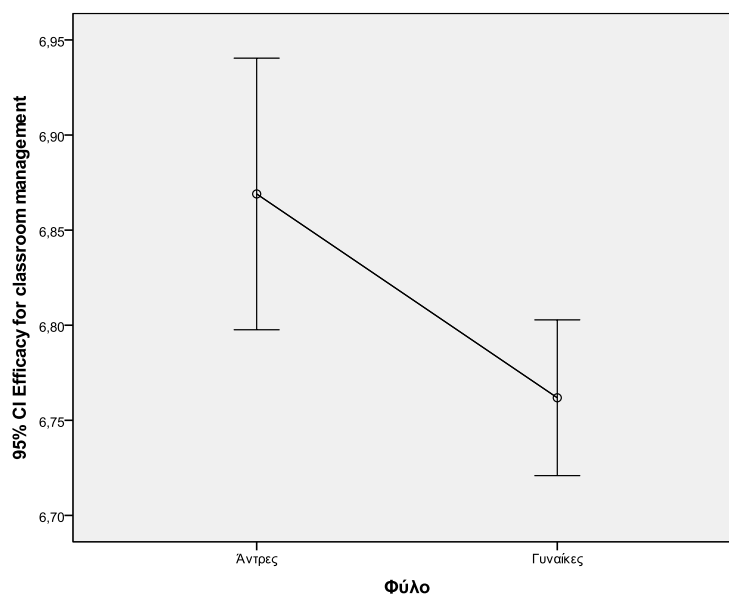
Πίνακας 17 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» ανάλογα με τα δημογραφικά τους στοιχεία

		Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης		P Student'st-test
		Μέση τιμή	SD	
Φύλο	Άντρες	6,87	1,21	0,008
	Γυναίκες	6,76	1,11	
Έγγαμοι	Όχι	6,71	1,20	0,002
	Ναι	6,83	1,11	

Έχετε παιδιά	Όχι	6,65	1,18	<0,001
	Ναι	6,86	1,12	
Ποιο είναι το ανώτατο πτυχίο που διαθέτετε;	Βασικό	6,77	1,14	0,128
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	6,83	1,16	
Επιμόρφωση στη Συμβουλευτική	Όχι	6,68	1,15	<0,001
	Ναι	7,04	1,08	

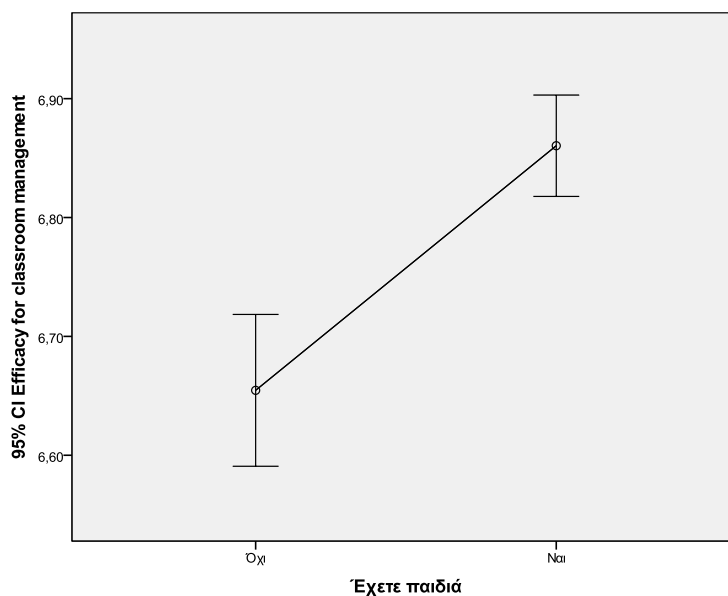
Οι άντρες είχαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης», που υποδηλώνει μεγαλύτερη αίσθηση αυτοεπάρκειας στο συγκεκριμένο τομέα, σε σύγκριση με τις γυναίκες. Επίσης, οι έγγαμοι και οι συμμετέχοντες με παιδιά είχαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους μη έγγαμους και αυτούς που δεν είχαν παιδιά αντίστοιχα. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση στη Συμβουλευτική είχαν σημαντικά υψηλότερη αίσθηση αυτοεπάρκειας σε αυτόν τον τομέα.

Στο παρακάτω γράφημα δίνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» ως προς το φύλο.



Γράφημα 15 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» ανάλογα με το φύλο τους

Στο παρακάτω γράφημα δίνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» ανάλογα με το αν είχαν παιδιά.



Γράφημα 16 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» ανάλογα με το αν είχαν παιδιά

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» ανάλογα με τα εργασιακά τους στοιχεία.

Πίνακας 18 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» ανάλογα με τα εργασιακά τους στοιχεία

		Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης		P Student's t-test
		Μέση τιμή	SD	
Περιφέρεια	Μακεδονία/Θράκη	6,80	1,16	0,237*
	Δυτική Ελλάδα/	6,87	1,08	

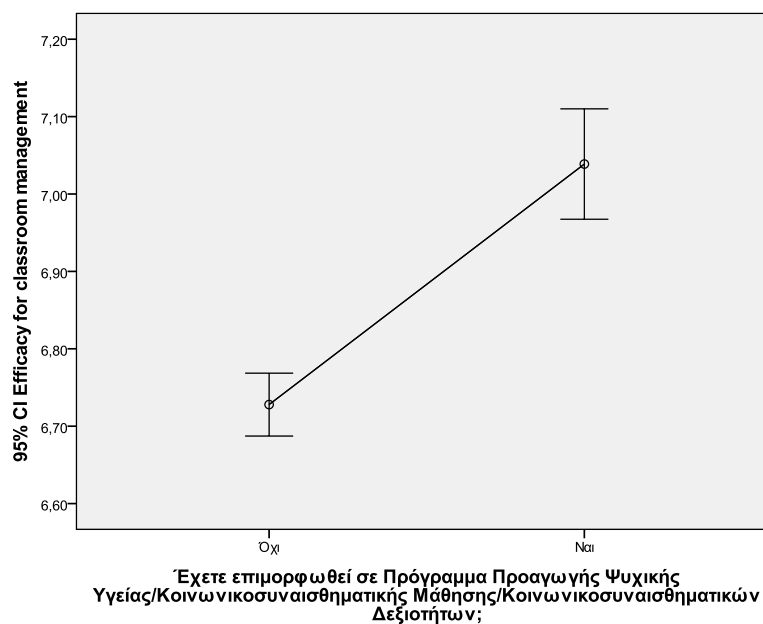
	Περιφέρεια Ηπείρου/ Ιόνιοι Νήσοι			
	Περιφέρεια Θεσσαλίας	6,87	1,11	
	Στερεά Ελλάδα/ Αττική	6,74	1,17	
	Πελοπόννησος	6,82	1,08	
	Νησιά Αιγαίου/ Κρήτη	6,77	1,16	
Πόσους κατοίκους έχει η περιοχή στην οποία διδάσκετε;	Έως 9.999	6,78	1,17	0,750*
	10.000 έως 250.000	6,81	1,12	
	250.000 και άνω	6,78	1,16	
Βαθμίδα εκπαίδευσης	Πρωτοβάθμια	6,93	1,07	<0,001
	Δευτεροβάθμια	6,71	1,17	
Εργάζεστε σε δημόσιο ή σε ιδιωτικό εκπαιδευτικό οργανισμό;	Δημόσιο	6,81	1,14	0,011
	Ιδιωτικό	6,68	1,18	
Εργάζεστε με πλήρες ωράριο ή είστε ημιαπασχολούμενος;	Ημιαπασχολούμενος	6,54	1,17	<0,001
	Πλήρης	6,83	1,13	
Σε περίπτωση που εργάζεστε σε δημόσιο σχολείο, είστε μόνιμος/η ή αναπληρωτής/τρια;	Αναπληρωτής	6,71	1,20	0,039
	Μόνιμος/η	6,83	1,13	
Είστε διευθυντής/ντρια (ή προϊστάμενος/η εφόσον πρόκειται για προσχολική εκπαίδευση) σε σχολική μονάδα;	Όχι	6,74	1,15	<0,001
	Ναι	7,12	1,04	
Εργάζεστε μήπως στην Ειδική Αγωγή;	Όχι	6,78	1,14	0,010
	Ναι	7,00	1,16	
Αν ναι που στην Ειδική Αγωγή	Ειδικό Σχολείο	6,98	1,07	0,246*
	Τμήμα Ένταξης	6,89	1,28	
	Παράλληλη στήριξη	7,28	1,02	
Έχετε επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/Κοινωνικοσυναισθη	Όχι	6,73	1,16	<0,001
	Ναι	7,04	1,04	

ματικής Μάθησης/Κοινωνικοσυναι σθηματικών Δεξιοτήτων;				
Έχετε στην τάξη σας μαθητές που υποστηρίζονται ή που χρειάζονται (σύμφωνα με γνωμάτευση) υποστήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής;	Όχι	6,74	1,16	0,006
	Ναι	6,84	1,13	
Έχετε στην τάξη σας μαθητές που πιστεύετε ότι χρειάζονται (σύμφωνα με τη δική σας γνώμη) υποστήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής;	Όχι	6,79	1,15	0,848
	Ναι	6,79	1,14	
Έχετε στην τάξη σας μαθητές που δυσκολεύονται στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας;	Όχι	6,83	1,15	0,094
	Ναι	6,77	1,14	

*ANOVA

Σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης», που υποδηλώνει μεγαλύτερη αίσθηση αυτοεπάρκειας στο συγκεκριμένο τομέα, είχαν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στο δημόσιο τομέα, αυτοί που εργάζονταν με πλήρες ωράριο, οι μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι, εκείνοι που είχαν θέση διευθυντή ή προϊστάμενου και εκείνοι που εργάζονταν στην ειδική αγωγή. Ακόμα, σημαντικά υψηλότερη αίσθηση αυτοεπάρκειας στο συγκεκριμένο τομέα είχαν οι εκπαιδευτικοί που είχαν επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων και εκείνοι που είχαν στην τάξη τους μαθητές που υποστηρίζονται ή που χρειάζονται (σύμφωνα με γνωμάτευση) υποστήριξη από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Στο παρακάτω γράφημα δίνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» ανάλογα με το αν είχαν επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων.



Γράφημα 17 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» ανάλογα με το αν είχαν επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/ Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» ανάλογα με την ύπαρξη υποστήριξης από συναδέλφους και προϊστάμενους.

Πίνακας 19 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» ανάλογα με την ύπαρξη υποστήριξης από συναδέλφους και προϊστάμενους

		Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης		P Student's t-test
		Μέση τιμή	SD	
Αλληλοϋποστηρίζετε με τους συναδέλφους σας, όταν χρειάζεται;	Όχι	6,70	1,19	0,030
	Ναι	6,81	1,13	
Σας υποστηρίζουν και σας καθοδηγούν στο παιδαγωγικό σας έργο;				

Ο Διευθυντής της μονάδας	Όχι	6,96	1,06	0,001
	Ναι	6,80	1,14	
Ο Σχολικός Σύμβουλος της Γενικής Αγωγής	Όχι	6,73	1,16	<0,001
	Ναι	6,97	1,05	
Ο Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής	Όχι	6,80	1,10	<0,001
	Ναι	7,06	1,17	

Σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης», που υποδηλώνει μεγαλύτερη αίσθηση αυτοεπάρκειας στο συγκεκριμένο τομέα, είχαν οι εκπαιδευτικοί που είχαν αλληλοϋποστήριξη με τους συναδέλφους τους όταν την χρειάζονταν, εκείνοι που είχαν υποστήριξη και καθοδήγηση από το διευθυντή της μονάδας καθώς και αυτοί που είχαν υποστήριξη και καθοδήγηση από τον Σχολικό Σύμβουλο της Γενικής Αγωγής και τον Σχολικό Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής.

Στον ακόλουθο πίνακα δίνονται οι συντελεστές συσχέτισης του Pearson της βαθμολογίας στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» με την ηλικία, τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας, τα έτη στη θέση ευθύνης, τον συνολικό αριθμό μαθητών στην τάξη και τον αριθμό μαθητών με δυσκολίες στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας.

Πίνακας 20 - Σχέση της διάστασης «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» με την ηλικία, τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας, τα έτη στη θέση ευθύνης, τον συνολικό αριθμό μαθητών στην τάξη και τον αριθμό μαθητών με δυσκολίες στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας

		Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης
Ηλικία	r	0,10
	P	<0,001
Χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας	r	0,17
	P	<0,001
Χρόνια προϋπηρεσίας στη θέση ευθύνης	r	0,02
	P	0,697
Συνολικός αριθμός μαθητών στην	r	0,02

τάξη	P	0,345
Αριθμός μαθητών με δυσκολίες στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας	r	-0,01
	P	0,564

Υπήρξε σημαντική θετική συσχέτιση της βαθμολογίας στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» με την ηλικία και τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας. Οπότε όσο μεγαλύτεροι σε ηλικία ήταν οι εκπαιδευτικοί ή όσο περισσότερα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας είχαν, τόσο μεγαλύτερη ήταν η αίσθηση αυτοεπάρκειας στο συγκεκριμένο τομέα.

Στη συνέχεια έγινε πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» και σαν ανεξάρτητες τα δημογραφικά, εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων και τις βαθμολογίες στις υπόλοιπες κλίμακες της μελέτης. Με τη μέθοδο διαδοχικής ένταξης/αφαίρεσης (stepwise) βρέθηκαν τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 21 - Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» και σαν ανεξάρτητες τα δημογραφικά, εργασιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών και τις βαθμολογίες στις υπόλοιπες κλίμακες της μελέτης

		β^*	SE**	P
Φύλο	Άντρες	0,00+		
	Γυναίκες	-0,28	0,05	<0,001
Είστε διευθυντής/ντρια (ή προϊστάμενος/η εφόσον πρόκειται για προσχολική εκπαίδευση) σε σχολική μονάδα;	Όχι	0,00		
	Ναι	0,18	0,06	0,002
Έχετε επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων;	Όχι	0,00		
	Ναι	0,15	0,05	0,001
Σας υποστηρίζει και σας καθοδηγεί στο παιδαγωγικό σας έργο ο Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής	Όχι	0,00		
	Ναι	0,16	0,06	0,005

Σας υποστηρίζει και σας καθοδηγεί στο παιδαγωγικό σας έργο ο Σύμβουλος της Γενικής Αγωγής	Όχι	0,00		
	Ναι	0,11	0,04	0,009
Κλίμακα Ενσυναίσθησης (TES)		0,01	0,004	0,003
Επεξεργασία-Processing (AELS)		0,07	0,03	0,010
Αντίληψη-Sensing (AELS)		0,29	0,03	<0,001
Ανταπόκριση-Responding (AELS)		0,24	0,03	<0,001

*συντελεστής εξάρτησης **τυπικό σφάλμα συντελεστή εξάρτησης +υποδηλώνει κατηγορία αναφοράς

Το φύλο, η εργασία σε διευθυντική θέση, η επιμόρφωση σε πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/ Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/ Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων, η υποστήριξη από τον Σχολικό Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής και από τον Σχολικό Σύμβουλο της Γενικής Αγωγής, η βαθμολογία στην κλίμακα ενσυναίσθησης και σε όλες τις διαστάσεις της κλίμακας AELS βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με τη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης». Συγκεκριμένα:

- a. Οι γυναίκες είχαν κατά 0,28 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία, που υποδηλώνει χαμηλότερη αίσθηση αυτοεπάρκειας στο συγκεκριμένο τομέα, σε σύγκριση με τους άντρες.
- b. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν θέση διευθυντή ή προϊστάμενου είχαν κατά 0,18 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν θέση διευθυντή ή προϊστάμενου.
- c. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/ Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/ Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων είχαν κατά 0,15 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν επιμορφωθεί.
- d. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν την υποστήριξη και την καθοδήγηση του Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής είχαν κατά 0,16 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν την είχαν.

- e. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν την υποστήριξη και την καθοδήγηση του Σχολικού Συμβούλου της Γενικής Αγωγής είχαν κατά 0,11 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν την είχαν.
- f. Όσο υψηλότερη ήταν η ενσυναίσθηση των συμμετεχόντων τόσο μεγαλύτερη ήταν η αίσθηση αυτοεπάρκειας στο συγκεκριμένο τομέα.
- g. Όσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Επεξεργασία» τόσο αυξάνεται και η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης».
- h. Όσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Αντίληψη» τόσο αυξάνεται και η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης».
- i. Όσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Ανταπόκριση» τόσο αυξάνεται και η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης».

Στη συνέχεια, εισήχθησαν στο μοντέλο οι διαστάσεις της κλίμακας ALAS και αφαιρέθηκαν οι διαστάσεις της κλίμακας AELS, λόγω υψηλής μεταξύ τους συσχέτισης και τα αποτελέσματα ήταν παρόμοια. Οι συντελεστές για τις διαστάσεις της κλίμακας ALAS δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 22 - Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» και σαν ανεξάρτητες τα δημογραφικά, εργασιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών και τις βαθμολογίες στις διαστάσεις της κλίμακας ALAS

	β^*	SE**	P
Στάσεις Ακρόασης	0,03	0,004	<0,001
Δεξιότητες Ακρόασης	0,06	0,01	<0,001
Ευκαιρίες Συνομιλίας	0,07	0,01	<0,001

*συντελεστής εξάρτησης

**τυπικό σφάλμα συντελεστή εξάρτησης

Όλες οι διαστάσεις της κλίμακας ALAS βρέθηκαν να σχετίζονται με τη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης». Συγκεκριμένα:

- a. Όσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Στάσεις Ακρόασης» τόσο αυξάνεται και η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης».
- b. Όσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Δεξιότητες Ακρόασης» τόσο αυξάνεται και η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης».
- c. Όσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Ευκαιρίες Συνομιλίας» τόσο αυξάνεται και η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης».

5.3.4. Συσχέτιση της διάστασης «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» με δημογραφικά και άλλα στοιχεία.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών- Efficacy for student engagement» ανάλογα με τα δημογραφικά τους στοιχεία.

Πίνακας 23 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» ανάλογα με τα δημογραφικά τους στοιχεία

		Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών		PStudent'st-test
		Μέση τιμή	SD	
Φύλο	Άντρες	6,83	1,20	0,360
	Γυναίκες	6,86	1,09	
Έγγαμοι	Όχι	6,86	1,16	0,678
	Ναι	6,85	1,10	

Έχετε παιδιά	Όχι	6,83	1,13	0,362
	Ναι	6,86	1,12	
Ποιο είναι το ανώτατο πτυχίο που διαθέτετε;	Βασικό	6,80	1,10	<0,001
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	6,95	1,15	
Επιμόρφωση στη Συμβουλευτική	Όχι	6,72	1,11	<0,001
	Ναι	7,16	1,08	

Οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό/ διδακτορικό καθώς και αυτοί που είχαν επιμορφωθεί στη Συμβουλευτική είχαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών», που υποδηλώνει μεγαλύτερη αίσθηση αυτοεπάρκειας στο συγκεκριμένο τομέα, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με βασικό πτυχίο και εκείνους που δεν είχαν επιπλέον σπουδές.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» ανάλογα με τα εργασιακά τους στοιχεία.

Πίνακας 24 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» ανάλογα με τα εργασιακά τους στοιχεία

		«Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών»		P Student's t-test
		Μέση τιμή	SD	
Περιφέρεια	Μακεδονία/ Θράκη	6,84	1,14	0,561*
	Δυτική Ελλάδα/ Περιφέρεια Ηπείρου/ Ιόνιοι Νήσοι	6,88	1,13	
	Περιφέρεια Θεσσαλίας	6,91	1,07	
	Στερεά Ελλάδα/	6,86	1,11	

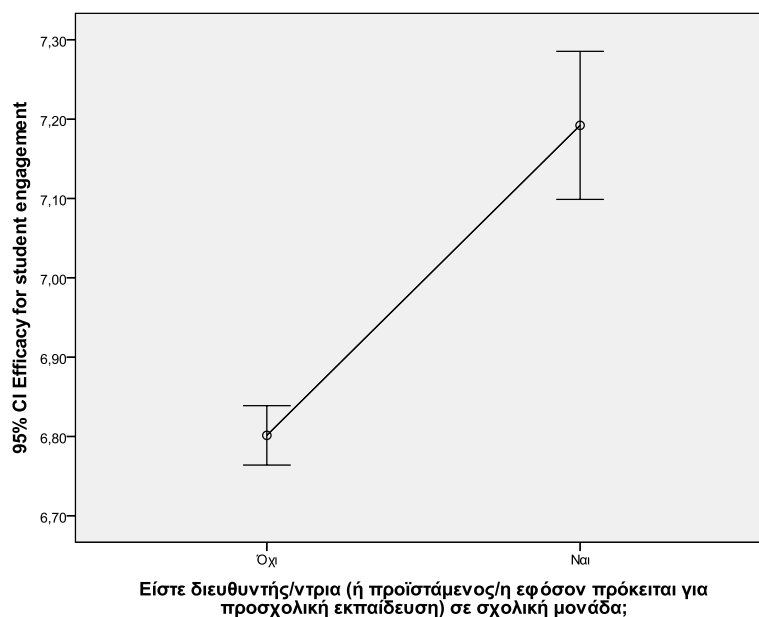
	Αττική			
	Πελοπόννησος	6,88	1,07	
	Νησιά Αιγαίου/Κρήτη	6,77	1,15	
Πόσους κατοίκους έχει η περιοχή στην οποία διδάσκετε;	Έως 9.999	6,86	1,12	0,683*
	10.000 έως 250.000	6,84	1,12	
	250.000 και άνω	6,88	1,13	
Βαθμίδα εκπαίδευσης	Πρωτοβάθμια	7,11	1,02	<0,001
	Δευτεροβάθμια	6,63	1,14	
Εργάζεστε σε δημόσιο ή σε ιδιωτικό εκπαιδευτικό οργανισμό;	Δημόσιο	6,85	1,12	0,820
	Ιδιωτικό	6,86	1,13	
Εργάζεστε με πλήρες ωράριο ή είστε ημιαπασχολούμενος;	Ημιαπασχολούμενος	6,80	1,16	0,332
	Πλήρης	6,86	1,12	
Σε περίπτωση που εργάζεστε σε δημόσιο σχολείο, είστε μόνιμος/η ή αναπληρωτής/τρια;	Αναπληρωτής	6,93	1,08	0,103
	Μόνιμος/η	6,83	1,12	
Είστε διευθυντής/ντρια (ή προϊστάμενος/η εφόσον πρόκειται για προσχολική εκπαίδευση) σε σχολική μονάδα;	Όχι	6,80	1,12	<0,001
	Ναι	7,19	1,07	
Εργάζεστε μήπως στην Ειδική Αγωγή;	Όχι	6,84	1,12	<0,001
	Ναι	7,15	1,15	
Αν ναι που στην Ειδική Αγωγή	Ειδικό Σχολείο	7,06	1,11	0,131*
	Τμήμα Ένταξης	7,17	1,20	
	Παράλληλη στήριξη	7,52	0,92	
Έχετε επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων;	Όχι	6,77	1,12	<0,001
	Ναι	7,19	1,05	
Έχετε στην τάξη σας μαθητές που υποστηρίζονται ή που χρειάζονται (σύμφωνα με	Όχι	6,84	1,14	0,533
	Ναι	6,86	1,10	

γνωμάτευση) υποστήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής;				
Έχετε στην τάξη σας μαθητές που πιστεύετε ότι χρειάζονται (σύμφωνα με τη δική σας γνώμη) υποστήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής;	Όχι	6,93	1,15	0,006
	Ναι	6,82	1,11	
Έχετε στην τάξη σας μαθητές που δυσκολεύονται στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας;	Όχι	6,91	1,11	0,011
	Ναι	6,82	1,13	

*ANOVA

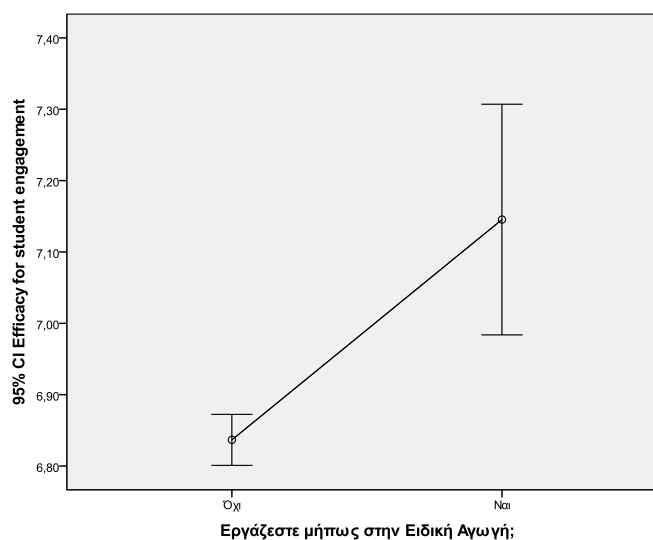
Σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» που υποδηλώνει μεγαλύτερη αίσθηση αυτοεπάρκειας στο συγκεκριμένο τομέα, είχαν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί που είχαν θέση διευθυντή ή προϊστάμενου καθώς και εκείνοι που εργάζονταν στην ειδική αγωγή. Ακόμα, σημαντικά υψηλότερη αίσθηση αυτοεπάρκειας στο συγκεκριμένο τομέα είχαν οι εκπαιδευτικοί που είχαν επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων, εκείνοι που δεν είχαν στην τάξη τους μαθητές που χρειάζονται (σύμφωνα με τη δική τους γνώμη) υποστήριξη από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκείνοι που δεν είχαν στην τάξη τους μαθητές που να δυσκολεύονται στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας.

Στο παρακάτω γράφημα δίνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» ανάλογα με το αν είχαν διευθυντική θέση ή όχι.



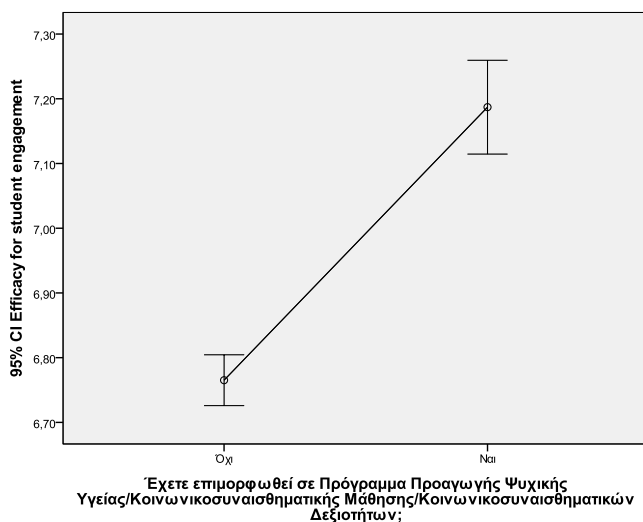
Γράφημα 18 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» ανάλογα με το αν είχαν διευθυντική θέση ή όχι

Στο παρακάτω γράφημα δίνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» ανάλογα με το αν εργάζονταν στην Ειδική Αγωγή.



Γράφημα 19 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» ανάλογα με το αν εργάζονταν στην ειδική αγωγή

Στο παρακάτω γράφημα δίνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» ανάλογα με το αν είχαν επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/ Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων.



Γράφημα 20 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» ανάλογα με το αν είχαν επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/ Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» ανάλογα με την ύπαρξη υποστήριξης από συναδέλφους και προϊστάμενους.

Πίνακας 25 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» ανάλογα με την ύπαρξη υποστήριξης από συναδέλφους και προϊστάμενους

		Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών		P Student's t-test
		Μέση τιμή	SD	
Αλληλοϋποστηρίζετε με τους	Όχι	6,74	1,20	0,007

συναδέλφους σας, όταν χρειάζεται;	Ναι	6,87	1,10	
Σας υποστηρίζουν και σας καθοδηγούν στο παιδαγωγικό σας έργο;				
Ο Διευθυντής της μονάδας	Όχι	6,86	1,09	<0,001
	Ναι	7,02	1,11	
Ο Σχολικός Σύμβουλος της Γενικής Αγωγής	Όχι	6,80	1,11	<0,001
	Ναι	7,01	1,07	
Ο Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής	Όχι	6,86	1,09	<0,001
	Ναι	7,13	1,13	

Σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών», που υποδηλώνει μεγαλύτερη αίσθηση αυτοεπάρκειας στο συγκεκριμένο τομέα, είχαν οι εκπαιδευτικοί που είχαν αλληλοϋποστήριξη με τους συναδέλφους τους όταν την χρειάζονταν, εκείνοι που είχαν υποστήριξη και καθοδήγηση από το διευθυντή της μονάδας καθώς και αυτοί που είχαν υποστήριξη και καθοδήγηση από τον Σχολικό Σύμβουλο της Γενικής αγωγής και τον Σχολικό Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής.

Στον ακόλουθο πίνακα δίνονται οι συντελεστές συσχέτισης του Pearson της βαθμολογίας στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» με την ηλικία, τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας, τα έτη στη θέση ευθύνης, τον συνολικό αριθμό μαθητών στην τάξη και τον αριθμό μαθητών με δυσκολίες στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας.

Πίνακας 26 - Σχέση της διάστασης «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» με την ηλικία, τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας, τα έτη στη θέση ευθύνης, τον συνολικό αριθμό μαθητών στην τάξη και τον αριθμό μαθητών με δυσκολίες στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας

		Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών
Ηλικία	r	0,01
	P	0,417

Χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας	r	0,08
	P	<0,001
Χρόνια προϋπηρεσίας στη θέση ευθύνης	r	0,04
	P	0,378
Συνολικός αριθμός μαθητών στην τάξη	r	-0,01
	P	0,573
Αριθμός μαθητών με δυσκολίες στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας	r	-0,04
	P	0,047

Υπήρξε σημαντική θετική συσχέτιση της βαθμολογίας στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» με τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας. Οπότε όσο περισσότερα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας είχαν οι εκπαιδευτικοί τόσο μεγαλύτερη ήταν η αίσθηση αυτοεπάρκειας στο συγκεκριμένο τομέα. Αντίθετα, όσο περισσότερους μαθητές με δυσκολίες στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας είχαν στην τάξη τους τόσο χαμηλότερη ήταν η αίσθηση αυτοεπάρκειας στον συγκεκριμένο τομέα.

Στη συνέχεια έγινε πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» και σαν ανεξάρτητες τα δημογραφικά, εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων και τις βαθμολογίες στις υπόλοιπες κλίμακες της μελέτης. Με τη μέθοδο διαδοχικής ένταξης/αφαίρεσης (stepwise) βρέθηκαν τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 27 - Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» και σαν ανεξάρτητες τα δημογραφικά, εργασιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών και τις βαθμολογίες στις υπόλοιπες κλίμακες μελέτης

		β^*	SE**	P
Ποιο είναι το ανώτατο πτυχίο που διαθέτετε;	Βασικό	0,00+		
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	0,10	0,04	0,007

Είστε διευθυντής/ντρια (ή προϊστάμενος/η εφόσον πρόκειται για προσχολική εκπαίδευση) σε σχολική μονάδα;	Όχι	0,00		
	Ναι	0,22	0,05	<0,001
Έχετε επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων;	Όχι	0,00		
	Ναι	0,24	0,04	<0,001
Εργάζεστε μήπως στην Ειδική Αγωγή;	Όχι	0,00		
	Ναι	0,23	0,08	0,005
Έχετε στην τάξη σας μαθητές που πιστεύετε ότι χρειάζονται (σύμφωνα με τη δική σας γνώμη) υποστήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής;	Όχι	0,00		
	Ναι	-0,19	0,04	<0,001
Σας υποστηρίζει και σας καθοδηγεί στο παιδαγωγικό σας έργο ο Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής	Όχι	0,00		
	Ναι	0,17	0,05	0,001
Σας υποστηρίζει και σας καθοδηγεί στο παιδαγωγικό σας έργο ο Σύμβουλος της Γενικής αγωγής	Όχι	0,00		
	Ναι	0,08	0,04	0,043
Κλίμακα Ενσυναίσθησης (TES)		0,02	0,004	<0,001
Επεξεργασία-Processing (AELS)		0,12	0,02	<0,001
Αντίληψη-Sensing (AELS)		0,29	0,03	<0,001
Ανταπόκριση-Responding (AELS)		0,21	0,02	<0,001

*συντελεστής εξάρτησης **τυπικό σφάλμα συντελεστή εξάρτησης +υποδηλώνει κατηγορία αναφοράς

Το ανώτατο πτυχίο, η εργασία σε διευθυντική θέση, η εργασία στην ειδική αγωγή, η επιμόρφωση σε πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων, η ύπαρξη μαθητών στην τάξη των εκπαιδευτικών που χρειάζονται (σύμφωνα με τη δική τους γνώμη) υποστήριξη από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, η υποστήριξη από τον Σχολικό Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής και τον Σχολικό Σύμβουλο Γενικής Αγωγής, η βαθμολογία στην κλίμακα ενσυναίσθησης και σε όλες τις διαστάσεις της κλίμακας AELS βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με τη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών». Συγκεκριμένα:

- a. Οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό/διδακτορικό είχαν κατά 0,10 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία, δηλαδή μεγαλύτερη αίσθηση αυτοεπάρκειας στο συγκεκριμένο τομέα, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με βασικό πτυχίο.
- b. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν θέση διευθυντή ή προϊστάμενου είχαν κατά 0,22 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν θέση διευθυντή ή προϊστάμενου.
- c. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στην ειδική αγωγή είχαν κατά 0,23 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν εργάζονταν στην ειδική αγωγή.
- d. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/ Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/ Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων είχαν κατά 0,24 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν επιμορφωθεί.
- e. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν στην τάξη τους μαθητές που χρειαζόνταν (σύμφωνα με τη δική τους γνώμη) υποστήριξη από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής είχαν κατά 0,19 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν τέτοιους μαθητές στην τάξη τους.
- f. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν την υποστήριξη και την καθοδήγηση του Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής είχαν κατά 0,17 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν την είχαν.
- g. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν την υποστήριξη και την καθοδήγηση του Σχολικού Συμβούλου Γενικής Αγωγής είχαν κατά 0,08 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν την είχαν.
- h. Όσο υψηλότερη ήταν η ενσυναίσθηση των συμμετεχόντων τόσο μεγαλύτερη ήταν η αίσθηση αυτοεπάρκειας στο συγκεκριμένο τομέα.

- i. Όσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Επεξεργασία» τόσο αυξάνεται και η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών».
- j. Όσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Αντίληψη» τόσο αυξάνεται και η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών».
- k. Όσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Ανταπόκριση» τόσο αυξάνεται και η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών».

Στη συνέχεια, εισήχθησαν στο μοντέλο οι διαστάσεις της κλίμακας ALAS και αφαιρέθηκαν οι διαστάσεις της κλίμακας AELS, λόγω υψηλής μεταξύ τους συσχέτισης και τα αποτελέσματα ήταν παρόμοια. Οι συντελεστές για τις διαστάσεις της κλίμακας ALAS δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 28 - Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» και σαν ανεξάρτητες τις βαθμολογίες στις διαστάσεις της κλίμακας ALAS

	β^*	SE**	P
Στάσεις Ακρόασης	0,03	0,004	<0,001
Δεξιότητες Ακρόασης	0,07	0,01	<0,001
Ευκαιρίες Συνομιλίας	0,06	0,01	<0,001

*συντελεστής εξάρτησης **τυπικό σφάλμα συντελεστή εξάρτησης

Όλες οι διαστάσεις της κλίμακας ALAS βρέθηκαν να σχετίζονται με τη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών». Συγκεκριμένα:

- a. Όσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Στάσεις Ακρόασης» τόσο αυξάνεται και η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών».

- b. Όσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Δεξιότητες Ακρόασης» τόσο αυξάνεται και η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών».
- c. Όσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Ευκαιρίες Συνομιλίας» τόσο αυξάνεται και η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών».

5.3.5. Συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας Αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με δημογραφικά και άλλα στοιχεία

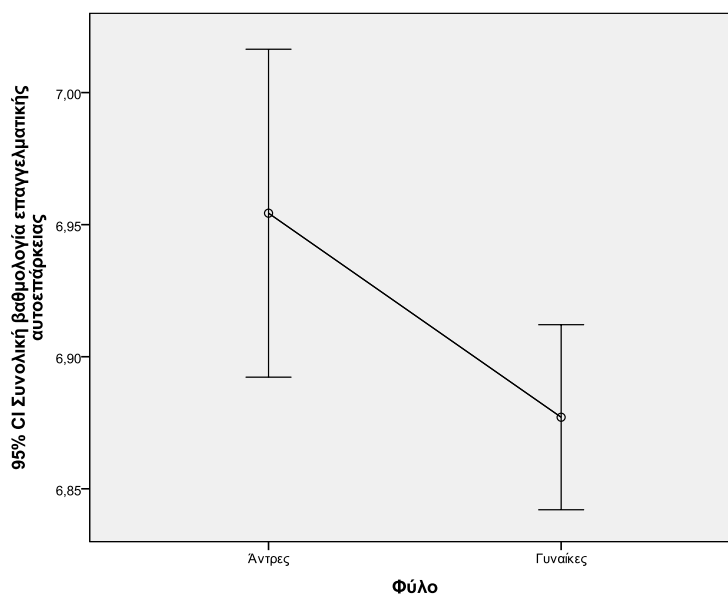
Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα δημογραφικά τους στοιχεία.

Πίνακας 29 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας ανάλογα με τα δημογραφικά τους στοιχεία

		Συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας		P Student's t-test
		Μέση τιμή	SD	
Φύλο	Άντρες	6,95	1,05	0,026
	Γυναίκες	6,88	0,95	
Έγγαμοι	Όχι	6,86	1,03	0,056
	Ναι	6,92	0,96	
Έχετε παιδιά	Όχι	6,82	1,00	<0,001
	Ναι	6,94	0,97	
Ποιο είναι το ανώτατο πτυχίο που διαθέτετε;	Βασικό	6,84	0,97	<0,001
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	7,00	0,99	
Επιμόρφωση στη Συμβουλευτική	Όχι	6,78	0,97	<0,001
	Ναι	7,16	0,96	

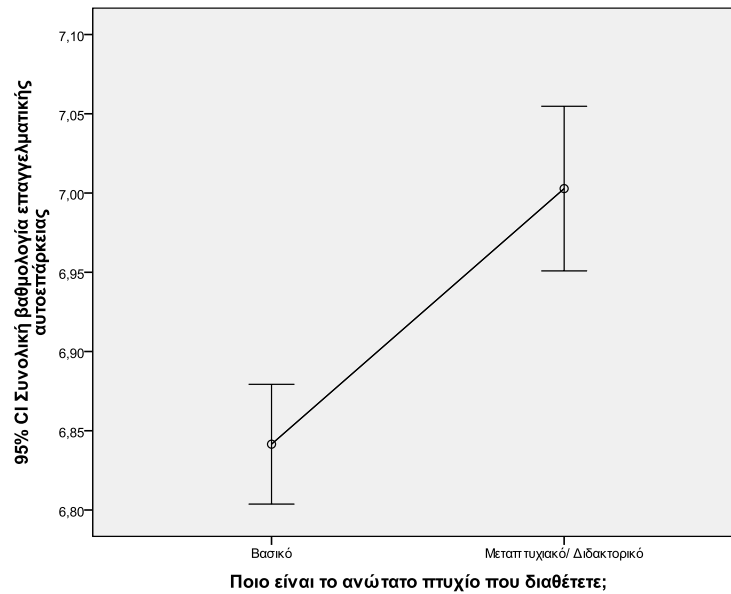
Οι άντρες είχαν σημαντικά υψηλότερη συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας, που υποδηλώνει μεγαλύτερη αίσθηση αυτοεπάρκειας γενικά, σε σύγκριση με τις γυναίκες. Ομοίως, οι συμμετέχοντες με παιδιά είχαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με αυτούς που δεν είχαν παιδιά. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό/ διδακτορικό καθώς και αυτοί που είχαν επιμορφωθεί στη Συμβουλευτική είχαν σημαντικά υψηλότερη αίσθηση αυτοεπάρκειας.

Στο παρακάτω γράφημα δίνεται η συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο τους.



Γράφημα 21 - Συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο τους

Στο παρακάτω γράφημα δίνεται η συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με το ανώτατο πτυχίο τους.



Γράφημα 22 - Συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με το ανώτατο πτυχίο τους

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα εργασιακά τους στοιχεία.

Πίνακας 30 - Συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα εργασιακά τους στοιχεία

		Συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας		P Student's t-test
		Μέση τιμή	SD	
Περιφέρεια	Μακεδονία/ Θράκη	6,91	1,02	0,480*
	Δυτική Ελλάδα/ Περιφέρεια Ηπείρου/ Ιόνιοι Νήσοι	6,94	0,95	
	Περιφέρεια Θεσσαλίας	6,98	0,94	
	Στερεά Ελλάδα/	6,88	0,99	

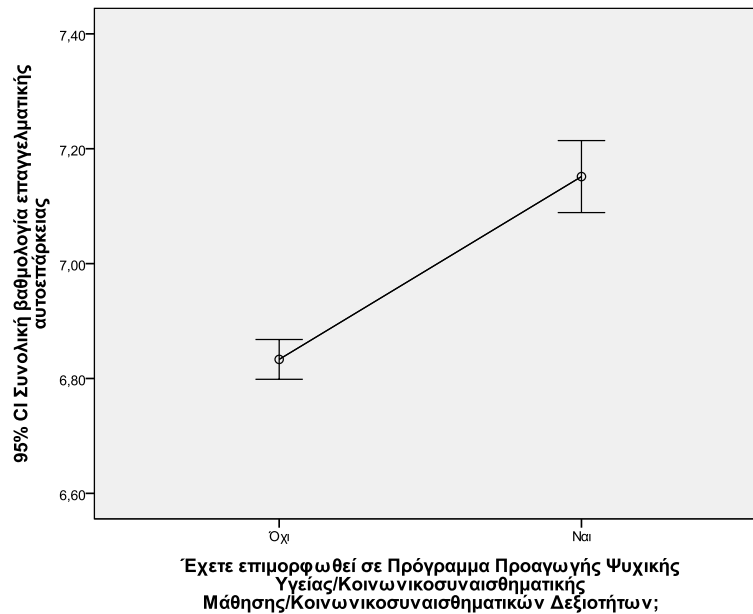
	Αττική			
	Πελοπόννησος	6,91	0,91	
	Νησιά Αιγαίου/Κρήτη	6,85	0,99	
Πόσους κατοίκους έχει η περιοχή στην οποία διδάσκετε;	Έως 9.999	6,88	0,98	0,675*
	10.000 έως 250.000	6,90	0,98	
	250.000 και άνω	6,92	0,99	
Βαθίδα εκπαίδευσης	Πρωτοβάθμια	7,04	0,93	<0,001
	Δευτεροβάθμια	6,79	0,99	
Εργάζεστε σε δημόσιο ή σε ιδιωτικό εκπαιδευτικό οργανισμό;	Δημόσιο	6,91	0,98	0,189
	Ιδιωτικό	6,85	1,02	
Εργάζεστε με πλήρες ωράριο ή είστε ημιαπασχολούμενος;	Ημιαπασχολούμενος	6,74	1,01	<0,001
	Πλήρης	6,92	0,98	
Σε περίπτωση που εργάζεστε σε δημόσιο σχολείο, είστε μόνιμος/η ή αναπληρωτής/τρια;	Αναπληρωτής	6,87	0,99	0,399
	Μόνιμος/η	6,91	0,97	
Είστε διευθυντής/ντρια (ή προϊστάμενος/η εφόσον πρόκειται για προσχολική εκπαίδευση) σε σχολική μονάδα;	Όχι	6,86	0,98	<0,001
	Ναι	7,18	0,96	
Εργάζεστε μήπως στην Ειδική Αγωγή;	Όχι	6,89	0,98	0,009
	Ναι	7,08	1,05	
Αν ναι που στην Ειδική Αγωγή	Ειδικό Σχολείο	7,02	0,99	0,270*
	Τμήμα Ένταξης	7,07	1,11	
	Παράλληλη στήριξη	7,35	0,88	
Έχετε επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων;	Όχι	6,83	0,99	<0,001
	Ναι	7,15	0,91	
Έχετε στην τάξη σας μαθητές που υποστηρίζονται ή που χρειάζονται (σύμφωνα με	Όχι	6,87	1,00	0,098
	Ναι	6,92	0,97	

γνωμάτευση) υποστήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής;				
Έχετε στην τάξη σας μαθητές που πιστεύετε ότι χρειάζονται (σύμφωνα με τη δική σας γνώμη) υποστήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής;	Όχι	6,93	1,00	0,154
	Ναι	6,88	0,97	
Έχετε στην τάξη σας μαθητές που δυσκολεύονται στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας;	Όχι	6,95	0,98	0,009
	Ναι	6,87	0,98	

*ANOVA

Σημαντικά υψηλότερη συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας που υποδηλώνει μεγαλύτερη αίσθηση αυτοεπάρκειας γενικά, είχαν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν με πλήρες ωράριο, εκείνοι που είχαν θέση διευθυντή ή προϊστάμενου και εκείνοι που εργάζονταν στην ειδική αγωγή. Ακόμα, σημαντικά υψηλότερη αίσθηση συνολικής αυτοεπάρκειας είχαν οι εκπαιδευτικοί που είχαν επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων και εκείνοι που δεν είχαν στην τάξη τους μαθητές που να δυσκολεύονται στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας.

Στο παρακάτω γράφημα δίνεται η συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με το αν είχαν επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων.



Γράφημα 23 - Συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με το αν είχαν επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/ Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων;

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ύπαρξη υποστήριξης από συναδέλφους και προϊστάμενους.

Πίνακας 31 - Συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ύπαρξη υποστήριξης από συναδέλφους και προϊστάμενους

		Συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας		P Student's t-test
		Μέση τιμή	SD	
Αλληλοϋποστηρίζετε με τους συναδέλφους σας, όταν χρειάζεται;	Όχι	6,83	1,03	0,041
	Ναι	6,91	0,97	
Σας υποστηρίζουν και σας καθοδηγούν στο παιδαγωγικό σας έργο;				
Ο Διευθυντής της μονάδας	Όχι	6,90	0,97	0,001
	Ναι	7,04	0,95	
Ο Σχολικός Σύμβουλος της	Όχι	6,84	0,99	<0,001

Γενικής Αγωγής	Ναι	7,05	0,92	
Ο Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής	Όχι	6,90	0,95	<0,001
	Ναι	7,14	1,02	

Σημαντικά υψηλότερη συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας, που υποδηλώνει μεγαλύτερη αίσθηση αυτοεπάρκειας συνολικά, είχαν οι εκπαιδευτικοί που είχαν αλληλοϋποστήριξη με τους συναδέλφους τους όταν την χρειάζονταν, εκείνοι που είχαν υποστήριξη και καθοδήγηση από το διευθυντή της μονάδας καθώς και αυτοί που είχαν υποστήριξη και καθοδήγηση από τον Σχολικό Σύμβουλο της Γενικής Αγωγής και τον Σχολικό Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής.

Στον ακόλουθο πίνακα δίνονται οι συντελεστές συσχέτισης του Pearson της συνολικής βαθμολογίας επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την ηλικία, τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας, τα έτη στη θέση ευθύνης, τον συνολικό αριθμό μαθητών στην τάξη και τον αριθμό μαθητών με δυσκολίες στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας.

Πίνακας 32 - Σχέση της συνολικής βαθμολογίας επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την ηλικία, τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας, τα έτη στη θέση ευθύνης, τον συνολικό αριθμό μαθητών στην τάξη και τον αριθμό μαθητών με δυσκολίες στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας

		Συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο- αποτελεσματικότητας
Ηλικία	r	0,08
	P	<0,001
Χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας	r	0,14
	P	<0,001
Χρόνια προϋπηρεσίας στη θέση ευθύνης	r	0,03
	P	0,537
Συνολικός αριθμός μαθητών στην τάξη	r	0,01
	P	0,703
Αριθμός μαθητών με δυσκολίες στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας	r	-0,02
	P	0,490

Υπήρξε σημαντική θετική συσχέτιση της συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας με την ηλικία και τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας. Οπότε όσο μεγαλύτεροι σε ηλικία ήταν οι εκπαιδευτικοί ή όσο περισσότερα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας είχαν τόσο μεγαλύτερη ήταν η αίσθηση συνολικής αυτοεπάρκειας.

Στη συνέχεια έγινε πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας και σαν ανεξάρτητες τα δημογραφικά, εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων και τις βαθμολογίες στις υπόλοιπες κλίμακες της μελέτης. Με τη μέθοδο διαδοχικής ένταξης/αφαίρεσης (stepwise) βρέθηκαν τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 33 - Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας και σαν ανεξάρτητες τα δημογραφικά, εργασιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών και τις βαθμολογίες στις διαστάσεις της κλίμακας AELS

		β*	SE**	P
Φύλο	Άντρες	0,00+		
	Γυναίκες	-0,26	0,03	<0,001
Ποιο είναι το ανώτατο πτυχίο που διαθέτετε;	Βασικό			
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	0,08	0,03	0,014
Εργάζεστε με πλήρες ωράριο ή είστε ημιαπασχολούμενος;	Ημιαπασχολούμενος			
	Πλήρης	0,14	0,05	0,009
Είστε διευθυντής/ντρια (ή προϊστάμενος/η εφόσον πρόκειται για προσχολική εκπαίδευση) σε σχολική μονάδα;	Όχι			
	Ναι	0,15	0,05	0,001
Έχετε επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων;	Όχι			
	Ναι	0,18	0,04	<0,001
Εργάζεστε μήπως στην	Όχι			

Ειδική Αγωγή;	Ναι	0,16	0,07	0,023
Έχετε στην τάξη σας μαθητές που δυσκολεύονται στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας;	Όχι			
	Ναι	-0,11	0,03	0,001
Σας υποστηρίζει και σας καθοδηγεί στο παιδαγωγικό σας έργο ο Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής	Όχι			
	Ναι	0,12	0,04	0,006
Σας υποστηρίζει και σας καθοδηγεί στο παιδαγωγικό σας έργο ο Σχολικός Σύμβουλος της Γενικής Αγωγής	Όχι			
	Ναι	0,08	0,03	0,014
Κλίμακα Ενσυναίσθησης (TES)		0,02	0,00	<0,001
Επεξεργασία-Processing (AELS)		0,25	0,02	<0,001
Αντίληψη-Sensing (AELS)		0,27	0,02	<0,001
Ανταπόκριση-Responding (AELS)		0,10	0,02	<0,001

*συντελεστής εξάρτησης **τυπικό σφάλμα συντελεστή εξάρτησης +υποδηλώνει κατηγορία αναφοράς

Το φύλο, το ανώτατο πτυχίο, η εργασία με πλήρες ή μη ωράριο, η εργασία σε διευθυντική θέση, η εργασία στην ειδική αγωγή, η επιμόρφωση σε πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/ Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/ Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων, η ύπαρξη μαθητών στην τάξη των εκπαιδευτικών που δυσκολεύονται στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας, η υποστήριξη από τον σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής και τον σχολικό σύμβουλο γενικής αγωγής, η βαθμολογία στην κλίμακα ενσυναίσθησης και σε όλες τις διαστάσεις της κλίμακας AELS βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με τη συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα:

- a. Οι γυναίκες είχαν κατά 0,26 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία, που υποδηλώνει χαμηλότερη αίσθηση αυτοεπάρκειας γενικά, σε σύγκριση με τους άντρες.
- b. Οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό/διδακτορικό είχαν κατά 0,08 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με βασικό πτυχίο.
- c. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν με πλήρες ωράριο είχαν κατά 0,14 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν με ημιαπασχόληση.
- d. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν θέση διευθυντή ή προϊστάμενου είχαν κατά 0,15 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν θέση διευθυντή ή προϊστάμενου.
- e. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/ Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/ Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων είχαν κατά 0,18 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν επιμορφωθεί.
- f. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στην ειδική αγωγή είχαν κατά 0,16 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν εργάζονταν στην ειδική αγωγή.
- g. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν στην τάξη τους μαθητές που δυσκολεύονταν στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας είχαν κατά 0,11 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν τέτοιους μαθητές στην τάξη τους.
- h. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν την υποστήριξη και την καθοδήγηση του Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής είχαν κατά 0,12 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν την είχαν.
- i. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν την υποστήριξη και την καθοδήγηση του Σχολικού Συμβούλου Γενικής Αγωγής είχαν κατά 0,08 μονάδες

υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν την είχαν.

- j. Όσο υψηλότερη ήταν η ενσυναίσθηση των συμμετεχόντων τόσο μεγαλύτερη ήταν η αίσθηση συνολικής αυτοεπάρκειας.
- k. Όσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Επεξεργασία» τόσο αυξάνεται και η συνολική βαθμολογία αυτοεπάρκειας.
- l. Όσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Αντίληψη» τόσο αυξάνεται και η συνολική βαθμολογία αυτοεπάρκειας.
- m. Όσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Ανταπόκριση» τόσο αυξάνεται και η συνολική βαθμολογία αυτοεπάρκειας.

Στη συνέχεια, εισήχθησαν στο μοντέλο οι διαστάσεις της κλίμακας ALAS και αφαιρέθηκαν οι διαστάσεις της κλίμακας AELS, λόγω υψηλής μεταξύ τους συσχέτισης και τα αποτελέσματα ήταν παρόμοια. Οι συντελεστές για τις διαστάσεις της κλίμακας ALAS δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 34 - Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας και σαν ανεξάρτητες τις βαθμολογίες στις διαστάσεις της κλίμακας ALAS

	β^*	SE**	P
Στάσεις Ακρόασης	0,03	0,003	<0,001
Δεξιότητες Ακρόασης	0,07	0,01	<0,001
Ευκαιρίες Συνομιλίας	0,06	0,01	<0,001

*συντελεστής εξάρτησης **τυπικό σφάλμα συντελεστή εξάρτησης

Όλες οι διαστάσεις της κλίμακας ALAS βρέθηκαν να σχετίζονται με τη συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας.
Συγκεκριμένα:

- a. Όσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Στάσεις Ακρόασης» τόσο αυξάνεται και η συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας.
- b. Όσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Δεξιότητες Ακρόασης» τόσο αυξάνεται και η συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας.
- c. Όσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Ευκαιρίες Συνομιλίας» τόσο αυξάνεται και η συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας.

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

6.1. Αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Η παρούσα μελέτη έδειξε ότι η συνολική αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών κυμαίνεται σε σχετικά υψηλά επίπεδα. Αυτό σημαίνει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, σε γενικές γραμμές, αξιολογούν θετικά τον εαυτό τους ως προς την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου και έχουν υψηλή αυτοπεποίθηση όσον αφορά την επαγγελματική αποτελεσματικότητά τους.

Η μελέτη των Klassen και των συνεργατών του (2009) η οποία εξέτασε την εγκυρότητα της κλίμακας TSES σε πέντε χώρες με έντονη πολιτισμική διαφοροποίηση μεταξύ τους, -στη Βόρεια Αμερική (Καναδάς και Ηνωμένες Πολιτείες), στην Ασία (Κορέα και Σιγκαπούρη) και στην Ευρώπη (Κύπρος)-, έδειξε ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών υπόκειται σε κοινωνικοπολιτισμικές επιδράσεις. Τα εκπαιδευτικά συστήματα και οι εκπαιδευτικές πολιτικές και συνθήκες διαφέρουν μεταξύ των χωρών, οπότε τα διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και οι διαφορετικές εκπαιδευτικές πρακτικές είναι πιθανόν να επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τον ρόλο τους και τις ευθύνες/ δεσμεύσεις που απορρέουν από αυτόν (Ho & Hau, 2004). Συνεπώς, δεν πρέπει να προκαλεί εντύπωση όταν τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις (π.χ. Αυστραλία και Κίνα (Ho & Hau, 2004); Καναδάς, Ηνωμένες Πολιτείες, Κορέα, Σιγκαπούρη και Κύπρος (Klassenetal., 2009); Γερμανία και Συρία (Schwarzer & Hallum, 2008), κ.ά.).

Η υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών έχει διαπιστωθεί και στη μελέτη των Tsigilis, Grammatikopoulos και Koustelios (2007), οι οποίοι πραγματοποίησαν την στάθμιση της κλίμακας TSES σε ανάλογο δείγμα. Όμως, όπως επισημαίνουν, αυτή η υψηλή αίσθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το κατά πόσο είναι αποτελεσματικοί, δεν είναι απαραίτητο να είναι αυθεντική ή ρεαλιστική, δεδομένου ότι ποικίλοι παράγοντες είναι πιθανόν να ασκούν καταλυτικές επιδράσεις στον τρόπο που απαντούν στις ερωτήσεις (Tsigilis, Grammatikopoulos και Koustelios, 2007). Πιο αναλυτικά, μια ποικιλία παραγόντων, όπως είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική εικόνα τους, η αυτοεκτίμησή τους, η προθυμία τους να

επικοινωνήσουν με ειλικρίνεια συγκεκριμένες απόψεις και συναισθήματα καθώς και η επίδραση της επιθυμίας τους για κοινωνική αποδοχή, ίσως να επηρεάζουν τις απαντήσεις τους και να οφείλονται για αυτήν την υπερβολικά υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας. Μάλιστα, οι παραπάνω αναφερόμενοι ερευνητές επισημαίνουν ότι η τάση των υποκειμένων να δηλώνουν τις αποδεκτές στάσεις και τις κοινωνικά επιθυμητές συμπεριφορές αποτελεί έναν πιθανό παράγοντα κινδύνου που απειλεί την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των εργαλείων αξιολόγησης που στηρίζονται σε αυτο-αναφορές (Tsigilis et al., 2007).

Όσον αφορά αυτό το στοιχείο, οι κίνδυνοι λάθους (bias) εξαιτίας του είναι πιθανά πιο μειωμένοι στην παρούσα μελέτη: Την επίδραση αυτού του παράγοντα είναι πιθανό να ελάττωσαν σε σημαντικό βαθμό αφενός η αίσθηση της ανωνυμίας και της ασφάλειας που παρέχει το διαδίκτυο σε εκείνους που συμμετέχουν σε διαδικτυακές έρευνες, και αφετέρου, η επιθυμία των εκπαιδευτικών να μάθουν τις πραγματικές τους επιδόσεις, αφού γνώριζαν ότι με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα μάθαιναν την βαθμολογική τους κατάταξη.

Σε σχέση με τους επιμέρους τομείς της αυτο-αποτελεσματικότητας, οι εκπαιδευτικοί έκριναν τον εαυτό τους ως πιο αποτελεσματικό όσον αφορά στη χρήση διδακτικών στρατηγικών, ενώ ακολουθούν οι τομείς που αναφέρονται στη διαχείριση της τάξης και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, οι οποίοι επίσης κυμαίνονται σε σχετικά υψηλά επίπεδα. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα θεωρούν ότι είναι πιο αποτελεσματικοί στη χρήση διδακτικών στρατηγικών, συγκριτικά με την ικανότητά τους να διαχειρίζονται την τάξη και να προάγουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών.

Ο τομέας της διαχείρισης της τάξης (class room management) έχει βρεθεί να σχετίζεται άμεσα με την αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Giallo & Little, 2003; Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990) και να αποτελεί έναν τομέα που αγχώνει και προβληματίζει ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης (Aloe, Amo, & Shanahan, 2014; Aloe, Shisler, Norris, Nickerson, & Rinker, 2014; Brouwers & Tomic, 1999, 2000; Chang, 2009; Clunies-Ross, Little, & Kienhuis, 2008; Dicke, Parker, Marsh, Kunter, Schmeck, & Leutner, 2014; Emmer & Stough, 2001; Grayson & Alvarez, 2008; Griffith,

Step toe, & Cropley, 1999; Hastings & Bham, 2003; Rimm-Kaufman & Sawyer, 2004; Ware & Kitsantas, 2007). Συνεπώς, δεν προκαλεί εντύπωση το εύρημα της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης, συγκριτικά με εκείνα στη χρήση διδακτικών στρατηγικών.

6.2. Αυτο-αποτελεσματικότητα και προσωπικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Σημαντική επίδραση στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών φάνηκε να ασκούν και τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, με κυρίαρχο τον παράγοντα του φύλου. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί εμφάνισαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» γεγονός που υποδηλώνει ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα αισθάνονται περισσότερο αποτελεσματικοί στη διαχείριση της τάξης σε σύγκριση με τις γυναίκες. Το εύρημα είναι συμβατό με εκείνο της έρευνας που πραγματοποίησαν οι Gkolia, Dimitrios, & Koustelios (2016) σε Έλληνες εκπαιδευτικούς, αλλά και με εκείνο των Klassen και Chiu (2010) σε Καναδούς εκπαιδευτικούς, πράγμα που δείχνει ότι το φαινόμενο αυτό είναι γενικότερο και δεν περιορίζεται στον ελληνικό εκπαιδευτικό πληθυσμό. Στην έρευνα μάλιστα των Klassen και Chiu (2010) αποτυπώθηκε επίσης συσχέτιση ανάμεσα στο εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών και το φύλο τους. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δήλωσαν μεγαλύτερο εργασιακό στρες ως προς τη διαχείριση της τάξης, εύρημα που αιτιολογεί και τη μικρότερη αίσθηση επάρκειάς τους σε αυτόν τον τομέα. Μεγαλύτερο εργασιακό στρες των γυναικών εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση της τάξης έχουν δείξει και έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε Έλληνες εκπαιδευτικούς (Kourmousi & Alexopoulos, 2016; Antoniou, Ploumpi & Ntalla, 2013; Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006). Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι πιθανά το εργασιακό στρες των γυναικών εκπαιδευτικών μεσολαβεί ως παράγοντας για τη μειωμένη αίσθηση αποτελεσματικότητάς τους στη διαχείριση της τάξης, έναντι των ανδρών συναδέλφων τους.

Στην παρούσα μελέτη οι άνδρες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν επίσης σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών», **καθώς και στη συνολική βαθμολογία στην κλίμακα αυτο-αποτελεσματικότητας** σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους, ενώ δεν σημειώθηκε αντίστοιχη διαφορά στην «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών». Η ανάλογη έρευνα των Klassen και Chiu (2010) δεν ανέδειξε διαφορές φύλου στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στον τομέα χρήσης διδακτικών στρατηγικών, αλλά ούτε και στην προαγωγή της ενεργούς συμμετοχής/εμπλοκής των μαθητών, αντίθετα με την έρευνα των Gkolia, Dimitrios, & Koustelios (2016) η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί έχουν ισχυρότερη αίσθηση αποτελεσματικότητας και στη χρήση κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας, αλλά και στην κινητοποίηση των μαθητών. Φαίνεται λοιπόν ότι στην Ελλάδα οι άνδρες εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερη αίσθηση επάρκειας από τις συναδέλφους τους, τουλάχιστον όσον αφορά στην εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας και στην παρότρυνση των μαθητών, ενώ αντίστοιχη διαφορά δεν εμφανίζεται παρά σε ελάχιστες περιπτώσεις εκπαιδευτικών πληθυσμών άλλων χωρών (Shaukat and Iqba, 2012).

Γενικότερα, η ανισότητα μεταξύ των δύο φύλων όσον αφορά την συναισθηματική κοινωνικοποίησή τους και τον αυτοκαθορισμό τους ως προς το ρόλο του φύλου τους επιφέρει αντίστοιχες διαφορές στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητές τους (π.χ., Baron-Cohen, 2003, 2005; Gur, Gunning-Dixon, Bilker, & Gur, 2002; Fivush, Brotman, Buckner, & Goodman, 2000; Sánchez-Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés, & Latorre, 2008, κ.ά.) και συνεπώς, κατ' επέκταση, και στην αίσθηση αποτελεσματικότητας τους. Στην Ελληνική κοινωνία, η οποία εξακολουθεί να διακατέχεται -έως ένα βαθμό- από κοινωνικά στερεότυπα για τον ρόλο των δύο φύλων, είναι εύλογο αυτές οι διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών να είναι ισχυρές. Αντίστοιχα, σε μια πρόσφατη μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τους Kourmoussi, Xythali, Theologitou και Koutras (2016) σε δείγμα Ελλήνων εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι οι άνδρες είχαν υψηλότερη αυτοπεποίθηση όσον αφορά την ικανότητά τους να επίλυουν προβλήματα, συγκριτικά με τις γυναίκες. Και σε αυτήν την περίπτωση, η υψηλότερη αίσθηση αυτοεπάρκειας στην επίλυση προβλημάτων που βρέθηκε

στους άνδρες εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα, δεν διαπιστώθηκε σε αντίστοιχες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε άλλες χώρες και σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Heppner & Krieshok, 1983; Heppner, Hibel, Neal, Weinstein, & Rabinowitz, 1982; Huang & Flores, 2011; Sahin, Sahin, & Heppner, 1993).

Άλλος δημογραφικός παράγοντας που φάνηκε κατά την παρούσα έρευνα να επιδρά στην αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ήταν η ηλικία τους, που εμφάνισε σημαντική θετική συσχέτιση με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους ως προς τη χρήση διδακτικών στρατηγικών, **τη διαχείριση της τάξης και τη συνολική επίδοση στην κλίμακα αυτο-αποτελεσματικότητας**. Με άλλα λόγια, φάνηκε ότι όσο μεγαλύτεροι σε ηλικία ήταν οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερο επαρκείς αισθάνονταν στη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών κατά τη διδασκαλία τους και στον τρόπο διατήρησης ελέγχου στην τάξη τους. Το εύρημα αυτό έχει διαπιστωθεί και σε άλλες παρόμοιες μελέτες (π.χ. Gkolia, Dimitrios, & Koustelios, 2016; Hoy & Spero, 2005; Wolters & Daugherty, 2007). Εξάλλου, η μεγαλύτερη ηλικία των Ελλήνων εκπαιδευτικών έχει βρεθεί να συνοδεύεται και από υψηλότερη αυτοπεποίθηση όσον αφορά τις δεξιότητές τους στην επίλυση προβλημάτων (Kourmousi et al., 2016), αλλά και από την αίσθηση ότι έχουν μεγαλύτερο έλεγχο σε διάφορους τομείς της ζωής τους (Kourmousi et al., 2015). Αυτή η υπεροχή των ενηλίκων μεγαλύτερης ηλικίας έναντι των ενηλίκων μικρότερης ηλικίας έχει διαπιστωθεί και σε έρευνες που έχουν γίνει σε άλλες χώρες (Haight, Hill, Nardi, & Walls, 1999; Wright, Carscaddon, & Lambert, 2000).

Εύρημα που πιθανά σχετίζεται με την ηλικία, αλλά και με την απόκτηση εμπειρίας με το πέρασμα των χρόνων, ήταν και η θετική συσχέτιση και των τριών διαστάσεων της κλίμακας αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, **καθώς και της συνολικής τους επίδοσης στην κλίμακα αυτο-αποτελεσματικότητας** με τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας τους. Όσο περισσότερα έτη διδασκαλίας είχαν, τόσο μεγαλύτερη ήταν η αυτο-αποτελεσματικότητά τους στη χρήση διδακτικών στρατηγικών, στη διαχείριση της τάξης, αλλά και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Αντίστοιχα

αποτελέσματα έχουν δείξει και άλλες παρόμοιες μελέτες (π.χ. Gkolia, Dimitrios, & Koustelios, 2016; Hoy & Spero, 2005; Wolters & Daugherty, 2007).

Σε σχέση με το εύρημα αυτό, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα πορίσματα της έρευνας των Klassen και Chiu (2010) σε Καναδούς εκπαιδευτικούς. Πιο αναλυτικά, στην έρευνα των Klassen και Chiu (2010) τα έτη προϋπηρεσίας/ εκπαιδευτικής εμπειρίας επίσης βρέθηκαν να σχετίζονται θετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών όσον αφορά τους παράγοντες της διαχείρισης της τάξης, της εφαρμογής διδακτικών στρατηγικών και της προαγωγής της ενεργούς συμμετοχής/ εμπλοκής των μαθητών. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι όσο αυξάνονται τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας τόσο αυξάνεται η αίσθηση επάρκειας των εκπαιδευτικών όσον αφορά και τις τρεις διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας, όπως ακριβώς βρέθηκε και στην παρούσα έρευνα. Όμως, αυτή η θετική σχέση στην έρευνα των Klassen και Chiu (2010) παρατηρείται έως ότου οι εκπαιδευτικοί φτάσουν κοντά στο 23ο έτος εκπαιδευτικής εμπειρίας, όπου και εμφανίζονται τα υψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας. Χαρακτηριστικά είναι τα ευρήματα, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί με 23 έτη προϋπηρεσίας έχουν κατά 76%, 88% και 68% υψηλότερη αίσθηση επάρκειας όσον αφορά τις ικανότητές τους να διαχειρίζονται την τάξη, να εφαρμόζουν διδακτικές στρατηγικές και να προάγουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, αντίστοιχα, συγκριτικά με τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς (Klassen & Chiu, 2010). Σε παρόμοιο κλίμα κινούνται τα ευρήματα των Day και Gu (2007), οι οποίοι βρήκαν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που βρίσκονται στα μέσα της καριέρας τους (8-23 έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας) παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα παρότρυνσης-κινητοποίησης και δέσμευσης, ενώ ολόένα και υψηλότερα είναι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που εμφανίζουν μειωμένα κίνητρα, διερχόμενοι από τα τελευταία στάδια της καριέρας τους.

Στην παρούσα μελέτη δεν παρατηρήθηκε ανάλογη μείωση στις διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας κατά τα τελευταία έτη διδασκαλίας των ελλήνων εκπαιδευτικών. Άλλωστε, όπως ειπώθηκε παραπάνω, είναι φυσιολογικό οι έρευνες που διενεργούνται σε εκπαιδευτικούς διαφορετικών

περιβαλλόντων και πολιτισμικών πλαισίων να εμφανίζουν διαφοροποιήσεις στα αποτελέσματά τους σε σχέση με την αίσθηση επάρκειας των εκπαιδευτικών.

Ενδιαφέρουσα ήταν και η συσχέτιση που ανέδειξε η παρούσα μελέτη με έναν ακόμη δημογραφικό παράγοντα: Οι **έγγαμοι** συμμετέχοντες και εκείνοι με παιδιά δήλωσαν σημαντικά υψηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα στη χρήση διδακτικών στρατηγικών και στη διαχείριση της τάξης, σε σύγκριση με αυτούς που δεν είχαν παιδιά, ενώ δεν εμφάνισαν διαφορά στη διάσταση της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών, ούτε και στη συνολική τους επίδοση στην κλίμακα αυτο-αποτελεσματικότητας. Οι υψηλές πεποιθήσεις τους για την αποτελεσματικότητα τους στη χρήση κατάλληλων στρατηγικών και στη διατήρηση του ελέγχου της τάξης θα μπορούσαν να αποδοθούν στην προσωπική τους εμπειρία τόσο ως προς την κινητοποίηση ενδιαφέροντος, όσο και ως προς τη διαχείριση των παιδιών, την οποία απέκτησαν είτε ως γονείς, είτε ως άτομα που συχνά –λόγω συνθηκών ζωής των εγγάμων- συνευρίσκονται σε παρέες με παιδιά.

Μεγαλύτερη αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη χρήση διδακτικών στρατηγικών **αλλά και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, καθώς και μεγαλύτερη συνολική βαθμολογία στην κλίμακα αυτο-αποτελεσματικότητας** παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό/ διδακτορικό δίπλωμα σπουδών. Τα ευρήματα αυτά δεν προκαλούν εντύπωση, δεδομένου ότι εύλογα οι περαιτέρω σπουδές των εκπαιδευτικών ενισχύουν την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στη χρήση διδακτικών μεθόδων, τη διαχείριση της τάξης και την προαγωγή της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών. Πράγματι, το γεγονός ότι οι επιπλέον σπουδές και οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών ενισχύουν την αίσθηση αποτελεσματικότητάς τους έχει βρεθεί και σε άλλες έρευνες (π.χ., Prieto & Altmaier, 1994; Prieto & Meyers, 1999; Rusu, Copaci, & Soos, 2015; Shannon, Twale, & Moore, 1998, κ.ά.).

Παρόμοια, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν επιμορφωθεί στη Συμβουλευτική είχαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις **σε όλες τις επιμέρους διαστάσεις αλλά και στη συνολική βαθμολογία της κλίμακας αυτό-αποτελεσματικότητας**. Ειδικότερα, σε ότι αφορά στη συσχέτιση όλων

των διαστάσεων της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την επιμόρφωση στη Συμβουλευτική, και λαμβάνοντας υπόψη ότι οι κατ' εξοχήν διδασκόμενες σε αυτή δεξιότητες είναι η Ενσυναίσθηση και η Ενεργητική Ακρόαση, την εξήγηση μπορούν να προσφέρουν και οι Friedman & Kass (2002) και οι Raufelder et al. (2016) που υποστήριξαν –όπως περιγράφηκε στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας- ότι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός θα πρέπει να κατέχει τις εξής δύο βασικές ικανότητες: α) Να αντιλαμβάνεται, να αναγνωρίζει, να κατανοεί τα συναισθήματα των μαθητών του και να αντιδρά συναισθηματικά στη συναισθηματική τους κατάσταση, δηλαδή να έχει ενσυναίσθηση, και β) να είναι σε θέση να επικοινωνεί πραγματικά με τους μαθητές του, να λαμβάνει τα μηνύματα που του στέλνουν, να οδηγείται στην κατασκευή νοήματος και να ανταποκρίνεται σε λεκτική ή/ και μη λεκτικά μηνύματα, δηλαδή να εφαρμόζει τις αρχές της ενεργητικής ακρόασης.

Ένας επιπλέον παράγοντας τον οποίον ανέδειξε η παρούσα έρευνα και ο οποίος φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ήταν και η διοικητική θέση. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που κατείχαν θέση διευθυντή ή προϊστάμενου αξιολόγησαν τον εαυτό τους ως πιο αποτελεσματικό στη χρήση διδακτικών στρατηγικών, στη διαχείριση της τάξης και στην προαγωγή της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών, **εμφανίζοντας παράλληλα υψηλότερες επιδόσεις και στη συνολική τους βαθμολογία στην κλίμακα αυτο-αποτελεσματικότητας**. Καθώς οι εκπαιδευτικοί αυτοί προκειμένου να καταλάβουν διευθυντικές θέσεις πρέπει να διαθέτουν αυξημένα προσόντα και να έχουν παράλληλα μεγάλη προϋπηρεσία –και επομένως και εμπειρία-, πιθανά οι αυξημένες σπουδές τους και η μακρόχρονη διδακτική τους εμπειρία να είναι οι αιτιολογικοί παράγοντες της αυξημένης αίσθησης αυτοπάρκειάς τους. Άλλη πιθανή αιτία μπορεί να είναι το αυξημένο κύρος της θέσης τους και η αναγνώριση που το συνοδεύει, που πιθανά οδηγεί όχι μόνο σε αυξημένη αυτοπεποίθηση αυτών των εκπαιδευτικών αλλά και σε γενικότερη αποδοχή τους και υπακοή από τους μαθητές. Επιπλέον, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν θέση διευθυντή ή προϊσταμένου έχουν μεγαλύτερη αυτονομία δράσεων, που με τη σειρά της συμβάλλει στη

βελτίωση της αίσθησης αποτελεσματικότητας τους (De Neve, Devos, & Tuytens, 2015) και αποτελεί παράγοντα ενίσχυσης των εσωτερικών κινήτρων (Fernet, Trépanier, Austin, & Levesque-Côté, 2016).

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν με πλήρες ωράριο—όπως και εκείνοι με μόνιμη εργασία—είχαν υψηλότερη αίσθηση επάρκειας όσον αφορά την αποτελεσματικότητα τους στη χρήση διδακτικών στρατηγικών και στη διαχείριση της τάξης, **ενώ μεγαλύτερες επιδόσεις στη συνολική βαθμολογία της κλίμακας αυτο-αποτελεσματικότητας** είχαν μόνον οι πρώτοι. Πιθανή εξήγηση μπορεί να είναι η μονιμότητα σε ένα συγκεκριμένο σχολείο, που επιτρέπει—τόσο από άποψη χρόνου όσο και από άποψη διάθεσης—τη δόμηση σχέσεων εκπαιδευτικού-μαθητών. Οι αναπληρωτές και οι εκπαιδευτικοί μειωμένου ωραρίου είτε δεν προλαβαίνουν, είτε ακόμη προτιμούν να μην «εμπλακούν» συναισθηματικά με τους μαθητές τους, αφού γνωρίζουν ότι θα μετακινηθούν.

Περαιτέρω, όσον αφορά στη μονιμότητα των εκπαιδευτικών, έχει βρεθεί ότι η επαγγελματική ανασφάλεια, η οποία εύλογα διακατέχει τους αναπληρωτές και ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς, δεν έχει αρνητικές επιπτώσεις μόνο στην ψυχοσωματική υγεία των εργαζομένων, αλλά και στην επαγγελματική επίδοσή τους (Schreurs, Van Emmerik, Notelaers, & De Witte, 2010). Συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί ότι η επαγγελματική ανασφάλεια σχετίζεται αρνητικά με τη δέσμευση του ατόμου απέναντι στην εργασία του και την επιτέλεση του επαγγελματικού έργου του (Stander & Rothmann, 2010; Sverke, Hellgren, & Näswall, 2002). Η επαγγελματική ανασφάλεια που βιώνουν οι μη-μόνιμοι εκπαιδευτικοί, η οποία στη χώρα μας εντείνεται ακόμη περισσότερο λόγω της οικονομικής κρίσης και των πολύ υψηλών ποσοστών ανεργίας, είναι πιθανόν να τους γεννά αρνητικά συναισθήματα άγχους και απαισιοδοξίας για το μέλλον, τα οποία με τη σειρά τους έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητά τους όσον αφορά την επιτέλεση του επαγγελματικού τους ρόλου. Συνεπώς, δεν πρέπει να προκαλούν εντύπωση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με τα οποία οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας, συγκριτικά με τους μη-μόνιμους συναδέλφους τους.

Άλλη κατηγορία εκπαιδευτικών που εμφάνισαν σημαντικά μεγαλύτερη αυτο-αποτελεσματικότητα ήταν αυτή των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δήλωσαν μεγαλύτερη αίσθηση επάρκειας στη διαχείριση της τάξης και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών, εμφανίζοντας μάλιστα και συνολικά υψηλότερες επιδόσεις στην κλίμακα αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Υψηλή επαγγελματική αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχει βρεθεί και από άλλους ερευνητές (π.χ. Guo et al., 2014; Carlson et al., 2002). Μια πιθανή εξήγηση είναι η εξοικείωση των εκπαιδευτικών αυτών με δύσκολες περιπτώσεις μαθητών και η ανάπτυξη μηχανισμών και τεχνικών για την αποτελεσματικότερη κινητοποίησή τους και διαχείριση των συμπεριφορών τους. Όπως αναφέρουν οι Lee, Patterson και Vega (2011) σε ανάλογη μελέτη, οι εξειδικευμένες γνώσεις σε τέτοια θέματα και οι δεξιότητες διαχείρισης συμπεριφοράς αποτελούν σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και αναγκαία προϋπόθεση για την άσκηση του έργου τους.

Διαφορά στις επιδόσεις τόσο στη συνολική βαθμολογία της κλίμακας αυτο-αποτελεσματικότητας όσο και σε κάθε μια από τις επιμέρους διαστάσεις της εμφανίστηκε και στις διαφορετικές βαθμίδες διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (νηπιαγωγοί, δάσκαλοι και ειδικότητες) δήλωσαν μεγαλύτερη αυτο-αποτελεσματικότητα στη χρήση διδακτικών στρατηγικών, στη διαχείριση της τάξης και στην προαγωγή της συμμετοχής των μαθητών από εκείνη των συναδέλφων τους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (φιλολόγων, μαθηματικών, θεολόγων, φυσικών, βιολόγων, χημικών, κ.ο.κ.). Ανάλογα αποτελέσματα έδειξαν και οι έρευνες των Gkolia, Dimitrios, & Koustelios (2016) και Shaukat & Iqba(2012), ενισχύοντας την άποψη ότι είναι ευκολότερο για τους δασκάλους μικρότερων τάξεων να χρησιμοποιήσουν ενδιαφέρουσες και θελκτικές διδακτικές στρατηγικές, να διαχειριστούν την τάξη τους διατηρώντας τον έλεγχο και την πειθαρχία και να κινητοποιήσουν τους μαθητές τους (Gkolia, Dimitrios, & Koustelios, 2016; Shaukat & Iqba, 2012).

Σημαντικά υψηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα σχετικά με την εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών, τη διαχείριση της τάξης και την προαγωγή

της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών παρουσίασαν και οι εκπαιδευτικοί που είχαν επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/ Κοινωνικο-συναισθηματικής Μάθησης/ Κοινωνικό-συναισθηματικών Δεξιοτήτων. Έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα έχουν σημαντικά οφέλη, καθώς βελτιώνεται γενικότερα η ψυχοσωματική τους υγεία και αναπτύσσεται η ικανότητα ενσυναίσθησής τους (Karimzadeh, Goodarzi, & Rezaei, 2012; Vesely, Saklofske, & Nordstokke, 2014) καθώς και οι προσωπικές τους ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες (Kourmousi, Salagianni, Koutras, 2015; Σαλαγιάννη, Κούτρας, Κουρμούση, 2015). Αυτό πιθανά συμβάλλει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους και κατ' επέκταση της αίσθησης επάρκειας στο έργο τους.

Παράγοντας που βρέθηκε να επηρεάζει αρνητικά την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών, την προαγωγή της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών, **αλλά και στις συνολικές τους επιδόσεις**, ήταν η ύπαρξη στην τάξη μαθητών που δυσκολεύονταν στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας. Η ύπαρξη δυσκολιών στους μαθητές όσον αφορά την ομιλία ή την κατανόηση της γλώσσας καθιστά δύσκολη την επικοινωνία τους με τους άλλους (MioIo & DeVore, 2016). Συνεπώς, μπορεί να υποτεθεί ότι ο εκπαιδευτικός που δεν έχει τη δυνατότητα να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με τους μαθητές τους έχει χαμηλή πεποίθηση για την αποτελεσματικότητά του στην εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών, τη διαχείριση της τάξης και την προαγωγή της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών. Αυτό μπορεί να εξηγήσει και ένα ακόμη εύρημα της περιγραφόμενης έρευνας, που έδειξε ότι **η ύπαρξη μαθητών που –σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών τους- χρειάζονται υποστήριξη από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής**, μειώνει σημαντικά την αίσθηση αποτελεσματικότητάς τους στην κινητοποίηση των μαθητών.

Σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας είναι και ότι οι εκπαιδευτικοί που λάμβαναν υποστήριξη και καθοδήγηση από τον Σχολικό Σύμβουλο της Γενικής Αγωγής και τον Σχολικό Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής έδειξαν υψηλότερη αίσθηση επάρκειας όσον αφορά την αποτελεσματικότητά τους να χρησιμοποιούν

διδασκαλικές στρατηγικές. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν αλληλοϋποστήριξη με τους συναδέλφους τους όταν την χρειαζόνταν, εκείνοι που είχαν υποστήριξη και καθοδήγηση από το διευθυντή της μονάδας καθώς και αυτοί που είχαν υποστήριξη και καθοδήγηση από τον Σχολικό Σύμβουλο της Γενικής Αγωγής και τον Σχολικό Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής παρουσίασαν υψηλότερη αίσθηση επάρκειας όσον αφορά την αποτελεσματικότητά τους να διαχειρίζονται την τάξη. Όσον αφορά στην ικανότητα να προωθούν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών τους, υψηλότερη αίσθηση επάρκειας εμφάνισαν οι εκπαιδευτικοί που είχαν αλληλοϋποστήριξη με τους συναδέλφους τους όταν την χρειαζόνταν, εκείνοι που είχαν υποστήριξη και καθοδήγηση από το διευθυντή της μονάδας καθώς και αυτοί που είχαν υποστήριξη και καθοδήγηση από τον Σχολικό Σύμβουλο της Γενικής Αγωγής και τον Σχολικό Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής.

Η υποστήριξη που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στον εργασιακό τους χώρο έχει βρεθεί να αποτελεί προστατευτικό παράγοντα απέναντι στο εργασιακό στρες και στη ψυχολογική και σωματική εξουθένωσή τους (burnout) και ενισχύει την επαγγελματική ικανοποίησή τους (Fiorilli, Gabola, Pepe, Meylan, Curchod-Ruedi, Albanese, & Doudin, 2015; Ju, Lan, Li, Feng, & You, 2015; Khezerlou, 2013; Lee, 2009; Malinen & Savolainen, 2016; Kourmousi & Alexopoulos, 2016; Pomaki & Anagnostopoulou, 2003). Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι το στρες της εργασίας και το burnout των εκπαιδευτικών έχει συσχετιστεί με τη μειωμένη αποτελεσματικότητά τους (Klassen & Chiu, 2010; Dicke, Parker, Holzberger, Kunina-Habenicht, Kunter, & Leutner, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2010; Thakur, 2012; Wang, Hall, & Rahimi, 2015), θα μπορούσε να υποστηριχθεί η υπόθεση, ότι η στήριξη που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στον εργασιακό τους χώρο συνιστά προστασία έναντι του επαγγελματικού στρες και του burnout και τους καθιστά πιο ανθεκτικούς, με αποτέλεσμα να νιώθουν και οι ίδιοι ότι είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στο έργο τους.

6.3. Ενσυναίσθηση και Ενεργητική Ακρόαση σε σχέση με την Αυτο-αποτελεσματικότητα

Η παρούσα μελέτη επιβεβαίωσε την υπόθεση ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται τόσο με την ενσυναίσθηση όσο και με τις ικανότητες ενεργητικής ακρόασης. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι όσο υψηλότερη ήταν η ενσυναίσθηση και οι ικανότητες ενεργητικής ακρόασης των συμμετεχόντων τόσο υψηλότερη ήταν και η αίσθηση αποτελεσματικότητας τους.

Πιο αναλυτικά, η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών βρέθηκε να σχετίζεται ανεξάρτητα με το πώς αξιολογούν την αποτελεσματικότητά τους στη χρήση διδακτικών στρατηγικών, τη διαχείριση της τάξης και την προαγωγή της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών. Όσο υψηλότερη ήταν η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών τόσο μεγαλύτερη ήταν η αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνητικών προσεγγίσεων, όταν ο εκπαιδευτικός κατανοεί τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών του, εκδηλώνει την αποδοχή του και τους ενθαρρύνει ενεργά, τότε τους βοηθάει να πιστέψουν στον εαυτό τους, ενισχύει τα κίνητρα και την προσπάθειά τους, με αποτέλεσμα να έχουν καλύτερη σχολική επίδοση (Bernstein-Yamashiro, 2004; Davis, 2001; Fredriksen & Rhodes, 2004; Frymier & Houser, 2000; Jennings & Greenberg, 2009). Άλλα σχετικά ευρήματα δείχνουν ότι τα υποστηρικτικά περιβάλλοντα μάθησης που χαρακτηρίζονται από την ενσυναίσθηση και την υποστήριξη που παρέχει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές, συμβάλλουν θετικά στη μάθηση και την επίδοση των μαθητών (π.χ. Baker, 2006; Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001; Hughes et al., 2008; Liew et al., 2010; Pianta & Stuhlman, 2004; Roorda et al., 2011). Από την άλλη μεριά, έχει διαπιστωθεί ότι εάν οι μαθητές δεν νιώθουν ασφαλείς, καλοδεχούμενοι ή άνετα μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον, εάν κρίνουν ότι ο εκπαιδευτικός δεν τους στηρίζει, δεν τους καταλαβαίνει και δεν ενδιαφέρεται να τους κατανοήσει, τότε δεν συμμετέχουν πλήρως στις δραστηριότητες μάθησης (Demetriou & Wilson, 2009; Demetriou et al., 2009; Ladd et al., 2000; Uline & Tschannen-Moran, 2008). Επομένως, τα υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού συμβάλλουν ουσιαστικά στην καλή

επίδοση των μαθητών του, γεγονός που τον οδηγεί στο να κτίσει μια θετική αίσθηση αποτελεσματικότητας για το έργο του.

Ανεξάρτητη συσχέτιση με την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας στη χρήση διδακτικών στρατηγικών, τη διαχείριση της τάξης και την προαγωγή της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών βρέθηκε να παρουσιάζει και η ενεργητική ακρόαση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη συσχέτιση της ενεργητικής ακρόασης-μέσω της κλίμακας AEL- με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, βρέθηκε ότι όσο συχνότερα οι εκπαιδευτικοί λάμβαναν όλες τις άμεσες και έμμεσες πληροφορίες από τους μαθητές τους και εστίαζαν την προσοχή τους όχι μόνο στο τι αλλά και στο πώς λέγεται κάτι, τόσο πιο υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας δήλωναν ως προς την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν διδακτικές στρατηγικές, να διαχειρίζονται τη σχολική τάξη και να ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών τους. Ακόμη, βρέθηκε ότι όσο συχνότερα οι εκπαιδευτικοί συνέθεταν τις πληροφορίες της συνομιλίας και είχαν τη δυνατότητα να θυμούνται τμήματα της συνομιλίας αυτής προκειμένου να καταστήσουν δυνατή την κατασκευή μιας αφήγησης στο σύνολό της, τόσο πιο θετική αίσθηση αποτελεσματικότητας δήλωναν ως προς την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν διδακτικές στρατηγικές, να διαχειρίζονται την τάξη και να προάγουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Παρόμοια, βρέθηκε ότι όσο συχνότερα οι εκπαιδευτικοί έθεταν ερωτήσεις για εξακρίβωση και χρησιμοποιούσαν λεκτικά και μη-λεκτικά μέσα προκειμένου να διατηρήσουν την προσοχή, τόσο μεγαλύτερη ήταν η δηλωμένη αίσθηση αυτοεπάρκειάς τους στην αποτελεσματική χρήση διδακτικών στρατηγικών, τη διαχείριση της τάξης και την προαγωγή της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών τους.

Όσον αφορά τη συσχέτιση της ενεργητικής ακρόασης -όπως αξιολογήθηκε με την κλίμακα ALAS- με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, βρέθηκε ότι όσο θετικότερες ήταν οι στάσεις τους ως προς την ενσυναισθητική κατανόηση ή την άνευ όρων θετική θεώρηση, όσο πιο συχνά εφαρμόζαν τις τεχνικές πτυχές της ενεργητικής ακρόασης και όσο συχνότερα αξιοποιούσαν την ενεργητική ακρόαση έχοντας πολλές ευκαιρίες για συνομιλία με τους μαθητές τους, τόσο πιο αποτελεσματικοί θεωρούσαν ότι είναι στη χρήση

διδακτικών στρατηγικών, τη διαχείριση της τάξης και την προαγωγή της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών τους.

Τόσο οι στάσεις όσο και οι δεξιότητες ακρόασης, που συγκροτούν την έννοια της ενεργητικής ακρόασης, σε ένα άτομο που κατέχει τον ρόλο προϊσταμένου-υπευθύνου, μπορούν να βελτιώσουν την μεταξύ τους επικοινωνία (Mineyama et al., 2007). Αντίστοιχα, η υιοθέτηση των αρχών της ενεργητικής ακρόασης από τον εκπαιδευτικό θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι προάγει την επικοινωνία με τους μαθητές του και τον καθιστά υποστηρικτικό στα μάτια των μαθητών του. Οι μαθητές έχουν την ανάγκη να γνωρίζουν ότι «οι ενήλικες στο σχολείο τους κατανοούν και νοιάζονται για αυτούς» (Klem&Connell, 2004, σ. 262). Σύμφωνα με τα ευρήματα ενός ικανοποιητικού αριθμού αξιολογών ερευνών, έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές οι οποίοι έχουν αναπτύξει με τον εκπαιδευτικό τους σχέσεις που χαρακτηρίζονται από την παροχή φροντίδας και υποστήριξης, εμφανίζουν θετικότερες στάσεις και αξίες για το σχολείο (Battistich & Hom, 1997; Battistich, Solomon, Watson, & Schaps, 1997; Battistich, Solomon, Kim, Watson, & Schaps, 1995; Osterman, 2000; Shouse, 1996; Solomon, Battistich, Watson, Schaps, & Lewis, 2000) και διαμορφώνουν υψηλότερα επίπεδα ενεργούς συμμετοχής και δέσμευσης απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία (Furrer & Skinner, 2003; Hughes, Luo, Kwok, & Loyd, 2008; Patrick, Ryan & Kaplan, 2007; Reeve, 2006; Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011; Ryan & Patrick, 2001; Skinner & Belmont, 1993; Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009; Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008; Woolley & Bowen, 2007), γεγονός που προσφέρει θετική ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό.

Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει τις αρχές της ενεργητικής ακρόασης και έχει υψηλή ενσυναίσθηση, είναι ο εκπαιδευτικός που προάγει την επικοινωνία με τους μαθητές του, που είναι υποστηρικτικός απέναντί τους, που τους αυξάνει τα κίνητρα για μάθηση και ενισχύει τη δέσμευσή τους απέναντι στο σχολείο, που προάγει την ανάπτυξη της θετικής/ κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς, ενώ τους εμπλέκει ενεργά στις δραστηριότητες της τάξης. Συνεπώς, μπορεί να θεωρηθούν αναμενόμενα τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης και ενεργητικής

ακρόασης είχαν υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας όσον αφορά την εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών, τη διαχείριση της τάξης και την προαγωγή της συμμετοχής των μαθητών.

Κλείνοντας, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι στην παρούσα έρευνα, μετά τη διεξαγωγή πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την επίδοση στη συνολική βαθμολογία της κλίμακας αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και ανεξάρτητη μεταβλητή τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων και τις βαθμολογίες τους στις κλίμακες της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης, βρέθηκε ότι οι παράγοντες που επιδρούσαν θετικά σε σημαντικό βαθμό στη συνολική αίσθηση επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών ήταν το ανδρικό φύλο, η κατοχή μεταπτυχιακών και διδακτορικών τίτλων σπουδών, η εργασία με πλήρες ωράριο, η διευθυντική θέση, η εργασία στην Ειδική Αγωγή, η υποστήριξη από τους Σχολικούς Συμβούλους Γενικής και Ειδικής Αγωγής, η επιμόρφωση στην Προαγωγή Ψυχικής Υγείας και οι αυξημένες ικανότητες ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης. Μιας και η επίδραση των παραγόντων αυτών ήδη σχολιάστηκε παραπάνω, αυτό που ίσως μένει να διατυπωθεί είναι η αναγκαιότητα ενίσχυσης των παραγόντων στους οποίους το εκπαιδευτικό σύστημα έχει τη δυνατότητα να παρέμβει. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως η ενίσχυση της λειτουργίας του θεσμού των Σχολικών Συμβούλων, η επιμόρφωση σε προγράμματα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας, και η εκπαίδευση σε δεξιότητες ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης θα μπορούσαν να βελτιώσουν την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνεισφέροντας έτσι ουσιαστικά στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

7.1. Περιορισμοί της έρευνας

Το βασικό δυνατό σημείο της παρούσας μελέτης είναι το μεγάλο δείγμα εκπαιδευτικών, που περιελάμβανε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων, από όλες τις περιφέρειες της επικράτειας.

Πρέπει ακόμη να τονιστεί, πως παρά το γεγονός ότι η προαιρετική συμμετοχή θα μπορούσε να ασκεί επίδραση στα αποτελέσματα της έρευνας – όπως συμβαίνει σε παρόμοιες έρευνες συγχρονικού τύπου (crosssectional)- ωστόσο το δείγμα της περιγραφόμενης μελέτης προήλθε μετά από πρόσκληση σε όλο τον ελληνικό εκπαιδευτικό πληθυσμό, μέσω του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου με το οποίο είναι συνδεδεμένο επίσημα το 99.98% των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα. Επιπλέον, οι αναλογίες των εκπαιδευτικών σε σχέση με προσωπικά και εργασιακά χαρακτηριστικά τους, ήτοι το φύλο, την ηλικία, και την βαθμίδα εκπαίδευσης, βρίσκονται σε συνάφεια με τις αντίστοιχες αναλογίες που δίνει η Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία για το σχολικό έτος κατά το οποίο διεξήχθη η έρευνα.

Ωστόσο, αδυναμία της μελέτης συνιστά η συγχρονικού τύπου φύση της διερεύνησης, η οποία δεν επιτρέπει την εξαγωγή απόλυτων αιτιολογικών συμπερασμάτων όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στις διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας και στους προσωπικούς και εργασιακούς παράγοντες. Επιπροσθέτως, το γεγονός ότι δεν συμπεριελήφθησαν εργαλεία αξιολόγησης προσωπικότητας στον ερευνητικό σχεδιασμό της παρούσας μελέτης, καθιστά αδύνατη την αξιολόγηση τυχόν διαμεσολαβητικού ρόλου ανάλογων χαρακτηριστικών.

7.2. Συμπεράσματα - Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και δράσεις

Το έτος 1998 σηματοδότησε την δημοσίευση της περίληψης της πρώτης γενιάς έρευνας των Tschannen-Moran και συνεργατών για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Οι συγγραφείς ήταν αισιόδοξοι για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και την περιέγραψαν να στέκεται «στο κατώφλι της ωριμότητας» (Tschannen-Moran et al., 1998, σ. 242), με «ελπιδοφόρο και παραγωγικό» μέλλον (Tschannen-Moran et al., 1998, σ. 242).

Από το 1998 κι εξής, ένας αριθμός ερευνητών έχουν παράσχει καθοδήγηση σχετικά με τις μελλοντικές κατευθύνσεις για την έρευνα της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Οι Goddard και συν. (2004a, b), Henson (2002) και Wheatley (2005) έχουν όλοι συγγράψει κριτικές για την έρευνα της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, με βάση τις διαπιστωθείσες ελλείψεις στον τομέα αυτό και έχουν προσφέρει στοχαστική καθοδήγηση για τους ερευνητές.

Πιο αναλυτικά, οι ερευνητές της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και οι θεωρητικοί έχουν απευθύνει έκκληση για πιο ποικιλόμορφες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και, κυρίως, για πιο ποιοτικές και διαχρονικές μελέτες διερεύνησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Klassen, Tze, Betts, & Gordon, 2011). Οι Tschannen-Moran και οι συνεργάτες τους (1998) αναφέρουν ότι η ποιοτική έρευνα στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι «συντριπτικά παραμελημένη» (Tschannen-Moran et al., 1998, σ. 242) και ότι «οι μελέτες περίπτωσης και άλλες ποιοτικές προσεγγίσεις θα χρησιμεύσουν για την εις βάθος κατανόηση του πώς λειτουργούν οι πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών» (Klassen et al., 2011, σ. 24). Ο Henson (2002) επεσήμανε ότι η έρευνα της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού βασίστηκε σχεδόν αποκλειστικά σε συσχετίσεις και διατομικά δεδομένα, που συλλέγονται από ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς και υποστήριξε ότι η εφαρμογή μιας ποικιλίας πειραματικών μεθοδολογιών -εμπειρικές, μέσω παρατήρησης και ποιοτικές- θα οδηγήσει στην ωρίμανση της έρευνας της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Ομοίως, ο Wheatley (2005), στην κριτική της έρευνας για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, έκανε έκκληση για ποιοτικές μελέτες και τόνισε την ανάγκη να δοθεί έμφαση στην ερμηνεία του τι πιστεύουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τα στοιχεία που τους καθιστούν αποτελεσματικούς. Εκτός από μια πρόσκληση για ποιοτικές μελέτες, οι σχολιαστές της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επισήμαναν την ανάγκη για πιο μακροχρόνιες μελέτες της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ως μέσο για να ρίξουν φως σχετικά με την ανάπτυξη και τη σταθερότητά της (π.χ., Henson 2002; Klassen et al., 2011; Tschannen-Moran et al. 1998).

Εκτός από την αύξηση της ποικιλίας των μεθόδων, οι ερευνητές της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επισημαίνουν την ανάγκη για *διερεύνηση των πηγών της αποτελεσματικότητας*. Οι Tschannen-Moran και οι συνεργάτες τους (1998) τοποθέτησαν τις πηγές της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (δηλαδή, την εμπειρία, τη λεκτική πειθώ, την αντιπροσωπευτική εμπειρία και τη φυσιολογική διέγερση) σε περίοπτη θέση στο μοντέλο τους για το πώς λειτουργεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αλλά αναγνώρισαν ότι λίγα είναι γνωστά για το πώς αυτές οι πηγές λειτουργούν στην πράξη. Ο Henson (2002) σημειώνει ότι η έρευνα για τις πηγές της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ήταν «σχεδόν ανύπαρκτη» (Henson, 2002, σ. 142) και προέτρεψε για περαιτέρω έρευνα εξερευνώντας την εγκυρότητα και τις πιθανές επιπτώσεις των υποτιθέμενων πηγών της αυτο-αποτελεσματικότητας. Ομοίως, οι Goddard και συνεργάτες (2004a, b) επεσήμαναν την ανάγκη για επιπλέον διερεύνηση, εξετάζοντας τις πηγές της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και αμφισβητώντας το κατά πόσον οι υποτιθέμενες πηγές αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ισχύουν και σε συλλογικό επίπεδο. Η έρευνα για τις πηγές της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών «εξηγεί τη διαδικασία με την οποία αναπτύσσεται η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και μπορεί να οδηγήσει σε ιδέες για το πώς να ενισχυθεί καλύτερα η αυτορρύθμιση και η συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών» (Klassen et al., 2011, σ. 24).

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να συνεισφέρει ακριβώς σε αυτό το πεδίο: Στη διερεύνηση χαρακτηριστικών και ικανοτήτων ως πηγών βελτίωσης της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Είναι πράγματι αναγκαίο να εντοπισθούν τρόποι ενίσχυσής της, καθώς διεθνώς, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αναγνωρίζεται ως ιδιαίτερα στρεσογόνο. Συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν υψηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης (burnout), όπως φαίνεται από τα ευρήματα ερευνών που έχουν διεξαχθεί σε διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα (π.χ., Barutcu & Serinkan, 2013; Borrelli, Benevene, Fiorilli, D'Amelio, & Pozzi, 2014; Fiorilli, Gabola, Pepe, Meylan, Curchod-Ruedi, Albanese, & Doudin, 2015; Foley & Murphy, 2015; Madaliyeva, Mynbayeva, Sadvakassova, & Zholdassova, 2015; Motallebzadeh, Ashraf, & Yazdi, 2014; Sadeghi & Khezrlou, 2014;

VanDroogenbroeck, Spruyt, & Vanroelen, 2014; Unterbrink, Zimmermann, Pfeifer, Wirsching, Brähler, & Bauer, 2008; Wang, Hall, & Rahimi, 2015, κ.ά.). Το επάγγελμα αυτό καθίσταται πλέον ακόμη πιο στρεσογόνο για τον έλληνα εκπαιδευτικό, αφού η οικονομική κρίση από την οποία διέρχεται η χώρα μας έχει μειώσει δραματικά τους μόνιμους διορισμούς, έχει επιφέρει σημαντικές μειώσεις μισθών και συντάξεων και έχει αυξήσει την εργασιακή ανασφάλεια.

Σημαντικός παράγοντας που μπορεί να συνδράμει τον εκπαιδευτικό στον έλεγχο και τη διαχείριση του επαγγελματικού του άγχους έχει αποδειχθεί ότι είναι η αίσθηση της αποτελεσματικότητας του στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού του έργου (Klassen & Chiu, 2010). Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι είναι αποτελεσματικοί έχουν λιγότερο άγχος, γεγονός που περιορίζει τον κίνδυνο για επαγγελματική εξουθένωση (Kleinsasser, 2014; Schwarzer & Hallum, 2008). Ειδικότερα για την Ελλάδα, δεδομένης της δύσκολης οικονομικής κατάστασης και των ραγδαίων μεταβολών στον εκπαιδευτικό τομέα, που είναι απόρροια της οικονομικής κρίσης, κρίνεται ακόμη επιτακτικότερη η ανάγκη προαγωγής της αίσθησης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Η υψηλή αίσθηση επάρκειας των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αποτελεσματικότητά τους θα μπορούσε να λειτουργήσει ως προστατευτική ασπίδα από τον κίνδυνο του επαγγελματικού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι τόσο η ενεργητική ακρόαση όσο και η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών σχετίζονται ανεξάρτητα με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα ενεργητικής ακρόασης και ενσυναίσθησης εκτιμούν ότι είναι πιο αποτελεσματικοί κατά την επιτέλεση του πολυδιάστατου εκπαιδευτικού τους ρόλου, ο οποίος απαιτεί την αποτελεσματική χρήση διδακτικών στρατηγικών, την επιτυχή διαχείριση της τάξης και την καλύτερη προαγωγή της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών. Συνεπώς, η ένταξη της εκπαίδευσης σε δεξιότητες ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης στις προπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, καθώς και η υλοποίηση ανάλογων επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς είναι πιθανόν να ενισχύσουν την αυτο-αποτελεσματικότητά των ελλήνων εκπαιδευτικών, να συμβάλλουν

στην επαγγελματική τους ικανοποίηση και να τους προστατεύσουν από το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έννοια της Αυτο-αποτελεσματικότητας (Self- Efficacy) των εκπαιδευτικών, αναφέρεται στις εκτιμήσεις τους για την προσωπική τους αποτελεσματικότητα στην κινητοποίηση των μαθητών και στην προαγωγή της μάθησης, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει τόσο το εκπαιδευτικό τους έργο και τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν, όσο και τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών και τη γενικότερη επιτυχία τους. Η παρούσα διατριβή, αφορά στη διερεύνηση της εργασιακής Αυτο-αποτελεσματικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών και των παραγόντων που την επηρεάζουν, καθώς και στην εξέταση της επίδρασης της ενσυναίσθησης και των ικανοτήτων ενεργητικής ακρόασης στις τρεις επιμέρους διαστάσεις της: α. Χρήση διδακτικών στρατηγικών, β. Διαχείριση της τάξης και γ. Ενεργή συμμετοχή των μαθητών.

Διεξήχθη συγχρονικού τύπου έρευνα το **Δείγμα** της οποίας αποτέλεσαν **3955** εκπαιδευτικοί, 1108 άνδρες και 2847 γυναίκες, πρωτοβάθμιας (νηπιαγωγοί και δάσκαλοι), δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με μέση ηλικία τα 43,3 έτη.

Η ανάλυση πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης ανέδειξε σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις ($p < 0,001$) σε όλες τις διαστάσεις αλλά και στη συνολική βαθμολογία της κλίμακας Αυτο-Αποτελεσματικότητας στους άνδρες εκπαιδευτικούς, σε εκείνους που είχαν υψηλό επίπεδο σπουδών (μεταπτυχιακούς και διδακτορικούς τίτλους), σε εκείνους που εργάζονταν με πλήρες ωράριο, στους Δ/ντές σχολικών μονάδων, σε εκείνους που είχαν επιμορφωθεί σε πρόγραμμα προαγωγής ψυχικής υγείας, σε όσους δήλωναν ότι υποστηρίζονται από τους Σχολικούς τους Συμβούλους και σε όσους είχαν αυξημένα επίπεδα ενσυναίσθησης, ενεργητικής ακρόασης και δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης.

Λέξεις κλειδιά:

1. Αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών
2. Ενσυναίσθηση
3. Ενεργητική Ακρόαση
4. Ικανότητες ενεργητικής Ακρόασης
5. Έλληνες εκπαιδευτικοί

The concept of teachers' self-efficacy refers to their personal assessment of their effectiveness in mobilizing students and promoting learning, which in turn influences their educational work and their teaching practices, as well as the students' performance and their overall success. This dissertation concerns the investigation of Greek teachers working self-efficacy and the factors that influence it, as well as the examination of the impact of empathy and active listening skills in its three sub-dimensions: a. Efficacy for Instructional strategies, b. Efficacy for Classroom management and c. Efficacy for student engagement.

A cross-sectional study was conducted, with **3955** primary (kindergarten and elementary teachers), secondary and tertiary education educators, of average age of 43.3 years, constituting the sample. 1108 were men and 2847 women.

The multifactorial linear regression analysis revealed significantly higher performance ($p < 0.001$) in all dimensions and in the total scores on the Teachers' Self-Efficacy scale for male teachers, those with higher education (postgraduate and doctoral degrees), those who worked full-time, school administrators, those who had been trained in a mental health promotion program, those who claimed to be supported by their School Counselors, and those who had elevated levels of empathy, active listening and active listening skills.

Keywords:

1. Teachers Self-Efficacy
2. Empathy
3. Active Listening
4. Active Listening Skills
5. Greek teachers

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Abecassis, M., Hartup, W. W., Haselager, G. J., Scholte, R. H., & Van Lieshout, C. F. (2002). Mutual antipathies and their significance in middle childhood and adolescence. *Child Development, 73*(5), 1543-1556.
2. Alterman, A. I., McDermott, P. A., Cacciola, J. S., & Rutherford, M. J. (2003). Latent structure of the Davis Interpersonal Reactivity Index in methadone maintenance patients. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 25*(4), 257-265.
3. Altun, S., & Erden, M. (2013). Self-regulation based learning strategies and self-efficacy perceptions as predictors of male and female students' mathematics achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 106*, 2354-2364.
4. Ames, C. (1993). How School-to-Home Communications Influence Parent Beliefs and Perceptions. *Equity and Choice, 9*(3), 44-49.
5. Ançel, G. (2006). Developing empathy in nurses: An inservice training program. *Archives of Psychiatric Nursing, 20*(6), 249-257.
6. Anderson, W. L., Mitchell, S. M., & Osgood, M. P. (2005). Comparison of student performance in cooperative learning and traditional lecture-based biochemistry classes. *Biochemistry and Molecular Biology Education, 33*(6), 387-393.
7. Angus, L., & Kagan, F. (2007). Empathic relational bonds and personal agency in psychotherapy: Implications for psychotherapy supervision, practice, and research. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 44*(4), 371-377.
8. Antoniou, A. S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: the role of coping strategies. *Psychology, 4*(03), 349.
9. Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology, 21*(7), 682-690.

10. Ashton, P., Buhr, D., & Crocker, L. (1984). Teachers' Sense of Efficacy: A Self-or Norm-Referenced Construct?. *Florida Journal of Educational Research*, 26(1), 29-41.
11. Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211-229.
12. Bakker, A. B., Demerouti, E., & Verbeke, W. (2004). Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management*, 43(1), 83-104.
13. Banas, J. A., Dunbar, N., Rodriguez, D., & Liu, S. J. (2011). A review of humor in educational settings: Four decades of research. *Communication Education*, 60(1), 115-144.
14. Bandura, A. (1982a). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
15. Bandura, A. (1982b). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 13(3), 195-199.
16. Bandura, A. (1982c). The psychology of chance encounters and life paths. *American Psychologist*, 37(7), 747-755.
17. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
18. Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735.
19. Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
20. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
21. Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
22. Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Journal of Applied Psychology: An International Review*, 51, 269–290.

23. Bandura, A. (2006a). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1-43). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
24. Bandura, A. (2006b). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education, Vol. 5: Self-efficacy and adolescence* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
25. Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
26. Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 258.
27. Bandura, A., Reese, L., & Adams, N. E. (1982). Microanalysis of action and fear arousal as a function of differential levels of perceived self-efficacy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(1), 5-21.
28. Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163-175.
29. Baterson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York, NY: Ballantine.
30. Batson, C. D. (2014). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. New York, NY: Psychology Press.
31. Batson, C. D., & Coke, J. S. (1981). Empathy: A source of altruistic motivation for helping. In J. P., Rushton, & R. M., Sorrentino (Eds.), *Altruism and helping behavior: Social, personality, and developmental perspectives* (pp. 167-187). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
32. Batson, C. D., & Moran, T. (1999). Empathy-induced altruism in a prisoner's dilemma. *European Journal of Social Psychology*, 29, 909-924.

33. Batson, C. D., Duncan, B. D., Ackerman, P., Buckley, T., & Birch, K. (1981). Is empathic emotion a source of altruistic motivation?. *Journal of Personality and Social Psychology*, *40*, 290-302.
34. Batson, C. D., Dyck, J. L., Brandt, J. R., Batson, J. G., Powell, A. L., McMaster, M. R., & Griffitt, C. (1988). Five studies testing two new egoistic alternatives to the empathy-altruism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *55*, 52-77.
35. Batson, C. D., Klein, T. R., Highberger, L., & Shaw, L. L. (1995). Immorality from empathy-induced altruism: When compassion and justice conflict. *Journal of Personality and Social Psychology*, *68*, 1042-1054.
36. Batson, C. D., Sager, K., Garst, E., Kang, M., Rubchinsky, K., & Dawson, K. (1997). Is empathy-induced helping due to self-other merging?. *Journal of Personality and Social Psychology*, *73*, 495-509.
37. Becker, B. E., & Luthar, S. S. (2002). Social-emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantaged students: Closing the achievement gap. *Educational Psychologist*, *37*(4), 197-214.
38. Bellini, C. G. P., Isoni Filho, M. M., de Moura Junior, P. J., & de Faria Pereira, R. D. C. (2016). Self-efficacy and anxiety of digital natives in face of compulsory computer-mediated tasks: A study about digital capabilities and limitations. *Computers in Human Behavior*, *59*, 49-57.
39. Berger, C. R. (2005). Interpersonal communication: Theoretical perspectives, future prospects. *Journal of Communication*, *55*(3), 415-447.
40. Bernhard, J. K., Lefebvre, M. L., Murphy Kilbride, K., Chud, G., & Lange, R. (1998). Troubled relationships in early childhood education: Parent-teacher interactions in ethnoculturally diverse child care settings. *Early Education and Development*, *9*(1), 5-28.
41. Bernstein-Yamashiro, B. (2004). Learning relationships: Teacher-student connections, learning, and identity in high school. *New Directions for Youth Development*, *103*, 55-70.

42. Berthoz, A., & Thirioux, B. (2010). A spatial and perspective change theory of the difference between sympathy and empathy. *Paragrana Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*, 19(1), 32-61.
43. Beven, J. P., O'Brien-Malone, A., & Hall, G. (2004). Using the interpersonal reactivity index to assess empathy in violent offenders. *International Journal of Forensic Psychology*, 1(2), 33-41.
44. Bierman, K. L. (2011). The promise and potential of studying the “invisible hand” of teacher influence on peer relations and student outcomes: A commentary. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 297-303.
45. Bikos, K., Tsigilis, N., & Grammatikopoulos, V. (2011). The effect of an introductory training program on teachers' efficacy beliefs. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(14), 37-40.
46. Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
47. Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934.
48. Blazer, D. G. (2002). Self-efficacy and depression in late life: a primary prevention proposal. *Aging & Mental Health*, 6(4), 315-324.
49. Blom, V., Richter, A., Hallsten, L., & Svedberg, P. (2015). The associations between job insecurity, depressive symptoms and burnout: The role of performance-based self-esteem. *Economic and Industrial Democracy*, 1, 16.
50. Bodie, G. D. (2011) The Active- Empathic Listening Scale (AELS): Conceptualization and evidence of validity within the interpersonal domain. *Communication Quarterly*, 59(3),277-295.
51. Bodie, G. D. (2011a). The understudied nature of listening in interpersonal communication: Introduction to a special issue. *International Journal of Listening*, 25(1-2), 1-9.

52. Bodie, G. D. (2011b). The Active-Empathic Listening Scale (AELS): Conceptualization and evidence of validity within the interpersonal domain. *Communication Quarterly*, 59(3), 277-295.
53. Bodie, G. D., St. Cyr, K., Pence, M., Rold, M., & Honeycutt, J. (2012). Listening competence in initial interactions I: Distinguishing between what listening is and what listeners do. *International Journal of Listening*, 26(1), 1-28.
54. Bodie, G. D., Worthington, D., Imhof, M., & Cooper, L. O. (2008). What would a unified field of listening look like? A proposal linking past perspectives and future endeavors. *The Intl. Journal of Listening*, 22(2), 103-122.
55. Bond, C. D. (2012). An overview of best practices to teach listening skills. *International Journal of Listening*, 26(2), 61-63.
56. Boswell, J. F., Nelson, D. L., Nordberg, S. S., McAleavey, A. A., & Castonguay, L. G. (2010). Competency in integrative psychotherapy: Perspectives on training and supervision. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 47(1), 3-11.
57. Braun, K. L., Cheang, M., & Shigeta, D. (2005). Increasing knowledge, skills, and empathy among direct care workers in elder care: A preliminary study of an active-learning model. *The Gerontologist*, 45(1), 118-124.
58. Brown, T. E. (2005). The influence of teachers' efficacy and beliefs regarding mathematics instruction in the early childhood classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(3), 239-257.
59. Bültmann, U., Kant, I. J., Schröer, C., & Kasl, S. (2002). The relationship between psychosocial work characteristics and fatigue and psychological distress. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 75(4), 259-266.
60. Burgard, S. A., Brand, J. E., & House, J. S. (2009). Perceived job insecurity and worker health in the United States. *Social Science & Medicine*, 69(5), 777-785.

61. Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9(3), 261-275.
62. Burnett, P. C. (2002). Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. *Educational Psychology*, 22(1), 5-16.
63. Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46(4), 367-391.
64. Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy Beliefs as Determinants of Teachers' Job Satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821-832.
65. Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
66. Carlson, E., Brauen, M., Klein, S., & Schroll, K. & Willig, S. (2002). Study of personnel needs in special education: Key findings. *Internet site: <http://ferdig.coe.ufl.edu/spense/KeyFindings.doc>* (Accessed June 3, 2004).
67. Carré, A., Stefaniak, N., D'Ambrosio, F., Bensalah, L., & Besche-Richard, C. (2013). The Basic Empathy Scale in Adults (BES-A): Factor structure of a revised form. *Psychological Assessment*, 25(3), 679-691.
68. Cheng, Y., Chen, C. W., Chen, C. J., & Chiang, T. L. (2005). Job insecurity and its association with health among employees in the Taiwanese general population. *Social Science & Medicine*, 61(1), 41-52.
69. Chlopan, B. E., McCain, M. L., Carbonell, J. L., & Hagen, R. L. (1985). Empathy: Review of available measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(3), 635.

70. Chory, R. M., Horan, S.M., Carton, S.T., & Houser, M.L. (2014). Toward a further understanding of students' emotional responses to classroom injustice. *Communication Education*, 63(1), 41-62.
71. Chularut, P., & DeBacker, T. K. (2004). The influence of concept mapping on achievement, self-regulation, and self-efficacy in students of English as a second language. *Contemporary Educational Psychology*, 29(3), 248-263.
72. Cialdini, R. B., Brown, S. L., Lewis, B. P., Luce, C., & Neuberg, S. L. (1997). Reinterpreting the empathy-altruism relationship: when one into one equals oneness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(3), 481-494.
73. Cliffordson, C. (2001). Parents' judgments and students' self-judgments of empathy: The structure of empathy and agreement of judgments based on the Interpersonal Reactivity Index (IRI). *European Journal of Psychological Assessment*, 17(1), 36-47.
74. Coakley, C. G., & Wolvin, A. D. (1990). Listening pedagogy and andragogy: The state of the art. *International Journal of Listening*, 4(1), 33-59.
75. Cohen, D., & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, 32, 988-998.
76. Cole, C. L., & Cole, A. L. (1999). Marriage enrichment and prevention really works: Interpersonal competence training to maintain and enhance relationships. *Family Relations*, 48(3), 273-275.
77. Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teachers' beliefs about social-emotional learning: Identifying teacher profiles and their relations with job stress and satisfaction. *Learning and Instruction*, 39, 148-157.
78. Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioural Science/ Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 258-269.

79. Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 171-200.
80. Cox, C. L., Uddin, L. Q., Di Martino, A., Castellanos, F. X., Milham, M. P., & Kelly, C. (2012). The balance between feeling and knowing: affective and cognitive empathy are reflected in the brain's intrinsic functional dynamics. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 7(6), 727-737.
81. Cross, D. G., & Sharpley, C. F. (1982). Measurement of empathy with the Hogan Empathy Scale. *Psychological Reports*, 50(1), 62.
82. Curwen, T. (2003). The importance of offense characteristics, victimization history, hostility, and social desirability in assessing empathy of male adolescent sex offenders. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment*, 15(4), 347-364.
83. Davis, H. A. (2001). The quality and impact of relationships between elementary school students and teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 26(4), 431-453.
84. Davis, K. G., & Heaney, C. A. (2000). The relationship between psychosocial work characteristics and low back pain: underlying methodological issues. *Clinical Biomechanics*, 15(6), 389-406.
85. Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology* 44, 113-126.
86. Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Madison, WI: Brown & Benchmark.
87. Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Boulder, CO, US: Westview Press.
88. Davis, M. H., & Franzoi, S. L. (1991). Stability and change in adolescent self-consciousness and empathy. *Journal of Research in Personality*, 25, 70-87.
89. Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. Διαθέσιμο στο http://www.uv.es/~friasnav/Davis_1980.pdf

90. De Corte, K., Buysse, A., Verhofstadt, L., Roeyers, H., Ponnet, K., & Davis, M. (2007). Measuring empathic tendencies: Reliability and validity of the Dutch version of the Interpersonal Reactivity Index. *Psychologica Belgica*, 47(4).
91. De Neve, D., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 47, 30-41.
92. Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3, 406-412.
93. Decety, J., & Jackson, P. L. (2006). A social-neuroscience perspective on empathy. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 54-58.
94. Decety, J. (2010). The neurodevelopment of empathy in humans. *Developmental neuroscience* 32(4) 257-267.
95. Deemer, S. A., & Minke, K. M. (1999). An investigation of the factor structure of the teacher efficacy scale. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 3-10.
96. Demetriou, H., & Wilson, E. (2009). Synthesising affect and cognition in teaching and learning. *Social Psychology of Education*, 12(2), 213-232.
97. Demetriou, H., Wilson, E., & Winterbottom, M. (2009). The role of emotion in teaching: are there differences between male and female newly qualified teachers' approaches to teaching?. *Educational Studies*, 35(4), 449-473.
98. Dev, P. C. (1997). Intrinsic Motivation and Academic Achievement What Does Their Relationship Imply for the Classroom Teacher?. *Remedial and Special Education*, 18(1), 12-19.
99. Di Giunta, L., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, P. L., Zuffiano, A., & Caprara, G. V. (2013). The determinants of scholastic achievement: The contribution of personality traits, self-esteem, and

- academic self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 27, 102-108.
100. Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M., & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 62-72.
101. Dolzan, M., Sartori, R., Charkhabi, M., & De Paola, F. (2015). The Effect of School Engagement on Health Risk Behaviours among High School Students: Testing the Mediating Role of Self-Efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 608-613.
102. Dormann, C., & Zapf, D. (1999). Social support, social stressors at work, and depressive symptoms: testing for main and moderating effects with structural equations in a three-wave longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 84(6), 874-884.
103. Dormann, C., & Zapf, D. (2002). Social stressors at work, irritation, and depressive symptoms: Accounting for unmeasured third variables in a multi-wave study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75(1), 33-58.
104. Drollinger, T., Comer, L. B., & Warrington, P. T. (2006). Development and validation of the active empathetic listening scale. *Psychology & Marketing*, 23(2), 161-180.
105. Duck, S. W. (1994a). *Meaningful Relationships: Talking, Sense and Relating*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
106. Duck, S. W. (1994b). Communication and Relational Maintenance. In D. Canary, & L. Stafford (Eds.), *Steady as (S)He Goes: Relational Maintenance as Shared Meaning System* (pp. 45-60). New York: Academic Press.
107. Duhamel, F., & Talbot, L. R. (2004). A constructivist evaluation of family systems nursing interventions with families experiencing cardiovascular and cerebrovascular illness. *Journal of Family Nursing*, 10(1), 12-32.

108. Duschl, R. A., & Osborne, J. (2002). Supporting and Promoting Argumentation Discourse in Science Education. *Studies in Science Education*, 38, 39-72.
109. Dymond, R. F. (1949). A scale for the measurement of empathic ability. *Journal of Consulting Psychology*, 13(2), 127-133.
110. Dymond, R. F. (1950). Personality and empathy. *Journal of Consulting Psychology*, 14(5), 343-350.
111. Egan, G. (1998). *The skilled helper: A problem-management approach to helping* (6th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
112. Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
113. Eisenberg, N. (2002). Empathy-related emotional responses, altruism, and their socialization. In R. J., Davidson, & A., Harrington (Eds.), *Visions of compassion: Western scientists and Tibetan Buddhists examine human nature* (pp. 131-164). New York, NY: Oxford University Press.
114. Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behaviour. *Motivation and Emotion*, 14, 131-149.
115. Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101, 91-119.
116. Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (1998). Prosocial development. In: W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3, pp. 701-778). New York, NY: John Wiley & Sons.
117. Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Cumberland, A., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Zhou, Q., & Carlo, G. (2002). Prosocial development in early adulthood: a longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 993-1006.
118. Eisenberg, N., Zhou, Q., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Reiser, M., Gurthie, I. K., & Cumberland, A. (2003). The relations of parenting, effortful control, and ego control to children's emotional expressivity. *Child Development*, 74(3), 875-895.

119. Eisenberg-Berg, N., & Lennon, R. (1980). Altruism and the Assessment of Empathy in the Preschool Years. *Child Development, 51*(2), 552-57.
120. Elliott, I. A., Beech, A. R., Mandeville-Norden, R., & Hayes, E. (2009). Psychological Profiles of Internet Sexual Offenders Comparisons With Contact Sexual Offenders. *Sexual abuse: a journal of research and treatment, 21*(1), 76-92.
121. Elliott, S. N., Kratoscwill, T. R., Littlefield Cook, J., & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία* (Επιμ. Έ. Συγκολλίτου, μτφρ. Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα). Αθήνα: Gutenberg.
122. Fackler, S., & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education, 56*, 185-195.
123. Fairbairn, G. J. (2009). Empathy, Sympathy, and the Image of the Other. *Peace Review, 21*(2), 188-197.
124. Farmer, T. W., Lines, M. M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(5), 247-256.
125. Fassaert, T., van Dulmen, S., Schellevis, F., & Bensing, J. (2007). Active listening in medical consultations: development of the Active Listening Observation Scale (ALOS-global). *Patient Education and Counseling, 68*(3), 258-264.
126. Feldlaufer, H., Midgley, C., & Eccles, J. S. (1988). Student, teacher, and observer perceptions of the classroom environment before and after the transition to junior high school. *The Journal of Early Adolescence, 8*(2), 133-156.
127. Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences, 37*, 210-216.
128. Fenning, B. E., & May, L. N. (2013). "Where there is a will, there is an A": examining the roles of self-efficacy and self-concept in college

- students' current educational attainment and career planning. *Social Psychology of Education*, 16(4), 635-650.
129. Fernández, A. M., Dufey, M., & Kramp, U. (2011). Testing the Psychometric Properties of the Interpersonal Reactivity Index (IRI) in Chile: Empathy in a Different Cultural Context. *European Journal of Psychological Assessment*, 27(3), 179-185.
130. Fernet, C., Trépanier, S. G., Austin, S., & Levesque-Côté, J. (2016). Committed, inspiring, and healthy teachers: How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start?. *Teaching and Teacher Education*, 59, 481-491.
131. Ferrie, J. E., Shipley, M. J., Newman, K., Stansfeld, S. A., & Marmot, M. (2005). Self-reported job insecurity and health in the Whitehall II study: potential explanations of the relationship. *Social science & medicine*, 60(7), 1593-1602.
132. Ferrie, J. E., Shipley, M. J., Stansfeld, S. A., & Marmot, M. G. (2002). Effects of chronic job insecurity and change in job security on self-reported health, minor psychiatric morbidity, physiological measures, and health related behaviours in British civil servants: the Whitehall II study. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 56(6), 450-454.
133. Feshbach, N. D. (1982). Sex differences in empathy and social behavior in children. In: N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 315-338). New York, NY: Academic Press.
134. Feshbach, N. D., & Roe, K. (1968). Empathy in six-and seven-year-olds. *Child Development*, 39(1), 133-145.
135. Fiorilli, C., Gabola, P., Pepe, A., Meylan, N., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., & Doudin, P. A. (2015). The effect of teachers' emotional intensity and social support on burnout syndrome. A comparison between Italy and Switzerland. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 65(6), 275-283.
136. Fitch-Hauser, M., & Hughes, M. A. (1992). The conceptualization and measurement of listening. *International Listening Association. Journal*, 6(1), 6-22.

137. Fitzgerald, P., & Leudar, I. (2010). On active listening in person-centred, solution-focused psychotherapy. *Journal of Pragmatics*, 42(12), 3188-3198.
138. Floyd, J. J. (1985). *Listening: A Practical Approach*. Glenview, IL:Scott, Foresman.
139. Forrest-Bank, S. S., & Jenson, J. M. (2015). The relationship among childhood risk and protective factors, racial microaggression and ethnic identity, and academic self-efficacy and antisocial behavior in young adulthood. *Children and Youth Services Review*, 50, 64-74.
140. Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New Directions for Youth Development*, 103, 45-54.
141. Frese, M. (1999). Social support as a moderator of the relationship between work stressors and psychological dysfunctioning: a longitudinal study with objective measures. *Journal of Occupational Health Psychology*, 4(3), 179-192.
142. Friedlmeier, W. (1996). The development of the relationship between empathy and helping behavior in boys' middle childhood. *Polish Quarterly of Developmental Psychology*, 2, 17-36.
143. Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675-686.
144. Frymier, A. B., & Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49(3), 207-219.
145. Frymier, A. B., Wanzer, M. B., & Wojtaszczyk, A. M. (2008). Assessing students' perceptions of inappropriate and appropriate teacher humor. *Communication Education*, 57(2), 266-288.
146. Furtak, E. M. (2006). The problem with answers: An exploration of guided scientific inquiry teaching. *Science Education*, 90(3), 453-467.
147. Garner, R. L. (2006). Humor in pedagogy: How ha-ha can lead to aha!. *College Teaching*, 54(1), 177-180.

148. Gearhart, C. C., & Bodie, G. D. (2011). Active-empathic listening as a general social skill: Evidence from bivariate and canonical correlations. *Communication Reports, 24*(2), 86-98.
149. Gerdes, K. E. (2011). Empathy, sympathy, and pity: 21st-century definitions and implications for practice and research. *Journal of Social Service Research, 37*(3), 230-241.
150. Gest, S. D., & Rodkin, P. C. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(5), 288-296.
151. Ghaleb, A. B., Ghaith, S., & Akour, M. (2015). Self-Efficacy, Achievement Goals, and Metacognition as Predictors of Academic Motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 191*, 2068-2073.
152. Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 569-582.
153. Gillies, R. M. (2016). Dialogic interactions in the cooperative classroom. *International Journal of Educational Research, 76*, 178-189.
154. Gkolia, A., Dimitrios, B. A., & Koustelios, A. (2016). Background characteristics as predictors of Greek teachers' self-efficacy. *International Journal of Educational Management, 30*(3), 460-472.
155. Glenn, E. C. (1989). A content analysis of fifty definitions of listening. *International Journal of Listening, 3*(1), 21-31.
156. 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*(7), 807-818.
157. Goddard, R. D., & Skrla, L. (2006). The influence of school social composition on teachers' collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly, 42*(2), 216-235.
158. Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal, 37*(2), 479-507.

159. Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
160. Goddard, R. D., LoGerfo, L., & Hoy, W. K. (2004). High school accountability: The role of perceived collective efficacy. *Educational Policy*, 18(3), 403-425.
161. Goldin, E., & Doyle, R. E. (1991). Counselor predicate usage and communication proficiency on ratings of counselor empathic understanding. *Counselor Education and Supervision*, 30(3), 212-224.
162. Gordon, T. (2008). *Parent effectiveness training: The proven program for raising responsible children*. Harmony.
163. Gordon, T. (2003). *Teacher effectiveness training*. New York: Three Rivers Press.
164. Gower, R., & Walters, S. (1983). *Teaching Practice Handbook*. Oxford: Heinemann.
165. Greene, J. O. (2006). Have I Got Something to Tell You? Ideational Dynamics and Message Production. *Journal of Language and Social Psychology*, 25(1), 64-75.
166. Greene, J. O., & Herbers, L. E. (2011). Conditions of interpersonal transcendence. *International Journal of Listening*, 25, 66-84.
167. Guo, Y., Dynia, J. M., Pelatti, C. Y., & Justice, L. M. (2014). Self-efficacy of early childhood special education teachers: Links to classroom quality and children's learning for children with language impairment. *Teaching and Teacher Education*, 39, 12-21.
168. Gupta, M. L. (2004). Enhancing student performance through cooperative learning in physical sciences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 63-73.
169. Hagelskamp, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2013). Improving classroom quality with the ruler approach to social and emotional learning: Proximal and distal outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 51(3-4), 530-543.

170. Halpin, D. (2010). National curriculum reform in China and England: Origins, character and comparison. *Frontiers of Education in China*, 5(2), 258-269.
171. Halpin, D. (2014). Teaching and Learning in Chinese Schools: Core Values and Pedagogic Philosophy. *Chinese Studies*, 3(01), 1-3.
172. Hampton, N. Z., & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41(2), 101-112.
173. Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
174. Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child Development*, 76(5), 949-967.
175. Harry, B. (1992). An ethnographic study of cross-cultural communication with Puerto Rican-American families in the special education system. *American Educational Research Journal*, 29(3), 471-494.
176. Hascher, T., & Hagenauer, G. (2016). Openness to theory and its importance for pre-service teachers' self-efficacy, emotions, and classroom behaviour in the teaching practicum. *International Journal of Educational Research*, 77, 15-25.
177. Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Abingdon: Routledge.
178. Hawk, S. T., Keijsers, L., Branje, S. J., Graaff, J. V. D., Wied, M. D., & Meeus, W. (2013). Examining the interpersonal reactivity index (IRI) among early and late adolescents and their mothers. *Journal of Personality Assessment*, 95(1), 96-106.
179. Haxby, J. V., Hoffman, E. A., & Gobbini, M. I. (2000). The distributed human neural system for face perception. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(6), 223-233.

180. Hellman, S. V. (2007). Humor in the classroom: Stu's seven simple steps to success. *College Teaching*, 55(1), 37-39.
181. Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 819-836.
182. 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.
183. Henson, R. K., Kogan, L. R., & Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 404-420.
184. 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(4),343-356.
185. Hoffman, M. L. (1990). Interaction of affect and cognition in empathy In: C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, Cognition, and Behavior* (pp. 103-131). New York, NY: Cambridge University Press.
186. Hoffman, M. L. (1991). Empathy, social cognition, and moral action. In: W. L. Kurtines, & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1, pp. 275-301). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
187. Hoffman, M. L. (2008). Empathy and prosocial behavior. *Handbook of Emotions*, 3, 440-455.
188. Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(3), 307-316.
189. Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84.

190. Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education, 43*(3), 325-356.
191. Huerta-Wong, J. E., & Schoech, R. (2010). Experiential learning and learning environments: The case of active listening skills. *Journal of Social Work Education, 46*(1), 85-101.
192. Hugener, I., Pauli, C., Reusser, K., Lipowsky, F., Rakoczy, K., & Klieme, E. (2009). Teaching patterns and learning quality in Swiss and German mathematics lessons. *Learning and Instruction, 19*(1), 66-78.
193. Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-Student Support, Effortful Engagement, and Achievement: A 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 1-14.
194. Ickes, W. (1993). Empathic accuracy. *Journal of Personality, 61*, 587-610.
195. Ickes, W. (1997). *Empathic accuracy*. New York: Guilford Press.
196. Ickes, W., Stinson, L., Bissonnette, V., & Garcia, S. (1990). Naturalistic social cognition: Empathic accuracy in mixed-sex dyads. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*(4), 730-742.
197. Ireland, J. L. (1999). Provictim attitudes and empathy in relation to bullying behaviour among prisoners. *Legal and Criminological Psychology, 4*(1), 51-66.
198. Jalongo, M. R. (1995). Promoting active listening in the classroom. *Childhood Education, 72*(1), 13-18.
199. Janusik, L. A. (2002). Teaching listening: What do we do? What should we do?. *International Journal of Listening, 16*(1), 5-39.
200. Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525.
201. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice, 38*(2), 67-73.

202. Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589-611.
203. Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W., & You, X. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 51, 58-67.
204. Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376-407.
205. Jurik, V., Gröschner, A., & Seidel, T. (2013). How student characteristics affect girls' and boys' verbal engagement in physics instruction. *Learning and Instruction*, 23, 33-42.
206. Karimzadeh, M., Goodarzi, A., & Rezaei, S. (2012). The effect of social emotional skills training to enhance general health & Emotional Intelligence in the primary teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 57-64.
207. Kerr, W. A., & Speroff, B. J. (1954). Validation and evaluation of the Empathy Test. *The Journal of General Psychology*, 50(2), 269-276.
208. Khezerlou, E. (2013). Teacher self-efficacy as a predictor of job burnout among Iranian and Turkish EFL teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1186-1194.
209. Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67-76.
210. Knapp, M. L., & Daly, J. A. (2002). *Handbook of interpersonal communication*. Sage.
211. Knippen, J. T., & Green, T. B. (1994). How the manager can use active listening. *Public Personnel Management*, 23(2), 357-363.
212. Knoblauch, D., & Hoy, A. W. (2008). "Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 166-179.

213. Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter?. *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72.
214. Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., & Elen, J. (2012). Effects of a school reform on longitudinal stability of students' preferences with regard to education. *British Journal of Educational Psychology*, 82(3), 512-532.
215. Kourmoussi, N., Amanaki, E., Tzavara, C., & Koutras, V. (2017b). Active Listening Attitude Scale (ALAS): Reliability and Validity in a Nationwide Sample of Greek Educators. *Social Sciences*, 6(1), 28 στο <http://www.mdpi.com/2076-0760/6/1/28/htm>
216. Kourmoussi, N., Amanaki, E., Tzavara, C., Merakou, K., Barbouni, A., & Koutras, V. (2017a). The Toronto Empathy Questionnaire: Reliability and Validity in a Nationwide Sample of Greek Teachers. *Social Sciences*, 6(2), 62 στο <http://www.mdpi.com/2076-0760/6/2/62/htm>
217. Kourmoussi, N., Kounenou, K., Tsitsas, G., Yotsidi, V., Merakou, K., Barbouni, A., & Koutras, V. (2017c). Active Empathic Listening Scale (AELS): Reliability and Validity in a Nationwide Sample of Greek Educators. *Social Sciences*, 6(4), 113.
218. Kourmoussi, N., & Alexopoulos, E. C. (2016). Stress sources and Manifestations in a nationwide sample of Pre-Primary, Primary, and secondary educators in greece. *Frontiers in public health*, 4.
219. Kourmoussi, N., Xythali, V., Theologitou, M., & Koutras, V. (2016). Validity and Reliability of the Problem Solving Inventory (PSI) in a Nationwide Sample of Greek Educators. *Social Sciences*, 5(2), 25.
220. Kourmoussi, N., Xythali, V., & Koutras, V. (2015). Reliability and Validity of the Multidimensional Locus of Control IPC Scale in a Sample of 3668 Greek Educators. *Social Sciences*, 4(4), 1067-1078.
221. Kourmoussi N., Salagianni M., Koutras V. (2014). Oral presentation. The impact of "Steps for life" Mental Health Promotion Program training on kindergarten teachers' social-emotional skills.

World Psychiatric Association Conference on Intersectional Collaboration and 5th European Congress of the International Neuropsychiatric Association, Athens.

222. Kovalainen, M., & Kumpulainen, K. (2005). The discursive practice of participation in an elementary classroom community. *Instructional Science*, 33(3), 213-250.
223. Kovalainen, M., & Kumpulainen, K. (2007). The social construction of participation in an elementary classroom community. *International Journal of Educational Research*, 46(3), 141-158.
224. Kröber, H. L. (2008). Empathie. *Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie*, 2, 63-64.
225. Kubota, S., Mishima, N., & Nagata, S. (2004). A study of the effects of active listening on listening attitudes of middle managers. *Journal of Occupational Health*, 46(1), 60-67.
226. Kubota, S., Mishima, N., Ikemi, A., & Nagata, S. (1997). A Research in the Effects of Active Listening on Corporate Mental Health Training. *Journal of Occupational Health*, 39(4), 274-279.
227. Kurt, H., Güngör, F., & Ekici, G. (2014). The Relationship among Teacher Efficacy, Efficacy Regarding Teaching, and Responsibility for Student Achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 802-807.
228. Kurz, T. B., & Knight, S. L. (2004). An exploration of the relationship among teacher efficacy, collective teacher efficacy, and goal consensus. *Learning Environments Research*, 7(2), 111-128.
229. Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's Initial Sentiments About Kindergarten: Is School Liking an Antecedent of Early Classroom Participation and Achievement?. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(2), 255-255.
230. Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher–parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 843-860.

231. László, K. D., Pikhart, H., Kopp, M. S., Bobak, M., Pajak, A., Malyutina, S., & Marmot, M. (2010). Job insecurity and health: A study of 16 European countries. *Social Science & Medicine*, 70(6), 867-874.
232. Lauterbach, O., & Hosser, D. (2007). Assessing empathy in prisoners-A shortened version of the Interpersonal Reactivity Index. *Swiss Journal of Psychology*, 66(2), 91-101.
233. Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133.
234. Lea, D. (2006). 'You Don't Know Me Like That': Patterns of Disconnect Between Adolescent Mothers of Children With Disabilities and Their Early Interventionists. *Journal of Early Intervention*, 28(4), 264-282.
235. Leathers, D. G., & Eaves, M. (2015). *Successful nonverbal communication: Principles and applications*. London: Routledge.
236. Lee, V.E., Dedrick, R.F., & Smith, J.B. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, 190-208.
237. Lee, H. M. (2009). Effects of child care teachers' sense of efficacy and belief on job stress. *Korea Journal of Child Care and Education*, 56, 187-208.
238. Lee, W., Lee, M. J., & Bong, M. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 86-99.
239. Lee, Y., & Kinzie, M. B. (2012). Teacher question and student response with regard to cognition and language use. *Instructional Science*, 40(6), 857-874.
240. Lee, Y., Patterson, P. P., & Vega, L. A. (2011). Perils to self-efficacy perceptions and teacher-preparation quality among special education intern teachers. *Teacher Education Quarterly*, 38(2), 61-76.
241. Lei, S. A., Cohen, J. L., & Russler, K. M. (2010). Humor on learning in the college classroom: Evaluating benefits and drawbacks

- from instructors' perspectives. *Journal of Instructional Psychology*, 37(4), 326-332.
242. Levenson, R. W., & Ruef, A. M. (1992). Empathy: a physiological substrate. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(2), 234-246.
243. Levitt, D. H. (2002). Active listening and counselor self-efficacy: Emphasis on one microskill in beginning counselor training. *The Clinical Supervisor*, 20(2), 101-115.
244. Lewis, M. H., & Reinsch, N. L. (1988). Listening in organizational environments. *Journal of Business Communication*, 25(3), 49-67.
245. Liew, J., Chen, Q., & Hughes, J. N. (2010). Child effortful control, teacher–student relationships, and achievement in academically at-risk children: Additive and interactive effects. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 51-64.
246. Lindsey, R. E., Carlozzi, A. F., & Eells, G. T. (2001). Differences in the dispositional empathy of juvenile sex offenders, non-sex-offending delinquent juveniles, and nondelinquent juveniles. *Journal of Interpersonal Violence*, 16(6), 510-522.
247. Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2011). Teacher–student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257-266.
248. Ludwig, K. B., & Pittman, J. F. (1999). Adolescent prosocial values and self-efficacy in relation to delinquency, risky sexual behavior, and drug use. *Youth & Society*, 30(4), 461-482.
249. Lyle, S. (2008). Dialogic teaching: Discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. *Language and Education*, 22(3), 222-240.
250. Maibom, H. L. (2009). Feeling for Others: Empathy, Sympathy, and Morality. *Inquiry*, 52(5), 483-499.
251. Malinen, O. P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job

- satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152.
252. Marsh, H. W., & Hau, K. T. (2004). Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: Cross-cultural generalizability of the internal/external frame of reference predictions across 26 countries. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 56-67.
253. McGilton, K., Robinson, H. I., Boscart, V., & Spanjevic, L. (2006). Communication enhancement: nurse and patient satisfaction outcomes in a complex continuing care facility. *Journal of Advanced Nursing*, 54(1), 35-44.
254. McNaughton, D., Hamlin, D., McCarthy, J., Head-Reeves, D., & Schreiner, M. (2008). Learning to listen: Teaching an active listening strategy to preservice education professionals. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(4), 223-231.
255. McTigue, E. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2011). The Responsive Classroom approach and its implications for improving reading and writing. *Reading & Writing Quarterly*, 27(1-2), 5-24.
256. Mehrabian, A. (1996). *Manual for the Balanced Emotional Empathy Scale (BEES)*. (Available from Albert Mehrabian, 1130 Alta Mesa Road, Monterey, CA, USA 93940).
257. Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy1. *Journal of Personality*, 40(4), 525-543.
258. Meier, S. T., & Davis, S. R. (1997). *The elements of counseling* (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
259. Mercer, N. (2008). The seeds of time: Why classroom dialogue needs a temporal analysis. *The Journal of the Learning Sciences*, 17(1), 33-59.
260. Mercer, N., & Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford Review of Education*, 40(4), 430-445.
261. Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking. A sociocultural approach*. New York: Routledge.

262. Michaels, S., O'Connor, C., & Resnick, L. B. (2008). Deliberative discourse idealized and realized: Accountable talk in the classroom and in civic life. *Studies in Philosophy and Education*, 27(4), 283-297.
263. Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1988). The transition to junior high school: Beliefs of pre-and posttransition teachers. *Journal of Youth and Adolescence*, 17(6), 543-562.
264. Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development*, 60(4), 981-992.
265. Miller, K., Birkholt, M., Scott, C., & Stage, C. (1995). Empathy and burnout in human service work an extension of a communication model. *Communication Research*, 22(2), 123-147.
266. Mineyama, S., Tsutsumi, A., Takao, S., Nishiuchi, K., & Kawakami, N. (2007). Supervisors' attitudes and skills for active listening with regard to working conditions and psychological stress reactions among subordinate workers. *Journal of Occupational Health*, 49(2), 81-87.
267. Miolo, G., & DeVore, S. (2016). Speech language pathology and education students engage in interprofessional collaborative practice to support children with special needs in preschool settings. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 4, 81-87.
268. Mishima, N., Kubota, S., & Nagata, S. (2000). The development of a questionnaire to assess the attitude of Active Listening. *Journal of Occupational Health*, 42(3), 111-118.
269. Moè, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1145-1153.
270. Muchemwa, S. (2013). Use of Nonverbal Communication in the Classroom as a Way of Enhancing Classroom Teaching: A Case Study of Solusi High School, Zimbabwe. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 103, 1279-1287.

271. Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.
272. Mundy, P., Kasari, C., & Sigman, M. (1992). Nonverbal communication, affective sharing, and intersubjectivity. *Infant Behavior and Development*, 15(3), 377-381.
273. Μπούζος, Α., (2004). Προσωποκεντρική Συμβουλευτική. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός.
274. Nystrand, M., Wu, L. L., Gamoran, A., Zeiser, S., & Long, D. A. (2003). Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Processes*, 35(2), 135-198.
275. O'Shea, L., Algozzine, R., Hammittee, D., & O'Shea, D. (2000). *Families and teachers of individuals with disabilities: Collaborative orientations and responsive practices*. Boston: Allyn & Bacon.
276. Okon, J. J. (2011). Role of non-verbal communication in education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2(5), 35-40.
277. Osborne, J., Simon, S., Christodoulou, A., Howell-Richardson, C., & Richardson, K. (2013). Learning to argue: A study of four schools and their attempt to develop the use of argumentation as a common instructional practice and its impact on students. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(3), 315-347.
278. Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
279. Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), 124-139.
280. Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception*, 11, 239-266.
281. Pajares, F., Britner, S. L., & Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in

- writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 406-422.
282. Park, K. O., Wilson, M. G., & Lee, M. S. (2004). Effects of social support at work on depression and organizational productivity. *American Journal of Health Behavior*, 28(5), 444-455.
283. Pasco, S., Wallack, C., Sartin, R. M., & Dayton, R. (2012). The impact of experiential exercises on communication and relational skills in a suicide prevention gatekeeper-training program for college resident advisors. *Journal of American College Health*, 60(2), 134-140.
284. Paukert, A., Stagner, B., & Hope, K. (2004). The assessment of active listening skills in helpline volunteers. *Stress, Trauma, and Crisis*, 7(1), 61-76.
285. Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking: Learn the tools the best thinkers use*. Columbus, OH: Prentice Hall.
286. Pearce, W. B. (1994). *Interpersonal communication: Making social worlds*. HarperCollins College.
287. Pehmer, A. K., Gröschner, A., & Seidel, T. (2015). How teacher professional development regarding classroom dialogue affects students' higher-order learning. *Teaching and Teacher Education*, 47, 108-119.
288. Pfitzner-Eden, F. (2016). I feel less confident so I quit? Do true changes in teacher self-efficacy predict changes in preservice teachers' intention to quit their teaching degree?. *Teaching and Teacher Education*, 55, 240-254.
289. Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
290. Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. W. (2003). Relationships between teachers and children. *Handbook of psychology*.
291. Pickens, M., & Eick, C. J. (2009). Studying motivational strategies used by two teachers in differently tracked science courses. *The Journal of Educational Research*, 102(5), 349-362.
292. Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Gutenberg.

293. Pomaki, G., & Anagnostopoulou, T. (2003). A test and extension of the demand/control/social support model: Prediction of wellness/health outcomes in Greek teachers. *Psychology and Health, 18*(4), 537-550.
294. Preston, S. D., Bechara, A., Damasio, H., Grabowski, T. J., Stansfield, R. B., Mehta, S., & Damasio, A. R. (2007). The neural substrates of cognitive empathy. *Social Neuroscience, 2*(3-4), 254-275.
295. Preus, B. (2007). Educational Trends in China and the United States: Proverbial Pendulum or Potential for Balance?. *Phi Delta Kappan, 89*(2), 115-118.
296. Prieto, L. R., & Altmaier, E. M. (1994). The relationship of prior training and previous teaching experience to self-efficacy among graduate teaching assistants. *Research in Higher Education, 35*(4), 481-497.
297. Prieto, L. R., & Meyers, S. A. (1999). Effects of training and supervision on the self-efficacy of psychology graduate teaching assistants. *Teaching of Psychology, 26*(4), 264-266.
298. Pulos, S., Elison, J., & Lennon, R. (2004). The hierarchical structure of the Interpersonal Reactivity Index. *Social Behavior and Personality, 32*(4), 355-359.
299. Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P., & Wild, T. C. (2010). Social contagion of motivation between teacher and student: Analyzing underlying processes. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 577-587.
300. Ragins, B. R., & Kram, K. E. (2007). *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice*. Sage Publications.
301. Ratcliffe, K. (2005). *Rhetorical listening: Identification, gender, whiteness*. Carbondale, IL: Southern Illinois University.
302. Raufelder, D., Bukowski, W. M., & Mohr, S. (2013). Thick description of the teacher-student relationship in the educational context of school: results of an ethnographic field study. *Journal of Education and Training Studies, 1*(2), 1-18.

303. Raufelder, D., Drury, K., Jagenow, D., Hoferichter, F., & Bukowski, W. (2013). Development and validation of the Relationship and Motivation (REMO) scale to assess students' perceptions of peers and teachers as motivators in adolescence. *Learning and Individual Differences, 24*, 182-189.
304. Raufelder, D., Hoferichter, F., Schneeweiss, D., & Wood, M. A. (2015). The power of social and motivational relationships for test-anxious adolescents' academic self-regulation. *Psychology in the Schools, 52*(5), 447-462.
305. Raufelder, D., Nitsche, L., Breitmeyer, S., Keßler, S., Herrmann, E., & Regner, N. (2016). Students' perception of "good" and "bad" teachers—Results of a qualitative thematic analysis with German adolescents. *International Journal of Educational Research, 75*, 31-44.
306. Rautalinko, E., & Lisper, H. O. (2004). Effects of training reflective listening in a corporate setting. *Journal of Business and Psychology, 18*(3), 281-299.
307. Redmond, M. V. (1985). The relationship between perceived communication competence and perceived empathy. *Communications Monographs, 52*(4), 377-382.
308. Reisel, W. D., Probst, T. M., Chia, S. L., Maloles, C. M., & König, C. J. (2010). The effects of job insecurity on job satisfaction, organizational citizenship behavior, deviant behavior, and negative emotions of employees. *International Studies of Management & Organization, 40*(1), 74-91.
309. Richmond, V. P. (1990). Communication in the classroom: Power and motivation. *Communication Education, 39*(3), 181-195.
310. Riess, H., Kelley, J. M., Bailey, R. W., Dunn, E. J., & Phillips, M. (2012). Empathy training for resident physicians: a randomized controlled trial of a neuroscience-informed curriculum. *Journal of general internal medicine, 27*(10), 1280-1286.
311. Robertson, K. (2005). Active listening: more than just paying attention. *Australian Family Physician, 34*(12), 1053.

312. Rogers C. R. (1969). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton-Mifflin.
313. Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology, 21*(2), 95-103.
314. Rogers, C. R. (1959). *Counseling and psychotherapy : Theory and Practice*.
315. Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist, 5*, 2-10.
316. Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement a meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493-529.
317. Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Hannay, L. (2001). Effects of teacher efficacy on computer skills and computer cognitions of Canadian students in grades K-3. *The Elementary School Journal, 102*(2), 141-156.
318. Rost, M. (2013). *Teaching and researching: Listening*. London: Routledge.
319. Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 761.
320. Rudy, B. M., Davis, T. E., & Matthews, R. A. (2012). The relationship among self-efficacy, negative self-referent cognitions, and social anxiety in children: A multiple mediator model. *Behavior Therapy, 43*(3), 619-628.
321. Rudy, B. M., Davis, T. E., & Matthews, R. A. (2014). Cognitive indicators of social anxiety in youth: A structural equation analysis. *Behavior Therapy, 45*(1), 116-125.
322. Rudy, B. M., May, A. C., Matthews, R. A., & Davis, T. E. (2013). Youth’s negative self-statements as related to social self-efficacy among

- differing relationships. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 35(1), 106-112.
323. Rusu, A. S., Copaci, I. A., & Soos, A. (2015). The Impact of Service-Learning on Improving Students' Teacher Training: Testing the Efficiency of a Tutoring Program in Increasing Future Teachers' Civic Attitudes, Skills and Self-Efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 203, 75-83.
324. Σαλαγιάννη Μ., Κούτρας Β., Κουρμούση Ν. (2015). Ανακοίνωση: Επίδραση της επιμόρφωσης για υλοποίηση προγράμματος προαγωγής ψυχικής υγείας σε στάσεις και απόψεις νηπιαγωγών. 20ο Διεθνές Συνέδριο της Α.Ρ.Ρ.Α.Α. (Εταιρείας Ψυχολογικής Ψυχιατρικής Ενηλίκου και Παιδιού) με θέμα "Recent Advances in Neuropsychiatric, Psychological and Social Science", Αθήνα.
325. Santos, L., & Torres, H. D. C. (2012). Educational practices in diabetes mellitus: understanding the skills of health professionals. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 21(3), 574-580.
326. Schiefele, U., & Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 159-171.
327. Schreurs, B., Van Emmerik, H., Notelaers, G., & De Witte, H. (2010). Job insecurity and employee health: The buffering potential of job control and job self-efficacy. *Work & Stress*, 24(1), 56-72.
328. Schultz, K. (2003). *Listening: A framework for teaching across differences*. Teachers College Press.
329. Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
330. Schunk, D. H. (1993). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux, (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-303). New York: Plenum.
331. Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137.

332. Schwarzer, R. (Ed.) (1992). *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, DC: Hemisphere.
333. Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology, 57*(1), 152-171.
334. Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio* (pp. 35-38). Windsor: NFER-Nelson.
335. Schwarzer, R., Bäßler, J., Kwiatek, P., Schröder, K., & Zhang, J. X. (1997). The assessment of optimistic self-beliefs: comparison of the German, Spanish, and Chinese versions of the general self-efficacy scale. *Applied Psychology, 46*(1), 69-88.
336. Schwarzer, R., Schmitz, G.S., & Tang, C. (2000). Teacher burnout in Hong Kong and Germany: A cross-cultural validation of the Maslach Burnout Inventory. *Anxiety, Stress, and Coping, 13*, 309–326.
337. Schweinle, A., Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Striking the right balance: Students' motivation and affect in elementary mathematics. *The Journal of Educational Research, 99*(5), 271-294.
338. Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research, 77*(4), 454-499.
339. Selman, R. L. (1971a). Taking another's perspective: Role-taking development in early childhood. *Child Development, 42*, 1721-1734.
340. Selman, R. L. (1971b). The relation of role taking to the development of moral judgement in children. *Child Development, 42*, 79–91.
341. Selman, R. L. (1976a). Toward a structural analysis of developing interpersonal relations concepts: Research with normal and disturbed preadolescent boys. In: *Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 10, pp. 156-200). Minneapolis: University of Minnesota Press.

342. Selman, R. L. (1976b). Social-cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice. *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (pp. 299-316). New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
343. Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York, NY: Academic Press.
344. Selman, R. L. (2003). *Promotion of Social Awareness: Powerful Lessons for the Partnership of Developmental Theory and*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
345. Shannon, D. M., Twale, D. J., & Moore, M. S. (1998). TA teaching effectiveness: the impact of training and teaching experience. *Journal of Higher Education*, 69(4), 440-467.
346. Shaukat, S. and Iqba, H.M. (2012), "Teacher self-efficacy as a function of student engagement, instructional strategies and classroom management", *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol. 10 No. 2, pp. 82-85.
347. Sheldon, L. K. (2011). Invited Review: An evidence-based communication skills training programme for oncology nurses improves patient-centered communication, enhancing empathy and discussion of psychosocial needs. *Evidence-Based Nursing*, 14, 87-88.
348. Shivers, E. M., Howes, C., Wishard, A. G., & Ritchie, S. (2004). Teacher-articulated perceptions & practices with families: Examining effective teaching in diverse high quality child care settings. *Early Education and Development*, 15(2), 167-186.
349. Singh, R., Ragins, B. R., & Tharenou, P. (2009). What matters most? The relative role of mentoring and career capital in career success. *Journal of Vocational Behavior*, 75(1), 56-67.
350. Siu, A. M., & Shek, D. T. (2005). Validation of the Interpersonal Reactivity Index in a Chinese context. *Research on Social Work Practice*, 15(2), 118-126.
351. 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(3), 611-625.
352. Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
353. Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315-342.
354. Slavin, R. E. (1987). Cooperative Learning: Where Behavioral and Humanistic Approaches to Classroom Motivation Meet. *The Elementary School Journal*, 88(1), 29-37.
355. Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
356. Slavin, R. E. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work?. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(3), 785-791.
357. Smith, C. T. (2008). *An analysis of special education teachers' overall sense of efficacy beliefs and attitudes toward co-taught classrooms*. ProQuest.
358. Spreng, R. N., McKinnon, M. C., Mar, R. A., & Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of Personality Assessment*, 91(1), 62-71.
359. Stander, M. W., & Rothmann, S. (2010). Psychological empowerment, job insecurity and employee engagement. *SA Journal of Industrial Psychology*, 36(1), 1-8.
360. Stiff, J. B., Dillard, J. P., Somera, L., Kim, H., & Sleight, C. (1988). Empathy, communication, and prosocial behavior. *Communications Monographs*, 55(2), 198-213.
361. Strayer, J. (1987). Affective and cognitive perspectives on empathy. In: N., Eisenberg, & J., Strayer, (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 218-244). New York, NY: Cambridge University Press.

362. Street, R. L., Makoul, G., Arora, N. K., & Epstein, R. M. (2009). How does communication heal? Pathways linking clinician–patient communication to health outcomes. *Patient Education and Counseling*, 74(3), 295-301.
363. Studer, J., & Grtihn, D. (2013). Assessing Dispositional Empathy in Adults: A French Validation of the Interpersonal Reactivity Index (IRI). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 45(1), 42-48.
364. Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
365. Sverke, M., Hellgren, J., & Näswall, K. (2002). No security: a meta-analysis and review of job insecurity and its consequences. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7(3), 242-264.
366. Tettegah, S., & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 48-82.
367. Thakur, S. S. (2012). To study the relationship between burnout and effectiveness of primary achool teachers. *International Indexed & Referred Journal*, 3(30), 15-16.
368. Thirioux, B., Mercier, M. R., Blanke, O., & Berthoz, A. (2014). The cognitive and neural time course of empathy and sympathy: An electrical neuroimaging study on self–other interaction. *Neuroscience*, 267, 286-306.
369. Thorndike, R. M. (1989). *Impact of life experiences on cognitive development*. Research/Technical reports. ERIC ED 318768.
370. Tobbell, J., & O'Donnell, V. L. (2013). The formation of interpersonal and learning relationships in the transition from primary to secondary school: Students, teachers and school context. *International Journal of Educational Research*, 59, 11-23.
371. Toprak, M., & Savas, A. C. (2013). Effective Classroom Management and Faces: A Search For Relationship. *Journal of Academic Research Part B*, 5(3), 218-227.

372. Triandis, H. C. (1996). The psychological measurement of cultural syndromes. *American Psychologist*, 51(4), 407.
373. Trommsdorff, G., Friedlmeier, W., & Mayer, B. (2007). Sympathy, distress, and prosocial behavior of preschool children in four cultures. *International Journal of Behavioral Development*, 31(3), 284-293.
374. Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209.
375. Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
376. Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
377. Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
378. 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.
379. Tsigilis, N., Koustelios, A., & Grammatikopoulos, V. (2010). Psychometric properties of the teachers' sense of efficacy scale within the Greek educational context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 153-162.
380. Τσίτσας, Γ. (2009). *Η επίδραση ενός προγράμματος εκπαίδευσης στη διεκδικητικότητα, στη διεκδικητική συμπεριφορά, τον τόπο ελέγχου, την ενσυναίσθηση και την αυτοεκτίμηση σε έλληνες φοιτητές και φοιτήτριες* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία).

381. Tubbs, S. L., & Moss, S. (1981). *Interpersonal Communication*. New York: NY Random House.
382. Uline, C., & Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: The interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 55-73.
383. Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Nordstokke, D. W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81-85.
384. Walshaw, M., & Anthony, G. (2008). The teacher's role in classroom discourse: A review of recent research into mathematics classrooms. *Review of Educational Research*, 78(3), 516-551.
385. Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130.
386. Wang, S., Tomlinson, E. C., & Noe, R. A. (2010). The role of mentor trust and protege internal locus of control in formal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 95(2), 358-367.
387. Wang, Y., Fung, K. Y., Li, H., Wen, Z., Farver, J. M., Liu, H., & Chang, L. (2008). The mediating and moderating effects of teacher preference on the relations between students' social behaviors and peer acceptance. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(4), 603-630.
388. Wanzer, M. B., Frymier, A. B. (1999). The Relationship between student perceptions instructor humor and students reports of learning. *Communication Education*, 48, 48-62.
389. Wanzer, M. B., Frymier, A. B., & Irwin, J. (2010). An explanation of the relationship between instructor humor and student learning: Instructional humor processing theory. *Communication Education*, 59(1), 1-18.
390. Wanzer, M. B., Frymier, A. B., Wojtaszczyk, A. M., & Smith, T. (2006). Appropriate and inappropriate uses of humor by teachers. *Communication Education*, 55(2), 178-196.

391. Wayne, A. J., & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research, 73*(1), 89-122.
392. Weger Jr, H., Castle, G. R., & Emmett, M. C. (2010). Active listening in peer interviews: The influence of message paraphrasing on perceptions of listening skill. *The Intl. Journal of Listening, 24*(1), 34-49.
393. Wells, G., & Arauz, R. M. (2006). Dialogue in the classroom. *The Journal of the Learning Sciences, 15*(3), 379-428.
394. White, J., & Gardner, J. (2013). *The Classroom X-Factor: The Power of Body Language and Non-verbal Communication in Teaching*. London: Routledge.
395. Witkin, B. R. (1990). Listening theory and research: The state of the art. *International Journal of Listening, 4*(1), 7-32.
396. Włoszczak-Szubzda, A., & Jarosz, M. J. (2012). Professional communication competences of nurses. *Annals of Agricultural and Environmental Medicine, 19*(3), 601-607.
397. Włoszczak-Szubzda, A., & Jarosz, M. J. (2013). Professional communication competences of nurses-a review of current practice and educational problems. *Annals of Agricultural and Environmental Medicine, 20*(1), 183-188.
398. 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*(1), 181-193.
399. Wolvin, A. D., & Coakley, C. G. (2000). Listening education in the 21st century. *International Journal of Listening, 14*(1), 143-152.
400. Wood, J. T. (2010). *Interpersonal Communication: Everyday Encounter*. CA: Wadsworth Pub Co.
401. Wood, K. D., & Taylor, D. B. (2007). Fostering engaging and active discussions in middle school classrooms. *Middle School Journal, 39*(1), 54-59.

402. Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1), 6-24.
403. Yeom, M., & Ginsburg, M. (2007). Professionalism and the reform of teachers and teacher education in the Republic of Korea & the United States of America. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 298-310.
404. Yurgelun-Todd, D. (2007). Emotional and cognitive changes during adolescence. *Current Opinion in Neurobiology*, 17, 251-257.
405. Zapf, D., Dormann, C., & Frese, M. (1996). Longitudinal studies in organizational stress research: a review of the literature with reference to methodological issues. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(2), 145-169.
406. Zeki, C. P. (2009). The importance of non-verbal communication in classroom management. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1443-1449.
407. Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.
408. Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.
409. Zuffianò, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, B. P. L., Di Giunta, L., Milioni, M., & Caprara, G. V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 23, 158-162.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Α΄ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο: Άντρας Γυναίκα

Πότε γεννηθήκατε (έτος):

Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμος/η Έγγαμος/η Σε διάσταση /Διαζευγμένος/η
Σε χηρεία

Έχετε παιδιά;

Ναι Όχι

Ποιο είναι το ανώτατο πτυχίο που διαθέτετε;

Τι ειδικότητα έχετε;

Χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας:

Σε ποια περιφέρεια της Ελλάδας διδάσκετε;

Πόσους κατοίκους έχει η περιοχή στην οποία διδάσκετε;

Εργάζεστε σε δημόσιο ή σε ιδιωτικό εκπαιδευτικό οργανισμό; Δημόσιο:
Ιδιωτικό:

Εργάζεστε με πλήρες ωράριο ή είστε ημιαπασχολούμενος; Πλήρες ωράριο
Ημιαπασχολούμενος

Σε περίπτωση που εργάζεστε σε δημόσιο σχολείο, είστε μόνιμος/ή
αναπληρωτής/τρια;

Μόνιμος/η Αναπληρωτής/τρια

Είστε διευθυντής/ντρια (ή προϊστάμενος/η εφόσον πρόκειται για προσχολική
εκπαίδευση) σε σχολική μονάδα;

Ναι Όχι

Αν ναι, χρόνια προϋπηρεσίας στη θέση ευθύνης

Αριθμός μαθητών στην τάξη (μέσος όρος ανά διδακτική ώρα την ημέρα):

Εργάζεστε μήπως στην Ειδική Αγωγή;

Ναι Όχι

Αν ναι που:

Έχετε επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/Κοινωνικοσυναισθηματικής

Μάθησης/Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων;

Ναι Όχι

Αν ναι, σε ποιο;

Έχετε στην τάξη σας μαθητές που χρειάζονται (σύμφωνα με γνωμάτευση) υποστήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής;

Ναι Όχι

Έχετε στην τάξη σας μαθητές που πιστεύετε ότι χρειάζονται (σύμφωνα με τη δική σας γνώμη) υποστήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής;

Ναι Όχι

Έχετε στην τάξη σας μαθητές που δυσκολεύονται στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας;

Ναι Όχι

Εάν ναι, πόσους;

Έχετε υποστήριξη από τους συναδέλφους σας όταν τη χρειάζεστε;

Ναι Όχι

Έχετε υποστήριξη από τους προϊσταμένους σας όταν τη χρειάζεστε;

Ναι Όχι

Αν ναι, σας υποστηρίζουν και σας καθοδηγούν στο παιδαγωγικό σας έργο;

Ο Διευθυντής της μονάδας

Ο Σύμβουλος της Γενικής Αγωγής

Ο Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής

Έχετε επιμορφωθεί σε Δεξιότητες Επικοινωνίας και Συμβουλευτικής;

Με μεταπτυχιακές σπουδές

Με ΑΣΠΑΙΤΕ

Με εξειδικευμένο σεμινάριο Δεξιοτήτων Συμβουλευτικής / Άλλο/ Όχι

B' ΚΑΙΜΑΚΕΣ

1. **Teachers' sense of efficacy scale (TSES)** (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Ελληνική Μετάφραση και στάθμιση της κλίμακας στο

Tsigilis, N., Koustelios, A., & Grammatikopoulos, V. (2010).

Psychometric properties of the teachers' sense of efficacy scale within the Greek educational context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 153-162, στο

https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/2009093/2_Psychometric_properties_of_the_TSES.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1506753796&Signature=z1oLjZ71dZxaccQJy60IDqLXjFQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTsigilis.N.Koustelios.A.Grammatikopo.pdf

2. **Toronto Empathy Questionnaire (TEQ)** (Spreng, R. N., McKinnon, M. C., Mar, R. A., & Levine, B., 2009).

Ελληνική Μετάφραση και στάθμιση της κλίμακας στο

Kourmoussi, N., Amanaki, E., Tzavara, C., Merakou, K., Barbouni, A., & Koutras, V. (2017a). The Toronto Empathy Questionnaire: Reliability and Validity in a Nationwide Sample of Greek Teachers. *Social Sciences*, 6(2), 62 στο <http://www.mdpi.com/2076-0760/6/2/62/htm>

3. **Active Listening Attitude Scale (ALAS)** (Norio MISHIMA, Shinya KUBOTA and Shoji NAGATA, 2000)

Ελληνική Μετάφραση και στάθμιση της κλίμακας στο

Kourmoussi, N., Amanaki, E., Tzavara, C., & Koutras, V. (2017b). Active Listening Attitude Scale (ALAS): Reliability and Validity in a Nationwide Sample of Greek Educators. *Social Sciences*, 6(1), 28 στο <http://www.mdpi.com/2076-0760/6/1/28/htm>

4. **The Active-Empathic Listening Scale (AELS)** (Bodie D. Graham, 2011)

Ελληνική Μετάφραση και στάθμιση της κλίμακας στο

Kourmoussi, N., Kounenou, K., Tsitsas, G., Yotsidi, V., Merakou, K., Barbouni, A., & Koutras, V. (2017c). Active Empathic Listening Scale (AELS): Reliability and Validity in a Nationwide Sample of Greek Educators. *Social Sciences*, 6(4), 113 στο <http://www.mdpi.com/2076-0760/6/4/113>