



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Σχολή Επιστημών Αγωγής

Παιδαγωγικό Τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής

Κατεύθυνση: Ειδική Εκπαίδευση

Διπλωματική Εργασία

**Η εποικοδομητική σκέψη ως παράγοντας επιρροής της διδακτικής
αυτοαποτελεσματικότητας ειδικών παιδαγωγών δευτεροβάθμιας
εκπαίδευσης: Προσεγγίσεις Διδασκαλίας**

ΧΟΥΣΟΥ ΠΗΝΕΛΟΠΗ

Ιωάννινα 2019



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Σχολή Επιστημών Αγωγής

Παιδαγωγικό Τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής

Κατεύθυνση: Ειδική Εκπαίδευση

**Η εποικοδομητική σκέψη ως παράγοντας επιρροής της διδακτικής
αυτοαποτελεσματικότητας ειδικών παιδαγωγών δευτεροβάθμιας
εκπαίδευσης: Προσεγγίσεις Διδασκαλίας**

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος

(Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων)

ΜΕΛΗ: Μορφίδη Ελένη

(Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων)

Φύκαρης Ιωάννης

(Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων)

ΧΟΥΣΟΥ ΠΗΝΕΛΟΠΗ

Ιωάννινα 2019

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Πρόγραμμα Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής με κατεύθυνση την Ειδική Εκπαίδευση την περίοδο 2018 - 2019. Η επίβλεψή της πραγματοποιήθηκε από τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Σπυρίδων-Γεώργιο Σούλη, τον οποίο ευχαριστώ θερμά για την επιστημονική κατάρτιση την οποία μου παρείχε και την άριστη συνεργασία καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου. Ευχαριστώ, επίσης, τα μέλη της τριμελούς επιτροπής κ.Μορφίδη και κ.Φύκαρη, για την παροχή πολύτιμων υποδείξεων και απαραίτητων για τη διεξαγωγή της έρευνας κατευθύνσεων, όπως, επίσης, και για την εξαιρετική συνεργασία.

Ευχαριστώ, ακόμη, την κ. Παγώνα Ρούσση, για το χρήσιμο υλικό και τα πολύτιμα στοιχεία που μου παρείχε, όπως, επίσης, όλους τους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα, συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους αγαπημένους μου ανθρώπους που με στήριξαν ηθικά καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, και ιδιαίτερος των σύζυγο μου ο οποίος βρισκόταν στο πλευρό μου και στήριξε τις επιλογές μου.

Χούσου Α. Πηνελόπη, 2019

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιείται διερεύνηση του βαθμού επιρροής της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την ικανότητά τους να «σκέφτονται» και να «δρουν» με επικοινωνιακό τρόπο. Ειδικότερα, επιχειρείται να καταγραφούν οι συνιστώσες της επικοινωνιακής σκέψης και της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας των ειδικών παιδαγωγών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το δείγμα αποτέλεσαν 107 ειδικοί παιδαγωγοί που υπηρετούν σε διάφορες Δομές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας. Την ομάδα ελέγχου αποτέλεσαν 107 εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής. Ως εργαλεία έρευνας αξιοποιήθηκαν τα Constructive Thinking Inventory (CTI short version) και Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES). Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση διάφορων συνιστωσών της επικοινωνιακής σκέψης με τις κλίμακες της αυτοαποτελεσματικότητας. Επίσης διαπιστώθηκε ότι τόσο οι ειδικοί παιδαγωγοί όσο και οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης θεωρούν ότι διαθέτουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα αναφορικά με τη διδασκαλία τους. Επιπλέον διαπιστώθηκε ότι ο υψηλός βαθμός επικοινωνιακού τρόπου σκέψης συμβάλλει στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών.

Λέξεις - Κλειδιά: επικοινωνιακή σκέψη, διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, ειδικοί παιδαγωγοί, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

ABSTRACT

In this research investigated the degree of influence of the teaching self-efficacy of secondary special education teachers towards their ability to "think" and "act" in a constructive way. In particular, it is attempted to record the components of constructive thinking and teaching self-efficacy of special educators in secondary education. The sample consisted of 107 special education teachers and 107 general education teachers as the control group who serve in various Secondary Education structures of Greece. Constructive Thinking Inventory (CTI short version) and Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES) were utilized as research tools. Statistical analysis of the data revealed a statistically significant correlation of various components of constructive thinking with the scales of self-efficacy. The results indicated that a high degree of constructive thinking contributes to the teaching self-efficacy of special education teachers. Furthermore, both special and general education teachers have high teaching self-efficacy beliefs.

Keywords: Constructive Thinking, Teacher's Self-Efficacy, special educators, general education teachers, Secondary Education

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ABSTRACT.....	4
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	5
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	12
ΜΕΡΟΣ Α΄ Θεωρητική Προσέγγιση.....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΠΟΙΚΟΔΟΜΗΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ.....	15
1.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις.....	15
1.2 Η Γνωστική-Βιωματική Θεωρία.....	17
1.2.1 Το ορθολογικό σύστημα.....	17
1.2.2 Το βιωματικό σύστημα.....	18
1.3 Αλληλεπίδραση του Βιωματικού και Ορθολογικού Συστήματος.....	19
1.3.1 Η επίδραση από το Βιωματικό στο Ορθολογικό Σύστημα.....	19
1.3.2 Η επίδραση του Ορθολογικού στο Βιωματικό σύστημα.....	20
1.4 Ερμηνεία της εποικοδομητικής σκέψης.....	21
1.5 Οι έξι συνιστώσες της εποικοδομητικής σκέψης.....	22
1.5.1 Συναισθηματική αντιμετώπιση.....	23
1.5.2 Συμπεριφορική αντιμετώπιση.....	23
1.5.3 Κατηγορική σκέψη.....	24
1.5.4 Προσωπική προληπτική σκέψη.....	25
1.5.5 Εσωτερική σκέψη.....	26
1.5.6 Αφελής αισιοδοξία.....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	28
2.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις.....	28
2.2 Κοινωνικογνωστική Θεωρία Μάθησης.....	29
2.3 Πηγές Αυτό-αποτελεσματικότητας.....	31

2.3.1 Προσωπικές εμπειρίες.....	33
2.3.2 Εμπειρίες μέσω προτύπου.....	34
2.3.3 Κοινωνική πειθώ.....	35
2.3.4 Σωματική και συναισθηματική διέγερση.....	35
2.4 Οι λειτουργικές διαδικασίες της Αυτο-αποτελεσματικότητας.....	36
2.4.1 Γνωστικές διαδικασίες.....	36
2.4.2 Διαδικασίες κινήτρων.....	38
2.4.3 Συναισθηματικές διαδικασίες.....	39
2.4.4 Διαδικασίες Επιλογής.....	40
2.5 Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών.....	41
2.5.1 Μέτρηση Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας.....	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΕΙΔΙΚΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ.....	46
3.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις.....	46
3.2 Ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού.....	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΔΙΕΘΝΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ – ΕΡΕΥΝΕΣ.....	51
4.1 Έρευνες σχετικές με την εποικοδομητική σκέψη.....	51
4.2 Έρευνες σχετικές με την Αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.....	55
4.3 Έρευνες για την αυτό-αποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών.....	58
ΜΕΡΟΣ Β΄ Ερευνητική Προσέγγιση.....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	61
5.1 Σκοπός της έρευνας.....	61
5.2 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	61
5.3 Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων.....	62
5.4 Δειγματοληψία.....	63
5.4.1 Γενικά σύνολα.....	63
5.4.2 Ειδικοί παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής.....	65
5.4.3 Εποικοδομητική σκέψη ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας.....	69
5.4.4 Διδακτική αυταποτελεσματικότητα ειδικών παιδαγωγών και	71

εκπαιδευτικών γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.....	
5.5 Έρευνήτικά Εργαλεία.....	71
5.6 Στατιστική Επεξεργασία.....	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	78
6.1 Αποτελέσματα.....	78
6.1.1 Συσχέτιση ανάμεσα στις συνιστώσες της εποικοδομητικής σκέψης των ειδικών παιδαγωγών.....	78
6.1.2 Διαφορές ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις κλίμακες της αυτοαποτελεσματικότητας.....	81
6.1.3 Διαφορές στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους.....	83
6.1.4 Διαφορές της εποικοδομητικής σκέψης ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.....	106
6.1.5 Πρόβλεψη της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών από τις συνιστώσες της εποικοδομητικής σκέψης.....	108
6.2 Συζήτηση-Συμπεράσματα.....	110
6.3 Περιορισμοί της Έρευνας.....	121
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	124
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....	136
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.....	146

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Συσχέτιση ανάμεσα στις υπολίμακες της εποικοδομητικής σκέψης και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας.....	80
Πίνακας 2: Σύγκριση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.....	82
Πίνακας 3: Σύγκριση μεταξύ των κλιμάκων της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και του φύλου των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.....	84
Πίνακας 4: Σύγκριση μεταξύ των κλιμάκων της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και του φύλου των ειδικών παιδαγωγών.....	85
Πίνακας 5: Σύγκριση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας.....	87
Πίνακας 6: Σύγκριση μεταξύ της ηλικίας των ειδικών παιδαγωγών και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας.....	88
Πίνακας 7: Σύγκριση μεταξύ του τύπου σχολείου στον οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και της κλίμακας στρατηγικών διδασκαλίας.....	89
Πίνακας 8: Σύγκριση μεταξύ του τύπου σχολείου στον οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και της κλίμακας εμπλοκής των μαθητών.....	90
Πίνακας 9: Σύγκριση μεταξύ του τύπου σχολείου στον οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και της κλίμακας διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας.....	91
Πίνακας 10: Σύγκριση μεταξύ της κλίμακας διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και του κλάδου των εκπαιδευτικών.....	93
Πίνακας 11: Μέσος όρος των βαθμών κλίμακας διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας μόνιμων και αναπληρωτών ειδικών παιδαγωγών.....	95
Πίνακας 12: Σύγκριση υποκλιμάκων διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών σε δομές Ε.Α.Ε.....	97
Πίνακας 13: Σύγκριση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών σε δομές Ε.Α.Ε.....	98
Πίνακας 14: Σύγκριση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας με τη θέση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.....	100
Πίνακας 15: Σύγκριση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας με τη θέση των ειδικών παιδαγωγών.....	101
Πίνακας 16: Σύγκριση της κλίμακας διαχείρισης της τάξης και εμπλοκής των μαθητών με την αναπηρία των μαθητών.....	103
Πίνακας 17: Σύγκριση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας με την αναπηρία των μαθητών.....	104
Πίνακας 18: Σύγκριση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας με την αναπηρία των μαθητών.....	105
Πίνακας 19: Συσχέτιση εποικοδομητικής σκέψης ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.....	106
Πίνακας 20: Συσχέτιση των συνιστωσών της εποικοδομητικής σκέψης των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.....	107
Πίνακας 21: Συντελεστής προσδιορισμού γραμμικής παλινδρόμησης.....	109

Πίνακας 22: Γραμμική Παλινδρόμηση.....	109
Πίνακας 23: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.1.....	148
Πίνακας 24: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.2.....	149
Πίνακας 25: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.3.....	150
Πίνακας 26: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.4.....	151
Πίνακας 27: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.5.....	152
Πίνακας 28: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.6.....	154
Πίνακας 29: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.7.....	155
Πίνακας 30: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.8.....	156
Πίνακας 31: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.9.....	157
Πίνακας 32: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.10.....	159
Πίνακας 33: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.11.....	160
Πίνακας 34: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.12.....	161
Πίνακας 35: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.13.....	162
Πίνακας 36: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.14.....	163
Πίνακας 37: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.15.....	164
Πίνακας 38: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.16.....	165
Πίνακας 39: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.17.....	167
Πίνακας 40: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.18.....	168
Πίνακας 41: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.19.....	169
Πίνακας 42: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.20.....	170
Πίνακας 43: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.21.....	171

Πίνακας 44: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.22.....	173
Πίνακας 45: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.23.....	174
Πίνακας 46: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.24.....	175
Πίνακας 47: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.25.....	176
Πίνακας 48: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.26.....	178
Πίνακας 49: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.27.....	179
Πίνακας 50: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.28.....	180
Πίνακας 51: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.29.....	181
Πίνακας 52: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.30.....	183
Πίνακας 53: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.1.....	184
Πίνακας 54: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.2.....	185
Πίνακας 55: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.3.....	186
Πίνακας 56: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.4.....	187
Πίνακας 57: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.5.....	188
Πίνακας 58: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.6.....	189
Πίνακας 59: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.7.....	190
Πίνακας 60: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.8.....	191
Πίνακας 61: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.9.....	192
Πίνακας 62: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.10.....	193
Πίνακας 63: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.11.....	194
Πίνακας 64: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.12.....	195
Πίνακας 65: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.13.....	196

Πίνακας 66: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.14.....	197
Πίνακας 67: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.15.....	198
Πίνακας 68: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.16.....	199
Πίνακας 69: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.17.....	200
Πίνακας 70: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.18.....	201
Πίνακας 71: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.19.....	202
Πίνακας 72: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.20.....	203
Πίνακας 73: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.21.....	204
Πίνακας 74: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.22.....	205
Πίνακας 75: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.23.....	206
Πίνακας 76: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.24.....	207

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επίλυση καθημερινών προβλημάτων δεν αποτελεί μια απριόρι επιτυχημένη διαδικασία, αλλά προϋποθέτει και βασίζεται σε γνωστικές ικανότητες οι οποίες διευκολύνουν την αποτελεσματική ερμηνεία των γεγονότων. Ο Epstein (1998) εισήγαγε την έννοια της εποικοδομητικής σκέψης (βιωματική νοημοσύνη), την οποία πρότεινε ως αυτόματη σκέψη για την επίλυση καθημερινών προβλημάτων με όσο το δυνατόν λιγότερο στρες. Η εποικοδομητική σκέψη λειτουργεί παθητικά και αυτόματα, συνδέεται στενά με τα συναισθήματα, ερμηνεύει την εμπειρία και καθοδηγεί τις συνειδητές σκέψεις και συμπεριφορές. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται συχνά αντιμέτωποι με διάφορες προκλήσεις στην σχολική καθημερινότητα κατά την άσκηση των καθηκόντων τους, επιζητώντας μια γρήγορη αλλά και αποτελεσματική λύση των προβλημάτων που ανακύπτουν (Betoret & Artiga, 2010). Σε μελέτες των Gündüz, (2012), και των Maslach και Schaufeli, (2001) έχει διαπιστωθεί ότι αρνητικά συναισθήματα και συμπεριφορές μπορούν να αναπτυχθούν από τους εκπαιδευτικούς ως συνέπεια αυτών των προκλήσεων. Η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εκφράζεται με τις πεποιθήσεις τους αναφορικά με την ικανότητάς τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτές πεποιθήσεις επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες όπως η αισιοδοξία, η ελπίδα (Sezgin & Erdogan, 2015), τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών (Caprara et al., 2006) και τη συναισθηματική νοημοσύνη (Fabio & Palazzeschi, 2008 · Farahani & Khosravi, 2015).

Το πλαίσιο της παρούσας μελέτης βασίζεται στο επιχείρημα ότι οι πτυχές της προσωπικότητας ενός εκπαιδευτικού μπορούν να συσχετιστούν με τις αντιλήψεις του για την ικανότητα του στην διδασκαλία. Με βάση τα προαναφερόμενα ως σκοπός της παρούσας έρευνας τίθεται η εξέταση της επίδραση των συνιστωσών της εποικοδομητικής σκέψης των ειδικών παιδαγωγών στις διαστάσεις της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Ακόμη, σκοπός αυτής της μελέτης είναι η διερεύνηση του προγνωστικού ρόλου της εποικοδομητικής σκέψης στις πεποιθήσεις της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 214 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διάφορων ειδικοτήτων από τους οποίους οι 107 ήταν ειδικοί παιδαγωγοί και οι υπόλοιποι 107 ήταν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, οι οποίοι συγκρότησαν και την ομάδα ελέγχου.

Επιπλέον εξετάστηκε αν η διδακτική αυτοποτελεσματικότητα συνδέεται με διάφορα χαρακτηριστικά των ειδικών παιδαγωγών όπως το φύλο η ηλικία και η διδακτική τους εμπειρία, και το πώς διαφοροποιείται από την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η ερευνητική προσέγγιση του θέματος. Συγκεκριμένα, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σκοπός της παρούσας μελέτης και τα ερευνητικά ερωτήματα, και περιγράφεται η διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων. Αναλύονται επίσης, το δείγμα της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε και η στατιστική επεξεργασία. Στο έκτο κεφάλαιο αναλύονται τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας. Ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπου παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν και επιχειρείται σύγκρισή τους με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών προκειμένου να επισημανθούν οι ομοιότητες και οι διαφορές ανάμεσά τους. Αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας, και διατυπώνονται προτάσεις προς τους μελλοντικούς ερευνητές. Τέλος, στο Παράρτημα Ι και ΙΙ παρουσιάζεται το ερωτηματολόγιο της έρευνας και καταγράφονται οι απαντήσεις τόσο των ειδικών παιδαγωγών όσο και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αντίστοιχα.

ΜΕΡΟΣ Α΄
Θεωρητική Προσέγγιση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΕΠΟΙΚΟΔΟΜΗΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ

1.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η εποικοδομητική σκέψη αποτελεί έργο ενός μόνο ανθρώπου του ψυχολόγου Dr. Seymour Epstein, ο οποίος απεβίωσε στο Amherst στις 20 Μαΐου 2016. Ο Epstein, για περισσότερο από έξι δεκαετίες, υπήρξε μια από τις σπουδαιότερες φωνές μεταξύ των επιστημόνων που ασχολήθηκαν επισταμένα με την ψυχολογία της προσωπικότητας. Η έρευνά του επηρέασε έντονα τη συζήτηση για την προσωπική κατάσταση στην οποία βρίσκεται το κάθε άτομο. Η σημαντικότερη συμβολή του ήταν η δεκαετής ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης θεωρίας προσωπικότητας, η οποία κορυφώθηκε με το magnum opus του, τη Γνωστική-Βιωματική Θεωρία (Cognitive-Experiential Theory CET) (O'Brien, O'Brien & Waters, 2018). Η εποικοδομητική σκέψη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να σκέφτεται με τέτοιο τρόπο ώστε να επιλύει τα καθημερινά προβλήματα με το χαμηλότερο κόστος όσο αφορά στο άγχος και με τα υψηλότερα επίπεδα προσωπικής ικανοποίησης (Chávez, Contreras & Velázquez, 2013). Η εποικοδομητική σκέψη αναφέρεται, επίσης, σε ένα σύνολο γνωστικών αποδοτικών και μη αποδοτικών αυτόματων συνηθισμένων σκέψεων τις οποίες μπορεί να σκεφτεί ένα άτομο και να τις χρησιμοποιήσει με τρόπο ώστε να διαχειρίζεται αποτελεσματικά καθημερινές καταστάσεις (Demirtaş & Güven, 2017). Σύμφωνα με τον ψυχολόγο Dr. Seymour Epstein (1998), *«η νοημοσύνη του βιωματικού μυαλού αναφέρεται ως εποικοδομητική σκέψη, η οποία παρέχει το κλειδί στην κατανόηση της «συναισθηματικής νοημοσύνης»»*. Είναι ένα σύνολο γνωστικών διαδικασιών που επηρεάζουν την ικανότητα ενός ατόμου να επιλύσει προβλήματα και να διαχειριστεί ορθά διάφορες καταστάσεις. Ενώ ο δείκτης νοημοσύνης (Intelligence Quotient, IQ) αποτιμά τη λογική και την ικανότητα του ατόμου να αποκτά πληροφορίες, η εποικοδομητική σκέψη εκτιμάται ως η διαίσθηση, το συναίσθημα και η φαντασία καθώς και οι δεξιότητες οικοδόμησης ανθρωπίνων σχέσεων.

Ο βαθμός στον οποίο η αυτόματη σκέψη είναι εποικοδομητική αντιστοιχεί στην ευφυΐα της βιωματικής νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, η εποικοδομητική σκέψη μπορεί να οριστεί ως ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο σκέφτεται αυτόματα, ως η σκέψη η οποία επέρχεται χωρίς σκόπιμη πρόθεση, διευκολύνοντας την επίλυση καθημερινών προβλημάτων με ελάχιστο στρες (Epstein 1998, σ.26).

Δύο από τα σπουδαιότερα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τα ανθρώπινα όντα από τα υπόλοιπα έμβια είναι το γνωστικό σύστημα και η ικανότητα σκέψης. Ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι χρησιμοποιούν το γνωστικό σύστημα και τα διάφορα στυλ σκέψης επηρεάζουν τα συναισθήματα, τις συμπεριφορές, τις απόψεις, τις αποφάσεις τους, τον τρόπο με τον οποίο επιλύουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, την αλληλεπίδραση και τις σχέσεις τους με τους άλλους. Για το λόγο αυτό, η διαδικασία σκέψης και πληροφόρησης των συστημάτων επεξεργασίας έχουν αναχθεί σε μείζον θέμα, ειδικά για τη φιλοσοφία, την ψυχολογία και την εκπαίδευση (Demirtaş & Güven, 2017).

Τις τελευταίες δεκαετίες, διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με τη νοημοσύνη, εκτός από την έμφαση στην πνευματική συνιστώσα, αναγνωρίζουν, επίσης, τη σημασία των συναισθηματικών και προσωπικών παραγόντων στη νοήμων συμπεριφορά (Salovey & Meyer, 1990). Μια σημαντική συμβολή στον τομέα αυτό είναι η Θεωρία της Βιωματικής Γνώσης που πρότεινε ο Epstein (1998), η οποία επικεντρώνεται στη μελέτη και αξιολόγηση των βασικών πεποιθήσεων, που καθοδηγούν την αντίληψη την οποία έχουν τα άτομα για τα γεγονότα της καθημερινής ζωής καθώς και των συναισθημάτων που τους προκαλούν αυτά τα γεγονότα, προετοιμάζοντας και προδιαθέτοντάς τα να ενεργούν με ορισμένα πρότυπα συμπεριφοράς. Αυτή η θεωρία δείχνει ότι τα συναισθήματα των ανθρώπων στην καθημερινή ζωή παράγονται από την ερμηνεία των γεγονότων στο υποσυνείδητό τους η οποία προέρχεται από συγκεκριμένο τρόπο αντίληψης της πραγματικότητας, δηλαδή, της γνώσης. Κάθε άτομο αποδίδει μια ατομική και μοναδική σημασία στα γεγονότα της καθημερινής ζωής, γεγονός που συνεπάγεται την ερμηνεία των συμβάντων του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος. Ένας εποικοδομητικός στοχαστής προσπαθεί να συνδιάσει τις προσωπικές γνώσεις με εξειδικευμένες γνώσεις, να ενσωματώσει την εσωτερική φωνή (την υποκειμενική, διαισθητική φωνή) με τη φωνή της λογικής (την αντικειμενική, τη φωνή της αμφιβολίας) (Thayer-Bacon, 1995).

Ο Epstein (1998) περιγράφει στη θεωρία του «δύο τύπων νοημοσύνης», τη λογική νοημοσύνη, η οποία μπορεί να μετρηθεί μέσω του IQ και τη βιωματική νοημοσύνη, η οποία αφορά στη νοημοσύνη που σχετίζεται με τα συναισθήματα και η οποία γίνεται αντιληπτή ως συναισθηματική, κοινωνική και πρακτική νοημοσύνη, εξισώνοντάς την, κατ' αυτό τον τρόπο, με την εποικοδομητική σκέψη.

1.2 Η Γνωστική-Βιωματική Θεωρία

Η Γνωστική-Βιωματική Θεωρία αναγνωρίζει δύο τύπους νοημοσύνης, όπως προαναφέρθηκε, την ορθολογική και την εποικοδομητική. Η ορθολογική νοημοσύνη είναι συνώνυμη με την ακαδημαϊκή ή διανοητική νοημοσύνη, ενώ η εποικοδομητική είναι ταυτόσημη με την πρακτική νοημοσύνη. Η διανοητική νοημοσύνη μετράται με την ευφυΐα και εξετάζει και σχετίζεται με τη συνείδηση, τη λογική, και την αναλυτική επεξεργασία (Epstein & Pacini, 2001 at Demirtaş & Güven, 2017). Αντίθετα, η εποικοδομητική νοημοσύνη είναι προϊόν ενός βιωματικού συστήματος το οποίο λειτουργεί αυτόματα και βρίσκεται υπό την επήρεια της επίδρασης της προηγούμενης εμπειρίας. Με την καθημερινή εμπειρία και την αντίληψη, κυρίως, της αυτόματης συμπεριφοράς η οποία κατευθύνεται από το βιωματικό σύστημα, η ικανότητα να διαχειριστεί κανείς τα συναισθήματά του είναι πολύ σημαντική (Demirtaş & Güven, 2017). Όπως επισημάνθηκε, η Γνωστική-Βιωματική Θεωρία εξηγεί τη διπλή φύση της επεξεργασίας πληροφοριών στον άνθρωπο και ταυτοποιεί δύο αλληλεπιδρώντα, παράλληλα συστήματα με τα οποία τα άτομα προσαρμόζονται στο περιβάλλον τους: το ορθολογικό σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών και το βιωματικό σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών.

1.2.1 Το ορθολογικό σύστημα

Το ορθολογικό σύστημα είναι ένα αναλυτικό σύστημα το οποίο λειτουργεί με την κατανόηση, από το άτομο, συμβατικά καθιερωμένων κανόνων λογικής (Epstein, 2003). Το ορθολογικό σύστημα του επιτρέπει, επίσης, να προσαρμοστεί στον εξωτερικό κόσμο

με τη βοήθεια της γλώσσας και της λογικής (Goleman, 1996). Περιλαμβάνει συνειδητές πεποιθήσεις για τον εαυτό και τον κόσμο, λειτουργεί κυρίως σε επίπεδο συνείδησης, και εμφανίζει μια σύντομη εξελικτική ιστορία. Το ορθολογικό σύστημα χρησιμοποιείται στη σύνθετη επίλυση προβλημάτων και είναι *«ικανό για υψηλά επίπεδα αφαίρεσης και μακροχρόνιας ικανοποίησης»* (Epstein, 2003). Σύμφωνα με τον Epstein (2003), η Γνωστική-Βιωματική Θεωρία δεν έχει τίποτα να υποστηρίξει για το ορθολογικό σύστημα, εκτός από τον βαθμό στον οποίο επηρεάζεται από το βιωματικό σύστημα.

1.2.2 Το βιωματικό σύστημα

Η Γνωστική-Βιωματική Θεωρία έχει, εις βάθος, μελετήσει το βιωματικό σύστημα. Πρόκειται για εκείνο το αυτόματο σύστημα μάθησης με το οποίο τα μη ανθρώπινα όντα έχουν προσαρμοστεί στο περιβάλλον τους εδώ και εκατομμύρια χρόνια, κατά τη διαδικασία εξέλιξης (Goleman, 1996). Δεδομένου ότι λειτουργεί με ασυνείδητη και αυτόματη λειτουργία, το άτομο συνήθως δεν το αντιλαμβάνεται. Εντούτοις, υπό ορισμένες συνθήκες, όπως η εμφάνιση κάποιων δυσάρεστων σκέψεων ή η σύγκρουση μεταξύ του συναισθήματος (βιωματικού συστήματος) και του νου (ορθολογικό σύστημα), δεν μπορούν παρά να συνδράμουν στη συνειδητοποίηση, εκ μέρους του ατόμου, ότι από κάποια άποψη το μυαλό του λειτουργεί με έναν τρόπο διαφορετικό απ' ό τι η συνειδητή του σκέψη (Donovan & Epstein, 1997). Επιπροσθέτως, το βιωματικό σύστημα λειτουργεί με τρόπο στενά συνδεδεμένο με τα συναισθήματα (Epstein, 1998). Επειδή η επιρροή του βιωματικού συστήματος συμβαίνει κανονικά εκτός της συνείδησης, οι άνθρωποι πιστεύουν λανθασμένα ότι τα συναισθήματά τους προκύπτουν ως άμεση αντίδραση σε εξωτερικά γεγονότα. Αδυνατούν να κατανοήσουν ότι οι ερμηνείες τους για τα γεγονότα στο βιωματικό τους σύστημα, διαμεσολαβούν της εμφάνισης των συναισθηματικών τους αντιδράσεων. Κατά συνέπεια, μια σημαντική υπόθεση της Γνωστικής-Βιωματικής Θεωρίας είναι ότι η εμπειρία του παρελθόντος, αυτόματα και εκτός της επίγνωσης, επηρεάζει συνεχώς τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύει το άτομο τα γεγονότα και, ως εκ τούτου, τον τρόπο που σκέφτεται, που αισθάνεται και που συμπεριφέρεται (Katz & Epstein, 1989). Στην καθημερινή ζωή οι άνθρωποι συνήθως χρησιμοποιούν το βιωματικό σύστημα (Epstein, 1998). Ωστόσο, σε ορισμένες

περιπτώσεις, το βιωματικό σύστημα είναι πιθανό να δώσει ανεπαρκείς απαντήσεις σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Για παράδειγμα, σε περιόδους έντονης συναισθηματικής φόρτισης, ένα άτομο είναι ικανό να παρουσιάσει ανεξέλεγκτες αντιδράσεις και συμπεριφορά.

1.3 Αλληλεπίδραση του Βιωματικού και Ορθολογικού Συστήματος

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, σύμφωνα με τη Γνωστική-Βιωματική Θεωρία, το βιωματικό και ορθολογικό σύστημα, λειτουργούν παράλληλα και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

1.3.1 Η επίδραση από το Βιωματικό στο Ορθολογικό Σύστημα

Δεδομένου ότι το βιωματικό είναι το πιο γρήγορο σύστημα, είναι σε θέση να προκαλέσει μεταγενέστερη επίδραση στο ορθολογικό σύστημα. Επειδή λειτουργεί αυτόματα και προληπτικά, η επίδρασή του αυτή συμβαίνει συνήθως ασυνείδητα. Όπως σημειώθηκε προηγουμένως, αυτό προτρέπει τους ανθρώπους να αναζητήσουν μια εξήγηση στο συνειδητό ορθολογικό τους σύστημα, το οποίο συχνά έχει ως αποτέλεσμα τον εξορθολογισμό. Επομένως, ακόμα και όταν οι άνθρωποι πιστεύουν ότι η σκέψη τους είναι απολύτως ορθολογική, είναι πιθανό να είναι προκατειλημμένοι για κάτι, εξ αιτίας της βιωματικής διαδικασίας. Οι προκαταλήψεις που επηρεάζουν τη συνειδητή, ορθολογική σκέψη στην καθημερινή ζωή είναι, ως επί το πλείστον, προσαρμοστικές, καθώς το βιωματικό σύστημα λειτουργεί σύμφωνα με αυτά που μαθαίνονται από την προηγούμενη εμπειρία. Σε μερικές περιπτώσεις, ωστόσο, οι προκαθορισμένες προκαταλήψεις και ο επακόλουθος εξορθολογισμός τους είναι εξαιρετικά δυσπροσάρμοστα. Μια ακραία περίπτωση αποτελεί η αέναη επιδίωξη «ψευδών στόχων». Ως «ψευδείς» νοούνται οι στόχοι των οποίων το επίτευγμά ακολουθείται από απογοήτευση και θλίψη και όχι από την αναμενόμενη ευχαρίστηση, την ενισχυμένη αυτοεκτίμηση ή την ασφάλεια που αποτέλεσαν τον λόγο της επιδίωξής τους. Αξίζει να σημειωθεί, ότι η επίτευξη ενός ψεύτικου στόχου είναι απογοητευτική από εμπειρική

άποψη, αν και σε ορθολογικό επίπεδο θεωρείται σημαντικό επίτευγμα για το οποίο το άτομο αισθάνεται περήφανο (Epstein 2003).

1.3.2 Η επίδραση του Ορθολογικού στο Βιωματικό σύστημα

Ως συνειρμικό, το βιωματικό σύστημα μπορεί να αποτελέσει πηγή δημιουργικότητας, προτείνοντας ιδέες οι οποίες διαφορετικά δεν θα ήταν διαθέσιμες στο ορθολογικό σύστημα. Δεδομένου ότι το βιωματικό σύστημα είναι ένα σύστημα μάθησης, μπορεί να αποτελέσει πηγή χρήσιμων πληροφοριών που μπορούν να ενσωματωθούν στο ορθολογικό σύστημα. Δεδομένου, επίσης, ότι το ορθολογικό είναι πιο αργό σύστημα, είναι σε θέση να διορθώσει το βιωματικό σύστημα. Είναι σύνηθες το άτομο να επανεξετάζει τις αυθόρμητες, παρορμητικές σκέψεις του, να τις κρίνει ως ακατάλληλες και στη συνέχεια να τις αντικαθιστά με περισσότερο εποικοδομητικές. Με σκοπό να ερευνήσει αυτή τη διαδικασία, ο Epstein πραγματοποίησε ένα πείραμα στο οποίο ζητήθηκε από διάφορα άτομα να εκφράσουν τις τρεις πρώτες σκέψεις που ήρθαν στο νου τους ως αντίδραση στην ερμηνεία διαφόρων δύσκολων καταστάσεων. Η πρώτη σκέψη ήταν συχνά αντιπαραγωγική και αποδίδονταν στη λειτουργία του βιωματικού συστήματος, ενώ η τρίτη σκέψη ήταν συνήθως διορθωτική, ως αποτέλεσμα της λειτουργίας του ορθολογικού συστήματος (Epstein 2003).

Ένας άλλος, ακούσιος τρόπος, με τον οποίο το ορθολογικό σύστημα μπορεί να επηρεάσει το βιωματικό σύστημα είναι μέσω της επανάληψης σκέψεων ή συμπεριφορών. Μέσω αυτής της επανάληψης, οι σκέψεις και η συμπεριφορά που αρχικά υποβλήθηκαν σε ορθολογικό έλεγχο μπορούν να γίνουν συνήθειες ή «διαδικαστικές», με τον έλεγχο να μετατοπίζεται από το ορθολογικό στο βιωματικό σύστημα (Smith & DeCoster, 2000).

1.4 Ερμηνεία της εποικοδομητικής σκέψης

Πολλοί άνθρωποι υποστηρίζουν, βασιζόμενοι σε παρατηρήσεις, ότι πολλές φορές ένας ευφυής άνθρωπος δεν μπορεί να ζήσει με σύνεση, να παραμείνει για αρκετό χρονικό διάστημα σε μια δουλειά, να δημιουργήσει αξιόλογες διαπροσωπικές σχέσεις. Γεννάται, λοιπόν, εύλογα το ερώτημα πώς ένας άνθρωπος ο οποίος μπορεί να εκτελεί δύσκολους μαθηματικούς υπολογισμούς είναι ανίκανος ή αντιμετωπίζει μεγάλη δυσκολία στο να διαχειριστεί απλά καθημερινά πρακτικά προβλήματα. Σύμφωνα, με τον Epstein (1998), ένα σημαντικό ποσοστό των ευφυών ανθρώπων δεν σκέφτεται ανόητα σε σύγκριση με τους άλλους ανθρώπους όσο αφορά στα καθημερινά προβλήματα, αλλά και δεν είναι απαραίτητο να σκέφτετε πιο έξυπνα, όπως ατεκμηρίωτα οι περισσότεροι υποθέτουν ότι συμβαίνει. Άνθρωποι οι οποίοι δεν είναι ευφυείς και δεν έχουν υψηλό IQ, μπορεί να διαχειρίζονται εξίσου μη αποδοτικά καθημερινές καταστάσεις, αλλά δεν βρίσκονται στο επίκεντρο της προσοχής γιατί δεν παραβιάζουν τις ήδη διαμορφωμένες προσδοκίες (Epstein, 1998). Ένα συγκεκριμένο επίπεδο νοημοσύνης διευκολύνει το άτομο να αποκτήσει απολυτήριο λυκείου ή πανεπιστημιακό τίτλο και κατά συνέπεια του επιτρέπει να κατακτήσει ένα ορισμένο επίπεδο επιτυχίας χωρίς, ωστόσο, να διασφαλίζει την επιτυχία και την ευτυχία σε άλλες καταστάσεις, όπως επί παραδείγματι, η επαγγελματική σταδιοδρομία ή οι διαπροσωπικές σχέσεις (Garland, 1996).

Αν υπήρχε ένα μόνο γνωστικό σύστημα τότε θα χρησιμοποιούνταν αυτό για την επίλυση αφηρημένων και καθημερινών προβλημάτων και έτσι ένα άτομο το οποίο θα ήταν ευφυές σε ένα τομέα θα ήταν και σε άλλο. Όπως προαναφέρθηκε, όμως, ο άνθρωπος λειτουργεί με «δυο μυαλά», δυο τύπους νοημοσύνης. Υπό αυτή την έννοια, ένα άτομο το οποίο έχει αναπτυγμένο έναν τύπο νοημοσύνης, δεν έχει απαραίτητα ανεπτυγμένο και τον άλλο. Σε έρευνά του ο Epstein (1998) διαπίστωσε ότι η συσχέτιση μεταξύ των δυο τύπων νοημοσύνης είναι μηδενική. Αυτό σημαίνει ότι ένα άτομο μπορεί να έχει υψηλή νοημοσύνη και στους δυο τύπους ή σε κανέναν ή μόνο σε έναν από τους δυο. Η λογική νοημοσύνη η οποία παρέχει τη δυνατότητα της εκμάθησης διαμέσου των βιβλίων δεν εξασφαλίζει τη μάθηση μέσω της εμπειρίας και αντιστρόφως η βιωματική νοημοσύνη η

οποία διευκολύνει την εμπειρική μάθηση δεν μας διασφαλίζει την ικανότητα επίλυσης αφηρημένων προβλημάτων. Με άλλα λόγια, οι δυο τύποι νοημοσύνης είναι ανεξάρτητοι.

Ένα παράδειγμα ατόμου το οποίο σκέφτεται με εποικοδομητικό τρόπο είναι εκείνο που αντιμετωπίζει τις διάφορες καταστάσεις ως πρόκληση και όχι ως απειλή, εκλαμβάνει τις αποτυχίες και τις απορρίψεις ως κάτι το ατυχές και όχι ως «το τέλος του κόσμου» και εστιάζει, σε ρεαλιστικό βαθμό, στη θετική πλευρά των πραγμάτων. Από την άλλη πλευρά, ένα παράδειγμα ατόμου με χαμηλή εποικοδομητική σκέψη είναι εκείνο που δίνει έμφαση στα αρνητικά γεγονότα, σκέφτεται με κατηγορηματικό τρόπο, υπεργενικεύει και ανησυχεί χωρίς λόγο, με τέτοιο τρόπο που ενισχύει τη συχνότητα και την ένταση των δυσάρεστων συναισθημάτων του, χωρίς, εντωμεταξύ, να έχει κατορθώσει αξιόλογες επιδόσεις σε τομείς που τον ενδιαφέρουν.

1.5 Οι έξι συνιστώσες της εποικοδομητικής σκέψης

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι έξι συνιστώσες της εποικοδομητικής σκέψης, όπως τις αναφέρει ο Epstein (1998) στο βιβλίο του *Constructive Thinking: The Key to Emotional Intelligence* και περιγράφονται τα βασικά τους χαρακτηριστικά τόσο για την εποικοδομητική όσο για τη μη εποικοδομητική σκέψη. Συνδυασμένες οι παρακάτω συνιστώσες παράγουν τη γενική εποικοδομητική σκέψη.

- | | | |
|--------------------------------|---|-----------------------------|
| 1. Συναισθηματική αντιμετώπιση | } | Γενική εποικοδομητική σκέψη |
| 2. Συμπεριφορική αντιμετώπιση | | |
| 3. Κατηγορική σκέψη | | |
| 4. Προσωπική προληπτική σκέψη | | |
| 5. Εσωτερική σκέψη | | |
| 6. Αφελής αισιοδοξία | | |

1.5.1 Συναισθηματική αντιμετώπιση

Η συναισθηματική και η συμπεριφορική αντιμετώπιση αποτελούν τις πιο σημαντικές συνιστώσες της εποικοδομητικής σκέψης. Συνδυασμένες αντανakλούν την ικανότητα ενός ατόμου να διαχειριστεί τον εσωτερικό κόσμο των συναισθημάτων και τον εξωτερικό κόσμο των γεγονότων. Ένα άτομο με υψηλή συναισθηματική αντιμετώπιση είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό στη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων. Ένα τέτοιο άτομο χαρακτηρίζεται από την «ηρεμία του μυαλού του», δεν συνηθίζει να αντιδρά αυθόρμητα ή παρορμητικά, είναι συγκεντρωμένο και βιώνει λιγότερο άγχος απ' ό,τι άλλα άτομα. Ενδιαφέρεται για τη γενική εικόνα των πραγμάτων και δεν ανησυχεί με τα μικροπράγματα. Πιο συγκεκριμένα, ένα άτομο με καλή διαχείριση των συναισθημάτων του, δεν παίρνει τα πράγματα προσωπικά, δεν είναι υπερβολικά ευαίσθητο στην απόρριψη ή στην αποτυχία και δεν ανησυχεί για θέματα τα οποία βρίσκονται εκτός του ελέγχου του. Επίσης, δεν είναι επικριτικό με τον εαυτό του και με τους άλλους, δεν υπεργενικεύει, δεν υπεραντιδρά σε δυσάρεστα γεγονότα, δεν εμμένει σε αποτυχίες του παρελθόντος, δεν ανησυχεί για ατυχίες που μπορεί να προκύψουν στο μέλλον.

Τα άτομα με καλή συναισθηματική αντιμετώπιση εκλαμβάνουν την αποτυχία ως μεμονωμένο περιστατικό και ως αποκτηθείσα εμπειρία που θα τους προσφέρει γνώση και θα ενισχύσει την κριτική τους σκέψη. Αντίθετα, άτομα με χαμηλή συναισθηματική αντιμετώπιση καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η εκάστοτε αποτυχία συνεπάγεται αδυναμία ή ανικανότητα επίτευξης του οποιουδήποτε μελλοντικού στόχου (Epstein, 1998, σ.42).

1.5.2 Συμπεριφορική αντιμετώπιση

Ενώ η συναισθηματική αντιμετώπιση εκφράζει κυρίως από την ικανότητα διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων, η συμπεριφορική αντιμετώπιση επικεντρώνεται στα

θετικά συναισθήματα και αφορά σε προσανατολισμένη σκέψη στη δράση. Τα άτομα που έχουν υψηλή συμπεριφορική αντιμετώπιση σκέφτονται με τρόπο που προωθεί τη δράση. Η αισιοδοξία η οποία χαρακτηρίζει αυτούς τους ανθρώπους τους βοηθά να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις και να παίρνουν ρίσκα, αφού τους ενισχύει την πίστη ότι όλα θα πάνε καλά γι' αυτούς. Δεν είναι μνησικάκοι, δεν εμμένουν σε αποτυχίες του παρελθόντος, αποδέχονται τους συνανθρώπους τους με τα θετικά και αρνητικά τους στοιχεία και αξιοποιούν την εσωτερική τους ενέργεια και διάθεση στην επίτευξη των προσωπικών στόχων. Οι άνθρωποι οι οποίοι έχουν καλή συμπεριφορική αντιμετώπιση δεν ανησυχούν για προθεσμίες και χρονικούς περιορισμούς αλλά αντιθέτως επικεντρώνονται στο έργο, στη δράση. Δεν τιμωρούν τον εαυτό τους για τα λάθη τους παρά μόνο αναζητούν τρόπους για να τα διορθώσουν. Επιπρόσθετα, παρακάμπτουν τα εμπόδια και αντισταθμίζουν γρήγορα τις αποτυχίες με επιτυχίες, ώστε να ανακτήσουν τον έλεγχο.

Οι άνθρωποι οι οποίοι έχουν καλή συμπεριφορική αντιμετώπιση σέβονται ιδιαίτερα τους συνανθρώπους τους και είναι πιο αισιόδοξοι και δραστήριοι συγκριτικά με εκείνους που εμφανίζουν καλή συναισθηματική αντιμετώπιση. Από την άλλη πλευρά, άτομα της τελευταίας κατηγορίας αποδέχονται περισσότερο τον εαυτό τους, παίρνουν λιγότερο προσωπικά τα πράγματα και δυσανεστούνται λιγότερο για ό,τι δεν γίνεται με τον δικό τους τρόπο. Από τα παραπάνω, γίνεται άμεσα κατανοητό πως αμφότερες οι προαναφερθείσες συνιστώσες της εποικοδομητικής σκέψης έχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Αξίζει, μάλιστα, να επισημανθεί ότι συνεισφέρουν απευθείας στην εποικοδομητική σκέψη, σε αντιδιαστολή με τις επόμενες τέσσερις που αφορούν σε ακατάλληλη συμπεριφορά και περιγράφουν το αντίθετο της εποικοδομητικής σκέψης (Epstein, 1998, σ.43).

1.5.3 Κατηγορική σκέψη

Οι άνθρωποι οι οποίοι σκέφτονται με κατηγορικό τρόπο παρουσιάζουν μια άκαμπτη σκέψη και κρίνουν με όρους «μαύρο ή άσπρο», απόλυτα, δηλαδή, χωρίς να

αναγνωρίζουν «τις αποχρώσεις του γκρι», την ύπαρξη, με άλλα λόγια, ενδιάμεσων καταστάσεων, γεγονότων ή κρίσεων. Δεν θεωρούν όσους διαφωνούν μαζί τους ως άτομα με διαφορετικές απόψεις και στάσεις άλλα τους αντιμετωπίζουν, απριόρι, ως άτομα με λανθασμένες αντιλήψεις. Ως επικριτικοί και μη ανεκτικοί, οι άνθρωποι με κατηγορική σκέψη κατηγοριοποιούν τους ανθρώπους σε καλούς και σε κακούς, σε όσους είναι με το μέρος τους και σε όσους είναι εναντίον τους, σε νικητές και σε ηττημένους. Υποθέτουν ότι υπάρχει μόνο ένας σωστός τρόπος να γίνει κάτι και αυτός είναι ο δικός τους. Έτσι, επειδή οι αποφάσεις είναι ξεκάθαρες για αυτούς, αναλαμβάνουν δράση άμεσα, με ευκολία και χωρίς ιδιαίτερους ενδοιασμούς (Epstein, 1998, σ.43). Η κατηγορική σκέψη προσφέρει έναν σταθερό και σαφή προσανατολισμό για τη ζωή. Απλοποιώντας τον κόσμο, επιτρέπει στο άτομο να δρα ραγδαία και αποφασιστικά, απρόσκοπτα, χωρίς να αναλώνεται στη σκέψη για εναλλακτικές ενέργειες. Σε στιγμές κρίσης, η κατηγορική σκέψη είναι ιδιαίτερα βοηθητική καθώς δεν υπάρχει χρόνος για αμφιθυμία. Στις περιπτώσεις που το άτομο αισθάνεται προσβεβλημένο ή αγανακτισμένο, η κατηγορική σκέψη είναι εκείνη που του επιτρέπει να αισθάνεται ότι δίκαια διακατέχεται από δυσάρεστα συναισθήματα και επομένως τον απαλλάσσει από αυστηρή αυτοκριτική από την οποία ενδεχομένως να συνειδητοποιούσε ότι απλά αρέσκεται στο να θυματοποιείται. Το κόστος, βέβαια, είναι ότι τους απομακρύνει τόσο από τη δυνατότητα μάθησης από την εμπειρία όσο και από τη δυνατότητα αναστοχασμού, βελτίωσης του εαυτού τους και συνειδητοποίησης της αξίας της αποδοχής του άλλου. Ειδικότερα, για τους άντρες έχει διαπιστωθεί η τάση να σκέφτονται πιο κατηγορικά απ' ότι οι γυναίκες, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι έχουν περισσότερο άκαμπτη σκέψη (Epstein, 1998, σ.45).

1.5.4 Προσωπική προληπτική σκέψη

Ο όρος προσωπική προληπτική σκέψη δεν αναφέρεται σε παραδοσιακές προλήψεις αλλά αφορά σε προσωπικές προλήψεις του κάθε ατόμου. Αναφέρεται, επίσης, στα νοητικά παιχνίδια του μυαλού τα οποία χρησιμοποιεί το άτομο προκειμένου να διαχειριστεί απογοητευτικές καταστάσεις. Παράδειγμα τέτοιου είδους σκέψης αποτελεί η πεποίθηση ενός ατόμου ότι αν του συμβεί κάτι καλό, αυτό απαραίτητως θα εξισορροπηθεί από κάτι κακό, ή η ιδέα ότι με το να αναφέρεται σε κάτι το οποίο προσδοκά θα αποτρέψει την

επίτευξή του. Αντίθετα, ένα άτομο το οποίο σκέφτεται εποικοδομητικά είναι απίθανο να πιστεύει ότι η επιτυχία εξαρτάται ή επηρεάζεται από τέτοιου είδους καταστάσεις (Epstein, 1998, σ.44).

Η προσωπική προληπτική σκέψη παρουσιάζει, επίσης, συναισθηματικές προεκτάσεις. Για να γίνει καταληπτό γιατί ένα άτομο υιοθετεί ιδιωτικές προσωπικές προλήψεις απαιτείται η αναγνώριση του γεγονότος ότι πρωτίστως η κοινωνία υιοθετεί προλήψεις. Οι προλήψεις και τα τελετουργικά προάγουν μια αίσθηση τάξης και προβλεψιμότητας. Σε εποχές που οι άνθρωποι ένιωθαν αβοήθητοι - όπως για παράδειγμα σε περιόδους ξηρασίας ή πανούκλας - οι προλήψεις μείωναν το άγχος των ανθρώπων προσφέροντάς τους μια ψευδαίσθηση κατανόησης και ελέγχου του κόσμου. Σε κάποιες περιπτώσεις οι άνθρωποι απέδιδαν το φαινόμενο της παρατεταμένης ανομβρίας σε θεϊκή παρέμβαση, προκειμένου να τιμωρηθεί εκείνος που αμάρτησε. Έτσι, αφενός αισθάνονταν ασφαλείς γιατί μπορούσαν να εξηγήσουν το φαινόμενο και αφετέρου αισθάνονταν ικανοί να το καταστείλουν, μέσω επί παραδείγματι, προσφορών στους θεούς. Η ιστορία, λοιπόν, έχει αποδείξει ουκ ολίγες φορές ότι ο άνθρωπος αναπτύσσει προλήψεις, κατά κύριο λόγο, όταν νιώθει αβοήθητος. Άτομα τα οποία έχουν μεγαλώσει σε τέτοιες συνθήκες, αναπτύσσουν συνήθως προσωπικές προλήψεις και είναι επιρρεπείς στην κατάθλιψη, μια ψυχική κατάσταση άρρηκτα συνδεδεμένη με το συναίσθημα του να νιώθει κανείς αβοήθητος (Epstein, 1998, σ.46).

1.5.5 Εσωτερική σκέψη

Η εσωτερική σκέψη διαχωρίζεται από τις προσωπικές προλήψεις και αναφέρεται σε πεποιθήσεις για κάτι το ασυνήθιστο, το υπερφυσικό και τις τυπικές προλήψεις (ή δεισιδαιμονίες). Η εσωτερική σκέψη περιλαμβάνει την πίστη ενός ατόμου σε παραδοσιακές προλήψεις (σπάσιμο καθρέφτη, μαύρη γάτα, κτλ.), στην αστρολογία, στα φαντάσματα, στην έκτη αίσθηση και στον έλεγχο του μυαλού. Είναι μια ακόμα συνιστώσα της εποικοδομητικής σκέψης η οποία φαίνεται να παρουσιάζει ενδιαφέρουσες διαφορές στα δυο φύλα. Οι γυναίκες, τυπικά, έχουν περισσότερο ανεπτυγμένη την

εσωτερική σκέψη από τους άντρες. Αντίθετα με την προσωπική προληπτική σκέψη, η εσωτερική σκέψη δεν τείνει σε μια πεσιμιστική κατεύθυνση αλλά σε μια μη ρεαλιστική. Ως ένα σημείο μπορεί να υποστηριχθεί ότι ένα άτομο που είναι ανοιχτό σε νέες ιδέες, σε ακραίες περιπτώσεις μπορεί να εμφανίσει έλλειψη διανοητικής πειθαρχίας και αποτυχία εφαρμογής κριτικής σκέψης (Epstein, 1998, σ.44).

1.5.6 Αφελής αισιοδοξία

Η αφελής αισιοδοξία αναφέρεται στην τάση του ατόμου να οδηγείται σε αυθαίρετα συμπεράσματα ύστερα από κάποιο μεμονωμένο θετικό αποτέλεσμα και ειδικότερα να θεωρεί ότι μια επιτυχία αποτελεί εγγύηση παρόμοιας έκβασης μελλοντικών καταστάσεων. Η αφελής αισιοδοξία εκφράζει την πεποίθηση ότι είναι σημαντικό στη ζωή ο καθένας να σκέφτεται απλοϊκά. Οι αφελώς αισιόδοξοι άνθρωποι σκέφτονται θετικά, εγκρίνουν συμβατικά αποδέκτες πεποιθήσεις και δεν σκέφτονται διεξοδικά. Είναι ευχάριστοι στους άλλους ανθρώπους (όλοι επιθυμούν τη συναναστροφή με έναν αισιόδοξο άνθρωπο) και αισθάνονται ότι όλα βαίνουν καλώς. Ο κίνδυνος γι' αυτή την κατηγορία ατόμων έγκειται στο ότι αποτυγχάνουν να σχεδιάσουν και να προνοήσουν για το μέλλον, αφού αρκετά συχνά δικαιολογούν και συγχωρούν τόσο τα λάθη των άλλων όσο και τα δικά τους. Είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον ότι οι αφελώς αισιόδοξοι άνθρωποι σε μεγαλύτερη ηλικία, έχουν την τάση να υπεργενικεύουν πλέον τις κακές τους εμπειρίες και όχι τις θετικές, με αποτέλεσμα οι όποιες ελπίδες και προσδοκίες τους να συντρίβονται (Epstein, 1998, σ.44).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

2.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις

Επί αιώνες, ερευνητές από διάφορους κλάδους των επιστημών προσπαθούν να κατανοήσουν τον τρόπο και να αποκωδικοποιήσουν τα κίνητρα που ωθούν τον άνθρωπο να επιλέγει, να αποφασίζει και τελικά να ενεργεί με συγκεκριμένους τρόπους. Αρχικά, οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν προκειμένου να εξηγήσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά είχαν ψυχοδυναμική βάση και στηρίζονταν σε τρεις βασικές υποθέσεις: πρώτον στο ότι η συμπεριφορά ενός ατόμου ρυθμίζεται ψυχικά σε επίπεδο υποσυνείδησης, δεύτερον στο ότι η συμπεριφορά που αποκλίνει από τον ισχύοντα κανόνα αποτελεί σύμπτωμα ασθένειας ή διαταραχής και τρίτον στο ότι η συμπεριφορά μεταβάλλεται ως αποτέλεσμα της απόκτησης αυτογνωσίας μέσω της ανάλυσης με τη βοήθεια ειδικού θεραπευτή (Bandura, 2004). Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με τον Bandura (2004), ακόμη και στις περιπτώσεις που οι άνθρωποι απέκτησαν γενικές ή εξειδικευμένες γνώσεις σχετικά με τη συμπεριφορά τους, αυτή πολύ δύσκολα τροποποιούνταν.

Στη δεκαετία του 1960 εισήχθη μια εναλλακτική συμπεριφοριστική προσέγγιση για την ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Βάσει αυτής, η συμπεριφορά προκύπτει ως το αποτέλεσμα μιας αλληλεπίδρασης μεταξύ προσωπικών, συμπεριφορικών και περιβαλλοντικών παραγόντων παρά ως προέκταση μιας ασυνείδητης διαδικασίας με ψυχοδυναμικές ρίζες. Επιπλέον, η αποκλίνουσα συμπεριφορά δεν συνεπάγεται απαραίτητα την εμφάνιση νόσου (Bandura, 2004).

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy) θεμελιώθηκε από τον Καναδοαμερικανό ψυχολόγο Albert Bandura (1977) στο πλαίσιο της ευρύτερης Κοινωνικογνωστικής Θεωρίας της Μάθησης (social cognitive learning), μια θεωρία επικεντρωμένη στην αλληλεπίδραση των σχέσεων μεταξύ ατομικών, συμπεριφορικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Ο όρος «κοινωνικογνωστική» χρησιμοποιήθηκε από τον Bandura για να δηλώσει τόσο τους κοινωνικούς παράγοντες που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά του ανθρώπου, όσο και τους γνωστικούς παράγοντες, δηλαδή τις διεργασίες της σκέψης που καθορίζουν τα κίνητρα, τα συναισθήματα και τις πράξεις

(Κολιάδης, 1997· Pervin & John, 2001). Ειδικότερα, ο Bandura όρισε την αυτοαποτελεσματικότητα ως το σύνολο των εκτιμήσεων του ατόμου αναφορικά με την ικανότητα του να οργανώνει και να εκτελεί ένα σχέδιο δράσης για την επίτευξη προκαθορισμένων επιπέδων επίδοσης. Επεσήμανε, ότι η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας ενός ατόμου συνδέεται άμεσα με τη συμπεριφορά του και την έκβαση αυτής (Bandura, 1977).

Ο Bandura διατύπωσε διάφορους ορισμούς για την αυτοαποτελεσματικότητα, σε διάφορες χρονικές περιόδους. Σε άρθρο του το 1994 αναφέρει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται ως οι πεποιθήσεις των ανθρώπων σχετικά με τις δυνατότητές τους να παράγουν καθορισμένα επίπεδα απόδοσης που επηρεάζουν τα γεγονότα τα οποία επιδρούν στη ζωή τους. Η αυτοαποτελεσματικότητα απαντάται ως ψυχολογική εννοιολογική κατασκευή, συνήθως ως «αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα» (perceived self-efficacy), με άλλα λόγια «αντίληψη για την αποτελεσματικότητα του ίδιου του ατόμου» ή ως «πεποιθήσεις για την αυτοαποτελεσματικότητα» (self-efficacy beliefs). Η αυτοαποτελεσματικότητα, δηλαδή, νοηματοδοτεί την αντίληψη ενός ατόμου για την αποτελεσματικότητα του. Δεν πρόκειται για μια αυτόνομη, αυθύπαρκτη έννοια, αποκομμένη από τις αντιλήψεις του ατόμου, αλλά ορίζεται σε σχέση με αυτές. Η αυτοαποτελεσματικότητα εμπεριέχει συνεπώς το στοιχείο της ατομικής αντίληψης. Οι πεποιθήσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αισθάνονται, σκέφτονται, παρακινούνται και συμπεριφέρονται.

2.2 Κοινωνικογνωστική Θεωρία Μάθησης

Η θεωρία αυτο-αποτελεσματικότητας, όπως προαναφέρθηκε, είναι μια από τις πιο σημαντικές υπο-θεωρίες της Κοινωνικογνωστικής Θεωρίας της Μάθησης του Bandura (1986). Η Κοινωνικογνωστική Θεωρία της Μάθησης δίνει έμφαση στον τριαδικό αμοιβαίο προσδιορισμό της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ανθρώπων, των συμπεριφορών και του περιβάλλοντός τους. Συγκεκριμένα, η λειτουργία αυτή εμφανίζεται ως μια δυναμική αλληλεπίδραση τριών παραγόντων:

1. των εσωτερικών ενδοπροσωπικών παραγόντων (γνωστικοί, συναισθηματικοί και βιολογικοί παράγοντες),
2. της έκδηλης πραξιακής συμπεριφοράς και
3. των περιβαλλοντικών επιρροών.

Κεντρική ιδέα αυτού του μοντέλου αμοιβαίας τριαδικής αιτιοκρατίας είναι η θέση ότι η συμπεριφορά, δηλαδή οι ενέργειες και οι πράξεις του ανθρώπου, δεν κατευθύνονται αποκλειστικά από τις εσωτερικές έμφυτες δυνατότητές του, δεν διαμορφώνονται αυτομάτως και φυσικά δεν ελέγχονται ούτε από τα εξωτερικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Η συνεχής αλληλεπίδραση και των τριών παραγόντων (συμπεριφοράς, ενδοπροσωπικών στοιχείων, γεγονότων του περιβάλλοντος), παρέχει την ευκαιρία στο άτομο να ελέγξει μερικώς, το περιβάλλον του και να ρυθμίσει το ίδιο τη μελλοντική συμπεριφορά του (αυτορρύθμιση). Το άτομο δεν συνιστά παθητικό δέκτη των επιδράσεων του περιβάλλοντος αλλά θεωρείται ενεργά συμμετέχων στη ρύθμιση της γνώσης και της συμπεριφοράς του (Feltz, Short, & Sullivan, 2008). Η συμπεριφορά αποτελεί προϊόν της πολύπλοκης αλληλεπίδρασης των προσωπικών, συμπεριφορικών και περιβαλλοντικών επιρροών και το άτομο που την εκδηλώνει καθίσταται ικανό να αλλάζει και να διαμορφώνει το περιβάλλον του ώστε να ταιριάζει στις ανάγκες του (Glanz, Rimer, & Viswanath, 2008).

Οι άνθρωποι προσπαθούν να ασκήσουν έλεγχο στα γεγονότα που επηρεάζουν τη ζωή τους. Ασκώντας επιρροή σε τομείς που έχουν τη δυνατότητα να ελέγξουν είναι πιο ικανοί αφενός να επιτύχουν τις επιδιώξεις τους και αφετέρου να αποτρέψουν τη δημιουργία ανεπιθύμητων καταστάσεων. Η προσπάθεια ελέγχου των συνθηκών ζωής συνοδεύει σχεδόν την κάθε ενέργεια του ατόμου αφού η δυνατότητα να ορίζει ο ίδιος τις καταστάσεις του διασφαλίζει προσωπικά και κοινωνικά οφέλη. Στην ίδια λογική, η δυνατότητα επιρροής των αποτελεσμάτων των διαφόρων ενεργειών καθιστά το άτομο ικανό να προβλέπει την έκβασή τους και έτσι να προετοιμάζεται κατάλληλα για την ακόλουθη διαχείρισή τους. Από την άλλη πλευρά, η αδυναμία ή ανικανότητα άσκησης επιρροής σε καταστάσεις που επηρεάζουν δυσμενώς τη ζωή, γεννά την απάθεια, τον φόβο ακόμη και την απόγνωση.

Μια ισχυρή αίσθηση της αποτελεσματικότητας ενισχύει ποικιλοτρόπως την προσωπική ευημερία. Οι άνθρωποι με υψηλή πίστη στις ικανότητές τους αντιμετωπίζουν τα δύσκολα καθήκοντα ως προκλήσεις που πρέπει να κατακτηθούν και όχι ως απειλές που πρέπει να αποφευχθούν. Μια τέτοια στάση ενθαρρύνει το εγγενές ενδιαφέρον και τη βαθιά εμπλοκή στις δραστηριότητες. Τα άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα θέτουν φιλόδοξους στόχους και αγωνίζονται με παραδειγματική υπομονή και επιμονή για την επίτευξή τους. Ανακτούν σύντομα την αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητάς μετά από απογοητεύσεις ή αποτυχίες και αποδίδουν τα ανεπιθύμητα συμβάντα σε ανεπαρκή προσπάθεια ή ελλειπείς γνώσεις και δεξιότητες. Προσεγγίζουν απειλητικές καταστάσεις με τη βεβαιότητα ότι μπορούν να τις ελέγξουν και χάρη σε αυτή τους τη θεώρηση, παράγουν συχνά προσωπικά επιτεύγματα, αμβλύνουν το άγχος και αποδυναμώνουν την ευπάθεια στην κατάθλιψη (Bandura, 1994).

Αντίθετα, οι άνθρωποι που αμφιβάλλουν για τις δυνατότητές τους, αποφεύγουν τις απαιτητικές διαδικασίες και αν υποχρεωθούν να τις αντιμετωπίσουν τις εκλαμβάνουν ως προσωπικές απειλές. Δεν έχουν ιδιαίτερες φιλοδοξίες και στην πρώτη δυσκολία παραιτούνται από την προσπάθεια κατάκτησης των στόχων. Όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με επίπονες καταστάσεις, κατακλύζονται από αρνητικά συναισθήματα, εστιάζουν στις αδυναμίες τους, προσκολλώνται σε σκέψεις αναφορικά με τα εμπόδια που θα συναντήσουν και κατ' επέκταση αδυνατούν να επικεντρωθούν στη διαχείριση των καταστάσεων. Έτσι, χαλαρώνουν τις προσπάθειές τους και εγκαταλείπουν γρήγορα στις δυσκολίες. Επειδή θεωρούν την ανεπαρκή απόδοση ως ανικανότητα, στην πρώτη αποτυχία, έστω και μικρή, χάνουν την πίστη τους στις δυνατότητές τους. Απόρροια των παραπάνω αντιδράσεων είναι η εκδήλωση άγχους ή/και κατάθλιψης (Bandura, 1994).

2.3 Πηγές Αυτό-αποτελεσματικότητας

Οι πεποιθήσεις ενός ατόμου για τις ικανότητές του δεν συνάδουν πάντα με τις πεποιθήσεις του για τα πιθανά αποτελέσματα των πράξεών του. Ο Bandura (1986) διερευνώντας τα κίνητρα που ωθούν το άτομο σε συγκεκριμένη συμπεριφορά, όπως επίσης και τη συμπεριφορά αυτή καθ' αυτή, διακρίνει τον καθοριστικό ρόλο που

διαδραματίζουν οι πεποιθήσεις του για την αυτό-αποτελεσματικότητα και αποδίδει, επίσης, ιδιαίτερη σημασία στις προσδοκίες που τρέφει το άτομο για την έκβαση των ενεργειών του. Οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας και οι προσδοκίες για τα αποτελέσματα συχνά συνδέονται θετικά. Οι πρώτες ενδέχεται να σχετίζονται με τις προσδοκίες για το αποτέλεσμα, όμως η παρουσία τους δεν συνεπάγεται οπωσδήποτε και την παρουσία των δεύτερων (Δήμου, 2002). Έτσι, ένα άτομο μπορεί να έχει τη βεβαιότητα ότι η εκδήλωση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς μπορεί να αποφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα αλλά να αμφιβάλλει για την ικανότητά του να εκδηλώσει την εν λόγω συμπεριφορά.

Η προσδοκία αυτό-αποτελεσματικότητας αναφέρεται στη βεβαιότητα με την οποία το άτομο θεωρεί τον εαυτό του ικανό να εκδηλώσει μια συμπεριφορά προκειμένου να επιτύχει ένα συγκεκριμένο στόχο. Με άλλα λόγια, αφορά στους μηχανισμούς εκτίμησης και αξιολόγησης των ικανοτήτων του σε σχέση με μια συγκεκριμένη συνθήκη του περιβάλλοντος. Τα αποτελέσματα που οι άνθρωποι αναμένουν εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις εκτιμήσεις τους για το τί μπορούν να επιτύχουν. Για παράδειγμα, οι φοιτητές με αυτοπεποίθηση στις ακαδημαϊκές δεξιότητές τους προσδοκούν, συνήθως, υψηλές βαθμολογίες στις εξετάσεις. Ωστόσο, η σχέση μεταξύ προσδοκιών για την αυτο-αποτελεσματικότητα και την έκβαση των αποτελεσμάτων δεν είναι πάντοτε σταθερή (Usher & Pajares, 2008).

Από την άλλη πλευρά, η προσδοκία αποτελέσματος αναφέρεται στις εκτιμήσεις που κάνει το άτομο για το αποτέλεσμα μιας συμπεριφοράς. Αφορά, με άλλα λόγια, στις συνέπειες που το άτομο προσδοκά να επισύρει η συμπεριφορά που επέλεξε. Για παράδειγμα, προσδοκία αποτελέσματος αποτελεί η πεποίθηση ενός μαθητή ότι με καθημερινό διάβασμα για περισσότερο από έξι ώρες, θα καταφέρει να έχει την υψηλότερη βαθμολογία στο σχολείο (Δήμου, 2002· Καλαντζή-Αζίζι, 2002· Κολιάδης, 1997· Pervin & John, 2001).

Οι πεποιθήσεις που οι άνθρωποι διατηρούν για την προσωπική τους αυτό-αποτελεσματικότητα δομούνται μέσω πληροφοριών οι οποίες προέρχονται από το περιβάλλον με το οποίο αλληλεπιδρούν. Η Κοινωνικογνωστική Θεωρία Μάθησης εισάγει την ιδέα ότι η αντίληψη ή οι πεποιθήσεις της αποτελεσματικότητας επηρεάζονται

από τέσσερις παράγοντες, οι οποίοι και αποτελούν τις τέσσερις βασικές πηγές αποτελεσματικότητας (Bandura, 1994, 1997 · Δήμου, 2002· Καλαντζή – Αζίζι, 2002· Κολιάδης, 1997). Οι πηγές αποτελεσματικότητας είναι οι εξής:

1. Προηγούμενες εμπειρίες και προσωπικά επιτεύγματα - Προσωπικές εμπειρίες
2. Υποκατάστατες εμπειρίες μέσω της παρατήρησης μοντέλων - Εμπειρίες μέσω προτύπου
3. Λεκτική πειθώ και κοινωνικές επιρροές - Κοινωνική πειθώ
4. Σωματική και συναισθηματική κατάσταση που βιώνει το άτομο (φυσιολογική διέγερση) - Σωματική και συναισθηματική διέγερση

2.3.1. Προσωπικές εμπειρίες

Το κάθε άτομο διαθέτει τις προσωπικές του εμπειρίες. Η προσωπική εμπειρία αποκτάται όταν το άτομο επιτυγχάνει τον τιθέμενο στόχο, αφού κατά τη διαδικασία που λαμβάνει χώρα, μαθαίνει από την προσπάθειά του. Οι προσωπικές εμπειρίες είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να ενισχυθεί η αυτο-αποτελεσματικότητα. Πράγματι, οι άνθρωποι νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια στο να αναλάβουν μια νέα δράση, όταν αυτή είναι παρόμοια με μια προγενέστερη που έχει στεφθεί με επιτυχία, όταν, δηλαδή, έχουν αποκτήσει ήδη τη σχετική εμπειρία (Bandura, 1994). Οι πιο αξιόπιστες πηγές πληροφοριών σχετικά με την αποτελεσματικότητα είναι τα χαρακτηριστικά επιτεύγματα που βιώνει το άτομο και για τα οποία υπάρχουν απτά στοιχεία επιτυχίας (Bandura, 1997 · Schunk & Usher, 2012). Σύμφωνα με τον Bandura (1997), κάθε επιτυχία ενισχύει την εμπιστοσύνη στον εαυτό μας και κάθε αποτυχία την αποδυναμώνει.

Η υψηλή αίσθηση αυτοπεποίθησης που βασίζεται σε επιτυχίες του παρελθόντος μπορεί να ενισχύσει την αποφασιστικότητα που απαιτείται ώστε να επιμείνουμε ενόψει των αποτυχιών (Hendricks, 2016). Η δυσκολία ενός έργου και η απαιτούμενη προσπάθεια διεκπεραίωσης του συμβάλλουν, επίσης, στην αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου. Αντίστοιχα, η εκπλήρωση ενός δευτερεύοντος ή λιγότερο απαιτητικού έργου δεν θα ενισχύσει την αίσθηση αποτελεσματικότητας του ατόμου στον ίδιο βαθμό με την εκπλήρωση ενός σημαντικού ή πιο απαιτητικού έργου (Bandura, 1997).

Οι επιτυχίες ενισχύουν τις προσδοκίες αποτελεσματικότητας. Αντίθετα, οι επαναλαμβανόμενες αποτυχίες οδηγούν στην αποδυνάμωση των προσδοκιών αποτελεσματικότητας και μάλιστα η κατάσταση εντείνεται όταν οι δυσάρεστες καταστάσεις έχουν σημειωθεί προτού να έχει καθιερωθεί μια σταθερή αίσθηση αποτελεσματικότητας. Κατά συνέπεια, η επίδραση των προσωπικών εμπειριών στην καλλιέργεια της αυτό-αποτελεσματικότητας εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο το άτομο ερμηνεύει τις αποτυχίες και τις επιτυχίες του. Η ερμηνεία αυτή συντελείται στη βάση προσωπικών και περιστασιακών παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της άλλοτε θετικής και άλλοτε αρνητικής έκβασης των ενεργειών (Bandura, 1997)

2.3.2. Εμπειρίες μέσω προτύπου

Ο δεύτερος παράγοντας που συμβάλλει στη διαμόρφωση και ενίσχυση των πεποιθήσεων της αποτελεσματικότητας ενός ατόμου αφορά στις αντιπροσωπευτικές εμπειρίες που παρέχονται από τα κοινωνικά μοντέλα. Όταν κανείς συνειδητοποιήσει πως άτομα με συγκρίσιμες ικανότητες με τις δικές του πετυχαίνουν τους στόχους τους με συνεχή προσπάθεια, ενισχύει την πεποίθησή του πως έχει και ο ίδιος ίσες πιθανότητες να τα καταφέρει. Παρόμοια, η παρατήρηση των αποτυχιών των άλλων, παρά τη μεγάλη προσπάθεια την οποία καταβάλλουν, μειώνει τις εκτιμήσεις των παρατηρητών για την αποτελεσματικότητά τους και υπονομεύει τις προσπάθειές τους (Schunk & Pajares, 2005, Schunk, Pintrich & Meece, 2002). Για παράδειγμα, σε ένα έργο φυσικής δραστηριότητας μετά από μια επίδειξη μοντέλου, οι γυναίκες τείνουν να εκφράζουν χαμηλή εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους όταν θεωρούν τη δραστηριότητα «αντρική» παρά όταν εκτιμούν ότι η εργασία είναι ουδέτερη από πλευράς φύλου (Solmon, Lee, Belcher, Harrison & Wells, 2003).

Η αυτο-μοντελοποίηση, δηλαδή η παρακολούθηση μιας βιντεοταινίας του εαυτού με την εκτέλεση του επιθυμητού έργου, είναι ένας τύπος μοντελοποίησης που χρησιμοποιείται για να αυξήσει τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των ατόμων, ενώ η παραδοσιακή (ζωντανή) μοντελοποίηση είναι μια μορφή μοντελοποίησης στην οποία ένα πρότυπο επιδεικνύει την επιθυμητή εργασία, έτσι ώστε το άτομο να αποκτήσει μια

κιναισθητική αντίληψη του πώς πρέπει να δράσει για να επιτύχει στο συγκεκριμένο έργο (Samson & Solmon, 2011).

2.3.3. Κοινωνική πειθώ

Με την προϋπόθεση ότι οι άνθρωποι διαθέτουν τα μέσα που χρειάζονται για να πετύχουν τους στόχους τους, η κοινωνική πειθώ λειτουργεί ως ένας τρίτος τρόπος ενίσχυσης των πεποιθήσεων τους. Οι άνθρωποι που έχουν πεισθεί ότι διαθέτουν τις ικανότητες να εκτελέσουν αποτελεσματικά συγκεκριμένες δραστηριότητες είναι πιθανό να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και να τη διατηρούν, μάλιστα, στο ίδιο επίπεδο, απ' ότι εάν αμφιβάλουν για τις δυνατότητές τους, οπότε και αισθάνονται ανεπαρκείς μόλις προκύψει η οποιαδήποτε δυσκολία. Σε σχέση με τις υπόλοιπες πηγές, η κοινωνική πειθώ έχει περιορισμένη δύναμη επιρροής. Είναι πιο σύνηθες δε, το επίπεδο της προσωπικής αποτελεσματικότητας του ατόμου να υπονομευθεί από την επιρροή της κοινωνικής πειθούς παρά να ενισχυθεί με υψηλές πεποιθήσεις. Η κοινωνική πειθώ σε μη ρεαλιστικές πεποιθήσεις προσωπικής ικανότητας ενισχύει το αίσθημα της απογοήτευσης που επέρχεται μετά από αρνητικά αποτελέσματα των προσπαθειών του ατόμου. Αντίθετα, οι άνθρωποι που έχουν πεισθεί ότι δεν διαθέτουν ικανότητες, τείνουν να αποφεύγουν την εκτέλεση απαιτητικών δραστηριοτήτων -οι οποίες, ωστόσο, θα αποτελούσαν μια πρώτης τάξεως ευκαιρία για την εξάσκηση των δυνατοτήτων τους- και εγκαταλείπουν την προσπάθεια στην πρώτη δυσκολία(Bandura, 1994).

2.3.4. Σωματική και συναισθηματική διέγερση

Η τέταρτη και τελευταία πηγή πληροφόρησης για τις προσδοκίες αυτόαποτελεσματικότητας του ατόμου είναι η σωματική και συναισθηματική του κατάσταση. Κάθε άτομο όταν αξιολογεί τις ικανότητές του στηρίζεται, εκτός των άλλων, και στη σωματική και συναισθηματική του κατάσταση. Ερμηνεύει τις συναισθηματικές αντιδράσεις και εντάσεις του ως ένδειξη ευπάθειας σε κακή απόδοση και σε δραστηριότητες οι οποίες απαιτούν σωματική δύναμη και αντοχή, εκλαμβάνει την

κόπωση και τον πόνο ως ενδείξεις σωματικής αδυναμίας. Η διάθεση επηρεάζει, επίσης, τις εκτιμήσεις των ανθρώπων για την προσωπική τους αυτο-αποτελεσματικότητα. Η θετική συναισθηματική διέγερση αυξάνει την αντιληπτή αυτο-αποτελεσματικότητα, ενώ η αρνητική διάθεση τη μειώνει. Ο τέταρτος τρόπος τροποποίησης της πεποίθησης της αποτελεσματικότητας είναι η μείωση του στρες, η άμβλυνση των αρνητικών συναισθηματικών τάσεων και η αποσαφήνιση των παρερμηνειών σχετικά με τη φυσική τους κατάσταση. Δεν είναι η υψηλή ένταση των συναισθηματικών και σωματικών αντιδράσεων που είναι σημαντική, αλλά, κυρίως, ο τρόπος που αυτές ερμηνεύονται και γίνονται αντιληπτές. Τα άτομα που έχουν υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας είναι πιθανό να αξιοποιούν την κατάσταση συναισθηματικής διέγερσής τους ως ενεργό παράγοντα διευκόλυνσης της επίδοσης, ενώ εκείνοι οι οποίοι διατηρούν αμφιβολίες για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους θεωρούν τη συναισθηματική τους διέγερση ως παράγοντα που αποδυναμώνει την επίδοσή τους σε κάποιο έργο (Bandura, 1994).

2.4 Οι λειτουργικές διαδικασίες της αυτο-αποτελεσματικότητας

Όπως προαναφέρθηκε, οι πεποιθήσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αισθάνονται, σκέφτονται, παρακινούνται και συμπεριφέρονται, μέσω τεσσάρων μεγάλων διαδικασιών. Οι διαδικασίες αυτές είναι οι εξής:

1. Γνωστικές διαδικασίες
2. Διαδικασίες κινήτρων-παρώθησης
3. Συναισθηματικές διαδικασίες
4. Διαδικασίες επιλογής

2.4.1 Γνωστικές διαδικασίες

Οι επιπτώσεις των πεποιθήσεων για την αυτο-αποτελεσματικότητα του ατόμου στις γνωστικές διαδικασίες έχουν διάφορες μορφές. Πολλές σκόπιμες συμπεριφορές ρυθμίζονται και ελέγχονται από μια προκαταρκτική σκέψη που ενσωματώνει

αποτιμημένους στόχους (στόχοι των οποίων η αξία έχει εκτιμηθεί). Η οριοθέτηση ενός προσωπικού στόχου επηρεάζεται από την αυτο-αξιολόγηση των δυνατοτήτων. Όσο ισχυρότερη είναι η αντιληπτή αυτο-αποτελεσματικότητα, τόσο μεγαλύτεροι είναι οι τιθέμενοι προσωπικοί στόχοι και τόσο σταθερότερη είναι η δέσμευση του ατόμου έναντι αυτών. Τα περισσότερα σχέδια δράσης για την εκτέλεση ενός έργου αρχικά οργανώνονται στη σκέψη. Οι πεποιθήσεις των ανθρώπων για την αποτελεσματικότητά τους διαμορφώνουν τους τύπους προληπτικών σεναρίων που προετοιμάζουν και καταρτίζουν. Εκείνοι οι οποίοι διαθέτουν υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας, οραματίζονται σενάρια επιτυχίας τα οποία λειτουργούν ως θετικοί οδηγοί και υποστηρίζουν την επίδοσή τους. Εκείνοι που αμφισβητούν την αποτελεσματικότητά τους, φαντάζονται σενάρια αποτυχίας και ασχολούνται με ό,τι είναι πιθανό να αποτύχει. Σύμφωνα με τον Bandura (1994) είναι δύσκολο να επιτύχουμε σε οτιδήποτε όταν ταυτόχρονα αμφιβάλουμε για τις ικανότητες μας.

Μια σημαντική λειτουργία της σκέψης είναι να επιτρέπει την πρόβλεψη γεγονότων και την ανάπτυξη τρόπων ελέγχου εκείνων των συμβάντων που επηρεάζουν τη ζωή του ατόμου. Οι εν λόγω δεξιότητες απαιτούν αποτελεσματική γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών, διαδικασία που ενέχει πολλές αμφισημίες και αβεβαιότητες. Κατά την εκμάθηση προγνωστικών και ρυθμιστικών κανόνων οι άνθρωποι πρέπει να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους για να διαμορφώσουν επιλογές, να σταθμίσουν και να ενσωματώσουν παράγοντες πρόβλεψης, να δοκιμάσουν και να αναθεωρήσουν τις κρίσεις τους σχετικά με τα άμεσα και έμμεσα αποτελέσματα των ενεργειών τους. Πρέπει, επίσης, να μπορούν να ανακαλούν στη μνήμη τους εκείνους τους παράγοντες που είχαν δοκιμάσει καθώς και το επίπεδο αποτελεσματικότητας ή μη της αξιοποίησής τους.

Η παραπάνω δεξιότητα απαιτεί ισχυρή αίσθηση αποτελεσματικότητας. Πράγματι, όσοι κατά τη διαχείριση δύσκολων καθηκόντων, αμφιβάλλουν για την αποτελεσματικότητά τους γίνονται όλο και πιο ασταθείς στην αναλυτική τους σκέψη, μειώνουν τις προσδοκίες τους και επιδεινώνουν την ποιότητα των επιδόσεών τους. Αντίθετα, όσοι διακατέχονται από ελαστική αίσθηση αποτελεσματικότητας θέτουν υψηλούς στόχους και χρησιμοποιούν ορθή αναλυτική σκέψη, η οποία και αποδίδει κατά την εκτέλεση των έργων (Bandura, 1994).

2.4.2 Διαδικασίες κινήτρων

Οι πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητα διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην αυτορρύθμιση των κινήτρων του ατόμου. Τα περισσότερα ανθρώπινα κίνητρα δημιουργούνται γνωστικά. Οι άνθρωποι παρακινούνται και καθοδηγούν τις ενέργειές τους προκαταβολικά με την άσκηση της προκαταρκτικής σκέψης (Woolfolk, 2007). Δημιουργούν πεποιθήσεις για το τί μπορούν να κάνουν και προβλέπουν πιθανά αποτελέσματα των μελλοντικών ενεργειών. Θέτουν στόχους για τον εαυτό τους και οργανώνουν σχέδια δράσης προσανατολισμένα στην υλοποίηση σημαντικών επιτευγμάτων για το μέλλον (Bandura, 1994).

Υπάρχουν τρεις διαφορετικές μορφές γνωστικών κινήτρων γύρω από τις οποίες έχουν αναπτυχθεί διαφορετικές θεωρίες. Πρόκειται για αιτιακές αποδόσεις, αναμενόμενα αποτελέσματα και γνωστοί στόχοι. Οι αντίστοιχες θεωρίες είναι:

- η θεωρία της απόδοσης αιτιών (attributional theory),
- η θεωρία προσδοκίας-αξίας (expectancy-value theory) και
- η θεωρία στοχοθέτησης (goal theory)

Η θεωρία της απόδοσης αιτιών

Η θεωρία της απόδοσης αιτιών (Weiner, 1985) περιγράφει πως οι ερμηνείες των ατόμων για τον εαυτό τους ή τους άλλους επηρεάζουν τα κίνητρα και τη συμπεριφορά τους. Οι άνθρωποι που θεωρούν τους εαυτούς τους ως εξαιρετικά αποτελεσματικούς αποδίδουν τις αποτυχίες τους σε ανεπαρκή προσπάθεια, ενώ τις επιτυχίες τους σε παράγοντες που μπορούν να ελέγξουν, (όπως επί παραδείγματι, η καταβολή προσπάθειας), γεγονός που ενισχύει εκ νέου την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Αντίθετα, όσοι θεωρούν τους εαυτούς τους ανεπαρκείς αποδίδουν τις αποτυχίες τους στο χαμηλό επίπεδο ατομικών ικανοτήτων και τις επιτυχίες τους σε παράγοντες που δεν μπορούν να ελέγξουν, στην τύχη ή στη μεσολάβηση τρίτων.

Η θεωρία προσδοκίας - αξίας

Στη θεωρία της προσδοκώμενης αξίας, το κίνητρο ρυθμίζεται τόσο από την προσδοκία ότι μια δεδομένη πορεία συμπεριφοράς θα παράγει ορισμένα αποτελέσματα όσο και από

την αξία των αποτελεσμάτων αυτών. Τα άτομα που χαρακτηρίζονται από χαμηλές προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας δεν πιστεύουν στην ικανότητά τους να επιδείξουν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά ή να εκτελέσουν επιτυχώς ένα έργο και κατά συνέπεια δεν κινητοποιούνται στο να καταβάλουν κόπο και να αφιερώσουν χρόνο για την επίτευξή του. Υπό αυτή τη σκοπιά, οι προσδοκίες αυτό-αποτελεσματικότητας πιθανόν να λειτουργήσουν ως ένα είδος αυτό-εκπληρούμενης προφητείας (Margolis & McCabe, 2006).

Η θεωρία στοχοθέτησης

Τα κίνητρα που βασίζονται στη θέσπιση στόχων περιλαμβάνουν μια γνωστική διαδικασία σύγκρισης της κατάστασης στην οποία βρίσκεται το άτομο και στην κατάσταση στην οποία θα ήθελε να βρεθεί. Η επιθυμία επίτευξης ενός συγκεκριμένου στόχου αποτελεί πρωταρχικό κίνητρο αφού κινητοποιεί τα άτομα προκειμένου να αμβλύνουν την ασυμφωνία που υπάρχει ανάμεσα στην κατάσταση στην οποία βρίσκονται και στην κατάσταση την οποία επιδιώκουν, δηλαδή την ιδανική κατάσταση (Woolfolk, 2007).

2.4.3 Συναισθηματικές διαδικασίες

Οι προσδοκίες αυτό-αποτελεσματικότητας επηρεάζουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις των ατόμων κατά την επιδίωξη των στόχων ζωής. Οι πεποιθήσεις των ανθρώπων αναφορικά με τις δυνατότητές τους επηρεάζουν τόσο το επίπεδο του άγχους και της κατάθλιψης που εκδηλώνουν σε απειλητικές ή δύσκολες καταστάσεις όσο και το επίπεδο των κινήτρων τους. Οι άνθρωποι που πιστεύουν ότι μπορούν να ασκήσουν έλεγχο στις απειλητικές καταστάσεις προσεγγίζουν τα γεγονότα με αισιόδοξη διάθεση και διαχειρίζονται αποτελεσματικά το άγχος τους. Αντιθέτως, όσοι πιστεύουν ότι δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν σε δύσκολες συνθήκες εκδηλώνουν συχνά υψηλά ποσοστά άγχους. Αυτή η κατηγορία ατόμων εστιάζει στις αδυναμίες, αναμοχλεύει στο νου τις ανεπάρκειες του χαρακτήρα και θεωρεί πως οι περισσότεροι τομείς του περιβάλλοντος ελλοχεύουν κινδύνους. Άτομα με τα παραπάνω χαρακτηριστικά διογκώνουν τη σοβαρότητα των πιθανών απειλών και ανησυχούν για καταστάσεις που σπάνια

συμβαίνουν. Επικεντρώνονται σε σκέψεις μειονεξίας, πραγματοποιούν αρνητικούς συνειρμούς και αδυνατούν να ελέγξουν τις επαναλαμβανόμενες δυσάρεστες σκέψεις. Εξαιτίας αυτής της φορτικής μορφής που λαμβάνει η διαδικασία των στοχασμών, οι συγκεκριμένοι άνθρωποι αισθάνονται συχνά απελπισμένοι (Bandura, 1994).

2.4.4 Διαδικασίες Επιλογής

Η συζήτηση έχει επικεντρωθεί, μέχρι τώρα, σε διαδικασίες ενεργοποιούμενες από την αποτελεσματικότητα που επιτρέπουν στους ανθρώπους να δημιουργούν ευεργετικά περιβάλλοντα και να ασκούν, έως έναν τουλάχιστον βαθμό, έλεγχο σε καθημερινές καταστάσεις. Οι άνθρωποι αποτελούν εν μέρει το προϊόν του περιβάλλοντός τους. Ως εκ τούτου, οι πεποιθήσεις της προσωπικής αποτελεσματικότητας μπορούν να διαμορφώσουν την πορεία που θα διαγράψει η ζωή τους επηρεάζοντας τους τύπους των δραστηριοτήτων και του περιβάλλοντος που αυτοί επιλέγουν. Οι άνθρωποι εν γένει, αποφεύγουν δραστηριότητες και καταστάσεις που πιστεύουν ότι υπερβαίνουν τις δυνατότητες τους. Ωστόσο, αναλαμβάνουν εύκολα δραστηριότητες και επιλέγουν περιστάσεις που κρίνουν ότι είναι ικανοί να χειριστούν. Ανάλογα με τη φύση των επιλογών τους, οι άνθρωποι καλλιεργούν διαφορετικές ικανότητες, προσβλέπουν σε διαφορετικά συμφέροντα και συναναστρέφονται σε διαφορετικά κοινωνικά δίκτυα που καθορίζουν τη ζωή τους. Οποιοσδήποτε παράγοντας που επηρεάζει τη συμπεριφορά επιλογής μπορεί να επηρεάσει βαθιά την κατεύθυνση της προσωπικής ανάπτυξης. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι κοινωνικές επιρροές που λειτουργούν σε επιλεγμένα περιβάλλοντα συνεχίζουν να προάγουν ορισμένες ικανότητες, αξίες και συμφέροντα πολύ καιρό μετά την αποτελεσματικότητα του αποφασιστικού προσδιοριστικού παράγοντα (Bandura, 1994).

Όπως αναφέρει ο Bandura (1997), ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της δύναμης των πεποιθήσεων αυτό-αποτελεσματικότητας στην πορεία της ζωής, μέσω των διαδικασιών επιλογής, είναι η επιλογή του επαγγέλματος. Πλήθος ερευνών στον τομέα του επαγγελματικού προσανατολισμού των νέων έχει αποκαλύψει ότι οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα των επαγγελματικών

επιλογών. Αυτό ισχύει ακόμη και αν στο προβλεπτικό μοντέλο εισαχθούν παράγοντες όπως οι πραγματικές ικανότητες, το προηγούμενο επίπεδο των ακαδημαϊκών επιδόσεων και τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα (Bandura, 2002).

2.5 Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών

Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού είναι μια απλή έννοια με σημαντικές επιπτώσεις. Με τον όρο αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προσδιορίζονται οι πεποιθήσεις τους για την ικανότητά τους να διδάσκουν και να επηρεάζουν την πρόοδο των μαθητών τους (Brouwers & Tomic, 2000). Γενικότερα, η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (teachers' self-efficacy or teachers' sense of efficacy, self-perceptions of teaching competence) έχει συνδεθεί με πλήθος σημαντικών εκπαιδευτικών μεταβλητών οι οποίες σχετίζονται με τη σχολική πραγματικότητα και οι οποίες αφορούν στον σχολικό οργανισμό, στους μαθητές και φυσικά στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Evers, Brouwers & Tomic, 2002, σ. 230).

Μια κοινή αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι ότι αναφέρεται στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα (Wheatley, 2005). Ο Skaalvik (2007) ορίζει την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως τις προσωπικές τους πεποιθήσεις για την ικανότητά τους να οργανώνουν και να σχεδιάζουν την διδασκαλία τους, και να πραγματοποιούν δραστηριότητες για την αποτελεσματική διεκπεραίωση των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτές οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται μέσω των τεσσάρων πηγών σύμφωνα με την κοινωνική γνωστική θεωρία, οι οποίες επιδρούν σε διαφορετικό βαθμό στον κάθε εκπαιδευτικό.

Εμπειρία των εκπαιδευτικών

Προηγούμενες επιτυχίες ή αποτυχίες της εκπαιδευτικής πορείας των εκπαιδευτικών διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Σύμφωνα με τους Mulholland και Wallace, (2001) η απόκτηση εμπειρίας για έναν εκπαιδευτικό

είναι καθοριστικής σημασίας για την ενίσχυση των πεποιθήσεων του για την αποτελεσματικότητά του στη διδασκαλία.

Εμπειρίες μέσω των συνάδελφων

Οι επιρροές από εμπειρίες των συνάδελφων προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς περισσότερο ένα πρότυπο με το οποίο συγκρίνουν τις ικανότητές τους. Οι εκπαιδευτικοί παρατηρώντας τις επιτυχίες και τις αποτυχίες των συνάδελφων τους σε καθημερινή βάση προβαίνουν σε συγκρίσεις για τις δικές τους ικανότητες και δεξιότητες ενισχύοντας ή αποδυναμώνοντας τις πεποιθήσεις τους για την διδακτική τους αποτελεσματικότητα. Η επίδραση του προτύπου (του συναδέλφου) στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο ταυτίζεται με τον συνάδελφο ο οποίος λειτουργεί ως πρότυπο (Woolfolk-Hoy & Spero, 2005).

Κοινωνική πειθώ στο σχολικό πλαίσιο

Τα θετικά σχόλια τα οποία λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από κάθε εμπλεκόμενο στη σχολική διαδικασία, από τους διευθυντές, τους συνάδελφους, από τους γονείς και φυσικά από τους μαθητές μπορούν να ενισχύσουν την πίστη στον εαυτό τους για την αποτελεσματικότητά τους. Αντιθέτως όταν γίνονται αποδέκτες αρνητικών σχολίων είναι πιθανότερο να μειωθεί η ανθεκτικότητά τους σε δύσκολες καταστάσεις.

Συναισθηματική διέγερση εντός σχολικής πραγματικότητας

Με τις καθημερινές εμπειρίες τις οποίες αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί σε ψυχολογικό και συναισθηματικό επίπεδο διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους για την ικανότητα τους να είναι αποτελεσματικοί ως εκπαιδευτικοί (Tschannen-Moran et al., 1998). Η κακή συναισθηματική κατάσταση του εκπαιδευτικού κατά την διάρκεια της διδασκαλίας, σχετίζεται με αυξημένο άγχος και χαμηλή αυτοπεποίθηση για τη διαχείριση της τάξης. Επίσης συμβάλει στο εμφανιστούν σημάδια εξουθένωσης με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να πείθεται ότι δεν είναι ικανός για να αντεπεξέλθει κατάλληλα στις απαιτήσεις της εργασίας του (Gurvitch & Metzler, 2009). Αντίθετα η διαχείριση της συναισθηματικής

του κατάστασης μπορεί να αξιοποιηθεί προς όφελος του εκπαιδευτικού. Μέτρια επίπεδα άγχους, μπορούν να βοηθήσουν την απόδοσή του (Aloe, Amo & Shanahan, 2014).

Η μελέτη της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ξεκίνησε στα μέσα της δεκαετίας του '70 όταν το ίδρυμα RAND (Research AND Development) διερεύνησε ζητήματα σχετικά με τη διδασκαλία ανάγνωσης σε μαθητές χαμηλού εισοδήματος σε μειονοτικά σχολεία σε αστικό περιβάλλον. Οι ερευνητές του RAND, αναζητώντας μεταβλητές που θα εξηγούσαν τις διαφορές στην αποτελεσματικότητα ορισμένων εκπαιδευτικών και των μεθόδων που ακολουθούσαν, εξέτασαν τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι μπορούν να ελέγξουν τις ενέργειές τους. Αξιολόγησαν την έκταση στην οποία οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι θα μπορούσαν να ελέγξουν τα κίνητρα των μαθητών και τις επιδόσεις τους και διερεύνησαν, επίσης, κατά πόσο πίστευαν ότι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες επηρεάζουν το έργο τους στο χώρο του σχολείου. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζονταν θετικά με τη μεταβολή στην επίδοση της ανάγνωσης μεταξύ των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Όσοι διδάσκονταν από εκπαιδευτικούς που θεωρούσαν ότι θα μπορούσαν να επηρεάσουν σημαντικά τα κίνητρα και τη μάθηση έτειναν να έχουν καλύτερη επίδοση στην ανάγνωση από τους μαθητές των οποίων οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι δεν μπορούσαν να ανατρέψουν τα εμπόδια στη μάθηση που δημιουργεί το περιβάλλον (Tschannen-Moran & Johnson, 2010).

Μεταγενέστερα οι Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy και Hoy (1998) πρότειναν ένα ολοκληρωμένο μοντέλο της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τη θεωρία του Bandura, το οποίο βασιζόταν διαφορετικές πτυχές του ρόλου των εκπαιδευτικών στην τάξη. Το μοντέλο εστιάζει στην ιδιομορφία των εκπαιδευτικών, προτείνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζεται να αισθάνονται εξίσου αποτελεσματικοί σε όλες τις διδακτικές διαστάσεις. Το έργο των ερευνητών οδήγησε την δημιουργία μιας κλίμακας για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (TSES, Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) η οποία είναι πιο ευρέως χρησιμοποιούμενη κλίμακα στον τομέα. Συμπεριλαμβάνει τρεις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών: για τη διαχείριση της τάξης, την εμπλοκή των μαθητών και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές (George, Richardson & Watt, 2018).

2.5.1 Μέτρηση Αυτοποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει οριστεί και μετρηθεί με διάφορους τρόπους από διάφορους ερευνητές. Σε μια πρώιμη προσπάθεια μέτρησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, οι Armor et al. (1976), εστίασαν σε δυο παράγοντες (α) τις γενικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για το τι μπορούν να πετύχουν μέσω της εκπαίδευσης και (β) τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την προσωπική τους ικανότητα στη διδασκαλία. Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στις γενικές πεποιθήσεις σχετικά με τους περιορισμούς στο τι μπορεί να επιτευχθεί μέσω της εκπαίδευσης, τον οποίο οι Skaalvik και Skaalvik (2007) αναφέρουν ως "εξωτερικό έλεγχο". Ο δεύτερος παράγοντας αναφέρεται στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την προσωπική διδακτική τους ικανότητα.

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δύο δεκαετιών, οι περισσότερες έρευνες για την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών βασίστηκαν στην κοινωνική γνωστική θεωρία (Bandura, 1977, 1997, 2006). Αυτή η θεωρητική προσέγγιση δίνει έμφαση στο τι κάνουν οι άνθρωποι και στο πως μπορούν να ελέγξουν τις ενέργειες τους. Σε αυτό το πλαίσιο της κοινωνικο-γνωστικής θεωρίας διάφοροι ερευνητές επισημαίνουν την πολυδιάστατη φύση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Avanzi et al., 2013, Klassen et al., 2009, Skaalvik & Skaalvik, 2007). Για παράδειγμα ορισμένες κλίμακες μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, όπως των Caprara et al., (2003) ακολούθησαν τις συστάσεις του Bandura αλλά έχουν μετρήσει μόνο μια διάσταση της αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Η κλίμακα αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Teacher Efficacy Scale TES) του Gibson και Dembo (1984) έχει διαδραματίσει πολύ σημαντικό ρόλο στην έρευνα για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Το εργαλείο TES περιλαμβάνει δύο διαστάσεις: την αυτο-αποτελεσματικότητα και την προσδοκία έκβασης. Ωστόσο, αμφισβητήθηκε η σημασία του δεύτερου παράγοντα (προσδοκία έκβασης). Ο Bandura (1986) δήλωσε ότι το προσδοκώμενο αποτέλεσμα ήταν μια κρίση των πιθανών συνεπειών μιας συγκεκριμένης δράσης, λαμβάνοντας υπόψη το αναμενόμενο επίπεδο απόδοσης ενός ατόμου. Επιπλέον, το προσδόκιμο αποτελέσματος προσέθεσε ελάχιστα στην εξήγηση των κινήτρων. Ο Bandura (1997) υποστήριξε ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δεν είναι

ομοιόμορφη σε διάφορα είδη καθηκόντων που πρέπει να εκτελούνται στη διδασκαλία. Ως εκ τούτου, μια συζήτηση που διεξάγεται στο χώρο αφορά το κατά πόσον η μέτρηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι μονοδιάστατη (γενική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών) ή πολυδιάστατη (αποτελεσματικότητα συγκεκριμένης εργασίας) (Nie, 2012).

Αντίθετα αναγνωρίζοντας την ανάγκη για μια πολυδιάστατη κλίμακα, οι Tschannen-Moran και Hoy (2001), όπως προαναφέρθηκε, ανέπτυξαν μια κλίμακα για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, για τις στρατηγικές διδασκαλίας, τη διαχείριση της τάξης και την εμπλοκή των μαθητών. Οι στρατηγικές διδασκαλίας αναφέρονται στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να σχεδιάζουν, να οργανώνουν, να αξιολογούν αλλά και να προσαρμόζουν κατάλληλα τη διδασκαλία τους ώστε να προωθείται τη μάθηση όλων των μαθητών. Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης τους, προσδιορίζει το βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι μπορούν να επιλύσουν προβλήματα συμπεριφοράς, να διαχειριστούν ζητήματα πειθαρχίας, και να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον στην τάξη το οποίο χαρακτηρίζεται από ηρεμία, ομαλότητα και τήρηση κανόνων. Οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, αφορούν την πίστη στις ικανότητές τους να κινητοποιούν τους μαθητές τους και τις οικογένειες τους. Επίσης οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας για την εμπλοκή των μαθητών αναφέρονται και στην εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στον εαυτό τους ως προς την συμμετοχή και ενθάρρυνση ενός μαθητή. Οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας στις στρατηγικές διδασκαλίας, τη διαχείριση της τάξης και την εμπλοκή των μαθητών συνιστούν την αντιληπτή διδακτική αποτελεσματικότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΕΙΔΙΚΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ

3.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις

Η ιστορία της Ειδικής Εκπαίδευσης ξεκινάει στην αρχαία Ελλάδα, όπου η Σωκρατική μεθοδολογία της εκπαίδευσης περιελάμβανε όλα τα άτομα, για να φτάσουμε στην σημερινή εποχή στην οποία τα δικαιώματα των ατόμων και οι ευθύνες αυτών που τα εκπαιδεύουν έχουν οριστεί μέσω νομοθεσίας (Cupran, 2017). Ο κλάδος της Ειδικής Εκπαίδευσης έχει εξελιχθεί σημαντικά κατά τη διάρκεια του περασμένου μισού αιώνα. Καταρχάς, καταγράφηκε μια αξιοσημείωτη στροφή από την κατ' οίκον εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στην εκπαίδευσή τους σε εξειδικευμένα σχολεία και σε ολοκληρωμένες μονάδες υποστήριξης και πλέον γίνεται ολοένα και περισσότερο λόγος για μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς (Bronwell, Sindelar, Kieley & Danielson, 2010· Shepard, Fowler, McCormick, Wilson & Morgan, 2016). Ο πολύπλοκος ρόλος του ειδικού παιδαγωγού εξελίχθηκε μέσα από τα ποικίλα πλαίσια στα οποία παρέχεται ειδική εκπαίδευση. Εξ ορισμού, η ειδική εκπαίδευση σημαίνει ειδικά σχεδιασμένες οδηγίες, συναφείς υπηρεσίες, συμπληρωματικά βοηθήματα και υπηρεσίες που παρέχονται για την κάλυψη των μοναδικών αναγκών των παιδιών και των νέων με αναπηρίες ώστε να τους βοηθήσουν να επιτύχουν κάποιο εκπαιδευτικό όφελος. Ο ειδικός παιδαγωγός εργάζεται με μαθητές οι οποίοι έχουν ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών, ψυχικών, συναισθηματικών και σωματικών αναπηριών, προσαρμόζοντας τα μαθήματα γενικής εκπαίδευσης και διδάσκοντας διάφορα θέματα, όπως ανάγνωση, γραφή και μαθηματικά, σε μαθητές με ήπια και μέτρια αναπηρία. Ακόμη είναι υπεύθυνος για την διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων, όπως οι τεχνικές γραμματισμού και επικοινωνίας, σε μαθητές με σοβαρή αναπηρία. Κάποιες από τις κύριες αρμοδιότητες ενός ειδικού παιδαγωγού είναι η αξιολόγηση των δεξιοτήτων των μαθητών για να καθοριστούν οι ανάγκες τους, η ανάπτυξη εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (ΕΕΠ) για κάθε μαθητή, η εφαρμογή των ΕΕΠ, η αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών και η παρακολούθηση της προόδου τους, ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η ανάθεση δραστηριοτήτων οι οποίες είναι συγκεκριμένες για τις ικανότητες κάθε μαθητή (Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ, Γραφείο Προγραμματισμού, Αξιολόγησης και Ανάπτυξης Πολιτικής, 2010).

3.2 Ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού

Όπως προκύπτει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η πλειοψηφία των μελετών που αφορούν στην Ειδική Εκπαίδευση επικεντρώνεται στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής να εργαστούν σε ένα περιβάλλον συμπερίληψης. Συγκεκριμένα έχει, πολλάκις, διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται καλά προετοιμασμένοι να διδάξουν τους μαθητές με διαφορετικές ανάγκες. Πέραν αυτού, η επαφή με μαθητές με ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερες εντάσεις, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν την αναμφισβήτητη πολυπλοκότητα της διδασκαλίας των παιδιών με αναπηρίες (Forlin & Chambers, 2011· Hemming & Woodcock, 2011). Οι ειδικοί παιδαγωγοί αναφέρονται συχνά στην ανάγκη διαχείρισης δύσκολων καταστάσεων στις τάξεις που διδάσκουν (Bay, Parker-Katz, 2009, Jones, 2009) και εκφράζουν την αδυναμία τους να ερμηνεύσουν και να αναλάβουν με επιτυχία τον ρόλο που τους αποδίδεται ή τους αντιστοιχεί. Πράγματι, μεταξύ των ποικίλων καθηκόντων τους, οφείλουν να διδάσκουν σε ποικίλα περιβάλλοντα όπως σε αυτοδύναμες αίθουσες διδασκαλίας, σε ειδικά σχολεία ή σε αίθουσες γενικής εκπαίδευσης, να συνεργάζονται με διαφορετικούς επαγγελματίες, σε μια ποικιλία μορφών διδασκαλίας συμπεριλαμβανομένης της συνεκπαίδευσης, της ομαδικής διδασκαλίας, της διευκόλυνσης των βοηθών εκπαιδευτικών και τέλος να παρέχουν κατάλληλες οδηγίες και διδασκαλία σε μαθητές με ποικίλες ανάγκες και αναπηρίες, σε πολλαπλά επίπεδα και θέματα, ακαδημαϊκά και μη (McCall, McHatton, & Shealey, 2014).

Πιο συγκεκριμένα, οι βασικές προκλήσεις που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς της ειδικής εκπαίδευσης αφορούν στη διαχείριση συμπεριφορών, στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών και στην επικοινωνία/συνεργασία με μαθητές γονείς και εκπαιδευτικούς (Griffin, Kilgore, Winn, Otis-Wilborn, Hou & Garvan, 2009).

Δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι η συμπεριφορά των μαθητών και η διαχείριση της τάξης από τους ειδικούς παιδαγωγούς δημιουργεί απαιτήσεις από τους ίδιους και συνεπώς ισχυρή την αίσθηση της ευθύνης. Η επιλογή του καταλληλότερου τρόπου προσέγγισης των βίαιων και επιθετικών μαθητών αποτελεί πρωταρχικό μέλημα για τους ειδικούς παιδαγωγούς αφού η συμπεριφορά που οι τελευταίοι εκδηλώνουν τους προκαλεί

έντονη ανησυχία τόσο για την επίδραση που μπορεί να επιφέρει στους ίδιους όσο και στους λοιπούς μαθητές της τάξης (Young, 2018). Σε έρευνα της Young (2018) οι ειδικοί παιδαγωγοί ανέφεραν ότι αντιμετωπίζουν έλλειψη κατανόησης, σχετικά με τη φύση του έργου τους, από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και ειδικά στις περιπτώσεις που εργάζονταν σε σχολικές εγκαταστάσεις γενικών σχολείων. Σε πλήρη συσχέτιση με την παραπάνω διατύπωση, εξέφρασαν, επίσης, ένα έντονο αίσθημα απομόνωσης. Ως αναπόφευκτη συνέπεια της ποικιλομορφίας και της ιδιαιτερότητας των μαθητών που καλούνται να διδάξουν, οι ειδικοί παιδαγωγοί επισήμαναν, τέλος, ότι απαιτείται καλύτερος σχεδιασμός, τόσο από άποψη χρόνου όσο και από άποψη πόρων, για την ανάπτυξη, την εφαρμογή και την παρακολούθηση εξατομικευμένων μαθησιακών προγραμμάτων και προγραμμάτων ποιότητας.

Στη μελέτη τους οι Olivier & Williams (2005) αναφέρουν ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί διδάσκουν σε πολλές βαθμίδες, επίπεδα και ηλικίες, ενώ παράλληλα έρχονται αντιμέτωποι με διαφορετικές φυσικές, μαθησιακές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών. Αυτές οι επιμέρους ανάγκες προξενούν, αναμφισβήτητα, ιδιαίτερες δυσκολίες για τους ειδικούς παιδαγωγούς, δυσκολίες που αφενός ξεπερνούν κατά πολύ εκείνες ενός εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης και αφετέρου τους επιφορτίζουν με νέα καθήκοντα και περισσότερες ευθύνες (Olivier & Williams, 2005).

Οι Pearson, Clavenna-Deane και Carter (2015) ανέφεραν πως οι ειδικοί παιδαγωγοί οφείλουν να είναι επαρκώς ενημερωμένοι για το σύνολο των πνευματικών, σωματικών και επικοινωνιακών αναπηριών, τις οποίες και πρέπει να διαχειρίζονται με κατάλληλο, κάθε φορά, τρόπο, προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί. Αποτελεί κοινή παραδοχή πως για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία των μαθητών με διαφορετικές αναπηρίες απαιτούνται, εκ μέρους των ειδικών παιδαγωγών, ειδικές γνώσεις, υψηλή κατάρτιση και φυσικά πλήρης αποδοχή και ενσυναίσθηση. Επειδή, ωστόσο, ο συνδυασμός των παραπάνω χαρακτηριστικών επιτυγχάνεται δύσκολα, είναι συχνό το φαινόμενο πολλές θέσεις να καλύπτονται από εκπαιδευτικούς που όχι μόνο δεν διαθέτουν τα κατάλληλα ακαδημαϊκά προσόντα αλλά πολύ περισσότερο δεν είναι σε θέση να διαχειριστούν τη διαφορετική ιδιοσυγκρασία, νοοτροπία και ψυχосύνθεση των μαθητών με αναπηρίες (Billingsley, 2010).

Το επάγγελμα του ειδικού παιδαγωγού συγκαταλέγεται στα πιο αγχώδη επαγγέλματα (Brunsting, Sreckovic & Lane, 2014). Ως επιβεβαίωση αυτού, αξίζει να αναφερθεί ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί, σε πολλές διεξαχθείσες έρευνες, εμφανίστηκαν πιο δυσαρεστημένοι από τη δουλειά τους σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης (Platsidou, 2010). Οι ειδικοί παιδαγωγοί αφιερώνονται σε ένα επάγγελμα το οποίο τους δημιουργεί έντονη επιθυμία να βοηθήσουν τα παιδιά με αναπηρίες και κατ' επέκταση να συνάψουν ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς με τα ίδια και τις οικογένειές τους. Οι Murray και Greenberg (2006) διαπίστωσαν πως η διαμορφούμενη σχέση μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών, των μαθητών και των οικογενειών τους, τους δυσκολεύει να αφήσουν τα συναισθήματά τους και το άγχος εκτός τάξης.

Οι ειδικοί παιδαγωγοί στην έρευνα του Lazuras (2006), η οποία πραγματοποιήθηκε σε ελληνικά σχολεία, αναφέρθηκαν σε χαμηλά έως μέτρια επίπεδα εργασιακού άγχους, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τις προαναφερθείσες σχετικές έρευνες. Η διαπίστωση αυτή υποδηλώνει ότι οι Έλληνες ειδικοί παιδαγωγοί είναι πιθανό να βιώνουν σχετικά χαμηλά επίπεδα στρες κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι, ως προς τις βαθμολογίες εργασιακού άγχους μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης υψηλότερες ήταν των ειδικών παιδαγωγών οι οποίοι φαίνεται να αντιμετωπίζουν σημαντικές επιβαρύνσεις που προκύπτουν από ζητήματα που σχετίζονται με οργανωτικές πτυχές της δουλειάς τους (Lazuras, 2006).

Για να λειτουργήσει στο κλιμακωτό εκπαιδευτικό σύστημα ο ειδικός παιδαγωγός, απαιτείται εκ μέρους του η απόκτηση ποικιλίας δεξιοτήτων που περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων: κατανόηση των πολύπλοκων αναπηριών, εφαρμογή παρεμβάσεων και πρακτικών βάσει τεκμηρίων, ερμηνεία κριτηρίων επιλεξιμότητας, επαρκή γνώση της σχετικής νομοθεσίας και επιλογή και αξιοποίηση των καταλληλότερων, για την περίπτωση των ατόμων με αναπηρίες, εκπαιδευτικών πρακτικών, (Bronwell, Sindelar, Kiely & Danielson, 2010). Στην επίτευξη των παραπάνω στόχων-απαιτήσεων, καταλυτικό ρόλο διαδραματίζει, αναμφίβολα, η συμμετοχή και ενθάρρυνση του προσωπικού υποστήριξης (Bronwell, Sindelar, Kiely & Danielson 2010· Rock, Whitaker, 2003· Spooner, Nagro, Vasquez et al., 2016).

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφορα θεωρητικά μοντέλα που αποσκοπούν στην ερμηνεία και στην απεικόνιση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας (Scheerens & Bosker, 1997). Σύμφωνα με τους Κυριακίδη & Αντωνίου (2010), η Διδακτική Αποτελεσματικότητα θεωρείται όχι μόνο μη στατική αλλά και εξαρτώμενη από παράγοντες όπως η σχολική ατμόσφαιρα, το οικογενειακό υπόβαθρο, η συμπεριφορά των μαθητών και, κυρίως, ο ρόλος του δασκάλου στην τάξη. Βάσει αυτών, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με μια πληθώρα εκπαιδευτικών μεταβλητών, όπως η δομή του σχολείου, οι μαθητές και φυσικά οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Οι Emmer & Hickman (1991) υποστηρίζουν ότι η εξέταση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρέπει να διεξάγεται στην αίθουσα διδασκαλίας, αφού αυτή αποτελεί πέραν του φυσικού χώρου δράσης του εκπαιδευτικού, τον τόπο όπου αυθόρμητα και απρόσκοπτα εκδηλώνει την αυτόαποτελεσματικότητά του.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία που σχετίζεται με τη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών, παρατηρείται μια ολιστική, μη στοχοθετημένη προσέγγιση, με τη χρήση γενικών οργάνων μέτρησης, τα οποία στερούνται συγκεκριμένου πλαισίου και συχνά αποκρύπτουν την έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας, τις καταστάσεις, το πλαίσιο και το έργο που σχετίζεται με αυτό και την παρουσίασή του ως γενικευμένη ιδιότητα της προσωπικότητας (Pajares, 1997). Εξάλλου, για τους ίδιους λόγους που επισημάνθηκαν για τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και η εξέταση της αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών, με τη χρήση ειδικού μέσου μέτρησης, θα πρέπει, οπωσδήποτε να λαμβάνει υπόψη τις συνθήκες που επικρατούν και γενικότερα το κλίμα της τάξης (Emmer & Hickman, 1991).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΔΙΕΘΝΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ – ΕΡΕΥΝΕΣ

4.1 Έρευνες σχετικές με την εποικοδομητική σκέψη

Από την ανάπτυξη, το 1989, της δομής και του μέτρου της εποικοδομητικής σκέψης έχει διεξαχθεί, ποσοτικά και ποιοτικά, σημαντική έρευνα, με τις περισσότερες μελέτες να χρησιμοποιούν συσχετιστικές μεθόδους για να εξετάσουν τα βασικά της στοιχεία. Για παράδειγμα, ο Hurley (1990) διαπίστωσε ότι η καλή συναισθηματική και συμπεριφορική αντιμετώπιση σχετίζονταν με τη διατήρηση μιας αίσθησης αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, ενώ η κατηγορική σκέψη, η προληπτική σκέψη, η αφελής αισιοδοξία και η αρνητική σκέψη συνδέονταν αρνητικά με την αυτοεκτίμηση. Από τις εν λόγω συσχετίσεις προέκυψε το συμπέρασμα ότι τα άτομα που διακρίνονται από καλή συναισθηματική και συμπεριφορική αντιμετώπιση θεωρούν τους εαυτούς τους καλύτερους όσον αφορά στην αποδοχή της αυτό-εικόνας και στην αποδοχή των άλλων. Σε μεταγενέστερη μελέτη, ο Hurley (1991) κατέδειξε ότι η καλή συναισθηματική και συμπεριφορική αντιμετώπιση σχετίζονταν με την ορθολογική σκέψη και την άρνηση των παράλογων σκέψεων (Kassinove, Crisci και Tiegerman, 1977). Αντίθετα, η κατηγορηματική σκέψη, η προληπτική σκέψη, η αφελής αισιοδοξία και η αρνητική σκέψη ήταν αρνητικά συνδεδεμένες με την ορθολογική σκέψη.

Σε έρευνα των Evers, Tomic και Brouwers το 2015, που αφορούσε στις στάσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι τα προγράμματα παρέμβασης που προωθούν την εποικοδομητική σκέψη συμβάλλουν καταλυτικά στη αντιμετώπιση της εξουθένωσης (burnout) των εκπαιδευτικών. Το συγκεκριμένο εύρημα φαίνεται, επίσης, να εξηγεί γιατί ορισμένοι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο ίδιο σχολείο και κάτω από σχεδόν τις ίδιες συνθήκες εμφανίζουν συμπτώματα εξάντλησης και ορισμένοι όχι. Οι ίδιοι ερευνητές σε προηγούμενη έρευνα (2004), κατέληξαν σε ένα, εξίσου, αξιόλογο συμπέρασμα που αφορούσε στη θετική συσχέτιση της υπαρξιακής εκπλήρωσης, της αυτοπραγμάτωσης του ατόμου με τον τρόπο σκέψης του. Αποτελεί γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολλές καταστάσεις στην τάξη που απαιτούν ταχύτατες και ευέλικτες αντιδράσεις. Πρόκειται, μάλιστα, για αντιδράσεις που συχνά ελέγχονται από το συναισθηματικά καθοδηγούμενο βιωματικό σύστημα σκέψης,

το οποίο είναι πολύ αναποτελεσματικό τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τον μαθητή. Συναισθήματα θυμού, απογοήτευσης, ανικανότητας και αναποτελεσματικότητας που ενδεχομένως προκύπτουν, οδηγούν σε αποπροσωποποίηση, σε συμπτώματα εξουθένωσης, συναισθηματικής εξάντλησης και έλλειψης προσωπικής ολοκλήρωσης (Evers, Tomic & Brouwers, 2015). Η παραπάνω διαπίστωση συνάδει με την άποψη των Cooley και Yovanoff (1996), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμο να συμπεριληφθούν στα εκπαιδευτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς, μαθήματα σχετικά με τις διαδικασίες σκέψης, καθώς η αυτογνωσία σχετικά με τις διάφορες συνιστώσες της σκέψης μπορεί να έχει προληπτική και ευεργετική επίδραση στην ευημερία του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας και της ζωής του γενικότερα.

Η Garland (1996) σε έρευνα της με Καναδούς προπτυχιακούς φοιτητές κατέληξε σε μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της Γενικής Εποικοδομητικής Σκέψης και του εκτιμώμενου IQ. Αυτή η απροσδόκητη, εκ πρώτης εκτίμησης, σχέση θα μπορούσε να συνδεθεί με το γεγονός ότι αφενός για την εκτίμηση του IQ αξιοποιείται ένα τεστ λεξιλογίου και αφετέρου ότι για τη μέτρηση της εποικοδομητικής σκέψης (Constructive Thinking Inventory, CTI) χρησιμοποιείται συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο που περιλαμβάνει, επίσης, ένα αρκετά εκτεταμένο λεξιλόγιο. Αξίζει να αναφερθεί ότι, πέραν της προαναφερθείσας σύνδεσης, υπήρξε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ του εκτιμώμενου IQ και του ακαδημαϊκού μέσου όρου. Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ίδιας έρευνας, υπήρξε μια μικρή αλλά στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της Γενικής Εποικοδομητικής Σκέψης και του ακαδημαϊκού μέσου όρου, εύρημα που στο οποίο οι Epstein και Meier (1989) δεν είχαν καταλήξει. Συγκεκριμένα, οι δυο ερευνητές διατύπωσαν τη θέση ότι η Γενική Εποικοδομητική Σκέψη μετρά την πρακτική νοημοσύνη και είναι ανεξάρτητη από τη διανοητική νοημοσύνη. Η πεποίθηση αυτή ενισχύει την υπόθεση ότι η εποικοδομητική σκέψη μπορεί να συμβάλει στην ακαδημαϊκή επίδοση. Η έρευνα της Garland (1996) αποκάλυψε ότι οι συνιστώσες οι οποίες σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επίδοση είναι η συναισθηματική και συμπεριφορική αντιμετώπιση, η εσωτερική και κατηγορική σκέψη καθώς και η προσωπική προληπτική σκέψη. Επομένως, η προσεκτική εξέταση των συνιστωσών της εποικοδομητικής σκέψης που παρωθούν το άτομο προς την κατάκτηση υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων μπορεί

να προσφέρει στους φοιτητές χρήσιμες πληροφορίες προκειμένου να αναπτύξουν εποικοδομητικές δεξιότητες στη μελέτη.

Τα αποτελέσματα έρευνας στην οποία, επίσης, συμμετείχαν προπτυχιακοί φοιτητές (Drach-Zahavya και Somech, 1998) φανέρωσαν ότι η εποικοδομητική σκέψη αποτέλεσε έναν ισχυρό προγνωστικό παράγοντα για την εκτέλεση πολύπλοκων εργασιών. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα τα οποία είχαν χαμηλή προληπτική σκέψη, αφελή αισιοδοξία και αρνητική σκέψη, παρουσίαζαν σταθερά υψηλότερες επιδόσεις σε εκτέλεση πολύπλοκων έργων απ' ό,τι τα άτομα με υψηλή προληπτική σκέψη, αφελή αισιοδοξία και αρνητική σκέψη. Η ίδια έρευνα δεν κατόρθωσε να αποδείξει σημαντικές επιδράσεις της συναισθηματικής και συμπεριφορικής αντιμετώπισης στην απόδοση κατά την εκτέλεση πολύπλοκων έργων. Αξίζει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι τα συγκεκριμένα ευρήματα επιβεβαίωσαν συμπεράσματα του Katz και του Epstein (1991), σύμφωνα με τα οποία η εποικοδομητική σκέψη, όπως μετράται από την παγκόσμια κλίμακα CTI, δεν έχει σημαντική σχέση με την επίδοση.

Το 1999 στη Βραζιλία οι Stacciarini και Troccoli ανέλυσαν τη συσχέτιση των διαστάσεων της εποικοδομητικής σκέψης, του εργασιακού άγχους των νοσηλευτών, της υγείας τους (σωματική και ψυχολογική) και της εργασιακής ικανοποίησης από την επαγγελματική τους θέση. Η ικανοποίηση από την εργασία των διευθυντών νοσηλευτικής, που φέρουν ποικίλες και σημαντικές ευθύνες, εξαρτάται περισσότερο από τη συμπεριφορά τους παρά από τη συναισθηματική αντιμετώπιση, ενώ το αντίθετο ισχύει για τους διευθυντές μονάδων και τους νοσηλευτές του προσωπικού. Μεταξύ των νοσηλευτών του προσωπικού και των διευθυντών νοσηλευτικής προέκυψαν, επίσης, ενδιαφέρουσες διαφορές όσο αφορά στις σχέσεις μεταξύ βαθμολογιών κατηγορηματικής σκέψης και μεταβλητών κριτηρίων. Ενώ η κατηγορηματική σκέψη συνδέθηκε τόσο με την ικανοποίηση από την εργασία όσο και με την κακή σωματική και ψυχική υγεία για τους διευθυντές νοσηλευτικής, για τους νοσηλευτές του προσωπικού συνδέθηκε με την εμφάνιση ψυχικών ασθενειών και επαγγελματικού άγχους.

Παρότι η εποικοδομητική σκέψη σχετίζεται σημαντικά με την ηλικία, δεν συνδέεται με την εκπαίδευση, υποδηλώνοντας έτσι ότι αποτελεί μεν συνάρτηση της καθημερινής

εμπειρίας και των βιωμάτων του ατόμου όχι όμως και αποτέλεσμα μεθοδευμένης και στοχευμένης μαθησιακής διαδικασίας (Park, Moore, Turner, & Adler, 1997). Στο ίδιο μήκος κύματος ο Epstein (Epstein, 1992, Epstein & Meier, 1989) είχε ήδη διατυπώσει την άποψη πως η εποικοδομητική σκέψη θεωρείται συμπεριφορική ικανότητα, διαφορετική από την τυπική σχολική ή παραδοσιακά καθορισμένη νοημοσύνη. Σε έρευνα που μελετούσε γυναίκες σε εγκυμοσύνη, κατεγράφησαν σε εκείνες με τη μεγαλύτερη εποικοδομητική σκέψη, περισσότερες θετικές σκέψεις, λιγότερο άγχος και μειωμένη χρήση ουσιών κατά τη διάρκεια της κύησης. Η συμφωνία αυτών με τα προηγούμενα αποτελέσματα αναφορικά με τον ρόλο και τις συσχετίσεις της εποικοδομητικής σκέψης, καθιστά σαφές ότι η επιρροή της δεν περιορίζεται στους πανεπιστημιακούς φοιτητές αλλά επεκτείνεται και στον γενικό πληθυσμό (Park, Moore, Turner, & Adler, 1997).

Έρευνα των Urban, Suter, Pihet, Straccia και Stephan το 2014, κατέδειξε ότι έφηβοι με διαταραχή συμπεριφοράς (conduct disorder, CD) εμφάνισαν υψηλότερη κατηγορική και προληπτική σκέψη. Έφηβοι με διαταραχή συμπεριφοράς τείνουν να σκέπτονται με έναν μάλλον άκαμπτο τρόπο και να βασίζουν την ερμηνεία τους για τον κόσμο σε ισχυρές δεισδαιμονικές πεποιθήσεις, οι οποίες με τη σειρά τους μειώνουν την ικανότητά ανάπτυξης αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης αγχωτικών καταστάσεων (Urban, Suter, Pihet, Straccia & Stephan, 2014). Ένα εξίσου ενδιαφέρον εύρημα είναι η συσχέτιση μεταξύ της εποικοδομητικής σκέψης και του συνδρόμου ευερέθιστου εντέρου (irritable bowel syndrome, IBS). Στις δεκαετίες του 1980 και του 1990, οι ψυχολογικοί παράγοντες θεωρήθηκαν ως προγνωστικοί παράγοντες της υγειονομικής περίθαλψης των ατόμων με IBS, θέση που όσο αφορά, τουλάχιστον, στη σπουδαιότητα των παραγόντων αυτών, δεν επιβεβαιώθηκε από νεότερες μελέτες (Rey, Ortega, Garcia Alonso & Diaz-Rubio, 2009).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των Demirtaş, Baytemir και Güllü (2018), η εποικοδομητική σκέψη φαίνεται να λειτουργεί ως προβλεπτικός παράγοντας σχετικά με την ικανοποίηση των ζευγαριών από τον γάμο τους. Σε μια εποχή όπου ο αριθμός των διαζυγίων αυξάνεται με γεωμετρική πρόοδο, σε σχέση με παλαιότερα, η ικανοποίηση από τον γάμο έχει, μεγάλη σημασία. Θα ήταν, λοιπόν, προς το συμφέρον του ατόμου και

της κοινωνίας που ενδιαφέρονται για την επιτυχία του γάμου και κατ' επέκταση του θεσμού της οικογένειας, οι σημαντικές σχέσεις που διαπιστώθηκαν μεταξύ της εποικοδομητικής σκέψης και της ικανοποίησης του γάμου να αποτελέσουν αφορμή και κίνητρο ώστε οι υπηρεσίες οικογενειακής συμβουλευτικής να επικεντρωθούν στην καλλιέργεια της εποικοδομητικής σκέψης των συζύγων, ώστε να επιτύχουν τελικά την πολυπόθητη ικανοποίηση κατά την έγγαμη συμβίωση.

4.2 Έρευνες σχετικές με την Αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (teacher efficacy, teacher self-efficacy, TSE) εξακολουθεί να απασχολεί τους κύκλους της εκπαιδευτικής ερευνητικής κοινότητας, με τον αριθμό των σχετικών άρθρων να αυξάνεται σταθερά. Για παράδειγμα, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, μεταξύ 1985 και 2000 δημοσιεύθηκαν 18 (16%) άρθρα στο περιοδικό Teaching and Teacher Education An International Journal of Research and Studies (TATE) ενώ 63 (57%) άρθρα δημοσιεύθηκαν μεταξύ 2008 και 2013 στο TATE (Kleinsasser, 2014).

Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και φύλο

Σε έρευνα των Raudenbush, Rowan και Cheong, (1992), η ποια πραγματοποιήθηκε σε 315 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες σημειώναν υψηλότερους βαθμούς στην διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα συγκριτικά με τους άντρες. Αντίθετα σε πιο πρόσφατη έρευνα των Tschannen-Moran και Hoy (2007), η οποία πραγματοποιήθηκε σε 43 εκπαιδευτικούς οι οποίοι δίδασκαν μαθήματα ανάγνωσης και ορθογραφίας δεν βρέθηκε καμία διαφοροποίηση μεταξύ του φύλου και του βαθμού αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτών. Σε έρευνα των Shaukat και Iqbal (2012) σε 108 άντρες και 90 γυναίκες εκπαιδευτικούς, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει συσχέτιση του φύλου στις κλίμακες των στρατηγικών διδασκαλίας και εμπλοκής των μαθητών αλλά βρέθηκε ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί τείνουν να διαχειρίζονται καλύτερα την τάξη.

Αυτοποτελεσματικότητα και επίπεδο σπουδών

Με βάση την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας των Goldhaber, Krieg και Theobald (2014), στην υπο-κλίμακα μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση στο βαθμό εμπλοκής των μαθητών, είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας. Το γεγονός συσχετίστηκε με μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών καθώς και την ηλικία τους και τη συνεχιζόμενη κατάρτιση που λαμβάνουν. Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί σταδιακή τάση για περαιτέρω κατάρτιση, κυρίως μέσω σεμιναρίων ή τη συνέχιση σπουδών σε υψηλότερο επίπεδο. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν υψηλά ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας και είναι σε θέση να εμπλουτίσουν τη δημιουργικότητα του μαθήματος μέσω της χρήσης νέων τεχνολογιών ή καινοτόμων στρατηγικών διδασκαλίας (Xochelis, 2002). Στην έρευνα των Shaukat και Iqbal (2012) διαπιστώθηκε ότι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών έχουν υψηλότερες πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας όσο αφορά στην διαχείριση της τάξης συγκριτικά με όσους έχουν το βασικό τίτλο σπουδών.

Αυτοαποτελεσματικότητα και διδακτική εμπειρία

Οι Zee και Koomen, σε μεταανάλυση την οποία πραγματοποίησαν το 2016 και στην οποία συμπεριλήφθηκαν 165 άρθρα, σε διάστημα 40 ετών, με θέμα την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως υπάρχει ελάχιστη συσχέτιση μεταξύ της προηγούμενης εμπειρίας και αποτελεσματικότητας όσον αφορά τις στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη. Ένα ακόμη εύρημα ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλούς μέσους όρους στη διαχείριση της τάξης και τις στρατηγικές διδασκαλίας μπορεί να είναι πιο επιρρεπείς στο να αισθάνονται συναισθηματικά εξαντλημένοι από τους εκπαιδευτικούς με υψηλή διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Επίσης βρέθηκε ότι εκπαιδευτικοί με υψηλή διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα αντιμετωπίζουν λιγότερη πίεση από την εργασία τους και βιώνουν λιγότερο άγχος. Το συμπέρασμα ότι τα έτη εμπειρίας δεν επηρεάζουν την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα προκύπτει επίσης και από την έρευνα των Paneque και Barbetta (2006). Επιπλέον, σε έρευνα των Pierre και Worrell (2003) φάνηκε ότι τα έτη διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών δε σχετίζονταν με την αποτελεσματικότητά

τους. Όμοια και στην έρευνα των Bosma, Hessels και Resing (2012) δε διαπιστώθηκε συσχέτιση της διδακτικής εμπειρίας με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Σε έρευνα τους οι Lee, Cawthon και Dawson (2013), διαπιστώσαν ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία παρουσίαζαν σημαντικά χαμηλότερα σκορ αυτοαποτελεσματικότητας. Οι συγγραφείς απέδωσαν το εύρημα αυτό στο ότι οι εκπαιδευτικοί ίσως έχουν βιώσει πολλές αποτυχίες κατά την εργασία τους στην εκπαίδευση.

Σε αντίθεση με την προαναφερόμενη έρευνα τα ευρήματα στη μελέτη των Tschannen-Moran & Hoy (2007), στην οποία συμμετείχε δείγμα 255 εκπαιδευτικών στις ΗΠΑ έδειξαν διαφοροποίηση των νέων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με περισσότερη διδακτική εμπειρία. Συγκεκριμένα νεοδιορισμένοι εκπαιδευτικοί είχαν χαμηλότερη διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα από τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είχαν τέσσερα ή περισσότερα έτη υπηρεσίας. Επίσης σε έρευνα των George, Richardson και Watt, (2018) η οποία πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς κατά το πρώτο έτος διδασκαλίας και μετέπειτα στο ίδιο δείγμα εκπαιδευτικών κατά το έκτο έτος υπηρεσίας σε σχολεία διαπιστώθηκε αύξηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους. Παρόμοιες μελέτες των Klassen και Chiu, (2010), και των Wolters και Daugherty, (2007) ανέφεραν υψηλότερη βαθμολογία στην αυτοαποτελεσματικότητα για τους εκπαιδευτικούς με περισσότερη εμπειρία, υποδηλώνοντας ότι συσσώρευση εμπειριών αυξάνει το αίσθημα αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον πρώτο χρόνο διδασκαλίας. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να επιτύχουν σε καθήκοντα, γεγονός που με τη σειρά του ενισχύει την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα των Viel-Ruma, Houchins, Jolivette και Benson (2010), ανέδειξαν ισχυρή σχέση μεταξύ των υποκλιμάκων της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, και της ικανοποίησης από την εργασία. Ενώ δεν βρέθηκαν διαφοροποιήσεις ανάλογα με την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί (Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο).

4.3 Έρευνες για την αυτό-αποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών

Ο προσδιορισμός της έννοιας της «αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών» που έχει επιχειρηθεί ήδη από την εισαγωγή της στην παιδαγωγική έρευνα, εδώ και περίπου τέσσερις δεκαετίες, δεν έχει ακόμη επιτευχθεί με ακρίβεια με αποτέλεσμα και οι συνέπειες που πηγάζουν από τη συγκεκριμένη κατηγορία αυτό-αποτελεσματικότητας να αφορούν σε ένα ευρύ και πολυεπίπεδο φάσμα. Έτσι, δεν είναι τυχαίο ότι δεν έχει επιτευχθεί ακόμη ομοφωνία σχετικά με τον συγκεκριμένο ρόλο που διαδραματίζει η «αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών» σε διαφορετικά επίπεδα στην τάξη (Zee, 2016).

Αυτοποτελεσματικότητα και φύλο

Στη έρευνα τους οι Antoniou, Geralexis, Charitaki (2017) διαπίστωσαν όσον αφορά την επίδραση του φύλου στους μέσους όρους των υποκλίμακων της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Η διαπίστωση αυτή ευθυγραμμίζεται με τα ευρήματα μελετών σύμφωνα με τα οποία δεν υπάρχει διαφοροποίηση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Το γεγονός ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση του φύλου ως παράγοντα που επηρεάζει την αυτο-αποτελεσματικότητα των ειδικών εκπαιδευτικών είναι ένα σημαντικό εύρημα το οποίο είναι αντίθετο με τη γενική τάση ότι οι γυναίκες ειδικοί παιδαγωγοί έχουν υψηλότερη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Σε έρευνα των Minghui, Xiaomeng και Potmesilc, το 2018 στη Κίνα, αντιθετως, διαπίστωθηκε ότι οι γυναίκες ειδικοί παιδαγωγοί υπερಿಸχουν των αντρων όσον αφορά την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Αυτοαποτελεσματικότητα και διδακτική εμπειρία

Σε έρευνα των Lamorey και Wilcox, (2005) βρέθηκε ότι τα έτη εμπειρίας στην εκπαίδευση είναι σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, δηλαδή ειδικοί παιδαγωγοί με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας κατέγραψαν και μεγαλύτερη βαθμολογία στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Αυτό το αποτέλεσμα υποδηλώνει ότι, με περισσότερη διδακτική εμπειρία, οι ειδικοί παιδαγωγοί αισθάνονται όλο και περισσότερο σίγουροι με τις αυξανόμενες γνώσεις και

δεξιότητές τους στη διαχείριση της τάξης, συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν οι Minghui, Xiaomeng και Potmesilc, (2018).

Στην έρευνα που προαναφέρθηκε, των Antoniou, Geralaxis, Charitaki (2017), η οποία παραγματοποιήθηκε με δείγμα 200 ειδικών παιδαγωγών στην Ελλάδα, βρέθηκε επίσης ότι η ηλικία των ειδικών παιδαγωγών δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα που επηρεάζει την αυτο-αποτελεσματικότητά τους.

Σε έρευνα των Lambert et al. (2009), αναφορικά με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι θεωρούν πως είναι λιγότερο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους όταν απευθύνονται σε μαθητές που εκδηλώνουν προβληματική συμπεριφορά στην τάξη. Πρόκειται, ουσιαστικά για διαπίστωση της έρευνας σχετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών η οποία αποκάλυψε ότι τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς ενδέχεται να παρεμποδίσουν την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών όσο αφορά τη διαχείριση της τάξης. Οι ειδικοί παιδαγωγοί στη μελέτη των Paneque και Barbeta (2006), επισήμαναν τη σημασία της υποστήριξης τους από τους γονείς των μαθητών με αναπηρία. Στην ίδια διαπίστωση κατέληξαν και οι Tschannen-Moran και Hoy (2002) οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την υποστήριξη των γονέων. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αποτελεσματικότητα αντιλαμβάνονται τη γονική υποστήριξη πιο θετικά.

Σύμφωνα με αποτελέσματα της έρευνας του Fives (2003), βρέθηκε ότι τα υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών συνδέονται με την ενίσχυση και την αυτοδιαχείριση των μαθητών και λειτουργούν προς όφελος τους. Οι παρατηρήσεις της έρευνας επίσης δείχναν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλό επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας καταφέρνουν, επίσης, να αντιμετωπίσουν τις δύσκολες καταστάσεις της τάξης, με την ανάπτυξη μεθόδων επιτυχημένης διαχείρισής της. Τα παραπάνω ευρήματα ευθυγραμμίζονται πλήρως με τα συμπεράσματα της μελέτης των Antoniou, Geralaxis, Charitaki (2017), καθώς βρέθηκε ότι η υψηλή διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει θετική συσχέτιση με την ικανότητα διαχείρισης της τάξης, την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων και την ικανότητα διαχείρισης επιθετικών μαθητών.

ΜΕΡΟΣ Β΄

Ερευνητική Προσέγγιση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Σκοπός της έρευνας

Από τη δεκαετία του 1960 με την εισαγωγή της συμπεριφοριστικής προσέγγισης στην εξήγηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς αναπτύχθηκε και μελετήθηκε η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ λίγα χρόνια αργότερα το 1998 άρχισε να απασχολεί την επιστημονική κοινότητα η εποικοδομητική σκέψη των ατόμων, ως στοιχείο της Γνωστικής-Βιωματικής Θεωρίας την οποία έφερε στο προσκήνιο ο ψυχολόγος Seymour Epstein. Αν και η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρεται εκτενώς σε αυτά τα θέματα, δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες οι οποίες να τα συνδέουν και να αφορούν ειδικά τους ειδικούς παιδαγωγούς.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει και να μελετήσει εάν και κατά ποσό οι εποικοδομητική σκέψη των ειδικών παιδαγωγών επηρεάζει την διδακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα. Συγκεκριμένα θα ερευνηθεί ποιες συνιστώσες της εποικοδομητικής σκέψης επιδρούν στις στρατηγικές, διδασκαλίας, εμπλοκής των μαθητών, καθώς και διαχείρισης της τάξης τις οποίες χρησιμοποιούν οι ειδικοί παιδαγωγοί. Δηλαδή ερευνάται πως η εποικοδομητική σκέψη επηρεάζει τα καθήκοντα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο.

5.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

1. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις συνιστώσες της εποικοδομητικής σκέψης (συναισθηματική αντιμετώπιση, συμπεριφορική αντιμετώπιση, κατηγορική σκέψη, προσωπική προληπτική σκέψη, εσωτερική σκέψη, αφελής αισιοδοξία) και την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα (υποκλίμακες στρατηγικών διδασκαλίας, διαχείριση της τάξης, εμπλοκής των μαθητών) των ειδικών παιδαγωγών;
2. Διαφέρουν ως προς την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα και τις υποκλίμακές της οι ειδικοί παιδαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής;
3. Διαφοροποιείται η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους;

4. Διαφέρει η εποικοδομητική σκέψη των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής;
5. Επηρεάζεται η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών μέσω των συνιστωσών της εποικοδομητικής σκέψης;

5.3 Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων

Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων πραγματοποιήθηκε μελέτη κατά το χρονικό διάστημα από τον Οκτώβρη του 2018 έως και τον Ιανουάριο του 2019. Συγκεκριμένα η έρευνα διεξήχθη με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου το οποίο περιελάμβανε εξήντα εννέα (69) ερωτήσεις, τις οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν διακόσιοι δέκα τέσσερις (214) εκπαιδευτικοί, εκατόν επτά (107) ειδικοί παιδαγωγοί και εκατόν επτά (107) εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, οι οποίοι συγκεντρώθηκαν με τυχαία δειγματοληψία. Οι εκατόν επτά (107) εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συγκρότησαν και την ομάδα ελέγχου.

Ο κύριος λόγος για τον οποίο επιλέχτηκε το ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης είναι γιατί θεωρείται πιο βολικό για τους ερωτώμενους αφού τους δίνει την δυνατότητα να το συμπληρώσουν οπότε εκείνοι θέλουν. Επίσης επιλέχτηκε τα ερωτηματολόγια να χορηγηθούν μέσω Παγκόσμιου Ιστού (Web surveys) γιατί το δείγμα εμφανίζει μεγάλη γεωγραφική διασπορά. Με αυτόν τον τρόπο δόθηκε ακόμη η δυνατότητα να αποσταλούν όλα τα ερωτηματολόγια ταυτόχρονα (Bryman, 2017, σ.258). Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι κλειστού τύπου ώστε να είναι εύκολη η συμπλήρωση από τους ερωτώμενους αλλά και να διευκολύνεται η επεξεργασία των απαντήσεών τους (Bryman, 2017, σ.284).

Το πρώτο βήμα το οποίο ακολουθήθηκε ήταν η συγκέντρωση των ηλεκτρονικών διευθύνσεων και των τηλεφώνων των σχολείων Ε.Α.Ε. Αυτό έγινε μέσα από της ιστοσελίδα του υπουργείου παιδείας στην οποία υπάρχει κατάλογος όλων των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Ε.Α.Ε. της Ελλάδας (https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2015/22-12-15_sxoleia_eae.xls). Από τον κατάλογο επιλεχτήκαν μονό τα σχολεία δευτεροβάθμιας Ε.Α.Ε. στα οποία στάλθηκε

ηλεκτρονικό μήνυμα με το ερωτηματολόγιο το οποίο οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να απαντήσουν. Συγκεκριμένα στάλθηκε e-mail σε εκατόν είκοσι επτά (127) από το σύνολο των εκατόν τριάντα (130) σχολείων του καταλόγου πλην των ειδικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των Ιωαννίνων και της Άρτας στα οποία υπήρχε η δυνατότητα τα ερωτηματολόγια να δοθούν προσωπικά. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε για την συγκέντρωση των ερωτηματολογίων από τα σχολεία δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης.

Αναλυτικότερα, αρχικά ενημερώθηκαν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είτε μέσω e-mail, είτε με τηλεφωνική επικοινωνία, είτε με διαπροσωπική επικοινωνία για το περιεχόμενο της έρευνας. Αφού δόθηκε η συγκατάθεση τους, χορηγήθηκαν τα ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, είτε μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας είτε μέσω έντυπης μορφής. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχοντες στην έρευνα διαβεβαιώθηκαν ότι το ερωτηματολόγιο το οποίο συμπληρώνουν είναι ανώνυμο, και ότι τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά και μόνο στα πλαίσια της στατιστικής ανάλυσης της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης αποτελούνταν από τρεις ενότητες, η πρώτη περιελάμβανε δημογραφικά στοιχεία και οι άλλες δυο σταθμισμένα ερωτηματολόγια κλίμακας Likert, τα οποία αφορούσαν αντίστοιχα την επικοδομητική σκέψη και τις πεποιθήσεις διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας.

5.4 Δειγματοληψία

5.4.1 Γενικά σύνολα

Από τη επεξεργασία των δεδομένων προέκυψε ότι από το σύνολο του δείγματος το οποίο ήταν διακόσιοι δέκα τέσσερις (214) εκπαιδευτικοί, οι 158 είναι γυναίκες (73,8%) και οι 56 είναι άντρες (26,2%). Αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων από την ανάλυση του δείγματος προέκυψε ότι 30 εκπαιδευτικοί (14,0%) έχουν ηλικία έως 35 χρονών, 70 εκπαιδευτικοί (32,7%) έχουν ηλικία από 36 έως 45 χρονών, 65 εκπαιδευτικοί (30,4%) έχουν ηλικία από 46 έως 55 χρονών και 49 εκπαιδευτικοί (22,9%) έχουν ηλικία από 56 χρονών και πάνω. Όπως προαναφέρθηκε από το σύνολο των εκπαιδευτικών οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα (214) οι 107 είναι ειδικοί παιδαγωγοί (50,0%) και οι υπόλοιποι

107 (50,0%) είναι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής. Σχετικά με τις σπουδές του συνόλου των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι 4 εκπαιδευτικοί (1,4%) είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος, 76 εκπαιδευτικοί (35,5%) έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, 26 εκπαιδευτικοί (12,1%) έχουν στην κατοχή τους δεύτερο πτυχίο εκτός του πτυχίου με το οποίο τους έχουν προσλάβει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και 108 εκπαιδευτικοί (50,5%) δεν διαθέτουν κάποιο άλλο τίτλο σπουδών εκτός του πτυχίου τους. Όσο αφορά τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών αυτές κατανέμονται ως εξής: από τους 214 εκπαιδευτικούς οι 50 είναι φιλόλογοι (23,4%), 22 εκπαιδευτικοί (10,3%) ανήκουν στον κλάδο ΠΕ04 των φυσικών επιστημών, 18 είναι μαθηματικοί (8,4%), 17 εκπαιδευτικοί (7,9%) ανήκουν στον κλάδο της πληροφορικής, 13 εκπαιδευτικοί (6,15) ανήκουν στον κλάδο της φυσικής αγωγής, 8 εκπαιδευτικοί (3,7%) είναι γεωπόνοι, 4 είναι μουσικοί (1,9%), ενώ 82 εκπαιδευτικοί (38,3%) δεν ανήκουν σε κάποια από τις ειδικότητες που αναφερθήκαν.

Μετά από επεξεργασία του δείγματος παρατηρήθηκε ότι 25 εκπαιδευτικοί (11,7%) έχουν έως 5 έτη προϋπηρεσίας στη εκπαίδευση, 45 εκπαιδευτικοί (21,0%) έχουν 6 έως 10 χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, 50 εκπαιδευτικοί (23,4%) έχουν προϋπηρεσία 11 έως 15 χρόνια, 34 εκπαιδευτικοί (34,9%) έχουν προϋπηρεσία 16 έως 20 χρόνια, ενώ 60 εκπαιδευτικοί (28,0%) βρίσκονται στην εκπαίδευση για πάνω από 21 έτη. Επιπλέον από την ανάλυση του δείγματος που αφορά τις ηγετικές θέσεις των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι 45 από αυτούς έχουν θέση διευθυντή ή υποδιευθυντή (21,0%) και 169 εκπαιδευτικοί (79,0%) δεν έχουν κάποια θέση ευθύνης.

Όσο αφορά την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών 48 είναι άγαμοι (22,4%), 151 εκπαιδευτικοί (70,1%) είναι παντρεμένοι, και 15 εκπαιδευτικοί (7,0%) είναι διαζευγμένοι. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών 36 έχουν στο άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον κάποιο άτομο με αναπηρία (16,8%), ενώ 178 εκπαιδευτικοί (83,2%) δεν έχουν άτομο με αναπηρία στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών 210 θεωρούν το επάγγελμα τους δημιουργικό (98,1%), ενώ 4 εκπαιδευτικοί (1,9%) δεν θεωρούν ότι ασκούν δημιουργικό επάγγελμα. Αναφορικά με το άγχος το οποίο αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους, οι 47 εκπαιδευτικοί (22,0%) έχουν καθόλου ή λίγο άγχος, 136 εκπαιδευτικοί (63,6%)

αντιμετωπίζουν μερικές φορές άγχος κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους και 31 εκπαιδευτικοί (34,5%) έχουν άγχος το οποίο προκαλείτε από το επάγγελμα τους συχνά ή πολλές φορές (14,5%).

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για την αναπηρία των μαθητών τους, δηλαδή στα χρόνια στα οποία δουλεύουν στην εκπαίδευση ποια μορφή αναπηρίας έχουν συναντήσει περισσότερες φορές. Από το σύνολο των συμμετεχόντων, 33 εκπαιδευτικοί (15,4%) διδάσκουν κυρίως σε μαθητές με αυτισμό, 50 εκπαιδευτικοί (23,4%) σε παιδιά με νοητική αναπηρία, 3 εκπαιδευτικοί (1,4%) σε παιδιά με προβλήματα ακοής, 2 εκπαιδευτικοί (0,9%) σε παιδιά με προβλήματα όρασης, 43 εκπαιδευτικοί (20,1%) σε παιδιά με δυσλεξία, 59 εκπαιδευτικοί (27,6%) σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, 3 εκπαιδευτικοί (1,4%) σε παιδιά με σωματική αναπηρία, ένας εκπαιδευτικός απάντησε ότι διδάσκει κυρίως σε παιδιά με διαταραχές ομιλίας, 14 εκπαιδευτικοί (6,5%) σε παιδιά με ΔΕΠ ή ΔΕΠ/Υ, και τέλος 6 εκπαιδευτικοί (2,8%) αντιμετωπίζουν κυρίως παιδιά με κάποια άλλη μορφή αναπηρία.

5.4.2 Ειδικοί παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής

Ακολουθούν τα αποτελέσματα των απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία και τις κλίμακες της εποικοδομητικής σκέψης και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, από τους 107 ειδικούς παιδαγωγούς οι 78 (72,9%) είναι γυναίκες και οι 29 (27,1%) είναι άντρες, ενώ από τους 107 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής οι 80 (74,8%) είναι γυναίκες και οι 27 (25,2%) είναι άντρες.

Οι ειδικοί παιδαγωγοί ηλικίας ως 35 χρονών είναι 29 (27,1%), ενώ από τους 107 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μόνο ένας ανήκει σ' αυτή την ηλικιακή ομάδα (0,9%). Το ποσοστό των ειδικών παιδαγωγών που είναι ετών 36-45 ανέρχεται στο 36,4% (N=39), και των εκπαιδευτικών γενικής στο 29,0% (N=31). Στην ηλικιακή ομάδα 46-55 ετών συμμετείχαν 22 (20,6%) ειδικοί παιδαγωγοί και 43 (40,2%) εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης. Τέλος οι ειδικοί παιδαγωγοί ηλικίας πάνω από 56 είναι 17 (15,9%) και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είναι 32 (29,9%).

Αναφορικά με τον τύπο σχολείου στον οποίο υπηρετούν οι συμμετέχοντες στη έρευνα προκύπτει ότι 33 (30,8%) ειδικοί παιδαγωγοί διδάσκουν σε Γυμνάσιο ειδικής αγωγής, 48 (44,9%) σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., 19 (17,%) σε επαγγελματικό Γυμνάσιο ειδικής αγωγής και 7 (6,5%) σε Τ.Ε.Ε. ειδικής αγωγής. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης υπηρετούν σε ποσοστό 70,1% (N=76) σε Γενικό Γυμνάσιο και το 29,9 (N=32) σε Γενικό Λύκειο.

Όσο αφορά την ειδικότητα των ερωτηθέντων από την ανάλυση των δεδομένων βρέθηκαν 24 (22,4) φιλόλογοι Ε.Α.Ε. και 26 (24,3%) φιλόλογοι γενικής εκπαίδευσης. Ακόμη τόσο οι μαθηματικοί Ε.Α.Ε. και γενικής εκπαίδευσης είναι 9 (8,4%). Οι εκπαιδευτικοί φυσικών επιστημών Ε.Α.Ε. ανέρχονται στους 7 (6,5%) και της γενικής εκπαίδευσης στους 15 (14,0%). Οι εκπαιδευτικοί πληροφορικής Ε.Α.Ε. είναι 6 (5,6%), ενώ της γενικής εκπαίδευσης 11 (10,3%). Σε δομές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης δουλεύουν 9 καθηγητές γυμναστικής (8,4%), ενώ στην γενική εκπαίδευση 4 (3,7%). Το ποσοστό των μουσικών Ε.Α.Ε. είναι 2,8% (N=3) και της γενικής εκπαίδευσης 0,9% (N=1), ενώ το ποσοστό των γεωπόνων Ε.Α.Ε. είναι 6,5% (N=7) και των γεωπόνων γενικής αγωγής 0,9% (N=1). Τέλος σε κάποια άλλη ειδικότητα εκτός αυτών που αναφέρονταν στο ερωτηματολόγιο ανήκαν 42 ειδικοί παιδαγωγοί (39,3%) και 40 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (37,4%).

Από την ερώτηση σχετικά με τις σπουδές των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση προέκυψε ότι διδακτορικό στην Ε.Α.Ε. έχουν 2 (1,9%) ειδικοί παιδαγωγοί και 2 (1,9%) εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής. Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στη Ε.Α.Ε. κατέχει το 53,3% (N=57) των ειδικών παιδαγωγών και το 6,5 (N=7) των εκπαιδευτικών οι οποίοι δουλεύουν σε Γενικά Γυμνάσια και Λύκεια. Πτυχίο στη Ε.Α.Ε. έχουν 13 (12,1%) ειδικοί παιδαγωγοί και 3 (2,8%) εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης. Από τους 107 εκπαιδευτικούς που δουλεύουν σε δομές Ε.Α.Ε. έχουν σεμινάρια στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, 22 (20,6%) και 18 (16,8%) εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης. Τέλος 13 (12,1%) εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν σε δομές Ε.Α.Ε. δεν έχουν κάποιες σπουδές στην Ε.Α.Ε., ενώ ο αριθμός των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής χωρίς σπουδές στην Ε.Α.Ε. ανέρχεται στους 77 (72,%).

Στη συνέχεια και αναφορικά με τους επιπλέον τίτλους σπουδών που έχουν οι εκπαιδευτικοί Αυτοί κατανέμονται ως εξής. Διδακτορικό (με αντικείμενο διαφορετικό από την Ε.Α.Ε.) έχουν 4 (3,7%) εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και κανείς ειδικός παιδαγωγός. Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών έχουν 34 (31,8%) ειδικοί παιδαγωγοί και 42 (39,3%) εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης. Δεύτερο πτυχίο έχουν 18 (16,8%) ειδικοί παιδαγωγοί και 8 (7,5%) εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης. Από τους 107 ειδικούς παιδαγωγούς 55 (51,4%) δεν έχουν κάποιο επιπλέον τίτλο σπουδών και αντίστοιχα 53 (49,5%) εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης δεν έχουν κάποιο τίτλο σπουδών.

Αξιοσημείωτη είναι η μεγάλη απόκλιση που έχει η εργασιακή κατάσταση των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα το 41,1% (N=44) των ειδικών παιδαγωγών είναι μόνιμοι, ενώ από την άλλη πλευρά το 95,3% (N=102) των εκπαιδευτικών είναι μόνιμοι. Ωρομίσθιοι ή αναπληρωτές είναι 63 (58,9%) ειδικοί παιδαγωγοί ενώ μόνο 3 (4,7%) είναι οι ωρομίσθιοι/αναπληρωτές καθηγητές γενικής αγωγής.

Τα αποτελέσματα που αφορούν τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση είναι τα εξής. 24 (22,4%) ειδικοί παιδαγωγοί δουλεύουν έως 5 χρόνια, 35 (32,7%) έχουν εργαστεί από 6-10 χρόνια, 21 (19,6%) εργάζονταν από 11-15 χρόνια, 8 (7,5%) έχουν 16-20 χρόνια προϋπηρεσία και 19 (17,8%) εργάζονται πάνω από 21 χρόνια. Από την άλλη πλευρά των εκπαιδευτικών της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καταγράφηκε ότι ένας εκπαιδευτικός (0,9%) έχει προϋπηρεσία έως 5 χρόνια, 10 (9,3%) δουλεύουν από 6-10 χρόνια, 29 (27,1%) εργάζονται από 11-15 έτη στην εκπαίδευση, 26 (24,3%) εργάζονται από 16-20 και έως 41 εκπαιδευτικοί εργάζονται για πάνω από 21 έτη.

Στην συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν ειδικότερα για τα έτη προϋπηρεσίας τους σε δομές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Όπως είναι αναμενόμενο ελάχιστοι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν εργαστεί σε δομές Ε.Α.Ε. και πιο συγκεκριμένα, 5 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν προϋπηρεσία ως 5 (4,7%) έτη και ένας (0,9%) εκπαιδευτικός γενικής αγωγής έχει εργαστεί από 6-10 χρόνια σε δομές ειδικής αγωγής, ενώ 101 (94,4%) δεν έχουν εργαστεί ποτέ στην ειδική αγωγή. Αντίθετα οι ειδικοί παιδαγωγοί στην ίδια ερώτηση απάντησαν ως εξής. 39 (36,4%) ειδικοί παιδαγωγοί εργάζονταν ως 5

χρόνια σε δομές Ε.Α.Ε., 41 (38,3%) έχουν προϋπηρεσία 6-10 έτη, 16 (15,0%) ειδικοί παιδαγωγοί δουλεύουν σε δομές Ε.Α.Ε. από 11-15 χρόνια, 4 (3,8%) εργάζονται 16-20 έτη στην ειδική αγωγή, και 7 (6,5%) έχουν προϋπηρεσία πάνω από 21 χρόνια.

Όσο αφορά την οικογενειακή κατάσταση των ερωτώμενων εκπαιδευτικών πήραμε τα εξής αποτελέσματα. Από τους ειδικούς παιδαγωγούς 29 (27,1%) είναι άγαμοι, 76 (71,0%) είναι έγγαμοι, ενώ 2 (1,9%) είναι διαζευγμένοι. Από την άλλη πλευρά 19 (17,8%) εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είναι άγαμοι, 75 (70,1%) είναι έγγαμοι και 13 (12,1%) είναι διαζευγμένοι.

Από τις αναλύσεις του δείγματος που αφορούν την θέση των εκπαιδευτικών, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι 25 (23,4%) ειδικοί παιδαγωγοί έχουν θέση διευθυντή ή υποδιευθυντή, ενώ 82 (76,6%) δεν έχουν θέση ευθύνης. Για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι 20 (18,7%) έχουν θέση διευθυντή ή υποδιευθυντή, ενώ 87 (81,3%) δεν έχουν θέση ευθύνης.

Από το σύνολο των ειδικών παιδαγωγών 20 έχουν στο άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον κάποιο άτομο με αναπηρία (18,7%), ενώ 87 (83,2%) δεν έχουν άτομο με αναπηρία στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Αντίθετα από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής 16 έχουν στο άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον κάποιο άτομο με αναπηρία (15,0%), ενώ 91 (81,3%) δεν έχουν άτομο με αναπηρία στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Στην ερώτηση σχετικά με το άγχος το ποιο αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες στην εργασία τους προέκυψε ότι το 21,5% (N=23) ειδικοί παιδαγωγοί βιώνουν καθόλου έως λίγο άγχος, το 67,3% (N=72) αισθάνεται μερικές φορές άγχος, και το 11,2% (N=12) ειδικών παιδαγωγών βιώνει άγχος συχνά έως πολλές φορές. Από την άλλη πλευρά το 22,4% (N=24) εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αντιμετωπίζουν άγχος καθόλου έως λίγο, το 59,8% (N= 64) μερικές φορές και το 17,8% (N= 19) συχνά έως πολλές φορές.

Στην ερώτηση *ποια αναπηρία έχουν κυρίως οι μαθητές σας* οι απαντήσεις των ειδικών παιδαγωγών ήταν οι εξής. Παιδιά τα οποία έχουν νοητική αναπηρία διδάσκουν 50 (46,7%) ειδικοί παιδαγωγοί από τους 107, 31 (29,9%) ειδικοί παιδαγωγοί έχουν μαθητές κυρίως με αυτισμό, 14 (13,1) απάντησαν ότι οι μαθητές τους παρουσιάζουν Ειδικές

μαθησιακές δυσκολίες, 3 (2,8%) ειδικοί παιδαγωγοί διδάσκουν σε μαθητές με δυσλεξία ή σωματική αναπηρία, 2 (1,9%) διδάσκουν σε μαθητές με προβλήματα ακοής ή ΔΕΠ-Υ ή κάποια άλλη αναπηρία. Στη ίδια ερώτηση 45 (42,1%) εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης απάντησαν ότι οι μαθητές της τάξης τους παρουσιάζουν κυρίως Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, 40 (37,4%) ότι οι μαθητές τους έχουν δυσλεξία, 13 (12,1%) ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν ΔΕΠ-Υ. 2 (1,9%) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι μαθητές τους οποίους διδάσκουν έχουν κυρίως αυτισμό και προβλήματα ακοής και τέλος 4 (3,4%) εκπαιδευτικοί δήλωσαν κάποια άλλη αναπηρία για τους μαθητές τους.

5.4.3 Εποικοδομητική σκέψη ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας

Στη συνέχεια αναφέρονται τα ποσοστά και οι συχνότητες των απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών αναφορικά με τις συνιστώσες της εποικοδομητικής σκέψης όπως προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων του ερωτηματολογίου της εποικοδομητικής σκέψης CTI. Αναλυτικά οι απαντήσεις των ερωτώμενων σε κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται στο παράρτημα II.

Πολύ υψηλή συναισθηματική αντιμετώπιση έχουν 14 (13,1%) ειδικοί παιδαγωγοί, υψηλή συμπεριφορική αντιμετώπιση έχουν 29 (27,1%), μέση έχουν 55 (51,4%), και χαμηλή 9 (8,4%) ειδικοί παιδαγωγοί. Πολύ υψηλή συμπεριφορική αντιμετώπιση έχουν 13 (12,1%) ειδικοί παιδαγωγοί, υψηλή συμπεριφορική αντιμετώπιση έχουν 23 (21,5%), μέση συμπεριφορική αντιμετώπιση έχουν 61 (57,0%), ενώ χαμηλή και πολύ χαμηλή συμπεριφορική αντιμετώπιση καταγράφεται σε 5 (4,7%) ειδικούς παιδαγωγούς.

Για την κατηγορική σκέψη τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ποσοστό 4,7% (N=5) των ειδικών παιδαγωγών έχουν πολύ υψηλή, ποσοστό 6,4% (N=9) έχουν υψηλή, 45,8% (N=49), έχουν μέση κατηγορική σκέψη, το 37,4% (N=40) έχουν χαμηλή και το 3,7% (N=4) πολύ χαμηλή. Πολύ υψηλή προσωπική προληπτική σκέψη έχει το 3,7% (N=4) των ειδικών παιδαγωγών, υψηλή το 9,3 (N=10), μέση το 42,1% (N=45), χαμηλή το 38,3% (N=41) και πολύ χαμηλή το 6,5% (N=7). Αναφορικά με την εσωτερική σκέψη το 1,9% (N=2) των ειδικών παιδαγωγών παρουσιάζει πολύ υψηλή, το 26,4% (N= 39) υψηλή, το

8,4% (N=9) μέση και το 53,3% (N=57) πολύ χαμηλή. Πολύ υψηλή αφελή αισιοδοξία έχει το 3,7% (N=4) των ειδικών παιδαγωγών, υψηλή το 17,8% (N=19), μέση το 61,7% (N=66), χαμηλή το 14,0% (N= 15) και πολύ χαμηλή το 2,5% (N=3).

Από την επεξεργασία των παραπάνω αποτελεσμάτων διαμορφώθηκαν τα ποσοστά της γενικής εποικοδομητικής σκέψης των ειδικών παιδαγωγών. Συγκεκριμένα ποσοστό 34,6% (N=37) έχει πολύ υψηλή εποικοδομητική σκέψη, 29,9% (N= 32) έχει υψηλή, 29,0% (N=31) έχει μέση , 4,7% (N=5) χαμηλή και τέλος το 1,9% (N= 2) των ειδικών παιδαγωγών έχει πολύ χαμηλή εποικοδομητική σκέψη.

Ακολουθούν τα ποσοστά και οι συχνότητες των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της γενικής αγωγής αναφορικά με τις συνιστώσες της εποικοδομητικής σκέψης.

Στην κλίμακα της συναισθηματικής αντιμετώπισης οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής σημειώσαν τις παρακάτω βαθμολογίες. Πολύ υψηλή συναισθηματική αντιμετώπιση έχουν 9 (8,4%), υψηλή 23 (21,5%), μέση 72 (67,3%), χαμηλή 2 (1,9%) και πολύ χαμηλή ένας (0,9%) εκπαιδευτικός γενικής αγωγής. Αναλόγως διαμορφώθηκαν και τα αποτελέσματα για την κλίμακα της συμπεριφορικής αντιμετώπισης. Συγκεκριμένα 6 (5,6%) εκπαιδευτικοί έχουν υψηλή συμπεριφορική αντιμετώπιση, 18 (16,8%) έχουν υψηλή, 62 (57,9%) μέση, 18(16,8%) χαμηλή και 3 (2,8%) πολύ χαμηλή.

Πολύ υψηλή κατηγορική σκέψη έχει ένας μόνο εκπαιδευτικός (0,9%), της γενικής αγωγής, υψηλή 7 (6,5%), μέση 62 (57,9%), χαμηλή 31 (29,0%) και πολύ χαμηλή 6 (5,6%). Αναφορικά με την κλίμακα της προσωπικής προληπτικής σκέψης 3 εκπαιδευτικοί (2,8%) έχουν πολύ υψηλή, 7 (6,5%) υψηλή, 55 (51,4%) μέση, 35 (32,7%) χαμηλή και 7 (6,5%) πολύ χαμηλή. Πολύ υψηλή εσωτερική σκέψη φαίνεται να έχει μόνο ένας (0,9%) των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, μέση 31 (29,0%), χαμηλή 7 (6,5%) και πολύ χαμηλή 68 (63,6%). Όσο αφορά τα ποσοστά και τος συχνότητες για την αφελή αισιοδοξία προέκυψε ότι 2 εκπαιδευτικοί (1,9%) έχουν πολύ υψηλή, 12 (11,2%) υψηλή, 62 (57,9%) μέση, 24 (22,4%) χαμηλή και 7 (6,5%) πολύ χαμηλή.

Από τα αποτελέσματα των έξι παραπάνω κλιμάκων υπολογίστηκε η γενική εποικοδομητική σκέψη των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

και τα ποσοστά τους διαμορφώθηκαν ως εξής. Πολύ υψηλή εποικοδομητική σκέψη παρουσιάζει το 17,8% (N=19), υψηλή το 50,5% (N= 54), μέση το 28,0% (N= 30) και χαμηλή το 3,7% (N=4).

5.4.4 Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των βαθμολογιών στο ερωτηματολόγιο της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας τόσο των ειδικών παιδαγωγών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όσο και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Οι τιμές για τις κλίμακες, στρατηγικών διδασκαλίας, διαχείριση της τάξης και εμπλοκής των μαθητών, βρίσκονται μεταξύ του 8 και του 40, ενώ η διδακτική αναποτελεσματικότητα παίρνει τιμές από 24 έως 120. Οι απαντήσεις των ερωτώμενων σε κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται αναλυτικά στο παράρτημα II.

Αναλυτικότερα οι ειδικοί παιδαγωγοί στην κλίμακα των στρατηγικών διδασκαλίας σημειώσαν μέσο όρο M.O.=33,55, ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής M.O.=27,60. Στην κλίμακα διαχείρισης της τάξης οι ειδικοί παιδαγωγοί συγκέντρωσαν μέσο όρο βαθμολογίας M.O.=31,48 και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής M.O.=30,36. Στην κλίμακα εμπλοκής των μαθητών M.O.=32,03 για τους ειδικούς παιδαγωγούς και M.O.=29,68 για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Όσο αφορά στην κλίμακα αποαποτελεσματικότητας οι ειδικοί παιδαγωγοί απάντησαν με μέσο όρο M.O.=97,06 και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής με μέσο όρο M.O.=87,64.

5.5 Ερευνητικά Εργαλεία

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας συγκροτήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείται από εξήντα εννέα (69) ερωτήσεις (βλ. παράρτημα I). Στην αρχή του ερωτηματολογίου υπήρχε ένα σύντομο σημείωμα του ερευνητή το οποίο πληροφορούσε για τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, ενώ επίσης διαβεβαίωνε τους συμμετέχοντες για την τήρηση της ανωνυμίας των απαντήσεών τους. Συνολικά, το

ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρεις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα υπάρχουν 15 ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου. Στη δεύτερη ενότητα υπάρχουν 30 ερωτήσεις σχετικά με την εποικοδομητική σκέψη, ενώ η τρίτη ενότητα αφορά 24 ερωτήσεις για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων συγκεντρώθηκαν μέσω σχετικών ερωτήσεων όπως, το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα οι σπουδές, εάν είναι κάτοχοι επιπλέον τίτλων σπουδών, σε ποιες δομές εργάζονται, την σχέση εργασίας. Επιπλέον οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για την οικογενειακή τους κατάσταση, για το εάν έχουν στο άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον άτομο με αναπηρία και για τη αναπηρία που συναντούν στις περισσότερες περιπτώσεις την τάξη τους.

Για τη μέτρηση της εποικοδομητικής σκέψης αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του Εποικοδομητικού Τρόπου Σκέψης (EETΣ), (Constructive Thinking Inventory) (CTI). Αφορά σε μια δοκιμασία αυτό-αναφοράς η οποία αναπτύχθηκε από τον Epstein και υπό το εννοιολογικό πλαίσιο της Γνωστικής-Βιωματικής Θεωρίας (Cognitive-Experiential Self-Theory CEST). Όπως έχει ήδη προσδιοριστεί, ως εποικοδομητική σκέψη νοείται το σύνολο των αυτόματων συνηθισμένων σκέψεων που συντελούνται στην καθημερινή ζωή, σύνολο το οποίο λειτουργεί ως μέτρο εκτίμησης της εμπειρικής νοημοσύνης. Το CTI παρέχει μια διεθνώς αναγνωρισμένη μέθοδο εκτίμησης της εποικοδομητικής σκέψης και δομείται από τις έξι υποκλίμακες που αντιστοιχούν στις έξι συνιστώσες της εποικοδομητικής σκέψης (Συναισθηματική Αντιμετώπιση, Συμπεριφορική Αντιμετώπιση, Προσωπική Προληπτική Σκέψη, Κατηγορική Σκέψη, Εσωτερική Σκέψη, Αφελής Αισιοδοξία) (Rey, Ortega, Garcia Alonso & Diaz-Rubio, 2009). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει προσαρμοστεί και επικυρωθεί για χρήση στον ελληνικό πληθυσμό από την Π.Ρούσση (Σταλίκας & Ρούσση, 2016). Η εκτίμηση της εσωτερικής αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκε μέσω του δείκτη ή συντελεστή αξιοπιστίας, α του Cronbach και βρέθηκε 0,78.

Γενική εποικοδομητική σκέψη: Πρόκειται για μια διπολική κλίμακα η οποία μετρά τη γενική τάση ενός ατόμου να σκέφτεται αυτόματα με εποικοδομητικό ή καταστρεπτικό τρόπο.

Συναισθηματική Αντιμετώπιση: Η δεύτερη, κατά σειρά εμφάνισης στο CTI, διπολική κλίμακα αναφέρεται στην τάση ενός ατόμου να αντιμετωπίσει δυνητικά αγχωτικές καταστάσεις με προσαρμοστικούς ή μη τρόπους. Τα άτομα που σημειώνουν υψηλότερη βαθμολογία είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν δυνητικά αγχωτικές καταστάσεις, ως μια πρόκληση, παρά ως καταστάσεις που εγείρουν το αίσθημα του φόβου, με αποτέλεσμα να ταλαιπωρούνται λιγότερο σε σύγκριση με άλλα άτομα (σε αυτή την κατηγορία ατόμων ανήκουν, επί παραδείγματι, όσοι έχουν την τάση να εμμένουν περισσότερο στα ευχάριστα παρά στα δυσάρεστα γεγονότα του παρελθόντος).

Συμπεριφορική Αντιμετώπιση. Αυτή η διπολική κλίμακα μετρά την τάση του ατόμου να σκέφτεται αυτόματα με όρους που διευκολύνουν τη δράση και σχετίζεται με τα θετικά συναισθήματα (Από συμπεριφορική αντιμετώπιση χαρακτηρίζεται, για παράδειγμα, ο τύπος του ανθρώπου που δραστηριοποιείται άμεσα και δεν δυσανασχετεί για την αντιμετώπιση μιας κατάστασης).

Κατηγορική Σκέψη. Ένα υψηλό σκορ σε αυτή την κλίμακα υποδεικνύει την παρουσία διχοτομικής σκέψης, στοχασμού, δηλαδή, που έχει την τάση να κατηγοριοποιεί, να **υπεραπλουστεύει** και να προκαταλαμβάνεται. Ωστόσο, αυτή η εγγενής ακαμψία στη σκέψη διευκολύνει τη δράση και τις γρήγορες αποφάσεις (Ως παράδειγμα μπορεί να αναφερθεί η συνήθης κατηγοριοποίηση των ανθρώπων σε καλούς και κακούς).

Προσωπική προληπτική Σκέψη. Αυτός ο τύπος σκέψης συνοδεύεται συχνά από ένα αίσθημα απαισιοδοξίας ενώ η σχετική κλίμακα μετρά τον βαθμό στον οποίο οι άνθρωποι προσκολλώνται στις προσωπικές δεισδιαιμονίες, όχι για να κατακτήσουν την επιτυχία ή την ευτυχία αλλά προκειμένου να προστατεύσουν τους εαυτούς τους από επικείμενες απειλές. (Προσωπική προληπτική σκέψη χαρακτηρίζει τα άτομα που θεωρούν ότι αν αισθανθούν έντονη την επιθυμία για κάτι, αυτό θα είναι αδύνατο να συμβεί).

Εσωτερική Σκέψη. Η αντίστοιχη κλίμακα δείχνει τον βαθμό στον οποίο οι άνθρωποι πιστεύουν στο απόκοσμο, στο μαγικό και γενικά σε επιστημονικά αμφισβητήσιμες καταστάσεις (π.χ. φαντάσματα). (Από εσωτερική σκέψη καταλαμβάνεται, για παράδειγμα εκείνος που πιστεύει στην ικανότητα ορισμένων ατόμων να «διαβάζουν» την σκέψη των άλλων).

Αφελής Αισιοδοξία. Αυτή η κλίμακα αντικατοπτρίζει τον βαθμό στον οποίο ο άνθρωπος είναι αισιόδοξος χωρίς προφανή λόγο (Αφελής αισιοδοξία διακρίνει το άτομο που θεωρεί πως αν κάνει κάτι καλό, θα του συμβούν ευχάριστα πράγματα) (Santos-Ruiz, Fernandez-Serrano, Robles-Ortega, Perez-Garcia, Navarrete-Navarrete & Peralta-Ramirez, 2012).

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε μια συνοπτική μορφή του ερωτηματολογίου CTI, όπως παρουσιάζεται στο βιβλίο *Constructive Thinking: The Key to Emotional Intelligence* (1998).

Η συγκεκριμένη εκδοχή, αποτελείται από 30 ερωτήματα που το άτομο καλείται να απαντήσει με βάση την κλίμακα Likert πέντε διαβαθμίσεων. Υπολογίζεται μια συνολική βαθμολογία για την εποικοδομητική σκέψη καθώς και μια ξεχωριστή βαθμολογία για τις υποκλίμακες που αξιολογούν τους διαφορετικούς τρόπους σκέψης (Σταλίκας & Ρούσση, 2016).

Οι διαβαθμίσεις της κλίμακας Likert είναι οι εξής:

1= Δεν ισχύει ποτέ

2= Δεν ισχύει σχεδόν ποτέ

3= Δεν μπορώ να αποφασίσω ή οι πιθανότητες είναι ίσες

4= Ισχύει τις περισσότερες φορές

5= Ισχύει πάντα

Η γενική εποικοδομητική σκέψη υπολογίζεται συνδυάζοντας τις βαθμολογίες των πέντε από τις έξι υποκλίμακες. Τα σκορ για τις κλίμακες οι οποίες υποδεικνύουν χαμηλή εποικοδομητική σκέψη πρέπει να αντιστραφούν αφαιρώντας από το 30 τη βαθμολογία σε αυτές τις κλίμακες. Η συνολική βαθμολογία υπολογίζεται ως εξής:

- Άθροισμα Συναισθηματικής Αντιμετώπισης
- Άθροισμα Συμπεριφορικής Αντιμετώπισης
- 30 μείον το άθροισμα της Κατηγορικής Σκέψης
- 30 μείον το άθροισμα της Προσωπικής Προληπτικής Σκέψης
- 30 μείον το άθροισμα της Εσωτερικής Σκέψης

- Αθροίζοντας τις παραπάνω βαθμολογίες προκύπτει το σκορ της γενικής εποικοδομητικής σκέψης.

Σύνοψη βαθμολογίας CTI

	Συναισθηματική Αντιμετώπιση	Συμπεριφορική Αντιμετώπιση	Κατηγορική Σκέψη	Προσωπική Προληπτική Σκέψη	Εσωτερική Σκέψη	Αφελής Αισιοδοξία	Γενική εποικοδομητική σκέψη
Πολύ υψηλή	>19	>23	>18	>20	>22	>23	>99
Υψηλή	17 - 19	21 - 23	16 - 18	17 - 20	19 - 22	21 - 23	89 - 99
Μέση	11-16	16 - 20	10 - 15	10 - 16	11 - 18	15 - 20	74 - 88
Χαμηλή	8 -10	13 - 15	7 - 9	6 - 9	7 - 10	12 - 14	63 - 73
Πολύ χαμηλή	<8	<15	<7	<6	<10	<12	<73

Πηγή: (Epstein, 1998, σ.36)

Σύμφωνα με την έρευνα του Epstein, στην κατηγορία «μέση εποικοδομητική σκέψη» κατατάσσεται το 50% των ανθρώπων, στην «υψηλή και χαμηλή εποικοδομητική σκέψη» το 20% και στην «πολύ υψηλή και πολύ χαμηλή εποικοδομητική σκέψη» το 5% των ανθρώπων. Επιθυμητό αποτέλεσμα είναι η υψηλή βαθμολογία στη γενική εποικοδομητική σκέψη και στη συναισθηματική και συμπεριφορική αντιμετώπιση και χαμηλή βαθμολογία στην κατηγορική σκέψη, την προσωπική προληπτική σκέψη και την αφελή αισιοδοξία (Epstein, 1998, σ.36-49). Ο Epstein αναφέρει, επίσης, ότι το ερωτηματολόγιο του Εποικοδομητικού τρόπου Σκέψης (CTI) πρέπει να χρησιμοποιείται ως μία μόνο πηγή πληροφοριών για το αξιολογούμενο άτομο. Συνεπώς, καμία απόφαση δεν πρέπει να βασίζεται αποκλειστικά στις πληροφορίες που περιέχονται σ' αυτό. Οι ακατέργαστες και τυποποιημένες βαθμολογίες που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο θα πρέπει να συνεκτιμώνται με άλλες πηγές πληροφοριών κατά τη διατύπωση κρίσεων σχετικά με τον ερωτηθέντα. Σε έρευνα των Ghorbani, Ghramaleki και Watson (2005) η οποία πραγματοποιήθηκε με σκοπό τη μελέτη της εγκυρότητας του

CTI, βρέθηκε ότι η γενική εποικοδομητική σκέψη, η συναισθηματική και η συμπεριφορική αντιμετώπιση σχετίζονταν θετικά με τη συναισθηματική σταθερότητα, την εξωστρέφεια, τη δεκτικότητα σε εμπειρίες, την τερπνότητα και την ευσυνειδησία, ενώ σχετίζονταν αρνητικά με την κατάθλιψη, το άγχος και το στρες.

Εξετάστηκαν ξεχωριστά, οι συνιστώσες της εποικοδομητικής σκέψης ως προς την εσωτερική τους συνοχή, αλλά και η εποικοδομητική σκέψη συνολικά. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α για τη συναισθηματική αντιμετώπιση είναι $\alpha=0,798$, το οποίο δείχνει επαρκή εσωτερική συνοχή. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α για τη συμπεριφορική αντιμετώπιση είναι $\alpha=0,818$, που δείχνει καλή εσωτερική συνοχή. Η κατηγορική σκέψη εμφανίζει επαρκή εσωτερική συνοχή, με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's α ίσο με $\alpha=0,779$. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α για τη προσωπική προληπτική σκέψη είναι $\alpha=0,733$, για την εσωτερική σκέψη είναι $\alpha=0,777$, και για την αφελή αισιοδοξία είναι $\alpha=0,751$, το οποίο δηλώνει επαρκή εσωτερική συνοχή. Συνολικά η κλίμακα της εποικοδομητικής σκέψης εμφανίζει καλή εσωτερική συνοχή με τιμή Cronbach's α ίση με $\alpha=0,883$.

Για τη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών (Teaching Efficacy Instrument: Teachers' Sense of Efficacy Scale [TSES]) των Tschannen-Moran και Hoy (2001), το οποίο προσαρμόσε στα ελληνικά η Πούλου (2007). Η κλίμακα αποτελείται από τρεις παραμέτρους:

- αποτελεσματικότητα για στρατηγικές διδασκαλίας,
- αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση της τάξης και
- αποτελεσματικότητα για την εμπλοκή των μαθητών.

Το εργαλείο TSES περιλαμβάνει 24 ερωτήσεις αυτο-αναφοράς οι οποίες και κατανέμονται στις υποκλίμακες που αναφέρθηκαν. Οι απαντήσεις δίνονται μέσω μιας κλίμακας τύπου Likert με διαβαθμίσεις από το 1 έως το 5, όπου το 1 ισοδυναμεί με το «καθόλου» και το 5 με το «σε μεγάλο βαθμό». Όσο μεγαλύτερη είναι η βαθμολογία την οποία θα σημειώσει ο ερωτώμενος τόσο υψηλότερες είναι οι πεποιθήσεις του για τη διδακτική του αποτελεσματικότητα (Poulou, 2007). Για την συγκεκριμένη έρευνα

υπολογίστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α για τις κλίμακες του εργαλείου TSES. Για την υποκλίμακα των στρατηγικών διδασκαλίας βρέθηκε $\alpha=0,76$, για την υποκλίμακα της διαχείρισης της τάξης $\alpha=0,74$, και την υποκλίμακα της εμπλοκής των μαθητών $\alpha=0,83$. Για το συνολικό εργαλείο ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α βρέθηκε 0,90. Επομένως διαπιστώνουμε ότι ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α είναι υψηλός τόσο για τις υποκλίμακες όσο και για το συνολικό εργαλείο αφού τιμές του δείκτη πάνω από 0,70 χαρακτηρίζονται ικανοποιητικές.

5.6 Στατιστική επεξεργασία δεδομένων

Για τη Στατιστική Επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS (Statistical Package for Social Sciences - Στατιστικό πακέτο εφαρμογών για τις Κοινωνικές Επιστήμες) version 22.0. Για τη διερεύνηση της διαφοράς μέσων όρων μεταξύ δύο ομάδων ως προς μια εξαρτημένη μεταβλητή εφαρμόστηκε η Ανάλυση Διασποράς με ένα παράγοντα (One-Way Anova). Για τη διερεύνηση των ερευνητικών υποθέσεων διεξήχθησαν έλεγχοι με το δείκτη συσχέτισης Pearson. Το επίπεδο σημαντικότητας p του ελέγχου ορίστηκε στις τιμές 0,05. Οι τιμές του στατιστικού ελέγχου οι οποίες αντιστοιχούν στο επίπεδο σημαντικότητας p ονομάζονται κρίσιμες τιμές και προσδιορίζουν την ύπαρξη διαφοράς ή όχι μεταξύ των μεταβλητών. Επίπεδο σημαντικότητας p μικρότερο των κρίσιμων τιμών προϋποθέτει ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των μεταβλητών. Συγκεκριμένα, όσο μικρότερη είναι η κρίσιμη τιμή τόσο πιο στατιστικά σημαντική διαφορά υποδεικνύεται. Σε κάθε περίπτωση τα p -values που προκύπτουν και δηλώνουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις σημειώνονται με έντονα γράμματα. Η κατανομή του πληθυσμού, από τον οποίο προήλθε το τυχαίο δείγμα είναι η κανονική κατανομή. Ο έλεγχος έγινε με το στατιστικό τεστ των Shapiro-Wilk. Επίσης πραγματοποιήθηκε απλή γραμμική παλινδρόμηση η οποία χρειάστηκε να χρησιμοποιηθεί σε ένα ερευνητικό ερώτημα. Στους πίνακες χρησιμοποιούνται η συντομογραφίες N για την συχνότητα, $M.O.$ για τον μέσο όρο, $T.A.$ για την τυπική απόκλιση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6.1 Αποτελέσματα

6.1.1 Συσχέτιση ανάμεσα στις συνιστώσες της εποικοδομητικής σκέψης και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε είναι αν η εποικοδομητική σκέψη των ειδικών παιδαγωγών συσχετίζεται με την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Αρχικά ερευνήθηκε η πιθανή συσχέτιση των υποκλιμάκων της εποικοδομητικής σκέψης με τις υποκλίμακες της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Ενδιαφέρον παρουσίασε η εξέταση των παραγόντων που επιδρούν στην αυτοαποτελεσματικότητα και τις διαστάσεις της. Η κατηγορική σκέψη -υπολίμακα της εποικοδομητικής σκέψης-, δεν παρουσιάζει στατιστικά καμία σημαντική συσχέτιση με τις υποκλίμακες στρατηγικών διδασκαλίας ($r=0,051$, $p=0,462>\alpha=0,05$), διαχείριση της τάξης ($r=0,011$, $p=0,869>\alpha=0,05$), εμπλοκής των μαθητών ($r=0,056$, $p=0,413>\alpha=0,05$), που απαρτίζουν την κλίμακα της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας καθώς και καμία στατιστικά σημαντική σχέση με την γενική διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα ($r=0,062$, $p=0,500>\alpha=0,05$). Το ίδιο συμβαίνει και με την υποκλίμακα της εσωτερικής σκέψης και της αφελούς αισιοδοξία όπως προκύπτει από τον πίνακα 1.

Αντίθετα με τα προαναφερόμενα η κλίμακα της συναισθηματικής αντιμετώπισης παρουσιάζει σημαντική συσχέτιση με την υποκλίμακα των στρατηγικών διδασκαλίας ($r=-0,192$, $p=0,005<\alpha=0,05$), και με την κλίμακα της αυτοαποτελεσματικότητας ($r=-0,167$, $p=0,014<\alpha=0,05$). Η κλίμακα της συμπεριφορικής αντιμετώπισης εμφανίζει σημαντική αρνητική συσχέτιση με την κλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας ($r=-0,259$, $p=0,000<\alpha=0,05$), με την κλίμακα διαχείρισης της τάξης ($r=-0,246$, $p=0,000<\alpha=0,05$), με την κλίμακα εμπλοκής των μαθητών ($r=-0,221$, $p=0,001<\alpha=0,05$), και με την συνολική διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα ($r=-0,285$, $p=0,000<\alpha=0,05$). Η κλίμακα της αφελούς αισιοδοξίας εμφανίζει σημαντική αρνητική συσχέτιση με την κλίμακα της εμπλοκής των μαθητών ($r=-0,146$, $p=0,033<\alpha=0,05$), και με την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα ($r=-0,152$, $p=0,026<\alpha=0,05$). Όσο αφορά στην κλίμακα

γενικής εποικοδομητικής σκέψης, παρουσιάζει σημαντική αρνητική συσχέτιση με την κλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας ($r=-0,139$, $p=0,042 < \alpha=0,05$) (Πίνακας 1).

Σημειώνεται ότι ο λόγος για τον οποίο οι συσχετίσεις που εντοπίστηκαν είναι αρνητικές οφείλεται στο γεγονός ότι οι δυο κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν έχουν βαθμολογηθεί με αντίθετη κατεύθυνση. Όσο αυξάνεται η βαθμολογία στην κλίμακα της εποικοδομητικής σκέψης τόσο λιγότερη εποικοδομητική σκέψη έχει ένα άτομο. Αντίθετα όσο αυξάνεται η βαθμολογία της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας τόσο πιο αποτελεσματικός θεωρείται ο εκπαιδευτικός στη διδασκαλία του. Συγκεκριμένα το 1 της κλίμακας της εποικοδομητικής σκέψης αντιστοιχεί σε πολύ υψηλή εποικοδομητική σκέψη και το 5 σε πολύ χαμηλή, ενώ αντίθετα το 1 της κλίμακας της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας αντιστοιχεί σε πολύ χαμηλή. Επομένως αν και υπάρχει αρνητική συσχέτιση όσο αφορά τις βαθμολογίες των δυο κλιμάκων (όσο αυξάνεται η βαθμολογία στην μια κλίμακα μειώνεται στην άλλη), αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η εποικοδομητική σκέψη θα αυξάνεται και η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Επί παραδείγματι ένας εκπαιδευτικός ο οποίος έχει σκορ στην εποικοδομητική σκέψη 2 και στην διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα 100 τότε έχει υψηλή εποικοδομητική σκέψη και υψηλές πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητα στην διδασκαλία του.

Πίνακας 1

Συσχέτιση ανάμεσα στις υπολίμακες της εποικοδομητικής σκέψης (συναισθηματική αντιμετώπιση, συμπεριφορική αντιμετώπιση, κατηγορική σκέψη, προσωπική προληπτική σκέψη, εσωτερική σκέψη, αφελής αισιοδοξία) και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας (υπολίμακες στρατηγικών διδασκαλίας, διαχείριση της τάξης, εμπλοκής των μαθητών)

Correlations

		Κλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας	Κλίμακα διαχείρισης της τάξης	Κλίμακα εμπλοκής των μαθητών	Κλίμακα αυτοαποτ ελεσματικ ότητας
Συναισθηματική Αντιμετώπιση	Pearson Correlation	-,192	-,115	-,114	-,167
	Sig. (2-tailed)	,005	,094	,095	,014
Συμπεριφορική Αντιμετώπιση	Pearson Correlation	-,259	-,246	-,221	-,285
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,000
Κατηγορική Σκέψη	Pearson Correlation	,051	,011	,056	,046
	Sig. (2-tailed)	,462	,869	,413	,500
Προσωπική προληπτική Σκέψη	Pearson Correlation	,082	,036	,037	,062
	Sig. (2-tailed)	,231	,599	,588	,365
Εσωτερική Σκέψη	Pearson Correlation	-,050	-,081	-,078	-,081
	Sig. (2-tailed)	,464	,239	,254	,239
Αφελής Αισιοδοξία	Pearson Correlation	-,112	-,134	-,146	-,152
	Sig. (2-tailed)	,103	,050	,033	,026
Γενική εποικοδομητική Σκέψη	Pearson Correlation	-,139	-,047	-,085	-,108
	Sig. (2-tailed)	,042	,497	,218	,116

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

6.1.2 Διαφορές ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις κλίμακες της αυτοαποτελεσματικότητας

Από τον πίνακα 2 ύστερα από έλεγχο ANOVA παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,000<\alpha=0,05$) ανάμεσα στους μέσους όρους της κλίμακας των στρατηγικών διδασκαλίας. Διαπιστώθηκε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί ($M.O.=33,55$) χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές διδασκαλίας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ($M.O.=27,60$). Από τον ίδιο πίνακα διαπιστώθηκε ότι δεν βρέθηκε διαφορά ανάμεσα στους ειδικούς παιδαγωγούς και στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής όσο αφορά την διαχείριση της τάξης. Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν υπάρχει διαφορά στο βαθμό στον οποίο εμπλέκουν τους μαθητές τους στην εκπαιδευτική διαδικασία οι ειδικοί παιδαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, πραγματοποιήθηκε επαγωγική στατιστική ανάλυση σύγκρισης μέσων. Από τον πίνακα 2 διαπιστώνουμε ότι ο μέσος όρος της κλίμακας εμπλοκής των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής είναι $M.O.=29,68$ και των ειδικών παιδαγωγών είναι $M.O.=32,03$. Κάνοντας έλεγχο ANOVA (πίνακας 2) παρατηρούμε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,000<\alpha=0,05$). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι περισσότερο εμπλέκουν τους μαθητές τους οι ειδικοί παιδαγωγοί συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.

Για να εξακριβωθεί αν διαφέρουν οι πεποιθήσεις της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής πραγματοποιήθηκε σύγκριση μέσων όρων. Από τον πίνακα 2 παρατηρείται ότι ο μέσος όρος της κλίμακας διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής είναι $M.O.=87,64$ ενώ των ειδικών παιδαγωγών είναι $M.O.=97,06$. Κάνοντας έλεγχο ANOVA (πίνακας 2) παρατηρούμε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,000<\alpha=0,05$). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι περισσότερο διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα έχουν οι ειδικοί παιδαγωγοί συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.

Πίνακας 2

Σύγκριση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας (και των υποκλιμάκων της) των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Αποτελέσματα ελέγχου Απονα

		N	M.O.	T.A.	F(1,212)	p-value
Κλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας	Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	107	27,60	4,111	99,940	,000
	Ειδικοί Παιδαγωγοί	107	33,55	4,587		
	Σύνολο	214	30,57	5,271		
Κλίμακα διαχείρισης της τάξης	Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	107	30,36	4,771	2,983	,086
	Ειδικοί Παιδαγωγοί	107	31,48	4,649		
	Σύνολο	214	30,92	4,732		
Κλίμακα εμπλοκής των μαθητών	Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	107	29,68	4,199	15,075	,000
	Ειδικοί Παιδαγωγοί	107	32,03	4,629		
	Σύνολο	214	30,86	4,563		
Κλίμακα αυτο-αποτελεσματικότητας	Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	107	87,64	10,573	35,575	,000
	Ειδικοί Παιδαγωγοί	107	97,06	12,435		
	Σύνολο	214	92,35	12,443		

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

6.1.3 Διαφορές στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους

Στη συνέχεια εξετάζεται αν το φύλο των εκπαιδευτικών επιδρά στην διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Το ερώτημα αυτό τέθηκε τόσο για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής όσο και για τους ειδικούς παιδαγωγούς. Από τον πίνακα 3 συμπεραίνουμε ότι δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις όσο αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σε καμία από τις υποκλίμακες της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Αναλυτικότερα για την κλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας ($p=0,310 > \alpha=0,05$), διαχείρισης της τάξης ($p=0,542 > \alpha=0,05$) για την κλίμακα εμπλοκής των μαθητών ($p=0,149 > \alpha=0,05$), και για την κλίμακα στην συνολικής διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ($p=0,235 > \alpha=0,05$).

Στον πίνακα 4 παρατηρείται επίσης ότι δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις όσο αφορά το φύλο των ειδικών παιδαγωγών σε καμία από τις υποκλίμακες της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα για την κλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας ($p=0,887 > \alpha=0,05$), διαχείρισης της τάξης ($p=0,222 > \alpha=0,05$) για την κλίμακα εμπλοκής των μαθητών ($p=0,668 > \alpha=0,05$), και για την κλίμακα στην συνολικής διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ($p=0,505 > \alpha=0,05$).

Πίνακας 3

Σύγκριση μεταξύ των κλιμάκων της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και του φύλου των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Αποτελέσματα ελέγχου Απονα

Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Φύλο	N	M.O.	T.A.	$F_{(1,105)}$	p-value
Κλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας	Αντρας	27	28,30	4,357	1,042	,310
	Γυναίκα	80	27,36	4,026		
	Σύνολο	107	27,60	4,111		
Κλίμακα διαχείρισης της τάξης	Αντρας	27	30,85	4,563	,375	,542
	Γυναίκα	80	30,20	4,856		
	Σύνολο	107	30,36	4,771		
Κλίμακα εμπλοκής των μαθητών	Αντρας	27	30,59	4,153	1,709	,194
	Γυναίκα	80	29,38	4,196		
	Σύνολο	107	29,68	4,199		
Κλίμακα αυτο- αποτελεσματικότητας	Αντρας	27	89,74	11,437	1,425	,235
	Γυναίκα	80	86,94	10,243		
	Σύνολο	107	87,64	10,573		

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Πίνακας 4

Σύγκριση μεταξύ των κλιμάκων της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και του φύλου των ειδικών παιδαγωγών. Αποτελέσματα ελέγχου Απονα

Ειδικοί Παιδαγωγοί	Φύλο	N	M.O.	T.A.	$F_{(1,105)}$	p-value
Κλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας	Άντρας	29	33,66	5,094	,020	,887
	Γυναίκα	78	33,51	4,419		
	Σύνολο	107	33,55	4,587		
Κλίμακα διαχείρισης της τάξης	Άντρας	29	32,38	4,953	1,507	,222
	Γυναίκα	78	31,14	4,518		
	Σύνολο	107	31,48	4,649		
Κλίμακα εμπλοκής των μαθητών	Άντρας	29	32,34	5,314	,185	,668
	Γυναίκα	78	31,91	4,379		
	Σύνολο	107	32,03	4,629		
Κλίμακα αυτο-αποτελεσματικότητας	Άντρας	29	98,38	14,483	,448	,505
	Γυναίκα	78	96,56	11,648		
	Σύνολο	107	97,06	12,435		

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Ερευνήθηκε, στη συνέχεια η επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα και στις κλίμακές της. Επειδή οι ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών ήταν περισσότερες από δύο εφαρμόστηκε Ανάλυση Διασποράς με ένα παράγοντα (One-Way Anova). Από τον πίνακα 5 παρατηρούμε για την κλίμακα των στρατηγικών διδασκαλίας τους μέσους όρους για τέσσερις ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών, έως 35, 36-45, 46-55, 56 και άνω, οι οποίοι είναι αντίστοιχα $M.O_{\text{έως } 35} = 32,00$, $M.O_{36-45} = 28,06$, $M.O_{46-55} = 26,88$ και $M.O_{56 \text{ και } \text{άνω}} = 27,97$. Όπως προκύπτει από την ανάλυση εντοπίζεται διαφορά στις ηλικιακές ομάδες η οποία είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,003 < \alpha=0,05$). Εντοπίζονται συγκεκριμένα μικρότερες τιμές στην κλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας στις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες συγκριτικά με τις μικρότερες, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές διδασκαλίας. Για τις υπόλοιπες κλίμακες δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικώς σημαντική διαφορά, επομένως η ηλικία των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει τον τρόπο διαχείρισης της τάξης, την εμπλοκή των μαθητών και τη διδακτική αποτελεσματικότητα συνολικά, ($p=0,228 > \alpha=0,05$), ($p=0,172 > \alpha=0,05$) και ($p=0,170 > \alpha=0,05$) αντίστοιχα.

Στον πίνακα 6 φαίνεται η σχέση της ηλικίας των ειδικών παιδαγωγών και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Παρατηρείται ότι δεν συσχετίζεται η ηλικία με καμία από τις κλίμακες της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Αναλυτικότερα για την κλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας ($p=0,743 > \alpha=0,05$), για την κλίμακα διαχείρισης της τάξης ($p=0,206 > \alpha=0,05$), για την κλίμακα εμπλοκής των μαθητών ($p=0,137 > \alpha=0,05$), και την κλίμακα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ($p=0,379 > \alpha=0,05$)

Πίνακας 5

Σύγκριση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας.
Αποτελέσματα ελέγχου Απονα

Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ηλικία	N	M.O.	T.A.	$F_{(3,103)}$	p-value
Κλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας ⁽¹⁾	Έως 35	2	33,00	3,705	1,036	,003
	36-45	30	31,23	5,242		
	46-55	43	29,02	5,251		
	56 και άνω	32	30,22	5,569		
	Σύνολο	107	30,57	5,271		
Κλίμακα διαχείρισης της τάξης	Έως 35	2	29,90	4,686	1,159	,228
	36-45	30	31,61	4,900		
	46-55	43	30,32	4,430		
	56 και άνω	32	31,35	4,837		
	Σύνολο	107	30,92	4,732		
Κλίμακα εμπλοκής των μαθητών	Έως 35	2	31,80	3,925	1,683	,172
	36-45	30	30,43	4,144		
	46-55	43	30,22	4,659		
	56 και άνω	32	31,73	5,223		
	Σύνολο	107	30,86	4,563		
Κλίμακα αυτο- αποτελεσματικότητας	Έως 35	2	94,70	11,317	1,264	,170
	36-45	30	93,27	11,761		
	46-55	43	89,55	12,122		
	56 και άνω	32	93,31	14,095		
	Σύνολο	107	92,35	12,443		

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Σημείωση⁽¹⁾: Μετά από την πραγματοποίηση ελέγχου Bonferroni, προέκυψε ότι όσοι εκπαιδευτικοί είναι ως 35 ετών διαφέρουν από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 46-55, ($p=0,003$). Οι άλλες ομάδες δε διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν.

Πίνακας 6

Σύγκριση μεταξύ της ηλικίας των ειδικών παιδαγωγών και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Αποτελέσματα ελέγχου Anova

Ειδικοί Παιδαγωγοί	Ηλικία	N	M.O.	T.A.	$F_{(3,103)}$	p-value
Κλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας	Έως 35	29	33,03	3,765	1,549	,743
	36-45	39	33,74	4,800		
	46-55	22	33,18	4,656		
	56 και άνω	17	34,47	5,456		
	Σύνολο	107	33,55	4,587		
Κλίμακα διαχείρισης της τάξης	Έως 35	29	30,00	4,736	1,884	,206
	36-45	39	31,77	4,433		
	46-55	22	31,91	4,597		
	56 και άνω	17	32,76	4,829		
	Σύνολο	107	31,48	4,649		
Κλίμακα εμπλοκής των μαθητών	Έως 35	29	31,66	3,912	1,039	,379
	36-45	39	31,05	4,116		
	46-55	22	32,73	5,175		
	56 και άνω	17	34,00	5,690		
	Σύνολο	107	32,03	4,629		
Κλίμακα αυτο-αποτελεσματικότητας	Έως 35	29	94,69	11,517	1,039	,379
	36-45	39	96,56	11,641		
	46-55	22	97,82	13,030		
	56 και άνω	17	101,24	14,746		
	Σύνολο	107	97,06	12,435		

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Στη συνέχεια εξετάζεται αν ο τύπος σχολείου στον οποίο διδάσκουν τόσο οι ειδικοί παιδαγωγοί όσο και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής επηρεάζει το βαθμό χρήσης στρατηγικών διδασκαλίας. Από τον πίνακα 7 φαίνεται ότι ο μεγαλύτερος μέσος όρος αφορά τους ειδικούς παιδαγωγούς που δουλεύουν σε Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Ειδικής Αγωγής $M.O.=33,62$ και οι μικρότεροι αφορούν τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής οι οποίοι δουλεύουν σε Γυμνάσια και Λύκεια $M.O.=28,00$ και $M.O.=26,68$ αντίστοιχα. Όπως προκύπτει από την ανάλυση εντοπίζονται διαφορές στη χρήση των στρατηγικών διδασκαλίας και στον τύπο σχολείου που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίες είναι στατιστικά σημαντικές ($p=0,000 < \alpha=0,05$). Η χαμηλότερη χρήση στρατηγικών διδασκαλίας συναντάται στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής οι οποίοι εργάζονται στα Γυμνάσια και τα Λύκεια σε σχέση με τους ειδικούς παιδαγωγούς οι οποίοι εργάζονται δε δομές ειδικής αγωγής.

Πίνακας 7

Σύγκριση μεταξύ του τύπου σχολείου στον οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί (ειδικοί παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής) και της κλίμακας στρατηγικών διδασκαλίας. Αποτελέσματα ελέγχου Anova

Εκπαιδευτικοί	Τύπος Σχολείου	N	M.O.	T.A.	$F_{(4,209)}$	p-value
	Γυμνάσιο	75	28,00	3,742	24,401	,000
	Λύκειο	31	26,68	4,881		
Κλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας	Επαγγελματικό Γυμνάσιο- Λύκειο Ειδικής Αγωγής	37	33,62	5,182		
	ΕΕΕΕΚ	49	33,53	4,139		
	Γυμνάσιο Ειδικής Αγωγής	22	33,14	4,853		
	Σύνολο	214	30,57	5,271		

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Στον πίνακα 8 παρουσιάζονται οι διαφορές στην κλίμακα εμπλοκής των μαθητών μεταξύ των εκπαιδευτικών και του είδους του σχολείου στο οποίο ανήκουν. Από τον πίνακα 8 παρατηρούνται τα εξής: ο μεγαλύτερος μέσος όρος αφορά τους ειδικούς παιδαγωγούς που δουλεύουν σε Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Ειδικής Αγωγής Μ.Ο.=32,46 και οι μικρότεροι αφορούν τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής οι οποίοι δουλεύουν σε Γυμνάσια και Λύκεια Μ.Ο.=29,60 και Μ.Ο.=29,90 αντίστοιχα. Όπως προκύπτει από την ανάλυση εντοπίζονται διαφορές στο βαθμό εμπλοκής των μαθητών και στον τύπο σχολείου που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίες είναι στατιστικά σημαντικές ($p=0,005 < \alpha=0,05$). Η μικρότερη εμπλοκή των μαθητών συναντάται στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής οι οποίοι εργάζονται στα Γυμνάσια και τα Λύκεια σε σχέση με τους ειδικούς παιδαγωγούς οι οποίοι εργάζονται δε δομές ειδικής αγωγής.

Πίνακας 8

Σύγκριση μεταξύ του τύπου σχολείου στον οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί (ειδικοί παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής) και της κλίμακας εμπλοκής των μαθητών. Αποτελέσματα ελέγχου Anova

Εκπαιδευτικοί	Τύπος Σχολείου	N	M.O.	T.A.	$F_{(4,209)}$	p-value
	Γυμνάσιο	75	29,60	3,963	3,872	,005
	Λύκειο	31	29,90	4,847		
Κλίμακα εμπλοκής των μαθητών	Επαγγελματικό Γυμνάσιο- Λύκειο Ειδικής Αγωγής	37	32,46	4,670		
	ΕΕΕΕΚ	49	31,96	4,532		
	Γυμνάσιο Ειδικής Αγωγής	22	31,32	4,834		
	Σύνολο	214	30,86	4,563		

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Στον πίνακα 9 εξετάζεται αν ο τύπος σχολείου στον οποίο διδάσκουν τόσο οι ειδικοί παιδαγωγοί όσο και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής επηρεάζει τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Από τον πίνακα 9 συμπεραίνεται ότι ο μεγαλύτερος μέσος όρος αφορά τους ειδικούς παιδαγωγούς που δουλεύουν σε Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Ειδικής Αγωγής Μ.Ο.=98,54 και οι μικρότεροι αφορούν τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής οι οποίοι εργάζονται σε Γυμνάσια και Λύκεια Μ.Ο.=88,33 και Μ.Ο.=86,19 αντίστοιχα. Όπως προκύπτει από την ανάλυση εντοπίζονται διαφορές στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και στον τύπο σχολείου που διδάσκουν, οι οποίες είναι στατιστικά σημαντικές ($p=0,000 < \alpha=0,05$). Η χαμηλότερη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα συναντάται στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής οι οποίοι εργάζονται στα Γυμνάσια και τα Λύκεια σε σχέση με τους ειδικούς παιδαγωγούς οι οποίοι εργάζονται δε δομές ειδικής αγωγής

Πίνακας 9

Σύγκριση μεταξύ του τύπου σχολείου στον οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί (ειδικοί παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής) και της κλίμακας διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Αποτελέσματα ελέγχου Anova

Εκπαιδευτικοί	Τύπος Σχολείου	N	M.O.	T.A.	$F_{(4,209)}$	p-value
	Γυμνάσιο	75	88,33	9,233	8,938	,000
	Λύκειο	31	86,19	13,410		
Κλίμακα αυτο-αποτελεσματικότητας	Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Ειδικής Αγωγής	37	98,54	13,819		
	ΕΕΕΕΚ	49	96,55	11,551		
	Γυμνάσιο Ειδικής Αγωγής	22	94,95	12,300		
	Σύνολο	214	92,35	12,443		

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τον κλάδο στον οποίο ανήκουν, πραγματοποιήθηκε επαγωγική στατιστική ανάλυση σύγκρισης μέσων. Από τους μέσους όρους του πίνακα 10 διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί των φυσικών επιστημών έχουν χαμηλότερη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα $M.O=85,18$, ενώ μεγαλύτερη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα παρουσιάζουν οι μουσικοί $M.O=102,50$, οι γυμναστές $M.O=97,23$ και οι γεωπόνοι $M.O=97,13$. Κάνοντας επιπλέον έλεγχο Ανάλυσης Διασποράς με ένα παράγοντα (One-Way ANOVA), εφόσον ο κλάδος των εκπαιδευτικών ως ανεξάρτητη μεταβλητή έχει περισσότερες από δύο κατηγορίες, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους κλάδους των εκπαιδευτικών και στην κλίμακα της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ($p=0,044 < \alpha=0,05$).

Στον ίδιο πίνακα (πίνακας 10) παρουσιάζεται η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών και ο κλάδος στον οποίο ανήκουν. Από τον έλεγχο One-Way ANOVA παρατηρείται ότι δεν συσχετίζεται ο κλάδος των ειδικών παιδαγωγών με την κλίμακα της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Αναλυτικότερα όπως προκύπτει και από τον πίνακα ($p=0,099 > \alpha=0,05$).

Πίνακας 10

Σύγκριση μεταξύ της κλίμακας διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και του κλάδου των εκπαιδευτικών (ειδικοί παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής). Αποτελέσματα ελέγχου Απονα

Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Κλάδος	N	M.O.	T.A.	$F_{(7,99)}$	p-value
Κλίμακα αυτο- αποτελεσματικότητας ⁽²⁾	Φιλόλογος	26	93,66	11,217	2,106	,044
	Μαθηματικός	9	91,78	10,138		
	Φυσικών επιστημών	15	85,18	14,127		
	Πληροφορικής	11	90,24	14,776		
	Γυμναστής	4	97,23	14,521		
	Μουσικός	2	102,50	12,369		
	Γεωπόνος	2	97,13	6,010		
	Άλλο	38	92,30	12,139		
	Σύνολο	107	92,35	12,443		
Ειδικοί Παιδαγωγοί		N	M.O.	T.A.	$F_{(7,99)}$	p-value
Κλίμακα αυτο- αποτελεσματικότητας	Φιλόλογος	24	96,54	11,909	1,786	,099
	Μαθηματικός	9	95,78	10,462		
	Φυσικών επιστημών	7	83,29	16,889		
	Πληροφορικής	6	101,00	11,645		
	Γυμναστής	9	102,67	13,229		
	Μουσικός	3	102,67	15,144		
	Γεωπόνος	7	97,86	6,094		
	Άλλο	42	97,62	12,040		
	Σύνολο	107	97,06	12,435		

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Σημείωση⁽²⁾ : Μετά από την πραγματοποίηση ελέγχου Bonferroni, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Κανένας μέσος όρος δεν διαφέρει σημαντικά με κάποιον άλλο.

Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά μεταξύ της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και της σχέσης εργασίας, πραγματοποιήθηκε επαγωγική στατιστική ανάλυση σύγκρισης μέσων. Από τον πίνακα 11 διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά για την κλίμακα διαχείρισης της τάξης μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών γενικής αγωγής ($p=0,020 < \alpha=0,05$), $M.O.=30,13$ και $M.O.=35,20$ αντίστοιχα. Επομένως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να διαχειρίζονται καλύτερα την τάξη.

Ο Πίνακας 11 παρουσιάζει επίσης τα αποτελέσματα της συσχέτισης μεταξύ της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και των υποκλιμάκων της και της σχέσης εργασίας των ειδικών παιδαγωγών. Από τον πίνακα 11 προκύπτει ότι ο μέσος όρος των βαθμών της κλίμακας διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των μόνιμων ειδικών παιδαγωγών είναι $M.O.=100,68$ ενώ των αναπληρωτών είναι $M.O.=94,52$. Πραγματοποιώντας έλεγχο ANOVA διαπιστώνεται ότι παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,011 < \alpha=0,05$), ανάμεσα στους βαθμούς της κλίμακας διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών. Με βάση τα προαναφερόμενα αποτελέσματα αποφασίστηκε να γίνει περαιτέρω έλεγχος των υποκλιμάκων της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας (υποκλίμακες στρατηγικών διδασκαλίας, διαχείριση της τάξης, εμπλοκής των μαθητών) των μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Στατιστικά σημαντική συσχέτιση δεν βρέθηκε μόνο στην κλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας (πίνακας 11). Συγκεκριμένα από τον πίνακα 11 δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($p=0,055 > \alpha=0,05$) ανάμεσα στους βαθμούς της υποκλίμακας των στρατηγικών διδασκαλίας μόνιμων και αναπληρωτών ειδικών παιδαγωγών. Τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA που παρουσιάζονται στον πίνακα 11 δείχνουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση για την κλίμακα διαχείριση της τάξης ($p=0,007 < \alpha=0,05$), και για την κλίμακα εμπλοκής των μαθητών ($p=0,027 < \alpha=0,05$).

Πίνακας 11

Μέσος όρος των βαθμών της κλίμακας διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Αποτελέσματα ελέγχου Απονα

Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Σχέση Εργασίας	N	M.O.	T.A.	$F_{(1,105)}$	p-value
Κλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας	Μόνιμος	102	27,60	4,158	,000	,999
	Αναπληρωτής-Ωρομίσθιος	5	27,60	3,362		
	Σύνολο	107	27,60	4,111		
Κλίμακα διαχείρισης της τάξης	Μόνιμος	102	30,13	4,589	5,623	,020
	Αναπληρωτής-Ωρομίσθιος	5	35,20	6,380		
	Σύνολο	107	30,36	4,771		
Κλίμακα εμπλοκής των μαθητών	Μόνιμος	102	29,65	4,195	,152	,697
	Αναπληρωτής-Ωρομίσθιος	5	30,40	4,722		
	Σύνολο	107	29,68	4,199		
Κλίμακα αυτο-αποτελεσματικότητας	Μόνιμος	102	87,37	10,497	1,454	,231
	Αναπληρωτής-Ωρομίσθιος	5	93,20	11,819		
	Σύνολο	107	87,64	10,573		
Ειδικοί Παιδαγωγοί	Σχέση Εργασίας	N	M.O.	T.A.	$F_{(1,105)}$	p-value
Κλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας	Μόνιμος	44	34,57	4,396	3,767	,055
	Αναπληρωτής-Ωρομίσθιος	63	32,84	4,618		
	Σύνολο	107	33,55	4,587		
Κλίμακα διαχείρισης της τάξης	Μόνιμος	44	32,91	4,476	7,533	,007
	Αναπληρωτής-Ωρομίσθιος	63	30,48	4,536		
	Σύνολο	107	31,48	4,649		
Κλίμακα εμπλοκής των μαθητών	Μόνιμος	44	33,20	4,703	5,011	,027
	Αναπληρωτής-Ωρομίσθιος	63	31,21	4,429		
	Σύνολο	107	32,03	4,629		
Κλίμακα αυτο-αποτελεσματικότητας	Μόνιμος	44	100,68	11,982	6,695	,011
	Αναπληρωτής-Ωρομίσθιος	63	94,52	12,204		
	Σύνολο	107	97,06	12,435		

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Το επόμενο ερώτημα αναφέρεται στο αν η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζεται από τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών σε δομές Ε.Α.Ε. Όπως προκύπτει από την ανάλυση (πίνακας 12 και πίνακας 13) εντοπίζονται διαφορές σε όλες τις μετρήσεις της αυτοαποτελεσματικότητας οι οποίες είναι στατιστικά σημαντικές. Σε όλες τις περιπτώσεις (υποκλίμακες στρατηγικών διδασκαλίας, διαχείριση της τάξης, εμπλοκής των μαθητών) μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα συναντάται στους Ειδικούς Παιδαγωγούς που έχουν περισσότερη εμπειρία (από 16 έτη προϋπηρεσίας και πάνω) συγκριτικά με όσους έχουν λιγότερη.

Αναλυτικότερα για τη κλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας ($p=0,000<\alpha=0,05$) και $M.O._{16-20}=37,75$. Για την κλίμακα διαχείρισης της τάξης ($p=0,007<\alpha=0,05$) και $M.O._{16-20}=36,25$, για την κλίμακα εμπλοκής των μαθητών ($p=0,000<\alpha=0,05$) και $M.O._{21 \text{ και πάνω}}=35,57$ και για την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα ($p=0,000<\alpha=0,05$) και $M.O._{16-20}=108,50$.

Πίνακας 12

Σύγκριση υποκλιμάκων διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών σε δομές Ε.Α.Ε Αποτελέσματα ελέγχου ΑνοVA

Εκπαιδευτικοί	Εμπειρία στην ΕΑΕ	N	M.O.	T.A.	$F_{(4,208)}$	p-value
Κλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας ⁽³⁾	Δεν έχω εμπειρία στην ΕΑΕ	101	27,52	4,041	21,209	,000
	Έως 5	44	31,82	4,900		
	6-10	42	33,79	4,353		
	11-15	16	34,31	3,962		
	16-20	4	37,75	2,630		
	21 και άνω	7	34,86	6,067		
	Σύνολο	214	30,57	5,271		
Κλίμακα διαχείρισης της τάξης ⁽⁴⁾	Δεν έχω εμπειρία στην ΕΑΕ	101	30,34	4,508	3,262	,007
	Έως 5	44	29,70	5,014		
	6-10	42	32,12	4,697		
	11-15	16	32,56	3,983		
	16-20	4	36,25	3,775		
	21 και άνω	7	33,00	4,546		
	Σύνολο	214	30,92	4,732		
Κλίμακα εμπλοκής των μαθητών ⁽⁵⁾	Δεν έχω εμπειρία στην ΕΑΕ	101	29,68	4,214	5,109	,000
	Έως 5	44	30,68	4,317		
	6-10	42	31,76	4,726		
	11-15	16	33,38	3,481		
	16-20	4	34,50	7,326		
	21 και άνω	7	35,57	4,353		
	Σύνολο	214	30,86	4,563		

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Πίνακας 13

Σύγκριση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών σε δομές Ε.Α.Ε Αποτελέσματα ελέγχου Anova

Εκπαιδευτικοί	Εμπειρία στην ΕΑΕ	N	M.O.	T.A.	$F_{(4,208)}$	p-value
Κλίμακα αυτο-αποτελεσματικότητας ⁽⁶⁾	Δεν έχω εμπειρία στην ΕΑΕ	101	87,54	10,281	10,060	,000
	Έως 5	44	92,20	12,353		
	6-10	42	97,67	12,497		
	11-15	16	100,25	9,760		
	16-20	4	108,50	12,871		
	21 και άνω	7	103,43	13,514		
	Σύνολο	214	92,35	12,443		

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Σημείωση³: Μετά από πραγματοποίηση ελέγχου Bonferroni, αναφορικά με την κλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας παρατηρήθηκε ότι όσοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εμπειρία στην Ε.Α.Ε. διαφέρουν από όλες τις υπόλοιπες ομάδες ($p=0,00$), ενώ όλες οι υπόλοιπες ομάδες δε διαφέρουν μεταξύ τους.

Σημείωση⁴: Μετά από πραγματοποίηση ελέγχου Bonferroni, αναφορικά με την κλίμακα διαχείρισης της τάξης δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Κανένας μέσος όρος δεν διαφέρει σημαντικά με κάποιον άλλο.

Σημείωση⁵: Μετά από πραγματοποίηση ελέγχου Bonferroni, αναφορικά με την κλίμακα εμπλοκής των μαθητών παρατηρήθηκε ότι όσοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εμπειρία στην Ε.Α.Ε. διαφέρουν από όσους έχουν εμπειρία 11-15 χρόνια ($p=0,028$) και 21 έτη και πάνω ($p=0,010$).

Σημείωση⁶: Μετά από πραγματοποίηση ελέγχου Bonferroni, αναφορικά με την κλίμακα της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας παρατηρήθηκε ότι όσοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εμπειρία στην Ε.Α.Ε. διαφέρουν από όσους έχουν εμπειρία 6-10 έτη εμπειρία, ($p=0,000$) 11-15 χρόνια, ($p=0,001$) 16-20 χρόνια ($p=0,005$) και 21 έτη και πάνω ($p=0,000$).

Από τον πίνακα 14 ο οποίος αφορά στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής γίνεται φανερό ότι η θέση των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους και τις κλίμακες των στρατηγικών διδασκαλίας και διαχείρισης της τάξης. Αντίθετα παρατηρείται ότι εκπαιδευτικοί με θέση Διευθυντής/Υποδιευθυντής - Προϊστάμενος σημειώνουν υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα εμπλοκής των μαθητών $M.O.=31,50$. Ο έλεγχος ANOVA έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,031<\alpha=0,05$).

Στον πίνακα 15 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της συσχέτισης μεταξύ των υποκλιμάκων της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και της θέσης ευθύνης των ειδικών παιδαγωγών. Όπως προκύπτει από την ανάλυση εντοπίζονται διαφορές σε όλες τις υποκλίμακες της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας οι οποίες είναι στατιστικά σημαντικές. Σε όλες τις περιπτώσεις μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα συναντάται στους ειδικούς παιδαγωγούς που έχουν θέσεις ευθύνης συγκριτικά με όσους δεν έχουν. Αναλυτικότερα στην κλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας ο έλεγχος ANOVA έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,000<\alpha=0,05$) με τον μεγαλύτερο μέσο όρο $M.O.=36,32$ να παρατηρείται στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι κατέχουν θέση ευθύνης. Ανάλογα αποτελέσματα προέκυψαν στην κλίμακα διαχείρισης της τάξης. Ο μεγαλύτερος μέσος όρος φαίνεται στους εκπαιδευτικούς με θέση ευθύνης $M.O.=33,72$ ενώ ο έλεγχος ANOVA έδειξε ότι η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,005<\alpha=0,05$). Για την κλίμακα εμπλοκής των μαθητών τα αποτελέσματα είναι παρόμοια. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κατέχουν θέση ευθύνης έχουν μεγαλύτερη βαθμολογία $M.O.=35,12$ συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν θέση ευθύνης. Και σε αυτή την περίπτωση η διάφορα αυτή ύστερα από έλεγχο ANOVA βρέθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,000<\alpha=0,05$) (πίνακας 15). Στον πίνακα 15 παρουσιάζεται επίσης η σχέση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας με την θέση ευθύνης των ειδικών παιδαγωγών. Και στη γενική κλίμακα της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας υπάρχουν διαφοροποιήσεις όσο αφορά τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν θέση ευθύνης. Όπως προκύπτει η θέση των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με τον βαθμό της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας τους. Ο έλεγχος ANOVA έδειξε ότι η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,000<\alpha=0,05$).

Πίνακας 14

Σύγκριση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας (υποκλίμακες στρατηγικών διδασκαλίας, διαχείριση της τάξης, εμπλοκής των μαθητών) με τη θέση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Αποτελέσματα ελέγχου Απονα

Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Θέση Ευθύνης	N	M.O.	T.A.	$F_{(1,105)}$	p-value
Κλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας	Διευθυντής/Υποδιευθυντής - Προϊστάμενος	20	28,60	3,119	1,467	,229
	Χωρίς Θέση Ευθύνης (Λειτουργός)	87	27,37	4,289		
	Σύνολο	107	27,60	4,111		
Κλίμακα διαχείρισης της τάξης	Διευθυντής/Υποδιευθυντής - Προϊστάμενος	20	31,00	4,104	,434	,511
	Χωρίς Θέση Ευθύνης (Λειτουργός)	87	30,22	4,921		
	Σύνολο	107	30,36	4,771		
Κλίμακα εμπλοκής των μαθητών	Διευθυντής/Υποδιευθυντής - Προϊστάμενος	20	31,50	3,171	4,773	,031
	Χωρίς Θέση Ευθύνης (Λειτουργός)	87	29,26	4,309		
	Σύνολο	107	29,68	4,199		
Κλίμακα αυτο- αποτελεσματι- κότητας	Διευθυντής/Υποδιευθυντής - Προϊστάμενος	20	91,10	8,404	2,668	,105
	Χωρίς Θέση Ευθύνης (Λειτουργός)	87	86,85	10,898		
	Σύνολο	107	87,64	10,573		

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Πίνακας 15

Σύγκριση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας (υποκλίμακες στρατηγικών διδασκαλίας, διαχείριση της τάξης, εμπλοκής των μαθητών) με τη θέση των ειδικών παιδαγωγών. Αποτελέσματα ελέγχου Απονα

Ειδικοί Παιδαγωγοί	Θέση Ευθύνης	N	M.O.	T.A.	$F_{(1,105)}$	p-value
Κλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας	Διευθυντής/Υποδιευθυντής - Προϊστάμενος	25	36,32	3,945	13,258	,000
	Χωρίς Θέση Ευθύνης (Λειτουργός)	82	32,71	4,454		
	Σύνολο	107	33,55	4,587		
Κλίμακα διαχείρισης της τάξης	Διευθυντής/Υποδιευθυντής - Προϊστάμενος	25	33,72	4,345	8,106	,005
	Χωρίς Θέση Ευθύνης (Λειτουργός)	82	30,79	4,545		
	Σύνολο	107	31,48	4,649		
Κλίμακα εμπλοκής των μαθητών	Διευθυντής/Υποδιευθυντής - Προϊστάμενος	25	35,12	3,940	16,716	,000
	Χωρίς Θέση Ευθύνης (Λειτουργός)	82	31,09	4,426		
	Σύνολο	107	32,03	4,629		
Κλίμακα αυτο-αποτελεσματικότητας	Διευθυντής/Υποδιευθυντής - Προϊστάμενος	25	105,16	10,792	15,789	,000
	Χωρίς Θέση Ευθύνης (Λειτουργός)	82	94,59	11,890		
	Σύνολο	107	97,06	12,435		

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά μεταξύ της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την αναπηρία των μαθητών τους, πραγματοποιήθηκε επαγωγική στατιστική ανάλυση σύγκρισης μέσων. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η διαδικασία Ανάλυσης Διασποράς με ένα παράγοντα (One-Way ANOVA), εφόσον η αναπηρία των μαθητών ως ανεξάρτητη μεταβλητή έχει περισσότερες από δύο κατηγορίες. Όπως προκύπτει από την ανάλυση εντοπίζονται διαφορές στις 3 από τις 4 μετρήσεις της αυτοαποτελεσματικότητας οι οποίες είναι στατιστικά σημαντικές. Σε όλες τις περιπτώσεις υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα συναντάται στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι διδάσκουν σε μαθητές με προβλήματα όρασης. Συγκεκριμένα στον πίνακα 16 ύστερα από έλεγχο ANOVA ($p=0,000 < \alpha=0,05$), διαπιστώθηκε για την κλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας στατιστικά σημαντική διαφορά και μεγαλύτερος μέσος όρος $M.O.=39,50$ για τους μαθητές με προβλήματα όρασης. Αντίστοιχα αποτελέσματα προέκυψαν και για την κλίμακα εμπλοκής των μαθητών $M.O.=35,00$ και ($p=0,023 < \alpha=0,05$), (πίνακας 16) καθώς και για την κλίμακα της συνολικής διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας $M.O.=105,50$ και ($p=0,000 < \alpha=0,05$), (πίνακας 17).

Από τον συγκεντρωτικό πίνακα 18 ο οποίος αφορά στους ειδικούς παιδαγωγούς γίνεται φανερό ότι η αναπηρία των μαθητών δεν επηρεάζει την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους και της κλίμακες της. Συγκεκριμένα για την κλίμακα των στρατηγικών διδασκαλίας ($p=0,405 > \alpha=0,05$), για την κλίμακα διαχείριση της τάξης, ($p=0,223 > \alpha=0,05$), για την κλίμακα εμπλοκής των μαθητών, ($p=0,056 > \alpha=0,05$), και για την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα ($p=0,960 > \alpha=0,05$).

Πίνακας 16

Σύγκριση της κλίμακας διαχείρισης της τάξη και εμπλοκής των μαθητών με την αναπηρία των μαθητών. Αποτελέσματα ελέγχου Ανονα

Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Αναπηρία	N	M.O.	T.A.	$F_{(9,97)}$	p-value
Κλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας	Αυτισμό	2	33,79	4,662	8,098	,000
	Νοητική Αναπηρία	2	33,18	4,503		
	Προβλήματα Ακοής	2	31,33	1,155		
	Προβλήματα Όρασης	3	39,50	,707		
	Δυσλεξία	40	27,35	5,089		
	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	42	29,07	4,679		
	Σωματική Αναπηρία	3	30,33	2,517		
	ΔΕΠ ή ΔΕΠ-Υ	7	28,29	3,791		
	Άλλο	6	32,33	4,719		
	Σύνολο	107	30,57	5,271		
Κλίμακα εμπλοκής των μαθητών	Αυτισμό	2	32,88	4,241	2,207	,023
	Νοητική Αναπηρία	2	31,66	4,538		
	Προβλήματα Ακοής	2	30,00	1,732		
	Προβλήματα Όρασης	3	35,00	5,657		
	Δυσλεξία	40	29,26	4,282		
	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	42	29,97	4,567		
	Σωματική Αναπηρία	3	32,00	2,000		
	ΔΕΠ ή ΔΕΠ-Υ	7	31,07	5,298		
	Άλλο	6	30,33	3,615		
	Σύνολο	107	30,86	4,563		

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Πίνακας 17

Σύγκριση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας με την αναπηρία των μαθητών.
Αποτελέσματα ελέγχου Ανονα

Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Αναπηρία	N	M.O.	T.A.	$F_{(9,97)}$	p-value
Κλίμακα αυτο- αποτελεσμα- τικότητας	Αυτισμό	2	98,61	11,914	3,587	,000
	Νοητική Αναπηρία	2	95,84	12,802		
	Προβλήματα Ακοής	2	90,00	7,000		
	Προβλήματα Όρασης	3	105,50	12,021		
	Δυσλεξία	40	85,60	11,568		
	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	42	90,56	11,931		
	Σωματική Αναπηρία	3	92,33	8,505		
	ΔΕΠ ή ΔΕΠ-Υ	7	90,64	10,667		
	Άλλο	6	95,33	5,574		
	Σύνολο	107	92,35	12,443		

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Πίνακας 18

Σύγκριση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας με την αναπηρία των μαθητών.
Αποτελέσματα ελέγχου Ανονα

Ειδικοί Παιδαγωγοί	Αναπηρία	N	M.O.	T.A.	$F_{(8,98)}$	p-value
Κλίμακα στατηγικών διδασκαλίας	1	31	33,90	4,791	1,050	,405
	2	50	33,18	4,503		
	3	1	32,00	.		
	4	2	39,50	,707		
	5	3	36,33	,577		
	6	14	33,00	5,218		
	7	3	30,33	2,517		
	8	1	32,00	.		
	9	2	37,50	2,121		
	Σύνολο	107	33,55	4,587		
Κλίμακα διαχείρισης της τάξης	1	31	32,10	4,571	,711	,223
	2	50	31,00	4,690		
	3	1	32,00	.		
	4	2	31,00	5,657		
	5	3	27,67	7,024		
	6	14	33,14	4,572		
	7	3	30,00	5,292		
	8	1	28,00	.		
	9	2	32,00	1,414		
	Σύνολο	107	31,48	4,649		
Κλίμακα εμπλοκής των μαθητών	1	31	32,81	4,339	,467	,056
	2	50	31,66	4,538		
	3	1	31,00	.		
	4	2	35,00	5,657		
	5	3	33,00	4,359		
	6	14	31,57	6,223		
	7	3	32,00	2,000		
	8	1	33,00	.		
	9	2	28,00	5,657		
	Σύνολο	107	32,03	4,629		
Κλίμακα αυτοαποτελεσμα- τικότητας	1	31	33,90	4,791	,311	,960
	2	50	33,18	4,503		
	3	1	32,00	.		
	4	2	39,50	,707		
	5	3	36,33	,577		
	6	14	33,00	5,218		
	7	3	30,33	2,517		
	8	1	93,00	.		
	9	2	97,50	9,192		
	Σύνολο	107	97,06	12,435		

1= Αυτισμό, 2= Νοητική Αναπηρία, 3= Προβλήματα Ακοής, 4= Προβλήματα όρασης, 5= Δυσλεξία, 6= Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, 7= Σωματική Αναπηρία, 8= ΔΕΠ ή ΔΕΠ-Υ, 9= Άλλο

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

6.1.4 Διαφορές της εποικοδομητικής σκέψης ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής

Στη συνέχεια εξετάζεται κατά πόσο οι ειδικοί παιδαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν τα ίδια επίπεδα εποικοδομητικής σκέψης. Από τα αποτελέσματα που προκύψαν όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 19 παρατηρείται ότι ο μέσος όρος της εποικοδομητικής σκέψης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι $M.O.=2,18$ και των ειδικών παιδαγωγών $M.O.=2,09$. Επισημαίνεται ότι η βαθμολογία της εποικοδομητικής σκέψης παίρνει τιμές από 1 έως 5 με το 1 να αντιστοιχεί σε πολύ υψηλή εποικοδομητική σκέψη και το 5 σε πολύ χαμηλή εποικοδομητική σκέψη. Επομένως περισσότερο εποικοδομητικά σκέφτονται οι ειδικοί παιδαγωγοί. Κάνοντας έλεγχο ANOVA παρατηρούμε ότι δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,489>\alpha=0,05$), ανάμεσα στους βαθμούς της γενικής εποικοδομητικής σκέψης των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 19

Συσχέτιση εποικοδομητικής σκέψης ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Αποτελέσματα ελέγχου Anova

		N	M.O.	T.A.	$F_{(1,212)}$	p-value
Γενική εποικοδομητική σκέψη	Εκπαιδευτικοί	107	2,18	,762	,481	,489
	Γενικής Αγωγής					
	Ειδικοί Παιδαγωγοί	107	2,09	,996		
	Σύνολο	214	2,14	,886		

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Στη συνέχεια αποφασίστηκε περαιτέρω έλεγχος των συνιστωσών της εποικοδομητικής σκέψης (συναισθηματική αντιμετώπιση, συμπεριφορική αντιμετώπιση, κατηγορική σκέψη, προσωπική προληπτική σκέψη, εσωτερική σκέψη, αφελής αισιοδοξία) των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (πίνακας 20). Παρατηρείται από τον πίνακα 20 στατιστικά σημαντική διαφορά για την συμπεριφορική αντιμετώπιση μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής ($p=0,029<\alpha=0,05$), $M.O.=2,68$ και $M.O.=2,94$ αντίστοιχα. Για την εσωτερική σκέψη των εκπαιδευτικών οι μέσοι όροι είναι $M.O.=4,13$ για τους ειδικούς παιδαγωγούς και

M.O.=4,33 για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Η διάφορα αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,015 < \alpha=0,05$).

Πίνακας 20

Συσχέτιση των συνιστωσών της εποικοδομητικής σκέψης των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Αποτελέσματα ελέγχου Απονα

		N	M.O.	T.A.	$F_{(1,212)}$	p-value
Συναισθηματική Αντιμετώπιση	Εκπαιδευτικοί	107	2,65	,702	,961	,328
	Γενικής Αγωγής					
	Ειδικοί Παιδαγωγοί	107	2,55	,827		
	Σύνολο	214	2,60	,767		
Συμπεριφορική Αντιμετώπιση	Εκπαιδευτικοί	107	2,94	,822	4,828	,029
	Γενικής Αγωγής					
	Ειδικοί Παιδαγωγοί	107	2,68	,917		
	Σύνολο	214	2,81	,879		
Κατηγορική Σκέψη	Εκπαιδευτικοί	107	3,32	,722	,187	,666
	Γενικής Αγωγής					
	Ειδικοί Παιδαγωγοί	107	3,27	,853		
	Σύνολο	214	3,29	,789		
Προσωπική προληπτική Σκέψη	Εκπαιδευτικοί	107	3,34	,812	,007	,936
	Γενικής Αγωγής					
	Ειδικοί Παιδαγωγοί	107	3,35	,881		
	Σύνολο	214	3,34	,845		
Εσωτερική Σκέψη	Εκπαιδευτικοί	107	4,33	,929	2,255	,015
	Γενικής Αγωγής					
	Ειδικοί Παιδαγωγοί	107	4,13	,982		
	Σύνολο	214	4,23	,959		
Αφελής Αισιοδοξία	Εκπαιδευτικοί	107	3,21	,798	6,014	,489
	Γενικής Αγωγής					
	Ειδικοί Παιδαγωγοί	107	2,94	,763		
	Σύνολο	214	3,07	,790		

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

6.1.5 Πρόβλεψη της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών από τις συνιστώσες της επικοινωνιακής σκέψης

Ως ερευνητικό ερώτημα τέθηκε αν η επικοινωνιακής σκέψη και οι συνιστώσες της μπορούν να προβλέψουν την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών. Από της ανάλυση της γραμμικής παλινδρόμησης (regression analysis) διαπιστώνεται ότι η συνιστώσα της συμπεριφορικής αντιμετώπισης ($b=-4,735$, $t=-2,995$, $p=0,003$) αποτελεί έναν στατιστικά σημαντικό παράγοντα μέσω του οποίου μπορούμε να εκτιμήσουμε την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Το ποσοστό εξήγησης των διακυμάνσεων του συγκεκριμένου μοντέλου βρίσκεται στο 24,9% (πίνακας 21). Από τον συντελεστή B ($b=-4,735$) της παλινδρόμησης μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι λόγω του γεγονότος ότι είναι αρνητικός αριθμός, οι μεταβολές των βαθμών της συμπεριφορικής αντιμετώπισης και οι μεταβολές των βαθμών της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας είναι σε αντίθετες κατευθύνσεις. Αυτό συμβαίνει γιατί μεγαλύτεροι βαθμοί στη συμπεριφορική αντιμετώπιση σημαίνουν χαμηλότερη συμπεριφορική αντιμετώπιση (πίνακας 22). Το γεγονός ότι ο συντελεστής B της συμπεριφορικής αντιμετώπισης είναι μικρότερος της μονάδας, ($b=-4,735$) σημαίνει ότι για μια δεδομένη μεταβολή του βαθμού αυτού ο βαθμός της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας θα μεταβληθεί κατά ένα μεγαλύτερο βαθμό. Αναλυτικότερα για μια μεταβολή 1% του βαθμού της συμπεριφορικής αντιμετώπισης θα παρατηρηθεί μεταβολή της τάξης του 4,735% για την αυτοαποτελεσματικότητα προς της αντίθετη κατεύθυνση. Επομένως συμπερασματικά προκύπτει ότι η συμπεριφορική αντιμετώπιση επηρεάζει και μπορεί να προβλέψει την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών σε ποσοστό 24,9%. Πρέπει να επισημανθεί ότι όσο μεγαλύτερη είναι η τιμή του R Square του πίνακα 21 τόσο πιο πετυχήμενο είναι το μοντέλο στο να προβλέψει την εξαρτημένη μεταβλητή.

Πίνακας 21

Συντελεστής προσδιορισμού γραμμικής παλινδρόμησης

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,499 ^a	,249	,196	11,151

a. Predictors: (Constant), Γενική εποικοδομητική σκέψη, Αφελής Αισιοδοξία, Συναισθηματική Αντιμετώπιση, Συμπεριφορική Αντιμετώπιση, Εσωτερική Σκέψη, Κατηγορική Σκέψη, Προσωπική προληπτική Σκέψη

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Πίνακας 22

Γραμμική Παλινδρόμηση

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	p-value
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	109,066	12,097		9,016	,000
	Συναισθηματική Αντιμετώπιση	-,704	1,666	-,047	-,423	,673
	Συμπεριφορική Αντιμετώπιση	-4,735	1,581	-,349	-2,995	,003
	Κατηγορική Σκέψη	,369	1,802	,025	,205	,838
	Προσωπική προληπτική Σκέψη	3,425	1,946	,243	1,760	,081
	Εσωτερική Σκέψη	-,465	1,560	-,037	-,298	,766
	Αφελής Αισιοδοξία	-3,206	1,722	-,197	-1,862	,066
	Γενική εποικοδομητική σκέψη	,562	2,487	,045	,226	,822

a. Dependent Variable: Κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

6.2 Συζήτηση Ευρημάτων

Αρχικά στο παρόν κεφάλαιο συζητούνται και σχολιάζονται κάποια από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα και γίνονται συγκρίσεις μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση συζητούνται στη συνέχεια, και ταυτόχρονα επιχειρείται μια διερεύνηση σε πιθανές αιτίες που συνέβαλαν στη διαμόρφωσή τους. Ακόμη, γίνεται αναφορά σε βασικούς περιορισμούς της παρούσας έρευνας και παρέχονται προτάσεις για ανάπτυξη μελλοντικής έρευνας σε σχετικά πεδία.

Το κύριο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης είναι να ερευνηθεί κατά πόσο και αν ο τρόπος σκέψης των ειδικών παιδαγωγών -αν σκέφτονται ή όχι εποικοδομητικά- επηρεάζει την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Κατά τη διάρκεια της έρευνας προέκυψαν επιπλέον ερευνητικά ερωτήματα οποία σχετίζονται με τις υποκλίμακες τόσο της εποικοδομητικής σκέψης όσο και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Παράλληλα, τέθηκαν και κάποια επιπλέον ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία εστίασαν στη διερεύνηση κατά πόσο κάποια χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, επηρεάζουν τόσο την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα όσο και την εποικοδομητική σκέψη. Επιμέρους στόχος, δηλαδή, της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διερευνήσει το επίπεδο της αυτόαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης -ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής- και το ποιοι είναι οι παράγοντες που συντελούν στο να είναι υψηλή.

Μία πρώτη παρατήρηση από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων είναι ότι στις δυο κατηγορίες εκπαιδευτικών οι γυναίκες υπερέχουν αριθμητικά σε σχέση με τους άντρες. Αναφορικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών φαίνεται να υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ ειδικών παιδαγωγών οι οποίοι είναι νεότεροι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είναι άνω των 35 ετών ενώ οι ειδικοί παιδαγωγοί σε ποσοστό 27% είναι έως και 35 ετών. Το εύρημα αυτό συμβαδίζει με την έρευνα των Antoniou, Geralaxis, Charitaki η οποία πραγματοποιήθηκε το 2017 σε 200 ειδικούς παιδαγωγούς στην Ελλάδα, από την οποία προέκυψε ότι η πλειοψηφία των ειδικών παιδαγωγών είναι μικρής ηλικίας με μέσο όρο 25,1 έτη. Ίσως έτσι αποτυπώνεται

το ενδιαφέρον που υπάρχει τα τελευταία χρόνια για το επάγγελμα του ειδικού παιδαγωγού σε αντίθεση με παλαιότερα. Αναμενόμενο είναι το γεγονός οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δεν έχουν σπουδές στην Ε.Α.Ε., επίσης οι μισοί σχεδόν από αυτούς δεν διαθέτουν κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών. Αντίθετα οι ειδικοί παιδαγωγοί πέρα από το προφανές που είναι ότι έχουν σπουδές στη ειδική αγωγή οι περισσότεροι διαθέτουν επιπλέον τίτλους σπουδών κυρίως μεταπτυχιακών ή ενός δεύτερου πτυχίου. Παρόλα αυτά αξίζει να σημειωθεί ότι από τους 107 συμμετέχοντες ειδικούς παιδαγωγούς βρέθηκαν 13 εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται σε δομές δευτεροβάθμιας Ε.Α.Ε. και οι οποίοι δεν διαθέτουν τίτλο σπουδών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευτεί ως ανάγκη για περισσότερους ειδικούς παιδαγωγούς.

Αξιοσημείωτη είναι επίσης η μεγάλη απόκλιση που έχει η εργασιακή κατάσταση των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα λιγότεροι των μισών ειδικών παιδαγωγών είναι μόνιμοι (41,12%), ενώ από την άλλη πλευρά σχεδόν όλοι των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι μόνιμοι (95,33%). Και πάλι αποτυπώνεται η ελληνική πραγματικότητα της κατάστασης των ειδικών παιδαγωγών, το οποίο είναι απόλυτα αναμενόμενο αν λάβει κανείς υπόψη ότι είναι παράλληλα και μικρότερης ηλικίας εκπαιδευτικοί. Οι περισσότεροι ειδικοί παιδαγωγοί (74,77%), προς επίρρωση των προαναφερόμενων εργάζονται στην εκπαίδευση λιγότερο από δεκαπέντε χρόνια ενώ σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής εργάζονται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση πάνω από 11 έτη (89,72%). Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσο αφορά την αναπηρία των μαθητών τους μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα για την τοποθέτηση των μαθητών στα γενικά σχολεία ή σε δομές Ε.Α.Ε. Αναλυτικότερα ογδόντα δύο εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απάντησαν ότι συναντούν στις τάξεις τους κυρίως μαθητές με δυσλεξία ή κάποιες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ενώ ογδόντα ένας ειδικοί παιδαγωγοί απάντησαν ότι αντιμετωπίζουν κυρίως μαθητές με διαταραχές αυτιστικού φάσματος ή νοητική αναπηρία. Παρατηρούμε έναν διαχωρισμό των μαθητών ανάλογα με την αναπηρία τους στα γενικά και ειδικά σχολεία.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα μελετά αν η εποικοδομητική σκέψη των ειδικών παιδαγωγών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συσχετίζεται με την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Αρχικά ερευνήθηκε η πιθανή συσχέτιση των υποκλιμάκων της εποικοδομητικής σκέψης με τις υποκλίμακες της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Σε όλες τις περιπτώσεις οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις που καταγράφονται είναι αρνητικές και επομένως αναμένεται μικρότερες τιμές αυτοαποτελεσματικότητας τόσο συνολικά όσο και στις υποκατηγορίες της για λιγότερο εποικοδομητική σκέψη. Σημειώνεται ότι ο λόγος για τον οποίο οι συσχετίσεις που εντοπίστηκαν είναι αρνητικές οφείλεται στο γεγονός ότι μεγαλύτερη βαθμολόγηση στην εποικοδομητική σκέψη αντιστοιχεί σε λιγότερο εποικοδομητική σκέψη. Σύμφωνα με τις στατιστικές αναλύσεις διαπιστώθηκε ότι σημαντική συσχέτιση παρουσιάζει η κλίμακα της συναισθηματικής αντιμετώπισης με την κλίμα στρατηγικών διδασκαλίας. Δηλαδή παρατηρήθηκε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί οι οποίοι διαχειρίζονται τα αρνητικά συναισθήματά τους και δεν ανησυχούν για θέματα τα οποία βρίσκονται εκτός του ελέγχου τους χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές διδασκαλίας. Τα στοιχεία της έρευνας των Caprara, Barbranelli, Steca και Malone (2006) και των Bruce, Esmonde, Ross, Dookie, και Beatty, (2010) δείχνουν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει αντίκτυπο στην επίδοση των μαθητών, διότι οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη βαθμολογία στην κλίμακα των στρατηγικών διδασκαλίας είναι πιθανό να εφαρμόσουν διδακτικές προσεγγίσεις που ενθαρρύνουν τους μαθητές να μάθουν. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αποτελεσματικότητα σε αυτή την κλίμακα είναι επίσης πιο πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν ένα φάσμα διδακτικών προσεγγίσεων για την υποστήριξη μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις τους. Σύμφωνα με τον Epstein (1998) ένα άτομο με υψηλή συναισθηματική αντιμετώπιση δεν συνηθίζει να αντιδρά αυθόρμητα ή παρορμητικά, είναι συγκεντρωμένο και βιώνει λιγότερο άγχος απ' ό,τι άλλα άτομα, οπότε υποθέτουμε ότι στην περίπτωση των ειδικών παιδαγωγών αυτό το άτομο θεωρεί ότι είναι σε θέση να οργανώσει και να εφαρμόσει σε μεγαλύτερο βαθμό στρατηγικές διδασκαλίας. Επίσης διαπιστώθηκε ότι η κλίμακα της συναισθηματικής αντιμετώπισης παρουσιάζει σημαντική συσχέτιση με την κλίμα της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι ένας ειδικός παιδαγωγός ο οποίος, ξεπερνά σχετικά εύκολα, δυνητικά αγχωτικές καταστάσεις θεωρεί ότι είναι ικανός και αποτελεσματικός και στην

διδασκαλία του, αυξάνεται δηλαδή, σύμφωνα με τον Bandura (1994) ο βαθμός της πίστης του εκπαιδευτικού στις ικανότητές του.

Η συνιστώσα της συμπεριφορικής αντιμετώπιση συσχετίστηκε σημαντικά με όλες τις κλίμακες της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την κλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας, της διαχείρισης της τάξης και της εμπλοκής των μαθητών. Σύμφωνα με τον Epstein (1998) οι ειδικοί παιδαγωγοί οι οποίοι βαθμολογήθηκαν με υψηλή συμπεριφορική αντιμετώπιση χαρακτηρίζονται από θετικά συναισθήματα, από αισιοδοξία η οποία τους βοηθά να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις και να δραστηριοποιούνται. Ενισχύεται έτσι η πίστη τους ότι όλα θα πάνε καλά, Epstein (1998), οπότε θεωρούν ότι μπορούν να αντεπεξέλθουν στο εκπαιδευτικό έργο είτε χρησιμοποιώντας στρατηγικές διδασκαλίας και εμπλέκοντας τους μαθητές στη διαδικασία είτε με το να διαχειρίζονται την τάξη και με το να πιστεύουν στις διδακτικές ικανότητές τους (Chan, 2008).

Η αφελής αισιοδοξία παρουσίασε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την κλίμακα εμπλοκής των μαθητών και την κλίμακα της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Αυτό σημαίνει ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί οι οποίοι δεν σκέφτονται αφελώς αισιόδοξα οπότε σύμφωνα με τον Epstein (1998) είναι πιο προσγειωμένοι και προσηλωμένοι στο έργο τους είναι επακόλουθο να θεωρούν ότι μπορούν σε μεγάλο βαθμό να αποδώσουν στην διδασκαλία τους με την ταυτόχρονη συμμετοχή των μαθητών.

Η κλίμακα της γενικής εποικοδομητικής σκέψης συσχετίστηκε σημαντικά με την κλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας. Δεδομένου ότι εποικοδομητική σκέψη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να σκέφτεται με τέτοιο τρόπο ώστε να επιλύει τα καθημερινά προβλήματα με λιγότερο άγχος και με υψηλότερα επίπεδα προσωπικής ικανοποίησης, Epstein (1998) επιχειρεί μια ερμηνεία αυτού του αποτελέσματος. Ένας ειδικός παιδαγωγός με τα χαρακτηριστικά ενός εποικοδομητικού στοχαστή είναι λογικό να θεωρεί ότι μπορεί να εφαρμόσει διάφορες στρατηγικές διδασκαλίας σε διαφορετικούς μαθητές τους οποίους θα διδάξει. Σύμφωνα με το αποτέλεσμα της έρευνας ένας ειδικός παιδαγωγός ο οποίος πιστεύει στις δυνατότητες του και δεν πιστεύει ότι οι εξωτερικοί παράγοντες ασκούν ισχυρότερη επιρροή στα γεγονότα τα οποία συμβαίνουν μέσα στην τάξη έχει την πεποίθηση ότι μπορεί να χρησιμοποιήσει πολλές στρατηγικές διδασκαλίας

για να διδάξει τους μαθητές του. Συμπερασματικά από τα προαναφερόμενα μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι όσο περισσότερο εποικοδομητικά σκέφτεται ένας ειδικός παιδαγωγός τόσο περισσότερο αυξάνονται και οι πεποιθήσεις για της διδακτική του αυτοαποτελεσματικότητα. Ένας ειδικός παιδαγωγός απαλλαγμένος από προλήψεις, προκαταλήψεις και αρνητικά συναισθήματα στο σχολικό πλαίσιο, τείνει να είναι ανοικτός σε νέες ιδέες πρόθυμος να πειραματιστεί και να υιοθετήσει διδακτικές καινοτομίες για να ανταποκριθεί καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών.

Από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας προέκυψε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί εμπλέκουν τους μαθητές τους στην εκπαιδευτική διαδικασία περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Αυτό το εύρημα ίσως είναι συνέπεια της εκπαιδευτικής βαθμίδας στην οποία έγινε η έρευνα. Το μαθητικό δυναμικό των γενικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από μία ιδιαίτερη ετερογένεια τόσο ως προς την επίδοση, όσο και ως προς το ατομικό ενδιαφέρον για τη μάθηση, ωθώντας τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής σε ένα πιο δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας. Από την άλλη ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού ο οποίος περιλαμβάνει το σχεδιασμό, την οργάνωση και η ανάθεση δραστηριοτήτων οι οποίες είναι συγκεκριμένες για τις ικανότητες κάθε μαθητή και η απαίτηση ενός εξατομικευμένου προγράμματος δημιουργούν την ανάγκη ενεργής εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, και στην αποτελεσματική μάθηση. Στο αποτέλεσμα αυτό μπορεί να έχει διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο και η ηλικία των εκπαιδευτικών. Όπως προαναφέρθηκε οι ειδικοί παιδαγωγοί είναι κατά κύριο λόγο νεότεροι από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και ίσως έχουν περισσότερη ενέργεια να εμπλέξουν τους μαθητές τους στην διαδικασία.

Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν υψηλότερες πεποιθήσεις διδακτικής αποτελεσματικότητας από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Το εύρημα αυτό μπορεί να οφείλεται σε όλες τις παρατηρήσεις και τις διαφοροποιήσεις οι οποίες επισημανθήκαν προηγουμένως. Δηλαδή, ένας συνδυασμός παραγόντων όπως η βαθμίδα στην οποία έγινε η έρευνα, το μορφωτικό επίπεδο και η ηλικία ίσως επηρεάζουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών. Οι απαιτητικές καταστάσεις και οι εμπειρίες των ειδικών παιδαγωγών οι οποίοι αντιμετωπίζουν μαθητές με διαφορετικές αναπηρίες ίσως τους έχουν ενδυναμώσει, θεωρώντας τους εαυτούς τους πιο ικανούς. Τα

προαναφερόμενα αποτελέσματα συμφωνούν με την έρευνα των Paneque και Barbetta (2006) η οποία είχε ως στόχο την επέκταση της έρευνας των Carlson και των συνεργατών (2002) εξετάζοντας την αυτοαποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών που εργάζονται με μαθητές με αναπηρίες. Στη μελέτη τους οι Carlson et al. (2002) μέτρησαν την αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, ενώ οι Paneque και Barbetta (2006) την αυτοαποτελεσματικότητα ειδικών παιδαγωγών. Από την σύγκριση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών των δυο αυτών ερευνών διαπιστώθηκε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί σημειώσαν μεγαλύτερες βαθμολογίες σε όλες τις κλίμακες της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, εύρημα στο οποίο κατέληξε και η παρούσα έρευνα.

Όπως προκύπτει από την στατιστική επεξεργασία καμία κλίμακα της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας δεν συσχετίζεται με το φύλο τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των ειδικών παιδαγωγών. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα των Antoniou, Geralexis, Charitaki (2017) και των Tschannen-Moran και Hoy (2007) οι οποίοι διαπίστωσαν, όσον αφορά την επίδραση του φύλου στους μέσους όρους των υποκλιμάκων της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Παρόμοια έρευνα της Johnson (2018) με δείγμα ειδικούς παιδαγωγούς κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το φύλο δεν επιδρά στην αποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών στη διδασκαλία. Επίσης, στις έρευνες των Tejeda-Delgado (2009) και των Yeo και των συνεργατών (2008), προέκυψαν τα ίδια συμπεράσματα. Το αποτέλεσμα πως το φύλο δε φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, έρχεται σε αντίθεση με ευρήματα των Minghui, Xiaomeng και Potmesilc (2018) και του Lee (2000) οι οποίοι από την έρευνα τους συμπέραναν ότι οι γυναίκες ειδικοί παιδαγωγοί σημειώνουν μεγαλύτερη βαθμολογία στις κλίμακες της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί εν μέρη με έρευνα των Shaukat και Iqbal (2012) στην οποία διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει συσχέτιση του φύλου στις κλίμακες των στρατηγικών διδασκαλίας και εμπλοκής των μαθητών αλλά βρέθηκε ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί τείνουν να διαχειρίζονται καλύτερα την τάξη. Ο Sak (2015) σε μεταγενέστερη έρευνα οδηγήθηκε στο ίδιο ακριβώς συμπέρασμα, ότι άντρες εκπαιδευτικοί, αισθάνονταν πιο

αποτελεσματικοί από τις γυναίκες μόνο στην διαχείριση της τάξης και χωρίς να υπάρχει σημαντική διαφορά στις στρατηγικές διδασκαλίας και την εμπλοκή των μαθητών.

Ως ερώτημα τέθηκε επιπλέον αν η ηλικία των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις πεποιθήσεις της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Όπως προκύπτει από την ανάλυση μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό στρατηγικές διδασκαλίας. Στις υπόλοιπες υποκλίμακες της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και στην συνολική διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα δεν παρατηρήθηκε σημαντική στατιστική διάφορα. Οι Shaukat και Iqbal το 2012, έθεσαν το ίδιο ερευνητικό ερώτημα σε έρευνά τους σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και διαπιστώσαν επίσης ότι εκπαιδευτικοί νεότερης ηλικίας έχουν περισσότερο την τάση να χρησιμοποιούν στρατηγικές διδασκαλίας. Παρατηρήθηκε όμως ότι εκπαιδευτικοί σε μικρότερες ηλικίες εμπλέκουν περισσότερο τους μαθητές και διαχειρίζονται καλύτερα την τάξη. Επίσης, στην παρούσα έρευνα, το ίδιο ερώτημα τέθηκε και για τους ειδικούς παιδαγωγούς, και σε αυτήν την περίπτωση δεν βρέθηκε καμιά σχέση μεταξύ της ηλικίας και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και στην έρευνα των Antoniou, Geralexis, Charitaki η οποία πραγματοποιήθηκε το 2017 σε 200 Έλληνες ειδικούς παιδαγωγούς. Αντίθετα, στην έρευνα των Yeo και των συνεργατών (2008), οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας και με πολλά χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας είχαν μεγαλύτερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας τόσο στη διδασκαλία, όσο και στην εμπλοκή των μαθητών και τη διαχείριση της τάξης. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα της Johnson η οποία πραγματοποιήθηκε το 2018 με δείγμα ειδικούς παιδαγωγούς.

Τα επόμενα ερύματα, αναδεικνύουν τη σχέση που υπάρχει μεταξύ του σχολείου στο οποίο διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί και στις κλίμακες της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Όπως προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων σε τρεις περιπτώσεις υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές διδασκαλίας εμπλέκουν τους μαθητές τους στη διαδικασία και γενικά έχουν υψηλότερο βαθμό πεποιθήσεων διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας είναι ειδικοί παιδαγωγοί οι οποίοι διδάσκουν σε Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε

πλήρη αντιστοιχία με προηγούμενο εύρημα της παρούσας μελέτης στο οποίο βρέθηκε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν υψηλότερες πεποιθήσεις διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (βλ. σ.115). Τα Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια μέσω της «Ζώνης Επαγγελματικού Προσανατολισμού» στην οποία πραγματοποιούνται δημιουργικές δραστηριότητες (ΦΕΚ 1671/τΒ'/10-06-2016) θεωρούνται χώρος δημιουργίας και επαγγελματικής προετοιμασίας. Το γεγονός αυτό και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συγκριτικά με τα γενικά Γυμνάσια και Λύκεια, αυξάνει τις πεποιθήσεις της διδακτικής αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών.

Από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και του κλάδου των εκπαιδευτικών. Δηλαδή μουσικοί, γυμναστές και γεωπόνοι βρέθηκε ότι έχουν υψηλότερες πεποιθήσεις διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας από τους υπόλοιπους κλάδους εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό ίσως συνδέεται με το ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί λόγω της φύσης του αντικειμένου το οποίο διδάσκουν στους μαθητές είναι πιο εκφραστικοί, αναγκαστικά εμπλέκουν τους μαθητές στη διαδικασία, και ο τρόπος διδασκαλίας τους διαφέρει από των άλλων εκπαιδευτικών. Αντίθετα για τους ειδικούς παιδαγωγούς δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση.

Επόμενο ερώτημα αφορά στους αναπληρωτές και στους μόνιμους εκπαιδευτικούς, δηλαδή το πώς η εργασιακή κατάσταση των ειδικών παιδαγωγών επηρεάζει την διδακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα. Από την στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων παρατηρείται ότι οι μόνιμοι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν υψηλότερη βαθμολογία στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα και στις κλίμακες διαχείρισης της τάξης και εμπλοκής των μαθητών. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι οι μόνιμοι ειδικοί παιδαγωγοί διδάσκουν περισσότερα χρόνια σε δομές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και έτσι νιώθουν πιο σίγουροι για τον εαυτό τους και για τις προκλήσεις τις οποίες αντιμετωπίζουν καθημερινά στην τάξη. Νιώθουν πιο σίγουροι και ασφαλείς λόγω της μονιμότητάς τους. Το συγκεκριμένο ερώτημα απασχόλησε σε έρευνά τους, στο Πακιστάν το 2012, τους Shaukat και Iqbal. Σε αυτή την έρευνα βρέθηκε ότι οι προσωρινοί εκπαιδευτικοί είχαν περισσότερες πιθανότητες να εμπλέξουν τους μαθητές

και να διαχειρίζονται καλύτερα τις τάξεις από ό,τι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Θεωρήθηκε ότι στο Πακιστανικό πλαίσιο, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είναι υπάλληλοι με περισσότερη ασφάλεια στην εργασία τους. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται ως προσωρινοί προσπαθούν να επιδείξουν καλύτερη απόδοση στο έργο τους από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς.

Πολύ σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας αποδεικνύονται οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί, στο πως επηρεάζουν τα έτη προϋπηρεσίας την διδακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα. Από τη ανάλυση των δεδομένων προκύπτει στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε όλες τις κλίμακες της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης πάνω από 16 έτη σημειώνουν υψηλότερες πεποιθήσεις διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και υψηλότερες βαθμολογίες στις επιμέρους κλίμακες της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν απόλυτα με έρευνα του 2018 της Johnson η οποία αφορούσε ειδικούς παιδαγωγούς, και στην οποία διαπιστώθηκε ότι ειδικοί παιδαγωγοί με περισσότερα έτη καριέρας σε δομές ειδικής αγωγής παρουσιάζουν υψηλότερες πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία. Ο παράγοντας της εμπειρίας διαπιστώνεται ότι είναι καθοριστικός για τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, διαπίστωση η οποία προέκυψε και στην έρευνα Minghui, Xiaomeng και Potmesile, (2018) καθώς και στη μελέτη των Tschannen-Moran και Hoy (2007). Αντιθέτως η μεταανάλυση των Zee και Koomen, σε διάστημα 40 ετών, κατέληξε στο συμπέρασμα πως υπάρχει ελάχιστη συσχέτιση μεταξύ της προηγούμενης εμπειρίας και αυτοαποτελεσματικότητας όσον αφορά τις στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη. Το συμπέρασμα ότι τα έτη εμπειρίας δεν επηρεάζουν την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα προκύπτει επίσης και από την έρευνα των Paneque και Barbeta (2006), και την έρευνα των Pierre και Worrell (2003). Όμοια και στην έρευνα των Bosma, Hessels και Resing (2012) δε διαπιστώθηκε συσχέτιση της διδακτικής εμπειρίας με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια εξετάστηκε αν η θέση ευθύνης των ειδικών παιδαγωγών ασκεί κάποια επιρροή στις απόψεις των ειδικών παιδαγωγών για τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα. Όπως προέκυψε από την έρευνα οι ειδικοί παιδαγωγοί οι οποίοι

κατέχουν θέση ευθιγής, δηλαδή ασκούν καθήκοντα διευθυντή ή υποδιευθυντή σημειώνουν υψηλότερες βαθμολογίες τόσο στην διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα όσο και στις υποκλίμακές της.

Επιπρόσθετα, τα δεδομένα της παρούσας έρευνας έδειξαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της κλίμακας διαχείρισης της τάξης, της κλίμακας εμπλοκής των μαθητών, και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής οι οποίοι δηλώνουν ότι συνήθως διδάσκουν σε μαθητές με προβλήματα όρασης. Ακόμη μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι μέσοι όροι (σ.105,106) που σημειώνουν αυτοί οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικά υψηλότεροι από τους αμέσως επόμενους. Μια εξήγηση του αποτελέσματος μπορεί να είναι ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πιο σίγουροι να διδάξουν σε μαθητές με προβλήματα όρασης γιατί προσαρμόζουν λιγότερο το μάθημα τους στις ανάγκες τους. Μια ακόμη εξήγηση μπορεί να είναι ότι το νοητικό επίπεδο και η ικανότητα του μαθητή να διδαχθεί και να μάθει δεν επηρεάζονται από την συγκεκριμένη αναπηρία, όπως μπορεί να συμβαίνει με μαθητές στο φάσμα τους αυτισμού ή με μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με την Hartmann (2012) η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο διδάσκει και ανάλογα με την αναπηρία των μαθητών τους οποίους διδάσκει. Στην έρευνα της η οποία αφορούσε την εφαρμογή ενός πιλοτικού εργαλείου το οποίο δημιούργησε, διαπίστωσε ότι 87 ειδικοί παιδαγωγοί οι οποίοι διδάσκαν σε μαθητές με τυφλοκώφωση σημειώσαν υψηλές βαθμολογίες διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Αντίθετα με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής οι ειδικοί παιδαγωγοί δεν φαίνεται να διαφοροποιούν τις πεποιθήσεις τους ανάλογα με την αναπηρία των μαθητών τους.

Επιπλέον εξετάστηκε αν διαφέρει η εποικοδομητική σκέψη των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Ελέγχοντας αυτές τις δυο παραμέτρους δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους βαθμούς της εποικοδομητικής σκέψης. Όσο αφορά στις συνιστώσες της εποικοδομητικής σκέψης παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην συμπεριφορική αντιμετώπιση και την εσωτερική σκέψη. Αναλυτικότερα διαπιστώθηκε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί σημειώνουν μικρότερη βαθμολογία στην συνιστώσα της συμπεριφορικής αντιμετώπισης δηλαδή βρίσκονται σε υψηλότερα επίπεδα από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Τα άτομα που έχουν καλή

συμπεριφορική αντιμετώπιση σκέφτονται με τρόπο που προωθεί τη δράση (Epstein 1998). Αυτό το αποτέλεσμα ενισχύεται από προηγούμενο εύρημα της παρούσας έρευνας στο οποίο βρέθηκε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές διδασκαλίας, και εμπλέκουν τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.

Το τελευταίο και εξίσου σημαντικό ερευνητικό ερώτημα που απασχόλησε την παρούσα έρευνα είναι αν η διδακτική αποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών μπορεί να προβλεφθεί από τις συνιστώσες της εποικοδομητικής σκέψης. Τα αποτελέσματα της γραμμικής παλινδρόμησης έδειξαν ότι μόνο η συνιστώσα της συμπεριφορικής αντιμετώπισης μπορεί να είναι προβλεπτικός παράγοντας της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών. Όπως έχει αναφερθεί εκτενώς σε προηγούμενο κεφάλαιο η συμπεριφορική αντιμετώπιση επικεντρώνεται στα θετικά και αφορά σε προσανατολισμένη σκέψη στη δράση. Αντανακλά την ικανότητα ενός ατόμου να διαχειριστεί τον εξωτερικό κόσμο των γεγονότων. Οι άνθρωποι οι οποίοι έχουν καλή συμπεριφορική αντιμετώπιση σέβονται ιδιαίτερα τους συνανθρώπους τους και είναι πιο αισιόδοξοι και δραστήριοι (Epstein, 1998). Επιπρόσθετα σύμφωνα με τον Bandura, (1994), άνθρωποι με υψηλή πίστη στις ικανότητές τους αντιμετωπίζουν τα δύσκολα καθήκοντα ως προκλήσεις που πρέπει να κατακτηθούν και όχι ως απειλές που πρέπει να αποφευχθούν. Μια τέτοια στάση ενθαρρύνει το εγγενές ενδιαφέρον και τη βαθιά εμπλοκή στις δραστηριότητες (Bandura, 1994). Παρατηρείται επομένως σύγκλιση των δυο θεωριών, αφού και οι δυο αποδίδουν κοινά χαρακτηριστικά στα άτομα με υψηλή συμπεριφορική αντιμετώπιση και στα άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα. Αυτή η σύνδεση αποδίδεται και μέσω της παρούσας μελέτης στην οποία όπως αναφέρθηκε η συμπεριφορική αντιμετώπιση μπορεί να προβλέψει την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Αυτές οι πτυχές της προσωπικότητας των ειδικών παιδαγωγών είναι σημαντικές στο βαθμό που επηρεάζουν της αποτελεσματικότητας τους ως εκπαιδευτικών. Με αυτήν την τοποθέτηση συμφωνεί και ο (Epstein, 1998), όσο αφορά τους εκπαιδευτικούς. Ένα ακόμη ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο που προέκυψε στα πλαίσια του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος είναι η διαπίστωση ότι στην περίπτωση που η συμπεριφορική αντιμετώπιση μεταβληθεί κατά μία μονάδα, τότε η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών θα μεταβληθεί σε μεγαλύτερο βαθμό,

προς την αντίθετη κατεύθυνση. Δεδομένου ότι μεγαλύτεροι βαθμοί στη συμπεριφορική αντιμετώπιση σημαίνουν χαμηλότερη συμπεριφορική αντιμετώπιση, αυτό σημαίνει ότι όταν ένας ειδικός παιδαγωγός αναπτύξει στοιχεία της προσωπικότητάς του τα οποία αυξήσουν την συμπεριφορική του αντιμετώπιση τότε θα αλλάξουν και θα αυξηθούν οι πεποιθήσεις του για την αποτελεσματικότητά του στη διδασκαλία.

6.3 Περιορισμοί της Έρευνας - Προτάσεις για περαιτέρω μελέτη

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε το πώς επηρεάζει η εποικοδομητική σκέψη την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με τη χρήση ερωτηματολογίου ατομικής συμπλήρωσης. Αν και όπως αναφέρθηκε στην μεθοδολογία της έρευνας το ερωτηματολόγιο στάλθηκε στο σύνολο των σχολείων Ε.Α.Ε. δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας, εντούτοις ανταποκρίθηκαν στην έρευνα μόνο 107 ειδικοί παιδαγωγοί. Ως εκ τούτου, λόγω του χαμηλού βαθμού ανταπόκρισης του δείγματος δεν μπορούμε να γνωρίζουμε τα χαρακτηριστικά των ειδικών παιδαγωγών οι οποίοι αποφάσισαν να μην συμμετέχουν στην έρευνα. Επομένως τα αποτελέσματα αφορούν το συγκεκριμένο δείγμα, και δεν είναι γενικεύσιμα σε όλους τους ειδικούς παιδαγωγούς (Bryman, 2017, σ.261).

Ένας ακόμη περιορισμός της παρούσας μελέτης ο οποίος απορρέει από τη σύσταση του δείγματος, είναι η αδυναμία εύρεσης ειδικών παιδαγωγών που εργάζονται αποκλειστικά σε τμήματα ένταξης γενικών σχολείων. Πιθανόν να υπήρχε διαφοροποίηση στα αποτελέσματα της έρευνας, εάν το δείγμα ειδικών παιδαγωγών προέρχονταν και από γενικά σχολεία.

Εξ αιτίας της σύστασης του κλάδου των ειδικών παιδαγωγών οι οποίοι είναι ως επί το πλείστον αναπληρωτές η διαφορά στην ηλικία και στα έτη προϋπηρεσίας ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών δεν υπήρχε δυνατότητα να εξισωθούν. Επομένως υπήρχε μια ανομοιογένεια μεταξύ των δυο ομάδων η οποία πιθανώς να ευθύνεται για ορισμένες διαφοροποιήσεις οι οποίες προέκυψαν από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων.

Επίσης, για την αξιολόγηση της εποικοδομητικής σκέψης και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία αυτοαναφορών. Η παρούσα έρευνα, όπως όλες οι έρευνες που στηρίζονται σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, δεν θα μπορούσε να έχει αποφύγει τις αποκλίσεις από την πραγματικότητα που οφείλονται στη συνειδητή ή μη πρόθεση των συμμετεχόντων να εξωραΐζουν την εικόνα που δίνουν με τις απαντήσεις τους.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η διδασκαλία δεν σημαίνει αναγκαστικά και μάθηση (Φύκαρης, 2017). Επίσης οι υψηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δεν συνδέονται πάντοτε με υψηλά επίπεδα ικανότητας και πραγματικής γνώσης (Bostock & Boon, 2012). Η παρούσα μελέτη θα ενισχυθεί σε μεγάλο βαθμό αν δοθεί ένα εργαλείο μέτρησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Με αυτό τον τρόπο, τα ευρήματα από την παρούσα μελέτη αποτελούν ένα εφαλτήριο για μελλοντική έρευνα που θα μπορούσε να διερευνήσει τις επιπτώσεις της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε άλλους συνυπάρχοντες παράγοντες όπως η πραγματική διδασκαλία και τα επιτεύγματα των μαθητών. Εκτός των εργαλείων η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί και σε συνέντευξη ή παρατήρηση των εκπαιδευτικών στην τάξη για να υπάρχει μια γενική εικόνα των στρατηγικών που χρησιμοποιούν, του πώς διαχειρίζονται την τάξη και για το κατά πόσο εμπλέκουν πραγματικά τους μαθητές στην διαδικασία της μάθησης.

Ο Tagliante (1994) σε έρευνά του τονίζει ότι η στάση του εκπαιδευτικού συσχετίζεται με την προσωπικότητά του και με τη μεθοδολογία που αυτός εφαρμόζει. Υπάρχουν συνεπώς, είτε τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητάς του, είτε οι συμπεριφορές, που μπορούν να βελτιώσουν τη στάση του και τη διδασκαλία μέσα στη τάξη. Η παρούσα έρευνα στοχεύει σε περισσότερη ευαισθητοποίηση και συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα από προγράμματα που προωθούν την εποικοδομητική σκέψη και συμβάλλουν στη δημιουργία διδακτικών προσεγγίσεων οι οποίες λαμβάνουν υπόψη την ψυχосύνθεση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, τα προγράμματα αυτά προτείνεται να λειτουργήσουν και ως μια εκπαιδευτική διαδικασία που θα τους επιτρέψει να κατανοούν

καλύτερα, να παρεμβαίνουν δημιουργικά και να προωθούν αποτελεσματικά καινοτόμες προσεγγίσεις διδασκαλίας στον εκπαιδευτικό χώρο του σχολείου

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσσες

Aloe, A. M., Amo, L. C. and Shanahan, M. E. (2014). Classroom Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26, 101–126. doi: 10.1007/s10648-013-9244-0

Antoniou, A.,S., Geralexis, I., & Charitaki, G. (2017). Special Educators' Teaching Self-Efficacy Determination: A Quantitative Approach. *Psychology*, 8(11), 1642-1656. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.811108>

Avanzi, L., Miglioretti, M., Velasco, V., Balducci, C., Vecchio, L., Fraccaroli, F., et al.(2013). Cross-validation of the Norwegian Teacher's Self-Efficacy Scale (NTSES). *Teaching and Teacher Education*, 31, 69-78. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.002>.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

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

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in Changing Societies*. Published in the United States of America by Cambridge University Press, New York

Bandura, A. (2004). Swimming against the mainstream: The early years from chilly tributary to transformative mainstream. *Behavior Research and Therapy*, 42(6), 613–630.

Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Journal of Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269-290.

Bay, M. & Parker-Katz, M. (2009). Perspectives on induction of beginning special educators. *Teacher Education and Special Education*, 32(1), 17-32. <https://doi.org/10.1177/0888406408330871>

Betoret, F., & Artiga, A. (2010). Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 637-654.

Billingsley, B. S. (2004). Promoting teacher quality and retention in special education. *Journal of learning disabilities*, 37(5), 370-376. doi: 10.1177/00222194040370050101

Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition a critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education*, 38(1), 39-55. doi: 10.1177/00224669040380010401

Billingsley, B., Griffin, C., Smith, S. J., Kaman, M., & Israel, M. (2009). A review of teacher induction in special education: Research, practice, and technology solutions. Retrieved October 2, 2018, from University of Florida, National Center to Inform Policy and Practice in Special Education Professional Development. Web site: http://ncipp.org/reports/rs_1es.pdf

Bosma, T., Hessels, M. G.P & Resing, W. C.M. (2012). Teachers' preferences for educational planning: Dynamic testing, teaching' experience and teachers' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 560-567. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.007>

Bostock, L., & Boon, H. (2012). Pre-service teachers' literacy self-efficacy and literacy competence. *Australian and International Journal of Rural Education*, 22(1), 19-37.

Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 23 - 253.

Brownell, T.M., Sindelar, T.P., Kiely, T.M. (2010). Special Education Teacher Quality and Preparation: Exposing Foundations, Constructing a New Model. *Council for Exceptional Children*. 76(3), 357-377. doi: 10.1177/001440291007600307

Bru, E. (2009). Academic outcomes in school classes with markedly disruptive pupils. *Social Psychology Review*, 12(4), 461-479. doi: 10.1007/s11218-009-9095-1

Bruce, C. D., Esmonde, I., Ross, J., Dookie, L., & Beatty, R. (2010). The effects of sustained classroom-embedded teacher professional learning on teacher efficacy and related student achievement. *Teaching & Teacher Education*, 26(8), 1598-1608. doi: 10.1016/j.tate.2010.06.011

Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681-711.

- Caprara, G. V., Barbranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*, 473-490. doi:10.1016/j.jsp.2006.09.001
- Carlson, E., Brauen, M., Klein, S., Schroll, K., & Willig, S. (2002). SPeNSE:Key findings. Retrieved March 6, 2019, from <http://www.spense.org/Results.html>
- Chan, D. W. (2008). General, collective, and domain-specific teacher self-efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education, 24* (4), 1057-1069. doi:10.1016/j.tate.2007.11.010
- Chávez, M., Contreras, O. & Velázquez, M. (2013). Adaptación y pensamiento constructivo en estudiantes universitarios. En *Psicogente, 16*(30), 311-323.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology, 28*(6), 693-710. doi: 10.1080/01443410802206700.
- Cooley, E. & Yovanoff, P. (1996). Supporting professionals-at-risk: Evaluating interventions to reduce burnout and to improve retention of special educators. *Exceptional Children, 62*(4), 336-355. <https://doi.org/10.1177/001440299606200404>
- Curran, A. (2017). Burnout: Special education teachers experiences with career demands. College of Professional Studies Northeastern University Boston, Massachusetts
- Demirtaş, A., S., Baytemir, K., Güllü, A. (2018). The predictive role of constructive thinking on attributions and marital satisfaction. *Electronic Journal of Social Sciences, 17*(66), 766-778. doi: 10.17755/esosder.359172
- Demirtaş, A., S., Güven, M., (2017). The effect of cognitive-experiential theory based psycho-educational program on constructive thinking. *Cogent Psychology, 4*: 1416883. <https://doi.org/10.1080/23311908.2017.1416883>
- Dempsey, I. & Dally, K. (2014). Professional Standards for Australian Special Education Teachers . *Australasian Journal of Special Education, 38*, 1-13 doi:10.1017/ jse.2014.1
- Donovan, S., & Epstein, S. (1997). The difficulty of the Linda conjunction problem can be attributed to its simultaneous concrete and unnatural representation, and not to conversational implicature. *Journal of Experimental Social Psychology, 33*, 1-20.

Drach-Zahavy, A. Somech, A. (1999). Constructive thinking: a complex coping variable that distinctively influences the effectiveness of specific difficult goals. *Personality and Individual Differences* 27, 969-984.

Emmer, E. & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and Discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51(3), 755-765. doi:10.1177/0013164491513027

Epstein, S. & Meier, P. (1989). Constructive thinking: A broad coping Practicaf thinking, academic average, and the CTI variable with specific components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (2), 332-350.

Epstein, S. (1998). Constructive thinking. The key of emotional intelligence. London: Paeger Publishers.

Epstein, S. (2003). Cognitive-experiential self-theory of personality. In T. Million & M. J. Lerner (Eds.), *Comprehensive handbook of psychology* 5, 159–184. Hoboken, NJ: Wiley & Sons.

Escarti, A., & Guzman, J. (1999). Effects of feedback on self-efficacy, performance, and choice on an athletic task. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11(1), 83-96. <https://doi.org/10.1080/10413209908402952>

Evers, W. J. G., Brouwers, A. & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227 – 243. <http://dx.doi.org/10.1348/000709902158865>

Evers, W., Tomic, W., Brouwers, A. (2005). Constructive thinking and burnout among secondary school teachers. *Social Psychology of Education* 8(4), 425–439. doi: 10.1007/s11218-005-0663-8

Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2008). Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of Italian high school teachers. *Society for Personality Research*, 36(3), 315-326. doi: <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.3.315>

Farahani, E., & Khosravi, A. (2015). Relationship between teachers' emotional intelligence and their self-efficacy in different grades of schools in Tehran. *International Journal of Psychology and Behavioral Research*, 4(2), 235-244. doi: 10.1016/j.system.2009.09.014

Feltz, D., Short, S., & Sullivan, P. (2008). Self-efficacy in sport: Research and strategies for working with athletes, teams, and coaches. Champaign, IL: Human Kinetics.

Fernet, C., Guay, F., Senecal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514–525. doi: 10.1016/j.tate.2011.11.013

Fives, H. (2003). What Is Teacher Efficacy and How Does It Relate to Teachers' Knowledge? A Theoretical Review. In: American Educational Research Association Annual Conference (pp. 1-59). Chicago: The University of Maryland. https://msuweb.montclair.edu/~fivesh/Research_files/Fives_AERA_2003.pdf

Forlin, C., Chambers, J.C. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>

Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance. JCLP/In Session: *Psychotherapy in practice*, 56(5), 595 - 606. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(200005\)56:5<595::AID-JCLP2>3.0.CO;2-Q](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(200005)56:5<595::AID-JCLP2>3.0.CO;2-Q)

Garland, I. D. (1996). Practical Thinking, Academic Average, and the Relationship to the Constrictive Thinking Inventory. Mount Saint Vincent University, HaMax, NS.

Gernigon, C., & Delloye, J.B. (2003). Self-efficacy, causal attribution, and track athletic performance following an unexpected success or failure among elite sprinters. *The Sport Psychologist*, 17(1), 55-76.

Ghorbani, N., Ghramaleki, A.F., & Watson, P.J. (2005). Constructive Thinking Inventory: Evidence of Validity among Iranian Managers. *Psychological Reports*, 96(1), 115-121. <https://doi.org/10.2466/pr0.96.1.115-121>

Gibson, S. and M. H. Dembo. 1984. 'Teacher efficacy: a construct validation'. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–82.

Glanz, K., Rimer, B., & Viswanath, K. (2008). Health behavior and health education: Theory, research, and practice (4th ed). San Francisco: John Wiley & Sons.

Goldhaber, D., Krieg, J., & Theobald, R. (2014). Knocking on the Door to the Teaching Profession? Modeling the Entry of Prospective Teachers into the Workforce. *Economics of Education Review*, 43, 106-124. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.10.003>

Goleman, D. (1996). Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. New York, NY: Bantam Books.

George, S.V., Richardson, P.W., Watt, H.M.G. (2018). Early career teachers' self-efficacy: A longitudinal study from Australia. *Australian Journal of Education* 0(0), 1–17. doi: 10.1177/0004944118779601

Gould, D., & Weiss, M. (1981). The effects of model similarity and model talk on self-efficacy and muscular endurance. *Journal of Sport Psychology*, 3, 17-29.

Griffin, C.C., Kilgore, L.K., Winn, A.G., Otis-Wilborn, A., Hou, W., W.C. (2009). First-Year Special Educators. The Influence of School and Classroom Context Factors on Their Accomplishments and Problems. *Teacher Education and Special Education*, 32 (1), 45-63. <http://tese.sagepub.com>

Gündüz, B. (2012). Self-efficacy and burnout in professional school counselors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 1761-1767.

Gurvitch, R. and Metzler, M. W. (2009). The effects of laboratory-based and field-based practicum experience on pre-service teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 437–443. doi: 10.1016/j.tate.2008.08.006

Guskey, T. R. & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627 – 643.

Hartmann, E. (2012). A Scale to Measure Teachers' Self-Efficacy in Deaf-Blindness Education. *Journal of Visual Impairment and Blindness*. 106(11), 728-738. doi: 10.1177/0145482X1210601103

Hemmings, B.C., & Woodcock, S. (2011). Preservice Teachers' Views of Inclusive Education: A Content Analysis. *Australasian Journal of Special Education*, 35 (2), 103-116. doi: 10.1375/ajse.35.2.103

Hendricks, K. S. (2016). The sources of self-efficacy: Educational research and implications for music. *Update: Applications of Research in Music Education* 35(1), 32-38. doi: 10.1177/8755123315576535.

Hurley, J. R. (1990). Constructive Thinking and elevated levels of self in interpersonal groups. *Journal of Psychology*, 124, 563-573.

Hurley, J. R. (1991). Related measures of constructive and rational thinking. *Journal of Psychology*, 125, 229-235.

Johnson, S. (2018). An Examination of Special Education Teachers' Self-Efficacy By Certification Status, Credential Type, Age, Gender, Previous Experience in Special

Education, and Years Taught. George Fox University.
<https://digitalcommons.georgefox.edu/edd/110>

Katz, L., & Epstein, S. (1991). Constructive Thinking and coping with laboratory-induced stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(5), 789-800.

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

Kleinsasser, C., R. (2014). Teacher efficacy in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 168-179.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.007>

Lambert, R. G., McCarthy, C., O'Donnell, M., & Wang, C. (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the Classroom Appraisal of Resources and Demands. *Psychology in the Schools*, 46(10), 973-988. doi:10.1002/pits.20438

Lazuras, L. (2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece. *British Journal of Special Education*, 33(4), 204-209. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00440.x>

Lee, B. Cawthon, S. & Dawson, K. (2013). Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based professional development program. *Teaching and Teacher Education*, 30(1), 84-98. doi:10.1016/j.tate.2012.10.010

Margolis, H., & McCabe, P. (2006). Improving Self-Efficacy and Motivation: What to do, What to say. *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 218-227.

Maslach, C., & Schaufeli, W. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

McCall, Z., McHatton, P. A., & Shealey, M. W. (2014). Special education teacher candidate assessment: A review. *Teacher Education and Special Education*, 37, 51-70. doi:10.1177/0888406413512684

Minghui L, Lei H, Xiaomeng C and Potmešilc M (2018) Teacher Efficacy, Work Engagement, and Social Support Among Chinese Special Education School Teachers. *Frontiers in Psychology*, 9(648). doi: 10.3389/fpsyg.2018.00648

- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2006). Examining the importance of social relationships and social contexts in the lives of children with high-incidence disabilities. *The journal of special education*, 39(4), 220-233.
- Nie, Y. (2012). The Teacher Efficacy Scale: A Reliability and Validity Study. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21(2), 414-421
- O'Brien, E., O'Brien, J., & Waters, E. (2018). Seymour (Sy) Epstein (1924–2016). *American Psychologist*, 73(1), 95. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000250>
- Olivier, M. & Williams, E. (2005). Teaching the mentally handicapped child: Challenges teachers are facing. *The International Journal of Special Education*, 20(2), 19-31.
- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-Efficacy Research. In M. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* 10, 1-49. Greenwich, CT: JAI Press.
- Paneque, O.M. & Barbetta, P.M. (2006) A Study of Teacher Efficacy of Special Education Teachers of English Language Learners With Disabilities. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 30(1), 171-193, doi: 10.1080/15235882.2006.10162871
- Park, C.L., Moore, P.J., Turner, R.A. & Adler, N.A. (1997). The Roles of Constructive Thinking and Optimism in Psychological and Behavioral Adjustment During Pregnancy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(3), 584-592.
- Pearson, M., Clavenna-Deane, B., Carter, K. S. (2015). Job Attitudes of Special Educators Related to Inclusion of Students with Significant Disabilities. *International Journal of Special Education*, 30(2), 81-93.
- Pierre, P. N. & Worrell, F. C. (2003). Differences between elementary and secondary school teachers in Trinidad and Tobago teacher self-efficacy. *Caribbean Curriculum*, 10, 112-131.
- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31(1), 60-76. doi: 10.1177/0143034309360436
- Poulou, M. (2007). Personal Teaching Efficacy and Its Sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 27(2), 191-218. <https://doi.org/10.1080/01443410601066693>

- Putnam, R.F., Luiselli, J.K., Handler, M.W., & Jefferson, G.L. (2003). Evaluating student discipline practices in a public school through behavioral assessment of office referrals. *Behavior Modification*, 27(4), 505–523. doi:10.1177/0145445503255569
- Rey, E., Ortega, M.M., Garcia Alonso, M.O., Diaz-Rubio, M. (2009). Constructive thinking, rational intelligence and irritable bowel syndrome. *World Journal of Gastroenterology*, 15(25), 3106-3113. doi: 10.3748/wjg.15.3106
- Rock, M. L., Spooner, F., Nagro, S., Vasquez, E., Dunn, C., Leko, M., & Jones, J. L. (2016). 21st Century change drivers: Considerations for constructing transformative models of special education teacher development. *Teacher Education and Special Education*, 39(2), 98-120. <https://doi.org/10.1177/0888406416640634>
- Sak, R. (2015). Comparison of self-efficacy between male and female pre-service early childhood teachers. *Early Child Development and Care*, 185(10), 1629-1640.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Samson, A., & Solmon, M. (2011). Examining the sources of self-efficacy for physical activity within the sport and exercise domains. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 4(1), 70-89, doi: 10.1080/1750984X.2011.564643
- Santos-Ruiz, A., Fernandez-Serrano, M.J., Robles-Ortega, H., Perez-Garcia, M., Navarrete-Navarrete, N., Peralta-Ramirez, M.I. (2012). Can Constructive Thinking Predict Decision Making? *Journal of Behavioral Decision Making*, 25(5), 469-475. doi: <https://doi.org/10.1002/bdm.747>
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2012). Social cognitive theory and motivation. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 13–27). New York, NY: Oxford University Press.
- Shaukat, S. & Iqbal, H.M. (2012). Teacher Self-Efficacy as a Function of Student Engagement, Instructional Strategies and Classroom Management. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(3), 82-85.
- Shepard, K. G., Fowler, S., McCormick, J., Wilson, C. L., & Morgan, D. (2016). The search for role clarity: Challenges and implications for special education teacher preparation. *Teacher Education and Special Education*, 39(2), 83-97.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). Teachers' perceptions of the school goal structure: Relations with teachers' goal orientations, work engagement, and job

satisfaction. *International Journal of Educational Research*, 62, 199-209. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.004>.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress, and coping strategies in the teaching profession. What do the teachers say? *International Education Studies*, 8, 181-192. <http://dx.doi.org/10.2466/14.02PRO.114k14w0>.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7, 1785-1799. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.713182>.

Smith, E. R., & DeCoster, J. (2000). Dual-process models in social and cognitive psychology: Conceptual integration and links to underlying memory systems. *Personality and Social Psychology Review*, 4(2), 108-131. doi: 10.1207/S15327957PSPR0402_01

Solmon, M., Lee, A., Belcher, D., Harrison, L., & Wells, L. (2003). Beliefs about gender appropriateness, ability, and competence in physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(30), 261-279.

Stacciarini, J., M.R. & Tro'ccoli, B.T. (2004). Occupational stress and constructive thinking: health and job satisfaction. *Journal of Advanced Nursing* 46(5), 480–487

Tejeda-Delgado, M. D. C. (2009). Teacher Efficacy, tolerance, gender, and years of experience and special education referrals. *International Journal of Special Education*, 24(1), 112-119.

Thayer-Bacon, B. (1995). Constructive Thinking: Personal Voice. *Journal of Thought*, 30(1), 55-70.

Tomic, W., Evers, W.J.G., & Brouwers, A. (2004). Existential fulfillment and teacher burnout. *European Psychotherapy*, 5(1), 65–74.

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.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

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

Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2010). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27, 751-761. doi: 10.1016/j.tate.2010.12.005.

Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173–189. doi: 10.1080/01443410903494460

U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development. (2010). ESEA blueprint for reform. Washington, DC: Author.

Urban, S., Suter, M., Pihet, S., Straccia, C., & Stephan, P. (2014). Constructive Thinking Skills and Impulsivity Dimensions in Conduct and Substance Use Disorders: Differences and Relationships in an Adolescents' Sample. *Psychiatric Quarterly* 86(2), 207-218

Usher, L., E. & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary Educational Psychology* 34(1), 89-101

Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivet, K. & Benson, G. (2010). Efficacy Beliefs of Special Educators: The Relationships Among Collective Efficacy, Teacher Self-Efficacy, and Job Satisfaction. *Teacher Education and Special Education*, 20(10), 1–9. doi: 10.1177/0888406409360129

Westling, D. L. (2010). Teachers and challenging behavior: Knowledge, views, and practices. *Remedial and Special Education*, 31(1), 48–63. DOI:10.1177/0741932508327466

Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of self-efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99, 181–193. doi: 10.1037/0022-0663.99.1.181

Xochelis, P. (2002). Teacher Education Today: International Necessity Greek Developments and Experiences. 2nd International Conference “Education at the Dawn of the 21st Century Historical-Comparative Approaches” , Patras, 4-6 October 2002.

Yeo, L. S., Ang, R. P., Chong, W. H., Huan, V. S. & Quek, C. L. (2008). Teacher efficacy in the context of teaching low achieving students. *Current Psychology*, 27, 192–204. <https://doi.org/10.1007/s12144-008-9034-x>

Young, K. (2018). CO-CREATE: Teachers' voices to inform special education teacher education. *Issues in Educational Research*, 28(1), 220-236.

Zee, M. (2016). From general to student-specific teacher self-efficacy. Netherlands Organisation for Scientific Research (NWO). ISBN: 978-94-028-0141-5

Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86, 981-1015.
<https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Ελληνικές

Bryman, A. (2017). Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Δήμου, Γ. Η. (2002). Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Ι. Θεωρίες μάθησης. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2002). Αυτογνωσία & Αυτοδιαχείριση: Γνωσιακή συμπεριφοριστική προσέγγιση. Ένα μοντέλο κλινικής πρακτικής και εκπαίδευσης Ειδικών Ως Υγείας και Εκπαιδευτικών. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

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

Pervin, L.A. & John, O.P. (2001). Θεωρίες Προσωπικότητας: Έρευνα και Εφαρμογές. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Σταλίκας, Α. & Ρούσση Π. (2016). Τα ψυχομετρικά εργαλεία στη Ελλάδα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φύκαρης, Ι. (2017). Όρια και δυνατότητες της σύγχρονης διδασκαλίας. Θεσσαλονίκη Εκδόσεις ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ.

Woolfolk, A. (2007). Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.

Ιστοσελίδες

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2015/22-12-15_sxoleia_eae.xls

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ερευνήτρια: Χούσου Πηνελόπη

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

το παρόν ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις που θα δώσετε θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Παρακαλώ διαβάστε τις παρακάτω ερωτήσεις και επιλέξτε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει. Σημειώστε μόνο μια απάντηση για κάθε ερώτηση. Για την εγκυρότητα αυτής της προσπάθειας, να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις. Για τα αποτελέσματα της έρευνας μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο e-mail: pxousou@yahoo.gr

Η συνδρομή σας στην έρευνα θα είναι πολύτιμη.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

ΕΝΟΤΗΤΑ 1

1.1 Φύλο	
Γυναίκα	
Άνδρας	

1.2 Ηλικία	
Έως 35	
36-45	
46-55	
56 και άνω	

1.3 Τύπος Σχολείου	
Γυμνάσιο Ειδικής Αγωγής	
ΕΕΕΕΚ	
Επαγγελματικό Γυμνάσιο Ειδικής Αγωγής	
Λύκειο Ειδικής Αγωγής	
ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής	
Γενικό Γυμνάσιο/Λύκειο	

1.4 Ειδικότητα	
Φιλολόγος	
Μαθηματικός	
Φυσικών επιστημών	
Πληροφορικής	
Γυμναστής	
Μουσικός	

Σημ. Ο πίνακας συνεχίζεται στην επόμενη σελίδα

Γεωπόνος	
Άλλο	

1.5 Σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε.)	
Διδακτορικό	
Μεταπτυχιακό	
Πτυχίο	
Σεμινάρια	
Δεν έχω σπουδές στην Ε.Α.Ε.	

1.6 Επιπλέον τίτλοι σπουδών (αν υπάρχουν)	
Διδακτορικό	
Μεταπτυχιακό	
Δεύτερο πτυχίο	
Δεν έχω επιπλέον σπουδές	

1.7 Εργασιακή κατάσταση	
Μόνιμος	
Αναπληρωτής - Ωρομίσθιος	

1.8 Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	
Έως 5	
6-10	
11-15	
16-20	
21 και άνω	

1.9 Έτη προϋπηρεσίας σε δομές Ε.Α.Ε.	
Έως 5	
6-10	
11-15	
16-20	
21 και άνω	

1.10 Οικογενιακή κατάσταση	
Άγαμος	
Έγγαμος	
Διαζευγμένος	
Σε Χηρεία	

1.11 Θέση Ευθύνης	
Διευθυντής/Υποδιευθυντής - Προϊστάμενος	
Χωρίς Θέση Ευθύνης (Λειτουργός)	

1.12 Έχετε στο άμεσο οικογενειακό σας περιβάλλον άτομο με αναπηρία;	
Ναι	
Όχι	

1.13 Θεωρείτε το επάγγελμά σας δημιουργικό;	
Ναι	
Όχι	

1.14 Αντιμετωπίζετε άγχος κατά την εργασία σας;	
Καθόλου - Λίγο	
Μερικές φορές	
Συχνά - πολλές φορές	

1.15 Ποια αναπηρία έχουν κυρίως οι μαθητές σας ; (μια απάντηση)	
Αυτισμό	
Σύνδρομο Down	
Νοητική αναπηρία	
Προβλήματα ακοής	
Προβλήματα όρασης	
Σπαστικότητα	
Δυσλεξία	
Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	
Διαταραχές ομιλίας	

Σημ. Ο πίνακας συνεχίζεται στην επόμενη σελίδα.

Σωματική αναπηρία	
ΔΕΠ ή ΔΕΠ-Υ	
Άλλο	

ΕΝΟΤΗΤΑ 2

Χρησιμοποιήστε την παρακάτω κλίμακα για να απαντήσετε στις ακόλουθες προτάσεις που αφορούν στα συναισθήματα, στα πιστεύω και στις συμπεριφορές σας. Απαντήστε με «1» αν η πρόταση δεν ισχύει ποτέ για σας, «2» αν δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, «4» αν ισχύει τις περισσότερες φορές, και «5» αν ισχύει πάντα για σας. Χρησιμοποιήστε το «3» μόνον αν δεν μπορείτε να αποφασίσετε αν η πρόταση ισχύει ή όχι για σας.

Μην ασχολείστε υπερβολικά με κάθε ένα ερώτημα, αφού κανένα δεν είναι πολύ σημαντικό από μόνο του. Ο καλύτερος τρόπος είναι να απαντήσετε ειλικρινά και γρήγορα.

1	2	3	4	5
Δεν ισχύει ποτέ	Δεν ισχύει σχεδόν ποτέ	Δεν μπορώ να αποφασίσω ή οι πιθανότητες είναι ίσες	Ισχύει τις περισ- σότερες φορές	Ισχύει πάντα

2.1 Δεν ανησυχώ για πράγματα για τα οποία δεν μπορώ να κάνω τίποτα.	
2.2 Είμαι ο τύπος του ανθρώπου που δραστηριοποιείται και δεν αναλογίζεται ή παραπονιέται για μια κατάσταση.	
2.3 Πιστεύω πως αν οι άνθρωποι σου συμπεριφέρονται άσχημα, πρέπει να τους συμπεριφερθείς με τον ίδιο τρόπο.	
2.4 Έχω ανακαλύψει ότι το να μιλώ για πράγματα που ελπίζω να πετύχω, μπορεί να τα εμποδίσει από το να συμβούν.	
2.5 Αν τα πάω καλά σ' ένα σημαντικό τεστ, αισθάνομαι απόλυτα επιτυχη-μένος/η κι ότι θα προκόψω στη ζωή μου.	

Σημ. Ο πίνακας συνεχίζεται στην επόμενη σελίδα.

1	2	3	4	5
Δεν ισχύει ποτέ	Δεν ισχύει σχεδόν ποτέ	Δεν μπορώ να αποφασίσω ή οι πιθανότητες είναι ίσες	Ισχύει τις περισ- σότερες φορές	Ισχύει πάντα
2.6 Πιστεύω στην Αστρολογία				
2.7 Δεν αφήνω τα μικροπράγματα να μ' ενοχλούν.				
2.8 Αν πρέπει να κάνω κάτι δυσάρεστο, προσπαθώ να το αντιμετωπίσω όσο καλύτερα γίνεται με το να σκέφτομαι θετικά.				
2.9 Υπάρχουν, κατά βάση, δύο είδη ανθρώπων σ' αυτόν τον κόσμο, οι καλοί και οι κακοί.				
2.10 Όταν μου συμβαίνει κάτι καλό, πιστεύω πως είναι πιθανό να αντισταθμιστεί από κάτι άσχημο.				
2.11 Πιστεύω ότι οι άνθρωποι μπορούν να καταφέρουν ότι θέλουν αν έχουν αρκετή θέληση				
2.12 Έχω τουλάχιστον ένα φυλαχτό για γούρι.				
2.13 Δεν αισθάνομαι ότι πρέπει να αποδίδω άψογα ώστε να θεωρώ τον εαυτό μου άτομο που αξίζει.				
2.14 Αντιμετωπίζω τις προκλήσεις όχι σαν πηγή φόβου, αλλά σαν μια ευκαιρία να δοκιμάσω τον εαυτό μου και να μάθω.				
2.15 Πιστεύω ότι υπάρχουν πολλοί λάθος τρόποι να κάνω κάτι αλλά μόνο ένας σωστός				
2.16 Πιστεύω στους καλούς και κακούς οιωνούς.				
2.17 Πιστεύω πως όλοι πρέπει ν' αγαπούν τους γονείς τους.				
2.18. Πιστεύω στα φαντάσματα.				
2.19 Έχω την τάση να εμμένω περισσότερο στα ευχάριστα παρά στα δυσάρεστα γεγονότα του παρελθόντος.				

1	2	3	4	5
Δεν ισχύει ποτέ	Δεν ισχύει σχεδόν ποτέ	Δεν μπορώ να αποφασίσω ή οι πιθανότητες είναι ίσες	Ισχύει τις περισ- σότερες φορές	Ισχύει πάντα

2.20. Όταν έχω να φέρω σε πέρας ένα δύσκολο εγχείρημα, κάνω ενθαρρυντικές σκέψεις, οι οποίες με βοηθούν να κάνω ό, τι καλύτερο μπορώ.	
2.21. Τείνω να ταξινομώ τους ανθρώπους σε εκείνους που είναι υπέρ μου και σε εκείνους που είναι εναντίον μου.	
2.22. Μερικές φορές νομίζω πως αν θέλω κάτι πάρα πολύ, δεν θα συμβεί.	
2.23. Αν γινόμουν δεκτός/ή σε μια σημαντική συνέντευξη για δουλειά, θα αισθανόμουν πολύ καλά και θα σκεφτόμουν ότι πάντα θα μπορούσα να βρω μια καλή δουλειά.	
2.24. Πιστεύω πως μερικοί άνθρωποι έχουν την ικανότητα να διαβάζουν τις σκέψεις των άλλων.	
2.25. Δεν παίρνω τα πράγματα προσωπικά	
2.26. Αν πρέπει να κάνω κάτι δυσάρεστο, προσπαθώ να το αντιμετωπίσω όσο καλύτερα γίνεται με το να σκέφτομαι θετικά.	
2.27. Είμαι πολύ επικριτικός με τους ανθρώπους	
2.28. Έχω μάθει να μην έχω μεγάλες προσδοκίες, γιατί ό, τι ελπίζω συνήθως δεν πραγματοποιείται.	
2.29. Πιστεύω πως αν κάνω κάτι καλό, θα μου συμβούν ευχάριστα πράγματα.	
2.30. Πιστεύω πως υπάρχουν άτομα που μπορούν να προβλέψουν το μέλλον	

ΕΝΟΤΗΤΑ 3

Παρακαλώ, βάλτε σε κύκλο τον κατάλληλο αριθμό για εσάς, για κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις:

Σε ποιο βαθμό μπορείς να:

	καθόλου				μεγάλο βαθμό
3.1 χρησιμοποιείς διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης	1	2	3	4	5
3.2 δίνεις εναλλακτικές ερμηνείες ή παραδείγματα στους μαθητές που δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποιες έννοιες	1	2	3	4	5
3.3 σχεδιάζεις εύστοχες ερωτήσεις για τους μαθητές σου	1	2	3	4	5
3.4 εφαρμόζεις εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη σου	1	2	3	4	5
3.5 ανταποκρίνεσαι σε δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών σου	1	2	3	4	5
3.6 προσαρμόζεις τη διδασκαλία σου ανάλογα με το επίπεδο του κάθε μαθητή χωριστά	1	2	3	4	5
3.7 εκτιμάς αν οι μαθητές σου κατανοούν το μάθημα που τους διδάσκεις	1	2	3	4	5
3.8 εφαρμόζεις κατάλληλες δραστηριότητες για ιδιαίτερα ικανούς μαθητές	1	2	3	4	5

Σε ποιο βαθμό μπορείς να:

	καθόλου				μεγάλο βαθμό
3.9 ελέγχεις τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών σου (π.χ. υπερδραστηριότητα, παρεμπόδιση συμμαθητών, κλπ)	1	2	3	4	5
3.10 πείθεις τους μαθητές σου να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης	1	2	3	4	5
3.11 πείθεις ένα μαθητή που κάνει φασαρία ή έχει διασπαστική συμπεριφορά να ησυχάσει	1	2	3	4	5
3.12 εφαρμόζεις μοντέλα διαχείρισης της τάξης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών σου	1	2	3	4	5
3.13 εμποδίζεις τους μαθητές με διασπαστική συμπεριφορά να διαταράσσουν το μάθημα	1	2	3	4	5
3.14 αντιμετωπίζεις τους μαθητές που έχουν αντιδραστική συμπεριφορά	1	2	3	4	5
3.15 εξηγείς με σαφήνεια στους μαθητές τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά τους	1	2	3	4	5
3.16 εφαρμόζεις μια συγκεκριμένη πορεία για την ομαλή ροή των διδακτικών σου ενεργειών	1	2	3	4	5

Σε ποιο βαθμό μπορείς να:

	καθόλου				μεγάλο βαθμό
3.17 κάνεις τους μαθητές σου να πιστέψουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου	1	2	3	4	5
3.18 βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης	1	2	3	4	5

Σημ. Ο πίνακας συνεχίζεται στην επόμενη σελίδα.

3.19 κινητοποιείς τους μαθητές που δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο	1	2	3	4	5
3.20 διευκολύνεις τους γονείς των μαθητών σου προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου	1	2	3	4	5
3.21 βελτιώνεις το βαθμό κατανόησης ενός μαθητή που αποτυγχάνει	1	2	3	4	5
3.22 βοηθάς τους μαθητές σου να αποκτήσουν κριτική σκέψη	1	2	3	4	5
3.23 καλλιεργείς τη δημιουργικότητα των μαθητών σου	1	2	3	4	5
3.24 κινητοποιείς και τους πιο δύσκολους μαθητές	1	2	3	4	5

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύονται οι απαντήσεις και τα ποσοστά που δώσανε οι ειδικοί παιδαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής στα ερωτηματολόγια της εποικοδομητικής σκέψης και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας.

1. Απαντήσεις ερωτηματολογίου για την εποικοδομητική σκέψη

Στον πίνακα 23 εξετάζονται οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν στο ερώτημα «2.1 Δεν ανησυχώ για πράγματα για τα οποία δεν μπορώ να κάνω τίποτα». Από το γενικό σύνολο των 214 εκπαιδευτικών οι 28 (13,1%) θεωρούν ότι η παραπάνω πρόταση δεν ισχύει ποτέ για αυτούς, οι 76 (35,5%) πιστεύουν ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, οι 49 (22,9%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν μπορούν να αποφασίσουν εάν η πρόταση αυτή ισχύει ή δεν ισχύει για αυτούς, οι 53 (24,8%) απάντησαν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 8 εκπαιδευτικοί (3,7%) πιστεύουν ότι πάντα ισχύει η πρόταση «Δεν ανησυχώ για πράγματα για τα οποία δεν μπορώ να κάνω τίποτα» για αυτούς. Από 107 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η πρόταση «Δεν ανησυχώ για πράγματα για τα οποία δεν μπορώ να κάνω τίποτα», δεν ισχύει ποτέ, για τους 13 (12,1%), δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, για τους 43 (40,2%), 22 (20,6%) εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θεωρούν ότι η συγκεκριμένη πρόταση έχει ίσες πιθανότητες να ισχύει για τους ίδιους, για 25 (23,4%) εκπαιδευτικούς ισχύει τις περισσότερες φορές και για 4 (3,7%) ισχύει πάντα. Τέλος από τους 107 ειδικούς παιδαγωγούς οι οποίοι εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την ίδια πρόταση οι 15 (14,0%) θεωρούν ότι δεν ισχύει ποτέ για αυτούς, οι 33 (30,8%) πιστεύουν ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, οι 27 (25,2%) δεν μπορούσαν να αποφασίσουν αν ισχύει η πρόταση για αυτούς, οι 28 (26,2%) θεωρούν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και οι 4 (3,7%) ότι ισχύει πάντα.

Πίνακας 23: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.1

Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «2.1 Δεν ανησυχώ για πράγματα για τα οποία δεν μπορώ να κάνω τίποτα.» * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών

Crosstabulation					
			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
2.1 Δεν ανησυχώ για πράγματα για τα οποία δεν μπορώ να κάνω τίποτα.	Δεν ισχύει ποτέ	Συχότητα (N)	13	15	28
		Ποσοστό	12,1%	14,0%	13,1%
	Δεν ισχύει σχεδόν ποτέ	Συχότητα (N)	43	33	76
		Ποσοστό	40,2%	30,8%	35,5%
	Δεν μπορώ να αποφασίσω ή οι πιθανότητες είναι ίσες	Συχότητα (N)	22	27	49
		Ποσοστό	20,6%	25,2%	22,9%
	Ισχύει τις περισσότερες φορές	Συχότητα (N)	25	28	53
		Ποσοστό	23,4%	26,2%	24,8%
	Ισχύει πάντα	Συχότητα (N)	4	4	8
		Ποσοστό	3,7%	3,7%	3,7%
Σύνολο	Συχότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Στην επόμενη ερώτηση η οποία είναι η «2.2 Είμαι ο τύπος του ανθρώπου που δραστηριοποιείται και δεν αναλογίζεται ή παραπονιέται για μια κατάσταση» (Πίνακας 24) από το σύνολο των 214 εκπαιδευτικών 10 (4,7%) πιστεύουν ότι η πρόταση αυτή δεν ισχύει ποτέ για αυτούς οι 38 (17,8%) θεωρούν ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, οι 45 (21,0%) δεν μπορούσαν να αποφασίσουν, οι 84 (39,3%) απάντησαν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και οι 37 (17,3%) ότι ισχύει πάντα για αυτούς. Οι απαντήσεις στην ίδια ερώτηση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής διαμορφώθηκαν ως εξής: ένας εκπαιδευτικός απάντησε ότι η παραπάνω πρόταση δεν ισχύει ποτέ για αυτόν, 23 (21,5%) ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 25 (23,4%) οι πιθανότητες να ισχύει ή να μην ισχύει η πρόταση είναι ίσες, 42 (39,3%) ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 16 (15,0%) ότι ισχύει πάντα. Συνεχίζοντας με την ίδια ερώτηση οι ειδικοί παιδαγωγοί δώσαν τις εξής απαντήσεις. Οι 9 (8,4%) απάντησαν ότι δεν ισχύει ποτέ η παραπάνω πρόταση, 15 (14,0%) ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 20 (18,7%) απάντησαν ότι δεν μπορούσαν να αποφασίσουν, 42 (39,3%) ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 21 (19,6%) ότι ισχύει πάντα.

Πίνακας 24 : Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.2

Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «2.2 Είμαι ο τύπος του ανθρώπου που δραστηριοποιείται και δεν αναλογίζεται ή παραπονιέται για μια κατάσταση».* Ειδικότητα Εκπαιδευτικών

Crosstabulation

			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
2.2 Είμαι ο τύπος του ανθρώπου που δραστηριοποιείται και δεν αναλογίζεται ή παραπονιέται για μια κατάσταση.	Δεν ισχύει ποτέ	Συχότητα (N)	1	9	10
		Ποσοστό	0,9%	8,4%	4,7%
	Δεν ισχύει σχεδόν ποτέ	Συχότητα (N)	23	15	38
		Ποσοστό	21,5%	14,0%	17,8%
	Δεν μπορώ να αποφασίσω ή οι πιθανότητες είναι ίσες	Συχότητα (N)	25	20	45
		Ποσοστό	23,4%	18,7%	21,0%
	Ισχύει τις περισσότερες φορές	Συχότητα (N)	42	42	84
		Ποσοστό	39,3%	39,3%	39,3%
	Ισχύει πάντα	Συχότητα (N)	16	21	37
		Ποσοστό	15,0%	19,6%	17,3%
Σύνολο	Συχότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση «2.3 Πιστεύω πως αν οι άνθρωποι σου συμπεριφέρονται άσχημα, πρέπει να τους συμπεριφερθείς με τον ίδιο τρόπο» από τους 214 εκπαιδευτικούς για τους 89 (41,6%) η πρόταση δεν ισχύει ποτέ, για τους 81 (37,9%) δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, για τους 28 (13,1%) οι πιθανότητες η πρόταση να ισχύει ή να μην ισχύει είναι ίσες, για τους 13 (6,1%) η πρόταση ισχύει τις περισσότερες φορές και για 3 εκπαιδευτικούς (1,4%) ισχύει πάντα. Ελέγχοντας τις απαντήσεις στην παραπάνω ερώτηση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής βρέθηκε ότι για τους 48 (44,9%) η παραπάνω πρόταση δεν ισχύει ποτέ, για τους 39 (36,4%) δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, για τους 13 (12,1%) το να ισχύει ή να μην ισχύει η πρόταση έχει ίσες πιθανότητες, για τους 6 (5,6%) ισχύει τις περισσότερες φορές και για έναν εκπαιδευτικό (0,9%) ισχύει πάντα η πρόταση «Πιστεύω πως αν οι άνθρωποι σου συμπεριφέρονται άσχημα, πρέπει να τους συμπεριφερθείς με τον ίδιο τρόπο». Τέλος για τους ειδικούς παιδαγωγούς προέκυψαν τα εξής. Για τους 41 (38,3%) ειδικούς παιδαγωγούς η πρόταση «Πιστεύω πως αν οι

άνθρωποι σου συμπεριφέρονται άσχημα, πρέπει να τους συμπεριφερθείς με τον ίδιο τρόπο» δεν ισχύει ποτέ, για τους 42 (39,3%) δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, για τους 15 (14,0%) έχει την ίδια πιθανότητα να ισχύει και να μην ισχύει για τους 7(6,5%) ισχύει τις περισσότερες φορές και για τους 3 (1,4%) ισχύει πάντα. (Πίνακας 25)

Πίνακας 25 : Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.3

Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «2.3 Πιστεύω πως αν οι άνθρωποι σου συμπεριφέρονται άσχημα, πρέπει να τους συμπεριφερθείς με τον ίδιο τρόπο». Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
2.3 Πιστεύω πως αν οι άνθρωποι σου συμπεριφέρονται άσχημα, πρέπει να τους συμπεριφερθείς με τον ίδιο τρόπο.	Δεν ισχύει ποτέ	Συχνότητα (N)	48	41	89
		Ποσοστό	44,9%	38,3%	41,6%
	Δεν ισχύει σχεδόν ποτέ	Συχνότητα (N)	39	42	81
		Ποσοστό	36,4%	39,3%	37,9%
	Δεν μπορώ να αποφασίσω ή οι πιθανότητες είναι ίσες	Συχνότητα (N)	13	15	28
		Ποσοστό	12,1%	14,0%	13,1%
	Ισχύει τις περισσότερες φορές	Συχνότητα (N)	6	7	13
		Ποσοστό	5,6%	6,5%	6,1%
	Ισχύει πάντα	Συχνότητα (N)	1	2	3
		Ποσοστό	0,9%	1,9%	1,4%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Στον πίνακα 26 μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι η πρόταση «2.4 Έχω ανακαλύψει ότι το να μιλώ για πράγματα που ελπίζω να πετύχω, μπορεί να τα εμποδίσει από το να συμβούν», δεν ισχύει ποτέ για 86 (40,2%) από τους 214 εκπαιδευτικούς συνολικά οι οποίοι πήραν μέρος στη έρευνα, δεν ισχύει σχεδόν ποτέ για 54 (25,2%) εκπαιδευτικούς, δεν μπορούσαν να αποφασίσουν αν ισχύει ή όχι 38 (17,8%) εκπαιδευτικοί, 30 (14,0%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 6 (2,8%) ότι ισχύει πάντα. Από τους 107 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής οι 45 (42,1%) απάντησαν ότι η παραπάνω πρόταση δεν ισχύει ποτέ για αυτούς , οι 23 (21,5%) απάντησαν ότι δεν ισχύει

σχεδόν ποτέ, οι 20 (18,7%) δεν μπορούσαν να αποφασίσουν αν ισχύει η πρόταση, 15 (14,0%) απάντησαν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 4 (3,7%) ότι ισχύει πάντα. Όσο αφορά τις εκτιμήσεις των ειδικών παιδαγωγών για «Έχω ανακαλύψει ότι το να μιλώ για πράγματα που ελπίζω να πετύχω, μπορεί να τα εμποδίσει από το να συμβούν» οι 41 (38,3%) απάντησαν ότι δεν ισχύει ποτέ για αυτούς, 31 (29,0%) ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 18 (16,8%) θεωρούν ίσες πιθανότητες να ισχύει και να μην ισχύει, 15 (14,0%) απάντησαν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 2 (1,9%) ότι ισχύει πάντα.

Πίνακας 26 : Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.4

Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «2.4 Έχω ανακαλύψει ότι το να μιλώ για πράγματα που ελπίζω να πετύχω, μπορεί να τα εμποδίσει από το να συμβούν». Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
2.4 Έχω ανακαλύψει ότι το να μιλώ για πράγματα που ελπίζω να πετύχω, μπορεί να τα εμποδίσει από το να συμβούν.	Δεν ισχύει ποτέ	Συχνότητα (N)	45	41	86
		Ποσοστό	42,1%	38,3%	40,2%
	Δεν ισχύει σχεδόν ποτέ	Συχνότητα (N)	23	31	54
		Ποσοστό	21,5%	29,0%	25,2%
	Δεν μπορώ να αποφασίσω ή οι πιθανότητες είναι ίσες	Συχνότητα (N)	20	18	38
		Ποσοστό	18,7%	16,8%	17,8%
	Ισχύει τις περισσότερες φορές	Συχνότητα (N)	15	15	30
		Ποσοστό	14,0%	14,0%	14,0%
	Ισχύει πάντα	Συχνότητα (N)	4	2	6
		Ποσοστό	3,7%	1,9%	2,8%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Για την πρόταση «2.5 Αν τα πάω καλά σ' ένα σημαντικό τεστ, αισθάνομαι απόλυτα επιτυχη-μένος/η κι ότι θα προκόψω στη ζωή μου». Πήραμε τις ακόλουθες απαντήσεις από το σύνολο των εκπαιδευτικών. 30 (14,0%) θεωρούν ότι δεν ισχύει ποτέ γι' αυτούς, 59 (27,6%) θεωρούν ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 47 (22,0%) θεωρούν ότι οι πιθανότητες να ισχύει και να μην ισχύει είναι ίσες, 64 (20,9%) θεωρούν ότι ισχύει τις περισσότερες

φορές και 14 (6,5%) ότι η παραπάνω πρόταση ισχύει πάντα. Για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής οι απαντήσεις διαμορφώθηκαν ως εξής: 16 (15,0%) πιστεύουν ότι η πρόταση δεν ισχύει ποτέ, 36 (33,6%) ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 15 (14,0%) δεν μπορούσαν να αποφασίσουν αν ισχύει ή όχι, 34 (31,8%) απάντησαν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 6 (5,6%) ότι ισχύει πάντα. Τέλος για τους ειδικούς παιδαγωγούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα οι απαντήσεις για το πόσο η πρόταση «*Αν τα πάω καλά σ' ένα σημαντικό τεστ, αισθάνομαι απόλυτα επιτυχημένος/η κι ότι θα προκόψω στη ζωή μου*» ισχύει ή δεν ισχύει ήταν οι εξής: 14 (13,1%) ειδικοί παιδαγωγοί απάντησαν ότι δεν ισχύει ποτέ για αυτούς, 23 (21,5%) ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 32 (29,9%) ότι οι πιθανότητες να ισχύει και να μην ισχύει είναι ίσες, 30 (28,0%) ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 8 (7,5%) ότι ισχύει πάντα. (Πίνακας 27)

Πίνακας 27 : Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.5

Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «2.5 Αν τα πάω καλά σ' ένα σημαντικό τεστ, αισθάνομαι απόλυτα επιτυχημένος/η κι ότι θα προκόψω στη ζωή μου». Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation					
			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
2.5 Αν τα πάω καλά σ' ένα σημαντικό τεστ, αισθάνομαι απόλυτα επιτυχη-μένος/η κι ότι θα προκόψω στη ζωή μου	Δεν ισχύει ποτέ	Συχνότητα (N)	16	14	30
		Ποσοστό	15,0%	13,1%	14,0%
	Δεν ισχύει σχεδόν ποτέ	Συχνότητα (N)	36	23	59
		Ποσοστό	33,6%	21,5%	27,6%
	Δεν μπορώ να αποφασίσω ή οι πιθανότητες είναι ίσες	Συχνότητα (N)	15	32	47
		Ποσοστό	14,0%	29,9%	22,0%
	Ισχύει τις περισσότερες φορές	Συχνότητα (N)	34	30	64
		Ποσοστό	31,8%	28,0%	29,9%
	Ισχύει πάντα	Συχνότητα (N)	6	8	14
		Ποσοστό	5,6%	7,5%	6,5%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Στον παρακάτω πίνακα 28 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στην επόμενη ερώτηση του ερωτηματολογίου για την εποικοδομητική σκέψη η οποία είναι η «2.6 Πιστεύω στην Αστρολογία». Σύμφωνα με τις απαντήσεις του συνόλου των συμμετεχόντων οι 140 (65,4%) από τους 214 θεωρούν ότι δε ισχύει ποτέ για αυτούς η παραπάνω πρόταση, 43 (20,1%) ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 13 (6,1%) δεν μπορούν να αποφασίσουν αν ισχύει ή δεν ισχύει, 15 (7,0%) απάντησαν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 3 (1,4%) ότι ισχύει πάντα. Με τον έλεγχο των απαντήσεων για την ίδια ερώτηση όσο αφορά τους 107 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής διαπιστώθηκε ότι 74 (69,2%) απάντησαν ότι η πρόταση δεν ισχύει ποτέ, 20 (18,7%) ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 4 (3,7%) ότι δεν μπορούν να αποφασίσουν, 8 (7,5%) ότι ισχύει τις περισσότερες φορές ενώ ένας (0,9%) εκπαιδευτικός απάντησε ότι ισχύει πάντα. Οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών όσο αφορά την πρόταση «Πιστεύω στην Αστρολογία», σχηματίστηκαν ως εξής: 66 (61,7%) ειδικοί παιδαγωγοί απάντησαν ότι η πρόταση δεν ισχύει ποτέ, 23 (21,5%) ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 9 (8,4%) ότι δεν τους είναι ξεκάθαρο αν ισχύει ή όχι, 7 (6,5%) ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 2 (1,9%) ότι ισχύει πάντα.

Πίνακας 28 : Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.6

Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «2.6 Πιστεύω στην Αστρολογία».*
Ειδικότητα Εκπαιδευτικών

Crosstabulation			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
2.6 Πιστεύω στην Αστρολογία	Δεν ισχύει ποτέ	Συχνότητα (N)	74	66	140
		Ποσοστό	69,2%	61,7%	65,4%
	Δεν ισχύει σχεδόν ποτέ	Συχνότητα (N)	20	23	43
		Ποσοστό	18,7%	21,5%	20,1%
	Δεν μπορώ να αποφασίσω ή οι πιθανότητες είναι ίσες	Συχνότητα (N)	4	9	13
		Ποσοστό	3,7%	8,4%	6,1%
	Ισχύει τις περισσότερες φορές	Συχνότητα (N)	8	7	15
		Ποσοστό	7,5%	6,5%	7,0%
	Ισχύει πάντα	Συχνότητα (N)	1	2	3
		Ποσοστό	0,9%	1,9%	1,4%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Στη συνέχεια τον πίνακα 29 εμφανίζονται οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν στην πρόταση «2.7 Δεν αφήνω τα μικροπράγματα να μ' ενοχλούν». Από το γενικό σύνολο των 214 εκπαιδευτικών οι 17 (7,9%) θεωρούν ότι η παραπάνω πρόταση δεν ισχύει ποτέ για αυτούς, οι 84 (39,3%) πιστεύουν ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, οι 28 (13,1%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν μπορούν να αποφασίσουν εάν η πρόταση αυτή ισχύει ή δεν ισχύει για αυτούς, οι 62 (29,0%) απάντησαν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 23 εκπαιδευτικοί (10,7%) πιστεύουν ότι πάντα ισχύει η πρόταση «Δεν αφήνω τα μικροπράγματα να μ' ενοχλούν», για αυτούς. Από 107 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η ίδια πρόταση δεν ισχύει ποτέ, για τους 8 (7,5%), δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, για τους 45 (42,1%), 19 (17,8%) εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θεωρούν ότι η συγκεκριμένη πρόταση έχει ίσες πιθανότητες να ισχύει για τους ίδιους, για 27 (25,2%) εκπαιδευτικούς ισχύει τις περισσότερες φορές και για 8 (7,5%) ισχύει πάντα. Τέλος από τους 107 ειδικούς παιδαγωγούς οι οποίοι εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παραπάνω πρόταση οι 9 (8,4%) θεωρούν ότι δεν

ισχύει ποτέ για αυτούς, οι 39 (36,4%) πιστεύουν ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, οι 9 (8,4%) δεν μπορούσαν να αποφασίσουν αν ισχύει η πρόταση για αυτούς, οι 35 (32,7%) θεωρούν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και οι 15 (14,0%) ότι ισχύει πάντα.

Πίνακας 29 : Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.7

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «2.7 Δεν αφήνω τα μικροπράγματα να μ' ενοχλούν». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation					
			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
2.7 Δεν αφήνω τα μικροπράγματα να μ' ενοχλούν.	Δεν ισχύει ποτέ	Συχνότητα (N)	8	9	17
		Ποσοστό	7,5%	8,4%	7,9%
	Δεν ισχύει σχεδόν ποτέ	Συχνότητα (N)	45	39	84
		Ποσοστό	42,1%	36,4%	39,3%
	Δεν μπορώ να αποφασίσω ή οι πιθανότητες είναι ίσες	Συχνότητα (N)	19	9	28
		Ποσοστό	17,8%	8,4%	13,1%
	Ισχύει τις περισσότερες φορές	Συχνότητα (N)	27	35	62
		Ποσοστό	25,2%	32,7%	29,0%
	Ισχύει πάντα	Συχνότητα (N)	8	15	23
		Ποσοστό	7,5%	14,0%	10,7%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Έπειτα στον πίνακα 30 παρατηρούμε ότι η πρόταση «2.8 Αν πρέπει να κάνω κάτι δυσάρεστο, προσπαθώ να το αντιμετωπίσω όσο καλύτερα γίνεται με το να σκέφτομαι θετικά», δεν ισχύει ποτέ για 9 (4,2%) από τους 214 εκπαιδευτικούς συνολικά οι οποίοι πήραν μέρος στη έρευνα, δεν ισχύει σχεδόν ποτέ για 22 (10,3%) εκπαιδευτικούς, δεν μπορούσαν να αποφασίσουν αν ισχύει ή όχι 38 (17,8%) εκπαιδευτικοί, 97 (45,3%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 48 (22,4%) ότι ισχύει πάντα. Από τους 107 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής οι 3 (2,8%) απάντησαν ότι η παραπάνω πρόταση δεν ισχύει ποτέ για αυτούς, οι 16 (15,0%) απάντησαν ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, οι 23 (21,5%) δεν μπορούσαν να αποφασίσουν αν ισχύει η πρόταση, 46 (43,0%) απάντησαν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 19 (17,8%) ότι ισχύει πάντα.

Όσο αφορά τις εκτιμήσεις των ειδικών παιδαγωγών για την πρόταση «Αν πρέπει να κάνω κάτι δυσάρεστο, προσπαθώ να το αντιμετωπίσω όσο καλύτερα γίνεται με το να σκέφτομαι θετικά», οι 6 (5,6%) απάντησαν ότι δεν ισχύει ποτέ για αυτούς, επίσης 6 (5,6%) απάντησαν ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 15 (14,0%) θεωρούν ίσες πιθανότητες να ισχύει και να μην ισχύει, 51 (47,7%) απάντησαν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 29 (27,1%) ότι ισχύει πάντα.

Πίνακας 30 : Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.8

Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «2.8 Αν πρέπει να κάνω κάτι δυσάρεστο, προσπαθώ να το αντιμετωπίσω όσο καλύτερα γίνεται με το να σκέφτομαι θετικά». Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation					
			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
2.8 Αν πρέπει να κάνω κάτι δυσάρεστο, προσπαθώ να το αντιμετωπίσω όσο καλύτερα γίνεται με το να σκέφτομαι θετικά.	Δεν ισχύει ποτέ	Συχνότητα (N)	3	6	9
		Ποσοστό	2,8%	5,6%	4,2%
	Δεν ισχύει σχεδόν ποτέ	Συχνότητα (N)	16	6	22
		Ποσοστό	15,0%	5,6%	10,3%
	Δεν μπορώ να αποφασίσω ή οι πιθανότητες είναι ίσες	Συχνότητα (N)	23	15	38
		Ποσοστό	21,5%	14,0%	17,8%
	Ισχύει τις περισσότερες φορές	Συχνότητα (N)	46	51	97
		Ποσοστό	43,0%	47,7%	45,3%
	Ισχύει πάντα	Συχνότητα (N)	19	29	48
		Ποσοστό	17,8%	27,1%	22,4%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Στον πίνακα 31 εξετάζονται οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν στο ερώτημα «2.9 Υπάρχουν, κατά βάση, δύο είδη ανθρώπων σ' αυτόν τον κόσμο, οι καλοί και οι κακοί». Από το γενικό σύνολο των 214 εκπαιδευτικών οι 74 (34,6%) θεωρούν ότι η παραπάνω πρόταση δεν ισχύει ποτέ για αυτούς, οι 59 (27,6%) πιστεύουν ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, οι 42 (19,6%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν μπορούν να αποφασίσουν εάν η πρόταση

αυτή ισχύει ή δεν ισχύει για αυτούς, οι 24 (11,2%) απάντησαν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 15 εκπαιδευτικοί (7,0%) πιστεύουν ότι πάντα ισχύει η πρόταση «Υπάρχουν, κατά βάση, δύο είδη ανθρώπων σ' αυτόν τον κόσμο, οι καλοί και οι κακοί». Από 107 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η παραπάνω πρόταση δεν ισχύει ποτέ, για τους 38 (35,5%), δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, για τους 35 (32,7%), 20 (18,7%) εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θεωρούν ότι η συγκεκριμένη πρόταση έχει ίσες πιθανότητες να ισχύει για τους ίδιους, για 10 (9,3%) εκπαιδευτικούς ισχύει τις περισσότερες φορές και για 4 (3,7%) ισχύει πάντα. Τέλος από τους 107 ειδικούς παιδαγωγούς οι οποίοι εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την ίδια πρόταση οι 36 (33,6%) θεωρούν ότι δεν ισχύει ποτέ για αυτούς, οι 24 (22,4%) πιστεύουν ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, οι 22 (20,6%) δεν μπορούσαν να αποφασίσουν αν ισχύει η πρόταση για αυτούς, οι 14 (13,1%) θεωρούν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και οι 11 (10,3%) ότι ισχύει πάντα.

Πίνακας 31 : Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.9

Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «2.9 Υπάρχουν, κατά βάση, δύο είδη ανθρώπων σ' αυτόν τον κόσμο, οι καλοί και οι κακοί». Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation					
			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
2.9 Υπάρχουν, κατά βάση, δύο είδη ανθρώπων σ' αυτόν τον κόσμο, οι καλοί και οι κακοί.	Δεν ισχύει ποτέ	Συχνότητα (N)	38	36	74
		Ποσοστό	35,5%	33,6%	34,6%
	Δεν ισχύει σχεδόν ποτέ	Συχνότητα (N)	35	24	59
		Ποσοστό	32,7%	22,4%	27,6%
	Δεν μπορώ να αποφασίσω ή οι πιθανότητες είναι ίσες	Συχνότητα (N)	20	22	42
		Ποσοστό	18,7%	20,6%	19,6%
	Ισχύει τις περισσότερες φορές	Συχνότητα (N)	10	14	24
		Ποσοστό	9,3%	13,1%	11,2%
	Ισχύει πάντα	Συχνότητα (N)	4	11	15
		Ποσοστό	3,7%	10,3%	7,0%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Για την πρόταση «2.10 Όταν μου συμβαίνει κάτι καλό, πιστεύω πως είναι πιθανό να αντισταθμιστεί από κάτι άσχημο» (πίνακας 32) από το γενικό σύνολο των 214 εκπαιδευτικών οι 81 (37,9%) θεωρούν ότι η παραπάνω πρόταση δεν ισχύει ποτέ για αυτούς, οι 64 (29,9%) πιστεύουν ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, οι 32 (15,0%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν μπορούν να αποφασίσουν εάν η πρόταση αυτή ισχύει ή δεν ισχύει για αυτούς, οι 27 (12,6%) απάντησαν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 10 εκπαιδευτικοί (4,7%) πιστεύουν ότι πάντα ισχύει η συγκεκριμένη πρόταση. Από 107 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η ίδια πρόταση, δεν ισχύει ποτέ, για τους 33 (30,8%), δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, για τους 32 (29,9%), 18 (16,8%) εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θεωρούν ότι η συγκεκριμένη πρόταση έχει ίσες πιθανότητες να ισχύει για τους ίδιους, για 17 (15,9%) εκπαιδευτικούς ισχύει τις περισσότερες φορές και για 7 (6,5%) ισχύει πάντα. Τέλος από τους 107 ειδικούς παιδαγωγούς οι οποίοι εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παραπάνω πρόταση οι 48 (44,9%) θεωρούν ότι δεν ισχύει ποτέ για αυτούς, οι 32 (29,9%) πιστεύουν ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, οι 14 (13,1%) δεν μπορούσαν να αποφασίσουν αν ισχύει η πρόταση για αυτούς, οι 10 (9,3%) θεωρούν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και οι 3 (2,8%) ότι ισχύει πάντα.

Πίνακας 32 : Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.10

Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «2.10 Όταν μου συμβαίνει κάτι καλό, πιστεύω πως είναι πιθανό να αντισταθμιστεί από κάτι άσχημο». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών

Crosstabulation

			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
2.10 Όταν μου συμβαίνει κάτι καλό, πιστεύω πως είναι πιθανό να αντισταθμιστεί από κάτι άσχημο.	Δεν ισχύει ποτέ	Συχνότητα (N)	33	48	81
		Ποσοστό	30,8%	44,9%	37,9%
	Δεν ισχύει σχεδόν ποτέ	Συχνότητα (N)	32	32	64
		Ποσοστό	29,9%	29,9%	29,9%
	Δεν μπορώ να αποφασίσω ή οι πιθανότητες είναι ίσες	Συχνότητα (N)	18	14	32
		Ποσοστό	16,8%	13,1%	15,0%
	Ισχύει τις περισσότερες φορές	Συχνότητα (N)	17	10	27
		Ποσοστό	15,9%	9,3%	12,6%
	Ισχύει πάντα	Συχνότητα (N)	7	3	10
		Ποσοστό	6,5%	2,8%	4,7%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Στην επόμενη ερώτηση η οποία είναι η «2.11 Πιστεύω ότι οι άνθρωποι μπορούν να καταφέρουν ότι θέλουν αν έχουν αρκετή θέληση», (Πίνακας 33) από το σύνολο των 214 εκπαιδευτικών 2 (0,9%) πιστεύουν ότι η πρόταση αυτή δεν ισχύει ποτέ για αυτούς οι 16 (7,5%) θεωρούν ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, οι 23 (10,7%) δεν μπορούσαν να αποφασίσουν, οι 105 (49,1%) απάντησαν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και οι 68 (31,8%) ότι ισχύει πάντα για αυτούς. Οι απαντήσεις στην ίδια πρόταση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής διαμορφώθηκαν ως εξής: ένας εκπαιδευτικός (0,9%) απάντησε ότι η παραπάνω πρόταση δεν ισχύει ποτέ για αυτόν, 9 (8,4%) ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 14 (13,1%) οι πιθανότητες να ισχύει ή να μην ισχύει η πρόταση είναι ίσες, 57 (53,3%) ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 26 (24,3%) ότι ισχύει πάντα. Συνεχίζοντας με την ίδια ερώτηση οι ειδικοί παιδαγωγοί δώσαν τις εξής απαντήσεις. Ένας εκπαιδευτικός (0,9%) απάντησε ότι δεν ισχύει ποτέ η παραπάνω πρόταση, 7 (6,5%) ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 9 (8,4%) απάντησαν ότι δεν μπορούσαν να αποφασίσουν, 48 (44,9%) ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 42 (39,3%) ότι ισχύει πάντα.

Πίνακας 33 : Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.11

Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «2.11 Πιστεύω ότι οι άνθρωποι μπορούν να καταφέρουν ότι θέλουν αν έχουν αρκετή θέληση». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών

Crosstabulation			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
2.11 Πιστεύω ότι οι ανθρώποι μπορούν να καταφέρουν ότι θέλουν αν έχουν αρκετή θέληση	Δεν ισχύει ποτέ	Συχνότητα (N)	1	1	2
		Ποσοστό	0,9%	0,9%	0,9%
	Δεν ισχύει σχεδόν ποτέ	Συχνότητα (N)	9	7	16
		Ποσοστό	8,4%	6,5%	7,5%
	Δεν μπορώ να αποφασίσω ή οι πιθανότητες είναι ίσες	Συχνότητα (N)	14	9	23
		Ποσοστό	13,1%	8,4%	10,7%
	Ισχύει τις περισσότερες φορές	Συχνότητα (N)	57	48	105
		Ποσοστό	53,3%	44,9%	49,1%
Ισχύει πάντα	Συχνότητα (N)	26	42	68	
	Ποσοστό	24,3%	39,3%	31,8%	
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν όσο αφορά την πρόταση «2.12 Έχω τουλάχιστον ένα φυλαχτό για γούρι» από τους 214 εκπαιδευτικούς για τους 125 (58,4%) η πρόταση δεν ισχύει ποτέ, για τους 41 (19,2%) δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, για τους 12 (5,6%) οι πιθανότητες η πρόταση να ισχύει ή να μην ισχύει είναι ίσες, για τους 25 (11,7%) η πρόταση ισχύει τις περισσότερες φορές και για 11 εκπαιδευτικούς (5,1%) ισχύει πάντα. Ελέγχοντας τις απαντήσεις στην παραπάνω ερώτηση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής βρέθηκε ότι για τους 63 (58,9%) η παραπάνω πρόταση δεν ισχύει ποτέ, για τους 21 (19,6%) δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, για τους 6 (5,6%) το να ισχύει ή να μην ισχύει η πρόταση έχει ίσες πιθανότητες, για τους 12 (11,2%) ισχύει τις περισσότερες φορές και 5 εκπαιδευτικούς (4,7%) ισχύει πάντα η πρόταση «Έχω τουλάχιστον ένα φυλαχτό για γούρι». Τέλος για τους ειδικούς παιδαγωγούς προέκυψαν τα εξής: Για τους 62 (57,9%) ειδικούς παιδαγωγούς η παραπάνω πρόταση δεν ισχύει ποτέ, για τους 20 (18,7%) δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, για τους 6 (5,6%) έχει την ίδια πιθανότητα να ισχύει και να μην

ισχύει για τους 13 (12,1%) ισχύει τις περισσότερες φορές και για τους 3 6 (5,6%) ισχύει πάντα. (Πίνακας 34)

Πίνακας 34 : Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.12

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «2.12 Έχω τουλάχιστον ένα φυλαχτό για γούρι». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation					
			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
2.12 Έχω τουλάχιστον ένα φυλαχτό για γούρι.	Δεν ισχύει ποτέ	Συχνότητα (N)	63	62	125
		Ποσοστό	58,9%	57,9%	58,4%
	Δεν ισχύει σχεδόν ποτέ	Συχνότητα (N)	21	20	41
		Ποσοστό	19,6%	18,7%	19,2%
	Δεν μπορώ να αποφασίσω ή οι πιθανότητες είναι ίσες	Συχνότητα (N)	6	6	12
		Ποσοστό	5,6%	5,6%	5,6%
	Ισχύει τις περισσότερες φορές	Συχνότητα (N)	12	13	25
		Ποσοστό	11,2%	12,1%	11,7%
	Ισχύει πάντα	Συχνότητα (N)	5	6	11
		Ποσοστό	4,7%	5,6%	5,1%
Σύνολο		Συχνότητα (N)	107	107	214
		Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Στον πίνακα 35 έχουμε την δυνατότητα να παρατηρήσουμε ότι η πρόταση «2.13 Δεν αισθάνομαι ότι πρέπει να αποδίδω άποψη ώστε να θεωρώ τον εαυτό μου άτομο που αξίζει», δεν ισχύει ποτέ για 29 (13,6%) από τους 214 εκπαιδευτικούς συνολικά οι οποίοι πήραν μέρος στη έρευνα, δεν ισχύει σχεδόν ποτέ για 40 (18,7%) εκπαιδευτικούς, δεν μπορούσαν να αποφασίσουν αν ισχύει ή όχι 55 (25,7%) εκπαιδευτικοί, 57 (26,6%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 33 (15,4%) ότι ισχύει πάντα. Από τους 107 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής οι 11 (10,3%) απάντησαν ότι η παραπάνω πρόταση δεν ισχύει ποτέ για αυτούς, οι 28 (26,2%) απάντησαν ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, οι 24 (22,4%) δεν μπορούσαν να αποφασίσουν αν ισχύει η πρόταση, 27 (25,2%) απάντησαν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 17 (15,9%) ότι ισχύει πάντα. Όσο αφορά τις εκτιμήσεις των ειδικών παιδαγωγών για την πρόταση «Δεν αισθάνομαι ότι

πρέπει να αποδίδω άψογα ώστε να θεωρώ τον εαυτό μου άτομο που αξίζει», οι 18 (16,8%) απάντησαν ότι δεν ισχύει ποτέ για αυτούς, 12 (11,2%) ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 31 (29,0%) θεωρούν ίσες πιθανότητες να ισχύει και να μην ισχύει, 30 (28,0%) απάντησαν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 16 (15,0%) ότι ισχύει πάντα.

Πίνακας 35 : Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.13

Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «2.13 Δεν αισθάνομαι ότι πρέπει να αποδίδω άψογα ώστε να θεωρώ τον εαυτό μου άτομο που αξίζει». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών

Crosstabulation					
			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
2.13 Δεν αισθάνομαι ότι πρέπει να αποδίδω άψογα ώστε να θεωρώ τον εαυτό μου άτομο που αξίζει.	Δεν ισχύει ποτέ	Συχνότητα (N)	11	18	29
		Ποσοστό	10,3%	16,8%	13,6%
	Δεν ισχύει σχεδόν ποτέ	Συχνότητα (N)	28	12	40
		Ποσοστό	26,2%	11,2%	18,7%
	Δεν μπορώ να αποφασίσω ή οι πιθανότητες είναι ίσες	Συχνότητα (N)	24	31	55
		Ποσοστό	22,4%	29,0%	25,7%
	Ισχύει τις περισσότερες φορές	Συχνότητα (N)	27	30	57
		Ποσοστό	25,2%	28,0%	26,6%
	Ισχύει πάντα	Συχνότητα (N)	17	16	33
		Ποσοστό	15,9%	15,0%	15,4%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Στον επόμενο πίνακα 36, καταγράφονται οι απαντήσεις στην ερώτηση του ερωτηματολογίου για την εποικοδομητική σκέψη η οποία είναι η «2.14 Αντιμετωπίζω τις προκλήσεις όχι σαν πηγή φόβου, αλλά σαν μια ευκαιρία να δοκιμάσω τον εαυτό μου και να μάθω». Σύμφωνα με τις απαντήσεις του συνόλου των συμμετεχόντων, 2 (0,9%) από τους 214 θεωρούν ότι δε ισχύει ποτέ για αυτούς η παραπάνω πρόταση, 19 (8,9%) ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 32 (15,0%) δεν μπορούν να αποφασίσουν αν ισχύει ή δεν ισχύει, 99 (46,3%) απάντησαν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 62 (29,0%) ότι ισχύει πάντα. Με τον έλεγχο των απαντήσεων για την ίδια ερώτηση όσο αφορά τους 107 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής διαπιστώθηκε ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν έδωσε ως

απάντηση ότι η πρόταση δεν ισχύει ποτέ, 14 (13,1%) ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 20 (18,7%) ότι δεν μπορούν να αποφασίσουν, 49 (45,8%) ότι ισχύει τις περισσότερες φορές ενώ 24 (22,4%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι ισχύει πάντα. Οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών όσο αφορά την παραπάνω πρόταση σχηματίστηκαν ως εξής: 2 (1,9%) ειδικοί παιδαγωγοί απάντησαν ότι η πρόταση δεν ισχύει ποτέ, 5 (4,7%) ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 12 (11,2%) ότι δεν τους είναι ξεκάθαρο αν ισχύει ή όχι, 50 (46,7%) ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 38 (35,5%) ότι ισχύει πάντα.

Πίνακας 36 : Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.14

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «2.14 Αντιμετωπίζω τις προκλήσεις όχι σαν πηγή φόβου, αλλά σαν μια ευκαιρία να δοκιμάσω τον εαυτό μου και να μάθω». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
2.14 Αντιμετωπίζω τις προκλήσεις όχι σαν πηγή φόβου, αλλά σαν μια ευκαιρία να δοκιμάσω τον εαυτό μου και να μάθω.	Δεν ισχύει ποτέ	Συχνότητα (N)	0	2	2
		Ποσοστό	0,0%	1,9%	0,9%
	Δεν ισχύει σχεδόν ποτέ	Συχνότητα (N)	14	5	19
		Ποσοστό	13,1%	4,7%	8,9%
	Δεν μπορώ να αποφασίσω ή οι πιθανότητες είναι ίσες	Συχνότητα (N)	20	12	32
		Ποσοστό	18,7%	11,2%	15,0%
	Ισχύει τις περισσότερες φορές	Συχνότητα (N)	49	50	99
		Ποσοστό	45,8%	46,7%	46,3%
Ισχύει πάντα	Συχνότητα (N)	24	38	62	
	Ποσοστό	22,4%	35,5%	29,0%	
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Στη συνέχεια τον πίνακα 37 εμφανίζονται οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν στην πρόταση «2.15 Πιστεύω ότι υπάρχουν πολλοί λάθος τρόποι να κάνω κάτι αλλά μόνο ένας σωστός». Από το γενικό σύνολο των 214 εκπαιδευτικών οι 55 (25,7%) θεωρούν ότι η παραπάνω πρόταση δεν ισχύει ποτέ για αυτούς, οι 83 (38,8%) πιστεύουν ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, οι 38 (17,8%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν μπορούν να αποφασίσουν

εάν η πρόταση αυτή ισχύει ή δεν ισχύει για αυτούς, οι 33 (15,4%) απάντησαν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 5 εκπαιδευτικοί (2,3%) πιστεύουν ότι πάντα ισχύει η πρόταση «Πιστεύω ότι υπάρχουν πολλοί λάθος τρόποι να κάνω κάτι αλλά μόνο ένας σωστός», για αυτούς». Από 107 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η ίδια πρόταση δεν ισχύει ποτέ, για τους 24 (22,4%), δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, για τους 44 (41,1%), 20 (18,7%) εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θεωρούν ότι η συγκεκριμένη πρόταση έχει ίσες πιθανότητες να ισχύει για τους ίδιους, για 16 (15,0%) εκπαιδευτικούς ισχύει τις περισσότερες φορές και για 3 (2,8%) ισχύει πάντα. Τέλος από τους 107 ειδικούς παιδαγωγούς οι οποίοι εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παραπάνω πρόταση οι 31 (29,0%) θεωρούν ότι δεν ισχύει ποτέ για αυτούς, οι 39 (36,4%) πιστεύουν ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, οι 18 (16,8%) δεν μπορούσαν να αποφασίσουν αν ισχύει η πρόταση για αυτούς, οι 17 (15,9%) θεωρούν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και οι 2 (1,9%) ότι ισχύει πάντα.

Πίνακας 37 : Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.15

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «2.15 Πιστεύω ότι υπάρχουν πολλοί λάθος τρόποι να κάνω κάτι αλλά μόνο ένας σωστός». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation					
			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
2.15 Πιστεύω ότι υπάρχουν πολλοί λάθος τρόποι να κάνω κάτι αλλά μόνο ένας σωστός	Δεν ισχύει ποτέ	Συχνότητα (N)	24	31	55
		Ποσοστό	22,4%	29,0%	25,7%
	Δεν ισχύει σχεδόν ποτέ	Συχνότητα (N)	44	39	83
		Ποσοστό	41,1%	36,4%	38,8%
	Δεν μπορώ να αποφασίσω ή οι πιθανότητες είναι ίσες	Συχνότητα (N)	20	18	38
		Ποσοστό	18,7%	16,8%	17,8%
	Ισχύει τις περισσότερες φορές	Συχνότητα (N)	16	17	33
		Ποσοστό	15,0%	15,9%	15,4%
	Ισχύει πάντα	Συχνότητα (N)	3	2	5
		Ποσοστό	2,8%	1,9%	2,3%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Συνεχίζοντας την περιγραφή των απαντήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εποικοδομητική σκέψη βρίσκουμε ότι για την πρόταση «2.16 Πιστεύω στους καλούς και κακούς οιωνούς», καταγράφηκαν οι παρακάτω απόψεις. (Πίνακας 38). Από το γενικό σύνολο των 214 εκπαιδευτικών οι 87 (40,7%) θεωρούν ότι η παραπάνω πρόταση δεν ισχύει ποτέ για αυτούς, οι 52 (24,3%) πιστεύουν ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, οι 36 (16,8%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν μπορούν να αποφασίσουν εάν η πρόταση αυτή ισχύει ή δεν ισχύει για αυτούς, οι 29 (13,6%) απάντησαν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 10 εκπαιδευτικοί (4,7%) πιστεύουν ότι πάντα ισχύει η πρόταση «Δεν ανησυχώ για πράγματα για τα οποία δεν μπορώ να κάνω τίποτα» για αυτούς. Από 107 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η πρόταση «Πιστεύω στους καλούς και κακούς οιωνούς» δεν ισχύει ποτέ, για τους 43 (40,2%), δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, για τους 27 (25,2%), 20 (18,7%) εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θεωρούν ότι η συγκεκριμένη πρόταση έχει ίσες πιθανότητες να ισχύει για τους ίδιους, για 12 (11,2%) εκπαιδευτικούς ισχύει τις περισσότερες φορές και για 5 (4,7%) ισχύει πάντα. Τέλος από τους 107 ειδικούς παιδαγωγούς οι οποίοι εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την ίδια πρόταση οι 44 (41,1%) θεωρούν ότι δεν ισχύει ποτέ για αυτούς, οι 25 (23,4%) πιστεύουν ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, οι 16 (15,0%) δεν μπορούσαν να αποφασίσουν αν ισχύει η πρόταση για αυτούς, οι 17 (15,9%) θεωρούν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και οι 5 (4,7%) ότι ισχύει πάντα.

Πίνακας 38 : Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.16

Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «2.16 Πιστεύω στους καλούς και κακούς οиωνούς». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών

Crosstabulation					
			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
2.16 Πιστεύω στους καλούς και κακούς οиωνούς.	Δεν ισχύει ποτέ	Συχνότητα (N)	43	44	87
		Ποσοστό	40,2%	41,1%	40,7%
	Δεν ισχύει σχεδόν ποτέ	Συχνότητα (N)	27	25	52
		Ποσοστό	25,2%	23,4%	24,3%
	Δεν μπορώ να αποφασίσω ή οι πιθανότητες είναι ίσες	Συχνότητα (N)	20	16	36
		Ποσοστό	18,7%	15,0%	16,8%
	Ισχύει τις περισσότερες φορές	Συχνότητα (N)	12	17	29
		Ποσοστό	11,2%	15,9%	13,6%
	Ισχύει πάντα	Συχνότητα (N)	5	5	10
		Ποσοστό	4,7%	4,7%	4,7%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Ο επόμενος πίνακας 39, αναφέρεται στις αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών και των ειδικών παιδαγωγών οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα αναφορικά με την πρόταση «2.17 Πιστεύω πως όλοι πρέπει ν' αγαπούν τους γονείς τους» του ερωτηματολογίου για την εποικοδομητική σκέψη. Από το σύνολο των 214 εκπαιδευτικών 13 (6,1%) πιστεύουν ότι η πρόταση αυτή δεν ισχύει ποτέ για αυτούς οι 27 (12,6%) θεωρούν ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, οι 33 (15,4%) δεν μπορούσαν να αποφασίσουν, οι 77 (36,0%) απάντησαν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και οι 64 (29,9%) ότι ισχύει πάντα για αυτούς. Οι απαντήσεις στην ίδια ερώτηση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής διαμορφώθηκαν ως εξής: 7 (6,5%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι η παραπάνω πρόταση δεν ισχύει ποτέ για αυτούς, 14 (13,1%) ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 17 (15,9%) οι πιθανότητες να ισχύει ή να μην ισχύει η πρόταση είναι ίσες, 42 (39,3%) ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 27 (25,2%) ότι ισχύει πάντα. Συνεχίζοντας με την ίδια ερώτηση οι ειδικοί παιδαγωγοί δώσαν τις εξής απαντήσεις. Οι 6 (5,6%) απάντησαν ότι δεν ισχύει ποτέ η παραπάνω πρόταση, 13 (12,1%) ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 16 (15,0%) απάντησαν ότι δεν

μπορούσαν να αποφασίσουν, 35 (32,7%) ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 37 (34,6%) ότι ισχύει πάντα.

Πίνακας 39 : Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.17

Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «2.17 Πιστεύω πως όλοι πρέπει ν' αγαπούν τους γονείς τους». Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation					
			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
2.17 Πιστεύω πως όλοι πρέπει ν' αγαπούν τους γονείς τους.	Δεν ισχύει ποτέ	Συχνότητα (N)	7	6	13
		Ποσοστό	6,5%	5,6%	6,1%
	Δεν ισχύει σχεδόν ποτέ	Συχνότητα (N)	14	13	27
		Ποσοστό	13,1%	12,1%	12,6%
	Δεν μπορώ να αποφασίσω ή οι πιθανότητες είναι ίσες	Συχνότητα (N)	17	16	33
		Ποσοστό	15,9%	15,0%	15,4%
	Ισχύει τις περισσότερες φορές	Συχνότητα (N)	42	35	77
		Ποσοστό	39,3%	32,7%	36,0%
	Ισχύει πάντα	Συχνότητα (N)	27	37	64
		Ποσοστό	25,2%	34,6%	29,9%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Για την ερώτηση «2.18 Πιστεύω στα φαντάσματα» οι πεποιθήσεις των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στον πίνακα 40. Αναλυτικότερα από το σύνολο των 214 εκπαιδευτικών 184 (86,0%) πιστεύουν ότι η πρόταση αυτή δεν ισχύει ποτέ για αυτούς οι 16 (7,5%) θεωρούν ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, οι 9 (4,2%) δεν μπορούσαν να αποφασίσουν, οι 3 (1,4%) απάντησαν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 2 (0,9%) ότι ισχύει πάντα για αυτούς. Οι απαντήσεις στην ίδια ερώτηση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής διαμορφώθηκαν ως εξής: 90 (84,1%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι η παραπάνω πρόταση δεν ισχύει ποτέ για αυτούς, 10 (9,3%) ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, και 7 (6,5%) απάντησαν ότι οι πιθανότητες να ισχύει ή να μην ισχύει η πρόταση είναι ίσες. Συνεχίζοντας με την ίδια ερώτηση οι ειδικοί παιδαγωγοί έδωσαν τις εξής απαντήσεις. Οι 94 (87,9%) απάντησαν ότι δεν ισχύει ποτέ η παραπάνω πρόταση, 6 (5,6%) ότι δεν ισχύει

σχεδόν ποτέ, 2 (1,9%) απάντησαν ότι δεν μπορούσαν να αποφασίσουν, 3 (2,8%) ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 2 (1,9%) ότι ισχύει πάντα.

Πίνακας 40 : Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.18

Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «2.18. Πιστεύω στα φαντάσματα».
Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation					
			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
2.18 Πιστεύω στα φαντάσματα.	Δεν ισχύει ποτέ	Συχνότητα (N)	90	94	184
		Ποσοστό	84,1%	87,9%	86,0%
	Δεν ισχύει σχεδόν ποτέ	Συχνότητα (N)	10	6	16
		Ποσοστό	9,3%	5,6%	7,5%
	Δεν μπορώ να αποφασίσω ή οι πιθανότητες είναι ίσες	Συχνότητα (N)	7	2	9
		Ποσοστό	6,5%	1,9%	4,2%
	Ισχύει τις περισσότερες φορές	Συχνότητα (N)	0	3	3
		Ποσοστό	0,0%	2,8%	1,4%
	Ισχύει πάντα	Συχνότητα (N)	0	2	2
		Ποσοστό	0,0%	1,9%	0,9%
Σύνολο		Συχνότητα (N)	107	107	214
		Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Στον πίνακα 41 εξετάζονται οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν στο ερώτημα «2.19 Έχω την τάση να εμμένω περισσότερο στα ευχάριστα παρά στα δυσάρεστα γεγονότα του παρελθόντος». Από το γενικό σύνολο των 214 εκπαιδευτικών οι 7 (3,3%) θεωρούν ότι η παραπάνω πρόταση δεν ισχύει ποτέ για αυτούς, οι 23 (10,7%) πιστεύουν ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, οι 53 (24,8%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν μπορούν να αποφασίσουν εάν η πρόταση αυτή ισχύει ή δεν ισχύει για αυτούς, οι 102 (47,7%) απάντησαν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 29 εκπαιδευτικοί (13,6%) θεωρούν ότι πάντα ισχύει η πρόταση «Έχω την τάση να εμμένω περισσότερο στα ευχάριστα παρά στα δυσάρεστα γεγονότα του παρελθόντος». Από 107 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η παραπάνω πρόταση δεν ισχύει ποτέ, για τους 3 (2,8%), δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, για τους 12 (11,2%), 31 (29,0%) εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θεωρούν ότι η

συγκεκριμένη πρόταση έχει ίσες πιθανότητες να ισχύει για τους ίδιους, για 51 (47,7%) εκπαιδευτικούς ισχύει τις περισσότερες φορές και για 10 (9,3%) ισχύει πάντα. Τέλος από τους 107 ειδικούς παιδαγωγούς οι οποίοι εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την ίδια πρόταση οι 4 (3,7%) θεωρούν ότι δεν ισχύει ποτέ για αυτούς, οι 11 (10,3%) πιστεύουν ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, οι 22 (20,6%) δεν μπορούσαν να αποφασίσουν αν ισχύει η πρόταση για αυτούς, οι 51 (47,7%) θεωρούν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και οι 19 (17,8%) ότι ισχύει πάντα.

Πίνακας 41 : Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.19

Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «2.19 Έχω την τάση να εμμένω περισσότερο στα ευχάριστα παρά στα δυσάρεστα γεγονότα του παρελθόντος». Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation					
			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
2.19 Έχω την τάση να εμμένω περισσότερο στα ευχάριστα παρά στα δυσάρεστα γεγονότα του παρελθόντος.	Δεν ισχύει ποτέ	Συχνότητα (N)	3	4	7
		Ποσοστό	2,8%	3,7%	3,3%
	Δεν ισχύει σχεδόν ποτέ	Συχνότητα (N)	12	11	23
		Ποσοστό	11,2%	10,3%	10,7%
	Δεν μπορώ να αποφασίσω ή οι πιθανότητες είναι ίσες	Συχνότητα (N)	31	22	53
		Ποσοστό	29,0%	20,6%	24,8%
	Ισχύει τις περισσότερες φορές	Συχνότητα (N)	51	51	102
		Ποσοστό	47,7%	47,7%	47,7%
	Ισχύει πάντα	Συχνότητα (N)	10	19	29
		Ποσοστό	9,3%	17,8%	13,6%
Σύνολο		Συχνότητα (N)	107	107	214
		Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Έπειτα στον πίνακα 42 παρατηρούμε ότι η πρόταση «2.20 Όταν έχω να φέρω σε πέρας ένα δύσκολο εγχείρημα, κάνω ενθαρρυντικές σκέψεις, οι οποίες με βοηθούν να κάνω ό, τι καλύτερο μπορώ», δεν ισχύει ποτέ έναν (0,5%) από τους 214 εκπαιδευτικούς οι οποίοι πήραν μέρος στη έρευνα, δεν ισχύει σχεδόν ποτέ για 15 (7,0%) εκπαιδευτικούς, δεν μπορούσαν να αποφασίσουν αν ισχύει ή όχι 33 (15,4%) εκπαιδευτικοί, 111 (51,9%)

εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 54 (25,2%) ότι ισχύει πάντα. Από τους 107 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής οι 9 (8,4%) απάντησαν ότι η παραπάνω πρόταση δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, οι 19 (17,2%) δεν μπορούσαν να αποφασίσουν αν ισχύει η πρόταση, 57 (53,3%) απάντησαν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 22 (20,6%) ότι ισχύει πάντα. Όσο αφορά τις εκτιμήσεις των ειδικών παιδαγωγών για την πρόταση «Όταν έχω να φέρω σε πέρας ένα δύσκολο εγχείρημα, κάνω ενθαρρυντικές σκέψεις, οι οποίες με βοηθούν να κάνω ό, τι καλύτερο μπορώ», ένας εκπαιδευτικός (0,9%) απάντησε ότι δεν ισχύει ποτέ για αυτόν, επίσης 6 (5,6%) απάντησαν ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 14 (13,1%) θεωρούν ίσες πιθανότητες να ισχύει και να μην ισχύει, 54 (50,5%) απάντησαν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 32 (29,9%) ότι ισχύει πάντα.

Πίνακας 42 : Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.20

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «2.20. Όταν έχω να φέρω σε πέρας ένα δύσκολο εγχείρημα, κάνω ενθαρρυντικές σκέψεις, οι οποίες με βοηθούν να κάνω ό, τι καλύτερο μπορώ». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation					
			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
2.20 Όταν έχω να φέρω σε πέρας ένα δύσκολο εγχείρημα, κάνω ενθαρρυντικές σκέψεις, οι οποίες με βοηθούν να κάνω ό, τι καλύτερο μπορώ.	Δεν ισχύει ποτέ	Συχνότητα (N)	0	1	1
		Ποσοστό	0,0%	0,9%	0,5%
	Δεν ισχύει σχεδόν ποτέ	Συχνότητα (N)	9	6	15
		Ποσοστό	8,4%	5,6%	7,0%
	Δεν μπορώ να αποφασίσω ή οι πιθανότητες είναι ίσες	Συχνότητα (N)	19	14	33
		Ποσοστό	17,8%	13,1%	15,4%
	Ισχύει τις περισσότερες φορές	Συχνότητα (N)	57	54	111
		Ποσοστό	53,3%	50,5%	51,9%
	Ισχύει πάντα	Συχνότητα (N)	22	32	54
		Ποσοστό	20,6%	29,9%	25,2%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Για την πρόταση «2.21 Τείνω να ταξινομά τους ανθρώπους σε εκείνους που είναι υπέρ μου και σε εκείνους που είναι εναντίον μου», πήραμε τις ακόλουθες απαντήσεις από το σύνολο των εκπαιδευτικών. 65 (30,4%) θεωρούν ότι δεν ισχύει ποτέ γι' αυτούς, 76 (35,5%) θεωρούν ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 36 (16,8%) θεωρούν ότι οι πιθανότητες να ισχύει και να μην ισχύει είναι ίσες, 28 (13,1%) θεωρούν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 9 (4,2%) ότι η παραπάνω πρόταση ισχύει πάντα. Για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής οι απαντήσεις διαμορφώθηκαν ως εξής: 26 (24,3%) πιστεύουν ότι η πρόταση δεν ισχύει ποτέ, 48 (44,9%) ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 19 (17,8%) δεν μπορούσαν να αποφασίσουν αν ισχύει ή όχι, 12 (11,2%) απάντησαν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 2 (1,9%) ότι ισχύει πάντα. Τέλος για τους ειδικούς παιδαγωγούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα οι απαντήσεις για το πόσο η ίδια πρόταση ισχύει ή δεν ισχύει ήταν οι εξής: 39 (34,4%) ειδικοί παιδαγωγοί απάντησαν ότι δεν ισχύει ποτέ για αυτούς, 28 (26,2%) ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 17 (15,9%) ότι οι πιθανότητες να ισχύει και να μην ισχύει είναι ίσες, 16 (15,0%) ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 7 (6,5%) ότι ισχύει πάντα. (Πίνακας 43).

Πίνακας 43 : Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.21

Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «2.21 Τείνω να ταξινομά τους ανθρώπους σε εκείνους που είναι υπέρ μου και σε εκείνους που είναι εναντίον μου». Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation					
			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
2.21 Τείνω να ταξινομώ τους ανθρώπους σε εκείνους που είναι υπέρ μου και σε εκείνους που είναι εναντίον μου.	Δεν ισχύει ποτέ	Συχνότητα (N)	26	39	65
		Ποσοστό	24,3%	36,4%	30,4%
	Δεν ισχύει σχεδόν ποτέ	Συχνότητα (N)	48	28	76
		Ποσοστό	44,9%	26,2%	35,5%
	Δεν μπορώ να αποφασίσω ή οι πιθανότητες είναι ίσες	Συχνότητα (N)	19	17	36
		Ποσοστό	17,8%	15,9%	16,8%
	Ισχύει τις περισσότερες φορές	Συχνότητα (N)	12	16	28
		Ποσοστό	11,2%	15,0%	13,1%
	Ισχύει πάντα	Συχνότητα (N)	2	7	9
		Ποσοστό	1,9%	6,5%	4,2%
Σύνολο		Συχνότητα (N)	107	107	214
		Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Στον πίνακα 44 που αφορά στην πρόταση «2.22 Μερικές φορές νομίζω πως αν θέλω κάτι πάρα πολύ, δεν θα συμβεί», συμπεραίνουμε ότι, από το σύνολο των εκπαιδευτικών, 81 (37,2%) θεωρούν ότι δεν ισχύει ποτέ γι' αυτούς, 65 (30,4%) θεωρούν ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 28 (13,1%) θεωρούν ότι οι πιθανότητες να ισχύει και να μην ισχύει είναι ίσες, 35 (16,4%) θεωρούν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 5 (2,3%) ότι η παραπάνω πρόταση ισχύει πάντα. Για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής οι απαντήσεις διαμορφώθηκαν ως εξής: 40 (37,4%) πιστεύουν ότι η πρόταση δεν ισχύει ποτέ, 30 (28,0%) ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 20 (18,7%) δεν μπορούσαν να αποφασίσουν αν ισχύει ή όχι, 15 (14,2%) απάντησαν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 2 (1,9%) ότι ισχύει πάντα. Τέλος για τους ειδικούς παιδαγωγούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα οι απαντήσεις για το πόσο η πρόταση «Τείνω να ταξινομώ τους ανθρώπους σε εκείνους που είναι υπέρ μου και σε εκείνους που είναι εναντίον μου» ισχύει ή δεν ισχύει ήταν οι εξής: 41 (38,3%) ειδικοί παιδαγωγοί απάντησαν ότι δεν ισχύει ποτέ για αυτούς, 35 (32,7%) ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 8 (7,5%) ότι οι πιθανότητες να ισχύει και να μην ισχύει είναι ίσες, 20 (18,7%) ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 3 (2,8%) ότι ισχύει πάντα.

Πίνακας 44 : Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.22

Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «2.22 Μερικές φορές νομίζω πως αν θέλω κάτι πάρα πολύ, δεν θα συμβεί». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών

Crosstabulation			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
2.22 Μερικές φορές νομίζω πως αν θέλω κάτι πάρα πολύ, δεν θα συμβεί.	Δεν ισχύει ποτέ	Συχνότητα (N)	40	41	81
		Ποσοστό	37,4%	38,3%	37,9%
	Δεν ισχύει σχεδόν ποτέ	Συχνότητα (N)	30	35	65
		Ποσοστό	28,0%	32,7%	30,4%
	Δεν μπορώ να αποφασίσω ή οι πιθανότητες είναι ίσες	Συχνότητα (N)	20	8	28
		Ποσοστό	18,7%	7,5%	13,1%
	Ισχύει τις περισσότερες φορές	Συχνότητα (N)	15	20	35
		Ποσοστό	14,0%	18,7%	16,4%
Ισχύει πάντα	Συχνότητα (N)	2	3	5	
	Ποσοστό	1,9%	2,8%	2,3%	
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση «2.23 Αν γινόμουν δεκτός/ή σε μια σημαντική συνέντευξη για δουλειά, θα αισθανόμουν πολύ καλά και θα σκεφτόμουν ότι πάντα θα μπορούσα να βρω μια καλή δουλειά», για τους 9 (4,2%) από τους 214 εκπαιδευτικούς η πρόταση δεν ισχύει ποτέ, για τους 41 (19,2%) δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, για τους 63 (29,4%) οι πιθανότητες η πρόταση να ισχύει ή να μην ισχύει είναι ίσες, για τους 76 (35,5%) η πρόταση ισχύει τις περισσότερες φορές και για 25 εκπαιδευτικούς (11,7%) ισχύει πάντα. Ελέγχοντας τις απαντήσεις στην παραπάνω ερώτηση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής βρέθηκε ότι για τους 4 (3,7%) η παραπάνω πρόταση δεν ισχύει ποτέ, για τους 28 (26,2%) δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, για τους 30 (28,0%) το να ισχύει ή να μην ισχύει η πρόταση έχει ίσες πιθανότητες, για τους 37 (34,6%) ισχύει τις περισσότερες φορές και για 8 (7,5%) εκπαιδευτικούς ισχύει πάντα η πρόταση «Αν γινόμουν δεκτός/ή σε μια σημαντική συνέντευξη για δουλειά, θα αισθανόμουν πολύ καλά και θα σκεφτόμουν ότι πάντα θα μπορούσα να βρω μια καλή δουλειά». Τέλος για τους ειδικούς παιδαγωγούς προέκυψαν τα εξής. Για τους 5 (4,7%) ειδικούς παιδαγωγούς η

συγκεκριμένη πρόταση δεν ισχύει ποτέ, για τους 13 (12,1%) δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, για τους 33 (30,8%) έχει την ίδια πιθανότητα να ισχύει και να μην ισχύει για τους 39 (36,4%) ισχύει τις περισσότερες φορές και για τους 17 (15,9%) ισχύει πάντα. (Πίνακας 45)

Πίνακας 45 : Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.23

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «2.23 Αν γινόμουν δεκτός/ή σε μια σημαντική συνέντευξη για δουλειά, θα αισθανόμουν πολύ καλά και θα σκεφτόμουν ότι πάντα θα μπορούσα να βρω μια καλή δουλειά». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation					
			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
2.23 Αν γινόμουν δεκτός/ή σε μια σημαντική συνέντευξη για δουλειά, θα αισθανόμουν πολύ καλά και	Δεν ισχύει ποτέ	Συχνότητα (N)	4	5	9
		Ποσοστό	3,7%	4,7%	4,2%
	Δεν ισχύει σχεδόν ποτέ	Συχνότητα (N)	28	13	41
		Ποσοστό	26,2%	12,1%	19,2%
	Δεν μπορώ να αποφασίσω ή οι πιθανότητες είναι ίσες	Συχνότητα (N)	30	33	63
		Ποσοστό	28,0%	30,8%	29,4%
	Ισχύει τις περισσότερες φορές	Συχνότητα (N)	37	39	76
		Ποσοστό	34,6%	36,4%	35,5%
	Ισχύει πάντα	Συχνότητα (N)	8	17	25
		Ποσοστό	7,5%	15,9%	11,7%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Για την πρόταση «2.24 Πιστεύω πως μερικοί άνθρωποι έχουν την ικανότητα να διαβάζουν τις σκέψεις των άλλων», συγκεντρώθηκαν οι ακόλουθες απαντήσεις από το σύνολο των εκπαιδευτικών. 61 (28,5%) θεωρούν ότι δεν ισχύει ποτέ γι' αυτούς, 51 (23,8%) θεωρούν ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 33 (15,4%) θεωρούν ότι οι πιθανότητες να ισχύει και να μην ισχύει είναι ίσες, 53 (24,8%) θεωρούν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 16 (7,5%) ότι η παραπάνω πρόταση ισχύει πάντα. Για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής οι απαντήσεις διαμορφώθηκαν ως εξής: 25 (23,4%) πιστεύουν ότι η πρόταση δεν ισχύει ποτέ, 30 (28,0%) ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 19 (17,8%) δεν μπορούσαν να αποφασίσουν αν ισχύει ή όχι, 29 (27,1%) απάντησαν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 4 (3,7%)

ότι ισχύει πάντα. Τέλος για τους ειδικούς παιδαγωγούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα οι απαντήσεις για το πόσο η πρόταση «Πιστεύω πως μερικοί άνθρωποι έχουν την ικανότητα να διαβάζουν τις σκέψεις των άλλων» ισχύει ή δεν ισχύει ήταν οι εξής: 36 (33,6%) ειδικοί παιδαγωγοί απάντησαν ότι δεν ισχύει ποτέ για αυτούς, 21 (19,6%) ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 14 (13,1%) ότι οι πιθανότητες να ισχύει και να μην ισχύει είναι ίσες, 24 (22,4%) ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 12 (11,2%) ότι ισχύει πάντα. (Πίνακας 46)

Πίνακας 46 : Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.24

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «2.24. Πιστεύω πως μερικοί άνθρωποι έχουν την ικανότητα να διαβάζουν τις σκέψεις των άλλων». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation					
			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
2.24 Πιστεύω πως μερικοί άνθρωποι έχουν την ικανότητα να διαβάζουν τις σκέψεις των άλλων.	Δεν ισχύει ποτέ	Συχνότητα (N)	25	36	61
		Ποσοστό	23,4%	33,6%	28,5%
	Δεν ισχύει σχεδόν ποτέ	Συχνότητα (N)	30	21	51
		Ποσοστό	28,0%	19,6%	23,8%
	Δεν μπορώ να αποφασίσω ή οι πιθανότητες είναι ίσες	Συχνότητα (N)	19	14	33
		Ποσοστό	17,8%	13,1%	15,4%
	Ισχύει τις περισσότερες φορές	Συχνότητα (N)	29	24	53
		Ποσοστό	27,1%	22,4%	24,8%
	Ισχύει πάντα	Συχνότητα (N)	4	12	16
		Ποσοστό	3,7%	11,2%	7,5%
Σύνολο		Συχνότητα (N)	107	107	214
		Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Στον πίνακα 47 εξετάζονται οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν στο ερώτημα «2.25 Δεν παίρνω τα πράγματα προσωπικά». Από το γενικό σύνολο των 214 εκπαιδευτικών οι 19 (8,9%) θεωρούν ότι η παραπάνω πρόταση δεν ισχύει ποτέ για αυτούς, οι 69 (32,2%) πιστεύουν ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, οι 52 (24,3%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν μπορούν να αποφασίσουν εάν η πρόταση αυτή ισχύει ή δεν ισχύει για αυτούς, οι 64 (29,9%) απάντησαν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 10 εκπαιδευτικοί (4,7%)

πιστεύουν ότι πάντα ισχύει η πρόταση «Δεν παίρνω τα πράγματα προσωπικά» για αυτούς. Από 107 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η πρόταση «Δεν παίρνω τα πράγματα προσωπικά», δεν ισχύει ποτέ, για 6 (12,1%), δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, για τους 40 (37,4%), 21 (19,6%) εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θεωρούν ότι η συγκεκριμένη πρόταση έχει ίσες πιθανότητες να ισχύει για τους ίδιους, για 35 (32,7%) εκπαιδευτικούς ισχύει τις περισσότερες φορές και για 5 (4,7%) ισχύει πάντα. Τέλος από τους 107 ειδικούς παιδαγωγούς οι οποίοι εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την ίδια πρόταση οι 13 (12,1%) θεωρούν ότι δεν ισχύει ποτέ για αυτούς, οι 29 (27,1%) πιστεύουν ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, οι 31 (29,0%) δεν μπορούσαν να αποφασίσουν αν ισχύει η πρόταση για αυτούς, οι 29 (27,1%) θεωρούν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και οι 5 (4,7%) ότι ισχύει πάντα.

Πίνακας 47 : Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.25

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «2.25 Δεν παίρνω τα πράγματα προσωπικά». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation					
			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
2.25 Δεν παίρνω τα πράγματα προσωπικά	Δεν ισχύει ποτέ	Συχνότητα (N)	6	13	19
		Ποσοστό	5,6%	12,1%	8,9%
	Δεν ισχύει σχεδόν ποτέ	Συχνότητα (N)	40	29	69
		Ποσοστό	37,4%	27,1%	32,2%
	Δεν μπορώ να αποφασίσω ή οι πιθανότητες είναι ίσες	Συχνότητα (N)	21	31	52
		Ποσοστό	19,6%	29,0%	24,3%
	Ισχύει τις περισσότερες φορές	Συχνότητα (N)	35	29	64
		Ποσοστό	32,7%	27,1%	29,9%
	Ισχύει πάντα	Συχνότητα (N)	5	5	10
		Ποσοστό	4,7%	4,7%	4,7%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Από τον επόμενο πίνακα 48 που αφορά στην πρόταση «2.26 Αν πρέπει να κάνω κάτι δυσάρεστο, προσπαθώ να το αντιμετωπίσω όσο καλύτερα γίνεται με το να σκέφτομαι

θετικά», αντλούμε τα εξής συμπεράσματα: Από το σύνολο των εκπαιδευτικών, 42 (19,6%) θεωρούν ότι δεν ισχύει ποτέ γι' αυτούς, 25 (11,7%) θεωρούν ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 28 (13,1%) θεωρούν ότι οι πιθανότητες να ισχύει και να μην ισχύει είναι ίσες, 94 (43,9%) θεωρούν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 49 (22,9%) ότι η παραπάνω πρόταση ισχύει πάντα. Για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής οι απαντήσεις διαμορφώθηκαν ως εξής: Ένας εκπαιδευτικός (0,9%) πιστεύει ότι η πρόταση δεν ισχύει ποτέ, 18 (16,8%) ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 23 (21,5%) δεν μπορούσαν να αποφασίσουν αν ισχύει ή όχι, 47 (43,9%) απάντησαν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 18 (16,8%) ότι ισχύει πάντα. Τέλος για τους ειδικούς παιδαγωγούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα οι απαντήσεις για το πόσο η πρόταση *«Αν πρέπει να κάνω κάτι δυσάρεστο, προσπαθώ να το αντιμετωπίσω όσο καλύτερα γίνεται με το να σκέφτομαι θετικά»* ισχύει ή δεν ισχύει ήταν οι εξής: 3 (2,8%) ειδικοί παιδαγωγοί απάντησαν ότι δεν ισχύει ποτέ για αυτούς, 7 (6,5%) ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 19 (17,8%) ότι οι πιθανότητες να ισχύει και να μην ισχύει είναι ίσες, 47 (43,9%) ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 31 (29,0%) ότι ισχύει πάντα.

Πίνακας 48 : Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.26

Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «2.26. Αν πρέπει να κάνω κάτι δυσάρεστο, προσπαθώ να το αντιμετωπίσω όσο καλύτερα γίνεται με το να σκέφτομαι θετικά». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών

Crosstabulation

			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
2.26 Αν πρέπει να κάνω κάτι δυσάρεστο, προσπαθώ να το αντιμετωπίσω όσο καλύτερα γίνεται με το να σκέφτομαι θετικά.	Δεν ισχύει ποτέ	Συχνότητα (N)	1	3	4
		Ποσοστό	0,9%	2,8%	1,9%
	Δεν ισχύει σχεδόν ποτέ	Συχνότητα (N)	18	7	25
		Ποσοστό	16,8%	6,5%	11,7%
	Δεν μπορώ να αποφασίσω ή οι πιθανότητες είναι ίσες	Συχνότητα (N)	23	19	42
		Ποσοστό	21,5%	17,8%	19,6%
	Ισχύει τις περισσότερες φορές	Συχνότητα (N)	47	47	94
		Ποσοστό	43,9%	43,9%	43,9%
	Ισχύει πάντα	Συχνότητα (N)	18	31	49
		Ποσοστό	16,8%	29,0%	22,9%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Συνεχίζοντας την καταγραφή των απαντήσεων των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για την πρόταση «2.27 Είμαι πολύ επικριτικός με τους ανθρώπους», παίρνουμε τα εξής: Από το σύνολο των εκπαιδευτικών, 53 (24,8%) θεωρούν ότι δεν ισχύει ποτέ γι' αυτούς, 92 (43,0%) θεωρούν ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 31 (14,5%) θεωρούν ότι οι πιθανότητες να ισχύει και να μην ισχύει είναι ίσες, 32 (15,0%) θεωρούν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 6 (2,8%) ότι η παραπάνω πρόταση ισχύει πάντα. Για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής οι απαντήσεις διαμορφώθηκαν ως εξής: 27 (25,2%) πιστεύουν ότι η πρόταση δεν ισχύει ποτέ, 51 (47,7%) ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 13 (12,1%) δεν μπορούσαν να αποφασίσουν αν ισχύει ή όχι, 12 (11,2%) απάντησαν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 4 (3,7%) ότι ισχύει πάντα. Τέλος για τους ειδικούς παιδαγωγούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα οι απαντήσεις για το πόσο η πρόταση «Είμαι πολύ επικριτικός με τους ανθρώπους» ισχύει ή δεν ισχύει ήταν οι εξής: 26 (24,3%) ειδικοί παιδαγωγοί απάντησαν ότι δεν ισχύει ποτέ για αυτούς, 41

(38,3%) ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 18 (16,8%) ότι οι πιθανότητες να ισχύει και να μην ισχύει είναι ίσες, 20 (18,7%) ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 2 (1,9%) ότι ισχύει πάντα. (πίνακας 49)

Πίνακας 49 : Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.27

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «2.27 Είμαι πολύ επικριτικός με τους ανθρώπους». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation					
			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
2.27 Είμαι πολύ επικριτικός με τους ανθρώπους	Δεν ισχύει ποτέ	Συχνότητα (N)	27	26	53
		Ποσοστό	25,2%	24,3%	24,8%
	Δεν ισχύει σχεδόν ποτέ	Συχνότητα (N)	51	41	92
		Ποσοστό	47,7%	38,3%	43,0%
	Δεν μπορώ να αποφασίσω ή οι πιθανότητες είναι ίσες	Συχνότητα (N)	13	18	31
		Ποσοστό	12,1%	16,8%	14,5%
	Ισχύει τις περισσότερες φορές	Συχνότητα (N)	12	20	32
		Ποσοστό	11,2%	18,7%	15,0%
	Ισχύει πάντα	Συχνότητα (N)	4	2	6
		Ποσοστό	3,7%	1,9%	2,8%
Σύνολο		Συχνότητα (N)	107	107	214
		Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Για την πρόταση «2.28 Έχω μάθει να μην έχω μεγάλες προσδοκίες, γιατί ό, τι ελπίζω συνήθως δεν πραγματοποιείται» οι πεπειθήμες των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στον πίνακα 50. Αναλυτικότερα από το σύνολο των 214 εκπαιδευτικών 58 (27,1%) πιστεύουν ότι η πρόταση αυτή δεν ισχύει ποτέ για αυτούς οι 72 (33,6%) θεωρούν ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, οι 42 (19,2%) δεν μπορούσαν να αποφασίσουν, οι 33 (15,4%) απάντησαν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 9 (4,2%) ότι ισχύει πάντα για αυτούς. Οι απαντήσεις στην ίδια ερώτηση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής διαμορφώθηκαν ως εξής: 27 (25,2%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι η παραπάνω πρόταση δεν ισχύει ποτέ για αυτούς, 37 (34,6%) ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 23 (21,5%) απάντησαν ότι οι πιθανότητες

να ισχύει ή να μην ισχύει η πρόταση είναι ίσες, 17 (15,9%) ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 3 (2,8%) ότι ισχύει πάντα. Συνεχίζοντας με την ίδια ερώτηση οι ειδικοί παιδαγωγοί έδωσαν τις εξής απαντήσεις. Οι 31 (29,0%) απάντησαν ότι δεν ισχύει ποτέ η παραπάνω πρόταση, 35 (32,7%) ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 19 (17,2%) απάντησαν ότι δεν μπορούσαν να αποφασίσουν, 16 (15,0%) ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 6 (5,6%) ότι ισχύει πάντα.

Πίνακας 50 : Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.28

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «2.28 Έχω μάθει να μην έχω μεγάλες προσδοκίες, γιατί ό, τι ελπίζω συνήθως δεν πραγματοποιείται». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation					
			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
2.28 Έχω μάθει να μην έχω μεγάλες προσδοκίες, γιατί ό, τι ελπίζω συνήθως δεν πραγματοποιείται.	Δεν ισχύει ποτέ	Συχνότητα (N)	27	31	58
		Ποσοστό	25,2%	29,0%	27,1%
	Δεν ισχύει σχεδόν ποτέ	Συχνότητα (N)	37	35	72
		Ποσοστό	34,6%	32,7%	33,6%
	Δεν μπορώ να αποφασίσω ή οι πιθανότητες είναι ίσες	Συχνότητα (N)	23	19	42
		Ποσοστό	21,5%	17,8%	19,6%
	Ισχύει τις περισσότερες φορές	Συχνότητα (N)	17	16	33
		Ποσοστό	15,9%	15,0%	15,4%
	Ισχύει πάντα	Συχνότητα (N)	3	6	9
		Ποσοστό	2,8%	5,6%	4,2%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Ο επόμενος πίνακας 51 αναφέρεται στις αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών και των ειδικών παιδαγωγών οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα αναφορικά με την πρόταση «2.29 Πιστεύω πως αν κάνω κάτι καλό, θα μου συμβούν ευχάριστα πράγματα» του ερωτηματολογίου για την εποικοδομητική σκέψη. Από το σύνολο των 214 εκπαιδευτικών 18 (8,4%) πιστεύουν ότι η πρόταση αυτή δεν ισχύει ποτέ για αυτούς οι 29 (13,6%) θεωρούν ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, οι 49 (22,9%) δεν μπορούσαν να

αποφασίσουν, οι 94 (43,9%) απάντησαν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και οι 24 (11,2%) ότι ισχύει πάντα για αυτούς. Οι απαντήσεις στην ίδια ερώτηση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής διαμορφώθηκαν ως εξής: 11 (10,3%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι η παραπάνω πρόταση δεν ισχύει ποτέ για αυτούς, 18 (16,8%) ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 25 (23,4%) οι πιθανότητες να ισχύει ή να μην ισχύει η πρόταση είναι ίσες, 45 (42,1%) ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 8 (7,5%) ότι ισχύει πάντα. Συνεχίζοντας με την ίδια ερώτηση οι ειδικοί παιδαγωγοί δώσαν τις εξής απαντήσεις. Οι 7 (6,5%) απάντησαν ότι δεν ισχύει ποτέ η παραπάνω πρόταση, 11 (10,3%) ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, 24 (22,4%) απάντησαν ότι δεν μπορούσαν να αποφασίσουν, 49 (45,8%) ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 16 (15,0%) ότι ισχύει πάντα.

Πίνακας 51 : Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.29

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «2.29 Πιστεύω πως αν κάνω κάτι καλό, θα μου συμβούν ευχάριστα πράγματα». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation					
			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
2.29 Πιστεύω πως αν κάνω κάτι καλό, θα μου συμβούν ευχάριστα πράγματα.	Δεν ισχύει ποτέ	Συχνότητα (N)	11	7	18
		Ποσοστό	10,3%	6,5%	8,4%
	Δεν ισχύει σχεδόν ποτέ	Συχνότητα (N)	18	11	29
		Ποσοστό	16,8%	10,3%	13,6%
	Δεν μπορώ να αποφασίσω ή οι πιθανότητες είναι ίσες	Συχνότητα (N)	25	24	49
		Ποσοστό	23,4%	22,4%	22,9%
	Ισχύει τις περισσότερες φορές	Συχνότητα (N)	45	49	94
		Ποσοστό	42,1%	45,8%	43,9%
	Ισχύει πάντα	Συχνότητα (N)	8	16	24
		Ποσοστό	7,5%	15,0%	11,2%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Στον τελευταίο πίνακα 52, που αντιστοιχεί σε πρόταση του ερωτηματολογίου για την εποικοδομητική σκέψη εξετάζονται οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν στο ερώτημα «2.30 Πιστεύω πως υπάρχουν άτομα που μπορούν να προβλέψουν το μέλλον». Από το γενικό σύνολο των 214 εκπαιδευτικών οι 116 (54,2%) θεωρούν ότι η παραπάνω πρόταση δεν ισχύει ποτέ για αυτούς, οι 49 (22,9%) πιστεύουν ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, οι 21 (9,8%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν μπορούν να αποφασίσουν εάν η πρόταση αυτή ισχύει ή δεν ισχύει για αυτούς, οι 16 (7,5%) απάντησαν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και 12 εκπαιδευτικοί (5,6%) θεωρούν ότι πάντα ισχύει η πρόταση «Πιστεύω πως υπάρχουν άτομα που μπορούν να προβλέψουν το μέλλον». Από 107 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η παραπάνω πρόταση δεν ισχύει ποτέ, για τους 59 (55,1%), δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, για τους 24 (22,4%), 11 (10,3%) εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θεωρούν ότι η συγκεκριμένη πρόταση έχει ίσες πιθανότητες να ισχύει για τους ίδιους, για 10 (9,3%) εκπαιδευτικούς ισχύει τις περισσότερες φορές και για 3 (2,8%) ισχύει πάντα. Τέλος από τους 107 ειδικούς παιδαγωγούς οι οποίοι εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την ίδια πρόταση οι 57 (53,3%) θεωρούν ότι δεν ισχύει ποτέ για αυτούς, οι 25 (23,4%) πιστεύουν ότι δεν ισχύει σχεδόν ποτέ, οι 10 (9,3%) δεν μπορούσαν να αποφασίσουν αν ισχύει η πρόταση για αυτούς, οι 6 (5,6%) θεωρούν ότι ισχύει τις περισσότερες φορές και οι 9 (8,7%) ότι ισχύει πάντα.

Πίνακας 52 : Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 2.30

Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «2.30 Πιστεύω πως υπάρχουν άτομα που μπορούν να προβλέψουν το μέλλον». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών

Crosstabulation			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
2.30 Πιστεύω πως υπάρχουν άτομα που μπορούν να προβλέψουν το μέλλον	Δεν ισχύει ποτέ	Συχνότητα (N)	59	57	116
		Ποσοστό	55,1%	53,3%	54,2%
	Δεν ισχύει σχεδόν ποτέ	Συχνότητα (N)	24	25	49
		Ποσοστό	22,4%	23,4%	22,9%
	Δεν μπορώ να αποφασίσω ή οι πιθανότητες είναι ίσες	Συχνότητα (N)	11	10	21
		Ποσοστό	10,3%	9,3%	9,8%
	Ισχύει τις περισσότερες φορές	Συχνότητα (N)	10	6	16
		Ποσοστό	9,3%	5,6%	7,5%
	Ισχύει πάντα	Συχνότητα (N)	3	9	12
		Ποσοστό	2,8%	8,4%	5,6%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

2. Ερωτηματολόγιο πεποιθήσεων διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας

Στον πίνακα 53 που αντιστοιχεί στην ερώτηση «3.1 Σε ποιο βαθμό μπορείς να χρησιμοποιείς διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης» μπορούμε να δούμε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών, 2 (0,9%) δεν τους εκφράζει καθόλου η πρόταση, εκφράζει λίγο τους 22 (10,3%), ούτε λίγο ούτε πολύ εκφράζει τους 52 (24,3%), εκφράζει πολύ τους 94 (43,9%), και σε μεγάλο βαθμό εκφράζει τους 44 (20,6%). Για τους 107 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η ίδια ερώτηση δεν εκφράζει καθόλου έναν (0,9%) εκπαιδευτικό, εκφράζει λίγο 14 (13,1%), ούτε λίγο ούτε πολύ εκφράζει 26 (24,3%), πολύ τους 49 (45,8%), και σε μεγάλο βαθμό 17 (15,9%). Τέλος από τους 107 ειδικούς παιδαγωγούς η παραπάνω πρόταση δεν εκφράζει καθόλου έναν (0,9%) εκπαιδευτικό, εκφράζει λίγο 8 (7,5%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ 26 (24,3%), εκφράζει πολύ 45 (42,1%) και σε μεγάλο βαθμό 27 (25,2%).

Πίνακας 53: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.1

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «3.1 Σε ποιο βαθμό μπορείς να χρησιμοποιείς διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation

			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
3.1 Σε ποιο βαθμό μπορείς να χρησιμοποιείς διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης	Καθόλου	Συχνότητα (N)	1	1	2
		Ποσοστό	0,9%	0,9%	0,9%
	Λίγο	Συχνότητα (N)	14	8	22
		Ποσοστό	13,1%	7,5%	10,3%
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	26	26	52
		Ποσοστό	24,3%	24,3%	24,3%
	Πολύ	Συχνότητα (N)	49	45	94
		Ποσοστό	45,8%	42,1%	43,9%
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	17	27	44
		Ποσοστό	15,9%	25,2%	20,6%
Σύνολο		Συχνότητα (N)	107	107	214
		Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Οι απαντήσεις στην επομένη ερώτηση «3.2 Σε ποιο βαθμό μπορείς να δίνεις εναλλακτικές ερμηνείες ή παραδείγματα στους μαθητές που δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποιες έννοιες» παρουσιάζονται στον πίνακα 54 από τον οποίο παρατηρούμε τα εξής: ένας (0,5%) εκπαιδευτικός από το σύνολο των συμμετεχόντων θεωρεί ότι δεν τον εκφράζει καθόλου η συγκεκριμένη πρόταση, 4 (1,9%) ότι τους εκφράζει λίγο, 19 (8,9%) τους εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ, 92 (43,0%) θεωρούν ότι τους εκφράζει πολύ και 98 (45,8%) ότι τους εκφράζει σε μεγάλο βαθμό. Ένας (0,9%) εκπαιδευτικός γενικής αγωγής πιστεύει ότι η παραπάνω πρόταση δεν τον εκφράζει καθόλου, και ένας (0,9%) ότι τον εκφράζει λίγο, 11 (10,3%) πιστεύουν ότι δεν τους εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ, 51 (47,7%) απάντησαν ότι τους εκφράζει πολύ και 43 (40,2%) ότι τους εκφράζει σε μεγάλο βαθμό. Επίσης από τους 107 ειδικούς παιδαγωγούς θεωρούν ότι η πρόταση «Σε ποιο βαθμό μπορείς να δίνεις εναλλακτικές ερμηνείες ή παραδείγματα στους μαθητές που

δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποιες έννοιες» εκφράζει λίγο 3 (2,8%), ούτε λίγο ούτε πολύ 8 (7,5%), πολύ 41 (38,3%) και σε μεγάλο βαθμό 55 (51,4%).

Πίνακας 54: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.2

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «3.2 Σε ποιο βαθμό μπορείς να δίνεις εναλλακτικές ερμηνείες ή παραδείγματα στους μαθητές που δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποιες έννοιες». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation

			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
3.2 Σε ποιο βαθμό μπορείς να δίνεις εναλλακτικές ερμηνείες ή παραδείγματα στους μαθητές που δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποιες έννοιες	Καθόλου	Συχνότητα (N)	1	0	1
		Ποσοστό	0,9%	0,0%	0,5%
	Λίγο	Συχνότητα (N)	1	3	4
		Ποσοστό	0,9%	2,8%	1,9%
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	11	8	19
		Ποσοστό	10,3%	7,5%	8,9%
	Πολύ	Συχνότητα (N)	51	41	92
		Ποσοστό	47,7%	38,3%	43,0%
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	43	55	98
		Ποσοστό	40,2%	51,4%	45,8%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Επιπλέον, στον πίνακα 55 ο οποίος αντιστοιχεί στην ερώτηση «3.3 Σε ποιο βαθμό μπορείς να σχεδιάζεις εύστοχες ερωτήσεις για τους μαθητές σου», φαίνεται ότι από το γενικό σύνολο 214 εκπαιδευτικών εκφράζει λίγο τους 3 (1,4%), ούτε λίγο ούτε πολύ εκφράζει 35 (16,4%), πολύ τους 104 (48,6%) και σε μεγάλο βαθμό εκφράζει 72 (33,6%) εκπαιδευτικούς. Για τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής η ίδια ερώτηση, ούτε λίγο ούτε πολύ, εκφράζει 17 (15,9%), πολύ 57 (53,3%), ενώ 33 (30,8%) τους εκφράζει σε μεγάλο βαθμό. Οι απαντήσεις οι οποίες δοθήκαν από τους ειδικούς παιδαγωγούς στη ίδια ερώτηση ήταν οι εξής: 3 (2,8%) πιστεύουν ότι τους εκφράζει λίγο, 18 (16,8%) ότι τους

εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ, 47 (43,9%) τους εκφράζει πολύ και 39 (36,4%) σε μεγάλο βαθμό.

Πίνακας 55: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.3

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «3.3 Σε ποιο βαθμό μπορείς να σχεδιάζεις εύστοχες ερωτήσεις για τους μαθητές σου». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
3.3 Σε ποιο βαθμό μπορείς να σχεδιάζεις εύστοχες ερωτήσεις για τους μαθητές σου	Λίγο	Συχνότητα (N)	0	3	3
		Ποσοστό	0,0%	2,8%	1,4%
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	17	18	35
		Ποσοστό	15,9%	16,8%	16,4%
	Πολύ	Συχνότητα (N)	57	47	104
		Ποσοστό	53,3%	43,9%	48,6%
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	33	39	72
		Ποσοστό	30,8%	36,4%	33,6%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Για την ερώτηση «3.4 Σε ποιο βαθμό μπορείς να εφαρμόζεις εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη σου», του ερωτηματολογίου που καταγραφεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την διδακτική αυτοπρατολεσµατικότητα τους πάρθηκαν οι ακόλουθες απαντήσεις. Από τους 214 εκπαιδευτικούς ένας (0,5%) δηλώνει ότι δεν συμφωνεί καθόλου με την πρόταση, 9 (4,2%) δηλώνουν ότι συμφωνούν λίγο, 43 (20,1%) ότι συμφωνούν ότε λίγο ούτε πολύ, 93 (43,5%) συμφωνούν πολύ και 68 (31,8%) σε μεγάλο βαθμό. Από τους 107 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής 7 (6,5%) δηλώσαν ότι συμφωνούν λίγο με την πρόταση, 26 (24,3%) δήλωσαν ότι συμφωνούν ούτε λίγο ούτε πολύ, 51 (47,7%) πολύ και 23 (21,5%) σε μεγάλο βαθμό Τέλος από τους ειδικούς παιδαγωγούς για την παραπάνω πρόταση ένας (0,9%) απάντησε ότι δεν συμφωνεί καθόλου, 2 (1,9%) ότι

συμφωνούν λίγο, 17 (15,9%) ούτε λίγο ούτε πολύ, 42 (39,3%) ότι συμφωνούν πολύ και 45 (42,1%) σε μεγάλο βαθμό. (πίνακας 56)

Πίνακας 56: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.4

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «3.4 Σε ποιο βαθμό μπορείς να εφαρμόζεις εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη σου». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
3.4 Σε ποιο βαθμό μπορείς να εφαρμόζεις εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη σου	Καθόλου	Συχνότητα (N)	0	1	1
		Ποσοστό	0,0%	0,9%	0,5%
	Λίγο	Συχνότητα (N)	7	2	9
		Ποσοστό	6,5%	1,9%	4,2%
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	26	17	43
		Ποσοστό	24,3%	15,9%	20,1%
	Πολύ	Συχνότητα (N)	51	42	93
		Ποσοστό	47,7%	39,3%	43,5%
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	23	45	68
		Ποσοστό	21,5%	42,1%	31,8%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Για την ερώτηση «3.5 Σε ποιο βαθμό μπορείς να ανταποκρίνεσαι σε δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών σου» οι πεποιθήσεις των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στον πίνακα 57. Αναλυτικότερα από το σύνολο των 214 εκπαιδευτικών η συγκεκριμένη πρόταση δεν εκφράζει καθόλου 2 (0,9%) εκπαιδευτικούς, εκφράζει λίγο 6 (2,8%), ούτε λίγο ούτε πολύ εκφράζει 16 (7,5%) εκπαιδευτικούς, πολύ 112 (52,3%) και σε μεγάλο βαθμό 78 (36,5%) εκπαιδευτικούς. Όσο αφορά τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής η πρόταση εκφράζει λίγο 3 (2,8%), ούτε λίγο ούτε πολύ εκφράζει 5 (4,7%), πολύ 55 (51,4%) και σε μεγάλο βαθμό εκφράζει 44 (41,1%) εκπαιδευτικούς. Οι ειδικοί παιδαγωγοί δήλωσαν ότι η παραπάνω πρόταση δεν εκφράζει καθόλου 2 (1,9%), εκφράζει λίγο 3 (2,8%), ούτε λίγο

ούτε πολύ 11 (10,3%), εκφράζει πολύ 57 (53,3%) και σε μεγάλο βαθμό εκφράζει 34 (31,8%).

Πίνακας 57: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.5

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «3.5 Σε ποιο βαθμό μπορείς να ανταποκρίνεσαι σε δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών σου». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation

			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
3.5 Σε ποιο βαθμό μπορείς να ανταποκρίνεσαι σε δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών σου	Καθόλου	Συχνότητα (N)	0	2	2
		Ποσοστό	0,0%	1,9%	0,9%
	Λίγο	Συχνότητα (N)	3	3	6
		Ποσοστό	2,8%	2,8%	2,8%
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	5	11	16
		Ποσοστό	4,7%	10,3%	7,5%
	Πολύ	Συχνότητα (N)	55	57	112
		Ποσοστό	51,4%	53,3%	52,3%
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	44	34	78
		Ποσοστό	41,1%	31,8%	36,4%
Σύνολο		Συχνότητα (N)	107	107	214
		Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Συνεχίζοντας την περιγραφή των απαντήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους βρίσκουμε ότι για την πρόταση «3.6 Σε ποιο βαθμό μπορείς να προσαρμόζεις τη διδασκαλία σου ανάλογα με το επίπεδο του κάθε μαθητή χωριστά», καταγράφηκαν οι παρακάτω απόψεις. (Πίνακας 58). Από το σύνολο των εκπαιδευτικών, 2 (0,9%) εκπαιδευτικούς δεν τους εκφράζει καθόλου η πρόταση, εκφράζει λίγο τους 22 (10,3%), ούτε λίγο ούτε πολύ εκφράζει τους 39 (18,2%), εκφράζει πολύ τους 77 (36,0%), και σε μεγάλο βαθμό εκφράζει τους 74 (34,6%). Για τους 107 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η ίδια ερώτηση δεν εκφράζει καθόλου 2 (1,9%)

εκπαιδευτικούς, εκφράζει λίγο 16 (15,0%), ούτε λίγο ούτε πολύ εκφράζει 30 (28,0%), πολύ τους 41 (38,3%), και σε μεγάλο βαθμό 18 (16,8%). Τέλος από τους 107 ειδικούς παιδαγωγούς η παραπάνω πρόταση εκφράζει λίγο 6 (7,5%) εκπαιδευτικούς, εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ 9 (8,4%), εκφράζει πολύ 36 (33,6%) και σε μεγάλο βαθμό 56 (52,3%).

Πίνακας 58: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.6

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «3.6 Σε ποιο βαθμό μπορείς να προσαρμόζεις τη διδασκαλία σου ανάλογα με το επίπεδο του κάθε μαθητή χωριστά». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation					
			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
3.6 Σε ποιο βαθμό μπορείς να προσαρμόζεις τη διδασκαλία σου ανάλογα με το επίπεδο του κάθε μαθητή χωριστά	Καθόλου	Συχνότητα (N)	2	0	2
		Ποσοστό	1,9%	0,0%	0,9%
	Λίγο	Συχνότητα (N)	16	6	22
		Ποσοστό	15,0%	5,6%	10,3%
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	30	9	39
		Ποσοστό	28,0%	8,4%	18,2%
	Πολύ	Συχνότητα (N)	41	36	77
		Ποσοστό	38,3%	33,6%	36,0%
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	18	56	74
		Ποσοστό	16,8%	52,3%	34,6%
Σύνολο		Συχνότητα (N)	107	107	214
		Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Στον πίνακα 59 εξετάζονται οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν στο ερώτημα «3.7 Σε ποιο βαθμό μπορείς να εκτιμάς αν οι μαθητές σου κατανοούν το μάθημα που τους διδάσκεις». Φαίνεται ότι από το γενικό σύνολο 214 εκπαιδευτικών αυτή η πρόταση εκφράζει λίγο τους 3 (1,4%), ούτε λίγο ούτε πολύ εκφράζει 20 (9,3%), πολύ τους 98 (45,8%) και σε μεγάλο βαθμό εκφράζει 93 (45,3%) εκπαιδευτικούς. Για τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής η ίδια ερώτηση, λίγο εκφράζει 3 (2,8%), ούτε λίγο ούτε πολύ, εκφράζει 10 (9,3%), πολύ 51 (47,7%), ενώ 43 (40,2%) τους εκφράζει σε μεγάλο βαθμό. Οι

απαντήσεις οι οποίες δοθήκαν από τους ειδικούς παιδαγωγούς στη ίδια ερώτηση ήταν οι εξής: 10 (9,3%) θεωρούν ότι τους εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ, 47 (43,9%) τους εκφράζει πολύ και 50 (46,7%) σε μεγάλο βαθμό.

Πίνακας 59: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.7

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «3.7 Σε ποιο βαθμό μπορείς να εκτιμάς αν οι μαθητές σου κατανοούν το μάθημα που τους διδάσκεις». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
3.7 Σε ποιο βαθμό μπορείς να εκτιμάς αν οι μαθητές σου κατανοούν το μάθημα που τους διδάσκεις	Λίγο	Συχνότητα (N)	3	0	3
		Ποσοστό	2,8%	0,0%	1,4%
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	10	10	20
		Ποσοστό	9,3%	9,3%	9,3%
	Πολύ	Συχνότητα (N)	51	47	98
		Ποσοστό	47,7%	43,9%	45,8%
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	43	50	93
		Ποσοστό	40,2%	46,7%	43,5%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Στην επόμενη ερώτηση η οποία είναι η «3.8 Σε ποιο βαθμό μπορείς να εφαρμόζεις κατάλληλες δραστηριότητες για ιδιαίτερα ικανούς μαθητές», από τους 214 εκπαιδευτικούς 5 (0,5%) εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν συμφωνούν καθόλου με την πρόταση, 24 (11,2%) δηλώνουν ότι συμφωνούν λίγο, 30 (14,0%) ότι συμφωνούν ότε λίγο ούτε πολύ, 93 (43,5%) συμφωνούν πολύ και 62 (29,0%) σε μεγάλο βαθμό. Από τους 107 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής 5 (4,7%) δηλώσαν ότι δεν συμφωνούν καθόλου με την πρόταση, λίγο ότι συμφωνούν 16 (15,0%), δήλωσαν ότι συμφωνούν ούτε λίγο ούτε πολύ 22 (20,6%), πολύ 47 (43,9%) και 17 (15,9%) σε μεγάλο βαθμό. Τέλος από τους ειδικούς παιδαγωγούς για την παραπάνω πρόταση 8 (7,5%) απάντησαν ότι συμφωνούν λίγο, επίσης 8 (7,5%) απάντησαν ούτε λίγο ούτε πολύ, 46 (43,0%) ότι συμφωνούν πολύ και 45 (42,1%) σε μεγάλο βαθμό. (πίνακας 60)

Πίνακας 60: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.8

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «3.8 Σε ποιο βαθμό μπορείς να εφαρμόζεις κατάλληλες δραστηριότητες για ιδιαίτερα ικανούς μαθητές». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation

			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
3.8 Σε ποιο βαθμό μπορείς να εφαρμόζεις κατάλληλες δραστηριότητες για ιδιαίτερα ικανούς μαθητές	Καθόλου	Συχνότητα (N)	5	0	5
		Ποσοστό	4,7%	0,0%	2,3%
	Λίγο	Συχνότητα (N)	16	8	24
		Ποσοστό	15,0%	7,5%	11,2%
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	22	8	30
		Ποσοστό	20,6%	7,5%	14,0%
	Πολύ	Συχνότητα (N)	47	46	93
		Ποσοστό	43,9%	43,0%	43,5%
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	17	45	62
		Ποσοστό	15,9%	42,1%	29,0%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών στην επομένη ερώτηση «3.9 Σε ποιο βαθμό μπορείς να ελέγχεις τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών σου (π.χ. υπερδραστηριότητα, παρεμπόδιση συμμαθητών, κλπ)» παρουσιάζονται στον πίνακα 61 από τον οποίο παρατηρούμε τα εξής: 3 (1,4%) εκπαιδευτικοί από το σύνολο των συμμετεχόντων θεωρούν ότι δεν τους εκφράζει καθόλου η συγκεκριμένη πρόταση, 35 (16,4%) ότι τους εκφράζει λίγο, 55 (25,7%) τους εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ, 93 (43,5%) θεωρούν ότι τους εκφράζει πολύ και 28 (13,1%) ότι τους εκφράζει σε μεγάλο βαθμό. Δυο (1,9%) εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής πιστεύουν ότι η παραπάνω πρόταση δεν τους εκφράζει καθόλου, 26 (24,3%) ότι τους εκφράζει λίγο, 23 (21,5%) πιστεύουν ότι δεν τους εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ, 42 (39,3%) απάντησαν ότι τους εκφράζει πολύ και 14 (13,1%) ότι τους εκφράζει σε μεγάλο βαθμό. Επίσης από τους 107 ειδικούς παιδαγωγούς θεωρούν ότι η πρόταση «Σε ποιο βαθμό μπορείς να ελέγχεις τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών σου» δεν εκφράζει καθόλου έναν (0,9%) εκπαιδευτικό,

εκφράζει λίγο 9 (8,4%), ούτε λίγο ούτε πολύ 32 (29,9%), πολύ 51 (47,7%) και σε μεγάλο βαθμό 14 (13,1%) εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 61: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.9

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «3.9 Σε ποιο βαθμό μπορείς να ελέγχεις τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών σου». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
3.9 Σε ποιο βαθμό μπορείς να ελέγχεις τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών σου	Καθόλου	Συχνότητα (N)	2	1	3
		Ποσοστό	1,9%	0,9%	1,4%
	Λίγο	Συχνότητα (N)	26	9	35
		Ποσοστό	24,3%	8,4%	16,4%
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	23	32	55
		Ποσοστό	21,5%	29,9%	25,7%
	Πολύ	Συχνότητα (N)	42	51	93
		Ποσοστό	39,3%	47,7%	43,5%
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	14	14	28
		Ποσοστό	13,1%	13,1%	13,1%
Σύνολο	Συχνότητα (N)		107	107	214
	Ποσοστό		100,0%	100,0%	100,0%

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Στον πίνακα 62 αναλύονται οι πεποιθήσεις των συμμετεχόντων οι οποίες προέκυψαν από το ερώτημα «3.10 Σε ποιο βαθμό μπορείς να πείθεις τους μαθητές σου να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης». Διαπιστώνεται ότι από το γενικό σύνολο 214 εκπαιδευτικών αυτή η πρόταση δεν εκφράζει καθόλου τους 2 (0,9%), εκφράζει λίγο τους 13 (6,1%), ούτε λίγο ούτε πολύ εκφράζει 50 (23,4%), πολύ τους 113 (52,8%) και σε μεγάλο βαθμό εκφράζει 36 (16,8%) εκπαιδευτικούς. Για τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής η ίδια ερώτηση, δεν εκφράζει καθόλου έναν (0,9%), λίγο εκφράζει 11 (10,3%), ούτε λίγο ούτε πολύ, εκφράζει 29 (27,1%), πολύ 51 (47,7%), ενώ 15 (14,0%) τους εκφράζει σε μεγάλο βαθμό. Οι απαντήσεις οι οποίες δοθήκαν από τους ειδικούς παιδαγωγούς στη ίδια ερώτηση ήταν οι εξής: έναν (0,9%), δεν τον εκφράζει καθόλου, 2

(1,9%) τους εκφράζει λίγο, 21 (19,6%) θεωρούν ότι τους εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ, 62 (57,9%) τους εκφράζει πολύ και 21 (19,6%) σε μεγάλο βαθμό.

Πίνακας 62: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.10

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «3.10 Σε ποιο βαθμό μπορείς να πείθεις τους μαθητές σου να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation					
			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
3.10 Σε ποιο βαθμό μπορείς να πείθεις τους μαθητές σου να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης	Καθόλου	Συχνότητα (N)	1	1	2
		Ποσοστό	0,9%	0,9%	0,9%
	Λίγο	Συχνότητα (N)	11	2	13
		Ποσοστό	10,3%	1,9%	6,1%
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	29	21	50
		Ποσοστό	27,1%	19,6%	23,4%
	Πολύ	Συχνότητα (N)	51	62	113
		Ποσοστό	47,7%	57,9%	52,8%
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	15	21	36
		Ποσοστό	14,0%	19,6%	16,8%
Σύνολο		Συχνότητα (N)	107	107	214
		Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Αναφορικά με την ερώτηση «3.11 Σε ποιο βαθμό μπορείς να πείθεις ένα μαθητή που κάνει φασαρία ή έχει διασπαστική συμπεριφορά να ησυχάσει» καταγράφηκαν οι ακόλουθες απαντήσεις. Από το γενικό σύνολο 214 εκπαιδευτικών εκφράζει λίγο τους 20 (9,3%), ούτε λίγο ούτε πολύ εκφράζει 57 (26,6%), πολύ τους 110 (51,4%) και σε μεγάλο βαθμό εκφράζει 27 (12,6%) εκπαιδευτικούς. Για τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής η ίδια ερώτηση, εκφράζει λίγο 15 (14,0%) εκπαιδευτικούς, ούτε λίγο ούτε πολύ, εκφράζει 26 (24,3%), πολύ εκφράζει 55 (51,1%), ενώ 11 (10,3%) τους εκφράζει σε μεγάλο βαθμό. Οι απαντήσεις οι οποίες δοθήκαν από τους ειδικούς παιδαγωγούς στη ίδια ερώτηση ήταν οι εξής: 5 (4,7%) πιστεύουν ότι τους εκφράζει λίγο, 31 (29,0%) ότι τους εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ, 55 (51,4%) τους εκφράζει πολύ και 16 (15,0%) σε μεγάλο βαθμό. (Πίνακας 63)

Πίνακας 63: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.11

Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «3.11 Σε ποιο βαθμό μπορείς να πείθεις ένα μαθητή που κάνει φασαρία ή έχει διασπαστική συμπεριφορά να ησυχάσει». Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation

			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
3.11 Σε ποιο βαθμό μπορείς να πείθεις ένα μαθητή που κάνει φασαρία ή έχει διασπαστική συμπεριφορά να ησυχάσει	Λίγο	Συχνότητα (N)	15	5	20
		Ποσοστό	14,0%	4,7%	9,3%
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	26	31	57
		Ποσοστό	24,3%	29,0%	26,6%
	Πολύ	Συχνότητα (N)	55	55	110
		Ποσοστό	51,4%	51,4%	51,4%
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	11	16	27
		Ποσοστό	10,3%	15,0%	12,6%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Για την ερώτηση «3.12 Σε ποιο βαθμό μπορείς να εφαρμόζεις μοντέλα διαχείρισης της τάξης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών σου», του ερωτηματολογίου που καταγραφεί τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους συλλέχθηκαν οι ακόλουθες απαντήσεις. Από τους 214 εκπαιδευτικούς 2 (0,9%) δηλώνουν ότι δεν συμφωνούν καθόλου με την πρόταση, 16 (7,5%) δηλώνουν ότι συμφωνούν λίγο, 49 (22,9%) ότι συμφωνούν ούτε λίγο ούτε πολύ, 102 (47,7%) συμφωνούν πολύ και 45 (21,0%) σε μεγάλο βαθμό. Από τους 107 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ένας εκπαιδευτικός (0,9%) δήλωσε ότι δεν συμφωνεί καθόλου με την παραπάνω πρόταση, ενώ συμφωνούν λίγο με την πρόταση, 15 (14,0%), ακόμη δήλωσαν ότι συμφωνούν ούτε λίγο ούτε πολύ, 32 (29,9%), πολύ 48 (44,9%) και 11 (10,3%) σε μεγάλο βαθμό. Τέλος από τους ειδικούς παιδαγωγούς για την παραπάνω πρόταση ένας (0,9%) απάντησε ότι δεν συμφωνεί καθόλου, καθώς επίσης ένας (0,9%) απάντησε ότι συμφωνεί λίγο, 17 (15,9%) απάντησαν ούτε λίγο ούτε πολύ, 54 (50,5%) ότι συμφωνούν πολύ και 34 (31,8%) σε μεγάλο βαθμό. (πίνακας 64)

Πίνακας 64: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.12

Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «3.12 Σε ποιο βαθμό μπορείς να εφαρμόζεις μοντέλα διαχείρισης της τάξης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών σου». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών

Crosstabulation

			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
3.12 Σε ποιο βαθμό μπορείς να εφαρμόζεις μοντέλα διαχείρισης της τάξης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών σου	Καθόλου	Συχνότητα (N)	1	1	2
		Ποσοστό	0,9%	0,9%	0,9%
	Λίγο	Συχνότητα (N)	15	1	16
		Ποσοστό	14,0%	0,9%	7,5%
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	32	17	49
		Ποσοστό	29,9%	15,9%	22,9%
	Πολύ	Συχνότητα (N)	48	54	102
		Ποσοστό	44,9%	50,5%	47,7%
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	11	34	45
		Ποσοστό	10,3%	31,8%	21,0%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Συνεχίζοντας την περιγραφή των απαντήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους βρίσκουμε ότι για την πρόταση «3.13 Σε ποιο βαθμό μπορείς να εμποδίζεις τους μαθητές με διασπαστική συμπεριφορά να διαταράσσουν το μάθημα», καταγράφηκαν οι παρακάτω απόψεις. Πίνακας 65. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών, 3 (1,4%) εκπαιδευτικούς δεν τους εκφράζει καθόλου η πρόταση, εκφράζει λίγο τους 22 (10,3%), ούτε λίγο ούτε πολύ εκφράζει τους 63 (29,4%), εκφράζει πολύ τους 101 (47,2%), και σε μεγάλο βαθμό εκφράζει τους 25 (11,7%). Για τους 107 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η ίδια ερώτηση δεν εκφράζει καθόλου 2 (1,9%) εκπαιδευτικούς, εκφράζει λίγο 16 (15,0%), ούτε λίγο ούτε πολύ εκφράζει 30 (28,0%), πολύ τους 48 (44,9%), και σε μεγάλο βαθμό 11 (10,3%). Τέλος από τους 107 ειδικούς παιδαγωγούς η παραπάνω πρόταση έναν εκπαιδευτικό (0,9%) δεν τον εκφράζει καθόλου,

εκφράζει λίγο 6 (5,6%) εκπαιδευτικούς, εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ 33 (30,8%), εκφράζει πολύ 53 (49,5%) και σε μεγάλο βαθμό 14 (13,1%).

Πίνακας 65: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.13

Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «3.13 Σε ποιο βαθμό μπορείς να εμποδίζεις τους μαθητές με διασπαστική συμπεριφορά να διαταράσσουν το μάθημα». Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation					
			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
3. 13 Σε ποιο βαθμό μπορείς να εμποδίζεις τους μαθητές με διασπαστική συμπεριφορά να διαταράσσουν το μάθημα	Καθόλου	Συχνότητα (N)	2	1	3
		Ποσοστό	1,9%	0,9%	1,4%
	Λίγο	Συχνότητα (N)	16	6	22
		Ποσοστό	15,0%	5,6%	10,3%
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	30	33	63
		Ποσοστό	28,0%	30,8%	29,4%
	Πολύ	Συχνότητα (N)	48	53	101
		Ποσοστό	44,9%	49,5%	47,2%
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	11	14	25
		Ποσοστό	10,3%	13,1%	11,7%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Για την επόμενη ερώτηση η οποία είναι η «3.14 Σε ποιο βαθμό μπορείς να αντιμετωπίζεις τους μαθητές που έχουν αντιδραστική συμπεριφορά», από τους 214 εκπαιδευτικούς ένας εκπαιδευτικός (0,5%) δηλώνει ότι δεν συμφωνεί καθόλου, 10 (4,7%) δηλώνουν ότι συμφωνούν λίγο, 49 (22,9%) ότι συμφωνούν ούτε λίγο ούτε πολύ, 99 (46,3%) συμφωνούν πολύ και 55 (25,7%) σε μεγάλο βαθμό. Από τους 107 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ένας εκπαιδευτικός (0,9%) δηλώνει ότι δεν συμφωνεί καθόλου με την συγκεκριμένη πρόταση, ενώ λίγο ότι συμφωνούν 6 (5,6%), δήλωσαν ότι συμφωνούν ούτε λίγο ούτε πολύ 29 (27,1%), πολύ 49 (45,8%) και 22 (20,6%) σε μεγάλο βαθμό. Τέλος από τους ειδικούς παιδαγωγούς για την παραπάνω πρόταση 4 (3,7%)

απάντησαν ότι συμφωνούν λίγο, ακόμη 20 (18,7%) απάντησαν ούτε λίγο ούτε πολύ, 50 (46,7%) ότι συμφωνούν πολύ και 33 (30,8%) σε μεγάλο βαθμό. (πίνακας 66)

Πίνακας 66: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.14

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «3.14 Σε ποιο βαθμό μπορείς να αντιμετωπίσεις τους μαθητές που έχουν αντιδραστική συμπεριφορά». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation					
			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
3.14 Σε ποιο βαθμό μπορείς να αντιμετωπίζεις τους μαθητές που έχουν αντιδραστική συμπεριφορά	Καθόλου	Συχνότητα (N)	1	0	1
		Ποσοστό	0,9%	0,0%	0,5%
	Λίγο	Συχνότητα (N)	6	4	10
		Ποσοστό	5,6%	3,7%	4,7%
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	29	20	49
		Ποσοστό	27,1%	18,7%	22,9%
	Πολύ	Συχνότητα (N)	49	50	99
		Ποσοστό	45,8%	46,7%	46,3%
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	22	33	55
		Ποσοστό	20,6%	30,8%	25,7%
Σύνολο		Συχνότητα (N)	107	107	214
		Ποσοστό	100,0%	100,0%	100%

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Στον πίνακα 67 ο οποίος αντιστοιχεί στην πρόταση «3.15 Σε ποιο βαθμό μπορείς να εξηγήεις με σαφήνεια στους μαθητές τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά τους» φαίνεται ότι από το γενικό σύνολο 214 εκπαιδευτικών, η παραπάνω πρόταση δεν εκφράζει καθόλου τους 3 (1,4%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 21 (9,8%), εκφράζει πολύ τους 102 (47,7%) και σε μεγάλο βαθμό εκφράζει τους 99 (41,1%). Για τους 107 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η ίδια ερώτηση δεν εκφράζει καθόλου 2 (1,9%) εκπαιδευτικούς, ούτε λίγο ούτε πολύ εκφράζει 8 (7,5%), πολύ τους 47 (43,7%), και σε μεγάλο βαθμό 50 (46,7%). Τέλος από τους 107 ειδικούς παιδαγωγούς η παραπάνω πρόταση έναν εκπαιδευτικό (0,9%) δεν τον εκφράζει καθόλου, εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ 13 (12,1%) εκπαιδευτικούς, εκφράζει πολύ 55 (51,4%), και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό 38 (35,5%).

Πίνακας 67: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.15

Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «3.15 Σε ποιο βαθμό μπορείς να εξηγήεις με σαφήνεια στους μαθητές τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά τους». Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation					
			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
3.15 Σε ποιο βαθμό μπορείς να εξηγήεις με σαφήνεια στους μαθητές τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά τους	Λίγο	Συχνότητα (N)	2	1	3
		Ποσοστό	1,9%	0,9%	1,4%
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	8	13	21
		Ποσοστό	7,5%	12,1%	9,8%
	Πολύ	Συχνότητα (N)	47	55	102
		Ποσοστό	43,9%	51,4%	47,7%
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	50	38	88
		Ποσοστό	46,7%	35,5%	41,1%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Περνώντας στην επόμενη ερώτηση η οποία είναι η «3.16 Σε ποιο βαθμό μπορείς να εφαρμόζεις μια συγκεκριμένη πορεία για την ομαλή ροή των διδακτικών σου ενεργειών», παρατηρούμε ότι από τους 214 εκπαιδευτικούς ένας εκπαιδευτικός (0,5%) δηλώνει ότι δεν συμφωνεί καθόλου, 7 (3,3%) δηλώνουν ότι συμφωνούν λίγο, 31 (14,5%) ότι συμφωνούν ούτε λίγο ούτε πολύ, 120 (56,1%) συμφωνούν πολύ και 55 (25,7%) σε μεγάλο βαθμό. Από τους 107 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ένας εκπαιδευτικός (0,9%) δηλώνει ότι δεν συμφωνεί καθόλου με την συγκεκριμένη πρόταση, ενώ λίγο ότι συμφωνούν 5 (4,7%), δήλωσαν ότι συμφωνούν ούτε λίγο ούτε πολύ 17 (15,9%), πολύ 56 (52,3%) και 28 (26,2%) σε μεγάλο βαθμό. Τέλος από τους ειδικούς παιδαγωγούς για την παραπάνω πρόταση 2 (1,9%) απάντησαν ότι συμφωνούν λίγο, ακόμη 14 (13,1%) απάντησαν ούτε λίγο ούτε πολύ, 64 (59,8%) ότι συμφωνούν πολύ και 27 (25,2%) σε μεγάλο βαθμό. (Πίνακας 68)

Πίνακας 68: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.16

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «3.16 Σε ποιο βαθμό μπορείς να εφαρμόζεις μια συγκεκριμένη πορεία για την ομαλή ροή των διδακτικών σου ενεργειών».**
Ειδικότητα Εκπαιδευτικών

Crosstabulation

			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
3.16 Σε ποιο βαθμό μπορείς να εφαρμόζεις μια συγκεκριμένη πορεία για την ομαλή ροή των διδακτικών σου ενεργειών	Καθόλου	Συχνότητα (N)	1	0	1
		Ποσοστό	0,9%	0,0%	0,5%
	Λίγο	Συχνότητα (N)	5	2	7
		Ποσοστό	4,7%	1,9%	3,3%
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	17	14	31
		Ποσοστό	15,9%	13,1%	14,5%
	Πολύ	Συχνότητα (N)	56	64	120
		Ποσοστό	52,3%	59,8%	56,1%
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	28	27	55
		Ποσοστό	26,2%	25,2%	25,7%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Στον πίνακα 69 που αντιστοιχεί στην ερώτηση «3.17 Σε ποιο βαθμό μπορείς να κάνεις τους μαθητές σου να πιστέψουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου» μπορούμε να δούμε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Από το γενικό σύνολο 214 εκπαιδευτικών, η παραπάνω πρόταση δεν εκφράζει καθόλου τους 2 (0,9%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 40 (18,7%), εκφράζει πολύ τους 125 (58,4%) και σε μεγάλο βαθμό εκφράζει τους 47 (22,0%). Για τους 107 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η ίδια ερώτηση εκφράζει λίγο έναν (0,9%) εκπαιδευτικό, ούτε λίγο ούτε πολύ εκφράζει 25 (23,4%), πολύ τους 65 (60,7%), και σε μεγάλο βαθμό 16 (15,0%). Τέλος από τους 107 ειδικούς παιδαγωγούς η παραπάνω πρόταση έναν εκπαιδευτικό (0,9%) τον εκφράζει λίγο, εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ 15 (14,0%) εκπαιδευτικούς, εκφράζει πολύ 60 (56,1%), και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό 31 (29,0%).

Πίνακας 69: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.17

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «3.17 Σε ποιο βαθμό μπορείς να κάνεις τους μαθητές σου να πιστέψουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου».**
Ειδικότητα Εκπαιδευτικών

Crosstabulation

			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
3.17 Σε ποιο βαθμό μπορείς να κάνεις τους μαθητές σου να πιστέψουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου	Λίγο	Συχνότητα (N)	1	1	2
		Ποσοστό	0,9%	0,9%	0,9%
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	25	15	40
		Ποσοστό	23,4%	14,0%	18,7%
	Πολύ	Συχνότητα (N)	65	60	125
		Ποσοστό	60,7%	56,1%	58,4%
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	16	31	47
		Ποσοστό	15,0%	29,0%	22,0%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Οι απαντήσεις στην επομένη ερώτηση «3.18 Σε ποιο βαθμό μπορείς να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης» παρουσιάζονται στον πίνακα από τον οποίο παρατηρούμε τα εξής: ένας (0,5%) εκπαιδευτικός από το σύνολο των συμμετεχόντων θεωρεί ότι δεν τον εκφράζει καθόλου η συγκεκριμένη πρόταση, 2 (0,9%) ότι τους εκφράζει λίγο, 50 (23,4%) τους εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ, 113 (52,8%) θεωρούν ότι τους εκφράζει πολύ και 48 (22,4%) ότι τους εκφράζει σε μεγάλο βαθμό. Ένας (0,9%) εκπαιδευτικός γενικής αγωγής πιστεύει ότι η παραπάνω πρόταση δεν τον εκφράζει καθόλου, και ένας (0,9%) ότι τον εκφράζει λίγο, 31 (29,0%) πιστεύουν ότι δεν τους εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ, 59 (55,1%) απάντησαν ότι τους εκφράζει πολύ και 15 (14,0%) ότι τους εκφράζει σε μεγάλο βαθμό. Επίσης από τους 107 ειδικούς παιδαγωγούς θεωρούν ότι η πρόταση «Σε ποιο βαθμό μπορείς να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης» εκφράζει λίγο έναν (0,9%) εκπαιδευτικό, ούτε λίγο ούτε πολύ 19 (17,8%), πολύ 54 (50,5%) και σε μεγάλο βαθμό 33 (30,8%). (Πίνακας 70).

Πίνακας 70: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.18

Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «3.18 Σε ποιο βαθμό μπορείς να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών

Crosstabulation

			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
3.18 Σε ποιο βαθμό μπορείς να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης	Καθόλου	Συχνότητα (N)	1	0	1
		Ποσοστό	0,9%	0,0%	0,5%
	Λίγο	Συχνότητα (N)	1	1	2
		Ποσοστό	0,9%	0,9%	0,9%
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	31	19	50
		Ποσοστό	29,0%	17,8%	23,4%
	Πολύ	Συχνότητα (N)	59	54	113
		Ποσοστό	55,1%	50,5%	52,8%
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	15	33	48
		Ποσοστό	14,0%	30,8%	22,4%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Για την ερώτηση «3.19 Σε ποιο βαθμό μπορείς να κινητοποιείς τους μαθητές που δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο» οι πεποιθήσεις των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στον πίνακα. Αναλυτικότερα από το σύνολο των 214 εκπαιδευτικών η συγκεκριμένη πρόταση δεν εκφράζει καθόλου έναν εκπαιδευτικό (0,5%), εκφράζει λίγο 16 (7,5%), ούτε λίγο ούτε πολύ εκφράζει 66 (36,8%) εκπαιδευτικούς, πολύ 98 (45,8%) και σε μεγάλο βαθμό 33 (15,4%) εκπαιδευτικούς. Όσο αφορά τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής η πρόταση δεν εκφράζει καθόλου έναν εκπαιδευτικό (0,9%), εκφράζει λίγο 13 (12,1%), ούτε λίγο ούτε πολύ εκφράζει 48 (44,9%), πολύ 39 (36,4%) και σε μεγάλο βαθμό εκφράζει 6 (5,6%) εκπαιδευτικούς. Οι ειδικοί παιδαγωγοί δήλωσαν ότι η παραπάνω πρόταση εκφράζει λίγο 3 (2,8%) εκπαιδευτικούς, ούτε λίγο ούτε πολύ 18 (16,8%), εκφράζει πολύ 59 (55,1%) και σε μεγάλο βαθμό εκφράζει 27 (25,2%). (Πίνακας 71)

Πίνακας 71: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.19

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «3.19 Σε ποιο βαθμό μπορείς να κινητοποιείς τους μαθητές που δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation

			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
3. 19 Σε ποιο βαθμό μπορείς να κινητοποιείς τους μαθητές που δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο	Καθόλου	Συχνότητα (N)	1	0	1
		Ποσοστό	0,9%	0,0%	0,5%
	Λίγο	Συχνότητα (N)	13	3	16
		Ποσοστό	12,1%	2,8%	7,5%
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	48	18	66
		Ποσοστό	44,9%	16,8%	30,8%
	Πολύ	Συχνότητα (N)	39	59	98
		Ποσοστό	36,4%	55,1%	45,8%
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	6	27	33
		Ποσοστό	5,6%	25,2%	15,4%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Συνεχίζοντας την περιγραφή των απαντήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους βρίσκουμε ότι για την πρόταση «3.20 Σε ποιο βαθμό μπορείς να διευκολύνεις τους γονείς των μαθητών σου προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου», καταγράφηκαν οι παρακάτω απόψεις. (Πίνακας 72). Από το σύνολο των εκπαιδευτικών, έναν (0,5%) εκπαιδευτικό δεν τον εκφράζει καθόλου η πρόταση, εκφράζει λίγο τους 23 (10,7%), ούτε λίγο ούτε πολύ εκφράζει τους 57 (26,6%), εκφράζει πολύ τους 91 (42,5%), και σε μεγάλο βαθμό εκφράζει τους 42 (19,6%). Για τους 107 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η ίδια ερώτηση δεν εκφράζει καθόλου έναν (0,9%) εκπαιδευτικό, εκφράζει λίγο 13 (12,1%), ούτε λίγο ούτε πολύ εκφράζει 39 (36,4%), πολύ τους 41 (38,3%), και σε μεγάλο βαθμό 13 (12,1%). Τέλος από τους 107 ειδικούς παιδαγωγούς η παραπάνω πρόταση εκφράζει λίγο 10

(9,3%) εκπαιδευτικούς, εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ 18 (16,8%), εκφράζει πολύ 50 (47,6%) και σε μεγάλο βαθμό 29 (27,1%).

Πίνακας 72: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.20

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «3.20 Σε ποιο βαθμό μπορείς να διευκολύνεις τους γονείς των μαθητών σου προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation

			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
3.20 Σε ποιο βαθμό μπορείς να διευκολύνεις τους γονείς των μαθητών σου προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου	Καθόλου	Συχνότητα (N)	1	0	1
		Ποσοστό	0,9%	0,0%	0,5%
	Λίγο	Συχνότητα (N)	13	10	23
		Ποσοστό	12,1%	9,3%	10,7%
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	39	18	57
		Ποσοστό	36,4%	16,8%	26,6%
	Πολύ	Συχνότητα (N)	41	50	91
		Ποσοστό	38,3%	46,7%	42,5%
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	13	29	42
		Ποσοστό	12,1%	27,1%	19,6%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Περνώντας στην επόμενη ερώτηση η οποία είναι η «3.21 Σε ποιο βαθμό μπορείς να βελτιώνεις το βαθμό κατανόησης ενός μαθητή που αποτυγχάνει», παρατηρούμε ότι από τους 214 εκπαιδευτικούς 10 (4,7%) δηλώνουν ότι συμφωνούν λίγο, 62 (29,0%) ότι συμφωνούν ούτε λίγο ούτε πολύ, 105 (49,1%) συμφωνούν πολύ και 37 (17,3%) σε μεγάλο βαθμό. Από τους 107 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής 4 (3,7%) εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι συμφωνούν λίγο με την συγκεκριμένη πρόταση, ενώ ούτε λίγο ούτε λίγο ότι συμφωνούν 42 (39,3%), δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ 51 (47,7%), και 10 (9,3%) σε μεγάλο βαθμό. Τέλος από τους ειδικούς παιδαγωγούς για την παραπάνω πρόταση 6 (5,6%) απάντησαν ότι συμφωνούν λίγο, ακόμη 20 (18,7%) απάντησαν ούτε λίγο ούτε πολύ, 54 (50,5%) ότι συμφωνούν πολύ και 27 (25,2%) σε μεγάλο βαθμό. (Πίνακας 73)

Πίνακας 73: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.21

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «3.21 Σε ποιο βαθμό μπορείς να βελτιώσεις το βαθμό κατανόησης ενός μαθητή που αποτυγχάνει». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation

			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
3. 21 Σε ποιο βαθμό μπορείς να βελτιώσεις το βαθμό κατανόησης ενός μαθητή που αποτυγχάνει	Λίγο	Συχνότητα (N)	4	6	10
		Ποσοστό	3,7%	5,6%	4,7%
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	42	20	62
		Ποσοστό	39,3%	18,7%	29,0%
	Πολύ	Συχνότητα (N)	51	54	105
		Ποσοστό	47,7%	50,5%	49,1%
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	10	27	37
		Ποσοστό	9,3%	25,2%	17,3%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Εξετάζοντας τις απαντήσεις στην επόμενη ερώτηση η οποία είναι η «3.22 Σε ποιο βαθμό μπορείς να βοηθάς τους μαθητές σου να αποκτήσουν κριτική σκέψη», βλέπουμε ότι από τους 214 εκπαιδευτικούς 8 (10,7%) δηλώνουν ότι συμφωνούν λίγο, 44 (20,6%) ότι συμφωνούν ούτε λίγο ούτε πολύ, 127 (59,3%) συμφωνούν πολύ και 35 (16,4%) σε μεγάλο βαθμό. Από τους 107 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ένας (09%) εκπαιδευτικός δηλώνει ότι συμφωνεί λίγο με την συγκεκριμένη πρόταση, ενώ ούτε λίγο ούτε λίγο ότι συμφωνούν 24 (22,4%), δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ 67 (62,6%), και 15 (14,0%) σε μεγάλο βαθμό. Τέλος από τους ειδικούς παιδαγωγούς για την παραπάνω πρόταση 7 (6,5%) απάντησαν ότι συμφωνούν λίγο, ακόμη 20 (18,7%) απάντησαν ούτε λίγο ούτε πολύ, 60 (56,1%) ότι συμφωνούν πολύ και 20 (18,7%) σε μεγάλο βαθμό. (Πίνακας 74)

Πίνακας 74: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.22

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «3.22 Σε ποιο βαθμό μπορείς να βοηθάς τους μαθητές σου να αποκτήσουν κριτική σκέψη». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών*

Crosstabulation

			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
3.22 Σε ποιο βαθμό μπορείς να βοηθάς τους μαθητές σου να αποκτήσουν κριτική σκέψη	Λίγο	Συχνότητα (N)	1	7	8
		Ποσοστό	0,9%	6,5%	3,7%
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	24	20	44
		Ποσοστό	22,4%	18,7%	20,6%
	Πολύ	Συχνότητα (N)	67	60	127
		Ποσοστό	62,6%	56,1%	59,3%
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	15	20	35
		Ποσοστό	14,0%	18,7%	16,4%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Από τον έλεγχο των απαντήσεων στην επόμενη ερώτηση η οποία είναι η «3.23 Σε ποιο βαθμό μπορείς να καλλιεργείς τη δημιουργικότητα των μαθητών σου», βλέπουμε ότι από τους 214 εκπαιδευτικούς 12 (5,6%) δηλώνουν ότι συμφωνούν λίγο, 39 (18,2%) ότι συμφωνούν ούτε λίγο ούτε πολύ, 111 (51,9%) συμφωνούν πολύ και 52 (24,3%) σε μεγάλο βαθμό. Από τους 107 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής 10 (9,3%) εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι συμφωνούν λίγο, με την συγκεκριμένη πρόταση, ενώ ούτε λίγο ούτε λίγο ότι συμφωνούν 25 (23,4%), δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ 53 (49,5%), και 19 (17,8%) σε μεγάλο βαθμό. Τέλος από τους ειδικούς παιδαγωγούς για την παραπάνω πρόταση 2 (1,9%) απάντησαν ότι συμφωνούν λίγο, ακόμη 14 (13,1%) απάντησαν ούτε λίγο ούτε πολύ, 58 (54,2%) ότι συμφωνούν πολύ και 33 (30,8%) σε μεγάλο βαθμό. (Πίνακας 75)

Πίνακας 75: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.23

Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «3.23 Σε ποιο βαθμό μπορείς να καλλιεργείς τη δημιουργικότητα των μαθητών σου». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών

Crosstabulation

			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
3.23 Σε ποιο βαθμό μπορείς να καλλιεργείς τη δημιουργικότητα των μαθητών σου	Λίγο	Συχνότητα (N)	10	2	12
		Ποσοστό	9,3%	1,9%	5,6%
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	25	14	39
		Ποσοστό	23,4%	13,1%	18,2%
	Πολύ	Συχνότητα (N)	53	58	111
		Ποσοστό	49,5%	54,2%	51,9%
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	19	33	52
		Ποσοστό	17,8%	30,8%	24,3%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019

Στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου για την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων «3.24 Σε ποιο βαθμό μπορείς να κινητοποιείς και τους πιο δύσκολους μαθητές» τα στοιχεία της οποίας παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 54, πήραμε τα παρακάτω αποτελέσματα. (Πίνακας 76). Από το σύνολο των εκπαιδευτικών, έναν (0,5%) εκπαιδευτικό δεν τον εκφράζει καθόλου η πρόταση, εκφράζει λίγο τους 22 (10,3%), ούτε λίγο ούτε πολύ εκφράζει τους 70 (32,7%), εκφράζει πολύ τους 89 (41,6%), και σε μεγάλο βαθμό εκφράζει τους 32 (15,0%). Για τους 107 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η ίδια ερώτηση δεν εκφράζει καθόλου έναν (0,9%) εκπαιδευτικό, εκφράζει λίγο 16 (15,0%), ούτε λίγο ούτε πολύ εκφράζει 41 (48,3%), πολύ τους 40 (37,4%), και σε μεγάλο βαθμό 9 (8,4%). Τέλος από τους 107 ειδικούς παιδαγωγούς η παραπάνω πρόταση εκφράζει λίγο 6 (5,6%) εκπαιδευτικούς, εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ 29 (27,1%), εκφράζει πολύ 49 (45,8%) και σε μεγάλο βαθμό 23 (21,5%).

Πίνακας 76: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση 3.24

Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση «3.24 Σε ποιο βαθμό μπορείς να κινητοποιείς και τους πιο δύσκολους μαθητές». * Ειδικότητα Εκπαιδευτικών

Crosstabulation

			Ειδικότητα Εκπαιδευτικών		Σύνολο
			Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Ειδικοί Παιδαγωγοί	
3.24 Σε ποιο βαθμό μπορείς να κινητοποιείς και τους πιο δύσκολους μαθητές	Καθόλου	Συχνότητα (N)	1	0	1
		Ποσοστό	0,9%	0,0%	0,5%
	Λίγο	Συχνότητα (N)	16	6	22
		Ποσοστό	15,0%	5,6%	10,3%
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	41	29	70
		Ποσοστό	38,3%	27,1%	32,7%
	Πολύ	Συχνότητα (N)	40	49	89
		Ποσοστό	37,4%	45,8%	41,6%
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	9	23	32
		Ποσοστό	8,4%	21,5%	15,0%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	107	107	214	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Πηγή : Επεξεργασία ερωτηματολογίων έρευνας, 2019