



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η επίδραση της αισιοδοξίας και της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών

Παππά Αφροδίτη

Ιωάννινα 2025

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η επίδραση της αισιοδοξίας και ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης
στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Επιβλέπων: Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος, Καθηγητής, ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων

Μέλη: Μορφίδη Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων

Κυπριωτάκη Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο
Κρήτης

Ιωάννινα 2025

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«The effect of optimism and active empathic listening on special
educators' teaching self-efficacy»

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Επιβλέπων: Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος, Καθηγητής, ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων

Μέλη: Μορφίδη Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων

Κυπριωτάκη Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο
Κρήτης

Ιωάννινα 2025

«Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/ δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.»

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του ΠΜΣ: «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Με την ολοκλήρωση της θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους τους καθηγητές και της καθηγήτριες του μεταπτυχιακού προγράμματος για τις πολύτιμες γνώσεις που μου προσέφεραν. Αρχικά, θα ήθελα ευχαριστήσω τον επιβλέποντα της εργασίας μου κύριο Σπυρίδωνα-Γεώργιο Σούλη τόσο για τις πολύτιμες συμβουλές και την καθοδήγηση που μου παρείχε κατά την υλοποίηση της εργασίας μου, όσο και για τις γνώσεις που μας προσέφερε καθόλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών. Ευχαριστώ, επίσης την κυρία Μορφίδη Ελένη για τις συμβουλές και τις διορθώσεις που μου παρείχε στο ερευνητικό μέρος της εργασίας μου. Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Κυπριωτάκη Μαρία για την αποδοχή της συμμετοχής στην τριμελή επιτροπή αξιολόγησης της εργασίας μου.

Παππά Αφροδίτη, 2025

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί σημαντικό αντικείμενο μελέτης τα τελευταία χρόνια. Αυτός ο όρος περιγράφει την πίστη του εκπαιδευτικού στην ικανότητα του να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις απαιτήσεις και τις προκλήσεις του επαγγελματικού του χώρου καθώς και την ικανότητα επίτευξης των επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Επιπλέον, η αισιοδοξία, γνωστή και ως θετική προδιάθεση για το μέλλον, έχει αναγνωριστεί από τη βιβλιογραφία ως καθοριστικός παράγοντας για την ενίσχυση της διδακτικής αποτελεσματικότητας, καθώς παρέχει στους εκπαιδευτικούς την ψυχική ανθεκτικότητα και τη θετική στάση που απαιτείται για την αντιμετώπιση των προκλήσεων. Παράλληλα, προηγούμενες έρευνες έχουν υποδείξει την επιρροή της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης, που συνδυάζει την ενσυναίσθηση και την ενεργητική ακρόαση, στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της συνδυαστικής επιρροής του επιπέδου αισιοδοξίας και ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης των ειδικών παιδαγωγών στη διδακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα. Για την ολοκλήρωση της μελέτης χρησιμοποιήθηκε ποσοτική μεθοδολογία, με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, ως ερευνητικού εργαλείου, και δείγμα 210 εκπαιδευτικών (105 ειδικής αγωγής και 105 γενικής αγωγής). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση ασκεί ισχυρότερη επίδραση στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε σύγκριση με την αισιοδοξία.

Λέξεις-κλειδιά: αισιοδοξία, ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση, διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, ειδικοί παιδαγωγοί

ABSTRACT

Teaching self-efficacy is an important subject of study in recent years. This term describes a teacher's belief in his/her ability to deal effectively with the demands and challenges of his/her professional field as well as the ability to achieve desired learning outcomes. Furthermore, optimism, as a positive disposition towards the future, has been identified in literature as a key factor in enhancing teaching self-efficacy, as it provides mental resilience and positive attitude required to meet challenges. At the same time, previous research has indicated the influence of active empathic listening, which combines empathy and active listening, on teaching self-efficacy. The purpose of the study was to investigate the combined impact of optimism and active empathic listening of special educators on their teaching self-efficacy. Quantitative methodology was used to complete the study, using a self-report questionnaire as a research instrument and a sample of 210 teachers (105 special education and 105 general education). The results of the study showed that empathic active listening exerts a stronger effect on teacher's teaching self-efficacy compared to optimism.

Keywords: optimism, active empathic listening, teaching self-efficacy, special educators

Πίνακας περιεχομένων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	7
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	12
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ	14
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	15
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΑΙΣΙΟΔΟΞΙΑ	16
1.1 Το συναίσθημα της αισιοδοξίας.....	16
1.2 Μοντέλα αισιοδοξίας.....	17
1.3 Μορφές αισιοδοξίας	17
1.4 Οφέλη αισιοδοξίας.....	18
1.5 Αισιόδοξοι και απαισιόδοξοι άνθρωποι.....	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	20
2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της ενσυναίσθησης	20
2.2 Πτυχές της ενσυναίσθησης	21
2.3 Οφέλη και αρνητικές επιδράσεις της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΑΚΡΟΑΣΗ	24
3.1 Ακρόαση	24
3.1.1 Η έννοια της ακρόασης	24
3.1.2 Τύποι ακρόασης.....	25
3.2 Ενεργητική Ακρόαση.....	25
3.2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της ενεργητικής ακρόασης.....	25
3.2.2 Πτυχές της ενεργητικής ακρόασης.....	26
3.2.3 Πρακτικές / Τεχνικές ενεργητικής ακρόασης	27

3.2.4 Στάδια ενεργητικής ακρόασης.....	27
3.2.5 Οφέλη της ενεργητικής ακρόασης	28
3.2.6 Οφέλη της ενεργητικής ακρόασης στον τομέα της εκπαίδευσης.....	29
3.3 Ενσυναισθητική - ενεργητική ακρόαση.....	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	31
4.1 Αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου	31
4.1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της αυτοαποτελεσματικότητας	31
4.1.2 Πηγές αυτοαποτελεσματικότητας	32
4.1.3 Τομείς που επηρεάζει η αυτοαποτελεσματικότητα	33
4.2 Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.....	34
4.2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός	34
4.2.2 Οφέλη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ.....	37
5.1 Έρευνες σχετικές με την αισιοδοξία.....	37
5.2 Έρευνες σχετικές με την ενσυναίσθηση	39
5.3 Έρευνες σχετικές με την ενεργητική ακρόαση.....	40
5.4 Έρευνες σχετικές με την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα	41
5.5 Έρευνες για την αισιοδοξία και τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα	43
5.6 Έρευνες για την ενσυναίσθηση, ενεργητική ακρόαση και τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα	44
Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	46
Κεφάλαιο 6 ^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	46
6.1 Σκοπός έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα.....	46
6.2 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	47
6.3 Δείγμα της έρευνας.....	48
6.3.1 Βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	48
6.3.2 Ακαδημαϊκά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά.....	50

6.3.3 Χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας και μαθητών.....	52
6.3.4 Υποστήριξη από το κοινωνικό πλαίσιο	53
6.4 Ερευνητικό εργαλείο.....	54
6.4.1 Ατομικά χαρακτηριστικά.....	54
6.4.2 Αισιοδοξία	54
6.4.3 Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα	55
6.4.4 Ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση.....	56
6.5 Επεξεργασία δεδομένων	56
6.6 Έλεγχος αξιοπιστίας	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	60
7.1 Περιγραφική στατιστική	60
7.1.1 Αισιοδοξία	60
7.1.2 Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα	61
7.1.3 Ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση.....	66
7.2 Ερευνητικά ερωτήματα – Αποτελέσματα.....	68
7.2.1 Διαφορές στην ικανότητα ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης των εκπαιδευτικών ανάλογα με τον τύπο της μονάδας εργασίας τους.	68
7.2.2 Διαφορές στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ανάλογα με το επίπεδο αισιοδοξίας τους.	70
7.2.3 Η επιρροή των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στην ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση.	72
7.2.4 Η επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.	78
7.2.5 Επιρροή της αισιοδοξίας και της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.	87
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 ^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ	89
8.1 Συζήτηση	89

8.2 Συμπεράσματα	93
8.3 Περιορισμοί	94
8.4 Προτάσεις μελλοντικής έρευνας.....	95
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	96
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....	110
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ	122

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά	44
Πίνακας 2: Ακαδημαϊκά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών	46
Πίνακας 3: Χαρακτηριστικά μαθητών και σχολικής μονάδας.....	47
Πίνακας 4: Υποστήριξη από το κοινωνικό πλαίσιο	48
Πίνακας 5: Αξιοπιστία αισιοδοξίας.....	53
Πίνακας 6: Αξιοπιστία υποκλίμακας «Δέσμευση μαθητών».....	53
Πίνακας 7: Αξιοπιστία υποκλίμακας «Διαχείριση της τάξης»	53
Πίνακας 8: Αξιοπιστία υποκλίμακας «Στρατηγικές διδασκαλίας».....	53
Πίνακας 9: Αξιοπιστία υποκλίμακας «Διαίσθηση»	53
Πίνακας 10: Αξιοπιστία υποκλίμακας «Επεξεργασία πληροφοριών».....	54
Πίνακας 11: Αξιοπιστία υποκλίμακας «Ανταπόκριση/απάντηση σε ερωτήσεις»	54
Πίνακας 12: Αισιοδοξία	55
Πίνακας 13: Υποκλίμακα «Δέσμευση μαθητών»	56
Πίνακας 14: Υποκλίμακα «Στρατηγικές διδασκαλίας»	57
Πίνακας 15: Υποκλίμακα «Διαχείριση της τάξης».....	58
Πίνακας 16: Ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση.....	60
Πίνακας 17: Σύγκριση της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης και του τύπου σχολικής μονάδας.- Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA	62
Πίνακας 18: Σύγκριση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και του επιπέδου αισιοδοξίας. – Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA.....	64
Πίνακας 19: Σύγκριση της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης και του φύλου.– Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA.....	65
Πίνακας 20: Σύγκριση της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης και της σχέσης εργασίας. – Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA	67
Πίνακας 21: Σύγκριση της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης και του υποστήριξης από την οικογένεια. – Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA.....	68
Πίνακας 22: Σύγκριση της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης και της υποστήριξης από τους συναδέλφους. – Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA..	69
Πίνακας 23: Η επιρροή της ιδιότητας των εκπαιδευτικών στην ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση.....	70

Πίνακας 24: Σύγκριση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και του φύλου. – Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA.....	72
Πίνακας 25: Σύγκριση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και της ηλικίας. – Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA.....	73
Πίνακας 26: Σύγκριση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και του αριθμού των παιδιών των εκπαιδευτικών. – Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA.....	74
Πίνακας 27: Σύγκριση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και του μηνιαίου εισοδήματος. – Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA.....	75
Πίνακας 28: Σύγκριση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και της δυναμικότητας του σχολείου. – Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA.....	77
Πίνακας 29: Σύγκριση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και της υποστήριξης από την οικογένεια. – Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA.....	78
Πίνακας 30: Σύγκριση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και της υποστήριξης από τους συναδέλφους. – Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA	79
Πίνακας 31: Έλεγχος συσχέτισης αισιοδοξίας-διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας	80
Πίνακας 32: Έλεγχος συσχέτισης ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης-διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας.....	80
Πίνακας 33: Αποτελέσματα πολλαπλής παλλινδρόμησης.....	81
Πίνακας 34: Συντελεστές πολλαπλής παλλινδρόμησης.....	81
Πίνακας 35: Επίπεδο ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης των εκπαιδευτικών..	120
Πίνακας 36: Επίπεδο διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ..	120

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1: Ιδιότητα εκπαιδευτικού	114
Εικόνα 2: Φύλο εκπαιδευτικών	114
Εικόνα 3: Ηλικία εκπαιδευτικών	115
Εικόνα 4: Επίπεδο σπουδών	115
Εικόνα 5: Είδος επιμόρφωσης	116
Εικόνα 6: Τύπος μονάδας εργασίας	116
Εικόνα 7: Τύπος εκπαιδευτικής μονάδας	117
Εικόνα 8: Σχέση εργασίας	117
Εικόνα 9: Περιοχή σχολείου	117
Εικόνα 10: Οικογενειακή κατάσταση	118
Εικόνα 11: Αριθμός παιδιών	118
Εικόνα 12: Έτη προϋπηρεσίας	119
Εικόνα 13: Μηνιαίο εισόδημα	119
Εικόνα 14: Βαθμός ικανοποίησης από τον μισθό	119
Εικόνα 15: Δυναμικότητα σχολείου	120
Εικόνα 16: Αριθμός μαθητών	120
Εικόνα 17: Ενασχόληση με χόμπι	120
Εικόνα 18: Επίπεδα ύπνου	121

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ειδικοί παιδαγωγοί καλούνται να διαμορφώνουν τη διδασκαλία τους με βάση τις ατομικές ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών τους, αξιοποιώντας ποικίλα μέσα και τεχνικές. Η ικανότητα αυτή αποδίδεται με τον όρο διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, που περιγράφεται ως ικανότητα των εκπαιδευτικών να κινητοποιούν τους μαθητές τους παρά τις προκλήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος (Shaukat & Iqbal, 2012). Τα υψηλά επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζονται με τη βελτιωμένη οργάνωση της διδασκαλίας και καλύτερη διαχείριση της τάξης. Η αισιοδοξία έχει αναδειχθεί ως παράγοντας που ενισχύει τα επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης σημειώνουν και υψηλότερα επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας.

Παρά την αναγνώριση της επίδρασης της αισιοδοξίας και της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, η συνδυαστική επίδραση τους παραμένει ανεξερεύνητη. Η παρούσα μελέτη στοχεύει να καλύψει αυτό το ερευνητικό κενό, διερευνώντας τα επίπεδα αισιοδοξίας, ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς και την επιρροή των πρώτων δύο μεταβλητών στην τρίτη.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, με αναλυτική αναφορά και στους τρεις παράγοντες που διερευνά η μελέτη. Ακολουθεί σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση, με την καταγραφή ερευνών από την διεθνή και την εγχώρια βιβλιογραφία που διερευνούν την αισιοδοξία, την ενσυναίσθηση, την ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση και τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Το δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η ερευνητική προσέγγιση. Ειδικότερα, γίνεται αναφορά στον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, το δείγμα και το ερευνητικό εργαλείο. Επιπλέον, αναλύονται τα αποτελέσματα και εξάγονται τα συμπεράσματα της έρευνας. Τέλος, διατυπώνονται οι περιορισμοί και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΑΙΣΙΟΔΟΞΙΑ

1.1 Το συναίσθημα της αισιοδοξίας

Η έννοια της αισιοδοξίας έχει απασχολήσει εκτενώς τη βιβλιογραφία, με ποικίλους ορισμούς. Ο Day (1969) περιγράφει την αισιοδοξία ως μια αίσθηση ελπίδας, ενώ ο Tiger (1979) την ορίζει ως στάση ή διάθεση ότι τα επιθυμητά γεγονότα θα πραγματοποιηθούν στο μέλλον. Αντίστοιχα οι Scheier και Carver (1985) αναφέρονται στην αισιοδοξία ως τάση του ατόμου να αναμένει ευτυχία και θετικές εξελίξεις, παρά την εμφάνιση αρνητικών καταστάσεων στη ζωή του. Οι προσδοκίες αυτές παραμένουν σταθερές με την πάροδο του χρόνου και σχετίζονται με την αυτοπεποίθηση του ατόμου (Scheier & Carver, 1985; Paz et al., 2022; Rincon Uribe, Neira Espejo, & Pedroso, 2022).

Παράλληλα, ο Seligman (1998) προσέγγισε την αισιοδοξία ως έναν τρόπο ερμηνείας των γεγονότων, με τους αισιόδοξους να αποδίδουν τα αρνητικά γεγονότα σε εξωτερικούς παράγοντες (Rincon et al., 2022). Ο Giménez (2005) επισήμανε την τάση των αισιόδοξων ατόμων να εστιάζουν σε θετικά στοιχεία σε αντίθεση με την απαισιοδοξία που σχετίζεται με την προσδοκία εμφάνισης αρνητικών γεγονότων (Martín et al., 2021). Ο Roberts (2007) πρότεινε ότι η αισιοδοξία αποτελεί ένα είδος διάθεσης (Wilson, & VanderWeele, 2024). Τέλος, οι Carver και Scheier (2014) εντάσσουν την αισιοδοξία στο πλαίσιο της συμπεριφορικής αυτορρύθμισης, αναγνωρίζοντας τη συνάφεια της με έννοιες όπως η ελπίδα και η αυτοαποτελεσματικότητα. Παρόλα αυτά, τονίζουν τη μοναδικότητα της, καθώς εστιάζει αποκλειστικά σε θετικές προσδοκίες για το μέλλον ανεξάρτητα από τα μέσα επίτευξής τους (Prakoso et al., 2020).

1.2 Μοντέλα αισιοδοξίας

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται δύο βασικά θεωρητικά μοντέλα που επιχειρούν να οριοθετήσουν την έννοια της αισιοδοξίας. Το πρώτο, περιγράφει την αισιοδοξία ως μια γενική διάθεση ή τάση που απεικονίζει τις προσδοκίες του ατόμου για θετικά γεγονότα σε ποικίλες καταστάσεις της ζωής. Βασικό στοιχείο του συγκεκριμένου ορισμού είναι η έμφαση στη σταθερότητα των προσδοκιών αυτών για μεγάλο μέρος της ζωής του ατόμου (Scheier & Carver, 1985).

Το δεύτερο μοντέλο, που υιοθετήθηκε από τον Martin Seligman, στηρίζεται στις βασικές αρχές της θετικής ψυχολογίας. Στο αυτό το πλαίσιο, η αισιοδοξία σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να εξηγεί τα αρνητικά γεγονότα, συγκρίνοντας τα με τις αιτίες που τα προκάλεσαν, με βάση τις προηγούμενες εμπειρίες του. Επιπλέον, ο Seligman συνδέει τον όρο αισιοδοξία με την έννοια της επίκτητης αισιοδοξίας (Αντωνίου, 2010).

1.3 Μορφές αισιοδοξίας

Αναγνωρίζονται τρεις κύριες μορφές αισιοδοξίας, οι οποίες διαφοροποιούνται ως προς τη βάση των θετικών προσδοκιών που τις χαρακτηρίζουν. Η πρώτη μορφή, γνωστή και ως «αισιοδοξία με βάση τους πόρους», αναφέρεται στην περίπτωση κατά την οποία το άτομο διατηρεί θετικές προσδοκίες για το μέλλον, οι οποίες εξαρτώνται από παράγοντες όπως η οικογένεια, το μορφωτικό επίπεδο και η οικονομική κατάσταση. Αυτά τα μέσα λειτουργούν ευνοϊκά, συνθέτοντας τη βάση για την επίτευξη θετικών γεγονότων στο μέλλον.

Η δεύτερη μορφή, γνωστή ως «ενεργητική αισιοδοξία» χαρακτηρίζεται από την πεποίθηση ότι η θετική έκβαση ενός μελλοντικού γεγονότος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπική δράση του ατόμου. Σε αυτή την περίπτωση η αισιοδοξία πηγάζει από την ατομική δέσμευση, την αποφασιστικότητα και την κινητοποίηση. Η τρίτη μορφή, η «αβάσιμη αισιοδοξία» αφορά θετικές προσδοκίες για το μέλλον οι οποίες δεν στηρίζονται σε επιστημονικά δεδομένα. Οι παραπάνω μορφές αισιοδοξίας μπορούν είτε να εκδηλωθούν ως διακριτές κατηγορίες πεποιθήσεων είτε να λειτουργήσουν ως προδιάθεση για την υιοθέτηση συγκεκριμένων πεποιθήσεων στο μέλλον (Wilson & VanderWeele, 2024).

1.4 Οφέλη αισιοδοξίας

Η αισιοδοξία, ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, σχετίζεται με την υιοθέτηση θετικής στάσης απέναντι στη ζωή, και αποτελεί σημαντικό παράγοντα που ενισχύει την πεποίθηση ότι η επίτευξη των στόχων είναι εφικτή μόνο μέσω συνεχούς προσπάθειας. Η συγκεκριμένη στάση παρέχει σημαντικά οφέλη στα αισιόδοξα άτομα σε αντίθεση με τα απαισιόδοξα, τα οποία εστιάζουν συνήθως σε εμπόδια και αποτυχίες.

Τα άτομα με υψηλό επίπεδο αισιοδοξίας εμφανίζουν βελτιωμένη σωματική και ψυχική υγεία, αυξημένη προσαρμοστικότητα σε νέες καταστάσεις, μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή, καθώς και μειωμένα επίπεδα άγχους και χρόνιου θυμού (María-de-la-O, Giraldez-Hayes, Soliveres-Buigues, & Parejo, 2023· Στάλικας & Μυτσκίδου, 2011). Συγχρόνως, τείνουν να διατηρούν υψηλής ποιότητας κοινωνικές σχέσεις, να βιώνουν αυξημένη υποκειμενική ευημερία και να υιοθετούν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης των προκλήσεων (Schutte, & Malouff, 2024).

Τα οφέλη της αισιοδοξίας επεκτείνονται και σε άλλους τομείς. Στον επαγγελματικό τομέα, συμβάλλει στη βελτίωση του τρόπου διαχείρισης των δυσκολιών, προωθώντας θετική στάση απέναντι στις προκλήσεις και ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση των ατόμων. Στην εκπαίδευση, η προώθηση της αισιοδοξίας κρίνεται απαραίτητη, καθώς η ακαδημαϊκή αισιοδοξία των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις των μαθητών τους (María-de-la-O et al., 2023). Ωστόσο, όταν η αισιοδοξία υπερβαίνει τα όρια μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά ως προς την έγκαιρη πρόληψη και αντιμετώπιση πιθανών αρνητικών καταστάσεων (Σταλίκας & Μυτσκίδου, 2011).

1.5 Αισιόδοξοι και απαισιόδοξοι άνθρωποι

Η διάκριση μεταξύ αισιοδοξίας και απαισιόδοξίας αποτυπώνεται με σαφήνεια και σε ατομικό επίπεδο, καθώς οι αισιόδοξοι και οι απαισιόδοξοι άνθρωποι διαφοροποιούνται ως προς την κατοχή κοινωνικών και κοινωνικοοικονομικών πόρων, τις αντιλήψεις τους σχετικά με τον κόσμο και τον τρόπο διαχείρισης των δυσκολιών της ζωής τους (Prakoso et al., 2020). Οι αισιόδοξοι χαρακτηρίζονται από την τάση να αναμένουν θετικά γεγονότα στο μέλλον δημιουργώντας ζωντανές

νοητικές εικόνες (Scheier & Carver, 1985; Carver & Scheier, 2014; Neyisci & Yilmaz, 2022). Οι θετικές τους προσδοκίες δεν περιορίζονται μόνο σε έναν συγκεκριμένο τομέα συμπεριφοράς, αλλά επεκτείνονται ευρύτερα σε διάφορους τομείς της ζωής (Scheier & Carver, 1985). Τείνουν να αποδίδουν την επιτυχία σε εσωτερικές αιτίες, πιστεύοντας ότι πηγάζει από τις δικές τους ενέργειες. Αυτή η πεποίθηση ενισχύει την αυτοπεποίθηση τους, καθώς αναγνωρίζουν τα οφέλη των πράξεων τους και προσλαμβάνουν τα θετικά γεγονότα ως αποτέλεσμα σταθερών παραγόντων (Neyisci & Yilmaz, 2022; Seligman, 2018). Επιπλέον, παρουσιάζουν αυξημένες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων καθώς και στρατηγικές για την διαχείριση τους, διατηρώντας θετική στάση και επιμονή ανεξαρτήτως των περιστάσεων (Σταλίκας & Μυτσκίδου, 2011; Carver & Scheier, 2014). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Σταλίκας & Μυτσκίδου (2011), η αισιοδοξία μπορεί να καταστεί επιζήμια όταν οδηγεί σε υπερεκτίμηση των προσωπικών ικανοτήτων ή της πολυπλοκότητας των εμποδίων, προκαλώντας αρνητικές συνέπειες. Τέλος, οι αισιόδοξοι τείνουν να παραμένουν προσηλωμένοι στους στόχους τους, αναμένοντας ευνοϊκά αποτελέσματα (Khairina et al., 2020).

Αντίθετα, οι απαισιόδοξοι αναμένουν την έκβαση αρνητικών γεγονότων και συχνά αποδίδουν την επιτυχία, σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως η τύχη (Neyisci & Yilmaz, 2022; Σταλίκας & Μυτσκίδου, 2011). Παράλληλα, τείνουν να εσωτερικεύουν τις αρνητικές εμπειρίες, γεγονός που ενισχύει την αίσθηση αποτυχίας και τους οδηγεί σε μειωμένη προσδοκία για μελλοντικά θετικά γεγονότα (Seligman, 2018). Το κύριο χαρακτηριστικό τους είναι η περιορισμένη ικανότητα νοητικής απεικόνισης θετικών σεναρίων, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τη συναισθηματική τους κατάσταση. Τέλος, οι απαισιόδοξοι χαρακτηρίζονται από τάση παραίτησης και αποφυγής των προσπαθειών, ιδιαίτερα όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή εμπόδια (Carver & Scheier, 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2º: ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της ενσυναίσθησης

Η έννοια της ενσυναίσθησης, όπως είναι γνωστή σήμερα, εισήχθη στα τέλη του 19^{ου} ενάτου αιώνα με τον γερμανικό όρο *Einfühlung*. Το 1909, ο Βρετανός ψυχολόγος Edward Brandford Tichener μετέφρασε τον όρο στα αγγλικά ως «*empathy*», σηματοδοτώντας τη μετεξέλιξη της έννοιας και την υιοθέτηση της κυρίως από την αμερικανική πειραματική ψυχολογία (Eisenberg & Strayer, 1990; Graziano, Mastrokoulou, Monchietto, Marchisio, & Calandri, 2024; Cuff, Brown, Taylor, & Howat, 2016). Η χρήση του όρου διευρύνθηκε σε πλήθος επιστημονικών πεδίων. Κατά τη δεκαετία του 1930, αρκετοί θεωρητικοί της προσωπικότητας την ενσωμάτωσαν στο θεωρητικό τους έργο, ενώ το 1950, ο όρος αξιοποιήθηκε από τους ροτζεριανούς ψυχοθεραπευτές. Πιο πρόσφατα, η ενσυναίσθηση υιοθετήθηκε από κλινικούς και αναπτυξιακούς ψυχολόγους, ως βασικό εργαλείο για την κατανόηση και την ερμηνεία της αλτρουιστικής συμπεριφοράς (Eisenberg & Strayer, 1990).

Παρά την ευρεία χρήση της, η ενσυναίσθηση δεν αποτελεί μια εννοιολογικά σταθερή έννοια, καθώς οι ορισμοί της διαφοροποιούνται ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο (Cuff et. al., 2016). Ορισμένοι ερευνητές την προσεγγίζουν ως γνωστική λειτουργία, η οποία σχετίζεται με την ικανότητα κατανόησης της προοπτικής και των συναισθημάτων των άλλων. Άλλοι τη θεωρούν κυρίως συναισθηματική διαδικασία, επικεντρωμένη στην αναγνώριση των συναισθημάτων. Ειδικότερα, οι κλινικοί ψυχολόγοι τονίζουν τον ρόλο της ενσυναίσθησης ως εργαλείο επικοινωνίας και πληροφόρησης στο πλαίσιο θεραπευτικής σχέσης (Eisenberg & Strayer, 1990; Sahin, 2012). Πρόσφατες έρευνες έχουν αναδείξει τη σύνδεση της με τις διαδικασίες προσοχής και την ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων (Kimmig, Burger, Schall, Derntl, & Wildgruber, 2024).

Παρά τις διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται μεταξύ τους, η πλειοψηφία των ερευνητών συγκλίνει στον ορισμό της ενσυναίσθησης ως την ικανότητα του ανθρώπου να αντιλαμβάνεται τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου, να αναγνωρίζει τα αίτια που την προκαλούν και να προλαμβάνει τις πιθανές συνέπειες για τα εμπλεκόμενα

άτομα (Rogers, 1959; Sahin, 2012). Ο Wispé (1986) υποστήριξε ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί μια διαδικασία μέσω της οποίας τα συναισθήματα των άλλων αποκτούν ανθρώπινη διάσταση, επιτρέποντας στο άτομο να κατανοήσει βαθύτερα τον εαυτό του (Cuff et al., 2016). Επιπρόσθετα, το APA Dictionary (2018) όρισε την ενσυναίσθηση ως «την κατανόηση του ατόμου από το πλαίσιο αναφοράς του ή ως τη βιωματική αναπαράσταση των συναισθημάτων, των αντιλήψεων και των σκέψεων του» (Graziano et al., 2024.σ.1).

Η ενσυναίσθηση συνδέεται συχνά με συγγενείς έννοιες, γεγονός που προκαλεί σύγχυση ως προς τα εννοιολογικά της όρια. Ειδικότερα, ερευνητικά δεδομένα καταγράφουν συσχετίσεις με όρους όπως η συμπάθεια, ο οίκτος, η ταύτιση και η αυτομεταφορά. Αναφορικά με τη συμπάθεια, παρατηρείται διάσταση απόψεων στην ερευνητική κοινότητα, καθώς ορισμένοι τη θεωρούν συνώνυμη της ενσυναίσθησης, ενώ άλλοι τις αναγνωρίζουν ως διακριτές διαδικασίες (Cuff et al., 2016). Επιπλέον, η ενσυναίσθηση συχνά συγχέεται με τις έννοιες της συμπόνιας και της τρυφερότητας (Eklund & Meranius, 2021), αν και τα ευρήματα των Cuff et al. (2016) αμφισβητούν τον συσχετισμό αυτόν. Τέλος, οι Asai, Hiraizumi, και Hanzawa (2020) προτείνουν ότι η ενσυναίσθηση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ακρόαση, ιδιαίτερα σε θεραπευτικά πλαίσια, επισημαίνοντας τη συμβολή της στη διαδικασία της επικοινωνίας.

2.2 Πτυχές της ενσυναίσθησης

Η ενσυναίσθηση αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία εξαιτίας της πληθώρας ορισμών, έχει κατηγοριοποιηθεί σε διακριτές πτυχές (Graziano et al., 2024; Sahin, 2012). Η πρώτη πτυχή, η γνωστική ενσυναίσθηση, αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης της οπτικής γωνίας, των συναισθημάτων, και των μη λεκτικών σημάτων των άλλων σε μια δεδομένη κατάσταση. Αυτή κυριάρχησε στη μελέτη της ενσυναίσθησης μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1950 (Aldrup, Carstensen, & Klusmann, 2022; Jamshed & Shoaib, 2024; Graziano et al., 2024).

Αργότερα, περίπου κατά τη δεκαετία του 1960, η προσοχή στράφηκε στη συναισθηματική πτυχή της ενσυναίσθησης (Sahin., 2012). Αυτή η πτυχή επικεντρώνεται στις συναισθηματικές αντιδράσεις που προκαλούνται από γνωστικά ή συναισθηματικά ερεθίσματα. Περιλαμβάνει το αίσθημα ζεστασιάς, το ενδιαφέρον για

τους άλλους και την ικανότητα κοινοποίησης των συναισθημάτων τους. Οι Aldrup et al. (2022, σ.1179) ορίζουν τη συναισθηματική ενσυναίσθηση ως τις «συναισθηματικές αντιδράσεις απέναντι σε συναισθηματικές εμπειρίες ενός άλλου ατόμου» σημειώνοντας ότι αυτή η πτυχή της μπορεί να αναγνωρίζει τόσο θετικά όσο και αρνητικά συναισθήματα. Οι Jamshed & Shoaib (2024) θεωρούν τη συναισθηματική ενσυναίσθηση ως την ιδανική μορφή συναισθηματικής απόκρισης απέναντι στα συναισθήματα των άλλων. Τέλος, η τρίτη διάσταση, γνωστή ως συμπονετική ενσυναίσθηση, συνδυάζει γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία, οδηγώντας σε πράξεις φροντίδας και υποστήριξης προς τον άλλον (Jamshed & Shoaib, 2024). Παρά τη διάκριση σε πτυχές, η συχνή αλληλεπίδραση τους καθιστά δύσκολο τον πλήρη διαχωρισμό τους, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζονται συχνά ως αλληλένδετες συνιστώσες (Cuff et al., 2016; Kimmig et al., 2024).

2.3 Οφέλη και αρνητικές επιδράσεις της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση

Η ενσυναίσθηση, γνωστή ως η ικανότητα κατανόησης και ερμηνείας των συναισθημάτων των άλλων, συμβάλλει καθοριστικά στην αποτελεσματική επικοινωνία και στη ρύθμιση της κοινωνικής συμπεριφοράς των ατόμων. Μέσω αυτής το άτομο επιλέγει την κατάλληλη αντίδραση και παρέχει υποστήριξη σε γεγονότα της καθημερινής ζωής, επιτρέποντας τη διατήρηση μακροχρόνιων και ουσιαστικών σχέσεων (Jamshed & Shoaib, 2024; Kimmig et al., 2024).

Στον χώρο της εκπαίδευσης, η ενσυναίσθηση οφελεί τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί με ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση διαχειρίζονται καλύτερα τις αλληλεπιδράσεις τους και κατανοούν με ακρίβεια τις μαθησιακές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών. Ως εκ τούτου ενισχύεται το κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας στην τάξη (Graziano et al., 2024; Saskia & Christoph, 2024). Αντίστοιχα, οι μαθητές με ανεπτυγμένη ικανότητα ενσυναίσθησης εμφανίζουν βελτιωμένες ακαδημαϊκές και ψυχοκοινωνικές επιδόσεις. Συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ η ενσυναίσθηση συμβάλλει στον περιορισμό των περιστατικών εκφοβισμού και επιθετικής συμπεριφοράς, δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό και ασφαλές σχολικό περιβάλλον (Graziano et al., 2024; Sahin, 2012; Sehgal & Sran, 2022).

Ωστόσο, η ενσυναίσθηση προκαλεί και αρνητικές συνέπειες. Η διαρκής συναισθηματική εμπλοκή μπορεί να οδηγήσει σε κατάσταση ψυχικής εξάντλησης, γνωστή ως κόπωση ενσυναίσθησης ή κόπωση συμπόνιας. Στους εκπαιδευτικούς αυτή εκδηλώνεται ως άγχος και συναισθηματική κόπωση, ιδιαίτερα κατά την προσπάθεια τους να διατηρήσουν αρμονική συνεργασία με τους μαθητές και τους γονείς. Αυτή η παρατεταμένη ψυχολογική πίεση ενδέχεται να υπονομεύσει την ικανότητα τους να εφαρμόζουν πρακτικές συμπερίληψης (Graziano et al., 2024).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΑΚΡΟΑΣΗ

3.1 Ακρόαση

3.1.1 Η έννοια της ακρόασης

Η Διεθνής Ένωση Ακρόασης (International Listening Association) προσδιορίζει την ακρόαση ως μια διαδικασία κατανόησης του νοήματος και ανταπόκρισης σε λεκτικά ή/και μη λεκτικά μηνύματα (Weger, Castle Bell, Minei, & Robinson, 2014). Οι Tabieh, Al-Hileh, Abu Afifa και Abuzagha (2021) επεκτείνουν αυτόν τον ορισμό, θεωρώντας την ακρόαση δεξιότητα που απαιτεί την ταυτόχρονη αξιοποίηση των γνωστικών δυνατοτήτων και των αισθήσεων της όρασης και της ακοής, προκειμένου το άτομο να παρακολουθήσει τον συνομιλητή του, να κατανοήσει τις ιδέες του και να εξάγει συμπεράσματα. Απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική ακρόαση αποτελεί η ενεργοποίηση υψηλού επιπέδου δεξιοτήτων σκέψης όπως η ανάλυση, η σύνθεση, η κατανόηση, η ερμηνεία και η κριτική, σε συνδυασμό με την εποικοδομητική σκέψη.

Ο Bodie περιγράφει την ακρόαση ως μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία περιλαμβάνει συναισθηματικές, συμπεριφορικές και γνωστικές διαδικασίες. Ειδικότερα, οι συναισθηματικές διεργασίες περιλαμβάνουν τις προσωπικές απόψεις του ακροατή και τα πιθανά εμπόδια που ενδέχεται να προκύψουν κατά τη διαδικασία της ακρόασης. Οι συμπεριφορικές διαδικασίες εμπεριέχουν συγκεκριμένες πρακτικές, όπως η διατήρηση οπτικής επαφής και η υποβολή ερωτήσεων. Τέλος, η γνωστική διάσταση της ακρόασης περιλαμβάνει διαδικασίες όπως η συγκέντρωση της προσοχής και η ερμηνεία των λεκτικών και μη μηνυμάτων του ομιλητή (Graham-Clay, 2024).

Η ακρόαση αποτελεί επίκτητη δεξιότητα και απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική επικοινωνία, καθώς ενισχύει τις θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ ομιλητή και ακροατή (Kourmoussi, et al., 2018). Προκειμένου, όμως, να θεωρηθεί κάποιος καλός ακροατής, απαιτείται διαρκής εξάσκηση και η υιοθέτηση κατάλληλων στάσεων και δεξιοτήτων ακρόασης (Kourmoussi et al., 2018; Weger et al., 2014). Με τον όρο στάσεις ακρόασης περιγράφονται όλες οι δεξιότητες που συνδέονται με την προσωποκεντρική προσέγγιση, όπως η ενσυναίσθηση, η συμβατότητα και η άνευ όρων

θετική στάση του ακροατή προς τον συνομιλητή του (Kourmoussi, et al., 2018). Από την άλλη πλευρά, ο όρος δεξιότητες ακρόασης αναφέρεται τόσο στην ενεργητική ανταπόκριση κατά τη διάρκεια της ακρόασης όσο και στις τεχνικές για διευκόλυνση της συζήτησης (Kourmoussi, et al., 2018; Weger et al., 2014). Τέλος, η ακρόαση συνδέεται άμεσα με τη γλωσσική ανάπτυξη και τη διεύρυνση του γλωσσικού υποβάθρου του ατόμου (Tabieh et al., 2021).

3.1.2 Τύποι ακρόασης

Θεμελιώδη χαρακτηριστικά της διαπροσωπικής επικοινωνίας είναι η επίγνωση της έμμεσης επικοινωνίας και η ακρόαση. Η ακρόαση διακρίνεται σε δύο κύριες μορφές: τη βαθιά και την στρατηγική-ενεργητική ακρόαση. Ειδικότερα, ο όρος βαθιά ακρόαση αναφέρεται στην προσδοκία του ομιλητή να εκθέσει ανησυχίες ή προβλήματα, χωρίς να απαιτεί την άμεση επίλυση τους. Αντίθετα, η στρατηγική-ενεργητική ακρόαση αποτελεί μια διαδικασία δύο σταδίων. Αρχικά, προϋποθέτει την προσεκτική παρατήρηση και κατανόηση των λεγόμενων του ομιλητή. Σε δεύτερο στάδιο, απαιτεί την ενεργή συμμετοχή του ακροατή στη συζήτηση, μέσω καθοδηγητικών ερωτήσεων, προτάσεων ή διευκρινήσεων πάνω σε όσα έχει ακούσει (Salamondra, 2021).

3.2 Ενεργητική Ακρόαση

3.2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της ενεργητικής ακρόασης

Η ενεργητική ακρόαση έχει τις ρίζες στον ορισμό που πρότεινε ο Carl Rogers το 1951, στο πλαίσιο της συμβουλευτικής, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της ακρόασης και ανταπόκρισης των ψυχοθεραπευτών προς τους ασθενείς τους (Toromysky & Golparian, 2016). Η επιτυχής εφαρμογή της στην ψυχοθεραπεία οδήγησε στην ευρύτερη υιοθέτηση της και από άλλους τομείς (Kourmoussi et al., 2018). Το 1957, ο Carl Rogers σε συνεργασία με τον Richard Farson ανέδειξαν τη σημασία της ενσυναίσθησης, ορίζοντας την ενεργητική ακρόαση ως μια δεξιότητα που σχετίζεται με τη συστηματική προσπάθεια του ακροατή να κατανοήσει τον τρόπο σκέψης, τα συναισθήματα, τα λεκτικά και μη μηνύματα του συνομιλητή του (Jonsdottir & Fridriksdottir, 2020; Merritt, 2021; Weger et al., 2014). Ο Gordon (1975) εξέλιξε τον

ορισμό, ενσωματώνοντας την ενεργητική ακρόαση στο εκπαιδευτικό μοντέλο για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των γονέων. Την περιέγραψε ως ένα σύνολο λεκτικών και μη δεξιοτήτων αναγκαίων για την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ γονέα και παιδιού (Topornycky, & Golparian, 2016; Weger, Castle, & Emmett, 2010; Weger et al., 2014).

Οι μεταγενέστεροι ορισμοί της βασίζονται στον ορισμό του Rogers και Farson, παρουσιάζοντας ομοιότητες με αυτόν. Ειδικότερα, ο Clark (1999) περιγράφει την ενεργητική ακρόαση ως κεντρική διαπροσωπική δεξιότητα που διέπει πολλές άλλες και είναι απαραίτητη για την επίτευξη διαπροσωπικής επιτυχίας (Campayo-Muñoz, Cabedo-Mas, & Hargreaves, 2022). Οι Mineyama et al. (2007) αναφέρουν ότι η ενεργητική ακρόαση συνιστά ένα φαινόμενο με δύο διαστάσεις, την πλήρη κατανόηση των ανησυχιών του ομιλητή και την έκφραση ενδιαφέροντος προς αυτόν (Jonsdottir & Fridriksdottir, 2020; Kourmoussi, et al., 2018). Οι Weger et al. (2010) υπογραμμίζουν ότι η ενεργητική ακρόαση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο σε όλα τα προγράμματα κατάρτισης στην επικοινωνία, τα οποία σχετίζονται με διάφορους τομείς θεραπευτικούς ή μη. Οι Topornycky και Golparian (2016) αναφέρουν ότι η ενεργητική ακρόαση συνιστά μια διαδικασία αποφυγής κρίσης, κατανόησης, αποσαφήνισης του μηνύματος και υποβολής ερωτήσεων. Σύμφωνα με τους Burns και Siegel (2017), η ενεργητική ακρόαση αποτελεί σύνολο σύνθετων δεξιοτήτων, γνωστικών, συναισθηματικών, συμπεριφορικών, που επιτρέπουν την εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών με στόχο την ολοκληρωμένη κατανόηση των λεγομένων κάθε ομιλητή (Merritt, 2021). Το 2022, ο Kim προσδιόρισε την ενεργητική ακρόαση ως τη βαθύτερη και πληρέστερη κατανόηση των απόψεων και των λεγόμενων των άλλων ανθρώπων. Τέλος, στην έρευνα τους οι Kamińska, Zwoliński, Pinto-Coelho και Raposo (2023) επισημαίνουν ότι η ενεργητική ακρόαση διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην κατανόηση της οπτική γωνίας του ομιλητή και στην εξεύρεση λύσεων στις ανησυχίες του.

3.2.2 Πτυχές της ενεργητικής ακρόασης

Η δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης περιλαμβάνει διάφορες διαστάσεις, οι οποίες συμβάλλουν στη διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ ομιλητή και ακροατή.

Ειδικότερα, εμπεριέχει την προσπάθεια του ακροατή να αναδιατυπώσει το παραφρασμένο νόημα του ομιλητή, τη χρήση της λεκτικής επικοινωνίας σε μέτριο ή μεγάλο βαθμό και την υποβολή ερωτήσεων. Η υποβολή ερωτήσεων φαίνεται να λειτουργεί ως αποτελεσματικό μέσο, διευκολύνοντας τον ομιλητή να αναπτύξει με λεπτομέρεια τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματα του. Παράλληλα, συμβάλλει στην οικοδόμηση αισθήματος εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ ακροατή και ομιλητή (Weger et al., 2014).

3.2.3 Πρακτικές / Τεχνικές ενεργητικής ακρόασης

Οι τεχνικές της ενεργητικής ακρόασης διακρίνονται σε λεκτικές και μη λεκτικές (Weger et al., 2010). Οι μη λεκτικές τεχνικές σχετίζονται με τη μη λεκτική συμμετοχή του ακροατή μέσω της διατήρησης βλεμματικής επαφής, των εκφράσεων προσώπου, όπως το ελαφρύ χαμόγελο, οι οποίες υποδηλώνουν αφοσίωση καθώς και των κινήσεων του σώματος (κινήσεις χεριών, ποδιών ή η γενικότερη στάση του σώματος) που επιβεβαιώνουν την ενεργητική παρακολούθηση (Croft, Byrd, & Kelly, 2022; Graham-Clay, 2024; Guo et al., 2022; Kourmoussi, et al., 2018; Merritt, 2021; Weger et al., 2010).

Στην υποκατηγορία των λεκτικών τεχνικών περιλαμβάνεται αρχικά η παράφραση. Πρόκειται για μια αναδιατύπωση των σκέψεων και των συναισθημάτων του ομιλητή, από την οπτική γωνία του ακροατή, η οποία στοχεύει στην ανάδειξη της προσοχής του. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή της αποτελεί η απουσία κριτικής στα συναισθήματα και τις απόψεις του ομιλητή. Επιπλέον, άλλες λεκτικές τεχνικές ενεργητικής ακρόασης είναι η υποβολή ερωτήσεων, η σύνοψη των ανησυχιών του ομιλητή με στόχο την αξιολόγηση του βαθμού κατανόησης καθώς και την παροχή ενθαρρυντικών σχολίων. Όλες οι προαναφερθείσες τεχνικές θεωρούνται σημαντικές για την διασφάλιση της αποτελεσματικότητας της ενεργητικής ακρόασης (Croft et al., 2022; Kourmoussi et al., 2018; Vitalaki, & Katsarou, 2021; Weger et al., 2010).

3.2.4 Στάδια ενεργητικής ακρόασης

Στη βιβλιογραφία συναντώνται διάφορες απόψεις σχετικά με τα επιμέρους στάδια της ενεργητικής ακρόασης. Ειδικότερα, οι Holcomb, Ferguson, Thornton, και

Highfield (2022) προτείνουν ότι η ενεργητική ακρόαση περιλαμβάνει έναν κύκλο τεσσάρων σταδίων. Αρχικά, συναντάται το στάδιο των ερωτήσεων, στο οποίο ο ακροατής απευθύνει ερωτήσεις ανοικτού τύπου στον ομιλητή με απώτερο σκοπό την συγκέντρωση των απαραίτητων πληροφοριών. Το δεύτερο στάδιο είναι ο αναλογισμός, κατά το οποίο ο ακροατής εστιάζει τόσο στις λεκτικές και μη ενδείξεις αλλά και στα συναισθήματα του ομιλητή, με στόχο την βαθύτερη κατανόηση τους. Ακολουθεί το στάδιο της επιβεβαίωσης, όπου ο ακροατής επιβεβαιώνει την προσπάθεια του ομιλητή, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση του. Τέλος, το τέταρτο στάδιο είναι η αναδιατύπωση όσων ειπώθηκαν από τον ακροατή και η επιβεβαίωση της ακρίβειας των πληροφοριών από τον ομιλητή (Holcomb et al., 2022).

Από την πλευρά της η Brownell διατύπωσε το μοντέλο HURIER (Hearing, Understanding, Remembering, Interpreting, Evaluating, and Responding), το οποίο διακρίνει την ενεργητική ακρόαση σε έξι στάδια. Στο πρώτο στάδιο ο ακροατής εστιάζει την προσοχή του σε συγκεκριμένα σημεία του μηνύματος προκειμένου να κατανοήσει το νόημα των λεγόμενων του ομιλητή. Στο δεύτερο στάδιο, καλείται να κατανοήσει και να ερμηνεύσει το πλήρες νόημα των λεγόμενων, ενώ στο τρίτο στάδιο επιδιώκει την ανάκληση των πληροφοριών του μηνύματος. Στη συνέχεια, επιχειρεί την ερμηνεία των λεκτικών και μη πληροφοριών του μηνύματος για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης του. Στο πέμπτο στάδιο, ο ακροατής προχωρά σε αντικειμενική αξιολόγηση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας των πληροφοριών του ομιλητή. Στο τελευταίο στάδιο διατυπώνει την απάντηση του, η οποία στηρίζεται στα προηγούμενα στάδια, στον ομιλητή, (Jonsdottir & Fridriksdottir, 2020).

3.2.5 Οφέλη της ενεργητικής ακρόασης

Η ακρόαση δύναται να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη στάση του ατόμου τόσο απέναντι στον εαυτό του όσο και στους άλλους, ενισχύοντας την προσεκτική κατανόηση του λόγου του συνομιλητή. Οι αποτελεσματικοί ακροατές θεωρούνται πιο αξιόπιστοι, κατανοητοί και φιλικοί, ενώ προάγουν πιο αποδοτικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Weger et al., 2014).

Η ενεργητική ακρόαση αποτελεί ιδιαίτερα ωφέλιμη μορφή επικοινωνίας, κρίσιμη για την οικοδόμηση υγιών σχέσεων. Ενισχύει την προσωπική ανάπτυξη, επηρεάζοντας τις αξίες, τη φιλοσοφία και τις στάσεις των ατόμων απέναντι στον εαυτό τους και τους

άλλους. Όσοι την υιοθετούν επιδεικνύουν αυξημένη συγκέντρωση στις πληροφορίες που λαμβάνουν από τον συνομιλητή, βελτιωμένη αλληλεπίδραση, συναισθηματική ωριμότητα, πιο δημοκρατική προσέγγιση ενώ παραμένον ανοικτοί σε νέες απόψεις και εμπειρίες, χωρίς επικριτική διάθεση (Croft et al., 2022; Rogers & Farson, 1957).

Στο πλαίσιο της θεραπευτικής διαδικασίας, η ενεργητική ακρόαση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της σχέσης μεταξύ θεραπευτή και ασθενούς, μέσω της χρήσης λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών που ενισχύουν το αίσθημα εμπιστοσύνης και ασφάλειας (Croft et al., 2022).

3.2.6 Οφέλη της ενεργητικής ακρόασης στον τομέα της εκπαίδευσης

Η ενεργητική ακρόαση, πέρα από τα οφέλη της στον τομέα της επικοινωνίας, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη εκπαιδευτική διαδικασία. Οι Tabieh et al. (2021) υποστηρίζουν ότι ενισχύει τη διδακτική διαδικασία και βελτιώνει τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού, μαθητών και γονέων. Επιπρόσθετα, συμβάλλει στη δημιουργία συνεργατικού κλίματος μεταξύ σχολείου και οικογένειας, στηριζόμενου στην εμπιστοσύνη, το ουσιαστικό ενδιαφέρον και τον αμοιβαίο σεβασμό (Kourmoussi et al., 2018; Williams-Duncan, 2020). Ειδικότερα, η ενεργητική ακρόαση ενισχύει την αμφίδρομη επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, διευκολύνοντας την ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία και επιτρέποντας τη συλλογή πολύτιμων πληροφοριών για κάθε μαθητή (Chatzinikola, 2021). Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν βαθύτερη κατανόηση των μηνυμάτων των μαθητών μέσα στην τάξη. Επιπλέον, η ενεργητική ακρόαση αποδεικνύεται εξαιρετικά ωφέλιμη για τη διδασκαλία, καθώς προάγει τη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών (Tabieh et al., 2021).

Η αποτελεσματική αξιοποίηση της ενεργητικής ακρόασης από τους εκπαιδευτικούς προϋποθέτει την ενίσχυση των σχετικών δεξιοτήτων τους. Για τον σκοπό αυτό απαιτείται η επιμόρφωση τους μέσω οργανωμένων παρεμβάσεων, οι οποίες εστιάζουν τόσο στην ενίσχυση των προσωπικών χαρακτηριστικών όσο και στην εκμάθηση στοχευμένων τεχνικών ενεργητικής ακρόασης (Kourmoussi et al., 2018).

3.3 Ενσυναισθητική - ενεργητική ακρόαση

Ο όρος ενσυναισθητική - ενεργητική ακρόαση αναφέρεται σε μια προσέγγιση που ενσωματώνει την ενσυναίσθηση στη διαδικασία της ενεργητικής ακρόασης. Η έννοια εισήχθη από τους Drollinger et al. (2006), οι οποίοι την όρισαν ως έναν συνδυασμό της ενεργητικής ακρόασης και της ενσυναίσθησης, με στόχο τη βελτίωση της επικοινωνίας, σε επαγγελματικά πλαίσια όπως οι πωλήσεις. Το μοντέλο αυτό προσδιορίζει ότι η ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση πραγματοποιείται μέσα από τρία στάδια. Το πρώτο στάδιο είναι η αντίληψη, όπου ο ακροατής παρακολουθεί με προσοχή τα λεγόμενα του συνομιλητή του. Ακολουθεί, η επεξεργασία, που περιλαμβάνει τη συγκέντρωση και σύνθεση των ληφθέντων δεδομένων με στόχο την ερμηνεία του νοήματος. Τέλος, το στάδιο της ανταπόκρισης, όπου ο ακροατής παρέχει ανατροφοδότηση με τη χρήση λεκτικών και μη μηνυμάτων, ως ένδειξη προσοχής και υποστήριξης (Guo et al., 2022; Kourmoussi et al., 2018).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

4.1 Αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου

4.1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της αυτοαποτελεσματικότητας

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας πρωτοεμφανίστηκε σε θεραπευτικά πλαίσια για άτομα με εξαρτήσεις από ουσίες ή φοβίες. Με την πάροδο του χρόνου επεκτάθηκε και στην κατανόηση άλλων τύπων συμπεριφοράς (Χαροκοπάκη, 2012). Έχουν προταθεί πολλές θεωρίες για την ερμηνεία της με σημαντικότερη την κοινωνικο-γνωστική θεωρία του Bandura, που εστιάζει στην αλλαγή της συμπεριφοράς (Barni, Danioni, & Benevene, 2019; Loiseau et al., 2024). Παράλληλα, ο Rotter (1954) εισήγαγε την έννοια του τρόπου ελέγχου, δηλώνοντας τον βαθμό στον οποίο το άτομο αποδίδει τα γεγονότα της ζωής του σε εσωτερικούς παράγοντες (όπως η αποφασιστικότητα και η εργατικότητα) είτε σε εξωτερικούς (Sehgal & Sran, 2022).

Στη θεωρία του Bandura (1977), η αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται ως ένας μηχανισμός κατανόησης των γνωστικών και κινητήριων διεργασιών που επηρεάζουν τη συμπεριφορά. Ο όρος περιγράφει την προσωπική πίστη του ατόμου στην ικανότητά του να οργανώνει και να επιτυγχάνει έναν στόχο ή να ανταποκρίνεται σε μια πρόκληση, ακόμα και μπροστά σε αποτυχίες (Farmer, Xu, & Dupre, 2022; Ramírez-Pérez & Zurita, 2024; Tas & Tuyan, 2023). Το 1997, ο Bandura διεύρυνε τον ορισμό, επισημαίνοντας ότι η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει την ανθρώπινη ευημερία. Επιπρόσθετα, υπογράμμισε ότι περιλαμβάνει και το αίσθημα ολοκλήρωσης που βιώνει το άτομο μετά την επίτευξη επιτυχημένων αποτελεσμάτων (Χαροκοπάκη, 2012).

Η αυτοαποτελεσματικότητα συχνά προσδιορίζεται και με τον όρο αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα και αναφέρεται στις πεποιθήσεις του ατόμου για την ικανότητά του να επιτυγχάνει συγκεκριμένα αποτελέσματα. Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας διακρίνονται σε τρεις διαστάσεις: το επίπεδο, την ισχύ και τη γενίκευση. Το επίπεδο αφορά τον βαθμό δυσκολίας των δραστηριοτήτων που το άτομο θεωρεί ότι μπορεί να ολοκληρώσει επιτυχώς. Η ισχύς

σχετίζεται με την εμπιστοσύνη του ατόμου στις ικανότητες του να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα. Τέλος, η γενίκευση αναφέρεται στο εύρος των δραστηριοτήτων τις οποίες το άτομο αισθάνεται ικανό να ολοκληρώσει (Χαροκοπάκη, 2012).

Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζουν σημαντικά την ικανότητα των ανθρώπων να θέτουν στόχους, την επιμονή τους στις προσπάθειες μπροστά σε δυσκολίες και την καλλιέργεια ενθαρρυντικών συναισθημάτων (Tschannen-Moran & Hoy, 2001, σ. 728/5). Αυτά τα χαρακτηριστικά την καθιστούν έναν εσωτερικό μηχανισμό, ο οποίος βασίζεται στην προσωπική αξιολόγηση και στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ατόμου (Antonioni, Geralexis, & Charitaki, 2017).

4.1.2 Πηγές αυτοαποτελεσματικότητας

Σύμφωνα με τον Bandura τέσσερις είναι οι βασικές πηγές που διαμορφώνουν την αυτοαποτελεσματικότητα. Η πρώτη είναι οι κυρίαρχες εμπειρίες του ατόμου. Οι θετικές εμπειρίες σε προηγούμενες δραστηριότητες ενισχύουν την πεποίθηση του ατόμου στις ικανότητές του. Αντίθετα, οι αποτυχημένες εμπειρίες ενδέχεται να υπονομεύσουν σημαντικά την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας. Επιπλέον, η ευκολία στον τρόπο που επιτυγχάνονται απλές δραστηριότητες δεν εξασφαλίζει αντοχή σε πιο απαιτητικές προκλήσεις καθώς η αποτυχία σε αυτές μπορεί να οδηγήσει σε αποθάρρυνση. Μια δεύτερη πηγή αυτοαποτελεσματικότητας είναι οι εμπειρίες που αποκτώνται μέσω κοινωνικών προτύπων. Η συστηματική παρατήρηση της επιτυχίας άλλων ατόμων, ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητα καθώς το άτομο αντιλαμβάνεται ότι, εφόσον άλλοι με παρόμοιες ικανότητες τα καταφέρνουν, μπορεί κι εκείνο να πετύχει (Loiseau et al., 2024; Shaukat & Iqbal, 2012).

Η τρίτη πηγή είναι η λεκτική ενθάρρυνση ή αποθάρρυνση, η οποία παρέχεται από τον κοινωνικό περίγυρο κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων. Η επιρροή της εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το κύρος και την αξιοπιστία των ατόμων που διατυπώνουν τα σχόλια καθώς και από το αν τα σχόλια γίνονται με σεβασμό συνοδευόμενα από προτάσεις για τη βελτίωση της συμπεριφοράς. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές τους ή από τους πιο έμπειρους συναδέλφους μπορεί να ενισχύσει τη διδακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα. Επιπλέον, η συναισθηματική κατάσταση και οι φυσιολογικές αντιδράσεις του ατόμου συνιστούν κρίσιμους παράγοντες που

επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα του. Πιο συγκεκριμένα, τα αρνητικά συναισθήματα, όπως το άγχος τείνουν να μειώνουν την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η εφαρμογή τεχνικών όπως η χαρτογράφηση της διάθεσης και ο διαλογισμός μπορεί να συμβάλει στη ρύθμιση των συναισθημάτων και στη βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου (Loiseau et al., 2024; Shaukat & Iqbal, 2012).

4.1.3 Τομείς που επηρεάζει η αυτοαποτελεσματικότητα

Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζουν τέσσερις τομείς. Αρχικά, επηρεάζουν τις γνωστικές διεργασίες του ατόμου. Η αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται άμεσα με τον καθορισμό προσωπικών στόχων γι αυτό τα άτομα με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας θέτουν πιο φιλόδοξους στόχους, έχουν μεγαλύτερη προσήλωση σε αυτούς και οραματίζονται την επιτυχία τους. Αντίθετα, εκείνοι που αμφιβάλλουν για την αυτοαποτελεσματικότητα τους οραματίζονται σενάρια αποτυχίας και επικεντρώνονται σε αυτά. Επιπρόσθετα, η αυτορρύθμιση των κινήτρων βασίζεται σε γνωστικές διεργασίες. Τα άτομα θέτουν στόχους, σχεδιάζουν διαδρομές για την επίτευξη τους και προσπαθούν να προβλέψουν τις μελλοντικές τους ενέργειες. Στο πλαίσιο αυτό θεωρίες αιτιωδών αποδόσεων, προσδοκιών αποτελέσματος και γνωστικών στόχων αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα της αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1994).

Παράλληλα, οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζουν την πίστη των ατόμων στις ικανότητες τους, καθώς και τα κίνητρα τους. Όσο ισχυρότερη είναι η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, τόσο μεγαλύτερη είναι η προθυμία του ατόμου να διαχειριστεί σύνθετες καταστάσεις. Αντίθετα, όσοι θεωρούν ότι δεν διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες για να διαχειριστούν τις απειλές βιώνουν το αίσθημα έντονου φόβου και άγχους. Επιπλέον, οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζουν σημαντικά τις επιλογές των ατόμων με αποτέλεσμα να προτιμούν καταστάσεις που μπορούν να διαχειριστούν με ευκολία από εκείνες που υπερβαίνουν τις ικανότητες τους. Με αυτές τους τις επιλογές τα άτομα διαμορφώνουν την πορεία της ζωής τους και προάγουν την προσωπική τους ανάπτυξη (Bandura, 1994).

4.2 Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

4.2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί εξειδικευμένη μορφή της γενικότερης έννοιας της αυτοαποτελεσματικότητας. Η ανάπτυξη της εδράζεται στις απόψεις του Rotter και στην κοινωνιογνωστική θεωρία της συμπεριφοράς του Bandura (Minghui, Lei, Xiaomeng & Potmesilc, 2018). Ο όρος αναφέρεται στην πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι διαθέτουν την ικανότητα να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του επαγγέλματος τους, παρά τις όποιες προκλήσεις προκύψουν. Τα καθήκοντα αυτά περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, τη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη, την παροχή υψηλού επιπέδου διδασκαλίας, την υποστήριξη της συμμετοχής των μαθητών με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη μαθησιακή διαδικασία, τη δημιουργία σημαντικών μαθησιακών εμπειριών και τη βελτίωση των επιδόσεων τους (Glackin & Hohenstein, 2018; Minghui et al., 2018; Shaukat, & Iqbal, 2012; Sehgal & Sran, 2022; Tas, & Tuyan, 2023; Terzi, 2024).

Σύμφωνα με τους Shaukat και Iqbal (2012), η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών διακρίνεται σε δύο διαστάσεις: τη διδακτική και την προσωπική. Η πρώτη αφορά την ικανότητα των εκπαιδευτικών να κινητοποιούν τους μαθητές υπερβαίνοντας εξωτερικούς παράγοντες, όπως το κοινωνικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Η δεύτερη σχετίζεται με τις προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία.

4.2.2 Οφέλη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας συγχρόνως το αίσθημα ελευθερίας τους. Η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά (Barni et al., 2019). Η πεποίθηση αυτή επηρεάζει τόσο τη διδακτική πρακτική όσο και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και των μαθητών μέσα στην τάξη. Ειδικότερα, μέσω της βελτίωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος και της ενθάρρυνσης της αυτόνομης δράσης, οι εκπαιδευτικοί προωθούν την αυτονομία των

μαθητών, βελτιώνουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και καλλιεργούν την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας τους (Antonioni et al., 2017; Tas & Tuyan, 2023; Tschannen-Moran & Hoy, 2002).

Επιπρόσθετα, οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας διαμορφώνουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών εντός της τάξης. Πιο συγκεκριμένα, καθορίζουν τα κίνητρά τους, την ένταση και τη συστηματικότητα της διδακτικής πρακτικής, τους στόχους που θέτουν και το επίπεδο της φιλοδοξίας τους (Barni et al., 2019; Tschannen-Moran & Hoy, 2002; Tas, & Tuyan, 2023).

4.2.3. Η επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους απόδοση

Η αυτοαποτελεσματικότητα ενδέχεται να διαφέρει μεταξύ των ατόμων. Όσοι διαθέτουν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες ως προκλήσεις και όχι ως εμπόδια, με αποτέλεσμα να καταβάλουν πιο επίμονη προσπάθεια για την επιτυχία, αποδίδοντας τυχόν αποτυχίες σε ανεπαρκή προσπάθεια (Terzi, 2024). Επιπλέον, εμφανίζουν υψηλά επίπεδα προσωπικών επιτευγμάτων, αυξημένη συμμετοχή σε δραστηριότητες αλλά και χαμηλότερα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης (Bandura, 1994).

Ανάλογες διαφοροποιήσεις παρατηρούνται και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας τους. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα κατέχουν εις βάθος γνώση των διδακτικών αντικειμένων και οργανώνουν τη διδασκαλία τους με μεγαλύτερη σαφήνεια και συστηματικότητα (Tschannen-Moran & Hoy, 2002). Επιπλέον, υιοθετούν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, επιδεικνύουν ανθεκτικότητα στις αποτυχίες καθώς και μειωμένη επικριτικότητα προς τους μαθητές τους σε περίπτωση σφάλματος (Tschannen-Moran & Hoy, 2002; Barni et al., 2019). Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν μεγαλύτερη επιμονή και υπομονή στην βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων των αδύναμων καθώς και των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Παράλληλα, αναφέρουν χαμηλά επίπεδα εργασιακού άγχους, υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, θετική διάθεση συνεργασίας με συναδέλφους και γονείς καθώς και ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών στα πλαίσια της σχολικής τάξης (Barni et al., 2019).

Αντιθέτως, όσοι παρουσιάζουν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοπεποίθηση, χαμηλές προσδοκίες και έντονο αίσθημα ανασφάλειας. Τείνουν να αποδίδουν τις αποτυχίες και τις δυσκολίες τους σε έλλειψη ικανοτήτων, γεγονός που αυξάνει την πιθανότητα εγκατάλειψης των προσπαθειών μπροστά σε προκλήσεις (Terzi, 2024). Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα συσχετίζεται με χαμηλά επίπεδα εμπιστοσύνης στις ικανότητες τους με αποτέλεσμα την επαγγελματική τους στασιμότητα. Επιπλέον, χαρακτηρίζονται από αυξημένη επικριτικότητα, μειωμένη ανοχή στα λάθη των μαθητών και φτωχές σχέσεις εντός της σχολικής κοινότητας (Antoniou et al., 2017).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

5.1 Έρευνες σχετικές με την αισιοδοξία

Ο Song (2022) υποστηρίζει ότι, λόγω της ισχυρής θετικής στάσης τους, οι αισιόδοξοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα και διατηρούν την δουλειά τους παρά τις όποιες αντιξοότητες συναντήσουν. Παρόμοια, η μελέτη των Boudrias et al. (2011), με δείγμα 391 εκπαιδευτικούς της Γαλλίας, σημείωσε ότι όσοι συνδυάζουν υψηλά επίπεδα αισιοδοξίας και ανθεκτικότητας αντιλαμβάνονται τις επαγγελματικές τους απαιτήσεις ως προκλήσεις προς διαχείριση και όχι ως αρνητικά γεγονότα. Αντίστοιχη έρευνα στο Ιράν, με δείγμα 289 καθηγητές πανεπιστημίου με αντικείμενο τη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας, κατέδειξε ότι η ακαδημαϊκή τους αισιοδοξία σχετίζεται θετικά με την εργασιακή τους δέσμευση (Li, Mohammaddokht, Hosseini, & Fathi, 2023).

Επιπλέον, σε άλλη μελέτη με δείγμα καθηγητές Αγγλικής Γλώσσας διαπιστώθηκε ότι η αισιόδοξη στάση και η αφοσίωση τους στη διδασκαλία βελτιώνουν τόσο την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Dong & Xu, 2022). Η ισχυρή σχέση μεταξύ της αισιοδοξίας των εκπαιδευτικών και των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών επιβεβαιώνεται και από την μετανάλυση των Ates και Ünal (2021), η οποία αναδεικνύει ότι η επιρροή της ακαδημαϊκής αισιοδοξίας των εκπαιδευτικών στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

Οι Newman, Gordon και Mendes (2021) συνέκριναν την επίδραση της ευγνωμοσύνης και της αισιοδοξίας στη σωματική υγεία. Διαπίστωσαν ότι ενώ η ευγνωμοσύνη εστιάζει στην ανάδειξη των θετικών στοιχείων της καθημερινής ζωής, η αισιοδοξία αποτελεί ισχυρό προγνωστικό παράγοντα της ποιότητας του ύπνου και της μείωσης του στρες. Από την μελέτη του Uslukaya (2024) με δείγμα 288 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την Τουρκία, διαπιστώθηκε ότι η θετική στάση των εκπαιδευτικών καθορίζει το επίπεδο υποστήριξης που λαμβάνουν από τους συναδέλφους και τους διευθυντές των σχολείων.

Οι Romo, Magana, και Gutierrez-Serrano (2020) διερεύνησαν τους παράγοντες που επηρεάζουν την αισιοδοξία 198 Λατίνων πρωτοετών φοιτητών αναφορικά με την απόκτηση πτυχίου. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι η αισιοδοξία των φοιτητών επηρεάζεται από την αποφασιστικότητα τους απέναντι στις πιθανές προκλήσεις, τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις καθώς και τη σχέση με την οικογένεια τους. Ειδικότερα, όσοι παρουσίαζαν υψηλότερη αποφασιστικότητα και διατηρούσαν θετική σχέση με τους γονείς τους εμφάνισαν αυξημένα επίπεδα αισιοδοξίας ως προς την επίτευξη των ακαδημαϊκών και μελλοντικών τους στόχων. Παρομοίως, οι Scott et al. (2023) εξέτασαν τους παράγοντες που επιδρούν στην αισιοδοξία του εκπαιδευτικού προσωπικού σε πανεπιστημιακά ιδρύματα της Κίνας. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τη σημασία της πολιτικής του κάθε πανεπιστημιακού ιδρύματος και της υποστήριξης του προς τους εργαζόμενους, που ενισχύουν την ακαδημαϊκή αισιοδοξία και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η σχέση μεταξύ αισιοδοξίας και ικανοποίησης από τη ζωή αποτελεί συχνό αντικείμενο επιστημονικής διερεύνησης. Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε με 3.364 εκπαιδευτικούς προσχολικής, πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και επαγγελματικής εκπαίδευσης διαπιστώθηκε η θετική σχέση μεταξύ τους. Αξιοσημείωτο εύρημα αποτελεί ότι οι εκπαιδευτικοί με παιδιά αλλά και όσοι ανέφεραν μεγαλύτερο φόρτο εργασίας λόγω αυξημένων υποχρεώσεων, εμφάνιζαν μεγαλύτερα επίπεδα αισιοδοξίας και ικανοποίησης από τη ζωή (Marcionetti et al., 2018). Ομοίως, σε έρευνα που διεξήχθη στην Πολωνία με δείγμα 205 εφήβους ηλικίας 16 έως 20 ετών, διαπιστώθηκε ότι η ύπαρξη νοήματος για τη ζωή σε συνδυασμό με την αισιόδοξη στάση συμβάλλουν στη διαμόρφωση υψηλής ποιότητας ζωής (Krok, & Telka, 2019).

Πέρα από τη σύνδεση της αισιοδοξίας με την ποιότητα ζωής, ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι επιδράσεις δημογραφικών χαρακτηριστικών, όπως η ηλικία, το φύλο και ο εργασιακός τομέας, στην ανάπτυξή της. Οι Purol και Chorik (2021) διαπίστωσαν ότι η αισιοδοξία αυξάνεται στην πρώιμη και μέση ηλικία, ενώ μειώνεται στην τρίτη ηλικία. Ωστόσο, οι Murray, Cardwell και Donnelly (2017) σε έρευνα με δείγμα γενικών ιατρών, ανέφεραν υψηλότερη αισιοδοξία και καλύτερη ψυχική υγεία σε ιατρούς άνω των 55 ετών. Το φύλο και ο τομέας εργασίας φαίνεται να επηρεάζουν εξίσου την αισιοδοξία, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς σε δημόσια σχολεία να εμφανίζουν μεγαλύτερη αισιοδοξία από εκείνες των ιδιωτικών σχολείων

(Akhtar & Saleem, 2020). Η σχέση αυτή επιβεβαιώνεται και από τη μελέτη των Murray, Cardwell και Donnelly (2017), όπου καταγράφουν υψηλότερα επίπεδα αισιοδοξίας στις γυναίκες ιατρούς. Από την άλλη πλευρά, η Λαμπροπούλου (2023) δεν εντόπισε σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο, αλλά ανέδειξε ότι η βαθμίδα εκπαίδευσης και η επιμόρφωση στην ειδική αγωγή σχετίζονται με υψηλότερη ακαδημαϊκή αισιοδοξία και θετικότερη στάση ζωής.

5.2 Έρευνες σχετικές με την ενσυναίσθηση

Ο ενσυναίσθηση, ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών φαίνεται να σχετίζεται θετικά με το φύλο. Στην έρευνα των Ahmetoglu και Acar (2016), με δείγμα προπτυχιακούς φοιτητές παιδαγωγικών σχολών της Τουρκίας, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες φοιτήτριες παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης και καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες. Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και στη μελέτη του Kaya (2016), η οποία πραγματοποιήθηκε με δείγμα φοιτητές κοινωνικών σπουδών.

Αντίστοιχα, οι Κασιούμης και Ψάλτη (2021) σε μελέτη με δείγμα εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επιβεβαίωσαν την ύπαρξη διαφορών με βάση το φύλο, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης. Επίσης, στην ίδια μελέτη εντοπίστηκε θετική σχέση μεταξύ της ενσυναίσθησης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ωστόσο, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση την ηλικία και το επίπεδο σπουδών.

Σε άλλη μελέτη με δείγμα τριτοετείς και τεταρτοετείς φοιτητές εργοθεραπείας, διαπιστώθηκε στενή σχέση μεταξύ ενσυναίσθησης και ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης. Το επίπεδο της ενσυναίσθησης σχετίστηκε στατιστικά σημαντικά με δεξιότητες όπως η αντίληψη, η ανταπόκριση και η επεξεργασία λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων (Brown, Yu & Etherington, 2020).

5.3 Έρευνες σχετικές με την ενεργητική ακρόαση

Η ενεργητική ακρόαση αποτελεί δεξιότητα που χαρακτηρίζεται από πλήρη δέσμευση, ενσυναίσθηση και στοχαστική ανταπόκριση του συνομιλητή. Θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς διευκολύνει την επικοινωνία με τους μαθητές και συμβάλλει στη δημιουργία υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα, η ενσυναίσθητική ενεργητική ακρόαση ενισχύει την πιο ενεργή συμμετοχή των μαθητών, βελτιώνει τις μαθησιακές τους επιδόσεις και ενδυναμώνει την αυτοπεποίθησή τους (Paramole et al., 2024). Παράλληλα, συμβάλλει στην επιτυχημένη συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων (Chatzinikola, 2021). Η σημασία αυτής της δεξιότητας αναδείχθηκε και στην έρευνα των Brown, Yu και Etherington (2020), στην οποία αποτυπώνεται η στενή σύνδεση της ενεργητικής ακρόασης με την ενσυναίσθηση.

Σε μελέτη που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης στο Ισραήλ εξετάστηκε η επίδραση ατομικών χαρακτηριστικών στην ενεργητική ακρόαση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη συναισθηματική σταθερότητα και επιθυμία για νέες εμπειρίες παρουσίασαν υψηλότερη αυτοεκτίμηση και καλύτερες δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης (Gez-Langerman, 2024).

Άλλες έρευνες επιβεβαιώνουν ότι τα ατομικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την δεξιότητα ενεργητικής ακρόασης. Ειδικότερα, η Chatzinikola (2021) διαπίστωσε ότι οι γυναίκες και οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 26 έτη προϋπηρεσίας καταγράφουν ανώτερα επίπεδα ενεργητικής ακρόασης. Αντίστοιχα, η Kourmoussi et al. (2018) επιβεβαίωσε την επιρροή του φύλου, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις. Συγχρόνως, συμπέρανε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στη διευθυντικές θέσεις καθώς και όσοι έχουν επιμορφωθεί στον τομέα της ψυχικής υγείας ανταποκρίνονται καλύτερα στην ενεργητική ακρόαση και την ενσυναίσθηση από τους συναδέλφους τους. Όπως προκύπτει από τους Kourmoussi et al. (2017), παράγοντες όπως το φύλο, η θέση εργασίας, τα έτη προϋπηρεσίας και το είδος των επιμορφώσεων επηρεάζουν την ενεργητική ακρόαση.

5.4 Έρευνες σχετικές με την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα

Έχει υποστηριχθεί ότι η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει θετικά τόσο την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών όσο και τις επιδόσεις των μαθητών τους (Aziz & Quraishi, 2017; Song, 2022). Σύμφωνα με τους Buric και Macuka (2018), οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας επιδεικνύουν μεγαλύτερο ζήλο για το έργο τους, είναι πιο ευδιάθετοι και βιώνουν λιγότερα αρνητικά συναισθήματα, όπως θυμό και κούραση. Η θετική επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας επισημάνθηκε και από την έρευνα του Yang (2021), όπου διαπιστώθηκε ότι οι πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο αφοσιωμένοι στη δουλειά τους. Επιπλέον, εντοπίστηκε ότι το αίσθημα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να παραμείνει σταθερό για μεγάλο χρονικό διάστημα. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Künsting, Neuber και Lipowsky (2016) οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν υψηλή διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα διατηρούν την πρόθεση να καλλιεργούν υποστηρικτικό κλίμα στην τάξη για περισσότερα από έξι χρόνια.

Έχει διαπιστωθεί ότι η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση. Σε μελέτη με δείγμα καθηγητές πανεπιστημίου παρατηρήθηκε ότι όσοι ανέφεραν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας παρουσίαζαν θετικά συναισθήματα και μειωμένη επαγγελματική εξουθένωση (Li et al., 2023). Παρόμοια ευρήματα κατέγραψε και η πρόσφατη μελέτη του Uslukaya (2024), σύμφωνα με την οποία η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα συμβάλει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, περιορίζοντας την επαγγελματική εξουθένωση. Επιπλέον, καταγράφηκε η σύνδεση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Οι Sezgin και Erdogan (2015) διαπίστωσαν ότι η ελπίδα των εκπαιδευτικών συσχετίζεται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα, επισημαίνοντας ότι τα υψηλότερα επίπεδα ελπίδας συνοδεύονται από αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα. Επιπλέον, η ίδια μελέτη υπέδειξε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται θετικά με την όρεξη τους για εργασία. Παράλληλα, σε ποσοτική μελέτη με δείγμα 340 Κινέζους δασκάλους μουσικής, παρατηρήθηκε ότι η εργασιακή δέσμευση προβλέπει τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, η συναισθηματική προσκόλληση των εκπαιδευτικών στο διδακτικό έργο ενισχύει τον

ενθουσιασμό, την ανθεκτικότητα και την αφοσίωσή τους, διαμορφώνοντας υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας (Du, 2023). Πέρα από τους εσωτερικούς παράγοντες, το σχολικό περιβάλλον ασκεί σημαντική επιρροή. Ειδικότερα, σε διαχρονική μελέτη στις Ηνωμένες Πολιτείες εντοπίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή προσαρμοστικότητα σε νέα περιβάλλοντα καθώς και όσοι εργάζονταν σε σχολεία με θετικό κλίμα εμφάνιζαν υψηλότερα επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας (McLean, Taylor, & Sandilos, 2023).

Αντιφατικά ευρήματα έχουν προκύψει αναφορικά με την επίδραση του φύλου στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Οι Mastrothanas, Zervoudakis και Xafakos (2021) διαπίστωσαν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν υψηλότερες πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας. Τα ευρήματα της Λαμπροπούλου (2023) συμφωνούν με τα παραπάνω αποτελέσματα. Αντίθετα, οι Shaukat, Vishnumolakala, και Al Bustami (2019) υπέδειξαν ότι οι γυναίκες ειδικοί παιδαγωγοί υπερείχαν σε πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρουν και Minghui et al. (2018) και η Ozokcu (2017). Ωστόσο, η Sygit-Kowalkowska (2021) δεν εντόπισε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτο-αποτελεσματικότητα, την αισιοδοξία και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο. Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξαν οι Aziz και Quraishi (2017) καθώς και η έρευνα των Sarris et al. (2020).

Εκτός από το φύλο μελετήθηκαν και άλλα χαρακτηριστικά του ατομικού και εργασιακού προφίλ των εκπαιδευτικών. Αρχικά, εντοπίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αλλά και ειδικής εκπαίδευσης που διέθεταν περισσότερα έτη προϋπηρεσίας ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας (Aziz & Quraishi, 2017; Mastrothanas et al., 2021; Minghui et al, 2018; Özokcu, 2017; Shaukat et al., 2019; Sygit-Kowalkowska, 2021). Εξαίρεση αποτελεί η μελέτη του Sarris et al. (2020) στην οποία δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας. Παρόμοια ευρήματα εντοπίζονται μεταξύ της ηλικίας και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Ειδικότερα, οι Sarris et al. (2020) κατέγραψαν υψηλότερη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα σε μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικούς, ενώ η μελέτη των Lu et al. (2020) εντόπισε αρνητική σχέση μεταξύ ηλικίας και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας.

Παράλληλα, εκπαιδευτικοί με περισσότερα επαγγελματικά προσόντα, όπως μεταπτυχιακά ή επιμορφώσεις στην ειδική αγωγή παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας (Özokcu, 2017). Ωστόσο, οι Aziz και Quraishi (2017) και οι Sarris et al. (2020) δεν εντόπισαν διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών με αυτά τα προσόντα. Επιπλέον, οι ειδικοί παιδαγωγοί που εργάζονται στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε ειδικά σχολεία είτε σε θέση παράλληλης στήριξης παρουσιάζουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα (Mastrothanasis et al., 2021; Sarris et al., 2020; Shaukat et al., 2019). Αντίθετα, οι Guo et al. (2021) υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής για την πρώιμη παιδική ηλικία αισθάνονταν λιγότερο αυτοαποτελεσματικοί από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Ακόμη, η οικογενειακή τους κατάσταση δεν επηρεάζει την διδακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα (Sarris et al., 2020).

Οι Minghui et al. (2018) τόνισαν ότι η κοινωνική υποστήριξη από την οικογένεια και τους φίλους καθώς και το μηνιαίο εισόδημα βελτιώνουν τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, η μελέτη των Scott et al. (2023) υποστήριξαν ότι η πολιτική του πανεπιστημιακού ιδρύματος και η κοινωνική υποστήριξη δεν επηρεάζουν σημαντικά τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των καθηγητών πανεπιστημίου.

Τέλος, ο αριθμός των μαθητών της τάξης δεν επηρεάζει τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού αν και μπορεί να επηρεάζει την αυτοαποτελεσματικότητά τους στη διαχείριση της τάξης και την επιλογή διδακτικών στρατηγικών (Mastrothanasis et al., 2021).

5.5 Έρευνες για την αισιοδοξία και τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα

Ορισμένες μελέτες υποδεικνύουν ότι τα επίπεδα αισιοδοξίας επηρεάζουν θετικά την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη διδακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αισιοδοξίας δίνουν έμφαση στην αποτελεσματική διδασκαλία και τη μάθηση, αξιοποιούν σωστά τους διαθέσιμους πόρους και εμπιστεύονται τις ικανότητες των μαθητών τους και τις δικές τους. Επιπρόσθετα, λειτουργούν ως οδηγοί της μαθησιακής διαδικασίας εστιάζουν στη διαχείριση της τάξης με θετικές και υποστηρικτικές αλληλεπιδράσεις (Mohammadi, 2023). Οι

Sezgin και Erdogan (2015) υποστήριξαν ότι η ακαδημαϊκή αισιοδοξία σχετίζεται θετικά με αυτοαποτελεσματικότητά των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, στην μελέτη των McLennan, McIlveen, και Perera (2017), με δείγμα 402 προπτυχιακούς φοιτητές, εντοπίστηκε ότι η αισιοδοξία και η προσαρμοστικότητα συνδέονται με την αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση. Στο ίδιο πλαίσιο, η μελέτη του Du (2023) κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής με θετική προοπτική για το μέλλον και εργασιακή δέσμευση εμφάνισαν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα. Ακόμη, οι Mavi, Tuti και Ozdemir (2024) υποστήριξαν ότι η ακαδημαϊκή αισιοδοξία, η προσωπική ευημερία αλλά και η επαγγελματική ανάπτυξη προβλέπουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, επισημαίνουν ότι εξωτερικές προκλήσεις μπορούν να περιορίσουν αυτή τη συσχέτιση.

Η μελέτη των Li et al. (2023) ανέδειξε μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ αισιοδοξίας και αυτοαποτελεσματικότητας των καθηγητών πανεπιστημίου, καθώς κάθε μεταβλητή φαίνεται να ενισχύει την άλλη. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι καθηγητές πανεπιστημίου με υψηλή ακαδημαϊκή αισιοδοξία ήταν αυτοαποτελεσματικοί στη διαχείριση της τάξης, την εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών και την ενίσχυση της ενεργής εμπλοκής των φοιτητών. Ακόμη, όσοι εμφανίζουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα βιώνουν περισσότερα θετικά συναισθήματα. Αντίστοιχα, η μελέτη των Marcionetti και Castelli (2023), με δείγμα 676 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και επαγγελματικής εκπαίδευσης της νότια Ελβετίας, υπέδειξε ότι η αισιοδοξία επηρεάζει θετικά την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και την ικανοποίησή τους από την ζωή.

5.6 Έρευνες για την ενσυναίσθηση, ενεργητική ακρόαση και τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα

Οι Graziano et al. (2024) διερευνώντας τη σχέση της ενσυναίσθησης με την αυτοαποτελεσματικότητα των Ιταλών εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, διαπίστωσαν ότι τα υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σχετίζονται με την υψηλότερη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Η θετική σχέση μεταξύ των δύο εννοιών εντοπίστηκε και στην μελέτη των Hen και Goroshit (2016), με δείγμα εκπαιδευτικούς

πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ισραήλ. Από τα αποτελέσματα της αποδείχθηκε ότι η συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα, δηλαδή η ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης των συναισθημάτων των μαθητών τους, επηρεάζει τα επίπεδα ενσυναίσθησης τους.

Στο ίδιο πλαίσιο, η Σαλαγιάννη (2017) εντόπισε ότι η ενεργητική ακρόαση και η ενσυναίσθηση σχετίζονται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα ενεργητικής ακρόασης και ενσυναίσθησης εμφανίζουν αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης, την επιλογή διδακτικών στρατηγικών και την ενίσχυση της ενεργής συμμετοχής των μαθητών.

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 6^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Σκοπός έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα

Πλήθος επιστημονικών μελετών, τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία, έχουν διερευνήσει μεμονωμένα τα επίπεδα αισιοδοξίας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, την ικανότητα τους στην ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση, τη διδακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν την καθεμία από αυτές τις παραμέτρους. Επιπλέον, η θετική επίδραση τόσο της αισιοδοξίας όσο της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα έχει αποδειχθεί από αρκετές μελέτες. Ωστόσο, η συνδυαστική επίδραση των δύο πρώτων παραμέτρων στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς έως σήμερα.

Ο βασικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της συνδυαστικής συμβολής της αισιοδοξίας και της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης στη διαμόρφωση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Ειδικότερα, αξιολογείται το επίπεδο της αισιοδοξίας, της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών που υπηρετούν σε γενικά και ειδικά δημοτικά σχολεία της Ελλάδας. Παράλληλα, εξετάστηκαν πιθανές διαφοροποιήσεις στις τρεις παραπάνω παραμέτρους βάσει των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών. Για την επίτευξη του βασικού αλλά και των επιμέρους στόχων της έρευνας διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Διαφοροποιείται η ικανότητα ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης των εκπαιδευτικών ανάλογα με τον τύπο της σχολικής μονάδας που εργάζονται;

2. Παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα ανάλογα με το επίπεδο αισιοδοξίας των εκπαιδευτικών;
3. Η ικανότητα ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά;
4. Η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα διαφοροποιείται από τα χαρακτηριστικά του προφίλ των εκπαιδευτικών;
5. Ποια είναι η συμβολή της αισιοδοξίας και της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης στη διαμόρφωση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας;

6.2 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για τη διερεύνηση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων πραγματοποιήθηκε μελέτη που διήρκησε από τον Σεπτέμβριο έως τον Δεκέμβριο του 2024. Η συλλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε μέσω βολικής δειγματοληψίας βασισμένη στη συμπλήρωση ερωτηματολογίων από συνολικά 210 εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων οι 105 υπηρετούσαν στην ειδική αγωγή και οι 105 στη γενική. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής συγκρότησαν την ομάδα ελέγχου της μελέτης.

Αναφορικά με τον ερευνητικό σχεδιασμό διεξήχθη μια συγχρονική μελέτη. Το συγχρονικό σχέδιο περιλαμβάνει συλλογή δεδομένων από ένα δείγμα για μία ή περισσότερες μεταβλητές σε ένα χρονικό σημείο (Bryman, 2017).

Για τη συλλογή των δεδομένων, διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια τόσο με φυσική παρουσία όσο και με ηλεκτρονική μορφή. Αρχικά, έπειτα από τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές των γενικών σχολείων αλλά και των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) της Περιφερειακής Ενότητας των Ιωαννίνων, τα ερωτηματολόγια παραδόθηκαν στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είχαν χρονικό περιθώριο δύο έως τριών ημερών για τη συμπλήρωσή τους. Στην συνέχεια, αναζητήθηκαν οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις και τα στοιχεία επικοινωνίας των γενικών

σχολείων και των ΣΜΕΑΕ της υπόλοιπης Ελλάδας. Κατόπιν έγκρισης των διευθυντών των σχολικών μονάδων, αποστάλθηκε στους εκπαιδευτικούς, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail), η ηλεκτρονική φόρμα του ερωτηματολογίου, η οποία είχε δημιουργηθεί μέσω της πλατφόρμας «Google Forms». Η επιλογή των σχολικών μονάδων πραγματοποιήθηκε βάσει της διαθεσιμότητας και της πρόθυμης συμμετοχής των διευθυντών χωρίς να τεθούν επιπρόσθετα κριτήρια ένταξης ή αποκλεισμού για τους εκπαιδευτικούς, πέραν της ιδιότητάς τους, ως εν ενεργεία διδασκόντων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Εντούτοις, η διαδικασία συλλογής δεδομένων συνοδεύτηκε από προκλήσεις, όπως η χαμηλή ανταπόκριση σε ορισμένες περιοχές, γεγονός που αντιμετωπίστηκε μέσω αποστολής υπενθυμιστικών μηνυμάτων. Σε κάθε στάδιο συλλογής δεδομένων, τόσο με έντυπη όσο και με ηλεκτρονική μορφή, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν εκ των προτέρων για την διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας των απαντήσεων τους καθώς και για την χρήση των δεδομένων για αποκλειστικά ερευνητικούς σκοπούς. Κατά τη δια ζώσης διανομή των ερωτηματολογίων υπήρχε η δυνατότητα οι συμμετέχοντες να υποβάλλουν ερωτήσεις και να εκφράσουν πιθανές απορίες ή παρατηρήσεις σχετικά με τη διατύπωση και τη δομή του ερωτηματολογίου.

6.3 Δείγμα της έρευνας

6.3.1 Βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά

Οι γυναίκες αποτέλεσαν την πλειονότητα (N=148, 70,5%), ενώ οι άνδρες ήταν 46 (21,9%) και 16 εκπαιδευτικοί (7,6%) επέλεξαν την κατηγορία «Άλλο». Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (N=80, 38,1%) ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 21-30 ετών, ακολούθως 49 εκπαιδευτικοί (23,3%) ήταν 31-40 ετών, ενώ μικρότερα ποσοστά ανήκαν στις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες. Παράλληλα, οι περισσότεροι ήταν έγγαμοι/ες (N=81, 38,57%) ή άγαμοι/ες (N=78, 37,1%), ενώ μικρότερα ποσοστά αφορούσαν διαζευγμένους/ες (4,8%, N=10) και χήρους/ες (1%, N=2). Η πλειονότητα των συμμετεχόντων δήλωσε ότι δεν είχε παιδιά (N=123, 58,6%). Ακολούθως, 49 (23,3%) ανέφεραν ότι έχουν δύο παιδιά και μικρότερο ποσοστό είχε μόνο ένα ή τρία

και περισσότερα παιδιά. Επιπλέον, το 68,6% δήλωσε ότι ασχολείται με κάποιο χόμπι (N=144) και η πλειοψηφία δήλωσε ότι οι ώρες ύπνου ήταν επαρκείς (N= 130, 61,9%) (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά

Χαρακτηριστικό	Κατηγορία	N	(%)
Φύλο	Γυναίκες	148	70,5%
	Άνδρες	46	21,9%
	Άλλο	16	7,6%
Ηλικία	21-30	80	38,1%
	31-40	49	23,3%
	41-50	36	17,1%
	51-60	36	17,1%
	πάνω από 61	9	4,3%
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	78	37,1%
	Σε σχέση	39	18,6%
	Έγγαμος/ η	81	38,6%
	Διαζευγμένος/η	10	4,8%
	Χήρος/α	2	1,0%
Αριθμός παιδιών	Κανένα	123	58,6%
	1	18	8,6%
	2	49	23,3%
	3	17	8,1%
	πάνω από 3	3	1,4%
Ενασχόληση με χόμπι	Ναι	144	68,6%
	Όχι	58	27,6%
	Δεν απαντώ	8	3,8%
Επάρκεια ύπνου	Ναι	130	61,9%
	Όχι	77	36,7%
	Δεν απαντώ	3	1,4%

6.3.2 Ακαδημαϊκά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά

Από το συνολικό δείγμα των 210 εκπαιδευτικών, οι 140 (66,67%) δήλωσαν ότι είναι δάσκαλοι/ες και οι υπόλοιποι 70 (33,33%) ειδικοί/ες παιδαγωγοί. Όσον αφορά το μορφωτικό τους επίπεδο, 83 εκπαιδευτικοί (39,5%) είναι απόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και 6 (2,9%) απόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Όπως καταγράφεται και στον Πίνακα 2, το 27,6% των εκπαιδευτικών (N=58) κατείχε μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή και το 19% (N=40) σε άλλο τομέα. Παράλληλα, ένα αξιόλογο ποσοστό (40,5%, N=85) έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικό σεμινάριο άνω των 400 ωρών στην ειδική αγωγή, και το 29,5% (N=62) στις επιστήμες της αγωγής.

Η ανάλυση της εργασιακής σχέσης αποδεικνύει ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ανέρχονταν στους 107 (51%) και οι αναπληρωτές/τριες πλήρους ωραρίου στους 84 (40%). Η προϋπηρεσία τους παρουσιάζει μεγάλο εύρος τιμών με το 45,7% των εκπαιδευτικών (N=96) να έχουν προϋπηρεσία μέχρι πέντε έτη, ενώ το 20,9% είχε περισσότερο από 20 έτη προϋπηρεσίας. Επιπλέον, οι περισσότεροι (56,7%, N=119) δήλωσαν μηνιαίο εισόδημα από 1.001€ έως 1.500€, ενώ 57 (27,1%) ανέφεραν εισόδημα από 751€ έως 1.000€. Τέλος, όσον αφορά τον βαθμό ικανοποίησης τους από τον μισθό, 74 εκπαιδευτικοί (35,2%) δήλωσαν χαμηλό επίπεδο ικανοποίησης ενώ 64 (30,5%) ήταν αρκετά ικανοποιημένοι (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2: Ακαδημαϊκά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών

Χαρακτηριστικό	Κατηγορία	N	(%)
Ιδιότητα	Δάσκαλος/α	140	66,7%
	Ειδικός/ή παιδαγωγός	70	33,3%
Επίπεδο σπουδών	Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	83	39,5%
	Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	6	2,9%
	Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής	58	27,6%
	Άλλος Μεταπτυχιακός τίτλος	40	19,0%
	Διδακτορικό Ειδικής Αγωγής	2	1,0%
	Άλλος Διδακτορικός τίτλος	2	1,0%
	2ο πτυχίο σχετικό με την Ειδική Αγωγή ή την Εκπαίδευση	7	3,3%
	Διδασκαλείο	12	5,7%
Επιμόρφωση	Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή	85	40,5%
	Επιμόρφωση στις επιστήμες Αγωγής	62	29,5%
	Επιμόρφωση ψυχικής υγείας	25	11,9%
	Καμία επιμόρφωση	38	18,1%
Σχέση εργασίας	Ωρομίσθιος/α	13	6,2%
	Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου	84	40,0%
	Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου	6	2,9%
	Μόνιμος/η	107	51,0%
Έτη προϋπηρεσίας	0-5	96	45,7%
	6-10	25	11,9%
	11-15	21	10,0%
	16-20	22	10,5%
	πάνω από 20	46	21,9%
Μηνιαίο εισόδημα	0€ έως 750€	21	10,0%
	751€ έως 1.000€	57	27,1%
	1.001€ έως 1.500€	119	56,7%
	1.501€ έως 1.700€	7	3,3%
	Δεν απαντώ	6	2,9%
Ικανοποίηση από τον μισθό	Καθόλου	47	22,4%
	Λίγο	74	35,2%
	Αρκετά	64	30,5%
	Πολύ	21	10,0%
	Πάρα πολύ	2	1,0%
	Δεν απαντώ	2	1,0%

6.3.3 Χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας και μαθητών

Το δείγμα περιλάμβανε κυρίως εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης (N=61, 29%) και σε μικρότερο ποσοστό όσους που υπηρετούσαν σε ΣΜΕΑΕ (N=30, 14,3%) και τμήματα ένταξης (N=14, 6,7%). Η ομάδα ελέγχου απαρτιζόταν κυρίως από εκπαιδευτικούς γενικής τάξης (N=101, 49,1%) και τμημάτων υποδοχής (1,9%). Σχετικά με τον τύπο εκπαιδευτικής μονάδας, η πλειονότητα των συμμετεχόντων (N=183, 87,1%) απασχολούνταν σε δημόσια σχολεία και το 11,9% (N=25) σε ιδιωτικές δομές. Επιπλέον, το 58,6% ανέφεραν ότι εργάζονταν σε αστικές περιοχές και το 28,6% (N=60) σε ημιαστικές. Το 48,6% των εκπαιδευτικών (N=102) εργάζονταν σε πολυθέσια σχολεία, με περισσότερες από έξι τάξεις και το 32,9% (N=69) σε 6/θέσιο σχολείο. Ο πιο συνηθισμένος αριθμός μαθητών ανά τάξη ήταν από 16 έως 20 (N=73, 34,8%), ενώ το 23,3% δίδασκε σε τάξεις με 11 έως 15 μαθητές (N=49) (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3: Χαρακτηριστικά μαθητών και σχολικής μονάδας

Χαρακτηριστικό	Κατηγορία	N	(%)
Τύπος μονάδας εργασίας	Γενικό σχολείο	101	48,1%
	ΣΜΕΑΕ (Ειδικό σχολείο)	30	14,3%
	Παράλληλη στήριξη	61	29,0%
	Τμήμα ένταξης	14	6,7%
	Τμήμα υποδοχής	4	1,9%
Τύπος εκπαιδευτικής μονάδας	Δημόσια δομή	183	87,1%
	Ιδιωτική δομή	25	11,9%
	Δεν απαντώ	2	1,0%
Περιοχή σχολικής μονάδας	Αγροτική (πληθυσμός μέχρι και 2.000 κατοίκους)	27	12,9%
	Ημιαστική (πληθυσμός από 2.001 μέχρι 10.000 κατοίκους)	60	28,6%
	Αστική (πληθυσμός πάνω από 10.000 κατοίκους)	123	58,6%
Δυναμικότητα σχολείου	1/Θεσιο- 5/Θεσιο (Ολιγοθέσιο)	39	18,6%
	6/Θεσιο	69	32,9%
	Μεγαλύτερο από 6/Θεσιο (Πολυθέσιο)	102	48,6%
Αριθμός μαθητών ανά τάξη	έως 5	30	14,3%
	6 έως 10	27	12,9%
	11 έως 15	49	23,3%
	16 έως 20	73	34,8%
	21 και πάνω	31	14,8%

6.3.4 Υποστήριξη από το κοινωνικό πλαίσιο

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (N=183, 87,1%) απάντησε ότι λαμβάνει υποστήριξη από τα μέλη της οικογένειας τους σε επαγγελματικά ζητήματα. Παράλληλα, το 80% (N=168) επισήμανε ότι δέχεται υποστήριξη και από τους συναδέλφους τους (βλ. Πίνακα 4).

Πίνακας 4: Υποστήριξη από το κοινωνικό πλαίσιο

Χαρακτηριστικό	Κατηγορία	N	(%)
Υποστήριξη από την οικογένεια	Ναι	183	87,1%
	Όχι	17	8,1%
	Δεν απαντώ	9	4,3%
Υποστήριξη από συναδέλφους	Ναι	168	80,0%
	Όχι	24	11,4%
	Δεν απαντώ	18	8,6%

6.4 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο αποτελούνταν από τέσσερις ενότητες και εξήντα πέντε (65) ερωτήσεις. Στην αρχή του ερωτηματολογίου περιλαμβανόταν ένα εισαγωγικό σημείωμα το οποίο ενημέρωνε τους συμμετέχοντες για τον σκοπό της έρευνας καθώς και για την τήρηση της ανωνυμίας τους. Για τη σύνθεση του ερευνητικού εργαλείου χρησιμοποιήθηκαν τρεις κλίμακες σε συνδυασμό με ερωτήσεις αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

6.4.1 Ατομικά χαρακτηριστικά

Η πρώτη ενότητα αποτελούνταν συνολικά από είκοσι (20) ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις αναφορικά με την ιδιότητα, το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο των σπουδών τους, τις επιμορφώσεις που έχουν ολοκληρώσει, τον τύπο της σχολικής μονάδας που εργάζονται, τη σχέση εργασίας που έχουν συνάψει, τον τόπο εργασίας τους, την οικογενειακή τους κατάσταση, τον αριθμό των παιδιών τους, τα έτη προϋπηρεσίας τους. Επιπλέον, από τις ερωτήσεις συγκεντρώθηκαν πληροφορίες για την δυναμικότητα του σχολείου που εργάζονται, τον αριθμό των μαθητών, το μηνιαίο εισόδημα και τον βαθμό ικανοποίησης τους από αυτό, την ενασχόληση τους με δραστηριότητες, την επάρκεια του ύπνου τους καθώς και την υποστήριξη που δέχονται από την οικογένεια και τους συναδέλφους τους.

6.4.2 Αισιοδοξία

Για την αξιολόγηση του επιπέδου αισιοδοξίας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η αναθεωρημένη έκδοση του Τεστ Προσανατολισμού για την Ζωή (Revised Life Orientation Test, LOT-R). Το LOT-R αποτελεί ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, με ικανοποιητική εσωτερική συνοχή (Cronbach's $\alpha = 0,716$), που μεταφράστηκε στα ελληνικά από τους Lyrakos et al. (2010). Αποτελείται από 10 προτάσεις βαθμολογούμενες σε πεντάβαθμη κλίμακα (0= Διαφωνώ απόλυτα, 4=Συμφωνώ

απόλυτα). Κατά την βαθμολόγηση του ερωτηματολογίου από τις 10 ερωτήσεις τις κλίμακας στις τρεις («Εάν κάτι μπορεί να πάει στραβά, θα πάει στραβά», «Σχεδόν ποτέ δεν περιμένω να πάνε τα πράγματα όπως τα θέλω», «Σπάνια πιστεύω ότι θα μου συμβούν καλά πράγματα») οι βαθμολογίες αναστρέφονται (0=4, 1=3, 2=2, 3=1, 4=0). Από τις 10 ερωτήσεις της κλίμακας στην συνολική βαθμολογία συνυπολογίζονται μόνο οι έξι, με τις υπόλοιπες τέσσερις να είναι βοηθητικές και τη βαθμολογία να κυμαίνεται από μηδέν (0) έως είκοσι τέσσερα (24) (Scheier, Carver, & Bridges, 1994). Οι υψηλότερες βαθμολογίες δείχνουν μεγαλύτερη αισιοδοξία και οι χαμηλότερες δείχνουν αισιοδοξία, που συχνά αναφέρεται ως απαισιοδοξία (Lyrakos, et al., 2010; Scheier, Carver, & Bridges, 1994; Schou-Bredal et al., 2017).

6.4.3 Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα

Για την αξιολόγηση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η πλήρης εκδοχή της κλίμακας Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών (Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Πρόκειται για κλίμακα αυτοαναφοράς που αποτελείται από 24 προτάσεις χωρισμένες σε τρεις υποκλίμακες, όπως προέκυψε από παραγοντική ανάλυση, α) μαθητική εμπλοκή, β) διαχείριση της τάξης, γ) στρατηγικές διδασκαλίας. Η υποκλίμακα της μαθητικής εμπλοκής αναφέρεται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να κινητοποιεί τους μαθητές, η διαχείριση τάξης σχετίζεται με τον έλεγχο της συμπεριφοράς στην τάξη, ενώ οι στρατηγικές διδασκαλίας αφορούν τη χρήση κατάλληλων διδακτικών μεθόδων. Στην παρούσα έρευνα, η αρχική κλίμακα απαντήσεων («πόσο ικανός νιώθετε») αναπροσαρμόστηκε σε πεντάβαθμη κλίμακα συμφωνίας (0 = Διαφωνώ απόλυτα έως 4 = Συμφωνώ απόλυτα), ώστε να εξασφαλιστεί η ενιαία μορφολογική συνοχή με τις υπόλοιπες κλίμακες του ερωτηματολογίου (Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Tschannen-Moran, & Woolfolk Hoy, 2002).

6.4.4 Ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση

Η τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου αποσκοπούσε στον προσδιορισμό της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης των εκπαιδευτικών. Για τον λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε η ελληνική εκδοχή της κλίμακας Ενσυναισθητικής Ενεργητικής Ακρόασης (The Active-Empathic Listening Scale - AELS) (Kourmousi et al., 2017). Πρόκειται για μια κλίμακα αυτοαναφοράς που αποτελείται από 11 προτάσεις οι οποίες βαθμολογούνται σε επτάβαθμη κλίμακα (από 1=Ποτέ η σχεδόν ποτέ έως 7=Πάντα ή σχεδόν πάντα).

Η κλίμακα αποτελείται από τρεις υποκλίμακες, την αντίληψη, την επεξεργασία και την ανταπόκριση σε ερωτήσεις. Ειδικότερα, η αντίληψη σχετίζεται με την ικανότητα του ακροατή να αντιλαμβάνεται τόσο τις εκφρασμένες όσο και τις σιωπηρές πληροφορίες του συνομιλητή του. Αντίστοιχα, η επεξεργασία περιγράφει την ικανότητα σύνθεσης και ανάκλησης των πληροφοριών, ενώ η ανταπόκριση τη χρήση λεκτικών και μη λεκτικών μέσων για αποσαφήνιση και ένδειξη προσοχής (Kourmousi et al., 2017). Η τελική βαθμολογία για κάθε υποκλίμακα προκύπτει από τον υπολογισμό του μέσου όρου των αντίστοιχων προτάσεων. Υψηλή βαθμολογία σημαίνει υψηλά επίπεδα των συγκεκριμένων μεταβλητών (Keaton, 2017).

6.5 Επεξεργασία δεδομένων

Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα IBM SPSS Statistics for Windows, Version 26.0 (IBM Corp., 2019) για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach's alpha (Cronbach's α) των κλιμάκων και των υποκλιμάκων τους προκειμένου να διαπιστωθεί η εσωτερική τους συνάφεια. Ακολούθησε η περιγραφική ανάλυση του δείγματος και η διερεύνηση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, με τη χρήση του πλήθους (N) και των ποσοστών (%). Τα αποτελέσματα απεικονίστηκαν περιγραφικά με τη χρήση πινάκων για τα μέτρα κεντρικής θέσης και διασποράς όπως το πλήθος (N), μέση τιμή (M), η τυπική απόκλιση (SD), η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή.

Για το πρώτο, το δεύτερο, το τρίτο και το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα διεξήχθη έλεγχος one-way ANOVA. Ειδικότερα, μετά τον εντοπισμό στατιστικά σημαντικής διαφοράς στον έλεγχο one-way ANOVA ($p < 0.01$) πραγματοποιήθηκε post-hoc έλεγχος Bonferroni, προκειμένου να εντοπιστεί σε ποιες συγκεκριμένες συγκρίσεις υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Τέλος, στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, για τον υπολογισμό της συνδυαστικής επιρροής της αισιοδοξίας και της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα διενεργήθηκε αρχικά ο έλεγχος συσχέτισης Pearson r για το σύνολο των εκπαιδευτικών. Εφόσον διαπιστώθηκε η ύπαρξη σχέσης μεταξύ των μεταβλητών ακολούθησε έλεγχος πολλαπλής παλινδρόμησης, τόσο μεταξύ της αισιοδοξίας όσο και της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης με τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα για να διαπιστωθεί η ικανότητα τους να την προβλέπουν.

Το επίπεδο σημαντικότητας p ορίστηκε σε 0.05. Σε περίπτωση που η τιμή του p είναι μικρότερη από 0.05 πρόκειται για την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των μεταβλητών.

6.6 Έλεγχος αξιοπιστίας

Σε περιπτώσεις που απαιτείται η αξιολόγηση αξιοπιστίας μιας κλίμακας με ερωτήματα που έχουν περισσότερες από δύο επιλογές απαντήσεων υιοθετείται ο συντελεστής Cronbach α . Οι τιμές του κυμαίνονται από 0 έως 1. Όταν ο δείκτης είναι μικρότερος από 0,70, η κλίμακα θεωρείται ότι παρουσιάζει χαμηλό δείκτη αξιοπιστίας και θα πρέπει να επανεξεταστεί η εσωτερική της συνοχή. Αντίθετα, τιμές μεγαλύτερες από 0,70 υποδηλώνουν ικανοποιητική έως υψηλή αξιοπιστία και είναι αποδεκτές (Iseris, 2016).

Όπως αποδεικνύεται από τους παρακάτω πίνακες, το μεγαλύτερο μέρος των υποκατηγοριών των κλιμάκων που χρησιμοποιούνται στην έρευνα παρουσιάζει δείκτη Cronbach's α μεγαλύτερο από 0,70. Αυτά τα ευρήματα μαρτυρούν την ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των ερωτήσεων κάθε επιμέρους υποκλίμακας και την αξιοπιστία τους. Ενδεικτικά, στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας (TSES) ο δείκτης Cronbach's α ήταν 0,830 στην υποενότητα «Δέσμευση μαθητών» (βλ. Πίνακα 6), 0,823 στη «Διαχείριση των

μαθητών» (βλ. Πίνακα 7) και 0,844 στις «Στρατηγικές διδασκαλίας» (βλ. Πίνακας 8). Στην κλίμακα της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης (AELS) παρατηρήθηκαν επίπεδα αποδεκτής και ικανοποιητικής αξιοπιστίας. Πιο συγκεκριμένα, σημειώθηκε αποδεκτή αξιοπιστία 0,739 στη «Διαίσθηση» (βλ. Πίνακα 9), εξίσου αποδεκτή αξιοπιστία 0,735 στην «Επεξεργασία πληροφοριών» (βλ. Πίνακα 10) και ικανοποιητική αξιοπιστία (.864) στην «Ανταπόκριση στις ερωτήσεις» (βλ. Πίνακα 11). Εξαίρεση αποτελεί η κλίμακα αισιοδοξίας (LOT-R) η οποία εμφάνισε μέτρια αξιοπιστία (Cronbach's α = 0,616) (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 5: Αξιοπιστία αισιοδοξίας

Δείκτης Cronbach Alpha	N of Items
0,616	7

Πίνακας 6: Αξιοπιστία υποκλίμακας «Δέσμευση μαθητών»

Δείκτης Cronbach Alpha	N of Items
0,830	8

Πίνακας 7: Αξιοπιστία υποκλίμακας «Διαχείριση της τάξης»

Δείκτης Cronbach Alpha	N of Items
0,823	8

Πίνακας 8: Αξιοπιστία υποκλίμακας «Στρατηγικές διδασκαλίας»

Δείκτης Cronbach Alpha	N of Items
0,844	8

Πίνακας 9: Αξιοπιστία υποκλίμακας «Διαίσθηση»

Δείκτης Cronbach Alpha	N of Items
0,739	4

Πίνακας 10: Αξιοπιστία υποκλίμακας «Επεξεργασία πληροφοριών»

Δείκτης Cronbach Alpha	N of Items
0,735	3

Πίνακας 11: Αξιοπιστία υποκλίμακας «Ανταπόκριση/απάντηση σε ερωτήσεις»

Δείκτης Cronbach Alpha	N of Items
0,864	4

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

7.1 Περιγραφική στατιστική

Ακολουθεί η περιγραφική ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από την έρευνα, διαιρεμένα με βάση τις τρεις μεταβλητές του ερωτηματολογίου.

7.1.1 Αισιοδοξία

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 12, οι μέσοι όροι των απαντήσεων ($M = 1,97 - 3,40$) υποδηλώνουν γενικώς μια στάση μέτριας έως ήπιας αισιοδοξίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, ο υψηλότερος μέσος όρος παρατηρείται στην πρόταση «Μου αρέσει να κάνω παρέα με τους φίλους μου» ($M = 3,40$, $SD = 0,758$), ενώ ο χαμηλότερος εντοπίζεται στην αρνητικά διατυπωμένη πρόταση «Εάν κάτι μπορεί να πάει στραβά, θα πάει στραβά» ($M = 1,97$, $SD = 1,016$). Οι περισσότερες προτάσεις παρουσιάζουν μέσους όρους κοντά στο ουδέτερο σημείο της πεντάβαθμης κλίμακας (2), όπως για παράδειγμα η πρόταση «Μπορώ εύκολα να χαλαρώσω» ($M = 2,05$, $SD = 0,922$) και η πρόταση «Σχεδόν ποτέ δεν περιμένω να πάνε τα πράγματα όπως τα θέλω» ($M = 2,17$, $SD = 1,062$). Στις αρνητικά διατυπωμένες προτάσεις, οι οποίες αναστράφηκαν κατά τη βαθμολόγηση, όπως «Σπάνια πιστεύω ότι θα μου συμβούν καλά πράγματα», οι μέσοι όροι καταδεικνύουν επίσης τάσεις συγκρατημένης αισιοδοξίας ($M = 2,40$, $SD = 1,018$). Παράλληλα, οι τυπικές αποκλίσεις κυμαίνονται σε χαμηλά έως μέτρια επίπεδα ($0,758 - 1,062$), στοιχείο που υποδηλώνει σχετική ομοιογένεια στις απαντήσεις, με ορισμένες διαφοροποιήσεις μεταξύ των συμμετεχόντων (βλ. Πίνακα 12). Συνολικά, η περιγραφική ανάλυση της κλίμακας αισιοδοξίας φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εμφανίζουν μια γενικά μέτρια έως θετική στάση αισιοδοξίας, με τάσεις συγκράτησης και διαφοροποιήσεις ανάλογα με τη φύση της κάθε δήλωσης.

Πίνακας 12: Αισιοδοξία

Αισιοδοξία					
	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Σε στιγμές αβεβαιότητας συνήθως περιμένω να μου συμβεί το καλύτερο.	210	0	4	2,22	,876
Μπορώ εύκολα να χαλαρώσω.	210	0	4	2,05	,922
Εάν κάτι μπορεί να πάει στραβά, θα πάει στραβά	210	0	4	1,97	1,016
Είμαι πάντα αισιόδοξος/η για το μέλλον μου.	210	0	4	2,48	,854
Μου αρέσει να κάνω παρέα με τους φίλους μου.	210	0	4	3,40	,758
Είναι σημαντικό για εμένα να ασχολούμαι συνέχεια με κάτι.	210	0	4	2,78	,953
Σχεδόν ποτέ δεν περιμένω να πάνε τα πράγματα όπως τα θέλω.	210	0	4	2,17	1,062
Δεν θυμώνω πολύ εύκολα.	210	0	4	2,43	,937
Σπάνια πιστεύω ότι θα μου συμβούν καλά πράγματα.	210	0	4	2,40	1,018
Συνολικά, περιμένω να μου συμβούν περισσότερα καλά παρά δυσάρεστα πράγματα.	210	0	4	2,49	,934

7.1.2 Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα

Η κλίμακα της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας περιλαμβάνει τρεις υποκλίμακες, τη δέσμευση μαθητών (βλ. Πίνακα 13), τις στρατηγικές διδασκαλίας (βλ. Πίνακα 14) και τη διαχείριση της τάξης (βλ. Πίνακα 15).

Οι απαντήσεις της υποενότητας δόθηκαν σε πεντάβαθμη κλίμακα (0 = «Διαφωνώ απόλυτα» έως 4 = «Συμφωνώ απόλυτα»). Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις προτάσεις της υποενότητας «Δέσμευση μαθητών» ($M = 2,91 - 3,30$) υποδεικνύουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συχνά συμφωνούν με τις συγκεκριμένες ενέργειες. Ο μεγαλύτερος μέσος όρος της υποενότητας ($M = 3,30$, $SD = 0,720$) συναντάται στις απαντήσεις της πρότασης «Να πείσετε τους μαθητές/τριές σας ότι μπορούν να τα καταφέρουν στο σχολείο», υποδεικνύοντας συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, ο χαμηλότερος μέσος όρος απαντήσεων ($M = 2,91$, $SD = 0,790$) σημειώθηκε στην πρόταση «Να κινητοποιήσετε

και τις/τους πιο «δύσκολους/ες» μαθήτριες/τές σας» και βρίσκεται κοντά στον μέσο όρο των περισσότερων προτάσεων (3), δηλώνοντας την συμφωνία των εκπαιδευτικών και με την συγκεκριμένη ενέργεια. Παράλληλα, η τυπική απόκλιση ($SD = 0,660 - 0,799$) υποδηλώνει μικρή απόκλιση και ομοιογένεια μεταξύ των απαντήσεων. Συνολικά, το δείγμα εμφανίζει συμφωνία μεταξύ των ενεργειών που περιγράφονται στην υποκλίμακα. Η μεγαλύτερη διασπορά απαντήσεων παρατηρείται στην πρόταση «Να κινητοποιήσετε και τις/τους πιο «δύσκολους/ες» μαθήτριες/τές σας» όπου έχει την μεγαλύτερη τιμή τυπικής απόκλισης ($SD = 0,790$) (βλ. Πίνακα 13).

Πίνακας 13: Υποκλίμακα «Δέσμευση μαθητών»

Δέσμευση μαθητών					
	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Να κινητοποιήσετε και τις/τους πιο «δύσκολους/ες» μαθήτριες/τές σας.	210	0	4	2,91	0,790
Να βοηθήσετε τους μαθητές/τριές σας να αποκτήσουν κριτική σκέψη.	210	0	4	3,07	0,660
Να κινητοποιήσετε μαθητές/τριές σας που επιδεικνύουν μειωμένο ενδιαφέρον για το σχολείο.	210	0	4	3,00	0,732
Να πείσετε τους μαθητές/τριές σας ότι μπορούν να τα καταφέρουν στο σχολείο.	210	0	4	3,30	0,720
Να βοηθήσετε τους μαθητές/τριές σας να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης.	210	1	4	3,00	0,767
Να ενισχύσετε τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών σας.	210	0	4	3,18	0,759
Να βελτιώσετε τον βαθμό κατανόησης ενός/μίας μαθήτριας/ή σας που παρουσιάζει χαμηλές επιδόσεις (αποτυγχάνει).	210	0	4	3,17	0,689
Να διευκολύνετε τις οικογένειες προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου.	210	1	4	3,05	0,799

Παρόμοια, στην υποκλίμακα «Στρατηγικές Διδασκαλίας», οι μέσοι όροι των απαντήσεων ($M = 2,97 - 3,27$) υποδεικνύουν την γενικότερη συμφωνία των εκπαιδευτικών με τις προτάσεις της. Ο υψηλότερος μέσος όρος εντοπίζεται σε δύο προτάσεις «Να προσαρμόζετε τα μαθήματά σας ανάλογα με το κατάλληλο επίπεδο κάθε μαθητή/τριας ξεχωριστά» ($M = 3,27$, $SD = 0,669$) και «Να παρέχετε μια εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα στους οι μαθητές/τριές που δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποιες έννοιες» ($M = 3,27$, $SD = 0,717$). Η χαμηλότερη τιμή ($M = 2,97$, $SD = 0,687$) αφορά την πρόταση «Να ανταποκριθείτε στις δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών/τριών σας», παραμένοντας κοντά στον μέσο όρο και υποδεικνύοντας τη γενική συμφωνία των εκπαιδευτικών. Η τυπική απόκλιση ($SD = 0,649 - 0,818$) επισημαίνει την ομοιογένεια στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Αντίθετα, η μεγαλύτερη διασπορά καταγράφεται στην πρόταση «Να χρησιμοποιήσετε διάφορες στρατηγικές αξιολόγησης» ($SD = 0,818$, $M = 3,04$) (βλ. Πίνακα 14). Συνολικά, η υποκλίμακα «Στρατηγικές Διδασκαλίας» εμφανίζει υψηλό επίπεδο διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, με μέσους όρους πλησίον της επιλογής «Συμφωνώ» και περιορισμένη διασπορά στις απαντήσεις.

Πίνακας 14: Υποκλίμακα «Στρατηγικές διδασκαλίας»

Στρατηγικές διδασκαλίας					
	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Να ανταποκριθείτε στις δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών/τριών σας.	210	0	4	2,97	0,687
Να εκτιμήσετε αν οι μαθητές/τριες σας κατανοούν αυτά που έχετε διδάξει.	210	0	4	3,22	0,649
Να σχεδιάσετε εύστοχες ερωτήσεις για τους μαθητές/τριές σας.	210	0	4	3,18	0,714
Να προσαρμόζετε τα μαθήματά σας ανάλογα με το κατάλληλο επίπεδο κάθε μαθητή/τριας ξεχωριστά.	210	2	4	3,27	0,669
Να χρησιμοποιήσετε διάφορες στρατηγικές αξιολόγησης.	210	0	4	3,04	0,818
Να παρέχετε μια εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα στους οι μαθητές/τριές που δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποιες έννοιες.	210	0	4	3,27	0,717
Να εφαρμόσετε εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη σας.	210	0	4	3,10	0,776
Να παρέχετε κατάλληλες δραστηριότητες για τους/τις πολύ ικανούς/νές μαθητές/τριές.	210	1	4	3,18	0,675

Η τρίτη υποκλίμακα της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας διερευνά κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μπορούν να διαχειρίζονται αποτελεσματικά την συμπεριφορά των μαθητών/τριών τους. Δεδομένου ότι οι απαντήσεις δόθηκαν σε πεντάβαθμη κλίμακα (0 έως 4), όλες οι τιμές των μέσων όρων ($M = 2,81 - 3,14$) εντοπίζονται στο ανώτερο εύρος της, κοντά στην επιλογή 3 (Συμφωνώ). Η τυπική απόκλιση ($SD = 0,715 - 0,871$) υποδηλώνει χαμηλή διασπορά και σχετική ομοιογένεια στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Ο υψηλότερος μέσος όρος ($M = 3,14$, $SD = 0,715$) συναντάται στην πρόταση «Να πείσετε τους μαθητές/τριές σας να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης», ενώ ακολουθεί η πρόταση «Να κάνετε σαφείς τις προσδοκίες σας σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών σας» ($M = 3,13$, $SD = 0,799$). Ο χαμηλότερος μέσος όρος ($M = 2,81$, $SD = 0,871$) αφορά στην πρόταση «Να εμποδίσετε τις/τους μαθήτριες/τές σας με διαταρακτική συμπεριφορά να διαταράσσουν το μάθημα». Στην ίδια πρόταση σημειώθηκε και η μεγαλύτερη απόκλιση ($SD = 0,871$), υποδεικνύοντας μεγαλύτερη ετερογένεια μεταξύ των απαντήσεων (βλ. Πίνακα 15). Συνολικά, οι δείκτες της υποκλίμακας υποστηρίζουν υψηλό επίπεδο διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας στη διαχείριση συμπεριφοράς. Τέλος, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών υποδεικνύουν συνολικά μέτριο επίπεδο διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας (βλ. Πίνακα 36, Παράρτημα II)

Πίνακας 15: Υποκλίμακα «Διαχείριση της τάξης»

Διαχείριση της τάξης					
	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Να ελέγξετε την διαταρακτική συμπεριφορά μαθητή/τριας μέσα στη τάξη.	210	1	4	3,02	0,732
Να κάνετε σαφείς τις προσδοκίες σας σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών σας.	210	0	4	3,13	0,799
Να καθιερώσετε ρουτίνες για να κρατάτε τις δραστηριότητες σε ομαλή ροή.	210	0	4	3,03	0,844
Να πείσετε τους μαθητές/τριές σας να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης.	210	1	4	3,14	0,715
Να ηρεμήσετε ένα/μία μαθητή/τρια που κάνει φασαρία ή έχει διαταρακτική συμπεριφορά.	210	0	4	3,11	0,730
Να εφαρμόζετε μοντέλα διαχείρισης της τάξης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών σας.	210	0	4	3,06	0,793
Να εμποδίσετε τις/τους μαθήτρες/τές σας με διαταρακτική συμπεριφορά να διαταράσσουν το μάθημα.	210	0	4	2,81	0,871
Να ελέγξετε την διαταρακτική συμπεριφορά μαθητριών/τών σας (υπερδραστηριότητα, παρεμπόδιση συμμαθητριών/τών κλπ.).	210	0	4	3,04	0,747

7.1.3 Ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση

Η κλίμακα της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης διακρίνεται σε τρεις υποκλίμακες, τη διαίσθηση, την επεξεργασία πληροφοριών και την ανταπόκριση σε ερωτήσεις. Οι μέσοι όροι ($M= 5,06 - 5,82$) των απαντήσεων παρουσιάζουν παρόμοιες τιμές υποδεικνύοντας ότι οι συμμετέχοντες ανταποκρίνονται συχνά έως πολύ συχνά με τον τρόπο που αναφέρεται στις προτάσεις της κλίμακας. Μάλιστα, οι μέσοι όροι φανερώσουν ότι οι συμμετέχοντες χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης, πλησιάζοντας το ανώτατο όριο της βαθμολογικής κλίμακας (7 = «Πάντα ή σχεδόν πάντα») (βλ. Πίνακα 35, Παράρτημα II). Ο υψηλότερος μέσος όρος ($M= 5,82$, $SD= 1,234$) εντοπίζεται στην πρόταση «Δείχνω στους άλλους ότι τους ακούω χρησιμοποιώντας τη γλώσσα του σώματος (π.χ με νεύματα κεφαλής)», ενώ ο χαμηλότερος στην πρόταση «Είμαι ευαίσθητος/η σε ότι οι άλλοι δεν εκφράζουν με λόγια» ($M= 5,06$, $SD= 1,282$) (βλ. πίνακα 16).

Οι τιμές της τυπικής απόκλισης ($SD= 1,045 - 1,292$) δηλώνουν μικρή έως μεσαία απόκλιση στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Η χαμηλότερη τυπική απόκλιση ($SD= 1,045$) παρατηρήθηκε στην πρόταση «Κατανοώ το πώς αισθάνονται οι άλλοι», ενώ η υψηλότερη ($SD= 1,292$) στην πρόταση «Διαβεβαιώνω τους άλλους ότι θα θυμάμαι αυτό που μου λένε». Συνολικά, οι τυπικές αποκλίσεις της κλίμακας υποστηρίζουν υψηλό και ομοιογενές επίπεδο ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης στο δείγμα (βλ. Πίνακα 16).

Πίνακας 16: Ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση

Ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση					
	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Διαίσθηση					
55. Είμαι ευαίσθητος/η σε ότι οι άλλοι δεν εκφράζουν με λόγια.	210	1	7	5,06	1,282
56. Έχω επίγνωση αυτού που οι άλλοι υπονοούν αλλά δεν εκφράζουν με λόγια.	210	1	7	5,35	1,106
57. Κατανοώ το πώς αισθάνονται οι άλλοι.	210	3	7	5,60	1,045
58. Έχω τις αισθήσεις μου ανοιχτές για κάτι περισσότερο από αυτά που λέγονται με λόγια.	210	2	7	5,62	1,114
Επεξεργασία πληροφοριών					
59. Διαβεβαιώνω τους άλλους ότι θα θυμάμαι αυτό που μου λένε.	210	1	7	5,33	1,292
60. Συνοψίζω τα σημεία συμφωνίας και διαφωνίας την κατάλληλη στιγμή.	210	2	7	5,33	1,162
61. Κρατώ στο νου μου τα θέματα που επισημαίνουν οι άλλοι.	210	1	7	5,55	1,190
Ανταπόκριση σε ερωτήσεις					
62. Διαβεβαιώνω τους άλλους ότι τους ακούω χρησιμοποιώντας λεκτικές επιβεβαιώσεις/ επιφωνήματα (π.χ Μμ, Χμ, κλπ.).	210	1	7	5,65	1,190
63. Διαβεβαιώνω τους άλλους ότι είμαι δεκτικός/η στις ιδέες τους.	210	2	7	5,69	1,083
64. Κάνω ερωτήσεις που δείχνουν ότι κατανοώ τις θέσεις των άλλων.	210	2	7	5,67	1,068
65. Δείχνω στους άλλους ότι τους ακούω χρησιμοποιώντας τη γλώσσας του σώματος (π.χ με νεύματα κεφαλής).	210	1	7	5,82	1,234

7.2 Ερευνητικά ερωτήματα – Αποτελέσματα

7.2.1 Διαφορές στην ικανότητα ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης των εκπαιδευτικών ανάλογα με τον τύπο της μονάδας εργασίας τους.

Από την ανάλυση διακύμανσης one-way ANOVA προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του τύπου σχολικής μονάδας και της υποκλίμακας «Επεξεργασία πληροφοριών» ($F(2, 206) = 4,061, p = 0.008$). Ο post-hoc έλεγχος Bonferroni απέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε γενικό σχολείο ($M.O = 5,50$), ως παράλληλη στήριξη ($M.O = 5,44$) και ΣΜΕΑΕ ($M.O = 5,40$) σημειώνουν υψηλότερες βαθμολογίες στην υποκλίμακα συγκριτικά με εκείνους που εργάζονται σε τμήμα ένταξης ($M.O = 4,55$) (βλ. Πίνακα 17).

Παρόμοια, στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε και στην υποκλίμακα «Ανταπόκριση σε ερωτήσεις» ($F(2, 206) = 4,115, p = 0.007$), με τους εκπαιδευτικούς του γενικού σχολείου ($M.O = 5,79$) και της παράλληλης στήριξης ($M.O = 5,81$) να παρουσιάζουν υψηλότερες βαθμολογίες στην υποκλίμακα από τους εκπαιδευτικούς του τμήματος ένταξης ($M.O = 4,89$).

Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε και συνολικά στην κλίμακα της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης ($F(2, 206) = 4,344, p = 0.005$), με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε γενικά σχολεία ($M.O = 5,59$), σε ΣΜΕΑΕ ($M.O = 5,51$) και ως παράλληλη στήριξη ($M.O = 5,53$) να παρουσιάζουν υψηλότερες βαθμολογίες σε σχέση με εκείνους που εργάζονται σε τμήματα ένταξης ($M.O = 4,77$) (βλ. Πίνακα 17). Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά προέκυψε και στην υποκλίμακα της «Διαίσθησης» ($F(2, 206) = 2,702, p = 0,047$), όμως τα αποτελέσματα του ελέγχου Bonferroni δεν οδήγησαν σε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα (βλ. Πίνακα 17).

Πίνακας 17: Σύγκριση της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης και του τύπου σχολικής μονάδας.- Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA

Κλίμακα	Τύπος σχολικής μονάδας	N	M.O	T.A	F (2,206)	P	Post-hoc (Bonferroni)
Επεξεργασία πληροφοριών	Γενικό σχολείο	105	5,50	0,973	4,061	0.008	3 < 1 3 < 2 3 < 4
	ΣΜΕΑΕ	30	5,40	0,968			
	Τμήμα ένταξης	61	4,55	0,873			
	Παράλληλη στήριξη	14	5,44	0,958			
Διαίσθηση	Γενικό σχολείο	105	5,49	0,841	2,702	0.047	-
	ΣΜΕΑΕ	30	5,54	0,802			
	Τμήμα ένταξης	61	4,86	0,886			
	Παράλληλη στήριξη	14	5,33	0,860			
Ανταπόκριση σε ερωτήσεις	Γενικό σχολείο	105	5,79	0,958	4,115	0.007	3 < 1 3 < 4
	ΣΜΕΑΕ	30	5,59	1,072			
	Τμήμα ένταξης	61	4,89	1,064			
	Παράλληλη στήριξη	14	5,81	0,822			
Ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση	Γενικό σχολείο	105	5,59	0,823	4,344	0.005	3 < 1 3 < 2 3 < 4
	ΣΜΕΑΕ	30	5,51	0,816			
	Τμήμα ένταξης	61	4,77	0,869			
	Παράλληλη στήριξη	14	5,53	0,756			

7.2.2 Διαφορές στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ανάλογα με το επίπεδο αισιοδοξίας τους.

Στην συνέχεια εξετάστηκε κατά πόσο παρατηρούνται διαφορές στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής) αναφορικά με το επίπεδο της αισιοδοξίας τους. Οι απαντήσεις της κλίμακας αισιοδοξίας κατηγοριοποιήθηκαν σε τέσσερα επίπεδα, την χαμηλή (N=21, 10%), την μέτρια (N=103, 49%), την ικανοποιητική (N=73, 34,8%) και την υψηλή αισιοδοξία (N=13, 6,2%), με βάση τον μέσο όρο των απαντήσεων του κάθε εκπαιδευτικού στην κλίμακα της αισιοδοξίας.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης one-way ANOVA υπέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F(3,206)= 2,654, p= 0.050$) στην υποκλίμακα της «Δέσμευσης μαθητών» μεταξύ των εκπαιδευτικών βάσει του επιπέδου αισιοδοξίας τους. Από τον έλεγχο Bonferroni, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο αισιοδοξίας (M.O= 4,39) εμφάνισαν υψηλότερες επιδόσεις στην υποκλίμακα σε σχέση με όσους είχαν χαμηλό επίπεδο αισιοδοξίας (M.O= 3,93). Επιπλέον, στην υποκλίμακα «Στρατηγικές διδασκαλίας» σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(3,206)= 2,861, p= 0.038$) με τους εκπαιδευτικούς με υψηλά επίπεδα αισιοδοξίας (M.O= 4,49) να εμφανίζουν υψηλότερη βαθμολογία στην υποκλίμακα συγκριτικά με εκείνους με μέτρια αισιοδοξία (M.O= 4,09). Παράλληλα, στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(3,206)= 4,540, p= 0.004$) εντοπίστηκε και στην υποκλίμακα «Διαχείριση της τάξης» με τους εκπαιδευτικούς που χαρακτηρίζονταν από υψηλά επίπεδα αισιοδοξίας (M.O= 4,41) να παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις από όσους είχαν χαμηλή (M.O= 3,83) ή μέτρια αισιοδοξία (M.O= 3,98). Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε και στη σύγκριση της συνολικής βαθμολογίας της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και των επιπέδων της αισιοδοξίας ($F(3,206)= 3,759, p= 0.012$). Ο έλεγχος Bonferroni έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα αισιοδοξίας (M.O= 4,4327) παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις συνολικά στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με όσους έχουν χαμηλά (M.O= 3,9504), μέτρια (M.O= 4,0437) και ικανοποιητικά επίπεδα αισιοδοξίας (M.O= 4,1455) (βλ. Πίνακα 18).

Πίνακας 18: Σύγκριση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και του επιπέδου αισιοδοξίας. – Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA

Κλίμακα	Επίπεδο αισιοδοξίας	N	M.O	T.A	F (3,206)	p	Post-hoc (Bonferro ni)
Δέσμευση μαθητών	Χαμηλή αισιοδοξία	21	3,93	0,584	2,654	0.050	1 < 4
	Μέτρια αισιοδοξία	103	4,05	0,496			
	Ικανοποιητική αισιοδοξία	73	4,12	0,454			
	Υψηλή αισιοδοξία	13	4,39	0,554			
Στρατηγικές διδασκαλίας	Χαμηλή αισιοδοξία	21	4,09	0,451	2,861	0.038	2 < 4
	Μέτρια αισιοδοξία	103	4,09	0,480			
	Ικανοποιητική αισιοδοξία	73	4,20	0,506			
	Υψηλή αισιοδοξία	13	4,49	0,506			
Διαχείριση της τάξης	Χαμηλή αισιοδοξία	21	3,83	0,540	4,540	0.004	1 < 4
	Μέτρια αισιοδοξία	103	3,98	0,543			
	Ικανοποιητική αισιοδοξία	73	4,12	0,455			
	Υψηλή αισιοδοξία	13	4,41	0,463			
Διδακτική αυτοαποτελεσμα τικότητα	Χαμηλή αισιοδοξία	21	3,9504	0,49312	3,759	0.012	1 < 4
	Μέτρια αισιοδοξία	103	4,0437	0,46776			2 < 4
	Ικανοποιητική αισιοδοξία	73	4,1455	0,43535			3 < 4
	Υψηλή αισιοδοξία	13	4,4327	0,46849			

7.2.3 Η επιρροή των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στην ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση.

Αρχικά, διερευνήθηκε αν το φύλο των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί την ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση και τις υποκλίμακες της. Στην υποκλίμακα «Ανταπόκριση σε ερωτήσεις» παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(2, 207) = 4,282, p = 0.015$), με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ($M.O = 5,46$) να εμφανίζουν υψηλότερη επίδοση σε σχέση με τους άνδρες ($M.O = 5,25$). Ωστόσο, δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην υποκλίμακα «Διαίσθηση» ($F(2, 207) = 1,042, p = 0.355$), «Επεξεργασία πληροφοριών» ($F(2, 207) = 0,441, p = 0.644$) αλλά ούτε και στην συνολική βαθμολογία της κλίμακας ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης ($F(2, 207) = 2,003, p = 0.138$) (βλ Πίνακα 19).

Πίνακας 19: Σύγκριση της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης και του φύλου. – Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA

Κλίμακα	Φύλο	N	M.O	T.A	F (2,207)	p	Post-hoc (Bonferroni)
Διαίσθηση	Άνδρας	46	5,25	0,883	1,042	0.355	-
	Γυναίκα	148	5,46	0,864			
	Άλλο	16	5,39	0,632			
Επεξεργασία πληροφοριών	Άνδρας	46	5,28	0,966	0,441	0.644	-
	Γυναίκα	148	5,44	0,993			
	Άλλο	16	5,44	0,964			
Ανταπόκριση σε ερωτήσεις	Άνδρας	46	5,35	0,152	4,282	0.015	1 < 2
	Γυναίκα	148	5,82	0,077			
	Άλλο	16	5,72	0,197			
Ενεργητική ενσυναισθητική ακρόαση	Άνδρας	46	5,29	0,834	2,003	0.138	-
	Γυναίκα	148	5,57	0,826			
	Άλλο	16	5,52	0,729			

Η ανάλυση διακύμανσης one-way ANOVA έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην συνολική βαθμολογία της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης ($F(3, 206) = 2,980, p = 0.032$) με βάση της σχέσης εργασίας, με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς ($M.O = 5,60$) να παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις από τους αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου ($M.O = 4,69$). Αντίστοιχα, στην υποκλίμακα «Ανταπόκριση σε ερωτήσεις» ($F(3, 206) = 2,745, p = 0.044$) παρατηρήθηκε ότι οι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου ($M.O = 5,74$) και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ($M.O = 5,76$) παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις από τους αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου ($M.O = 4,67$). Στην υποκλίμακα «Διαίσθηση» ($F(3, 206) = 3,774, p = 0.011$), οι post hoc έλεγχοι Bonferroni αποκάλυψαν ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ($M.O = 5,51$) έχουν καλύτερες επιδόσεις από τους αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου ($M.O = 4,63$). Αντίθετα, στην υποκλίμακα «Επεξεργασία πληροφοριών» δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές $F(3, 206) = 1,609, p = 0,188$ (βλ. Πίνακα 20).

**Πίνακας 20: Σύγκριση της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης και της σχέσης εργασίας.
– Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA**

Κλίμακα	Σχέσης εργασίας	N	M.O	T.A	F (3,206)	p	Post-hoc (Bonferro ni)
Διαίσθηση	Ωρομίσθιος/ α	13	4,92	1,252	3,774	0.011	3 < 4
	Αναπληρώτης / τρια πλήρους ωραρίου	84	5,40	0,848			
	Αναπληρωτής/ τρια μειωμένου ωραρίου	6	4,63	0,754			
	Μόνιμος/η	107	5,51	0,772			
Επεξεργασία πληροφοριών	Ωρομίσθιος/ α	13	5,28	1,246	1,609	0.188	-
	Αναπληρωτής /τρια πλήρους ωραρίου	84	5,32	1,032			
	Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου	6	4,78	0,455			
	Μόνιμος/η	107	5,52	0,917			
Ανταπόκριση σε ερωτήσεις	Ωρομίσθιος/ α	13	5,50	1,177	2,745	0.044	3 < 2 3 < 4
	Αναπληρωτής /τρια πλήρους ωραρίου	84	5,74	0,799			
	Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου	6	4,67	1,497			
	Μόνιμος/η	107	5,76	1,003			
Ενεργητική ενσυναισθητική ακρόαση	Ωρομίσθιος/ α	13	5,24	1,155	2,980	0.032	3 < 4
	Αναπληρωτής /τρια πλήρους ωραρίου	84	5,49	0,759			
	Αναπληρωτής/ τρια μειωμένου ωραρίου	6	4,69	0,724			
	Μόνιμος/η	107	5,60	0,812			

Έλεγχος διακύμανσης one-way ANOVA πραγματοποιήθηκε και για τον εντοπισμό διαφορών στην ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση ανάλογα με το επίπεδο της οικογενειακής υποστήριξης. Στην υποκλίμακα «Διαίσθηση» δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(2, 206) = 0,957, p = 0.386$). Ομοίως, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά και στην υποκλίμακα «Επεξεργασία πληροφοριών» ($F(2, 206) = 1,800, p = 0.168$) (βλ. Πίνακα 21).

Αναφορικά με την υποκλίμακα «Ανταπόκριση σε ερωτήσεις» παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(2, 206) = 8,428, p < 0.001$) με τους εκπαιδευτικούς που λαμβάνουν οικογενειακή υποστήριξη ($M.O = 5,80$) να παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στην υποκλίμακα συγκριτικά με όσους απάντησαν αρνητικά ($M.O = 5,01$) αλλά και με όσους επέλεξαν να μην απαντήσουν ($M.O = 4,97$). Τέλος, στην κλίμακα ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων ($F(2,206) = 3,604, p = 0.029$) ωστόσο ο έλεγχος Bonferroni δεν έδειξε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους ($p > 0,05$) (βλ. Πίνακα 21).

Πίνακας 21: Σύγκριση της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης και του υποστήριξης από την οικογένεια. – Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA

Κλίμακα	Οικογενειακή υποστήριξη	N	M.O	T.A	F (3,206)	p	Post-hoc (Bonferroni)
Διαίσθηση	Ναι	183	5,44	0,829	0,957	0.386	-
	Όχι	17	5,28	1,038			
	Δεν απαντώ	9	5,08	1,023			
Επεξεργασία πληροφοριών	Ναι	183	5,44	0,989	1,800	0.168	-
	Όχι	17	5,31	0,954			
	Δεν απαντώ	9	4,81	0,818			
Ανταπόκριση σε ερωτήσεις	Ναι	183	5,80	0,897	8,428	< 0.001	2 < 1 3 < 1
	Όχι	17	5,01	1,270			
	Δεν απαντώ	9	4,97	0,956			
Ενεργητική ενσυναισθητική ακρόαση	Ναι	183	5,56	0,805	3,604	0.029	-
	Όχι	17	5,20	0,922			
	Δεν απαντώ	9	4,96	0,848			

Παράλληλα, ανάλυση διακύμανσης one-way ANOVA διενεργήθηκε για την διερεύνηση διαφορών στην ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση των εκπαιδευτικών με βάση την υποστήριξη που δέχονται από τους συναδέλφους τους. Αρχικά, στις υποκλίμακες «Διαίσθηση» ($F(2,207)= 2,183, p= 0.115$) και «Ανταπόκριση σε ερωτήσεις» ($F(2,207)= 1,442, p= 0.239$) δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αντιθέτως, η υποκλίμακα «Επεξεργασία πληροφοριών» παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(2,207)= 4,739, p= 0.010$), με τους εκπαιδευτικούς που δέχονται συναδελφική υποστήριξη ($M.O= 5,43$) αλλά και εκείνους που επέλεξαν να μην απαντήσουν ($M.O= 5,81$) να παρουσιάζουν υψηλότερη επίδοση στην υποκλίμακα από όσους δεν υποστηρίζονται από τους συναδέλφους τους ($M.O= 4,92$). Τέλος, η συνολική βαθμολογία της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης διέφερε ανά επίπεδο συναδελφικής υποστήριξης ($F(2,207)= 3,365, p= 0.036$) με όσους δεν απάντησαν ($M.O= 5,83$) να υπερéχουν σε σχέση με εκείνους που δεν δέχονται υποστήριξη ($M.O= 5,18$) (βλ. Πίνακα 22).

Πίνακας 22: Σύγκριση της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης και της υποστήριξης από τους συναδέλφους. – Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA

Κλίμακα	Συναδελφική υποστήριξη	N	M.O	T.A	F (2,207)	p	Post-hoc (Bonferroni)
Διαίσθηση	Ναι	168	5,42	0,851	2,183	0.115	-
	Όχι	24	5,13	0,863			
	Δεν απαντώ	18	5,67	0,813			
Επεξεργασία πληροφοριών	Ναι	168	5,43	0,960	4,739	0.010	2 < 1 2 < 3
	Όχι	24	4,92	1,130			
	Δεν απαντώ	18	5,81	0,752			
Ανταπόκριση σε ερωτήσεις	Ναι	168	5,71	0,980	1,442	0.239	-
	Όχι	24	5,49	0,965			
	Δεν απαντώ	18	6,00	0,786			
Ενεργητική ενσυναισθητική ακρόαση	Ναι	168	5,52	0,823	3,365	0.036	2 < 3
	Όχι	24	5,18	0,840			
	Δεν απαντώ	18	5,83	0,703			

Επιπλέον, διεξήχθησαν έλεγχοι ανεξάρτητων δειγμάτων t-test για τη σύγκριση των επιδόσεων των δασκάλων και των ειδικών παιδαγωγών στην ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση και τις υποκλίμακες της χωρίς ωστόσο να προκύψουν στατιστικά σημαντικές διαφορές (βλ. Πίνακα 23). Αντίστοιχα, τα αποτελέσματα των στατιστικών ελέγχων one-way ANOVA για άλλα ατομικά χαρακτηριστικά (ηλικία, επίπεδο σπουδών, επιμόρφωση, τύπος εκπαιδευτικού ιδρύματος, περιοχή του σχολείου, αριθμός παιδιών της οικογενείας, έτη εργασιακής προϋπηρεσίας, μηνιαίο εισόδημα, βαθμός ικανοποίησης από τον μισθό, δυναμικότητα του σχολείου, αριθμός μαθητών ανά τάξη, οικογενειακή κατάσταση και χόμπι) δεν επισήμαναν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση των εκπαιδευτικών ($p > 0.05$).

Πίνακας 23: Η επιρροή της ιδιότητας των εκπαιδευτικών στην ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση

Κλίμακα	t	p
Ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση	0,614	0.540
Διαίσθηση	0,899	0.369
Επεξεργασία πληροφοριών	1,026	0.360
Ανταπόκριση σε ερωτήσεις	-0,265	0.792

7.2.4 Η επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Στα πλαίσια του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος διερευνήθηκε ο βαθμός επιρροής των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών τόσο στη διδακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα, ως συνολική κλίμακα, όσο και στις υποκλίμακες της, τη δέσμευση μαθητών, τις στρατηγικές διδασκαλίας και τη διαχείριση της τάξης.

Αρχικά, τα αποτελέσματα της ανάλυσης one-way ANOVA επισήμαναν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς στην υποκλίμακα «Δέσμευση μαθητών» με βάση το φύλο του εκπαιδευτικού ($F(2, 207) = 3,507, p = 0.032$). Ωστόσο τα αποτελέσματα του ελέγχου Bonferroni δεν οδήγησαν σε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ($p > 0.05$). Παρόμοια, στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(2, 207) = 3,118, p = 0.046$) εντοπίστηκε και μεταξύ της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ως σύνολο και του φύλου, με τον έλεγχο Bonferroni να μην καταλήγει σε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ($p > 0.05$). Στατιστικά σημαντική διαφορά προέκυψε στην υποκλίμακα «Στρατηγικές διδασκαλίας» ($F(2, 207) = 3,640, p = 0.028$) με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ($M.O = 4,21$) να παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις από τους άνδρες ($M.O = 3,99$). Τέλος, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά και στην υποκλίμακα «Διαχείριση της τάξης» ($F(2, 207) = 1,716, p = 0.182$) (βλ. Πίνακα 24).

Πίνακας 24: Σύγκριση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και του φύλου. – Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA

Κλίμακα	Φύλο	N	M.O	T.A	F (2,207)	p	Post-hoc (Bonferroni)
Δέσμευση μαθητών	Άνδρας	46	3,96	0,579	3,507	0.032	-
	Γυναίκα	148	4,14	0,469			
	Άλλο	16	3,90	0,461			
Στρατηγικές διδασκαλίας	Άνδρας	46	3,99	0,548	3,640	0.028	1 < 2
	Γυναίκα	148	4,21	0,473			
	Άλλο	16	4,11	0,449			
Διαχείριση της τάξης	Άνδρας	46	3,96	0,541	1,716	0.182	-
	Γυναίκα	148	4,08	0,522			
	Άλλο	16	3,89	0,425			
Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα	Άνδρας	46	3,9719	0,52146	3,118	0.046	-
	Γυναίκα	148	4,1456	0,44999			
	Άλλο	16	3,9661	0, 40803			

Επιπλέον, στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε στην υποκλίμακα «Δέσμευση μαθητών» ($F(4, 205) = 2,983$, $p = 0.020$), με τους εκπαιδευτικούς της ηλικιακής ομάδας 21-30 ετών ($M.O = 4,20$) να παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις από εκείνους της ομάδας 41-50 ετών ($M.O = 3,90$). Αντίθετα, στις υποκλίμακες «Διαχείριση της τάξης» ($F(4, 205) = 1,333$, $p = 0,259$), «Στρατηγικές διδασκαλίας» ($F(4, 205) = 0,829$, $p = 0.508$) και στην συνολική κλίμακα της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ($F(4, 205) = 1,595$, $p = 0.177$) δεν σημειώθηκε διαφορά με βάση την ηλικία των εκπαιδευτικών (βλ. Πίνακα 25).

Πίνακας 25: Σύγκριση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και της ηλικίας. – Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA

Κλίμακα	Ηλικία	N	M.O	T.A	F (4,205)	p	Post-hoc (Bonferroni)
Δέσμευση μαθητών	21-30	80	4,20	0,498	2,983	0.020	3 < 1
	31-40	49	4,06	0,411			
	41-50	36	3,90	0,541			
	51-60	36	4,10	0,454			
	πάνω από 61	9	3,88	0,737			
Στρατηγικές διδασκαλίας	21-30	80	4,22	0,508	0,829	0.508	-
	31-40	49	4,18	0,431			
	41-50	36	4,08	0,526			
	51-60	36	4,07	0,436			
	πάνω από 61	9	4,07	0,763			
Διαχείριση της τάξης	21-30	80	4,10	0,515	1,333	0.259	-
	31-40	49	4,06	0,472			
	41-50	36	3,94	0,559			
	51-60	36	4,06	0,506			
	πάνω από 61	9	3,75	0,696			
Διδακτική αυτοαποτελεσμα τικότητα	21-30	80	4,1734	0,47082	1,595	0.177	-
	31-40	49	4,0995	0,40565			
	41-50	36	3,9734	0,50505			
	51-60	36	4,0787	0,41545			
	πάνω από 61	9	3,8981	0,71386			

Από την διερεύνηση της επιρροής του αριθμού παιδιών του εκπαιδευτικού στη διδακτική του αυτοαποτελεσματικότητα διαπιστώθηκε ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στην υποκλίμακα «Στρατηγικές διδασκαλίας» ($F(4, 205) = 2,503$, $p = 0.044$), με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν κανένα παιδί ($M.O = 4,22$) να παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις από εκείνους που έχουν τρία παιδιά ($M.O = 3,85$). Ωστόσο, οι αναλύσεις για τις άλλες δύο υποκλίμακες «Δέσμευση μαθητών» ($F(4, 205) = 2,297$, $p = 0.060$), «Διαχείριση της τάξης» ($F(4, 205) = 0,907$, $p = 0.461$) και τη συνολική κλίμακα της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ($F(4, 205) = 1,848$, $p = 0.121$) δεν υποδεικνύουν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς (βλ. Πίνακα 26).

Πίνακας 26: Σύγκριση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και του αριθμού των παιδιών των εκπαιδευτικών. – Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA

Κλίμακα	Αριθμός παιδιών	N	M.O	T.A	F (4,205)	p	Post-hoc (Bonferroni)
Δέσμευση μαθητών	Κανένα	123	4,15	0,461	2,297	0.060	-
	1	18	3,86	0,537			
	2	49	4,09	0,558			
	3	17	3,86	0,515			
	πάνω από 3	3	4,04	0,260			
Στρατηγικές διδασκαλίας	Κανένα	123	4,22	0,479	2,503	0.044	4 < 1
	1	18	4,05	0,389			
	2	49	4,13	0,523			
	3	17	3,85	0,539			
	πάνω από 3	3	4,21	0,473			
Διαχείριση της τάξης	Κανένα	123	4,07	0,485	0,907	0.461	-
	1	18	3,94	0,522			
	2	49	4,07	0,602			
	3	17	3,90	0,513			
	πάνω από 3	3	3,71	0,688			
Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα	Κανένα	123	4,2111	0,43623	1,848	0.121	-
	1	18	4,1467	0,45983			
	2	49	3,9514	0,52900			
	3	17	4,0978	0,47778			
	πάνω από 3	3	3,8701	0,41736			

Αναφορικά με τη σχέση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας με το μηνιαίο εισόδημα παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην υποκλίμακα «Δέσμευση μαθητών» ($F(4, 205) = 2,532, p = 0.042$) και στην υποκλίμακα «Στρατηγικές διδασκαλίας» ($F(4, 205) = 3,017, p = 0.019$), όμως, οι συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων στον έλεγχο Bonferroni δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά ($p > 0.05$). Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά δεν παρατηρήθηκε στην υποκλίμακα «Διαχείριση της τάξης» ($F(4, 205) = 0,087, p = 0.483$) και στην κλίμακα της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ($F(4, 205) = 2,238, p = 0.066$) (βλ. Πίνακα 27).

Πίνακας 27: Σύγκριση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και του μηνιαίου εισοδήματος. – Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA

Κλίμακα	Μηνιαίο εισόδημα	N	M.O	T.A	F (4,205)	p	Post-hoc (Bonferro ni)
Δέσμευση μαθητών	0€ έως 750€	21	4,20	0,631	2,532	0.042	-
	751€ έως 1.000€	57	4,13	0,452			
	1.001€ έως 1.500€	119	4,01	0,494			
	1.501€ έως 1.700€	7	4,43	0,401			
	Δεν απαντώ	6	4,40	0,391			
Στρατηγικές διδασκαλίας	0€ έως 750€	21	4,23	0,600	3,017	0.019	-
	751€ έως 1.000€	57	4,21	0,466			
	1.001€ έως 1.500€	119	4,07	0,482			
	1.501€ έως 1.700€	7	4,52	0,417			
	Δεν απαντώ	6	4,54	0,292			
Διαχείριση της τάξης	0€ έως 750€	21	4,02	0,560	0,870	0,483	-
	751€ έως 1.000€	57	4,06	0,453			
	1.001€ έως 1.500€	119	4,01	0,561			
	1.501€ έως 1.700€	7	4,29	0,380			
	Δεν απαντώ	6	4,29	0,204			
Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα	0€ έως 750€	21	4,1508	0,57138	2,238	0.066	-
	751€ έως 1.000€	57	4,1316	0,42738			
	1.001€ έως 1.500€	119	4,0312	0,46875			
	1.501€ έως 1.700€	7	4,4107	0,37917			
	Δεν απαντώ	6	4,4097	0,27312			

Επιπρόσθετα, η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της δυναμικότητας του σχολείου με την υποκλίμακα «Δέσμευση μαθητών» υπέδειξε ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών ($F(2, 207) = 2,689, p = 0.070$). Εντούτοις, στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε στην υποκλίμακα «Στρατηγικές διδασκαλίας» ($F(2, 207) = 3,076, p = 0.048$) με τους εκπαιδευτικούς των ολιγοθέσιων σχολείων ($M.O = 4,32$) είναι πιο αποτελεσματικοί από εκείνους των 6/θέσιων ($M.O = 4,09$). Αντίστοιχα, στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε στην υποκλίμακα «Διαχείριση της τάξης» ($F(2,207) = 3,572, p = 0.030$) με τους εκπαιδευτικούς των ολιγοθέσιων σχολείων ($M.O = 4,24$) είναι πιο αποτελεσματικοί από εκείνους των 6/θέσιων ($M.O = 3,98$). Τέλος, στην κλίμακα της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(2, 207) = 3,618, p = 0.029$), με τους εκπαιδευτικούς των ολιγοθέσιων σχολείων ($M.O = 4,2692$) να παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις από εκείνους των 6/θέσιων ($M.O = 4,0284$) (βλ. Πίνακα 28).

Πίνακας 28: Σύγκριση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και της δυναμικότητας του σχολείου. – Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA

Κλίμακα	Δυναμικότητα σχολείου	N	M.O	T.A	F (2,207)	p	Post-hoc (Bonferroni)
Δέσμευση μαθητών	1/Θεσιο- 5/Θεσιο (Ολιγοθέσιο)	39	4,24	0,449	2,689	0.070	-
	6/Θεσιο	69	4,02	0,535			
	Μεγαλύτερο από 6/Θέσιο (Πολυθέσιο)	102	4,07	0,486			
Στρατηγικές διδασκαλίας	1/Θεσιο- 5/Θεσιο (Ολιγοθέσιο)	39	4,32	0,472	3,076	0.048	2 < 1
	6/Θεσιο	69	4,09	0,536			
	Μεγαλύτερο από 6/Θέσιο (Πολυθέσιο)	102	4,13	0,463			
Διαχείριση της τάξης	1/Θεσιο- 5/Θεσιο (Ολιγοθέσιο)	39	4,24	0,477	3,572	0.030	2 < 1
	6/Θεσιο	69	3,98	0,496			
	Μεγαλύτερο από 6/Θέσιο (Πολυθέσιο)	102	4,01	0,542			
Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα	1/Θεσιο- 5/Θεσιο (Ολιγοθέσιο)	39	4,2692	0,42865	3,618	0.029	2 < 1
	6/Θεσιο	69	4,0284	0,49531			
	Μεγαλύτερο από 6/Θέσιο (Πολυθέσιο)	102	4,0711	0,45192			

Από την ανάλυση διακύμανσης one-way ANOVA δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην υποκλίμακα «Δέσμευση μαθητών» ($F(2, 206) = 1,466$, $p = 0.233$), «Διαχείριση της τάξης» ($F(2, 206) = 0,926$, $p = 0.398$) και στην κλίμακα της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ($F(2, 206) = 1,978$, $p = 0.141$) σε σχέση με την οικογενειακή υποστήριξη που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, για την υποκλίμακα «Στρατηγικές διδασκαλίας» προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(2, 206) = 3,381$, $p = 0.036$), όμως από τον έλεγχο Bonferroni δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ συγκεκριμένων ομάδων ($p > 0.05$) (βλ. Πίνακα 29).

Πίνακας 29: Σύγκριση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και της υποστήριξης από την οικογένεια. – Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA

Κλίμακα	Οικογενειακή υποστήριξη	N	M.O	T.A	F (3,206)	p	Post-hoc (Bonferroni)
Δέσμευση μαθητών	Ναι	183	4,11	0,501	1,466	0.233	-
	Όχι	17	4,01	0,515			
	Δεν απαντώ	9	3,83	0,442			
Στρατηγικές διδασκαλίας	Ναι	183	4,19	0,474	3,381	0.036	-
	Όχι	17	3,94	0,608			
	Δεν απαντώ	9	3,89	0,564			
Διαχείριση της τάξης	Ναι	183	4,06	0,527	0,926	0.398	-
	Όχι	17	3,93	0,488			
	Δεν απαντώ	9	3,89	0,494			
Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα	Ναι	183	4,1186	0,46468	1,978	0.141	-
	Όχι	17	3,9608	0,48468			
	Δεν απαντώ	9	3,8704	0,48118			

Στη συνέχεια του ελέγχου, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην υποκλίμακα «Δέσμευση μαθητών» ($F(2, 207) = 3,769$, $p = 0.025$). Από τον έλεγχο Bonferroni αποδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που δέχονται συναδελφική υποστήριξη ($M.O = 4.11$) και όσοι δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη πρόταση ($M.O = 4,22$).

παρουσιάζουν υψηλότερη αποτελεσματικότητα από εκείνους που δεν δέχονται υποστήριξη (M.O= 3,84). Στην υποκλίμακα «Στρατηγικές διδασκαλίας» παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(2, 207)= 7,924, p<0.001$), με τους εκπαιδευτικούς που δέχονται υποστήριξη (M.O= 4,19) και όσους δεν απάντησαν (M.O= 4,32) την πρόταση να παρουσιάζουν υψηλότερη αποτελεσματικότητα συγκριτικά με εκείνους που δεν δέχονται (M.O= 3,80). Παρομοίως, στην κλίμακα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(2,207)= 5,721, p= 0.004$), με τους εκπαιδευτικούς που δέχονται υποστήριξη (M.O= 4,1198) και όσους δεν απάντησαν (M.O= 4,2315) να παρουσιάζουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα από εκείνους που δεν δέχονται (M.O= 3,8090). Στην υποκλίμακα «Διαχείριση της τάξης» προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(2, 207)= 3,617, p= 0.029$), με τους εκπαιδευτικούς που δέχονται υποστήριξη (M.O= 4,07) να εμφανίζουν μεγαλύτερη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα από όσους δεν δέχονται (M.O= 3,79) (βλ. Πίνακα 30).

Πίνακας 30: Σύγκριση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και της υποστήριξης από τους συναδέλφους. – Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA

Κλίμακα	Συναδελφική υποστήριξη	N	M.O	T.A	F (2,207)	p	Post-hoc (Bonferroni)
Δέσμευση μαθητών	Ναι	168	4,11	0,497	3,769	0.025	2 < 1 2 < 3
	Όχι	24	3,84	0,511			
	Δεν απαντώ	18	4,22	0,433			
Στρατηγικές διδασκαλίας	Ναι	168	4,19	0,484	7,924	< 0.001	2 < 1 2 < 3
	Όχι	24	3,80	0,530			
	Δεν απαντώ	18	4,32	0,330			
Διαχείριση της τάξης	Ναι	168	4,07	0,527	3,617	0.029	2 < 1
	Όχι	24	3,79	0,544			
	Δεν απαντώ	18	4,16	0,320			
Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα	Ναι	168	4,1198	0,46481	5,721	0.004	2 < 1 2 < 3
	Όχι	24	3,8090	0,49832			
	Δεν απαντώ	18	4,2315	0,31122			

Τέλος, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην κλίμακα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και τις υποκλίμακες της για τα υπόλοιπα ατομικά χαρακτηριστικά (ιδιότητα, τύπος μονάδας εργασίας, επίπεδο σπουδών, επιμόρφωση, τύπος εκπαιδευτικού ιδρύματος, σχέση εργασίας, περιοχή του σχολείου, έτη εργασιακής προϋπηρεσίας, βαθμός ικανοποίησης από τον μισθό, αριθμός μαθητών ανά τάξη, οικογενειακή κατάσταση και χόμπι).

7.2.5 Επιρροή της αισιοδοξίας και της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα του ελέγχου συσχέτισης Pearson's r έδειξαν μια στατιστικά σημαντική, αλλά ασθενή θετική συσχέτιση μεταξύ της κλίμακας αισιοδοξίας και της κλίμακας διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ($r = 0,266$, $p = 0,001$) (βλ. Πίνακα 31). Παράλληλα, η σχέση μεταξύ της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ήταν στατιστικά σημαντική με μέτρια θετική συσχέτιση ($r = 0,484$, $p < 0.001$) (βλ. Πίνακα 32).

Πίνακας 31: Έλεγχος συσχέτισης αισιοδοξίας-διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας

	r	p
Αισιοδοξία- Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα	0,266	0.001

Πίνακας 32: Έλεγχος συσχέτισης ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης-διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας

	r	p
Ενεργητική ακρόαση- Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα	0,484	<0.001

Για τη διερεύνηση της επίδρασης της αισιοδοξίας και της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης. Τα αποτελέσματα της έδειξαν ότι το μοντέλο έχει μέτρια προς ισχυρή προβλεπτική ικανότητα ($R = 0,534$). Συγχρόνως, από τα αποτελέσματα συνάγεται το συμπέρασμα ότι το συγκεκριμένο μοντέλο παλινδρόμησης εξηγεί μόνο το 28,5% της διακύμανσης στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα ($R^2 = 0,285$) (βλ. Πίνακα 33).

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 34, και οι δύο ανεξάρτητες μεταβλητές είχαν στατιστικά σημαντική θετική επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή. Ειδικότερα, η ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση παρουσίασε ισχυρότερη προβλεπτική δύναμη ($\beta=0,464$, $p<0.001$) στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με την αισιοδοξία ($\beta= 0,225$, $p<0.001$). Η θετική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα φαίνεται και από τις τιμές των συντελεστών B. Συγκεκριμένα, για κάθε μία μονάδα αύξησης στην αισιοδοξία, η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα αυξάνεται κατά 0,029 μονάδες, όταν η ενεργητική ακρόαση παραμένει σταθερή. Αντίστοιχα, για κάθε μία μονάδα αύξησης στην ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση, η αυτοαποτελεσματικότητα αυξάνεται κατά 0,264 μονάδες, διατηρώντας την αισιοδοξία σταθερή. (βλ. Πίνακα 34).

Πίνακας 33: Αποτελέσματα πολλαπλής παλινδρόμησης

Model	R	R ²	Adjusted R ²	Std. Error of the Estimate
1	,534 ^a	,285	,278	,398
Προβλεπτικές μεταβλητές: αισιοδοξία, ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση				

Πίνακας 34: Συντελεστές πολλαπλής παλινδρόμησης

Μεταβλητή	B	Std. Error	Beta	t	Sig
Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα (Σταθερά)	2,249	0,205		10,971	<0.001
Αισιοδοξία	0,029	0,008	0,225	3,811	<0.001
Ενεργητική ακρόαση	0,264	0,034	0,464	7,870	<0.001

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8º: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

8.1 Συζήτηση

Στην παρούσα μελέτη εξετάστηκε κατά πόσο η αισιοδοξία και η ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση επηρεάζουν τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών. Συγκεκριμένα, υπολογίστηκαν τα επίπεδα των τριών μεταβλητών στους εκπαιδευτικούς και διερευνήθηκε η επιρροή ορισμένων ατομικών χαρακτηριστικών σε αυτές. Επιπλέον, ερευνήθηκε η επιρροή των επιπέδων αισιοδοξίας των εκπαιδευτικών στην διδακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε την ύπαρξη διαφορών στην ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση των εκπαιδευτικών με βάση τον τύπο της μονάδας εργασίας τους. Από την ανάλυση των διαφορών προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε γενικό σχολείο καθώς και εκείνοι των ΣΜΕΑΕ και της παράλληλης στήριξης, επιδεικνύουν βελτιωμένη επεξεργασία πληροφοριών και ανταπόκριση σε ερωτήσεις. Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν για την συνολική ικανότητα ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης. Η υψηλότερη επίδοση των εκπαιδευτικών των τριών αυτών σχολικών μονάδων καταδεικνύει τη σημασία του σταθερού περιβάλλοντος εργασίας των εκπαιδευτικών στην ικανότητα ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αυτές τις εργασιακές συνθήκες καλούνται να διαχειριστούν μεγαλύτερο αριθμό μαθητών, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν και μεγαλύτερη ετοιμότητα να τους ακούσουν. Οι συνθήκες λειτουργίας του τμήματος ένταξης περιορίζουν πιθανόν την ανάπτυξη ικανότητας επεξεργασίας πληροφοριών, ανταπόκρισης σε ερωτήσεις καθώς και συνολικά την ικανότητα ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αναζητούσε διαφορές στην διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ανάλογα με το επίπεδο αισιοδοξίας τους. Η ανάλυση έδειξε ότι πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας παρουσίασε μέτριο επίπεδο αισιοδοξίας και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Συγχρόνως, τα αποτελέσματα σημείωσαν ότι το επίπεδο αισιοδοξίας σχετίζεται θετικά με τη διδακτική

αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, όπως έδειξε ο Du (2023) και άλλοι (Marcionetti & Castelli, 2023; Mavi, Tuti & Ozdemir, 2024; McLennan, McIlveen, & Perera, 2017; Sezgin & Erdogan, 2015). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αισιοδοξίας παρουσίασαν υψηλότερες επιδόσεις στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα συνολικά όσο και στις διαστάσεις της, τη δέσμευση των μαθητών, την επιλογή διδακτικών στρατηγικών και τη διαχείριση της τάξης συγκριτικά με όσους χαρακτηρίζονταν από χαμηλά και μέτρια επίπεδα αισιοδοξίας. Η βελτιωμένες επιδόσεις των εκπαιδευτικών με υψηλότερα επίπεδα αισιοδοξίας επιβεβαιώνονται και από τις μελέτες που υλοποιήθηκαν πριν δύο χρόνια από τους Li et al. (2023) και Mohammadi (2023). Η σχέση αυτή οφείλεται στην θετική επίδραση της αισιοδοξίας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί γενικότερα στον τρόπο ζωής τους καθώς και στην αποτελεσματικότητά τους στα πλαίσια της διδασκαλίας.

Ο επόμενος έλεγχος εξέταζε την επιρροή των χαρακτηριστικών του ατομικού προφίλ των εκπαιδευτικών στην ικανότητα ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλά επίπεδα ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερείχαν στην ικανότητα ανταπόκρισης στις ερωτήσεις των μαθητών τους. Ωστόσο, δεν προέκυψε διαφορά με βάση το φύλο στην συνολική ικανότητα ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης, όπως υποστηρίχθηκε από τους Chatzinikola (2021), Κασιούμης και Ψάλτη (2021), Kourmousi et al. (2017) και Kourmousi et al. (2018).

Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις στην διαίσθηση αλλά και συνολικά στην ικανότητα ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης. Αντίστοιχα, στην ανταπόκριση σε ερωτήσεις των μαθητών οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί αλλά και οι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου παρουσίασαν τις καλύτερες επιδόσεις. Αυτή η διαφορά φαίνεται να επηρεάζεται έντονα από τις ώρες που διανύουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους. Συγκεκριμένα, οι μόνιμοι αλλά και οι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου βρίσκονται περισσότερες ώρες αποκλειστικά σε ένα σχολείο, στοιχείο που διευκολύνει την επικοινωνία τους με τους μαθητές. Αντίθετα, οι αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου που μοιράζονται σε πολλαπλά σχολεία, δεν περνούν πολύ χρόνο με τους μαθητές τους, λόγω των λιγότερων ωρών εργασίας, λαμβάνουν μικρότερες χρηματικές απολαβές και δεν αναλαμβάνουν αποκλειστικά ένα τμήμα.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που δέχονται υποστήριξη από το οικογενειακό τους περιβάλλον σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις στην ικανότητα ανταπόκρισης σε ερωτήσεις. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με υποστηρικτικό εργασιακό περιβάλλον είχαν καλύτερες επιδόσεις στην επεξεργασία πληροφοριών και υψηλότερα επίπεδα ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης. Η υπεροχή των εκπαιδευτικών που δέχονται υποστήριξη από το κοινωνικό τους περιβάλλον, την οικογένεια και το σχολείο, στη ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν συνηθίσει να αλληλεπιδρούν ενεργά με τα μέλη του κοινωνικού τους περιγύρου, υιοθετώντας την ίδια στάση και απέναντι στους μαθητές τους.

Έπειτα, εξετάστηκε η επιρροή των χαρακτηριστικών του ατομικού προφίλ των εκπαιδευτικών στην διδακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα και τις διαστάσεις της. Πιο αποτελεσματικές στην επιλογή διδακτικών στρατηγικών ήταν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί. Δεν προέκυψαν διαφορές στο σύνολο της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών, εύρημα που συμφωνεί με τις μελέτες των Aziz και Quraishi (2017), Sarris et al. (2020) και Sygit-Kowalkowska (2021). Ωστόσο, άλλες μελέτες εντόπισαν διαφορές στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα με βάση το φύλο, με κάποιες να θεωρούν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς πιο αποτελεσματικές (Minghui et al., 2018; Ozokcu, 2017; Shaukat, Vishnumolakala, & Al Bustami, 2019) και άλλες τους άνδρες (Λαμπροπούλου, 2023; Mastrothanasis, Zervoudakis & Xafakos, 2021).

Οι μικρότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί παρουσιάστηκαν πιο αποτελεσματικοί στην δέσμευση των μαθητών τους από τους μεγαλύτερους σε ηλικία συναδέλφους τους. Αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να αιτιολογηθεί από την μικρή ηλικιακή διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή η οποία προωθεί την καλλιέργεια οικειότητας μεταξύ τους και ευκολότερης επικοινωνίας. Παράλληλα, δεν προέκυψαν διαφορές στην διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ηλικία τους. Αυτό το εύρημα αντιτίθεται με τον Sarris et al. (2020) που υποστήριξε ότι οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλότερη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα αλλά και με τους Lu et al. (2020) όπου συμπέραναν ότι οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί ήταν πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους.

Πιο αποτελεσματικοί στην επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας ήταν οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν παιδιά σε σχέση με όσους είχαν από ένα έως περισσότερα από τρία. Η συγκεκριμένη διαφορά οφείλεται πιθανόν στον περισσότερο ελεύθερο χρόνο που ενδεχομένως έχουν οι εκπαιδευτικοί χωρίς παιδιά σε σχέση με τους συναδέλφους τους. Σε αντίθεση με τους Minghui et al. (2018), στην παρούσα μελέτη δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στην διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών με βάση το μηνιαίο εισόδημα τους. Εξαίρεση αποτελούν μόνο οι ικανότητες της δέσμευσης των μαθητών και της επιλογής των διδακτικών στρατηγικών, οι οποίες παρουσίασαν διαφορές με βάση την κατηγορία εισοδήματος, χωρίς να παρουσιάσει εκπαιδευτικός μιας κατηγορίας μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί των ολιγοθέσιων σχολείων παρουσιάζονται πιο αποτελεσματικοί, τόσο στη διδασκαλία τους όσο και στην επιλογή διδακτικών στρατηγικών και στη διαχείριση της τάξης, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς των εξαθέσιων σχολείων, διαφορά που σχετίζεται με τον αριθμό των μαθητών και τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε υποστηρικτικό εργασιακό περιβάλλον σημείωσαν υψηλότερη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, καθώς και καλύτερες επιδόσεις στις διαστάσεις της. Το αποτέλεσμα αυτό συμβαδίζει με την μελέτη των McLean, Taylor και Sandilos (2023) που υποστηρίζουν ότι το θετικό εργασιακό κλίμα επηρεάζει θετικά τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Η θετική σχέση μεταξύ της συναδελφικής υποστήριξης και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας δημιουργείται εξαιτίας του αισθήματος ασφάλειας και αυτοπεποίθησης που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί, το οποίο τους επιτρέπει να δομούν με αποτελεσματικό τρόπο τη διδασκαλία τους. Παράλληλα, η οικογενειακή υποστήριξη δεν επηρεάζει την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, εύρημα που βρίσκεται σε συμφωνία με τους Scott et al. (2023) αλλά είναι αντίθετο με την μελέτη των Minghui et al. (2018) οι οποίοι επισημαίνουν την σημαντική επιρροή της υποστήριξης από τους φίλους και την οικογένεια των εκπαιδευτικών. Τέλος, όπως και στη μελέτη των Sarris et al. (2020) δεν προέκυψε διαφορά στην διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα αναφορικά με τα έτη εργασιακής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης εντοπίστηκαν τα παρακάτω ευρήματα. Αρχικά, παρατηρήθηκε ότι η αισιοδοξία καθορίζει σε μικρό βαθμό τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση επηρεάζει σε μέτριο βαθμό την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η θετική σχέση μεταξύ της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας επιβεβαιώνεται από τις μελέτες των Graziano et al. (2024), Hen και Goroshit (2016) και Σαλαγιάννη (2017), οι οποίες επισημαίνουν ότι τα υψηλά επίπεδα ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης σχετίζονται με βελτιωμένες επιδόσεις στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Επιπρόσθετα, από τον συνδυαστικό έλεγχο της επιρροής της αισιοδοξίας και της ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα προέκυψε ότι η ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση συμβάλλει περισσότερο στην πρόβλεψη της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας συγκριτικά με την αισιοδοξία.

8.2 Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσίασαν γενικά μέτριο επίπεδο αισιοδοξίας, υψηλή ικανότητα ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης και μέτρια επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Οι εκπαιδευτικοί όλων των τύπων σχολικών μονάδων, πέρα από τα τμήματα ένταξης, παρουσίασαν αυξημένη ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση. Ένα εξίσου σημαντικό εύρημα αναφορικά με την ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση είναι σημαντική σχέση της με παράγοντες όπως το φύλο, η σχέση εργασίας και την κοινωνική υποστήριξη από την οικογένεια και τους συναδέλφους. Αντίστοιχα, χαρακτηριστικά του ατομικού προφίλ των εκπαιδευτικών όπως το φύλο, η ηλικία, ο αριθμός παιδιών και το μηνιαίο εισόδημα επηρεάζουν θετικά τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Επιπλέον, ως παράγοντες επιρροής της επισημάνθηκαν η δυναμικότητα του σχολείου καθώς και η κοινωνική υποστήριξη από τους συναδέλφους και την οικογένεια. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αισιοδοξίας εμφάνισαν αυξημένη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Τέλος, αν και η αισιοδοξία και η ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση αποδείχθηκε ότι αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της διδακτικής

αυτοαποτελεσματικότητας, η ενσυναισθητική ενεργητική ακρόαση φαίνεται ότι ασκεί μεγαλύτερη επιρροή.

8.3 Περιορισμοί

Η παρούσα μελέτη συμπεριλαμβάνει ορισμένους περιορισμούς που καθιστούν αναγκαία την συνέχιση της ερευνητικής διερεύνησης. Ο πρώτος περιορισμός αφορά το μέγεθος του δείγματος, το οποίο αποτελείται από 210 εκπαιδευτικούς. Το δείγμα δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των εκπαιδευτικών της χώρας, γεγονός που εμποδίζει την δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων. Αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, παρατηρείται υπεροχή του γυναικείου φύλου, γεγονός που αντανάκλα τη γενικότερη εικόνα του επαγγέλματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, η μεγαλύτερη συμμετοχή ανδρών ενδεχομένως να επηρέαζε τα αποτελέσματα.

Επιπλέον, το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηματολογίων της έρευνας συμπληρώθηκε δια ζώσης από εκπαιδευτικούς της περιοχής των Ιωαννίνων, ενώ τα υπόλοιπα συγκεντρώθηκαν μέσω διαδικτυακής διανομής (Google Forms) από εκπαιδευτικούς άλλων περιοχών. Παρ' όλα αυτά, η συμπλήρωση των αποτελεσμάτων μέσω Google Forms δεν επιτρέπει τον έλεγχο προκειμένου να εντοπιστεί ότι αυτοί που συμπλήρωσαν ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο είναι κατεξοχήν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και δεν ανήκουν σε κάποια άλλη βαθμίδα είτε το ερωτηματολόγιο δεν συμπληρώθηκε από άλλα άτομα που δεν είναι εκπαιδευτικοί ή από τα παιδιά τους.

Ένας ακόμη περιορισμός προκύπτει από τον τύπο του ερευνητικού εργαλείου, καθώς χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Η μορφή του ενδέχεται να επηρεάζει την αντικειμενικότητα και την ακρίβεια των απαντήσεων καθώς βασίζεται στην προσωπική εκτίμηση των εκπαιδευτικών. Τέλος, ένας ακόμη περιορισμός εντοπίζεται στην αξιοπιστία της κλίμακας αισιοδοξίας. Ειδικότερα, ο δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach α) στην παρούσα μελέτη υποδήλωνε μέτρια αξιοπιστία, σε αντίθεση με την ικανοποιητική αξιοπιστία που είχε αναφερθεί κατά την στάθμιση της κλίμακας στην ελληνική γλώσσα (Cronbach α = 0,716) (Lyrakos et al., 2009).

8.4 Προτάσεις μελλοντικής έρευνας

Από τους παραπάνω περιορισμούς προκύπτει η ανάγκη για την υλοποίηση παρόμοιων μελετών που θα συμβάλλουν στην γενίκευση των αποτελεσμάτων. Αρχικά, προτείνεται η διεξαγωγή παρόμοιας έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα, αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού προκειμένου το αποτέλεσμα να είναι πιο αντικειμενικό. Επίσης, συστήνεται η διεξαγωγή έρευνας με ίσο αριθμό ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, ενδιαφέρον θα είχε η υλοποίηση μιας διαχρονικής μελέτης για να εξεταστεί αν οι επιδόσεις στις τρεις μεταβλητές διατηρούνται σταθερές στο βάθος του χρόνου. Τέλος, σε μια επόμενη μελέτη η χρήση του ερωτηματολογίου θα μπορούσε να συνδυαστεί με συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών ακόμη και με παρατήρηση τους στα πλαίσια της τάξης, με σκοπό να διερευνηθεί το επίπεδο διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και η σχέση με τους μαθητές τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ahmetoglu, E., & Acar, I.H. (2016). The Correlates of Turkish Preschool Preservice Teachers' Social Competence, Empathy and Communication Skills. *European Journal of Contemporary Education*, 16 (2), 188-197. <https://doi.org/10.13187/ejced.2016.16.188>

Akhtar, N., & Saleem, S. (2020). Happiness and personality traits as predictors of optimism in school and college teachers. *Pakistan J. Psychol. Res.* 34, 739–751. <https://doi.org/10.33824/PJPR.2020.35.4.40>

Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022). Is empathy the key to effective teaching? A systematic review of its association with teacher-student interactions and student outcomes. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1177-1216. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>

Αντωνίου, Α. Σ. (2010). *Στρες – προσωπική ανάπτυξη & ευημερία*. Αθήνα: Παπαζήσης.

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>

Ateş, A., & Ünal, A. (2021). The relationship between teacher academic optimism and student academic achievement: A meta-analysis. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10 (2), 284-297. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο, 2024 από https://www.researchgate.net/publication/353646849_THE_RELATIONSHIP_BETWEEN_TEACHER_ACADEMIC_OPTIMISM_AND_STUDENT_ACADEMIC_ACHIEVEMENT_A_META-ANALYSIS

Asai, K., Hiraizumi, T., & Hanzawa, R. (2020). Reliability and validity of the Japanese version of the active-emphatic listening scale. *BMC psychology*, 8, 1-11. <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00422-4>

- Aziz, F., & Quraishi, U. (2017). Influence of gender, professional qualification and job experience on secondary school teachers' self-efficacy. *Journal of Social Sciences*, 11(2), 946-968. <https://doi.org/10.1177/00131245211062526>
- 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.) (1998). *Encyclopedia of Mental Health*. San Diego: Academic Press).
- Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in psychology*, 10 (1645), 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645>
- Boudrias, J. S., Desrumaux, P., Gaudreau, P., Nelson, K., Brunet, L., & Savoie, A. (2011). Modeling the experience of psychological health at work: The role of personal resources, social-organizational resources, and job demands. *International Journal of Stress Management*, 18(4), 372-395. <https://doi.org/10.1037/a0025353>
- Brown, T., Yu, M. & Etherington, J. (2020). Are Listening and Interpersonal Communication Skills Predictive of Professionalism in Undergraduate Occupational Therapy Students? *Health Professional Education*, 6 (2), 187-200. <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2020.01.001>
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* (μτφ: Παναγιώτης Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης του πρωτοτύπου 2016)
- Burić, I., & Macuka, I. (2018). Self-efficacy, emotions and work engagement among teachers: A two wave cross-lagged analysis. *Journal of Happiness Studies*, 19(7), 1917-1933. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9903-9>
- Campayo-Muñoz, E., Cabedo-Mas, A., & Hargreaves, D. (2022). Active listening, expressive communication and cooperation in music learning. *Australian Journal of Music Education*, 54(1), 63-73. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο, 2024 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1352925.pdf>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2014). Dispositional optimism. *Trends in cognitive sciences*, 18(6), 293-299. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.02.003>

- Chatzinikola, M. E. (2021). Active listening as a basic skill of efficient communication between teachers and parents: An empirical study. *European Journal of Education and Pedagogy*, 2(6), 8-12. <http://dx.doi.org/10.24018/ejedu.2021.2.6.186>
- Cuff, B. M., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. J. (2016). Empathy: A review of the concept. *Emotion review*, 8(2), 144-153. <https://doi.org/10.1177/1754073914558466>
- Croft, R. L., Byrd, C. T., & Kelly, E. M. (2022). The influence of active listening on parents' perceptions of clinical empathy in a stuttering assessment: A preliminary study. *Journal of communication disorders*, 100, 106274. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2022.106274>
- Dong, Y., & Xu, J. (2022). The role of EFL teachers' optimism and commitment in their work engagement: a theoretical review. *Frontiers in psychology*, 12 (830402), 1-5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.830402>
- Du, Y. (2023). Modeling the predictive role of music teachers' job commitment and optimism in their sense of self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 14, 1291443. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1291443>
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (Eds.). (1990). *Empathy and its development*. CUP Archive.
- Eklund, J. H., & Meranius, M. S. (2021). Toward a consensus on the nature of empathy: A review of reviews. *Patient Education and Counseling*, 104(2), 300-307. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2020.08.022>
- Farmer, H., Xu, H., & Dupre, M. E. (2022). Self-efficacy. In *Encyclopedia of Gerontology and Population Aging*. Springer International Publishing. (pp. 4410-4413). https://doi.org/10.1007/978-3-030-22009-9_1092
- Gez-Langerman, R. (2024). Correlations Between Innate and Environmental Traits and the Attitudes Assessment Toward Active Listening Among Early Childhood Educators. *International Journal of Listening*, 39 (1),1-16. <https://doi.org/10.1080/10904018.2024.2381436>

- Glackin, M., & Hohenstein, J. (2018). Teachers' self-efficacy: Progressing qualitative analysis. *International Journal of Research & Method in Education*, 41(3), 271-290. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1295940>
- Goroshit, M., & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy?. *Teachers and teaching*, 22(7), 805-818. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185818>
- Graham-Clay, S. (2024). Difficult Conversations with Parents: Practical Skills for Teachers. *School Community Journal*, 34(1), 61-84. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο, 2024 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1425261.pdf>
- Graziano, F., Mastrokourou, S., Monchietto, A., Marchisio, C., & Calandri, E. (2024). The moderating role of emotional self-efficacy and gender in teacher empathy and inclusive education. *Scientific Reports*, 14(1), 22587. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-70836-2>
- Guo, Y., Dynia, J. M., & Lai, M. H. (2021). Early childhood Special education teachers' self-efficacy in relation to individual children: Links to children's literacy learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 153-163. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.09.002>
- Guo, H., Lin, L., Jia, Z., Sun, J., Zhuang, Z., Duan, L., & Sun, J. (2022). Validation of reliability and validity of the Chinese version of the active-empathic listening scale. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 938461. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.938461>
- Hen, M., & Goroshit, M. (2016). Social-emotional competencies among teachers: An examination of interrelationships. *Cogent Education*, 3(1), 1151996. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1151996>
- Holcomb, J., Ferguson, G. M., Thornton, L., & Highfield, L. (2022). Development of training curriculum to improve patient communication skills and social support among community health workers. *HLRP: Health Literacy Research and Practice*, 6(2), e142-e150. <https://doi.org/10.3928/24748307-20220518-02>
- IBM Corporation (2019) IBM SPSS Statistics for Windows, Version 26.0. Armonk, NY: IBM Corporation.

- Iseris, G. (2016). Στατιστικές μέθοδοι ελέγχου εγκυρότητας και αξιοπιστίας ερωτηματολογίων. Η περίπτωση του CiGreece. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 5, 175-189. <https://doi.org/10.12681/ijltic.10665>
- Jamshed, I., & Shoaib, A. (2024). Effect of Teachers' Work-Related Burnout on Emotional Empathy at the Higher Education Level. *Global Educational Studies Review*, IX(I), 49-58. [https://doi.org/10.31703/gesr.2024\(IX-I\).06](https://doi.org/10.31703/gesr.2024(IX-I).06)
- Jonsdottir, I. J., & Fridriksdottir, K. (2020). Active listening: Is it the forgotten dimension in managerial communication?. *International Journal of Listening*, 34(3), 178-188. <https://doi.org/10.1080/10904018.2019.1613156>
- Kamińska, D., Zwoliński, G., Pinto-Coelho, L., & Raposo, R. (2023). Universal design and empathic design for engineers. *Medycyna Pracy. Workers' Health and Safety*, 74(1), 211-225. <https://doi.org/10.13075/mp.5893.01388>
- Κασσιούμης, Ν., & Ψάλτη, Α. (2021). Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 72, 59-77. <https://doi.org/10.26266/jpevol72pp59-77>
- Kaya, B., (2016). An evaluation of the empathy levels of pre-service social studies teachers. *Educational Research and Reviews*, 11 (6), 229-237. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2545>
- Keaton, S.A. (2017). Active - Empathic Listening Scale (AELS). In The Sourcebook of Listening Research: Methodology and Measures. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο, 2024 από https://www.researchgate.net/publication/319443851_Active_-_Empathic_Listening_Scale_AELS
- Khairina, K., Roslan, S., Ahmad, N., Zaremohzzabieh, Z., & Arsad, N. M. (2020). Predictors of resilience among Indonesian students in Malaysian universities. *Asian Journal of University Education*, 16(3), 169-182. <http://doi.org/10.24191/ajue.v16i3.11081>
- Kimmig, A. C. S., Burger, L., Schall, M., Derntl, B., & Wildgruber, D. (2024). Impairment of affective and cognitive empathy in high functioning autism is mediated

by alterations in emotional reactivity. *Scientific Reports*, 14(1), 21662. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-71825-1>

Kourmoussi, N., Kounenou, K., Tsitsas, G., Yotsidi, V., Merakou, K., Barbouni, A., & Koutras, V. (2017). Active empathic listening scale (AELS): reliability and validity in a Nationwide sample of Greek educators. *Social Sciences*, 6(4), 113. <https://doi.org/10.3390/socsci6040113>

Kourmoussi, N., Kounenou, K., Yotsidi, V., Xythali, V., Merakou, K., Barbouni, A. & Koutras, V. (2018). Personal and Job Factors Associated with Teachers' Active Listening and Active Empathic Listening. *Social sciences*, 7(7), 117. <https://doi.org/10.3390/socsci7070117>

Krok, D., & Telka, E. (2019). Optimism mediates the relationships between meaning in life and subjective and psychological well-being among late adolescents. *Current Issues in Personality Psychology*, 7(1), 32–42. <https://doi.org/10.5114/cipp.2018.79960>

Künsting, J., Neuber, V., & Lipowsky, F. (2016). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 299-322. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0272-7>

Λαμπροπούλου, Α. (2023). Ακαδημαϊκή αισιοδοξία και συμπερίληψη:: Στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40 (75), 69-90. <https://doi.org/10.26266/jpevol75pp69-90>

Li, F., Mohammaddokht, F., Hosseini, H. M., & Fathi, J. (2023). Reflective teaching and academic optimism as correlates of work engagement among university instructors. *Heliyon*, 9(2). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13735>

Loiseau, N., Bruni, A., Puigpinos, P., & Sakdavong, J. C. (2024, March). The feeling of self-efficacy and its impact on performance on a mobile learning application, *Mobile Learning 2024*, 2024, 231-238. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο, 2024 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED659938.pdf>

Lyrakos, G. N., Damigos, D., Mavreas, V., Georgia, K., & Dimoliatis, I. D. (2009). A translation and validation study of the Life Orientation Test Revised in the Greek

speaking population of nurses among three hospitals in Athens and Ioannina. *Social Indicators Research*, 95, 129-142. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9453-6>

Marcionetti, J., Castelli, L., Crescentini, A., Avanzi, L., Fraccaroli, F., & Balducci, C. (2018). Validation of a short scale in Italian to measure teacher burnout. *Swiss Journal of Psychology*, 77(2), 49–58. <https://doi.org/10.1024/1421-0185/a000208>

Marcionetti, J., & Castelli, L. (2023). The job and life satisfaction of teachers: a social cognitive model integrating teachers' burnout, self-efficacy, dispositional optimism, and social support. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 23(2), 441-463. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09516-w>

María-de-la-O, C. H., Giraldez-Hayes, A., Soliveres-Buigues, R., & Parejo, J. L. (2023). The Mediation of Music in the Development of Intrapersonal and Action Skills in Early Teacher Education. *Qualitative Research in Education*, 12(2), 116-148. <https://doi.org/10.17583/qre.10748>

Martín, M., González, C., Vicent, M., Sanmartín, R., Fernández-Sogorb, A., & García-Fernández, J. M. (2021). School refusal behavior profiles, optimism/pessimism, and personality traits in Spanish children. *Education Sciences*, 11(9), 524. <https://doi.org/10.3390/educsci11090524>

Mastrothanasis, K., Zervoudakis, K., & Xafakos, E. (2021). Secondary special education teachers' beliefs towards their teaching self-efficacy. *Preschool and Primary Education*, 9(1), 28-51. <https://doi.org/10.12681/ppej.24646>

Mavi, D., Tuti, G., & Ozdemir, M. (2024). How Does Teacher Academic Optimism Affect Teacher Self-Efficacy: Mediating Role of Teacher Professional Development and Teacher Subjective Well-Being?. *Psychology in the Schools*, 2024, 1–13. <https://doi.org/10.1002/pits.23373>

McLennan, B., McIlveen, P., & Perera, H. N. (2017). Pre-service teachers' self-efficacy mediates the relationship between career adaptability and career optimism. *Teaching and Teacher Education*, 63, 176-185. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.022>

McLean, L., Taylor, M., & Sandilos, L. (2023). The roles of adaptability and school climate in first-year teachers' developing perceptions of themselves, their classroom

relationships, and the career. *Journal of School Psychology*, 99, 101213. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.04.003>

Merritt, M. R. (2021). Active listening in the diverse roles of international school leaders. *IMCC Journal of Science*, 1(2), 115-130. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο, 2024 από https://myjournal.imcc.edu.ph/publication/volume-1-issue-2-2021/4_merritt-2021/

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

Mohammadi, R. (2023). Investigating the role of academic optimism in classroom management and job burnout of elementary school teachers. *Journal of Education*, 203(4), 759-767. <https://doi.org/10.1177/00220574211032557>

Murray, M. A., Cardwell, C., & Donnelly, M. (2017). GPs' mental wellbeing and psychological resources: a cross-sectional survey. *British Journal of General Practice*, 67(661), e547-e554. <https://doi.org/10.3399/bjgp17X691709>

Newman, D. B., Gordon, A. M., & Mendes, W. B. (2021). Comparing daily physiological and psychological benefits of gratitude and optimism using a digital platform. *Emotion*, 21(7), 1357. <https://doi.org/10.1037/emo0001025>

Neyisci, N., & Yilmaz, P. (2022). Determination of Psychological Capital Levels of Teachers in Distance Education. *International Online Journal of Education and Teaching*, 9(4), 1398-1411. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο, 2024 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1353376.pdf>

Özokcu, O. (2017). Investigating the relationship between teachers' self-efficacy beliefs and efficacy for inclusion. *European Journal of Special Education Research*, 2 (6), 234-252. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1133784>

Paramole, O. C., Adeoye, M. A., Arowosaye, S. A., & Ibikunle, Y. A. (2024). The Impact of Active Listening on Student Engagement and Learning Outcomes in Educational Settings. *International Journal of Universal Education*, 2(2), 77-89. <https://doi.org/10.33084/ijue.v2i2.8898>

- Paz, J., Kim, E. K., Dowdy, E., Furlong, M. J., Hinton, T., Piqueras, J. A., ... & Coats, S. (2022). School-Based Approaches for the Universal Assessment of Adolescent Psychosocial Strengths. *Handbook of Positive Psychology Assessment*, 299. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο, 2024 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED614834.pdf>
- Prakoso, B. H., Ramdani, Z., Asrijanty, A., Rahmawati, R., Safari, S., Siswanto, H. W., & Purnamasari, N. (2020). The Mediating Role of Optimism in Relation between Wisdom & Knowledge Virtues and School Well-Being in Adolescence. *International Association for Development of the Information Society*. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο, 2024 από <https://eric.ed.gov/?id=ED626735>
- Purol, M. F., & Chopik, W. J. (2021). Optimism: Enduring resource or miscalibrated perception?. *Social and Personality Psychology Compass*, 15(5), e12593. <https://doi.org/10.1111/spc3.12593>
- Ramírez-Pérez, M., & Zurita, R. Z. (2024). Examining the Relationship Between Academic Psychological Capital Profiles and Coping with Academic Stress and Time Management Among Undergraduate Students. *Journal of International Students*, 14(3), 364-384. <https://doi.org/10.32674/jis.v14i3.6302>
- Rincon Uribe, F. A., Neira Espejo, C. A., & Pedroso, J. D. S. (2022). The role of optimism in adolescent mental health: A systematic review. *Journal of Happiness Studies*, 23(2), 815-845. <https://doi.org/10.1007/s10902-021-00425-x>
- Rogers, C. R., & Farson, R. E. (1957). Active listening (p. 84). Chicago, IL: Industrial Relations Center of the University of Chicago. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο, 2024 από: https://wholebeinginstitute.com/wp-content/uploads/Rogers_Farson_Active-Listening.pdf
- Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. Reprinted. The Carl Rogers Reader. Boston: Houghton Mifflin. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο, 2024 από: https://www.beeleaf.com/wp-content/uploads/2017/09/rogers_chapter_in_koch-1.pdf
- Romo, L. F., Magana, D., & Gutierrez-Serrano, G. (2020). Factors influencing optimism for degree attainment in Latino first-generation college students.

- Association of Mexican American Educators Journal*, 14(3), 120-133.
<https://doi.org/10.24974/amae.14.3.408>
- Şahin, M. (2012). An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools. *Children and Youth Services Review*, 34(7), 1325-1330. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.03.013>
- Σαλαγιάννη, Μ. (2017). *Η επίδραση της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών* [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων]. ΟΛΥΜΠΙΑΣ.
<https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/28854>
- Salamondra, T. (2021). Effective communication in schools. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 13(1), 22-26. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο, 2024 από: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1303981>
- Sarris, D., Christopoulou, F., Zaragas, H., Zakopoulou, V., & Papadimitropoulou, P. (2020). Self-efficacy of special education teachers in Greece. *European Journal of Education Studies*, 7, 150–160. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3809401>
- Saskia Meinken, Christoph M. Paulus (2024) Effects Of A 1.5-Day Empathy Training For Student Teachers. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 29 (5), 24-28. <https://doi.org/10.9790/0837-2905052428>
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health psychology*, 4(3), 219. <https://doi.org/10.1037//0278-6133.4.3.219>
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): a reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of personality and social psychology*, 67(6), 1063. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.6.1063>
- Schou-Bredal, I., Heir, T., Skogstad, L., Bonsaksen, T., Lerdal, A., Grimholt, T., & Ekeberg, Ø. (2017). Population-based norms of the life orientation test–revised (LOT-R). *International journal of clinical and health psychology*, 17(3), 216-224. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.07.005>

Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2024). The simultaneous impact of interventions on optimism and depression: A meta-analysis. *Mental Health Science*, 2(3), e79. <https://doi.org/10.1002/mhs2.79>

Scott, T., Guan, W., Han, H., Zou, X., & Chen, Y. (2023). The impact of academic optimism, institutional policy and support, and self-efficacy on university instructors' continuous professional development in Mainland China. *Sage Open*, 13(1), <https://doi.org/10.1177/21582440231153339>

Sehgal, B., & Sran, S. K. (2022) Empathy and Self-Efficacy in Teachers of Inclusive and Mainstream Schools. *Journal of Applied Research in Humanities, Language and Social Sciences*, 2(1), 12-23. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο, 2024 από: https://www.researchgate.net/publication/378766844_Empathy_and_Self-Efficacy_in_Teachers_of_Inclusive_and_Mainstream_Schools

Seligman, M. E. P. (2018). Learned optimism: how to change your mind and your life. Nicholas Brealey Publishing. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο, 2024 από: http://zainimunawir.blog.uma.ac.id/wp-content/uploads/sites/643/2020/02/Learned-Optimism_-How-to-Change-Your-Mind-and-Your-Life-PDFDrive.com-.pdf

Sezgin, F., & Erdogan, O. (2015). Academic optimism, hope and zest for work as predictors of teacher self-efficacy and perceived success. *Educ. Sci.* 15, 7–19. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.1.2338>

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. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο, 2024 από: https://www.researchgate.net/publication/281346682_Teacher_Self-Efficacy_as_a_Function_of_Student_Engagement_Instructional_Strategies_and_Classroom_Management

Shaukat, S., Vishnumolakala, V. R., & Al Bustami, G. (2019). The impact of teachers' characteristics on their self-efficacy and job satisfaction: A perspective from teachers engaging students with disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 68-76. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12425>

- Song, K. (2022). Well-being of teachers: The role of efficacy of teachers and academic optimism. *Frontiers in psychology*, 12, 831972. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.831972>
- Sygit-Kowalkowska, E. (2021). Teachers of socially maladjusted children and youth. Occupational burnout–sense of self-efficacy–teachers’ life optimism. A comparative study. *Current issues in personality psychology*, 11(1), 48. <https://doi.org/10.5114/cipp.2021.110855>.
- Σταλίκας, Α. Β., & Μυτσκίδου, Π. (2011). *Εισαγωγή στη θετική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Tabieh, A. A., Al-Hileh, M. M., Abu Afifa, H. M., & Abuzagha, H. Y. (2021). The Effect of Using Digital Storytelling on Developing Active Listening and Creative Thinking Skills. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 13-21. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.13>
- Tas, & Tuyan,. (2023). The Interplay of Turkish EFL Teachers' Academic Optimism, Psychological Well-Being, and Self-Efficacy. *Asian Journal of Education and Training*, 9(3), 81-87. <https://doi.org/10.20448/edu.v9i3.5005>
- Terzi, E. (2024). Teaching Self-Efficacy at Primary Education in Greece. *Innovare Journal of Education*, 12(1), 22-29. <https://doi.org/10.22159/ijoe.2024v12i1.49930>.
- Topornycky, J., & Golparian, S. (2016). Balancing openness and interpretation in active listening. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 9, 175-184. <https://doi.org/10.22329/celt.v9i0.4430>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. (2002) The Influence of Resources and Support on Teachers’ Efficacy Beliefs. *Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans*, 1-5 April 2002. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο, 2024 από: <https://anitawoolfolkhoy.com/pdfs/aera-2002-megan.pdf>
- Uslukaya, A. (2024). The relationships between teacher self-efficacy, optimism, perceived social support, and burnout: A moderated mediation analysis using the

revised job demands–resources model. *Psychology in the Schools*, 61(11), 4112-4132. <https://doi.org/10.1002/pits.23272>

Vitalaki, E., & Katsarou, E. (2021). Active listening: A model for Teachers and Parents to Actively Listen and Act Upon Children's Concerns in Terms of their Perceptions of Quality of Life. *Curriculum*, 73. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο, 2024 από: https://www.researchgate.net/profile/Lefkios-Neophytou/publication/349971413_CHILDREN'S_LIFE_QUALITY_PARTICIPATION_RECREATION_AND_PLAY_A_RIGHTS_BASED_APPROACH_TO_CHILDREN'S_QUALITY_OF_LIFE_Curriculum_Open_Resource_Toolbox/links/604a165745851543166bb066/CHILDRENS-LIFE-QUALITY-PARTICIPATION-RECREATION-AND-PLAY-A-RIGHTS-BASED-APPROACH-TO-CHILDRENS-QUALITY-OF-LIFE-Curriculum-Open-Resource-Toolbox.pdf#page=74

Weger Jr, H., Castle, G. R., & Emmett, M. C. (2010). Active listening in peer interviews: The influence of message paraphrasing on perceptions of listening skill. *The Intl. Journal of Listening*, 24(1), 34-49. <https://doi.org/10.1080/10904010903466311>

Weger Jr, H., Castle Bell, G., Minei, E. M., & Robinson, M. C. (2014). The relative effectiveness of active listening in initial interactions. *International Journal of Listening*, 28(1), 13-31. <https://doi.org/10.1080/10904018.2013.813234>

Williams-Duncan, O. M. (2020). Cross-Cultural Community Building: Strategies for Improving Interactions in Diverse Educational Settings. *Multicultural Education*, 27(2), 18-23. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο, 2024 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1280744.pdf>

Wilson, M. F., & VanderWeele, T. J. (2024). Rational Optimism. *Philosophia*, 52(3), 757-778. <https://doi.org/10.1007/s11406-024-00758-w>

Χαροκοπάκη, Α. Κ. (2012). *Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων μαθητών-μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: ο ρόλος ατομικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών*. [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]. ΕΚΤ. <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=29085>

Yang, J. (2021). The predictive role of Chinese EFL teachers' individual self-efficacy and collective efficacy in their work engagement. *Frontiers in Psychology*, 12, 752041. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752041>

Yurt, E. (2022). Academic Optimism in the Context of Social Cognitive Theory. *International Society for Technology, Education, and Science*. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο, 2024 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED631234.pdf>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί συμμετέχοντες/συμμετέχουσες,

Ονομάζομαι Παππά Αφροδίτη και φοιτώ στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα με τίτλο: «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί αντικείμενο έρευνας και είναι απολύτως **ανώνυμο**. Για την εγκυρότητα της προσπάθειας είναι απαραίτητο να απαντήσετε όλες τις ερωτήσεις.

Ο μέσος εκτιμώμενος χρόνος για την συμπλήρωση του είναι περίπου 10 λεπτά.

Α΄ Μέρος

Σημειώστε με Χ το κουτάκι που ταιριάζει με την απάντηση σας.

1. Ιδιότητα: Δάσκαλος/α ☐ Ειδικός/ή παιδαγωγός ☐
2. Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐ Άλλο ☐
3. Ηλικία: 21-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51-60 ☐ άνω από 61 ☐
4. Σπουδές: **(να επιλέξετε το ανώτερο από τα πτυχία σας)**
 - ☐ Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
 - ☐ Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
 - ☐ Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής
 - ☐ Άλλος Μεταπτυχιακός τίτλος
 - ☐ Διδακτορικό Ειδικής Αγωγής
 - ☐ Άλλος Διδακτορικός τίτλος
 - ☐ 2^ο πτυχίο σχετικό με την Ειδική Αγωγή ή την Εκπαίδευση
 - ☐ Διδασκαλείο

5. Επιμόρφωση: (να επιλέξετε μία από τις παρακάτω επιλογές)

- ☐ Επιμορφωτικό σεμινάριο (400+ωρών) στον τομέα της Ειδικής Αγωγής
- ☐ Επιμορφωτικό σεμινάριο στον τομέα των Επιστημών της Αγωγής (σχετικό με την εκπαίδευση)
- ☐ Επιμορφωτικό σεμινάριο στον τομέα της ψυχικής υγείας
- ☐ Καμία επιμόρφωση

6. Τύπος μονάδας εργασίας:

- Γενικό σχολείο ☐ ΣΜΕΑΕ (Ειδικό σχολείο) ☐ Παράλληλη στήριξη ☐
- Τμήμα ένταξης ☐ Τμήμα υποδοχής ☐

7. Τύπος εκπαιδευτικού ιδρύματος:

- Δημόσια δομή ☐ Ιδιωτική δομή ☐ Δεν απαντώ ☐

8. Σχέση εργασίας:

- Ωρομίσθιος/α ☐ Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου ☐
- Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου ☐ Μόνιμος/η ☐

9. Περιοχή που βρίσκεται το σχολείο:

- ☐ Αγροτική (πληθυσμός μέχρι και 2.000 κατοίκους)
- ☐ Ημιαστική (πληθυσμός από 2.001 μέχρι 10.000 κατοίκους)
- ☐ Αστική (πληθυσμός πάνω από 10.000 κατοίκους)

10. Οικογενειακή κατάσταση:

- Άγαμος/η ☐ Σε σχέση ☐ Έγγαμος / η ☐ Διαζευγμένος/ η ☐
- Χήρος/α ☐

11. Έχετε παιδιά:

- Κανένα ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ πάνω από 3 ☐

12. Έτη προϋπηρεσίας:

- 0-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ πάνω από 20 ☐

13. Μηνιαίο εισόδημα:

0€ έως 750€ ☐ 751€ έως 1.000€ ☐ 1.001€ έως 1.500€ ☐
1.501€ έως 1.700€ ☐ Δεν απαντώ ☐

14. Είστε ικανοποιημένοι από τον μισθό σας:

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Ιάρα πολύ ☐
Δεν απαντώ ☐

15. Δυναμικότητα του σχολείου που εργάζεστε:

1/Θεσιο- 5/Θεσιο (Ολιγοθέσιο) ☐ Μεγαλύτερο από 6/Θέσιο (Πολυθέσιο) ☐
6/Θεσιο ☐

16. Αριθμός των μαθητών της τάξης σας:

έως 5 ☐ 6 έως 10 ☐ 11 έως 15 ☐ 16 έως 20 ☐ 21 και πάνω ☐

17. Ασχολείστε με κάποιο χόμπι/ δραστηριότητα στον ελεύθερο σας χρόνο;

Ναι ☐ Όχι ☐ Δεν απαντώ ☐

18. Κοιμόσαστε επαρκώς;

Ναι ☐ Όχι ☐ Δεν απαντώ ☐

19. Θεωρείτε ότι λαμβάνετε υποστήριξη από τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς σας σε

διάφορα προβλήματα που προκύπτουν;

Ναι ☐ Όχι ☐ Δεν απαντώ ☐

20. Θεωρείτε ότι λαμβάνετε υποστήριξη από τους συναδέλφους σας όταν τους χρειάζεστε

σε διάφορα προβλήματα που προκύπτουν;

Ναι ☐ Όχι ☐ Δεν απαντώ ☐

Β' Μέρος

Στη συνέχεια, διαβάστε κάθε πρόταση προσεκτικά και σκεφτείτε σε ποιο βαθμό ισχύει για εσάς το περιεχόμενο της. Είναι σημαντικό να απαντήσετε με ειλικρίνεια και συνέπεια, δίνοντας την

πρώτη αυθόρμητη απάντηση που σας έρχεται στο μυαλό, καθώς δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.

Σημειώστε με X το κουτάκι που ταιριάζει με την απάντηση σας.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	Διαφωνώ απόλυτα 0	Διαφωνώ 1	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ 2	Συμφωνώ 3	Συμφωνώ απόλυτα 4
21. Σε στιγμές αβεβαιότητας συνήθως περιμένω να μου συμβεί το καλύτερο.					
22. Μπορώ εύκολα να χαλαρώσω.					
23. Εάν κάτι μπορεί να πάει στραβά, θα πάει στραβά.					
24. Είμαι πάντα αισιόδοξος/-η για το μέλλον μου.					
25. Μου αρέσει να κάνω παρέα με τους φίλους μου.					
26. Είναι σημαντικό για εμένα να ασχολούμαι συνέχεια με κάτι.					
27. Σχεδόν ποτέ δεν περιμένω να πάνε τα πράγματα όπως τα θέλω.					
28. Δεν θυμώνω πολύ εύκολα.					

29. Σπάνια πιστεύω ότι θα μου συμβούν καλά πράγματα.					
30. Συνολικά, περιμένω να μου συμβούν περισσότερα καλά παρά δυσάρεστα πράγματα.					

Δηλώστε το βαθμό στον οποίο θεωρείτε ότι σας χαρακτηρίζει καθεμιά από τις προτάσεις:

Σημειώστε με X το κουτάκι που ταιριάζει με την απάντηση σας.

Σε ποιόν βαθμό μπορείτε:	Διαφωνώ απόλυτα 0	Διαφωνώ 1	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ 2	Συμφωνώ 3	Συμφωνώ απόλυτα 4
31. Να κινητοποιήσετε και τις/τους πιο «δύσκολους/ες» μαθήτριες/τές σας.					
32. Να βοηθήσετε τους μαθητές/τριές σας να αποκτήσουν κριτική σκέψη.					
33. Να ελέγξετε την διαταρακτική συμπεριφορά μαθητή/τριας μέσα στη τάξη.					

34. Να κινητοποιήσετε μαθητές/τριές σας που επιδεικνύουν μειωμένο ενδιαφέρον για το σχολείο.					
35. Να κάνετε σαφείς τις προσδοκίες σας σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών σας.					
36. Να πείσετε τους μαθητές/τριές σας ότι μπορούν να τα καταφέρουν στο σχολείο.					
37. Να ανταποκριθείτε στις δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών/τριών σας.					
38. Να καθιερώσετε ρουτίνες για να κρατάτε τις δραστηριότητες σε ομαλή ροή.					

Σε ποιόν βαθμό	Διαφωνώ	Διαφωνώ	Ούτε	Συμφωνώ	Συμφωνώ
----------------	---------	---------	------	---------	---------

μπορείτε:	απόλυτα 0	1	συμφωνώ ούτε διαφωνώ 2	3	απόλυτα 4
39. Να βοηθήσετε τους μαθητές/τριές σας να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης					
40. Να εκτιμήσετε αν οι μαθητές/τριες σας κατανοούν αυτά που έχετε διδάξει.					
41. Να σχεδιάσετε εύστοχες ερωτήσεις για τους μαθητές/τριές σας.					
42. Να ενισχύσετε τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών σας.					
43. Να πείσετε τους μαθητές/τριές σας να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης.					
44. Να βελτιώσετε τον βαθμό κατανόησης ενός/μίας μαθήτριας/ή σας που παρουσιάζει χαμηλές επιδόσεις					

(αποτυγχάνει).					
45. Να ηρεμήσετε ένα/μία μαθητή/τρία που κάνει φασαρία ή έχει διαταρακτική συμπεριφορά.					
46. Να εφαρμόζετε μοντέλα διαχείρισης της τάξης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών σας.					

Σημειώστε με X το κουτάκι που ταιριάζει με την απάντησή σας.

Σε ποιόν βαθμό μπορείτε:	Διαφωνώ απόλυτα 0	Διαφωνώ 1	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ 2	Συμφωνώ 3	Συμφωνώ απόλυτα 4
47. Να προσαρμόζετε τα μαθήματά σας ανάλογα με το κατάλληλο επίπεδο κάθε μαθητή/τριας ξεχωριστά.					
48. Να χρησιμοποιήσετε διάφορες στρατηγικές αξιολόγησης.					
49. Να εμποδίσετε					

τις/τους μαθήτριες/τές σας με διαταρακτική συμπεριφορά να διαταράσσουν το μάθημα.					
50. Να παρέχετε μια εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα στους οι μαθητές/τριές που δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποιες έννοιες.					
51. Να ελέγξετε την διαταρακτική συμπεριφορά μαθητριών/τών σας (υπερδραστηριότητα, παρεμπόδιση συμμαθητριών/τών κλπ.).					

Σημειώστε με X το κουτάκι που ταιριάζει με την απάντηση σας.

Σε ποιόν βαθμό μπορείτε:	Διαφωνώ απόλυτα 0	Διαφωνώ 1	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ 2	Συμφωνώ 3	Συμφωνώ απόλυτα 4
52. Να διευκολύνετε τις οικογένειες προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου.					

53. Να εφαρμόσετε εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη σας.					
54. Να παρέχετε κατάλληλες δραστηριότητες για τους/τις πολύ ικανούς/νές μαθητές/τριές.					

Παρακαλείσθε να υποδείξετε πόσο συχνά αισθάνεστε ότι σας αντιπροσωπεύουν οι παρακάτω προτάσεις

Σημειώστε με X το κουτάκι που ταιριάζει με την απάντηση σας.

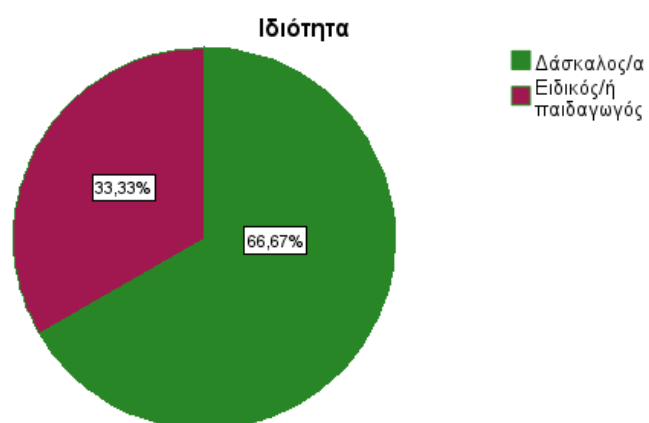
	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ 1	Πολύ σπάνια 2	Σπάνια 3	Μερικές φορές 4	Συχνά 5	Πολύ συχνά 6	Πάντα ή σχεδόν πάντα 7
55. Είμαι ευαίσθητος/η σε ό,τι οι άλλοι δεν εκφράζουν με λόγια.							
56. Έχω επίγνωση αυτού που οι άλλοι υπονοούν αλλά δεν εκφράζουν με λόγια.							
57. Κατανοώ το πώς αισθάνονται οι άλλοι.							
	Ποτέ ή σχεδόν πο 1	Πολύ σπάνια 2	Σπάνια 3	Μερικές φορές 4	Συχνά 5	Πολύ συχνά 6	Πάντα ή σχεδόν πάντα 7

58. Έχω τις αισθήσεις μου ανοιχτές για κάτι περισσότερο από αυτά που λέγονται με λόγια.							
59. Διαβεβαιώνω τους άλλους ότι θα θυμάμαι αυτό που μου λένε.							
60. Συνοψίζω τα σημεία συμφωνίας και διαφωνίας την κατάλληλη στιγμή.							
61. Κρατώ στο νου μου τα θέματα που επισημαίνουν οι άλλοι.							
62. Διαβεβαιώνω τους άλλους ότι τους ακούω χρησιμοποιώντας λεκτικές επιβεβαιώσεις /επιφωνήματα (π.χ.: Μμ, Χμ, κ.λπ.).							
63. Διαβεβαιώνω τους άλλους ότι είμαι δεκτικός/η στις ιδέες τους.							
64. Κάνω ερωτήσεις που δείχνουν ότι κατανοώ τις θέσεις των άλλων.							
65. Δείχνω στους άλλους ότι τους ακούω χρησιμοποιώντας τη γλώσσα του σώματος							

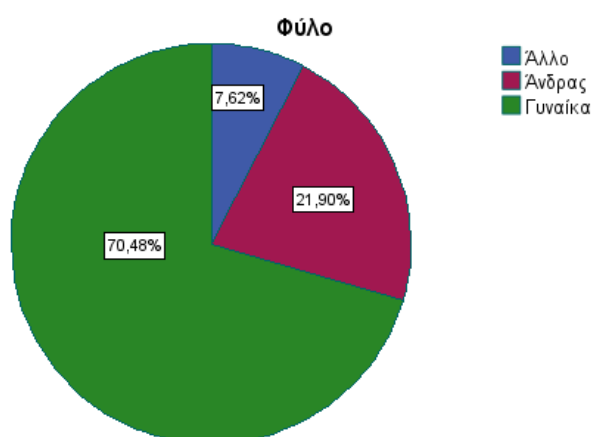
(π.χ. με νεύματα κεφαλής).							
-------------------------------	--	--	--	--	--	--	--

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II

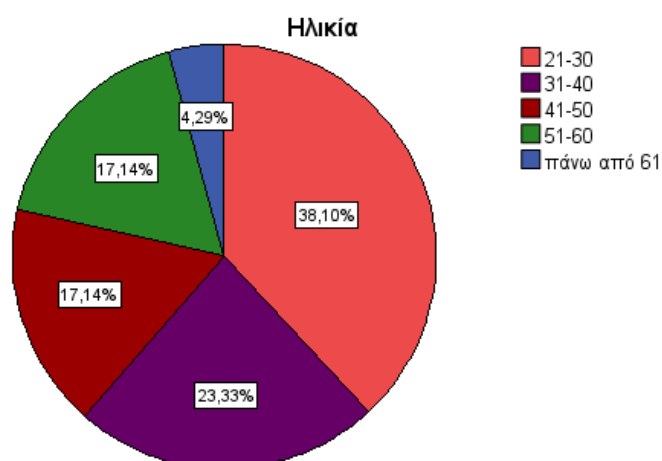
Εικόνα 1: Ιδιότητα εκπαιδευτικού



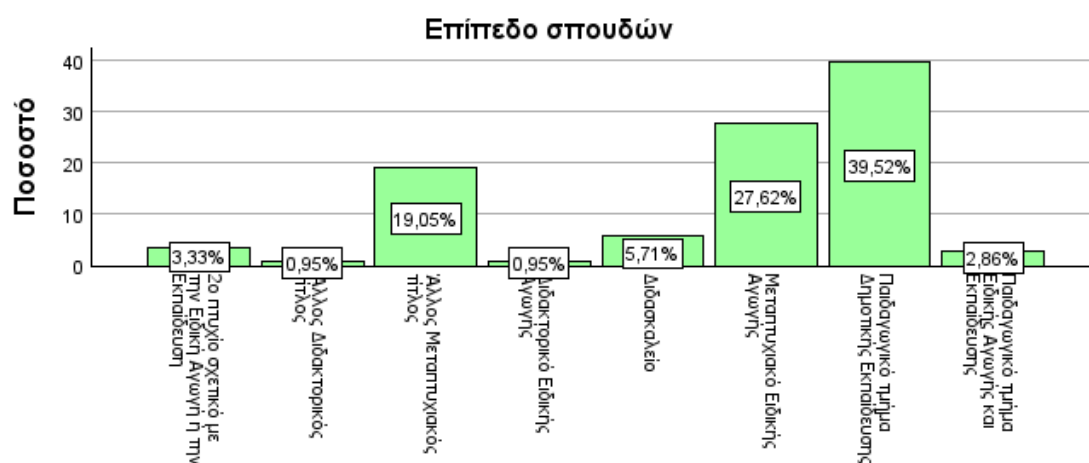
Εικόνα 2: Φύλο εκπαιδευτικών



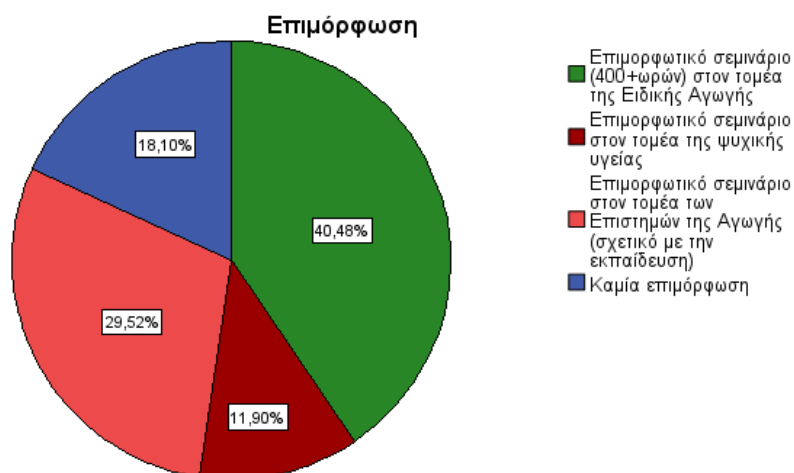
Εικόνα 3: Ηλικία εκπαιδευτικών



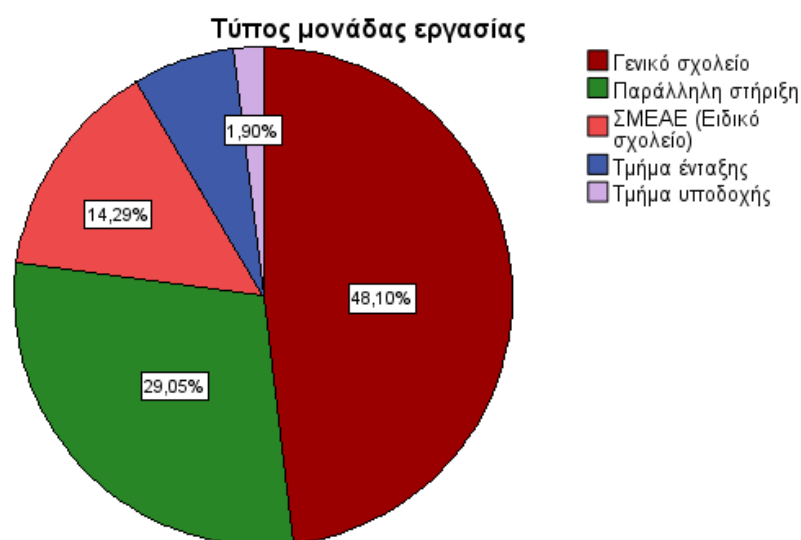
Εικόνα 4: Επίπεδο σπουδών



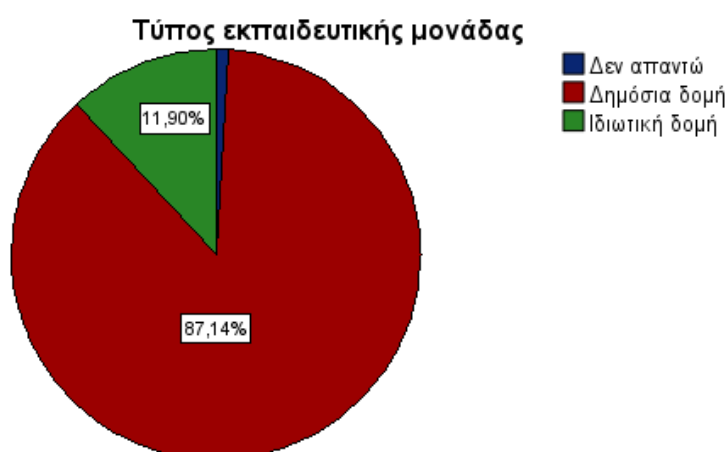
Εικόνα 5: Είδος επιμόρφωσης



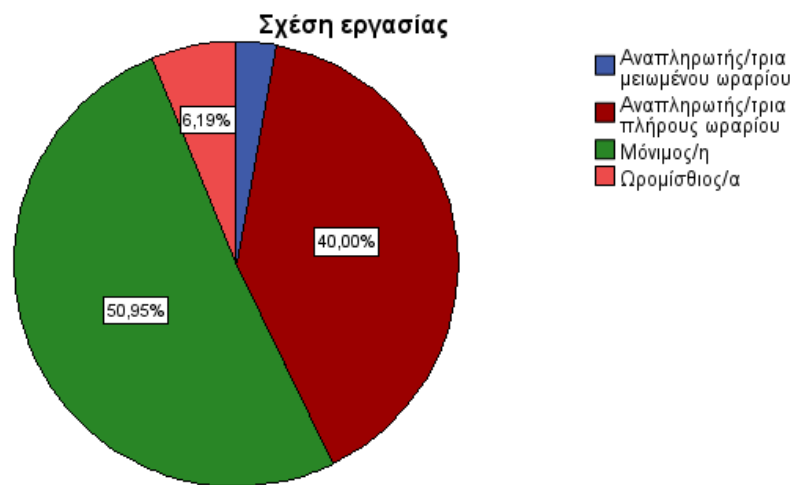
Εικόνα 6: Τύπος μονάδας εργασίας



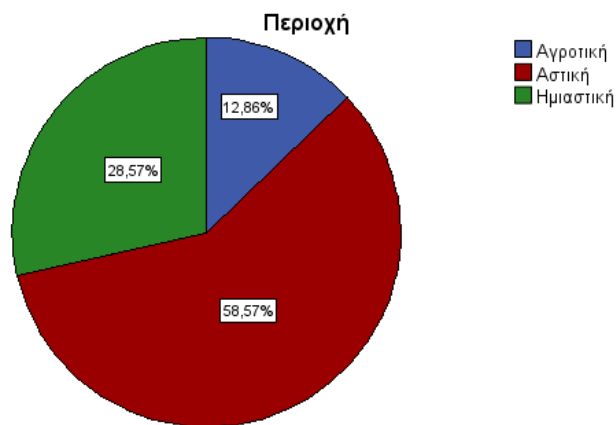
Εικόνα 7: Τύπος εκπαιδευτικής μονάδας



Εικόνα 8: Σχέση εργασίας



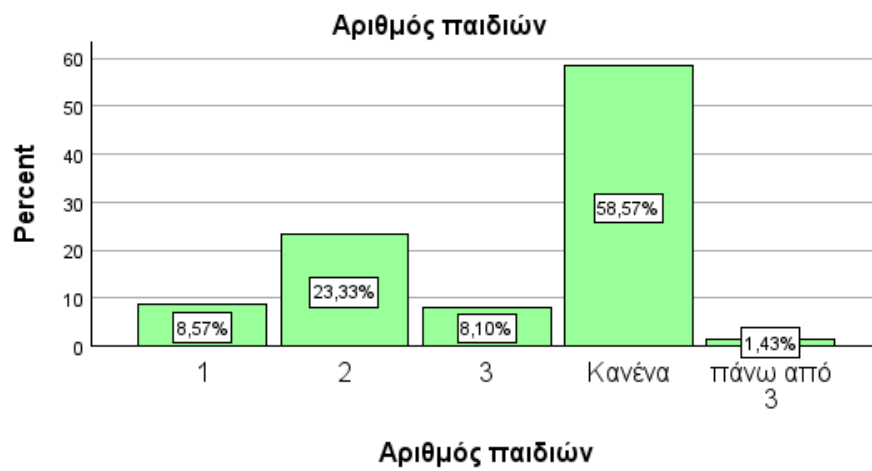
Εικόνα 9: Περιοχή σχολείου



Εικόνα 10: Οικογενειακή κατάσταση



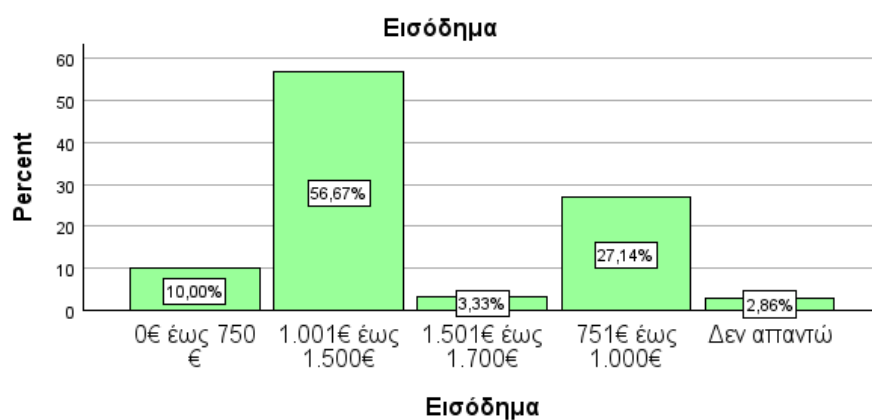
Εικόνα 11: Αριθμός παιδιών



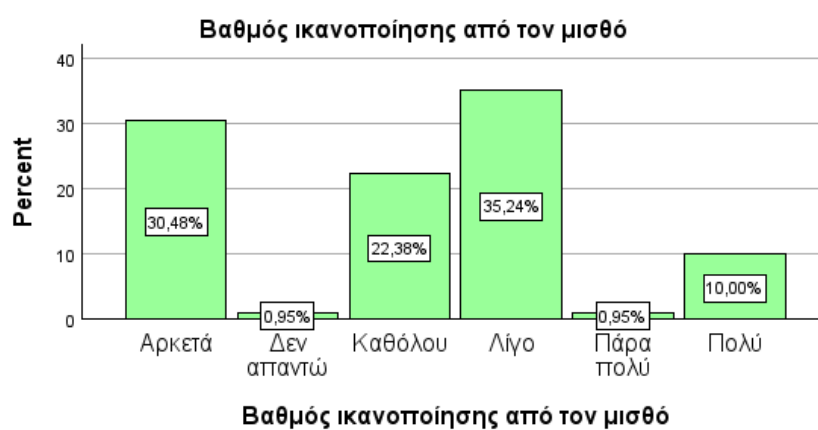
Εικόνα 12: Έτη προϋπηρεσίας



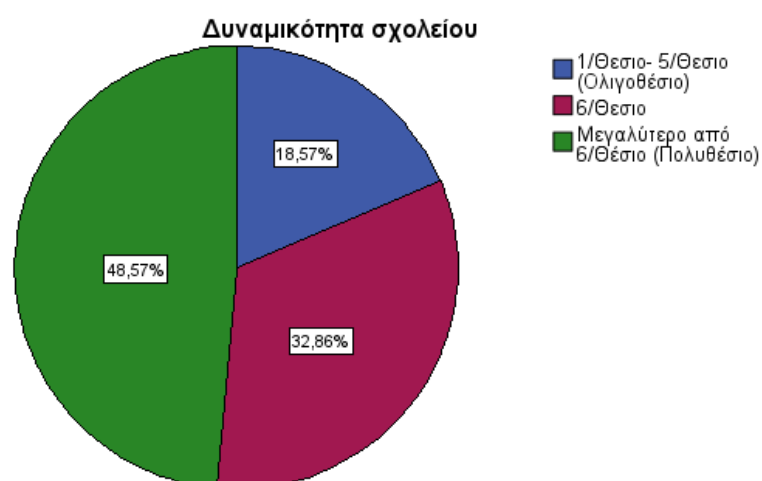
Εικόνα 13: Μηνιαίο εισόδημα



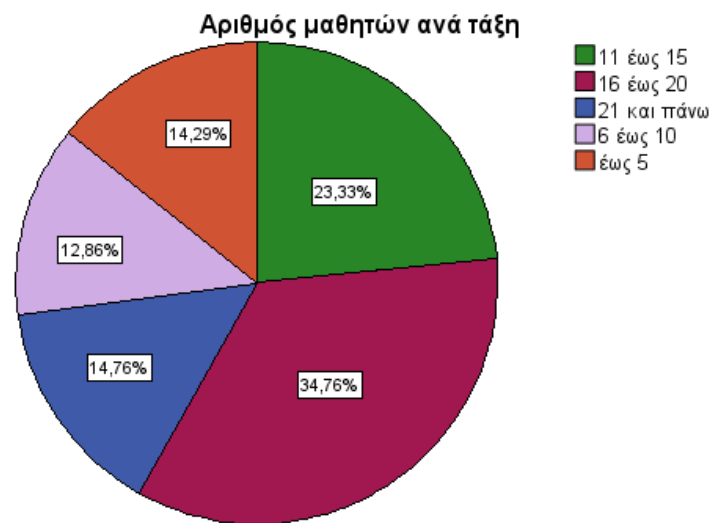
Εικόνα 14: Βαθμός ικανοποίησης από τον μισθό



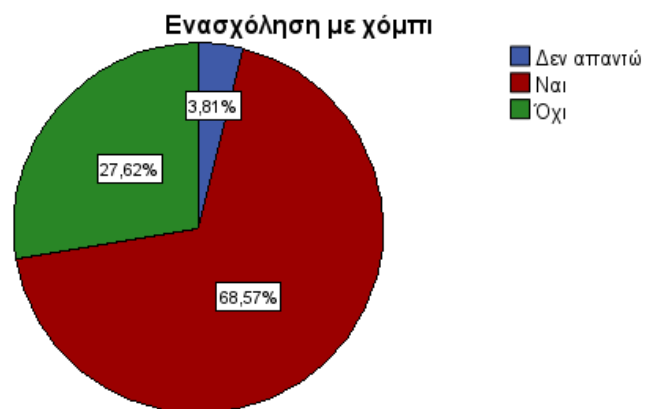
Εικόνα 15: Δυναμικότητα σχολείου



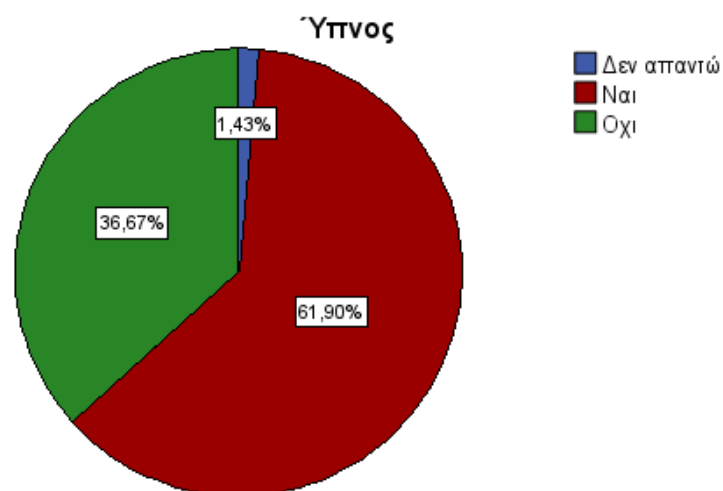
Εικόνα 16: Αριθμός μαθητών



Εικόνα 17: Ενασχόληση με χόμπι



Εικόνα 18: Επίπεδα ύπνου



Πίνακας 35: Επίπεδο ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης των εκπαιδευτικών

Ενεργητική ακρόαση		
Επίπεδο Ενσυναισθητικής ενεργητικής ακρόασης	N	Ποσοστό (%)
Χαμηλό επίπεδο	10	4,8
Μέτριο επίπεδο	86	41,0
Υψηλό επίπεδο	114	54,3

Πίνακας 36: Επίπεδο διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Ενεργητική ακρόαση		
Επίπεδο Διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας	N	Ποσοστό (%)
Χαμηλό επίπεδο	5	2,4
Μέτριο επίπεδο	104	49,5
Υψηλό επίπεδο	101	48,1