



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων  
Σχολή Επιστημών Αγωγής  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

### ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η επιρροή της γονεϊκής εμπλοκής στην σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές με ή χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και την αυτοαποτελεσματικότητά του»

Χρήστος Τσιάβος

A.M. 75

ΙΟΥΝΙΟΣ 2025

ΙΩΑΝΝΙΝΑ



University of Ioannina

Faculty of Education Sciences

Pedagogical Department of Primary Education

DISSERTATION

"The influence of parental involvement on the teacher's relationship with students with or without Special Educational Needs and their self-efficacy"

Christos Tsiavos

A.M. 75

JUNE 2025

IOANNINA

Διπλωματική εργασία:

«Η επιρροή της γονεϊκής εμπλοκής στην σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές με ή χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και την αυτοαποτελεσματικότητά του»

Χρήστος Τσιάβος

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Επιβλέπουσα: Ελένη Μορφίδη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο

Ιωαννίνων

Μέλος: Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης, Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο

Ιωαννίνων

Μέλος: Φίλιππος Ευαγγέλου, Επίκουρος Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο

Ιωαννίνων

Ιωάννινα, 2025

## Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία, η οποία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του δεύτερου έτους του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κατά το έτος 2024-2025, αποτελείται από δύο βασικά μέρη. Το πρώτο μέρος είναι θεωρητικό και εξετάζει το αντικείμενο της εργασίας. Συγκεκριμένα, αναλύσαμε και καταγράψαμε δεδομένα, πληροφορίες και ερευνητικά ευρήματα σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση, τον ρόλο του δασκάλου στις σχέσεις του με τους μαθητές και την αίσθηση της αυτοεκτίμησης και αυτοαποτελεσματικότητάς του, με την οικογένεια να παίζει επίσης ρόλο ως εξωτερικός παράγοντας. Το δεύτερο μέρος αφορά την έρευνα που πραγματοποιήσαμε με στόχο να προσδιορίσουμε την επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή, τόσο για μαθητές με όσο και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και την αυτοεκτίμηση και αυτοαποτελεσματικότητά τους από την πλευρά των δασκάλων. Η έρευνα περιλαμβάνει τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν και τη συσχέτισή τους με διάφορους παράγοντες. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή έχει θετική επίδραση στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, καθώς και στην αίσθηση αυτοεκτίμησης και αυτοαποτελεσματικότητας του δασκάλου, με τους γονείς να διαδραματίζουν υποστηρικτικό ρόλο και να νιώθουν ασφαλείς στην αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές τους.

**Λέξεις-κλειδιά:** γονεϊκή εμπλοκή, σχέση με μαθητή, αυτοαποτελεσματικότητα, εκπαιδευτικοί

## **Abstract**

This thesis, which was prepared in the context of the second year of the Master's Program "Special Education and Education" of the Pedagogical Department of Elementary Education of the University of Ioannina in the year 2024-2025, consists of two main parts. The first part is theoretical and examines the subject of the work. In particular, we analyzed and recorded data, information and research findings about special educational needs in education, the role of the teacher in his relationships with students and his sense of self-esteem and self-efficacy, with the family also playing a role as an external factor. The second part concerns the research we carried out with the aim of determining the effect of parental involvement on the teacher-student relationship, both for students with and without special educational needs, as well as their self-esteem and self-efficacy from the teachers' point of view. The research involves the statistical analysis of the collected data and its correlation with various factors. The results of the research show that parental involvement has a positive effect on the teacher-student relationship, as well as the teacher's sense of self-esteem and self-efficacy, with parents playing a supportive role and feeling safe in their interactions with their students.

**Keywords:** parental involvement, relationship with student, self-efficacy, teachers

## Περιεχόμενα

|                                                                                           |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Πρόλογος.....                                                                             | 4         |
| Abstract.....                                                                             | 5         |
| Εισαγωγή .....                                                                            | 8         |
| <b>ΜΕΡΟΣ Α : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ .....</b>                                                          | <b>9</b>  |
| <b>Κεφάλαιο 1ο : Οι Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) από εκπαιδευτική σκοπιά .....</b> | <b>9</b>  |
| 1.1 Το Εκπαιδευτικό μοντέλο κατανόησης.....                                               | 9         |
| 1.2 Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: Ορισμός .....                                          | 10        |
| <b>Κεφάλαιο 2ο : Η Θέση του δασκάλου στην συναναστροφή του με τους μαθητές</b>            | <b>13</b> |
| 2.1 Ρόλος Εκπαιδευτικού σε θεωρία και πράξη.....                                          | 13        |
| 2.2.1 Συνεργασία εκπαιδευτικού προσωπικού στη γενική και ειδική αγωγή .....               | 14        |
| 2.3.1 Ο κατάλληλος εκπαιδευτικός.....                                                     | 20        |
| 2.4 Ο ρόλος των παιδιών .....                                                             | 21        |
| 2.5 Οι σχέσεις Εκπαιδευτικού – Μαθητή.....                                                | 22        |
| 2.5.1 Οι σχέσεις με μαθητή με Ειδικές Ανάγκες στην Εκπαίδευση .....                       | 23        |
| 2.5.2 Παιδαγωγική σχέση – Ψυχοπαιδαγωγική στήριξη .....                                   | 24        |
| 2.5.3 Δυσκολίες στις σχέσεις .....                                                        | 26        |
| 2.6 Η θέση του δασκάλου στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών                            | 27        |
| <b>Κεφάλαιο 3ο : Γονεϊκή εμπλοκή και Σχέση Εκπαιδευτικού-Μαθητή/τριας</b>                 | <b>32</b> |
| 3.1 Ορισμός Γονεϊκής εμπλοκής .....                                                       | 32        |
| 3.2 Μοντέλα Γονεϊκής εμπλοκής .....                                                       | 33        |
| 3.3 Συμμετοχή οικογένειας στην Εκπαιδευτική διαδικασία.....                               | 34        |
| 3.4 Συνεργασία Γονέων και Εκπαιδευτικών .....                                             | 35        |
| 3.4.1 Μέθοδοι και πρακτικές υλοποίησης και ενίσχυσης .....                                | 36        |
| 3.4.2 Οφέλη συνεργασίας .....                                                             | 39        |
| 3.4.3 Περιορισμοί συνεργασίας .....                                                       | 40        |

|                                                                         |                              |
|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------|
| Κεφάλαιο 4 <sup>ο</sup> : Εκπαιδευτικός και Αυτοαποτελεσματικότητα..... | 42                           |
| 4.1. Αυτοαποτελεσματικότητα: Εισαγωγή στην έννοια και ορισμός της       | 42                           |
| 4.2. Εργασιακή αυτοαποτελεσματικότητα .....                             | 46                           |
| 4.3. Αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού δυναμικού ....            | 46                           |
| 4.4. Εργαλεία Καταμέτρησης Εκπαιδευτικής Αυτοαποτελεσματικότητας        | 49                           |
| <i>ΜΕΡΟΣ Β : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ</i> .....                                       | 52                           |
| 1.1 Σκοπός Έρευνας.....                                                 | 52                           |
| 1.2 Ερευνητικά Ερωτήματα και Υποθέσεις .....                            | 52                           |
| 1.3 Ερευνητική Στρατηγική.....                                          | 53                           |
| 1.4 Μέσο Συλλογής δεδομένων .....                                       | 53                           |
| 1.5 Προσδιορισμός πληθυσμού έρευνας – Επιλογή δείγματος .               | 54                           |
| 1.6 Στατιστική επεξεργασία δεδομένων                                    | Error! Bookmark not defined. |
| 1.7 Αναλυτική παρουσίαση αποτελεσμάτων                                  | Error! Bookmark not defined. |
| 1.8 Παρουσίαση ευρημάτων ανάλυσης υποθέσεων                             | Error! Bookmark not defined. |
| Συζήτηση .....                                                          | 76                           |
| Συμπεράσματα .....                                                      | 80                           |
| Επίλογος.....                                                           | 81                           |
| Βιβλιογραφία .....                                                      | 82                           |
| Παράρτημα .....                                                         | 116                          |

## Εισαγωγή

Βιώνουμε μια περίοδο κρίσης της κοινωνίας, η οποία έχει επιπτώσεις στις αξίες, τους θεσμούς, την εκπαίδευση και ό,τι σχετίζεται με αυτήν. Η Ελλάδα δεν αποτελεί εξαίρεση, αφού λόγω της κρίσης στους οικονομικούς παράγοντες έχει αυξήσει τις κοινωνικές ανισότητες, δημιουργώντας φαινόμενα περιθωριοποίησης για οποιονδήποτε έχει κάτι που είναι διαφορετικό.

Η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για την κοινωνική ανάπτυξη, με βασικό στόχο την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού. Είναι απαραίτητο από την πρώιμη ηλικία να παρέχεται υποστήριξη σε παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ), είτε μέσω παράλληλης στήριξης, είτε μέσω τμημάτων ένταξης, ή ακόμη και μέσω φοίτησης σε ειδικά σχολεία. Με αυτόν τον τρόπο προάγεται η αποδοχή της διαφορετικότητας και διευκολύνεται η ομαλή ένταξη όλων των παιδιών στο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον, συμβάλλοντας στην πρόοδο της κοινωνίας. Η παρούσα εργασία μελετά τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, ανεξαρτήτως των ΕΕΑ, και τις μεθόδους εκπαίδευσης που διευκολύνουν την ομαλή ένταξή του στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό, που περιλαμβάνουν τέσσερα και ένα κεφάλαιο αντίστοιχα.

Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, αναλύεται η αντίληψη των ΕΕΑ στην εκπαίδευση σε θεωρητικό επίπεδο. Είναι σημαντικό το εκπαιδευτικό σύστημα, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, να κατανοήσει τις ανάγκες αυτών των μαθητών για να μπορέσει να τους υποστηρίξει και να μειώσει τις ανισότητες, προάγοντας την αποδοχή του εαυτού και των άλλων.

Το δεύτερο κεφάλαιο εξετάζει τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, με ή χωρίς ΕΕΑ, καθώς και τη συνολικότερη δυναμική της παιδαγωγικής σχέσης. Ο εκπαιδευτικός είναι ο κύριος υπεύθυνος για την διατήρηση καλών σχέσεων με τους μαθητές του και την εφαρμογή των προγραμμάτων ειδικής αγωγής. Η επιτυχία αυτών των προγραμμάτων εξαρτάται και από την συνεργασία των μαθητών με τους δασκάλους τους. Στο κεφάλαιο αυτό, ακόμη, θα αναλυθούν οι ρόλοι των δύο μερών και κατά πόσο ξεπερνούν τις δυσκολίες στην σχέση τους τα δύο μέλη της.

Το τρίτο κεφάλαιο αφορά τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία (γονεϊκή εμπλοκή). Οι γονείς είναι βασικοί συνεργάτες του εκπαιδευτικού, καθώς υποστηρίζουν τα παιδιά τους στο σχολικό τους έργο. Επομένως, η συνεργασία τους με τους δασκάλους είναι κρίσιμη για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων της συνεκπαίδευσης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο εξετάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και τρόποι βελτίωσης της αν υπάρχουν αδυναμίες.

Το πέμπτο κεφάλαιο, το μοναδικό του ερευνητικού μέρους, αναλύει τα αποτελέσματα της έρευνας μας μέσω στατιστικής ανάλυσης και ελέγχου συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων.



## **ΜΕΡΟΣ Α : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ**

### **Κεφάλαιο 1ο : Οι Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) από εκπαιδευτική σκοπιά**

#### **1.1 Το Εκπαιδευτικό μοντέλο κατανόησης**

Η αναπηρία θεωρείται δημιουργία της κοινωνίας που εξελίσσεται μαζί της, και η ευθύνη της αποδίδεται σε αυτή και όχι στο άτομο με αναπηρία. Στην εκπαιδευτική διαδικασία, η εξατομίκευση στις συνθήκες αναπηρίας αποτελεί μια σημαντική πτυχή της κατανόησης και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ). Η εξατομίκευση αυτή περιλαμβάνει τη συναισθηματική αποδοχή των περιορισμών που προκαλεί η αναπηρία και η ευελιξία αυτών στην εικόνα του εαυτού.

Το εκπαιδευτικό μοντέλο, αρχικά, προσδιόρισε τις ΕΕΑ με βάση τη μαθησιακή συμπεριφορά, τα ενδιαφέροντα και τον τρόπο κατάκτησης του μαθησιακού περιεχομένου. Η διαδικασία αυτή συνδεόταν με καθυστερήσεις στη μαθησιακή συμπεριφορά, περιορισμένα ενδιαφέροντα και ειδικούς τρόπους επεξεργασίας της μάθησης. Στην αρχή, η ειδική εκπαίδευση ταυτίστηκε με τη νοητική αναπηρία και τον διαχωρισμό από τη «γενική» εκπαίδευση, κάτι που οδηγήθηκε σε κριτική. Στη συνέχεια, το εκπαιδευτικό μοντέλο εστίασε στο άτομο ως αυτόνομη προσωπικότητα, με την αντίληψη ότι όλοι οι άνθρωποι, ανεξαρτήτως αναπηρίας, έχουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση (Σούλης, 2020).

Το εκπαιδευτικό μοντέλο κατανόησης των ΕΕΑ στηρίζεται σε τρεις βασικές **διαπιστώσεις**:

1. **Εκπαιδευτικές δυσκολίες λόγω του συστήματος:** Συχνά το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα δημιουργεί εμπόδια και περιορισμούς που εμποδίζουν τη συμμετοχή των μαθητών με ΕΕΑ στα μορφωτικές και πολιτισμικές δραστηριότητες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να δημιουργούν λάθος εντυπώσεις για τις επιτεύξεις των μαθητών, υποβαθμίζοντας την ικανότητά τους να συμμετέχουν πλήρως.
2. **Αγνόηση της μοναδικότητας των μαθητών με ΕΕΑ:** Το διδακτικό πλαίσιο, επικεντρωμένο ενάντια στην ανομοιογένεια, δεν χρησιμοποιεί τις μοναδικές δυνατότητες των μαθητών με ΕΕΑ, θεωρώντας ότι δεν συνεισφέρουν στηνστοχευόμενη κοινωνική ομοιομορφία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την παραμέληση των πραγματικών τους αναγκών και την ανεπάρκεια των διδακτικών μεθόδων που τίθενται σε εφαρμογή.

3. **Η αναγκαιότητα αλλαγής στην προσέγγιση του σχολείου:** Η εκπαίδευση πρέπει να αντιμετωπίσει και να ανατρέψει τις προκαταλήψεις προς τα παιδιά με ΕΕΑ και να δημιουργήσει μια κουλτούρα συμπερίληψης, όπου όλοι οι μαθητές, χωρίς εξαιρέσεις, συμμετέχουν ισότιμα στην πολιτιστική και εκπαιδευτική ζωή του σχολείου (Σούλης, 2020).

Συνολικά, η ανάγκη για μια πιο υποστηρικτική και συμπεριληπτική εκπαιδευτική προσέγγιση είναι επιτακτική.

## 1.2 Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: Ορισμός

Η έννοια των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών δεν είναι καινούργια, αν και οι αιτίες τους παραμένουν ασαφείς. Η κατάκτηση της γνώσης θεωρείται σήμερα μια πολύπλοκη διαδικαστική πορεία που επηρεάζεται από περιβαλλοντικούς, ατομικούς, κληρονομικούς και νευροφυσιολογικούς παράγοντες. Στην κοινή αντίληψη, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται έξυπνα, αλλά αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε ειδικευμένα πεδία γνώσης.

Οι αιτίες των μαθησιακών διαταραχών δεν είναι ξεκάθαρες, αλλά τα προβλήματα σε φωνολογία, γραμματική και επικοινωνία παίζουν σημαντικό ρόλο. Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα διαταραχών, ενώ οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε πιο περιορισμένες καταστάσεις που δεν αφορούν νοητικά υστερούντα άτομα ή άτομα με έντονες συναισθηματικές διαταραχές.

Οι μαθησιακές δυσκολίες ταξινομούνται σε δυσκολίες, προβλήματα και διαταραχές, ανάλογα με τον βαθμό σοβαρότητας. Μπορούν επίσης να διακριθούν σε γενικές και ειδικές: οι γενικές αφορούν δυσκολίες στην κατανόηση ή χρήση γλώσσας, ενώ οι ειδικές συνδέονται κυρίως με τον γραπτό λόγο.

Η έννοια «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» εδραιώθηκε το 1963 στις Η.Π.Α. ως εκσυγχρονισμός της ιατρικής ορολογίας αντικαθιστώντας παλαιότερους ιατρικούς όρους όπως «συγγενής λεκτική τυφλότητα» και «εγκεφαλική αναπηρία». Το 1984, ο «Σύλλογος Παιδιών και Ενηλίκων με Μαθησιακές Δυσκολίες» αναθεώρησε τον ορισμό, περιγράφοντας τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως μια νευρολογική κατάσταση που επιλεκτικά επηρεάζει την ανάπτυξη και εμφάνιση γλωσσικών και μη γλωσσικών ικανοτήτων (Ambert, 1990).

Από τότε, διάφοροι ορισμοί έχουν διατυπωθεί, όπως εκείνος του Samuel Kirk το 1972, που αναφέρει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αφορούν διαταραχές σε βασικές διαδικασίες του λόγου, χωρίς να οφείλονται σε βαριές αισθητηριακές ή νοητικές αναπηρίες. Ο Kirk υποστηρίζει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία περιορίζει τη μάθηση και απαιτεί κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Τεσπόψεστουτισσπάζεται το

NationalAdvisorCommitteeonHandicappedChildrenαποδεχόμενο την εννοιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών.

Αργότερα, ο ορισμός του Hammill (1990) προσδιόρισε τις μαθησιακές δυσκολίες ως μια ομάδα διαταραχών που επηρεάζουν ικανότητες όπως η ακρόαση, η ομιλία, η ανάγνωση και τα μαθηματικά, και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Παρόλο που μπορεί να συνυπάρχουν και άλλα προβλήματα (π.χ. σε κοινωνικές δεξιότητες ή αυτοέλεγχο), δεν αποτελούν αυτοτελώς δυσκολίες μάθησης.

Το πρόβλημα της ακριβούς οριοθέτησης των μαθησιακών δυσκολιών παραμένει, αλλά αυτές εκδηλώνονται κυρίως ως ανεπάρκεια προσαρμογής στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές προσδοκίες. Επειδή τα συμπτώματα δεν φαίνονται συχνά, είναι σημαντικό οι γονείς και δάσκαλοι να παρακολουθούν τα παιδιά για ταχύτερη αναγνώριση και χειρισμό τους.

### **1.3 Ειδική αγωγή και Εκπαίδευση για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

Η εκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ και αναπηρίες έχει προοδεύσει αδιάκοπα και δεν σταματά να αναπτύσσεται, με κύριο στόχο την ένταξη αυτών των μαθητών σε γενικά σχολεία. Από τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα το 1994, η παιδαγωγική σκέψη έχει προχωρήσει από την έννοια της συμπερίληψης και της ένταξης στη συνεκπαίδευση, όπου όλοι οι μαθητές, με και χωρίς ειδικές ανάγκες, μαθαίνουν μαζί σε «ένα σχολείο για όλους», σύμφωνα με την Χάρτα του Λουξεμβούργου. Σήμερα, η έννοια της ενιαίας εκπαίδευσης επικεντρώνεται στην ποιοτική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, βασισμένη στα δικαιώματα του ανθρώπου και τα παιδικά δικαιώματα (UNESCO, 2005).

Η υποστήριξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε γενικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα απαιτεί αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, τη χρήση κατάλληλων υλικών, και την προσαρμογή των κτιριακών εγκαταστάσεων. Η συνεργασία μεταξύ ειδικών παιδαγωγών και δασκάλων γενικής παιδείας είναι κρίσιμη για την ομαλή ένταξη αυτών των μαθητών και την αποτελεσματική διδασκαλία τους.

Επιπροσθέτως, σημαντικό ρόλο για την διδασκαλία των παιδιών διατηρεί η «σχολική ετοιμότητα». Η «σχολική ετοιμότητα» αναφέρεται στο αποτέλεσμα συντονισμένων εκπαιδευτικών προσπαθειών από το σχολείο και την οικογένεια, που βασίζονται σε θεωρίες μάθησης και ανάπτυξης, όπως η θεωρία της ωρίμανσης, η συμπεριφοριστική θεωρία και η κοινωνική εποικοδομητική θεωρία. Σύμφωνα με τον κοινωνικό εποικοδομισμό, το παιδί είναι ενεργός συμμετέχων στη διαδικασία μάθησης, και όχι απλός δέκτης (DeCos, 1997. Meisels, 1999).

Ο όρος αυτός περιλαμβάνει την ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων, όπως διανοητικών, λεκτικών, ψυχοκινητικών, δημόσιων και αυτοελέγχου καθώς και την ικανότητα εξοικείωσης με το κοινωνικό περιβάλλον και θετικής στάσης προς τη μάθηση. Για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η σχολική ετοιμότητα περιλαμβάνει (Παντελιάδου, 2000):

1. **Αυτοεξυπηρέτηση:** Εκμάθηση θεμελιωδών ικανοτήτων χωρίς συνεχείς εξαρτήσεις από άλλους.
2. **Νόηση:** Ανάπτυξη δεξιοτήτων σκέψης και γνώσης, καθώς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες συχνά έχουν δυσκολίες στη μνήμη, την αντίληψη και την προσοχή.
3. **Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες:** Ανάγκη για βελτίωση της γλώσσας και των κοινωνικών δεξιοτήτων.
4. **Κινητικές δεξιότητες:** Ανάπτυξη δεξιοτήτων χώρου, χρόνου και ρυθμού μέσω οργανωμένων δραστηριοτήτων.

Αυτές οι ικανότητες είναι θεμελιώδεις για τη σχολική προσαρμογή και επιτυχία των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Η σημασία της αξιόπιστης κατανόησης και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για διάφορα ζητήματα και μαθησιακά προβλήματα είναι καθοριστική για την αποφυγή δυσκολιών των μαθητών και της μετέπειτα αποτυχίας στη σχολική πορεία τους. Είναι απαραίτητη η κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε να αποκτούν τις γνώσεις που απαιτούνται για να βοηθούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η έλλειψη αυτών των γνώσεων μπορεί να οδηγήσει σε ακατάλληλες διδακτικές στρατηγικές που δεν ωφελούν τους μαθητές (Moats, 2014).

Επιπλέον, η συνειδητοποίηση των κενών γνώσεων των εκπαιδευτικών τους κινητοποιεί να αναζητήσουν νέες γνώσεις και να συμμετέχουν σε επιπρόσθετη εκπαίδευση. Ωστόσο, τα ξεχωριστά σεμινάρια και ημερίδες συχνά δεν είναι αρκετά αποτελεσματικά για την επίτευξη διαρκών μεταρρυθμίσεων στις παιδαγωγικές μεθόδους (Cunningham et al., 2004. Cunningham & O'Donnell, 2015).

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση των εν δυνάμει δασκάλων πρέπει να περιλαμβάνει μαθήματα που να τους προετοιμάζουν για τις προβλήματα που θα συναντήσουν στη σχολική αίθουσα, τα οποία συχνά δεν καλύπτονται από τη βασική εκπαίδευση (Lyon & Weiser, 2009. Sonia, 2012).

Η επαγγελματική βελτίωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών διαφέρει από αυτή των εν δυνάμει δασκάλων, καθώς οι ανάγκες τους τοποθετούνται σε διαφορετικό πλαίσιο. Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, η τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν είναι το κύριο ζητούμενο, αλλά η συνεχής επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξειδίκευση είναι πιο σημαντική. Ιδιαίτερα στον τομέα των ΕΕΑ μέσω εσωτερικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οι δάσκαλοι πρέπει να αποκτούν τις γνώσεις για την

αποκατάσταση παρανοήσεων και ενίσχυση της συμμετοχής και μάθησης των μαθητών τους (Symeonidou&Phtiaka, 2009. Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa&Joshi, 2015).

## **Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> : Η Θέση του δασκάλου στην συναναστροφή του με τους μαθητές**

### **2.1 Ρόλος Εκπαιδευτικού σε θεωρία και πράξη**

Η κοινωνία, ως σύστημα, αποτελείται από υποσυστήματα, όπου κάθε μέλος αναλαμβάνει καθορισμένους ρόλους για την εύρυθμη αποκλιμάκωση καταστάσεων . Στο σχολικό σύστημα, ο εκπαιδευτικός έχει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο, καθώς φέρει ευθύνες για την παιδαγωγική και διδακτική λειτουργία του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει διάφορους ρόλους, όπως αυτόν του «παιδαγωγού», του «διδασκάλου», του «αξιολογητή» και του «επόπτη» (Κωνσταντίνου, 2015).

Ο παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού εστιάζει στην καλλιέργεια της ηθικής, των αξιών και των στάσεων που βοηθούν τον μαθητή να κοινωνικοποιηθεί και να διαμορφώσει τον χαρακτήρα του. Ο εκπαιδευτικός δεν αναλαμβάνει μόνο την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, αλλά και την διαμόρφωση της παιδείας του μαθητή, επηρεάζοντας την συμπεριφορά του και δημιουργώντας κατάλληλες συνθήκες επικοινωνίας στην τάξη (Petegem, Creemers, Rosseel, & Aelterman, 2006).

Για να επιτευχθεί η σωστή παιδαγωγική σχέση, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να πράττει με βάση τα συναισθήματα των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τους κοινωνικούς και αναπτυξιακούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους. Είναι σημαντικό οι παιδαγωγικές τεχνικές να προσαρμόζονται στο στάδιο ανάπτυξης του μαθητή λαμβάνοντας υπόψη τις μελλοντικές του ικανότητες. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο και τον δάσκαλο , όπως και οι υπόλοιπες κοινωνικές σχέσεις, δεν πρέπει να αναπτύσσεται υπό πίεση, αλλά με τη βοήθηση και την επιθυμία των εκπαιδευόμενων.

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο για το παιδί, το οποίο παρακολουθεί και προσπαθεί να μιμηθεί τις συμπεριφορές και τις αξίες που του μεταδίδονται (Englehart, 2009; Walters & Shelly, 2007; Wilkins, 2006).

### **2.2 Ρόλος Ειδικού Παιδαγωγού**

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι θεμελιώδης για την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς αυτός παίρνει αποφάσεις για είδος και την χρονική διάρκεια της μάθησης, ενώ κρίνει την επίδοση των παιδιών συγκριτικά. Στην ειδική αγωγή, ο ειδικός παιδαγωγός έχει έναν πιο σύνθετο και απαιτητικό ρόλο, αφού

αντιμετωπίζει μοναδικές προκλήσεις, όπως η διαχείριση διαφορετικών αναγκών και καταστάσεων των μαθητών. Ο ρόλος του δεν περιορίζεται μόνο στην εκπαιδευτική πλευρά, αλλά περιλαμβάνει και ηθικές πτυχές, όπως η κοινωνική προσφορά και η υπεράσπιση των δικαιωμάτων των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Ανάλογα με την προσέγγισή του στην ηθική ο ειδικός παιδαγωγός κατατάσσεται ως εξής:

1. Η πρώτη κατηγορία αφορά εκείνους που εστιάζουν στον δημοσιοϋπαλληλικό τους ρόλο και προσκολλώνται στις εντολές που διέπουν το σχολικό περιβάλλον, συχνά καταφεύγοντας στην ακραία αυταρέσκεια για να διαχειριστούν τις προκλήσεις του έργου τους.
2. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται οι παιδαγωγοί που επικεντρώνονται στις ηθικές αξίες και καθήκοντα, στην οποία βρίσκονται οι περισσότεροι ειδικοί παιδαγωγοί.
3. Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς που όχι μόνο θεωρητικά κατανοούν την ηθική διάσταση του έργου τους, αλλά την εφαρμόζουν στην πράξη, υπερασπίζοντας ενεργά τα δικαιώματα των μαθητών και χρησιμοποιώντας τους καλύτερους δυνατούς τύπους για κατάκτηση της γνώσης.

Ο ειδικός παιδαγωγός αναλαμβάνει πολλά καθήκοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία, με κύριο στόχο την απόκτηση πρόσθετων γνώσεων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εξατομικεύει το πρόγραμμα διδασκαλίας για να καλύψει τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε παιδιού, δημιουργώντας ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους. Παράλληλα, είναι σύμβουλος για γονείς και δασκάλους, οργανώνει σεμινάρια για την ειδική αγωγή και προσαρμόζει τις διδακτικές μεθόδους για να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για κάθε μαθητή.

Η έρευνα δείχνει ότι όσο πιο βοηθητικό και με θετική διάθεση είναι το κλίμα που δημιουργεί ο δάσκαλος, τόσο πιο θετική είναι η συμπεριφορά και η ακαδημαϊκή πρόοδος των μαθητών. Οι δάσκαλοι που διατηρούν σε την αρμονία στην τάξη τους και επιδεικνύουν κατανόηση στους μαθητές τους δημιουργούν ένα κλίμα μάθησης που ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν και να έχουν υψηλούς στόχους (Brekelmans et al., 2002; DenBrok et al., 2004; Scott&Fisher, 2004; DenBrok et al., 2005; Passini, Molinari&Speltini, 2015).

### 2.2.1 Συνεργασία εκπαιδευτικού προσωπικού στη γενική και ειδική αγωγή

Η συνεκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ε.Ε.Α.) και των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών είναι κύριο μέλημα στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση και προσέγγιση της κοινωνίας. Αντιμετωπίζει τις αυξανόμενες διαφορές στον μαθητικό πληθυσμό και απαιτεί λύσεις για την εναρμόνιση του εκπαιδευτικού

συστήματος. Η συνεκπαίδευση διαφοροποιείται από την ένταξη, καθώς επικεντρώνεται όχι μόνο στην τοποθέτηση των μαθητών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση, αλλά και στην ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ μαθητών, συμμαθητών και εκπαιδευτικών. Ενσωματώνει μια συνολική προσέγγιση, η οποία εξετάζει ζητήματα που αφορούν το αναλυτικό πρόγραμμα, τις οργανωτικές δομές και το πολιτισμικό πλαίσιο του σχολείου (Anderson et al. 2007).

Τα οφέλη της συνεκπαίδευσης για τα παιδιά με αναπηρία περιλαμβάνουν την ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης σε επίπεδο σκέψης και κοινωνικοποίησης. Στο πλαίσιο της συνεργασίας μεταξύ ειδικών και γενικών παιδαγωγών, έχουν αναπτυχθεί δύο επικρατέστερα συνεργατικά μοντέλα: α) η συνεργατική εκπαιδευτική συμβουλευτική και β) η συνδιδασκαλία. Και τα δύο μοντέλα βασίζονται σε συσχετιστικούς παράγοντες και την πρότερη εμπειρία για την επίτευξη του κοινού καλού.

## **Η ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ**

Η συνεργατική εκπαιδευτική συμβουλευτική περιλαμβάνει τη συμμετοχή επαγγελματιών από ποικίλες ειδικότητες με στόχο την επίλυση ζητημάτων που σχετίζονται με μαθητές ή καταστάσεις στο σχολικό περιβάλλον. Αυτή η διαδικασία διαρθρώνεται σε τρεις βασικές φάσεις: α) την αναγνώριση και περιγραφή του προβλήματος, β) τον σχεδιασμό στρατηγικών παρέμβασης και γ) την εφαρμογή και αξιολόγηση των παρεμβάσεων.

Η συνεργατική εκπαιδευτική συμβουλευτική στο σχολικό περιβάλλον ξεκίνησε τη δεκαετία του '60 και αρχικά οι σύμβουλοι είχαν τον κύριο ρόλο στην διαχείριση δυσμενών καταστάσεων με επίκεντρο στη συνεργασία μεταξύ συμβούλων και εκπαιδευτικών. Στόχος ήταν η υποστήριξη των μαθητών, γονέων και δασκάλων και η αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία για την αντιμετώπιση του επίπεδου σκέψης, κοινωνικοποίησης και της ψυχικής κατάστασης.

Με την αποδοχή αυτού του ρόλου από τους ειδικούς παιδαγωγούς, οι ευθύνες τους διευρύνθηκαν. Ως σύμβουλοι, οι ειδικοί παιδαγωγοί μπορούν να αναλάβουν διάφορες υποχρεώσεις, ανάλογα με τις ανάγκες της σχολικής κοινότητας. Μπορεί να υποστηρίξει το σχολείο στην ανάπτυξη πολιτικών για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να αναγνωρίσει τις ανάγκες των μαθητών και να κατευθύνει τις απαραίτητες παρεμβάσεις.

Η υλοποίηση διαδικασιών υποβοήθησης στην μάθηση προσφέρει ποικίλα πλεονεκτήματα, όπως η ενίσχυση συνεργασιών, η άμεση βοήθεια προς εκπαιδευτικούς και μαθητές, καθώς και η σύνδεση του σχολείου με εξωτερικούς φορείς. Ωστόσο, υπάρχουν και προβλήματα, κυρίως λόγω της έλλειψης άμεσης παρακολούθησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή στρατηγικών παρέμβασης.

Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και ειδικού παιδαγωγού μέσω συνδιδασκαλίας ή συνεργατικής διδασκαλίας αποτελεί μια πιο άμεση και αποτελεσματική μορφή συνεργασίας, που ξεπερνά κάποιους από τους περιορισμούς της παραδοσιακής συμβουλευτικής (Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου & Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012).

## **Η ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ**

Η συνδιδασκαλία αφορά τον τρόπο διδασκαλίας όπου δάσκαλοι διαφορετικών ειδικοτήτων με ξεχωριστά προσόντα, δρουν ομαδικά προκειμένου να πετύχουν στην διδασκαλία ποικιλόμορφου μαθητικού δυναμικού. Αυτή η συνεργασία αποσκοπεί στην επέκταση στον τρόπο μάθησης που χρειάζονται οι εκπαιδευόμενοι, στην ενίσχυση της συνεκτικότητας του προγράμματος και στη άμβλυνση των διαφορών για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στη συνδιδασκαλία μοιράζονται τις ευθύνες τους για την προσαρμογή της διδακτέας ύλης, τη σχεδίαση τρόπος υποβοήθησης, την παρακολούθηση της εξέλιξης και την συναναστροφή με τους γονείς.

Η συνδιδασκαλία προσφέρει γρήγορη ανατροφοδότηση στην διαχείριση της διδακτέας ύλης και της εφαρμογής της, ενώ εκμεταλλεύονται θετικά τις ιδιαίτερες δεξιότητες των διαφορετικών ειδικοτήτων. Κατά τη διάρκεια της συνεργασίας, ο γενικός εκπαιδευτικός έχει γνώση της διδακτέας ύλης και των γνωστικών αντικειμένων, ενώ ο ειδικός παιδαγωγός εξειδικεύεται στην εξατομίκευση της μάθησης, στην αξιολόγηση κάθε παιδιού ξεχωριστά και στην τροποποίηση του προγράμματος ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών.

Η συνδιδασκαλία πραγματοποιείται σε συγκεκριμένες διδακτικές ώρες ή μέρες και μπορεί να καλύπτει ολόκληρη τη χρονιά ή μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορες μορφές συνδιδασκαλίας, ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους και τις ανάγκες των μαθητών. Αυτές οι μορφές περιλαμβάνουν:

1. Διδασκαλία & Υποστήριξη
2. Παράλληλη διδασκαλία
3. Συμπληρωματική διδασκαλία
4. Εναλλακτική διδασκαλία
5. Ομαδική διδασκαλία
6. Σταθμοί διδασκαλίας
7. Διδασκαλία αλληλεπίδρασης
8. Διαφοροποιημένη διδασκαλία



Ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και τους διδακτικούς σκοπούς, συνδυάζονται διάφορα μοντέλα συνδιδασκαλίας για να διασφαλιστεί ότι κάθε μαθητής θα λάβει την κατάλληλη υποστήριξη και εξατομικευμένη εκπαίδευση.

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία είναι η πιο ολοκληρωμένη όλων μορφή συνδιδασκαλίας σε βιβλιογραφική αναφορά. Ακόμη προτείνεται στις μέρες μας γι' αυτό επιλέγεται για την περαιτέρω ανάλυση της. Όλες οι άλλες έχουν κάποια μειονεκτήματα που τις καθιστούν μη εφαρμόσιμες στο σχολικό πλαίσιο και οι έρευνες υστερούν σε πληροφορίες.

#### *Διαφοροποιημένη διδασκαλία (8)*

Κάθε άτομο είναι ένας ισοδύναμα σημαντικός κρίκος στην κοινωνική αλυσίδα. Για να συμπεριλαμβάνουν τα σχολεία τον καθένα, οι δάσκαλοι πρέπει να δέχονται τη διαφοροποίηση στο μαθητικό πληθυσμό. Σε ένα εκπαιδευτικό γενικό πλαίσιο, η διαφοροποίηση αναφέρεται στους μαθητές που έχουν αναπηρίες και ειδικές ανάγκες, μαθητές που είναι από εθνικές μειονότητες, μαθητές που μιλάνε τα Ελληνικά σαν δεύτερη γλώσσα και μαθητές που είναι από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύσσουν τρόπους να κατασκευάσουν μαθησιακά περιβάλλοντα που θα επιτρέπουν σε όλους τους μαθητές ίση ευκαιρία για μάθηση.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι απλώς μια μέθοδος, αλλά μια εκπαιδευτική προσέγγιση που προσαρμόζεται στις ανάγκες κάθε μαθητή. Σκοπός της είναι να αντιμετωπιστούν τα διδακτικά προβλήματα που προκύπτουν από τις διαφορές μεταξύ των μαθητών, είτε λόγω των διαφορετικών χαρακτηριστικών τους (εξωτερική διαφοροποίηση), είτε λόγω της μεθόδου διαφοροποιημένης διδασκαλίας (εσωτερική διαφοροποίηση). Η επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας, χρειάζεται οι μαθητές να έχουν πολλές επιλογές και προκλήσεις, ώστε να κατανοούν καλύτερα τις ιδέες και να εκφράζονται με επιτυχία. Η εφαρμογή αυτής της προσέγγισης απαιτεί ευελιξία στη διδασκαλία και τη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος, με συνεχή αξιολόγηση και προσαρμογές.

#### *Οργανωτική διαφοροποίηση και συνεκπαίδευση*

Η οργανωτική διαφοροποίηση χωρίζεται σε εξωτερική και εσωτερική διαφοροποίηση, οι οποίες αναφέρονται σε διαφορετικές πτυχές της δομής και οργάνωσης της εκπαίδευσης.

Η εξωτερική διαφοροποίηση αναφέρεται στη ραχοκοκαλιά της εκπαίδευσης, η οποία διαμορφώνεται από τις εκπαιδευτικές δομές. Περιλαμβάνει την κατάτμηση των μαθητών σε εκτενείς με κοινά χαρακτηριστικά σύνολα, όπως σχολεία, τάξεις και τμήματα, με κριτήρια όπως το φύλο ή η σχολική επίδοση. Τα σύνολα αυτά δεν βρίσκονται στο ίδιο μέρος και δεν επικοινωνούν ή αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

Όσον αφορά την εσωτερική διαφοροποίηση, είναι η οργανωτική και διδακτική προσέγγιση που ακολουθεί ο δάσκαλος στην ανομοιογενή τάξη. Ο δάσκαλος σχηματίζει μικρά σύνολα εντός του ίδιου τμήματος, τα οποία συνυπάρχουν αρμονικά. Η διδασκαλία και το εκπαιδευτικό υλικό προσαρμόζονται στις ανάγκες κάθε συνόλου, με στόχο την εξατομικευμένη υποστήριξη των μαθητών, ενώ τα κριτήρια για την δημιουργία των ομάδων μπορεί να είναι είτε ομοιογενή είτε ανομοιογενή.

Η εσωτερική διαφοροποίηση, και πιο συγκεκριμένα η δημιουργία ανομοιογενών συνόλων μέσα στην τάξη, εντάσσεται στην προσπάθεια δημιουργίας ενός ενιαίου σχολείου που υποστηρίζει τη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως αναγκών και ικανοτήτων, σε κοινό χρόνο και τόπο με κοινό αναλυτικό πρόγραμμα. Η συνεκπαίδευση αποτελεί μια παιδαγωγική άποψη που βασίζεται στις αρχές της συμμετοχής των μαθητών με ΕΕΑ στις γενικές τάξεις και σχολεία, με τη διασφάλιση της συμπερίληψης για τους μαθητές αυτούς. Παρά τη θεμελιώδη σημασία της, η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης είναι απαιτητική, καθώς απαιτεί συνεχή προσαρμογή της διδασκαλίας στις ατομικές ανάγκες των μαθητών, κάτι που σπάνια συμβαίνει στην πράξη.

Για την επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Van Tassel-Baska (2003), το ενιαίο σχολείο πρέπει να βασίζεται σε τρεις θεμελιώδεις αρχές:

1. Ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το περιβάλλον και το γνωστικό επίπεδο, ώστε να εφαρμόζεται η εξατομίκευση στη διδασκαλία.
2. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να προσαρμόζεται στους ρυθμούς μάθησης του κάθε μαθητή και να ενθαρρύνει την αναζήτηση των δυνάμεών του.
3. Οι μαθησιακές δραστηριότητες πρέπει να προάγουν τη δημιουργική αναζήτηση και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αναπτύξουν τις ικανότητές τους.

Η εφαρμογή αυτών των αρχών σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο συνεκπαίδευσης διασφαλίζει την ισότητα στην εκπαίδευση και την πλήρη ένταξη όλων των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

#### Διδακτική διαφοροποίηση και συνεκπαίδευση

Η διδακτική διαφοροποίηση, όπως επισημαίνει ο Ματσαγγούρας (2008), αναφέρεται στην αναγκαία τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος και της διδακτικής διαδικασίας, ώστε το ενιαίο σχολείο να μεταμορφωθεί σε ένα περιβάλλον συνεκπαίδευσης, το οποίο λειτουργεί με παιδαγωγικά κριτήρια. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσαρμόσουν τις στρατηγικές και μεθόδους διδασκαλίας για να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών, ενισχύοντας την αλληλεπίδραση και την εξατομικευμένη μάθηση.

Για να επιτευχθεί η διδακτική διαφοροποίηση, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να τηρεί ορισμένες θεμελιώδεις αρχές. Καταρχάς, είναι ουσιώδες να έχει καλή γνώση των κύριων σημείων του μαθήματος και να σέβεται τα

μοναδικά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή. Αυτό διευκολύνει την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες τους, ενθαρρύνοντας παράλληλα τον κάθε μαθητή να ξεπεράσει τον εαυτό του. Η συνεχής ανατροφοδότηση μέσω της αξιολόγησης και της διδασκαλίας είναι επίσης καθοριστική για την παρακολούθηση της προόδου και την επίτευξη των διδακτικών στόχων. Ιδιαίτερα, είναι σημαντικό όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες, ανάλογα με τον ρυθμό μάθησής τους.

Η συνεργασία του δασκάλου με τους μαθητές κατά το σχεδιασμό της σχολικής εργασίας είναι επίσης καθοριστική για την επιτυχία της διαδικασίας. Οι ομαδοσυνεργατικές και μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας ενισχύουν την ανάπτυξη της αυτογνωσίας, της κριτικής σκέψης και της επικοινωνία μεταξύ των παιδιών με διαφορετικά επίπεδα ικανοτήτων. Αυτές οι μέθοδοι συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση και επίτευξη των μαθησιακών στόχων.

Τα πλεονεκτήματα της διδακτικής διαφοροποίησης για τους μαθητές είναι πολλά. Τα παιδιά δύναται να δίνουν το παρόν στη σχολική αίθουσα χωρίς να χρειάζεται να ανταποκρίνονται στις ατομικές τους ανάγκες και ικανότητες. Χαράζουν μια πορεία για το μάθημα μέσω διαφορετικών προσεγγίσεων, υπό το την επίβλεψη του εκπαιδευτικού με λεπτό τρόπο, δίνοντάς τους την δυνατότητα να αναδείξουν τη μάθηση τους με ποικίλους τρόπους. Η αξιολόγηση γίνεται με βάση τους ξεκάθαρους, εφικτούς μαθησιακούς στόχους, προσφέροντας στους μαθητές την κατεύθυνση και την ενθάρρυνση για τη βελτίωση τους.

Η διδακτική διαφοροποίηση όχι μόνο ενισχύει τη συμμετοχή όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, αλλά επίσης δημιουργεί ένα περιβάλλον συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και συνεχούς βελτίωσης της μαθησιακής διαδικασίας, με τον μαθητή να βρίσκεται πάντα στο επίκεντρο.

## 2.3 Ιδιαιτερότητες εκπαιδευτικού ρόλου

Όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει ορισμένα γνωρίσματα και δεξιότητες για να επιτύχει τους διδακτικούς σκοπούς. Ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά είναι η **κατάρτιση** του εκπαιδευτικού στην ειδική αγωγή. Ο δάσκαλος απαιτείται να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένος και να διαθέτει τις γνώσεις και δεξιότητες για να προσφέρει την κατάλληλη βοήθεια σε κάθε περίπτωση. (Mendes, 2003).

Η εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες απαιτεί από τον/την εκπαιδευτικό να δείχνει κατανόηση, υπομονή και επιμονή, καθώς τα παιδιά χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την εφαρμογή των διδαχθέντων. Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να διερευνά τις αιτίες των αρνήσεων των παιδιών και να προσαρμόζει τις μεθόδους διδασκαλίας στις ατομικές ανάγκες τους. Η εφευρετικότητα είναι επίσης κρίσιμη, καθώς πρέπει να βρίσκονται άμεσες λύσεις σε προβλήματα που προκύπτουν. Απαραίτητη είναι η αισιοδοξία, η συνεργατικότητα και η ικανότητα ομαδικότητας, που βοηθούν τον/την εκπαιδευτικό να αισθάνεται ικανοποίηση και να προσφέρει στο κοινωνικό σύνολο. Επιπλέον, η σωστή ηγεσία στην τάξη και η ισχυρή

πειθαρχία ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και την προσπάθεια των μαθητών/τριων, ενώ η αβεβαιότητα και η δυσανεμία των εκπαιδευτικών μπορεί να έχουν αρνητική επίδραση (DenBrok, 2001; Brekelmans, Wubbels&denBrok, 2002 ;DenBrok, Brekelmans&Wubbels, 2004;DenBrok, Fisher&Scott, 2005; Passini, Molinari &Speltini, 2015; Scott&Fisher, 2004).

### 2.3.1 Ο κατάλληλος εκπαιδευτικός

Τα χαρακτηριστικά και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού έχουν κρίσιμη σημασία για την επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας. Κάθε εκπαιδευτικός φέρει μια μοναδική προσωπικότητα που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρά με τους μαθητές και οδηγεί σε διαφορετικά αποτελέσματα. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δημιουργούν ένα θετικό κλίμα μέσα στην τάξη, επαινούν και στηρίζουν τους μαθητές, ενώ άλλοι μπορεί να ακολουθούν αυταρχικές μεθόδους, γεγονός που συχνά έχει αρνητικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία (Χρηστάκης, 2011).

Για να επιτευχθεί η εκπαιδευτική επιτυχία, είναι απαραίτητο ο μαθητής να νιώθει άνετα και ασφαλής με τον εκπαιδευτικό. Όταν ο εκπαιδευτικός εμπνέει το παιδί να συνεχίσει την προσπάθεια, το στηρίζει ψυχολογικά, κοινωνικά και γνωστικά, τότε τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι συνήθως καλύτερα. Το στυλ του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικό για την εικόνα που σχηματίζει ο μαθητής για εκείνον, κάτι που έχει αντίκτυπο στη μαθησιακή του απόδοση (Χρηστάκης, 2011).

Ένας/μία ικανός εκπαιδευτικός πρέπει να διδάσκει με ενθουσιασμό και αυτοπεποίθηση, να είναι σαφής στις εξηγήσεις του και να επιδεικνύει ηγετικέςικανότητες, διατηρώντας δημοκρατική διαχείριση στην τάξη. Αυτό βοηθά να κρατηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών και να υπάρχει μια θετική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (Britt, 2013). Επιπλέον, η ισχυρήκαθοδήγηση στον τομέα της συμπεριφοράς και των επιδόσεων των μαθητών, η ικανότητα συνεργασίας και η διαχείριση συγκρούσεων με σεβασμό και ηρεμία, είναι στοιχεία που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα του δασκάλου (Aultman et al., 2009; Englehart, 2009).

Όλοι αυτοί οι παράγοντες, από το στυλ διδασκαλίας και την επικοινωνία μέχρι την ικανότητα να οργανώνει και να διαχειρίζεται την τάξη, συνθέτουν τα χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού που μπορεί να επιτύχει εκπαιδευτικούς στόχους. Ωστόσο, δεν είναι μόνο η θεωρητική κατάρτιση που καθορίζει την αποτελεσματικότητα ενός δασκάλου, αλλά και τα προσωπικάχαρακτηριστικά που έχουν να κάνουν με το στυλδιδασκαλίας, τηνεπικοινωνίακαι τηνικανότητα διαχείρισης της τάξης(Wubbels, Brekelmans, denBrok& van Tartwijk, 2006a ; Aultman, Williams, Johnson &Schultz, 2009; Englehart, 2009.).

Επιπλέον, η προσωπική ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι κάτι που αναπτύσσεται και εξελίσσεται με την εμπειρία και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική τριβή, ενισχύοντας την ικανότητά του να δημιουργήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον που υποστηρίζει τη μάθηση για όλους τους μαθητές (DenBrok, Fisher & Scott, 2005; Wilkins, 2006; Britt, 2013).

## **2.4 Ο ρόλος των παιδιών**

Η μαθησιακή διαδικασία ξεκινά από το υπόβαθρο του μαθητή, το οποίο έχει διαμορφωθεί μέσω των εμπειριών από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Ο εκπαιδευτικός βασίζεται σε αυτό το υπόβαθρο για να αναπτύξει και να οργανώσει τη διδασκαλία, προσαρμόζοντας τις μεθόδους και τις στρατηγικές έτσι ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες του κάθε μαθητή. Αυτό το γνωστικό υπόβαθρο και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού είναι καθοριστικά για τον τρόπο που θα γίνει η διδασκαλία και για τη γενικότερη μαθησιακή πορεία. Η συνεργασία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού είναι, λοιπόν, κεντρική για την επίτευξη των διδακτικών στόχων.

Ο ρόλος του μαθητή δεν περιορίζεται στο να είναι συμμετέχει παθητικά στην τάξη. Αντιθέτως, η ενεργή συμμετοχή του είναι απαραίτητη για να κατανοήσει και να εφαρμόσει στην πράξη τα διδαχθέντα. Ο μαθητής πρέπει να έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαδικασία μάθησης, με τον εκπαιδευτικό να παίζει τον ρόλο του καθοδηγητή, σχεδιάζοντας τη διδασκαλία και να επιλέγει την εξατομίκευση της διδασκαλίας.

Για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, το γνωστικό υπόβαθρο και τα ατομικά χαρακτηριστικά τους επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική διαδικασία. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε παιδιού, αναπτύσσοντας στρατηγικές που θα το βοηθήσουν να επιτύχει τους μαθησιακούς στόχους του. Το παιδί καθορίζει τη μέθοδο διδασκαλίας και, συχνά, απαιτεί αναπροσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα, κάτι που αναγκάζει τον εκπαιδευτικό να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του και τις διδακτικές τεχνικές.

Η ένταξη και η συνεκπαίδευση έχουν εξαιρετική σημασία για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μέσω της αλληλεπίδρασης με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αποκτούν αυτοπεποίθηση και ενισχύουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Η συνειδητοποίηση ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν κάποιες διαφορετικότητες ενισχύει την αποδοχή και την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία. Επιπλέον, μέσα από την παρατήρηση και την αλληλεπίδραση με τα παιδιά χωρίς αναπηρία, καλλιεργούν ικανότητες και στάσεις που θα μπορούσαν να είναι ευρέως αποδεκτές και θα μπορούσαν να μην αναπτυχθούν χωρίς αυτήν την εμπειρία (Δελλασούδας, 2005).

Τέλος, η δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις τους, να αναλαμβάνουν δράσεις και να λύνουν ζητήματα με τους δικούς τους τρόπους, ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία. Όταν οι μαθητές

αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο, χρησιμοποιώντας προσωπικές επιλογές επίλυσης ζητημάτων, συμμετέχουν πιο ουσιαστικά στην εκπαίδευση και ενισχύεται η μάθηση (Wilkins, 2006; Πυργιωτάκης, 2011; Κωνσταντίνου, 2015; Ξωχέλλης, 2015).

## **2.5 Οι σχέσεις Εκπαιδευτικού – Μαθητή**

Η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή είναι θεμελιώδης για την επίδραση της διδασκαλίας, καθώς επηρεάζει την κοινωνική ανάπτυξη και την προσωπική ταυτότητα του μαθητή. Μια αρμονική σχέση ενισχύει την επικοινωνία, την έκφραση συναισθημάτων και την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να επευφημεί θετικές αλληλεπιδράσεις, να αναμένει υψηλές επιδόσεις, να έχει αίσθηση του χιούμορ και να είναι σταθερός στη συμπεριφορά του. Αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τη δράση των μαθητών, συμβάλλοντας στην επίτευξη των διδακτικών στόχων (DenBrok, Fisher & Scott, 2005; Petegem, Creemers, Rosseel, & Aelterman, 2006; Wilkins, 2006; Shelly, 2007; Britt, 2013.).

Ο Gordon (1977), παρουσιάζει τέσσερα σημεία στα οποία στηρίζεται η δημιουργία μιας ισχυρής σχέσης του δασκάλου και του παιδιού και ταυτόχρονα, η επιτυχία του διδακτικού έργου. Παρακάτω, ακολουθεί μια σύντομη παρουσίαση των σημείων αυτών :

α) Οι σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας. Η καλή σχέση εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου/ης δομείται από την κατανόηση των αναγκών, την αμοιβαία αλληλεπίδραση και την ειλικρίνεια ανάμεσα στα εμπλεκόμενα άτομα.

β) Η επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας. Η σωστή επικοινωνία πραγματοποιείται όταν δε δημιουργούνται λανθασμένες εντυπώσεις και δεν υπάρχουν θολά σημεία σε όσα λέγονται ανάμεσα στα δύο αυτά άτομα.

γ) Η συνομιλία με τους μαθητές. Είναι αναγκαίο, ο δάσκαλος να δίνει ιδιαίτερη σημασία στον τρόπο που απευθύνεται στα παιδιά. Κάθε στιγμή είναι διαφορετική και απαιτεί ιδιαίτερο χειρισμό. Κάποιες φορές πρέπει να είναι δεκτικός/η και υπομονετικός/η και άλλες επιβλητικός/η. Παράλληλα, είναι σημαντικό να έχει μεταδοτικότητα για να μπορεί να μεταβιβάζει τις σωστές πληροφορίες στα παιδιά. Τέλος, πρέπει να έχει αυτοέλεγχο στις αντιδράσεις του/της, όταν έρχεται αντιμέτωπος/η με κάποια παραβατική συμπεριφορά.

δ) Οι διαπραγματεύσεις με τα παιδιά. Οι προβληματικές καταστάσεις που μπορεί να προκύπτουν στη διάρκεια της ημέρας πρέπει να αντιμετωπίζονται με διαλλακτικότητα από τον δάσκαλο. Χρειάζονται λύσεις που βρίσκονται κάτω από συνθήκες διαπραγμάτευσης με τα παιδιά και όχι

με αυταρχικές συμπεριφορές. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν ικανότητες διαπραγμάτευσης.

### 2.5.1 Οι σχέσεις με μαθητή με Ειδικές Ανάγκες στην Εκπαίδευση

Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζουν σημαντικά εξέλιξη, προσαρμοστικότητα και ψυχική ευημερία των εκπαιδευόμενων, παρά τις διαφορές στις ειδικές ανάγκες κάθε κατηγορίας (Pham & Murray, 2016). Οι σχέσεις αυτές μπορεί να επιδρούν στις διαφορετικές πτυχές της εναρμόνισης, ανάλογα με τις συγκεκριμένες ανάγκες του κάθε μαθητή (Baker, 2006). Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς επηρεάζουν τα σχολικά, κοινωνικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά αποτελέσματα των παιδιών. Στον τομέα των σχολικών επακόλουθων, οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών συνδέονται με τη σύνδεση του μαθητή με το σχολείο, την ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση, τη συμμετοχή στις μαθησιακές δραστηριότητες και την εφαρμογή των οδηγιών του εκπαιδευτικού, μεταξύ άλλων (Baker, 2006; Baker, Grant & Morlock, 2008; Baker et al., 2009; Tsai & Cheney, 2012).

Όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διατηρούν σχέσεις που χαρακτηρίζονται από κατανόηση, υποστήριξη και σεβασμό, οι μαθητές παρουσιάζουν ανώτερες και βελτιωμένες κοινωνικές συναναστροφές, μεγαλύτερη ανθεκτικότητα στις απογοητεύσεις και εξελιγμένες ικανότητες αυτοκυριαρχίας και ομαδικής συνεργασίας. Οι θετικές αυτές σχέσεις λειτουργούν επίσης ως προστατευτικός παράγοντας από την απομάκρυνση και περιθωριοποίηση (Blacher, Baker & Eisenhower, 2009; Kiuru et al., 2012; Granot, 2016).

Στον συναισθηματικό τομέα, οι μαθητές που διαισθάνονται τους εκπαιδευτικούς ως υποστηρικτικούς αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα αυτοπεποίθησης και αισιοδοξίας και χαμηλότερα επίπεδα μοναξιάς. Αντίθετα, οι μαθητές που αισθάνονται τους εκπαιδευτικούς ως μη δεκτικούς βιώνουν αρνητικές ψυχοσωματικές αντιδράσεις (Al-Yagon & Mikulincer, 2004; Murray & Greenberg, 2000; Al-Yagon, 2016).

Η επιρροή των κοινωνικών συναναστροφών στη συμπεριφορά των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επικεντρώνεται κυρίως στα δυσκολίες στη συμπεριφορά τους, που ενδέχεται να προκαλέσουν επιπλέον προβλήματα στην προσαρμογή τους (Sabol & Pianta, 2012).

Η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών παίζει κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη της συμπεριφοράς και των ακαδημαϊκών επιδόσεων, ειδικά σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι σχέσεις που κυριεύονται από συγκρούσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητών με εκδηλωμένα προβλήματα συμπεριφοράς φαίνεται να είναι σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες μελλοντικών προβλημάτων, όπως η επιθετικότητα, όσο αυξάνεται η ηλικία του παιδιού μέσα στο σχολείο. Αντίστοιχα, τα

παιδιά που δεν αναπτύσσουν φιλικές και φιλόξενες συναναστροφές με τους εκπαιδευτικούς στην προσχολική ηλικία έχουν αυξημένες πιθανότητες να παρουσιάσουν περαιτέρω εκδηλωμένες επιθετικές τάσεις κατά τη διάρκεια της σχολικής τους πορείας (Silver et al., 2005; Stipek&Miles, 2008; Skalinca, Stenseng & Wichstrom, 2015;Guoetal. 2016).

Επιπλέον, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή μπορεί να υφίστανται ως παράγοντες αποφυγής ή κινδύνου στην ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς, ειδικά για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι θετικές σχέσεις, όπως καταδεικνύουν οι έρευνες, δεν φαίνεται πάντα να τροποποιούν την επίδραση των μαθησιακών δυσκολιών σε ψυχοκοινωνικά προβλήματα, όπως εσωτερική και εξωτερική έκφραση των συμπεριφορών (Al-Yagon, 2016). Παρά την υποστήριξη και την ενθάρρυνση από τους εκπαιδευτικούς, τα παιδιά με ΕΕΑ συχνά χρειάζονται εξειδικευμένες μεθόδους διδασκαλίας για να συμβάλουν στην καλύτερη σχολική προσαρμογή και ανταπόκριση, οι οποίες δεν μπορούν να αποδώσουν χωρίς τη συναισθηματική στήριξη και την ποιότητα των σχέσεων με τον εκπαιδευτικό (Baker etal., 2009).

Η ψυχική καθοδήγηση, όπως τονίζουν οι Hamre και Pianta (2005), αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ακαδημαϊκή πρόοδο, ειδικά για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν τάση για αρνητική απόδοση. Οι μαθητές σε τάξεις με θετικό κλίμα για την ψυχολογία τους, όπου οι δάσκαλοι δείχνουν γνήσιο ενδιαφέρον για τις ανάγκες τους, επιδεικνύουν σημαντική βελτίωση στην ακαδημαϊκή τους απόδοση.

Αυτό το γεγονός επιβεβαιώνει την αξία των θετικών και υποστηρικτικών σχέσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία, και συνεπώς, η ανάπτυξη τέτοιων σχέσεων θα πρέπει να θεωρείται βασικό παιδαγωγικό εργαλείο, ιδίως για μαθητές με ΕΕΑ. Η ενίσχυση του ψυχολογικού κλίματος στην τάξη και η υποστήριξη των μαθητών σε ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο είναι κρίσιμη για την ενδυνάμωση της σχολικής ένταξης και της ψυχικής ανθεκτικότητας τους.

Η κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, όπως η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία και η διάθεση για υποστήριξη, είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική διδασκαλία, και απαιτεί ενδελεχή μελέτη και πρακτική εφαρμογή στην καθημερινή σχολική ζωή.

### 2.5.2 Παιδαγωγική σχέση – Ψυχοπαιδαγωγική στήριξη

Οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις επικεντρώνονται στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, βλέποντας τη μάθηση όχι ως ανενεργοί δέκτες, αλλά ως διαδικασία ενεργητική με τη γνώση, όπου τα παιδιά έχουν τον κύριο ρόλο. Αυτό το πλαίσιο επαναστατεί ενάντια στις παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις, υπογραμμίζοντας την αξία της ενεργητικής μάθησης και την ανάγκη για μια



ευπροσάρμοστη και εύκολα προσβάσιμη μάθηση, όπου οι μαθητές αναπτύσσουν κριτική σκέψη και δημιουργούν τις δικές τους απόψεις και ιδέες.

Η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών είναι καίρια, καθώς αυτές οι σχέσεις δημιουργούν ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον όπου οι μαθητές αισθάνονται ελεύθεροι να εκφράσουν τις σκέψεις τους και να αναπτύξουν τις ικανότητες κριτικής σκέψης και συνεργασίας. Οι καλές σχέσεις, γεμάτες κατανόηση, αποδοχή και υποστήριξη, είναι θεμελιώδεις για τη δημιουργία και προσαρμογή της ορθής αίσθησης της αυτοαξίας των παιδιών και για τη δημιουργία συνθηκών ασφάλειας και αίσθημα συμμετοχής στην ομάδα που ενισχύουν την ακαδημαϊκή τους σταδιοδρομία και προσαρμοστικότητα στο σχολικό περιβάλλον (Μπαμπάλης, 2007; Ireson & Hallam, 2005; Michelli, 2005).

Το μαθησιακό περιβάλλον δεν πρέπει να είναι μόνο ασφαλές συναισθηματικά, αλλά και υποστηρικτικό για την ακαδημαϊκή ανάπτυξη, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Σε αυτή την προσέγγιση, η οργανωμένη συνεργασία σε ομάδες βοηθά στην ενίσχυση της μάθησης μέσω της αλληλεπίδρασης, της έκφρασης των απόψεων και της κοινής επίλυσης προβλημάτων. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν το ρόλο του σύμβουλου και ενδυναμωτή, προσφέροντας στήριξη, καθοδήγηση και συνεχιζόμενη ανατροφοδότηση για την προώθηση της μάθησης (Πασιαρδή, 2001).

Αναφορικά με την επικοινωνία, η θετική στάση των δασκάλων, όπως η κατανόηση, η υποστήριξη και η εμπύχωση, δημιουργεί ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον που ενισχύει τα κίνητρα των μαθητών για ακαδημαϊκή επιτυχία και θετική στάση απέναντι στο σχολείο (Fisher & Rickards, 1997; Wubbels & Levy, 1993; Jacobson 2000). Ταυτόχρονα, το χιούμορ, όταν χρησιμοποιείται κατάλληλα, μπορεί να διευκολύνει την αποφόρτιση έντονων καταστάσεων και να βελτιώσει την ατμόσφαιρα της τάξης, χωρίς να μειώνει τη σοβαρότητα της μάθησης (Χανιωτάκης, 2010).

Η έρευνα δείχνει ότι οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις δεν επηρεάζουν μόνο την ακαδημαϊκή απόδοση, αλλά και το συνολικό μαθησιακό κλίμα, κάνοντάς το πιο ανοιχτό και αποτελεσματικό. Όταν οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν φιλικότητα και κατανόηση, βοηθούν τους μαθητές να αισθανθούν αποδεκτοί και ασφαλείς, γεγονός που οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα και λιγότερες συγκρούσεις στην τάξη (Thomson, 1997; Adramis, 1998). Αντιθέτως, η απουσία υγιών συναναστροφών αναπαράγει ένα τεταμένο κλίμα και συγκρούσεις, περιορίζοντας τις μαθησιακές ευκαιρίες.

Στην ελληνική πραγματικότητα, έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το καθήκον τους για την ανάπτυξη θετικού επικοινωνιακού περιβάλλοντος, αφού ο τρόπος αντιμετώπισής τους μπορεί είτε να παρεμποδίσει ή να υποστηρίξει την ανάπτυξη ενός επικοινωνιακού κλίματος που προάγει τη απόκτηση γνώσεων (Ανδρεαδάκη κ.ά., 2006). Η επιδίωξη των ενημερωμένων διαδικασιών στην παιδαγωγική πράξη είναι η ενοποίηση παιδιού και περιεχομένου διδασκαλίας, με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και την

ανάπτυξη συνεργασίας, κάτι που ενισχύεται από τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

Η συνολική εικόνα δείχνει ότι η ποιότητα των συναναστροφών μεταξύ των ατόμων στην τάξη είναι καθοριστική για τη μαθησιακή πρόοδο, την ακαδημαϊκή επιτυχία και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, και ως εκ τούτου, η ενίσχυση αυτών των σχέσεων μέσω της ενεργητικής επικοινωνίας και υποστήριξης είναι θεμελιώδης για ένα αποδοτικό μαθησιακό περιβάλλον.

### 2.5.3 Δυσκολίες στις σχέσεις

Τα ζητήματα που συχνά εμφανίζονται στη σχολική τάξη δεν αφορούν μόνο τον σχεδιασμό και τη διαχείριση του μαθήματος, αλλά και τη αλληλεπίδραση του δασκάλου με τους μαθητές. Ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια είναι η παραδοσιακή μορφή αξιολόγησης, η οποία συχνά προκαλεί αναστάτωση και δυσκολεύει τις σχέσεις δασκάλου-μαθητή. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται καθημερινά τις διαφορετικές ανάγκες και καταστάσεις στην τάξη, χρησιμοποιώντας τον κατάλληλο τρόπο επικοινωνίας και αξιολόγησης, ώστε να ενθαρρύνει τη συμμετοχή και τη μάθηση των μαθητών χωρίς να προκαλεί άγχη ή αισθήματα αποτυχίας (Fisher & Rickards, 1997).

Η συνέπεια στις προσδοκίες και την τάξη είναι εξίσου σημαντική. Όταν η στάση ενός δασκάλου είναι πιο χαλαρή ή ανεκτική σε περιπτώσεις αποκλίνουσας συμπεριφοράς, αυτό μπορεί να επιφέρει ζητήματα για τον επόμενο εκπαιδευτικό που αναλαμβάνει την τάξη. Η παραπάνω τάση δίνει αφορμή ώστε να είναι ουσιώδεις οι δάσκαλοι να συντονίζονται και να συμφωνούν σε κοινό πλαίσιο όσον αφορά την συμμόρφωση με τους κανόνες, ενισχύοντας έτσι τη συνοχή και την ομαλή λειτουργία του σχολικού περιβάλλοντος (Andreadaki et al., 2006).

Επιπλέον, οι συναναστροφές του εκπαιδευτικού με τους κηδεμόνες των παιδιών θεωρούνται κρίσιμες για τη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία. Ο δάσκαλος θα πρέπει να ενημερώνει τακτικά τους γονείς για την πρόοδο και τη συμπεριφορά των παιδιών τους, έτσι ώστε να δημιουργείται ένα υποστηρικτικό δίκτυο γύρω από τον μαθητή. Όταν αυτή η επικοινωνία γίνεται με σεβασμό και συνεργασία, δημιουργείται μια πιο θετική εικόνα για το σχολείο και ενισχύεται η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, κάτι που είναι θεμελιώδες για την επιτυχία της σχολικής συστηματικής μεθόδου (Jacobson, 2000).

Η συνεχής επιμόρφωση του εκπαιδευτικού αποτελεί έναν άλλο σημαντικό παράγοντα για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας. Παρά τη σημασία που έχει, η επιμόρφωση συχνά παραμελείται ή δεν εφαρμόζεται επαρκώς. Οι δάσκαλοι πολλές φορές θεωρούν ότι η εκπαίδευσή τους στο Πανεπιστήμιο είναι αρκετή, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε στασιμότητα. Ωστόσο, η συνεχής ενημέρωση και επαγγελματική

εξέλιξη είναι απαραίτητη για να ανταποκριθούν στις προκλήσεις και τις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης (Χαραλάμπους, 2000).

Τέλος, η καλλιέργεια σωστών αλληλεπιδραστικών συσχετίσεων μεταξύ δασκάλου και παιδιών είναι καθοριστική για την εύρυθμη λειτουργία της τάξης και την αποτελεσματική μάθηση. Η σχέση αυτή πρέπει να βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό, την ενθάρρυνση, την κατανόηση και τη συνεργασία. Οι δάσκαλοι πρέπει να αναγνωρίζουν τη σημασία αυτών των σχέσεων για την ενίσχυση της ακαδημαϊκής απόδοσης, αλλά και για τη συνολική ψυχική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Michelli, 2005). Η δημιουργία ενός υποστηρικτικού και ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος προϋποθέτει την ανάπτυξη αυτών των σχέσεων και την επίγνωση των παραγόντων που τις επηρεάζουν.

## **2.6 Η θέση του δασκάλου στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών**

Η σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές αποτελεί βασικό παράγοντα για την αποτελεσματική εκπαίδευση και ενίσχυση κοινωνικών συναναστροφών. Η στάση και ο τρόπος διδασκαλίας που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός διαμορφώνουν τις απόψεις και τον τρόπο αντιμετώπισης καταστάσεων των εκπαιδευόμενων, όχι μόνο σε σχέση με το περιεχόμενο μάθησης, αλλά και ως προς την αντίληψη για τους ίδιους και τις σχέσεις τους με τους άλλους. Ο δάσκαλος είναι ένα σημαντικό πρότυπο και οι συμπεριφορές του επηρεάζουν άμεσα τη διάθεση, την αυτοεκτίμηση και την άποψη των μαθητών (Sivan, 1986).

Η προσωπική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, όπως επισημαίνει ο Jenkins (2007), παίζει καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική του συμπεριφορά. Ο δάσκαλος, βάσει της προσωπικότητάς του και του τρόπου που επιλέγει να επικοινωνήσει με τους μαθητές, μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης. Όταν ο εκπαιδευτικός ακολουθεί αυταρχικές ή περιοριστικές συμπεριφορές, αυτό μπορεί να δημιουργήσει ένα κλίμα φόβου και ανασφάλειας, κάτι που με τη σειρά του επηρεάζει αρνητικά την προθυμία των μαθητών να συμμετέχουν και να επικοινωνούν τα συναισθήματά τους. Αντίθετα, η δημοκρατική και υποστηρικτική στάση βοηθά τους μαθητές να νιώθουν άνετα, να εκφράζονται ελεύθερα και να εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διεργασία (Sutherland, 2004; Brophy, 2006).

Το παιδαγωγικό κλίμα θετικής αντιμετώπισης έχει καταστεί αναγνωρισμένο ως παράγοντας κλειδί για την εκπαιδευτική επιτυχία. Ένα τέτοιο κλίμα ενθαρρύνει τα παιδιά να αγαπήσουν το σχολείο, να συμμετέχουν χωρίς φόβο και να αναπτύξουν εσωτερικά κίνητρα για τη μάθηση. Η έρευνα υποδεικνύει ότι στις τάξεις με παιδαγωγικό κλίμα θετικής αντιμετώπισης οι μαθητές παρουσιάζουν λιγότερα προβλήματα τόσο στη κατάκτηση της γνώσης όσο και στη στάση αλληλεπίδρασης τους, ενώ οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης τους βελτιώνονται σημαντικά (Kuperminc et al., 2001; Fraser, 2005).

Με άλλα λόγια, το περιβάλλον που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός είναι θεμελιώδες για την ανάπτυξη των μαθητών και μπορεί να είναι καταλυτικός παράγοντας στη διαμόρφωση των στάσεων και των αξιών τους για το σχολείο και τη μάθηση στο σύνολό της.

Συνεπώς, θα μπορούσαμε να κατατάξουμε τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού σε τρεις κατηγορίες: τον αυταρχικό εκπαιδευτικό, τον δημοκρατικό και τον αδιάφορο. Παρακάτω παρατίθεται συνοπτικά η κάθε κατηγορία :

- Ο αυταρχικός εκπαιδευτικός : Ο αυταρχισμός, ως άσκηση αυστηρής εξουσίας σε θέματα αγωγής και κοινωνικοποίησης από τον/την εκπαιδευτικό, ισοδυναμεί με τον καταναγκασμό και την υποταγή των μαθητών στις διαταγές του εκπαιδευτικού. Αγνοείται το γεγονός ότι το άτομο χαρακτηρίζεται από συνείδηση και ελευθερία. Ο εκπαιδευτικός δε δέχεται αντιρρήσεις και χειραγωγεί τους μαθητές. Αυτό συνεπάγεται ότι η άσκηση αυταρχικής αγωγής διαμορφώνει φοβισμένα παιδιά και επηρεάζει αρνητικά τον τρόπο σκέψης τους.
- Ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός : Αποβλέπει στο να οδηγήσει το παιδί στη χειραφέτηση, στην πειθαρχία και στην αυτενέργεια. Αντιμετωπίζεται ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα, επαινείται στην επιτυχία και ενθαρρύνεται στην αποτυχία. Ο μαθητής έχοντας ως πρότυπο αυτόν τον εκπαιδευτικό, διαμορφώνει μια ελεύθερη, αυτόνομη , δημοκρατική και υπεύθυνη προσωπικότητα. Επιπλέον, αναπτύσσει αυτοαντίληψη, κριτική σκέψη και θετική διάθεση.
- Ο αδιάφορος εκπαιδευτικός : Ο συγκεκριμένος τύπος εκπαιδευτικού εκδηλώνει αρνητική διάθεση στην προσέγγιση των αναγκών του παιδιού και φτάνει στο βαθμό ψυχρότητας και αδιαφορίας. Αδιαφορεί να αναπτύξει παιδαγωγική σχέση με το/τη μαθητή σε επίπεδο διαλόγου και προφορικής επικοινωνίας, διεκπεραιώνοντας αποκλειστικά το ρόλο του/της δημοσίου υπαλλήλου. Συνεπώς, ο/η μαθητής χαρακτηρίζεται από αβεβαιότητα, επιθετικότητα και ανικανότητα να ελέγξει τη συμπεριφορά του.

Όπως προκύπτει, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού έχει άμεση επιρροή στη κατάκτηση της γνώσης, την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και τη συνολική αξία της αλληλεπίδρασης των δύο μελών. Ο δημοκρατικός, δημιουργεί ισχυρές συναναστροφές, οι οποίες στηρίζονται στην συναισθηματική στήριξη, αξιοπιστία και ασφαλές περιβάλλον. Αυτές οι σχέσεις προάγουν την αίσθηση της κοινότητας και της συλλογικότητας στην τάξη, ενισχύοντας το αίσθημα της συμμετοχής και της υπευθυνότητας των μαθητών (Wentzel, Battle, Russell & Looney, 2010; Μπεαζίδου, 2014)

Σε μια τάξη που λειτουργεί δημοκρατικά και έχει θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, το υποστηρικτικό κλίμα που δημιουργείται ενισχύει τη συμπεριφορά των μαθητών και, κατά συνέπεια, την καλύτερη μετάδοση της γνώσης. Η εμπιστοσύνη, η συνεργασία και η κοινή προσήλωση στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι στοιχεία που συμβάλλουν στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Brekelmans, Sleegers, & Fraser,

2000; DenBrok, Fisher & Scott, 2005). Αυτό το κλίμα ευνοεί την εξέλιξη των μαθητών σε πνευματικό, ηθικής αξίας και κοινωνικό επίπεδο, ενώ παράλληλα μειώνει τις πιθανότητες εμφάνισης επιθετικής ή ανάρμοστης συμπεριφοράς (Englehart, 2009).

Η παιδοκεντρική προσέγγιση, που ενσωματώνει τα παραπάνω χαρακτηριστικά, ενδυναμώνει το αίσθημα ηρεμίας και συμμετοχής στην ομάδα στους μαθητές, ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους και ενδυναμώνει τη κριτική τους σκέψη (Sava, 2002). Όταν οι μαθητές νιώθουν να είναι σε ένα περιβάλλον όπου η γνώμη τους εκτιμάται και η συμπεριφορά τους καθοδηγείται με βάση αξίες αμοιβαίου σεβασμού, αναπτύσσουν αυτοπεποίθηση να τα καταφέρουν, αυξημένα κίνητρα για μάθηση και δράση, καθώς και τη διάθεση για γαλήνια επίλυση διαφορών (Opdenakker & Van Damme, 2006). Αυτές οι δεξιότητες δεν είναι μόνο χρήσιμες για τη σχολική ζωή αλλά και για τη ζωή τους έξω από την τάξη, ενδυναμώνοντας τη δυνατότητα τους να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να διαχειρίζονται υπεύθυνα τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν (Wentzel et al., 2010).

Επομένως, η σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές δεν επηρεάζει μόνο την καθημερινή μαθησιακή διαδικασία αλλά και τη γενικότερη κοινωνική και προσωπική ανάπτυξή τους. Ο εκπαιδευτικός, μέσα από την προσέγγιση και τη στάση του, μπορεί να καλλιεργήσει ένα κλίμα που ενισχύει την εμπιστοσύνη και την υπευθυνότητα, οδηγώντας τους μαθητές σε μια ολοκληρωμένη ανάπτυξη σε όλους τους τομείς.

Το πώς φέρεται ο δάσκαλος παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της σχέσης του με τους μαθητές. Όπως αναφέρει η Μπεαζίδου (2014), η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού καθορίζεται από δύο βασικές διαστάσεις: την επίδραση και το κατά πόσο πλησιέστερη είναι η σχέση. Η διάσταση του κατά πόσο πλησιέστερη είναι η σχέση αφορά κατά πόσο κοντά είναι τα μέλη του παιδαγωγικού ζεύγους, η οποία μπορεί να χαρακτηρίζεται από συνεργατική συμπεριφορά ή όχι. Οι διάφοροι συσχετισμοί αυτών των παραμέτρων καθορίζουν πώς συμπεριφέρεται ο εκπαιδευτικός και, κατ' επέκταση, τη φύση της αλληλεπίδρασης του με τους μαθητές.

Ένας εκπαιδευτικός που δεν δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ή επιτρέπει υπερβολική ελευθερία στους μαθητές μπορεί να κερδίσει την εκτίμησή τους σε κάποιες περιπτώσεις, όμως συχνά δεν καταφέρνει να κερδίσει τον σεβασμό τους (Englehart, 2009). Αντίθετα, η δημιουργία ενός ισχυρού παιδαγωγικού κλίματος εξαρτάται από τη στάση του εκπαιδευτικού και τη συνεχιζόμενη προσοχή στις ανάγκες των μαθητών.

Η διάκριση μεταξύ παιδοτρόπου και λογοτρόπου εκπαιδευτικού, όπως αναφέρεται από τη Μπεαζίδου (2014), είναι ενδεικτική του τρόπου με τον οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να επικεντρωθεί είτε στην ανάπτυξη του παιδιού (παιδοτρόπος) είτε στην μετάδοση του γνωστικού αντικειμένου (λογοτρόπος). Ο παιδοτρόπος δίνει έμφαση στην ψυχική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και στη διαμόρφωση θετικών σχέσεων, ενώ ο λογοτρόπος επικεντρώνεται αποκλειστικά στην γνώση, παραβλέποντας τις ανάγκες των μαθητών.

Επιπλέον, η θέση του εκπαιδευτικού σε μια δημοκρατική τάξη απαιτεί μια ισχυρή αίσθηση ισορροπίας και προσοχής. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να διευκολύνει τη συζήτηση και τη λήψη αποφάσεων μεταξύ των μαθητών χωρίς να επιβάλλει προσωπικές απόψεις ή να αφήνει τη συζήτηση να εκτραπεί σε υπερβολές ή αδικίες. Η δυνατότητα λόγου των μαθητών στη διαδικασία καθιέρωσης και διασφάλιση της τήρησης των αρχών που διέπουν την τάξη, είναι εξαιρετικά σημαντική, καθώς αυτή η δυνατότητα να εκφέρουν την άποψη τους ενισχύει την αίσθηση ότι ανήκουν σε ένα σύνολο και προάγει τη συνεργασία.

Η καθιέρωση κανόνων σε συνεργασία με τους μαθητές, χωρίς επιβολή, έχει σημαντικά θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη ενός υγιούς παιδαγωγικού κλίματος. Η δυνατότητα να εκφέρουν την άποψη τους τα παιδιά στη δημιουργία αυτών των αρχών που διέπουν την τάξη συμβάλλει στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους και στη διαμόρφωση μιας θετικής ατμόσφαιρας στην τάξη. Η συμμετοχή τους σε μικρότερες ομάδες μπορεί, επίσης, να βοηθήσει στην ανάπτυξη του αισθήματος συμμετοχής στο σύνολο του, που αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ανάπτυξη συνεργασίας και κοινωνικής ευθύνης (Cole & Cole, 2002; Korhonen, 2005; Elliott et al., 2008).

Ο εκπαιδευτικός έχει κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών, καθώς δεν περιορίζεται μόνο στη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου, αλλά οφείλει να ενισχύει τις ικανότητές τους στην συναισθηματική νοημοσύνη και τις συναναστροφές, παρέχοντας ταυτόχρονα ενημέρωση και στις οικογένειες. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναγνωρίζει τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι μαθητές και να συνεργάζεται με άτομα με επιστημονικό υπόβαθρο με στόχο την ενίσχυση της συναισθηματικής ευεξίας και ευφορίας (Askill-Williams & Lawson, 2013). Η συνεργασία με τους γονείς και το κοινωνικό σύνολο είναι θεμελιώδης για την επιτυχή υποστήριξη των μαθητών, αλλά, όπως συχνά αναφέρεται, οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται ότι έχουν την απαραίτητη υποβοήθηση των γονέων. Πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα προβλήματα στο οικογενειακό περιβάλλον αποτελούν την κύρια αιτία των ψυχικών δυσκολιών των μαθητών, αλλά συχνά βρίσκονται μετέωροι στην προσπάθεια επίλυσης αυτών των θεμάτων, χωρίς την ενεργό παρουσία των γονέων.

Εντυπωσιάζει το γεγονός ότι μόνο λίγοι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους, συνειδητοποιώντας την ευθύνη τους να δεχτούν και την αντιμετωπίσουν τα ζητήματα συναισθηματικής ισορροπίας. Η πλειοψηφία, με περισσότερους που είναι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία, πιστεύουν ότι αυτή η ευθύνη ανήκει στους ειδικούς, όπως οι σύμβουλοι ψυχικής υγείας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί συχνά συνδέουν τα ζητήματα συναισθηματικής ισορροπίας με ψυχικές ασθένειες, δίνοντας μια επιφυλακτική και ανθυγιεινή διάσταση στο θέμα. Αυτή η αντίληψη μπορεί να οδηγήσει σε δυσκολίες στην προσέγγιση και υποστήριξη των μαθητών με ψυχικές ανάγκες (Graham, Phelps, Maddison, & Fitzgerald, 2011; Graham, Powell, & Truscott, 2016; Graham, Powell, Thomas, & Anderson, 2017).

Εξίσου σημαντικό είναι το πώς οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τη μη λεκτική τους συμπεριφορά στη σχολική αίθουσα. Στοιχεία όπως η σωματική στάση, οι χειρονομίες και οι συναισθηματικοί μορφασμοί

έχουν μεγάλη σημασία για την ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους μαθητές, καθώς μπορεί να προάγονται ή να αποθαρρύνονται αναλόγως της περίπτωσης. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να κατανοεί τις ανταποκρίσεις κάθε μαθητή και να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του αναλόγως, δημιουργώντας ένα περιβάλλον ασφάλειας και σεβασμού (Χρηστάκης, 2011).

Ο εκπαιδευόμενος πρέπει να διαχειρίζεται ως αυτόνομο ον, με δικές του επιθυμίες και ανάγκες, και όχι ως υποκείμενο που απαιτεί συνεχή καθοδήγηση και επιρροή. Η ενσωμάτωση στην σχολική καθημερινότητά αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης από τον εκπαιδευτικό μπορεί να αποτρέψει καταστάσεις με αντιρρήσεις όπου οι μαθητές δεν γνωρίζουν τους προσωπικούς τους στόχους ή τι αναμένει για τη συμπεριφορά τους. Αντίθετα, η σωστή καθοδήγηση και η διαφάνεια των κανόνων ενισχύει την αυτενέργεια και τη συνειδητοποίηση των μαθητών για τις συνέπειες των πράξεών τους, δημιουργώντας έτσι μια ισχυρή βάση για την ανατροφή υπεύθυνων και συνεργατικών ατόμων (Englehart, 2009).

## **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> : Γονεϊκή εμπλοκή και Σχέση Εκπαιδευτικού-Μαθητή/τριας**

Η οικογένεια είναι η πρώτη κοινωνική μονάδα που εντάσσεται το άτομο και μορφοποιεί τα αρχικά στοιχεία του χαρακτήρα του, ενώ το σχολείο συνιστά τον δεύτερο σημαντικό κοινωνικό θεσμό για την ενσωμάτωση στην κοινωνία του παιδιού. Η αλληλεπίδραση μεταξύ οικογένειας και σχολείου είναι καίριας σημασίας για την διαδικασία της εκπαίδευσης, καθώς η καθοδήγηση και η μεταλαμπάδευση γνώσεων των παιδιών είναι κοινή ευθύνη και των δύο θεσμών. Η συνεργασία αυτή είναι απαραίτητη για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης.

### **3.1 Ορισμός Γονεϊκής εμπλοκής**

Η γονεϊκή εμπλοκή θεωρείται ότι έχει θετικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών, κάτι που αναγνωρίζεται τόσο από εκπαιδευτικούς και γονείς όσο και από τους μαθητές. Παρά τις ευρέως διαδεδομένες πεποιθήσεις, δεν υπάρχει κοινά αποδεκτός ορισμός για την έννοια της γονεϊκής εμπλοκής, καθώς είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με ακρίβεια. Ο όρος περιλαμβάνει ένα εκτενές εύρος μεθόδων, όπως η υποστήριξη των παιδιών με τις καθημερινές δραστηριότητες και τα μαθήματα στο σπίτι, καθώς και η επικοινωνία και η συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή και διοίκηση (Fan, 2001; Catsambis, 1998; Epstein, 2001; Gestwicki, 2000). Η γονεϊκή εμπλοκή θεωρείται αλληλεπίδραση μεταξύ της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας (Waanders et al., 2007).

Αν και η έρευνα δείχνει ότι η συμμετοχή της οικογένειας έχει θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή επιτυχία έχει όμως αναδείξει αξιοσημείωτες συνδέσεις στις δράσεις εμπλοκής των οικογενειών, όπως έδειξε και η μελέτη των Waanders et al. (2007), η οποία καταδεικνύει ότι οι τέσσερις συνιστώσες (βοήθεια στο σπίτι, ενεργή παρουσία στο σχολείο, από κοινού αποφάσεις οικογένειας-εκπαιδευτικών, και επικοινωνία των γονέων με άλλους γονείς) αποτελούν μέρος μιας ενιαίας αντίληψης της συμμετοχής των γονέων. Παρόλα αυτά, η εμπειρική βιβλιογραφία φαίνεται να μην βασίζεται σε έναν σύνθετο και επαληθευμένο μέσω παρατήρησης καθορισμό έννοιας της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση.

Το ενεργό «παρόν» των γονέων στην εκπαίδευση είναι ένα σύνθετο και πολυδιάστατο θέμα που προσδιορίζεται και μετριέται διαφορετικά σε κάθε ερευνητική μελέτη. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, η ελλιπής σύνδεση στην έννοια της συμμετοχής γονέων αποδεικνύει ότι οι διάφοροι προσδιορισμοί της εξαρτώνται από πολιτισμικές, κοινωνικές και οικονομικές παραμέτρους (Kohl et al.,



2000; McCarthey, 2000). Επιπλέον, οι διαφορετικές αξίες και προσδοκίες των οικογενειών επηρεάζουν τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Green et al., 2007; Halsey, 2005).

Ωστόσο, υπάρχουν κοινά στοιχεία για την κατανόηση της γονεϊκής εμπλοκής:

1. Η γονεϊκή εμπλοκή είναι πολυδιάστατη και αντιπροσωπεύει τόσο τις ενέργειες των γονέων στο σπίτι όσο και στο σχολείο.
2. Η γονεϊκή εμπλοκή εκτείνεται αδιάλειπτα, αφού κυμαίνεται από ενασχολήσεις κυρίως στο σχολείο μέχρι ενασχολήσεις κυρίως στην οικογένεια.
3. Το σκεπτικό της γονεϊκής συμμετοχής απαιτεί συνεργασία μεταξύ γονέων, δασκάλων και κοινότητας για την καλύτερη εκπαίδευση και ανάπτυξη των μαθητών, με συλλογικό καθήκον για τα μαθησιακά αποτελέσματα (Μπρούζος, 2009).

Αυτά τα στοιχεία ενισχύουν την ανάγκη για συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

### **3.2 Μοντέλα Γονεϊκής εμπλοκής**

Η Joyce Epstein (2001), καθηγήτρια των παιδαγωγικών με πεδίο έρευνας στον τομέα της γονεϊκής εμπλοκής, προσδιόρισε έξι μορφές γονεϊκής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία:

1. Ενημέρωση των γονέων: Το σχολείο βοηθά τις οικογένειες να συνθέτουν υποστηρικτικό περιβάλλον για τα παιδιά, προσφέροντας σεμινάρια, ενημέρωση για θέματα υγείας και ανάπτυξης, καθώς και επισκέψεις δασκάλων σε σημαντικές φάσεις αλλαγής βαθμίδων.
2. Επικοινωνία: Η ανάπτυξη αποδοτικών τρόπων επικοινωνίας για την ενημέρωση των γονέων σχετικά με το σχολικό πρόγραμμα και την εξέλιξη, μέσω συναντήσεων, τακτικών ενημερώσεων, τηλεφωνημάτων και άλλων μορφών επικοινωνίας.
3. Εθελοντική εργασία: Ενθάρρυνση των γονέων να εντάσσονται ενεργά στις σχολικές εκδηλώσεις, μέσω εθελοντικών προγραμμάτων και εξασφάλισης χώρων για την προσφορά εθελοντικής βοήθειας.
4. Μάθηση στο σπίτι: Η υποστήριξη των γονέων στη μάθηση των παιδιών στο σπίτι είναι κρίσιμη για την ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη. Οι γονείς πρέπει να γνωρίζουν ποιες είναι οι ικανότητες και οι γνώσεις που απαιτούνται για κάθε μάθημα και για κάθε σχολική τάξη, προκειμένου να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στην απόκτησή τους, ώστε να κατανοούν τις ανάγκες και απαιτήσεις του κάθε μαθήματος.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να συζητούν και να ελέγχουν τη μελέτη και τις κατ' οίκον εργασίες, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να οργανώνουν το χρόνο τους σωστά και να διατηρούν μια συστηματική

προσέγγιση στη μελέτη. Οι γονείς πρέπει επίσης να καθορίζουν εφικτούς σκοπούς για τα παιδιά τους, λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητές τους και τις μελλοντικές τους προοπτικές, με σκοπό την προετοιμασία τους για τις σπουδές και την επαγγελματική αποκατάσταση. Η ενεργή εμπλοκή τους με την εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύει τη μάθηση και συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος στο σπίτι.

5. Λήψη αποφάσεων: Εξασφάλιση συμμετοχής των γονέων στη λήψη αποφάσεων για θέματα του σχολείου, μέσω συλλόγων και ομοσπονδιών γονέων που συμβάλλουν στην καλυτέρευση του σχολικού περιβάλλοντος.

6. Συνεργασία με την κοινότητα: Η συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα επικεντρώνεται στην υποστήριξη των οικογενειών και των μαθητών, παρέχοντας πληροφορίες και πρόσβαση σε υπηρεσίες της τοπικής κοινωνίας για την ενίσχυση του σχολείου. Συγκεκριμένα, το σχολείο πρέπει να ενημερώνει τις οικογένειες και τους μαθητές για μέτρα υγείας, πολιτισμική και κοινωνική υποστήριξη, καθώς και για δραστηριότητες της κοινότητας που υποστηρίζουν την ανάπτυξη των μαθητών και την κοινωνική τους ένταξη.

### **3.3 Συμμετοχή οικογένειας στην Εκπαιδευτική διαδικασία**

Για δεκαετίες, οι οικογένειες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αγωνίζονται για τη βελτίωση των υπηρεσιών ειδικής αγωγής. Οι γονείς υπήρξαν ερέθισμα για την πρόοδο αυτών των υπηρεσιών, δημιουργώντας ιδρύματα και οργανώσεις, συγκεντρώνοντας πόρους και ενίοτε διεκδικώντας μέσω δικαστικών αγώνων τη δωρεάν εκπαίδευση για τα παιδιά τους (Δελλασούδας, 2005). Επιπλέον, οι οργανώσεις γονέων έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην ίδρυση ειδικών σχολείων και στην προώθηση της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε σχολεία γενικής αγωγής. Πολλοί από αυτούς τους συλλόγους κατάφεραν μάλιστα να επηρεάσουν και να μεταρρυθμίσουν την κατεύθυνση της εκπαίδευσης του εκάστοτε κράτους (Τάφα, 1998).

Παρά την πρόοδο, η πλήρης ένταξη των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στα σχολεία δεν έχει ακόμη επιτευχθεί, και οι γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες συνεχίζουν να παίζουν κεντρικό ρόλο στην αναθεώρηση της γονεϊκής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συμμετοχή τους, αν και έχει σημαντικά οφέλη, συνοδεύεται και από δυσχέρειες. Σύμφωνα με έρευνες, η συμμετοχή και η υποστήριξη των γονέων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση προάγουν τη γενική ευημερία των παιδιών, την ικανοποίηση από τη ζωή τους και την ψυχική τους ανάπτυξη, αν και οι πρακτικές των γονέων επηρεάζονται από παράγοντες όπως το φύλο, το οικογενειακό περιβάλλον και οι ανάγκες του παιδιού (Coyl-Shepherd, Newland, 2013; Oberle et al., 2011).

Η ανεπάρκεια σε υλικές και τεχνικές υποδομές καθώς και δασκάλων αποτελεί ένα σοβαρό πρόβλημα στην εκπαίδευση, καθιστώντας το έργο των εκπαιδευτικών ιδιαίτερα δυσχερές. Η συμμετοχή των γονέων στη διδασκαλία είναι καθοριστική για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών (Χρηστάκης, 2011). Παρόλα αυτά, η έλλειψη αυτών των προβλημάτων, δεν καθιστά ανούσια τη συμμετοχή των κηδεμόνων στο σχολείο καθώς είναι εκείνοι που ξέρουν πιο πολύ τα παιδιά τους στηρίζοντας το έργο των δασκάλων και υποβοηθώντας την εφαρμογή εκπαιδευτικών αλλαγών.

Η έρευνα της Davis-Kean ανέδειξε τη σημασία του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας για την επιτυχία ή αποτυχία του παιδιού στο σχολείο, καθώς και τη σχέση της εκπαίδευσης και του εισοδήματός τους με τις επιδόσεις του παιδιού. Διαπιστώθηκε ότι οικογένειες μεσαίου και υψηλού κοινωνικοοικονομικού στάτους και εκπαιδευτικού επιπέδου ήταν σε θέση να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες του παιδιού τους και να μην δημιουργούν λανθασμένες προσδοκίες. Αυτό επέτρεπε στο παιδί να αποφορτιστεί από πιέσεις και να ευημερήσει περισσότερο.

Τέλος, η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση είναι σημαντική για την παροχή κατάλληλων υπηρεσιών και την προώθηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, επισημαίνοντας τη σημασία της αλληλεπίδραση γονέων-εκπαιδευτικών για την καλύτερη επιμόρφωση των παιδιών, ειδικά των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Δελλασούδας, 2005).

### **3.4 Συνεργασία Γονέων και Εκπαιδευτικών**

Η συνεργασία μεταξύ γονέων και σχολείου έχει ευνοϊκή επίδραση στην εκπαιδευτική ανάπτυξη των μαθητών, ανεξαρτήτως ειδικών αναγκών. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να πληροφορούν τους κηδεμόνες για τρόπους υποστήριξης των παιδιών τους, ώστε να επιτευχθεί το βέλτιστο μέσω συνεργασίας. Οι συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών είναι κρίσιμες για την ανταλλαγή πληροφοριών και την επίλυση προβλημάτων, με στόχο την ανάπτυξη εξατομικευμένης διδασκαλίας και την καλλιέργεια αρμονικών σχέσεων. Η συνεχής επικοινωνία είναι απαραίτητη για την παρακολούθηση της προόδου και τον καθορισμό των αναγκών του κάθε παιδιού.

Η συστημική προσέγγιση στη μελέτη της γονεϊκής εμπλοκής προτείνει μια αλλαγή στον τρόπο σκέψης, μεταβαίνοντας από μια απλή γραμμική σχέση αιτίου-αποτελέσματος σε μια ολοκληρωμένη αντίληψη της συνεργασίας. Η εκπαιδευτική κοινότητα πρέπει να ανταπεξέλθει στις αντιξοότητες του 21ου αιώνα μέσω της συνεργασίας γονέων, σχολείων και κοινοτήτων, προκειμένου να επιλύσουν κοινωνικά θέματα που παρακωλύουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Η θεωρία των συστημάτων βλέπει τις σχέσεις και τις συνδέσεις μεταξύ γονέων, μαθητών και κοινοτήτων ως αλληλένδετες, και η συνεργασία καθίσταται βασικό στοιχείο της σχολικής ζωής. Αυτή η

συνεργασία ενισχύει την ανάπτυξη του παιδιού, βοηθώντας τους γονείς να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη ικανοτήτων και στην εφαρμογή προσαρμοσμένων προγραμμάτων, ενώ παράλληλα ενισχύει την αυτοαξία και τον αυτοσεβασμό των μαθητών μέσω της βοήθειας στο σπίτι (Price-Mitchel, 2009).

Εν προκειμένω, καθίσταται ανάγκη αποσαφήνισης για τη διαφορά ανάμεσα στην «γονεϊκή εμπλοκή» και στην «γονεϊκή συμμετοχή». Ο πρώτος όρος περιορίζει τον ρόλο των κηδεμόνων στην απλή παρατήρηση δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας, ενώ ο δεύτερος είναι πιο δημοκρατικός καθώς ισοδυναμεί με την ισότητα των εμπλεκόμενων μελών, δηλαδή των εκπαιδευτικών και των γονέων και στηρίζεται στην από κοινού συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και στον αμοιβαίο σεβασμό. Όταν η σχέση αυτή φτάσει σε αυτό το σημείο, τότε μπορούμε να μιλάμε μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Δελλασούδας, 2005, σ.53).

Η «γονεϊκή συμμετοχή» αναφέρεται στις δράσεις στις οποίες μπορούν να ενταχθούν οι γονείς, όπως η βοήθεια μέσα στην τάξη και η συμμετοχή σε κοινωνικές ή ψυχαγωγικές δραστηριότητες του σχολείου. Οι Minke & Anderson (2005) προτείνουν ένα μοντέλο συνεργασίας, το οποίο εστιάζει στην δημιουργία κοινού οράματος και αμοιβαίας αλληλοκατανόησης στην αξιοποίηση των δυνάμεων των οικογενειών. Η προσέγγιση αυτή τονίζει τη σημασία της υποστήριξης και της μάθησης από τις οικογένειες, καθώς και την ανάγκη εξατομικευμένων επεμβάσεων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και προτιμήσεις τους. Επίσης, αναγνωρίζεται το δικαίωμα των γονέων να συμμετέχουν και να ενεργούν σαν προστάτες. Για την επιτυχή υλοποίηση αυτών των δραστηριοτήτων, απαιτείται καλή οργάνωση και προετοιμασία από το σχολικό προσωπικό.

### **3.4.1 Μέθοδοι και πρακτικές υλοποίησης και ενίσχυσης**

Η συμμετοχή των γονέων στο σχολικό περιβάλλον έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει σημαντικά την επίδοση των μαθητών, σύμφωνα με ερευνητές όπως οι Lee & Bowen (2006) και Pomerantz et al. (2007). Υπάρχουν διάφοροι τρόποι συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, που εξαρτώνται από τους στόχους κάθε περίπτωσης. Οι πιο κοινές μέθοδοι είναι οι συγκεντρώσεις γονέων, οι κατ' ιδίαν συναντήσεις, η γραπτή ή τηλεφωνική επικοινωνία και οι επισκέψεις στο σπίτι.

Η συνάντηση γονέων αποτελεί τον πιο συνήθη τύπο συνεργασίας, με δύο βασικές μορφές: συγκέντρωση όλων των γονέων του σχολείου ή μόνο της τάξης. Η συγκέντρωση γονέων όλων των μαθητών μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα λόγω του μεγάλου πλήθους και της γενικότητας των συζητήσεων, κάτι που μειώνει την αποτελεσματικότητα. Αντίθετα, η συγκέντρωση γονέων ανά τάξη είναι πιο αποδοτική και επιτρέπει πιο στοχευμένες συζητήσεις. Η συγκέντρωση γονέων σε επίπεδο σχολείου μπορεί να είναι χρήσιμη για θέματα εκτεταμένου ενδιαφέροντος.

Είναι σημαντικό να οργανώνεται μια συνάντηση γονέων στην αρχή κάθε σχολικού έτους, για την πρώτη επαφή των γονέων και των δασκάλων, καθώς και για τον καθορισμό της μετέπειτα συνεργασίας τους, προκειμένου να αντιμετωπιστούν από κοινού τα προβλήματα που μπορεί να αναδειχθούν στο σχολείο.

Η πρώτη συνάντηση γονέων και εκπαιδευτικών αποτελεί μια σημαντική ευκαιρία για συζήτηση και συμφωνία σε μια κοινή γραμμή αγωγής, με στόχο την καλύτερη συνεργασία. Είναι σημαντικό οι συναντήσεις αυτές να διατηρηθούν και να συνεχίζονται σε τακτικά διαστήματα, προτιμότερο μία φορά το μήνα. Για να αυξηθούν τα κίνητρα συμμετοχής, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να την σχεδιάσει προσεκτικά, ενημερώνοντας εγκαίρως τους γονείς για τη χρονική στιγμή, το θέμα και τον τόπο της εκδήλωσης. Η ενημέρωση των μαθητών για τη σημασία της συμμετοχής των γονέων μπορεί επίσης να ενθαρρύνει τους γονείς να παραβρεθούν.

Η επιλογή του θέματος ή των θεμάτων της συνάντησης είναι επίσης κρίσιμη. Τα θέματα πρέπει να είναι γενικού ενδιαφέροντος για να σχετίζονται με κάθε μέλος της γονικής κοινότητας, και καλό είναι να υπάρχει η απαιτούμενη συνεννόηση με αυτούς. Η κατασκευή κατάλληλων προϋποθέσεων για τη συνάντηση, όπως ο χώρος, είναι επίσης σημαντική, καθώς θα πρέπει να διευκολύνει την αίσθηση ισότητας και συνεργασίας. Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να καθοδηγεί την συνομιλία, αλλά να αποτελεί μέλος της γονικής κοινότητας, αντιμετωπίζοντας τους ως εταίρους για κοινό προγραμματισμό.

Η συμμετοχή των γονέων ενισχύεται αν οι προηγούμενες συναντήσεις έχουν καταλήξει σε πρακτικά αποτελέσματα, κάτι που θα κινητοποιήσει και άλλους γονείς να συμμετάσχουν στις επόμενες συναντήσεις. Αν μια συνάντηση καταλήξει σε δράσεις ή υποχρεώσεις για το μέλλον, τότε η αίσθηση ότι δεν ήταν μπροστά σε κάτι σημαντικό θα κινητοποιήσει και τους γονείς που δεν συμμετείχαν να παραβρεθούν στις επόμενες (Sustek, 1985).

Η επικοινωνία του/της εκπαιδευτικού με τον κάθε κηδεμόνα χωριστά, εκτός από τις από κοινού ενέργειες της τάξης, είναι επίσης ένα καίριο σημείο. Ωστόσο, συχνά όταν ένας/μία εκπαιδευτικός προτρέπει τους γονείς να επισκεφτούν το σχολικό χώρο, αυτό μπορεί να προκαλέσει ανησυχία και άγχος στους γονείς, καθώς τους δημιουργείται αρνητική σκέψη. Αυτή η συνάντηση συχνά συνοδεύεται από δυσπιστία, άγχη ή την αίσθηση ότι πρόκειται να κατηγορηθούν.

Για να αποφευχθούν τέτοιες καταστάσεις, είναι σημαντικό να δημιουργείται από νωρίς ατμόσφαιρα σύμπραξης. Οι διαπροσωπικές σχέσεις να ξεκινούν ήδη με την έναρξη της σχολικής ζωής και να στηρίζονται καθ' όλη τη διάρκεια της. Η καλλιέργεια της εμπιστοσύνης και του σεβασμού είναι θεμελιώδης για τη συνεργασία, και αυτό επιτυγχάνεται όταν οι γονείς είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους δασκάλους των παιδιών τους.

Εάν οι γονείς δεν εκφράζουν άμεσα την επιθυμία για συνάντηση, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να προσπαθήσει διακριτικά να τους ενθαρρύνει να αναγνωρίσουν την ανάγκη για επικοινωνία και

συνεργασία. Η επιτυχής επικοινωνία εξαρτάται επίσης από τη θετική στάση του/της εκπαιδευτικού απέναντι στους γονείς, όπως περιγράφει ο Rogers, η οποία συντελεί στην οικοδόμηση καλών σχέσεων και αποτελεσματικής συνεργασίας.

Το αρχικό στάδιο για τον/την εκπαιδευτικό στην επικοινωνία με τους γονείς είναι η δημιουργία μιας ατμόσφαιρας αμοιβαίας αλληλοκατανόησης, μέσω της ενσυναίσθησης και να δει από την ματιά του κηδεμόνα. Ο/Η εκπαιδευτικός δεν πρέπει να ταυτίζεται με την κατάσταση του γονέα, αλλά να προσπαθεί να κατανοήσει τη γενικότερη εικόνα της ζωής του (π.χ. οικονομική ή οικογενειακή κατάσταση) και να την κοινοποιεί με σεβασμό. Όταν ο γονέας νιώθει κατανοητός από τον/την εκπαιδευτικό, ο διάλογος προχωρά πιο εύκολα, δίνοντας τη δυνατότητα για κοινές προτάσεις και αναζήτηση διεξόδων.

Ένας άλλος τρόπος επικοινωνίας είναι η επίσκεψη στο σπίτι, αν και αυτή σπάνια χρησιμοποιείται στην πράξη λόγω του κινδύνου να θεωρηθεί αδιακρισία ή εύνοια προς αυτούς. Η επίσκεψη θα πρέπει να γίνεται με σκοπό την ενημέρωση και τη θετική επικοινωνία για την πρόοδο του παιδιού και όχι για μομφές ή επιπλήξεις. Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να ειδοποιεί τον γονέα για την επίσκεψη με διακριτικότητα και να αναφέρει τους λόγους της.

Με το πέρας της επίσκεψης προσφέρονται σημαντικές πληροφορίες για το οικογενειακό περιβάλλον και τις απόψεις των γονέων γη μάθηση και την πορεία των παιδιών στο σχολείο. Είναι μια ευκαιρία για τον εκπαιδευτικό να γνωρίσει τους γονείς και να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους, προκειμένου να διευκολυνθεί η μελλοντική συνεργασία.

Επιπλέον, υπάρχουν και άλλοι τρόποι επικοινωνίας όπως οι μη προγραμματισμένες συναντήσεις στο σχολείο ή σε εξωσχολικούς χώρους, οι οποίες μπορεί να δημιουργήσουν μια επιφανειακή αλλά χρήσιμη σχέση, προετοιμάζοντας το έδαφος για πιο ουσιαστικές συναντήσεις στο μέλλον.

Άλλοι εκπαιδευτικοί προτείνουν τη συμμετοχή των γονέων στο μάθημα ή την τακτική έγγραφη ενημέρωση για τις δραστηριότητες του σχολείου και τον σχεδιασμό του/της. Κάποιοι άλλοι επιλέγουν την τακτική επικοινωνία με τηλέφωνο για να ενημερώσουν τους γονείς και να διατηρήσουν τη συνεχιζόμενη αλληλεπίδραση.

Η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο έχει πολλαπλά οφέλη για τα παιδιά, όπως η καλύτερη κοινωνικοποίησή τους, η ενίσχυση των προσδοκιών τους για επιτυχία και η βελτίωση της σχολικής τους απόδοσης. Η συνεχής ενημέρωση των γονέων τους βοηθά να είναι σε καλύτερη θέση να παρέμβουν όταν χρειαστεί, ενώ η ενεργή συμμετοχή τους προσφέρει επίσης κοινωνικό έλεγχο και ευκαιρίες να συζητήσουν με άλλους γονείς και δασκάλους για την πρόοδο των παιδιών τους (Domina, 2005).

Τέλος, σύμφωνα με τη μελέτη των Lee & Bowen (2006), η συμμετοχή των γονέων μπορεί να αναλυθεί σε πέντε κατηγορίες: 1) συμμετοχή στο σχολείο, 2) εκπαιδευτική συζήτηση με το παιδί, 3) βοήθεια με τη σχολική εργασία, 4) ορθότερη εκμετάλλευση χρόνου και 5) αναμένοντες επιτεύξιμοι στόχοι.

### **3.4.2 Οφέλη συνεργασίας**

Η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών έχει αποδειχθεί ότι επιφέρει αντίκτυπο με θετικό πρόσημο στη διδασκαλία και την ανάπτυξη των μαθητών. Πολλές έρευνες (Flouri & Buchanan, 2004; Goddard et al., 2007; Smith et al., 2004; Taylor et al., 2007; McCoach et al., 2010;), καταδεικνύουν ότι η συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή, από την προσχολική εκπαίδευση μέχρι το λύκειο, έχει θετική και μακροχρόνια επίδραση στην απόδοση των μαθητών. Η γονεϊκή συμμετοχή είναι ένας από τους πιο ισχυρούς παράγοντες επιτυχίας, σε σχέση με την κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο (Flouri & Buchanan, 2004).

Τα οφέλη αυτής της συμμετοχής αφορούν όχι μόνο τους μαθητές, αλλά και τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές που έχουν ενεργούς γονείς και υψηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς παρουσιάζουν καλύτερη απόδοση, μειωμένα προβλήματα συμπεριφοράς και αυξημένα κοινωνικά και γνωστικά κίνητρα για μάθηση (Goddard et al., 2007; Powell et al., 2010). Επιπλέον, η γονεϊκή συμμετοχή συνδέεται με μεγαλύτερη σχολική προσέλευση και μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (Drake, 1995; Rumberger et al., 1990).

Η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών οδηγεί στη βελτίωση της κοινωνικής προσαρμογής των μαθητών (Eccles & Harold, 1996) και στην ενδυνάμωση της σχέσης γονέων και παιδιών (Epstein, 1992). Οι γονείς που συνεργάζονται με το σχολείο κατανοούν καλύτερα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι δάσκαλοι, και είναι πιο πρόθυμοι να υποστηρίξουν και να ενισχύσουν το έργο τους (Epstein & Dauber, 1991). Η συνεργασία αυτή ενισχύει επίσης την αυτοεκτίμηση των γονέων στον γονεϊκό τους ρόλο (Davies, 1988).

Τα οφέλη δεν περιορίζονται μόνο στους μαθητές και τους γονείς, αλλά επεκτείνονται και στους δασκάλους. Όταν οι εκπαιδευτικοί κατανοούν καλύτερα την οικογενειακή κατάσταση των μαθητών, ενισχύεται το ηθικό τους και γίνονται πιο αποτελεσματικοί στην προσφορά εκπαίδευσης (Desimore et al., 2000; Garcia, 2004). Αυτή η συνεργασία επιτρέπει στους γονείς και τους δασκάλους να αποκτήσουν μια πιο σφαιρική άποψη για τα παιδιά, με αποτέλεσμα την όσο το δυνατόν αποδοτικότερη εκμετάλλευση της εκπαίδευσης.

Η σύμπραξη ανάμεσα σε κηδεμόνες και δασκάλους προκαλεί βελτίωση σε διάφορους άλλους τομείς, όπως η ενημέρωση των γονέων για τους εκπαιδευτικούς στόχους και τις μεθόδους διδασκαλίας, η αλληλεπίδραση με άλλους δασκάλους για όμοιες καταστάσεις, η αξιοποίηση των γονέων σε σχολικές

δραστηριότητες και η υποστήριξή τους για την αντιμετώπιση προβλημάτων των παιδιών. Η συνεχής συνεργασία βοηθά στη μείωση προκαταλήψεων και καθιστά τη συνεργασία πιο εύκολη και γόνιμη, ενώ επιτρέπει στο σχολείο να ανοίξει τις πόρτες του στην κοινότητα και να συμβάλει στη συνεχή πρόοδο της μάθησης.

### **3.4.3 Περιορισμοί συνεργασίας**

Η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο προσφέρει πολλαπλά οφέλη για γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές, ωστόσο υπάρχουν εμπόδια που περιορίζουν τη συνεργασία. Αυτά τα εμπόδια περιλαμβάνουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων, τον διαθέσιμο χρόνο, τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές διαφορές, και τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιλαμβάνονται την εμπλοκή των γονέων ως κίνδυνο για την επαγγελματική τους εικόνα, με συνέπεια να την αποτρέπουν. Επίσης, η έλλειψη χρόνου και η δυσπιστία προς την αξία της γονεϊκής εμπλοκής είναι σημαντικοί παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργασία. Από την πλευρά των γονέων, οι αρνητικές εμπειρίες από τη δική τους σχολική φοίτηση μπορεί να μειώσουν την επιθυμία τους να εμπλακούν.

Σύμφωνα με έρευνες, η στάση των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες. Γονείς που είχαν αρνητικές εμπειρίες στην εκπαίδευση ως μαθητές/τριες, τείνουν να είναι επιφυλακτικοί και συχνά δεν παίρνουν μέρος στις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους. Επίσης, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο έχει σημαντική επίδραση, με γονείς από ανώτερα κοινωνικά στρώματα να θεωρούν την εκπαίδευση κοινή ευθύνη με τους δασκάλους, ενώ γονείς από χαμηλότερα στρώματα συχνά αποδίδουν την ευθύνη αυτή αποκλειστικά στους δασκάλους.

Η οικογενειακή κατάσταση, όπως το χαμηλό εισόδημα ή η έλλειψη εκπαίδευσης των γονέων, έχει αντίκτυπο στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών, ενώ οι θετικές ή αρνητικές επιδόσεις, η κοινωνική θέση και η οικονομική κατάσταση έχουν άμεση σχέση με τον ψυχισμό των παιδιών (Reiss, 2013). Πολλοί γονείς νιώθουν ανασφάλεια για τις γνώσεις τους και, συνεπώς, αποφεύγουν να εμπλακούν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, γεγονός που έχει αρνητικές επιπτώσεις στις επιδόσεις των παιδιών τους.

Επιπλέον, γονείς που αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες ή ανήκουν σε μονογονεϊκές οικογένειες συχνά δεν έχουν το χρόνο ή τους πόρους για να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Το διαζύγιο των γονέων, επίσης, μπορεί να επιφέρει ψυχικές επιπτώσεις στα παιδιά, ενώ οι οικογένειες μεταναστών αντιμετωπίζουν επιπλέον προκλήσεις, όπως η καλλιέργεια ή μη του πνεύματος, το γονικό στυλ και η χρονική διάρκεια διαμονής στην ξένη χώρα, οι οποίες επηρεάζουν την εκπαιδευτική τους πορεία (Moon et al., 2009).



Οι γονείς συχνά προσέρχονται στο σχολείο μόνο όταν υπάρχουν παράπονα, ενώ δεν αναπτύσσουν διαρκείς σχέσεις με τους δασκάλους, κάτι που επηρεάζει την εκπαιδευτική συνεργασία και την σχολική ζωή των παιδιών τους (Knopf & Swick, 2007; Mackety & Linder-VanBerschoot, 2008; Wanat, 2010).

Σύμφωνα με τη μελέτη των Moon & Lee (2009), οι μεταβλητές της οικογένειας που ασκούν επιρροή στην επίδοση των παιδιών στο σχολείο περιλαμβάνουν το κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο της οικογένειας, τα οποία σχετίζονται σημαντικά με τις σχολικές επιδόσεις. Αντίθετα, η επικοινωνιακές ενέργειες γονέα-παιδιού στο σπίτι συνδέεται αρνητικά με τις επιδόσεις, ενώ η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο δεν επηρεάζει σημαντικά τις επιδόσεις του μαθητή. Η οικογενειακή διάρθρωση δεν φαίνεται να έχει σημαντική επίδραση (Souto-Manning & Swick, 2006; Seitsinger et al., 2008).

Οι διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, όπως γλωσσικές και διαφορές στην κουλτούρα διαπαιδαγώγησης, μπορούν να επηρεάσουν την αλληλεπίδραση σε αρνητικό βαθμό και, επομένως, την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού. Είναι σημαντικό οι δάσκαλοι να εκτιμήσουν την ποικιλία των γονεϊκών προοπτικών και να αναγνωρίσουν την αξία της συμμετοχής των γονέων. Οι δάσκαλοι που δείχνουν διάθεση για συνεργασία και εμπλοκή των γονέων συμβάλλουν στη βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών (Seitsinger et al., 2008; Addi-Racah & Arviv-Elyasashiv, 2008; Addi-Racah & Ainhoren, 2009; Zhao & Akiba, 2009). Baeck, 2010).

Η στάση των δασκάλων απέναντι στην εμπλοκή των γονέων ποικίλλει, με κάποιους να αντιστέκονται ή να διατηρούν απόσταση, ενώ άλλοι προωθούν τη συνεργασία. Επίσης, χαρακτηριστικά του σχολείου, όπως η αναλογία μαθητών-δασκάλων, οι συνθήκες πρόσβασης και η παιδαγωγική ατμόσφαιρα, καθώς και η συμπεριφορά του διευθυντή, επηρεάζουν τη συμμετοχή των γονέων. Το περιβάλλον της γειτονιάς και η παρουσία σχολικού ψυχολόγου μπορούν να διευκολύνουν ή να δυσκολέψουν τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Feuerstein, 2000; Christenson & Sheridan, 2001; Cohen-Vogel, et al., 2010).

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> : Εκπαιδευτικός και Αυτοαποτελεσματικότητα

### 4.1. Αυτοαποτελεσματικότητα: Εισαγωγή στην έννοια και ορισμός της

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας, όπως εισήχθη από τον Bandura (1986), αναφέρεται στην αντίληψη του ατόμου για την ικανότητά του να οργανώσει και να εκτελέσει τις απαραίτητες ενέργειες για να επιτύχει έναν στόχο. Αργότερα, ο Bandura (1994) τη διευκρίνισε ως τις απόψεις του ατόμου σχετικά με τις ικανότητές του να επιτύχει τα επιθυμητά επίπεδα απόδοσης, γεγονός που επηρεάζει τις επιλογές και τη συμπεριφορά του. Η αυτοαποτελεσματικότητα, σύμφωνα με τον Bandura (1997), αναφέρεται στην πίστη του ατόμου ότι μπορεί να οργανώσει και να εκτελέσει τις ενέργειες που απαιτούνται για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων καταστάσεων στο μέλλον.

Η αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται με την αντίληψη για συγκεκριμένα έργα και ρυθμίζει την επιλογή, την προσπάθεια και την επιμονή του ατόμου, ιδιαίτερα όταν αντιμετωπίζει εμπόδια, καθώς επίσης διαφέρει από άλλες έννοιες όπως η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη, καθώς επικεντρώνεται στην ικανότητα του ατόμου να πετύχει συγκεκριμένα επιτεύγματα, ενώ η αυτοαντίληψη αφορά στην εκτίμηση των γενικών ικανοτήτων του ατόμου (Bray-Clark & Bates, 2003, Klassen et al., 2009).

Θεωρητικά, βασίζεται στην Κοινωνικο-Γνωστική Θεωρία του Bandura, που σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν κοινωνικά και αναζητούν σκοπούς λαμβάνοντας υπόψη το περιβάλλον τους, υποστηρίζοντας ότι η συμπεριφορά του ατόμου διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση μεταξύ τριών παραμέτρων:

(α) της ίδιας της συμπεριφοράς,

(β) των εξωτερικών επιρροών και

(γ) των εσωτερικών παραμέτρων, όπως οι γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες.

Αυτή η «τριαδική αμοιβαία αιτιότητα» επηρεάζει τις αντιλήψεις, τις ενέργειες του ατόμου, τις επιλογές και την αυτοεκτίμηση του ατόμου (Bandura, 1982a, 1982b, 1982c, 1986, 1994, 2001).

Η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας υποστηρίζει ότι τα άτομα είναι πιο πιθανό να ασχοληθούν με δραστηριότητες για τις οποίες πιστεύουν ότι είναι ικανά, καθώς η πεποίθηση αυτή ενισχύει την προσπάθεια τους (Lunenburg, 2011, Van der Bijl & Shortridge-Baggett, 2002). Η αυτοαποτελεσματικότητα λειτουργεί ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία, όπου οι πεποιθήσεις ενός ατόμου για τις ικανότητές του επηρεάζουν την απόδοσή του (Gecas, 1989, 2007). Σύμφωνα με τον Bandura, η απόδοση και τα κίνητρα καθορίζονται εν

μέρει από την πίστη του ατόμου στην αποτελεσματικότητά του, με άτομα υψηλής αυτοαποτελεσματικότητας να βλέπουν τις δυσκολίες ως προκλήσεις αντί για απειλές (Williams & Williams, 2010).

Η αυτοαποτελεσματικότητα διαφέρει από την αυτοεκτίμηση παρόλο που απαρτίζει μέρος της σε ορισμένη εργασία, καθώς αφορά την αξιολόγηση συγκεκριμένων ικανοτήτων σε αντίθεση με τη γενική αίσθηση αυτοαξίας (Beck, 2008, Lunenburg, 2011). Ωστόσο, και οι δύο έννοιες συσχετίζονται, καθώς η επιτυχία σε συγκεκριμένες εργασίες μπορεί να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση και αντίστροφα (Bandura, 1997).

Δηλαδή, άτομο υψηλής αυτοαποτελεσματικότητας, το οποίο καταφέρνει τις περισσότερες εργασίες που του έχουν ανατεθεί, μπορεί να καλλιεργήσει υψηλή αυτοεκτίμηση. Αντίστοιχα, η αυτοεκτίμηση μπορεί να ενισχύσει την αυτοαποτελεσματικότητα, καθώς τα άτομα τείνουν να επικεντρώνονται σε ασχολίες που ενδυναμώνουν την αυτοεκτίμησή τους (Bandura, 1997).

Η αυτοαποτελεσματικότητα διαμορφώνει τη χρησιμότητα του ατόμου με τέσσερις παραμέτρους:

1. **Γνωστικές παράμετροι:** Η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει σημαντικά τις γνωστικές παραμέτρους του ατόμου, καθώς διαμορφώνει τις προσδοκίες, τους στόχους και τις σκέψεις του. Άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα θέτουν απαιτητικούς στόχους και έχουν μεγαλύτερη δέσμευση για την επίτευξή τους, αναπτύσσοντας θετικά σενάρια στη σκέψη τους που ενισχύουν την απόδοσή τους. Αντίθετα, άτομα που αμφιβάλλουν για τις ικανότητές τους έχουν αρνητικά σενάρια, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τις επιδόσεις τους. Επιπλέον, η σκέψη επιτρέπει στα άτομα να προβλέπουν μελλοντικά γεγονότα και να αναπτύσσουν τρόπους ελέγχου των καταστάσεων που επηρεάζουν τη ζωή τους. Αυτές οι ικανότητες απαιτούν αποτελεσματική επεξεργασία πληροφοριών από το περιβάλλον, το οποίο όμως μπορεί να είναι ασαφές ή αντικρουόμενο. Οι άνθρωποι με υψηλή αυτοεκτίμηση δείχνουν καλύτερη αναλυτική σκέψη και επιτυγχάνουν καλύτερες επιδόσεις (Bandura, 1994).
2. **Παράμετροι κινήτρων:** Η αυτοαποτελεσματικότητα, σύμφωνα με τον Bandura (1994), παίζει κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση των κινήτρων ενός ατόμου. Οι απόψεις του ατόμου για την αυτοαποτελεσματικότητά του είναι καθοριστικές για τα κίνητρά του, καθώς το άτομο διαμορφώνει αντιλήψεις για τις ικανότητές του, προβλέπει τα πιθανά αποτελέσματα των μελλοντικών ενεργειών του, θέτει στόχους και σχεδιάζει τη στρατηγική για την επίτευξή τους (Bandura, 1994). Όταν το άτομο έχει θετική αντίληψη για τις ικανότητές του, πιστεύει ότι οι ενέργειές του θα οδηγήσουν σε επιτυχία και αυτό ενισχύει τα κίνητρά του. Αντιθέτως, άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση στην ικανότητά τους τείνουν να αποδίδουν τις αποτυχίες τους στην έλλειψη ικανοτήτων, με αποτέλεσμα να μειώνεται η προσπάθεια και η επιμονή τους.

Τα κίνητρα του ατόμου διαμορφώνονται από την προοπτική ότι οι ενέργειές του θα οδηγήσουν σε ορισμένες επιπτώσεις και από τη σημασία που αποδίδει σε αυτές. Όταν το άτομο πιστεύει ότι θα έχει επιτυχία και ότι αυτή η επιτυχία είναι επαρκής για το μέλλον του, τα κίνητρά του είναι ισχυρότερα.

Η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει τις αποφάσεις του ατόμου για τους στόχους που θέτει, την προσπάθεια που καταβάλλει και τη διάρκεια της επιμονής του, ιδιαίτερα όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες ή αποτυχίες. Άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση επιδεικνύουν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα και επιμονή, ενώ εκείνα με αμφιβολίες για τις ικανότητές τους, συνήθως τα παρατούν εύκολα (Bandura, 1994).

3. **Συναισθηματικές παράμετροι :** Η αντίληψη των ατόμων για την αποτελεσματικότητά τους στην διαχείριση δυσμενών συνθηκών σχηματίζει τα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης. Όταν τα άτομα νιώθουν ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απειλητικές καταστάσεις, βιώνουν υψηλότερο άγχος και στρες (Folkman, 1984, Folkman et al., 1986). Η χαμηλή αυτοεκτίμηση σχετικά με τις ικανότητές τους παραπέμπει σε μη αποτελεσματικές στρατηγικές ή αποφυγή των πιεστικών καταστάσεων (Bandura, 1994).

Η πίστη στην ικανότητα διαχείρισης δύσκολων καταστάσεων επηρεάζει τα επίπεδα άγχους. Τα άτομα με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα βιώνουν υψηλότερο άγχος και στρες, ενώ είναι πιο πιθανό να υιοθετούν αναποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης ή να απομακρύνουν τις δυσκολίες (Bandura, 1994).

Ο Bandura (1994) υποστηρίζει ότι η ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τις ενοχλητικές σκέψεις είναι καθοριστική για την ρύθμιση του άγχους. Όχι η συχνότητα των διασπαστικών σκέψεων, αλλά η αντίληψη της ανικανότητας να τις ελέγξουν, προκαλεί άγχος. Η αυτοεκτίμηση στη διαχείριση αντιξοοτήτων και στη ρύθμιση των σκέψεων συμβάλλει στη μείωση του άγχους και της αποφυγής. Όσον αφορά, για τη σχέση ανάμεσα στις συναισθηματικές διεργασίες και την αυτοαποτελεσματικότητα υπογραμμίζει ότι το άγχος επηρεάζεται όχι μόνο από την αντιληπτή ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίσει καταστάσεις, αλλά και από την αντίληψη ότι μπορεί να ελέγξει τις ενοχλητικές σκέψεις του. Η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας στη ρύθμιση των σκέψεων είναι καθοριστική για τη μείωση του άγχους και της κατάθλιψης, καθώς η αντιληπτή ανικανότητα να ελέγξουμε τις διασπαστικές σκέψεις αποτελεί κύρια αιτία άγχους.

Έρευνες δείχνουν ότι η χαμηλή αίσθηση αυτοεκτίμησης συνδέεται με άγχος, κατάθλιψη και απόγνωση από τα πρώτα εφηβικά χρόνια. Η αναφορά σε πλήθος ερευνών, όπως αυτές των Bandura et al. (1999), Bodys-Cupak et al. (2016), Cheung & Sun (2000), Kvedere (2014), Maciejewski, Prigerson & Mazure (2000), McFarlane, Bellissimo & Norman (1995), Mills, Pajares & Herron (2006), Rudy, Davis & Matthews (2014), Smith & Betz (2002), Schönfeld, Preusser, Margraf (2017),

Tielemans et al. (2015), Connolly (1989), Jenkins, Goodnes & Buhrmester (2002), Matsushima & Shiomi (2003), McFarlane, Bellissimo & Norman (1995), και Tahmassian & Jalali Moghadam (2011),

υπογραμμίζει τη σημασία της αυτοαποτελεσματικότητας στις διάφορες πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς και των επιδόσεων. Οι μελέτες αυτές εξετάζουν την επίδραση της αυτοεκτίμησης, της πίστης στις ικανότητες και της προσωπικής ευημερίας σε διάφορα πεδία, όπως η ψυχική υγεία, η επαγγελματική απόδοση, η διαχείριση του άγχους και η κοινωνική αλληλεπίδραση. Συνολικά, οι έρευνες υπογραμμίζουν την ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας και της βελτίωσης των επιδόσεων σε επαγγελματικά, κοινωνικά και ψυχολογικά περιβάλλοντα.

4. Όπως ισχυρίζεται ο Bandura στις σχετικές έρευνες, οι οντότητες επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό από το περιβάλλον τους και διαμορφώνονται από αυτό. Οι απόψεις τους για την προσωπική τους αποδοτικότητα επηρεάζουν την ύπαρξη αυτών. Αυτές οι αντιλήψεις καθορίζουν τις πράξεις που προτιμούν να αναλάβουν και τα περιβάλλοντα που επιλέγουν να κινηθούν. Συχνά, αποφεύγουν καταστάσεις που θεωρούν υπερβολικά απαιτητικές για τις ικανότητές τους, ενώ επιλέγουν δραστηριότητες και καταστάσεις που νιώθουν ότι μπορούν να οργανώσουν αποδοτικά. Με αυτές τις επιλογές, τα άτομα αποκτούν διάφορες δεξιότητες, ασχολίες και κοινωνικές σχέσεις, τα οποία διαμορφώνουν την πορεία της προσωπικής τους εξέλιξης. Κάθε στοιχείο που επιδρά στις συμπεριφοριστικές επιλογές μπορεί να έχει σημαντική επίδραση στην ατομική ανάπτυξη.

Συνολικά, η αυτοαποτελεσματικότητα παίζει καθοριστικό ρόλο στη γνωστική, συναισθηματική, λειτουργία των κινήτρων και της δυνατότητας επιλογής του ατόμου, επηρεάζοντας την ικανότητά του να θέτει και να επιτυγχάνει στόχους, να αντεπεξέρχεται σε προκλήσεις και να διαχειρίζεται το άγχος.

Η αντίληψη του ατόμου για την αποτελεσματικότητά του διαμορφώνεται μέσω διαφορετικών πηγών πληροφόρησης, οι οποίες μεταδίδονται είτε έμμεσα, μέσω κοινωνικής αξιολόγησης, είτε άμεσα, μέσω προσωπικής εμπειρίας. (Bray-Clark & Bates, 2003)

Η αίσθηση της αυτοεκτίμησης και της αποτελεσματικότητας του ατόμου διαμορφώνεται μέσω τεσσάρων βασικών πηγών πληροφόρησης (Elliott et al., 2008, σ.29):

1. **Έμπρακτες εμπειρίες επάρκειας:** Η προσωπική εμπειρία από πράξεις και επιτυχίες προσφέρει άμεσες πληροφορίες για την ικανότητά μας να ανταπεξέλθουμε στο περιβάλλον.
2. **Εμπειρίες μέσω τρίτων:** Η παρατήρηση άλλων ανθρώπων που πετυχαίνουν παρόμοιες ενέργειες μπορεί να ενισχύσει την πεποίθηση ότι μπορούμε κι εμείς να το κάνουμε και το ίδιο ισχύει και για τους άλλους.
3. **Λεκτική πειθώ:** Η ενθάρρυνση από άλλους μπορεί να αυξήσει την πίστη μας στην ικανότητά μας να ξεπεράσουμε δυσκολίες και να μεγιστοποιήσουμε τα αποτελέσματά μας

4. **Σωματικές και συναισθηματικές καταστάσεις:** Η αναφορά τονίζει πως οι στρεσογόνες καταστάσεις μπορούν να αποτελέσουν μέσα από τα οποία αποκτούμε προσωπικές γνώσεις και ανάπτυξης. Όταν εκφράζουμε την προσωπικότητά μας ως αδύναμου ή φοβισμένου, ενδέχεται να περιορίσουμε τη δυνατότητα αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων. Αντίθετα, η αναγνώριση για άτομα που δείχνουν ψυχραιμία σε δύσκολες στιγμές δύναται να μας βοηθήσει να μειώσουμε τις συναισθηματικές αντιδράσεις που μας παραλύουν, όπως ο φόβος και η αγωνία.

## **4.2. Εργασιακή αυτοαποτελεσματικότητα**

Η εργασιακή αυτοαποτελεσματικότητα διαμορφώνει τη γνώση και απόδοση της εργατικής δύναμης με τρεις βασικούς τρόπους:

1. Διαμορφώνει στρατηγικές που επιλέγει η εργατική δύναμη, καθώς αυτή με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα θέτει υψηλότερους στόχους σε σχέση με εκείνη με χαμηλή αυτοεκτίμηση.
2. Διαμορφώνει τη διαδικασία εκπαίδευσης και τις ενέργειες που καταβάλλει η εργατική δύναμη, καθώς τα πιο σίγουρα για τον εαυτό τους μέλη εργάζονται σκληρότερα και έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους.
3. Διαμορφώνει την διαρκή προσπάθεια που δείχνουν στην εκμάθηση νέων και δύσκολων καθηκόντων, καθώς τα μέλη της εργατικής δύναμης με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα προσπαθούν περισσότερο να ξεπεράσουν τα προβλήματα (Bandura, 1982).

Η σύνδεση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα των εργαζομένων και τις εργασιακές επιδόσεις τους έχει διερευνηθεί σε πολλές έρευνες. Ο Earley (1986, σε Bandura, 1988) βρήκε ότι όταν οι εργαζόμενοι αυξάνουν την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους, αποδέχονται πιο εύκολα τους στόχους παραγωγής και έχουν υψηλότερη παραγωγικότητα. Αντίστοιχα, οι Frayne και Latham (1987, σε Bandura, 1988) διαπίστωσαν ότι η ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας μειώνει τις απουσίες και αυξάνει την παραγωγικότητα των διευθυντών και των οργανισμών. Οι Eden και Aviram (1993) εξέτασαν άτομα χωρίς εργασία και βρήκαν ότι η επιμόρφωσή τους ενίσχυσε την αυτοαποτελεσματικότητά τους και ενίσχυσε τις ευκαιρίες εύρεσης εργασίας. Επιπλέον, τα σχόλια για την επίδοση, ειδικά τα θετικά και λεπτομερή, βοηθούν στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας και στη βελτίωση των εργασιακών επιδόσεων (Beattie, Woodman, Fakehy, Dempsey, 2016).

## **4.3. Αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού δυναμικού**

Οι δάσκαλοι επηρεάζουν την πορεία της ζωής των άλλων μέσα από τη δουλειά τους, αν θεωρήσουμε ότι η διδασκαλία είναι τόσο μια δίκαιη και κοινωνική ενέργεια. Επιπλέον, η διδασκαλία αποτελεί μια

υλοποιήσιμη διαδικασία, αφού οι εκπαιδευτικοί καλούνται να πάρουν αποφάσεις σχετικά με το τι και πώς να πράζουν, με σκοπό να βελτιώσουν την ποιότητα του έργου τους και τον βίο των μαθητών τους.

Ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τον Pajares (2002), αντιμετωπίζει την πρόκληση να ανανεώνει τη διδασκαλία και να ενισχύει το βίο των παιδιών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της εφαρμογής των αρχών της κοινωνικο-γνωστικής θεωρίας, που του επιτρέπει να αναζωογονεί την συναισθηματική ευημερία των μαθητών, να διορθώσει τις ανακριβείς αντιλήψεις τους και να ενδυναμώσει τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες, καθώς και την ικανότητά τους για αυτοδιαχείριση. Η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας είναι καθοριστική για το κίνητρο, την ευημερία και την επίτευξη προσωπικών στόχων του ατόμου. Εάν ο εκπαιδευτικός δεν πιστεύει στις ικανότητές του, η έλλειψη αυτής της αίσθησης καθιστά δύσκολη την εκπλήρωση αυτών των στόχων. Αντίθετα, όταν έχει υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, η αυξημένη προσήλωση οδηγεί σε καλύτερες επιδόσεις, δημιουργώντας έναν θετικό κύκλο ενδυνάμωσης, όπως επισημαίνουν οι Hoy και Davis (2009).

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προκύπτει από τρία σημεία κύριας σημασίας :

- (1) Παρελθόντες επιτυχημένοι καταρτισμοί,
- (2) λεκτική ενίσχυση από διευθυντές, συναδέλφους, μαθητές και γονείς, και
- (3) παρακολούθηση των επιτυχημένων συνεργατών (Tschannen-Moran et al., 1998).

Η επιρροή αυτών των καίριων σημείων διαφοροποιείται με την εμπειρία του εκπαιδευτικού, με τους νέους να επηρεάζονται περισσότερο από τη λεκτική υποστήριξη και τους παράγοντες του περιβάλλοντος σε σχέση με τους πιο έμπειρους (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων σχετίζεται με την πίστη τους, στην δεξιότητα να ενισχύσουν με θετικό τρόπο τα αποτελέσματα των παιδιών ακόμη και αυτών που αντιμετωπίζουν προκλήσεις. (Berman et al., 1977, Gibson & Dembo 1984, Guskey & Passaro 1994, Tschannen-Moran et al., 1998). Αυτή η αίσθηση σχετίζεται άμεσα με την αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας στο σύνολό της, καθώς η «συλλογική αυτοαποτελεσματικότητα» υποδεικνύεται με την αποδοτικότητα του σχολείου ως οργανισμού. Οι Bray-Clark και Bates (2003) επισημαίνουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων λειτουργεί ως ενδιάμεσος παράγοντας μεταξύ του σχολικού περιβάλλοντος και της επαγγελματικής σχολικής νοοτροπίας, επηρεάζοντας την εκπαιδευτική του αποδοτικότητα.

Το αίσθημα αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζει σημαντικά τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν και τη γενικότερη γνώμη τους σχετικά με την προσέγγιση της εκπαίδευσης (Woolfolk & Hoy, 1990). Ο Jerald (2007) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτοεκτίμησης επιδεικνύουν ανώτερα επίπεδα ικανότητας στον σχεδιασμό και την οργάνωση είναι πιο δεκτικοί σε καινοτόμες ιδέες και

έτοιμοι να εφαρμόσουν νέες τεχνικές για να καλύψουν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών τους επιμένουν και είναι πιο ανθεκτικοί σε καταστάσεις δυσκολίας, ενώ είναι λιγότερο αυστηροί όταν οι μαθητές τους αστοχούν, έχοντας μικρότερη τάση να οδηγήσουν μαθητές με δυσκολίες σε ειδικές υπηρεσίες.

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει επιρροή με θετικό πρόσημο στη διδασκαλία των παιδιών, καθώς όταν οι δάσκαλοι αποδίδουν προς επίτευξη μεγάλες προσδοκίες για τον εαυτό τους, επιμένουν να τις πετύχουν και δοκιμάζουν ποικίλες μεθόδους για αυτόν τον σκοπό, ακόμα κι αν δεν εκπληρώνονται, θα καταφέρουν σημαντικά να τις τελειοποιήσουν, με αποτέλεσμα όλα αυτά να μεταλαμπαδεύονται στους μαθητές τους.

Ακόμη, έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει σημαντικά τη διδασκαλία, καθώς και τη σχολική απόδοση των μαθητών τους. Εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση για τις αρμοδιότητες τους και πίστη στις ικανότητές τους τείνουν να είναι πιο επίμονοι, να καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια και να δείχνουν μεγαλύτερη υποχρέωση στην εκπαιδευτική τους αποστολή. Μελέτες έχουν δείξει ότι οι μαθητές των δασκάλων που νιώθουν υπεύθυνοι για τη μαθησιακή τους πρόοδο επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα, ενώ το αντίθετο ισχύει για παιδιά με δασκάλους που δεν θεωρούν δική τους ευθύνη την ικανότητα μέγιστης απόδοσης.

Οι δάσκαλοι που θέτουν υψηλούς στόχους, επιμένουν στην επίτευξή τους και δοκιμάζουν διαφορετικές στρατηγικές όταν η προσέγγιση που χρησιμοποιούν δεν αποδίδει, έχουν περισσότερες πιθανότητες να επιτύχουν τη μάθηση των μαθητών τους (Shaughnessy, 2004).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι περισσότερο διατεθειμένοι να υιοθετήσουν νέα και πρωτοποριακά διδακτικά μοντέλα, καθώς πιστεύουν ότι μπορούν να τα υιοθετήσουν επιτυχώς.

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι οργανωτικοί, επιδεικνύουν αξιολογικά διδακτικά αποτελέσματα και αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών, δείχνοντας θετικότητα και συμπόνια. Είναι ικανοί να εφαρμόζουν καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας, προάγοντας την ανεξαρτησία των παιδιών και διαχειριζόμενοι αποτελεσματικά την τάξη. Αυτοί οι δάσκαλοι αισθάνονται ότι κατέχουν τον έλεγχο και φέρουν την ευθύνη για την βελτίωση της ζωής των παιδιών. Αντιθέτως, οι δάσκαλοι με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα αφήνονται στον εκνευρισμό από τις δύσκολες συμπεριφορές δυσκολευόμενοι να κρατήσουν τη συγκέντρωση των μαθητών και να διαχειριστούν την τάξη αποτελεσματικά.

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας τείνουν να προσφέρουν περισσότερες προοπτικές αλληλεπίδρασης στους μαθητές, χρησιμοποιώντας ποικιλία μεθόδων και εργασιών σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο. Προτιμούν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αφήνοντας περιθώρια για εξατομικευμένη προσέγγιση, σε αντίθεση με την παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία. Αυτή η αίσθηση αποτελεσματικότητας



σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αλλά μπορεί να επηρεαστεί από πολιτισμικές παραμέτρους και την εθνικότητα τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο επαγγελματικό άγχος και προβλήματα στη διδασκαλία τους. Ορισμένες έρευνες εξετάζουν αν η αίσθηση αποτελεσματικότητας μεταβάλλεται ή όχι κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας των δασκάλων.

Η διδακτική εμπειρία και η επίδρασή της στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει μελετηθεί σε διάφορες έρευνες, με αντιφατικά αποτελέσματα. Κάποιες έρευνες δείχνουν αρνητική συσχέτιση μεταξύ εμπειρίας και αυτοεκτίμησης (Ghaith & Yaghi, 1997), ενώ άλλες δεν βρίσκουν ξεκάθαρη σχέση (Ross, Cousins & Gadalla, 1996). Μια διαχρονική μελέτη των Hoy και Spero (2005) έδειξε αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας κατά τη διάρκεια των σπουδών, αλλά πτώση στο τέλος του πρώτου έτους διδασκαλίας. Αντίθετα, μια μεγάλη μελέτη των Wolters και Daugherty (2007) βρήκε μέτρια σχέση μεταξύ διδακτικής εμπειρίας και αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένα πεδία, όπως η διαχείριση της τάξης και οι διδακτικές στρατηγικές. Ωστόσο, αυτή η έρευνα δεν λάμβανε υπόψη τις μη γραμμικές σχέσεις ή τις διαφορές στο τέλος της επαγγελματικής καριέρας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με την εμπλοκή των μαθητών στη μάθηση σε σύγκριση με τους δασκάλους του γυμνασίου και του λυκείου.

Στην Ελλάδα και την Κύπρο, οι μελέτες έχουν επικεντρωθεί στην αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με επαγγελματική ικανοποίηση, εξουθένωση, τεχνολογίες και άλλους παράγοντες, αλλά δεν έχει εξεταστεί η σύνδεσή της με προσωπικά χαρακτηριστικά όπως η εκτίμηση για την εικόνα του εαυτού, η συναισθηματική νοημοσύνη και η δυνατότητα να ξεπερνά τα εμπόδια. Ο στόχος της συγκεκριμένης μελέτης είναι να διερευνήσει τη σχέση αυτών των χαρακτηριστικών με την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών, ώστε να σχεδιαστούν παρεμβάσεις που θα ενισχύσουν τη συνολική τους αποτελεσματικότητα.

#### **4.4. Εργαλεία Καταμέτρησης Εκπαιδευτικής Αυτοαποτελεσματικότητας**

Οι ερευνητές της αυτοαποτελεσματικότητας συμφωνούν ότι τα εργαλεία μέτρησης πρέπει να αντανακλούν τις πεποιθήσεις για την δυνατότητα του ατόμου, χρησιμοποιώντας φράσεις τύπου «μπορώ να κάνω» αντί για «θα κάνω» (Bandura, 2006b). Η πρώτη φράση σχετίζεται με την γνώση των ικανοτήτων του ατόμου, ενώ η δεύτερη εκφράζει προδιάθεση (Klassen & Chiu, 2010). Επιπλέον, οι κλίμακες πρέπει να εστιάζουν στις απόψεις για το τι μπορεί να πετύχει σε διάφορες συνθήκες, με τις ικανότητες που κατέχει, και να μην αναφέρονται στη γενική λειτουργικότητα του ατόμου.

Τα εργαλεία μέτρησης θα πρέπει να εξετάζουν καθορισμένα πεδία ή παραβάλλοντα, και όχι γενικές ικανότητες. Η γενική εκτίμηση της αυτοαποτελεσματικότητας θεωρείται προβληματική, καθώς παραβλέπει εξωτερικούς παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάζουν το άτομο. Η αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται με τις πεποιθήσεις του ατόμου για το τι μπορεί να πετύχει ανεξάρτητα από τα εξωτερικά εμπόδια. Για παράδειγμα, μια συνολική μέτρηση θα μπορούσε να αφορά την αίσθηση του ατόμου για την αποτελεσματικότητά του στην εκπαίδευση, ενώ μια πιο εξειδικευμένη μέτρηση θα εστιάζει στην αυτοεκτίμηση του σε συγκεκριμένες διδακτικές δράσεις.

Ο Bandura (1997, 2006b), στις έρευνές του επισημαίνει ότι η δημιουργία ενός εργαλείου για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών χρειάζεται να πληροί τρεις κύριους άξονες:

1. Τα ερωτήματα ή οι προτάσεις πρέπει να χρησιμοποιούν ρήματα όπως «μπορώ» ή «είμαι σε θέση να», για να εκφράσουν τις υψηλότερες προβλέψεις που σχετίζονται με την προσωπική ικανότητα, καθώς η αυτοεκτίμηση αφορά την αντίληψη του ατόμου για τη δική του δυνατότητα.
2. Το υποκείμενο της δήλωσης θα πρέπει να είναι το «εγώ», εφόσον ο σκοπός είναι να εκτιμηθεί η προσωπική αντίληψη κάθε εκπαιδευτικού για τις ικανότητές του.
3. Κάθε ερώτημα ή πρόταση χρειάζεται να περιλαμβάνει έναν περιορισμό, ώστε να αποδεικνύει την ανάγκη να ξεπεραστεί μια δυσκολία, η οποία απαιτεί κόπο και προσπάθεια.

Παρά την ανάπτυξη εργαλείων μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, τα περισσότερα από αυτά είτε δεν αντιπροσωπεύουν τη πολυδιάστατη φύση της έννοιας της αυτοαποτελεσματικότητας, είτε δεν συνάδουν με τις προτάσεις του Bandura. Υπάρχουν επίσης αμφιβολίες για την ακρίβεια αυτών των εργαλείων, καθώς, σύμφωνα με τον Bandura (1997), χωρίς δυσκολίες, η κινητικότητα είναι εύκολη και όλοι θα αισθάνονται την ίδια υψηλή αποτελεσματικότητα.

Η εξέλιξη των εργαλείων μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών από τη δεκαετία του 1970 έως τις αρχές του 2000. Αρχικά, ο οργανισμός RAND διεξήγαγε μελέτες για την αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων, καταλήγοντας σε δύο ερωτηματολόγια για την αξιολόγηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητά τους να επηρεάζουν τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών τους. Στη συνέχεια, οι Gibson και Dembo (1984) ανέπτυξαν την «Teacher Efficacy Scale», η οποία διαχωρίζει την προσωπική αποτελεσματικότητα από τη γενική αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία.

**(i) Προσωπική Αποτελεσματικότητα στη Διδασκαλία (PTE):** Σκιαγραφεί τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να επιτύχουν αποτελέσματα με τους μαθητές τους. Συγκεκριμένα,

αφορά την πίστη τους ότι μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να μάθουν και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, παρά τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν.

**(ii) Γενική Αποτελεσματικότητα στη Διδασκαλία (GTE):** Αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά ως προς το αν η αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως κοινωνικές ή πολιτικές συνθήκες, υποδομές, ή άλλες δυσκολίες που βρίσκονται πέρα από τον έλεγχο τους.

Μεταγενέστερες έρευνες οδήγησαν στην ανάπτυξη άλλων εργαλείων, όπως η κλίμακα του Bandura (1997) και άλλες, που επικεντρώνονται σε διάφορους τομείς της διδασκαλίας, όπως η πειθαρχία και η γονεϊκή εμπλοκή. Η κλίμακα «Teachers' Sense of Efficacy Scale» (TSES) που αναπτύχθηκε από τις Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2001) υπήρξε σημαντική εξέλιξη, με ερωτήσεις που εστιάζουν στις ικανότητες των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της τάξης και την συμμετοχή των μαθητών.

Η TSES θεωρείται πιο αξιόπιστη και αξιόλογη από τα προηγούμενα εργαλεία, καθώς έχει εξεταστεί εκτενώς για την εγκυρότητά και αξιοπιστία της και παρέχει τη δυνατότητα σύγκρισης δασκάλων σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Η TSES (Teacher Sense of Efficacy Scale) θεωρείται ένα πολλά υποσχόμενο εργαλείο για την αξιολόγηση της αίσθησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Έχει γίνει χρήση σε πολλές μελέτες για να διερευνηθεί η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών σε διάφορες χώρες και εκπαιδευτικά πλαίσια, όπως στην ειδική αγωγή, την προσχολική εκπαίδευση και σε καινοτόμα προγράμματα. Επίσης, η αξιοπιστία και εγκυρότητά της έχουν εξεταστεί σε διεθνές επίπεδο, με θετικά αποτελέσματα και στην Ελλάδα. Τέλος, επιλέγεται η χρήση της TSES για να αξιολογήσει την αυτοεκτίμηση και τη συναισθηματική νοημοσύνη των Ελλήνων εκπαιδευτικών και τη σχέση της με άλλους παράγοντες, όπως το κέντρο ελέγχου και η δεξιότητα περάτωσης ζητημάτων.

## **1.1 Σκοπός Έρευνας**

Στο πλαίσιο διεξαγωγής μιας έρευνας, είναι κρίσιμο να καθοριστεί σαφώς ο σκοπός και ο στόχος της, προκειμένου να επικεντρωθεί η προσοχή του ερευνητή σε αυτά τα στοιχεία και να αποφευχθούν πιθανές αποσπάσεις. Ο ερευνητής, επιθυμώντας να εξετάσει σε βάθος ένα συγκεκριμένο θέμα, ξεκινά μια ερευνητική διαδικασία που θα οδηγήσει στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Η πορεία της έρευνας είναι σημαντική για την επίτευξη των στόχων της και την εξαγωγή αξιόπιστων και έγκυρων αποτελεσμάτων. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, ο ερευνητής θα διευρύνει τις γνώσεις του, θα συνεισφέρει στην πρόοδο της κοινωνίας μέσω των αποτελεσμάτων του και θα προσπαθήσει να πετύχει τους στόχους του όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά. Στον τομέα της εκπαίδευσης, η διεξαγωγή επιστημονικής έρευνας βοηθά στην ενίσχυση των γνώσεων, των στάσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, με το φυσικό επακόλουθο να προχωρά η εκπαίδευση προς τα μπροστά.

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει ως στόχο τη διερεύνηση της επιρροής της γονεϊκής εμπλοκής στη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή με ή χωρίς ΕΕΑ και την αυτοαποτελεσματικότητα υπό το πρίσμα/ την ματιά των εκπαιδευτικών. Η σχέση αυτή, καθώς και η αυτοαποτελεσματικότητα είναι η βασική αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την επίτευξη των όποιων εκπαιδευτικών στόχων τεθούν. Σχετικά με αυτές έχουν πραγματοποιηθεί ποικίλες έρευνες από τον τομέα της Ειδικής Παιδαγωγικής, τον οποίο κλάδο απασχολεί δεόντως. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να προσδιορίσει την επιρροή της γονεϊκής εμπλοκής τη σχέση αυτή και την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σε συνάρτηση με το φύλο, το κοινωνικοοικονομικό προφίλ, την συμμετοχή των γονέων στην σχολική ζωή του παιδιού και τις σχέσεις μεταξύ τους και με τους παιδαγωγούς.

## **1.2 Ερευνητικά Ερωτήματα και Υποθέσεις**

Το κεντρικό ερώτημα που μας απασχολεί είναι : *Ποια είναι η επιρροή της γονεϊκής εμπλοκής στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας με ή χωρίς ΕΕΑ και της αυτοαποτελεσματικότητάς από την σκοπιά των εκπαιδευτικών;*

Ειδικότερα εξετάζεται :

*Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την γονεϊκή εμπλοκή*

*Ποιες είναι οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την σχέση με τους μαθητές τους*

*Ποιες είναι οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους*

*Αν οι δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών (Παιδιών Με ΕΕΑ και Χωρίς) αντιμετωπίζουν την επιρροή της γονεϊκής εμπλοκής και της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή στην αυτοαποτελεσματικότητα τους με τον ίδιο τρόπο.*

*Ποιοι παράγοντες πιθανόν να επηρεάζουν τις απόψεις τους για το θέμα αυτό.*

### **1.3 Ερευνητική Στρατηγική**

Η επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής στρατηγικής είναι κρίσιμη για την ορθή κατεύθυνση της έρευνας. Πριν τον προσδιορισμό της, απαιτείται πρώτα ο ορισμός της. Η έννοια της ερευνητικής στρατηγικής αναφέρεται στο είδος και τον βαθμό των περιορισμών και των σκόπιμων παρεμβάσεων που μπορεί ή/και θέλει να εφαρμόσει ο ερευνητής στις συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας (Παρασκευόπουλος, 1993α, 1993β) ή (Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος «Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας Ι»).

Η στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αφορά στην ποσοτική προσέγγιση όπου συγκρίνονται δύο ομάδες σε μία μεταβλητή (η οποία ονομάζεται διαφορική). Στη συνέχεια, εξετάζεται εάν οι δύο αυτές ομάδες διαφέρουν σε μία άλλη μεταβλητή (η οποία ονομάζεται συγκρινόμενη). Εφόσον, εκτός από τις δύο εξεταζόμενες μεταβλητές, ενδέχεται να υπάρχουν και άλλες «τρίτες» μεταβλητές που μπορεί να επηρεάσουν τα αποτελέσματα και να δυσχεράνουν τον προσδιορισμό της πραγματικής σχέσης, ο ερευνητής πρέπει να εξουδετερώσει την επίδραση αυτών των μεταβλητών, συνήθως μέσω της κατάλληλης επιλογής των ομάδων υποκειμένων. Για παράδειγμα, εάν ένας τρίτος παράγοντας επηρεάζει κάποια από τα υποκείμενα, μπορεί να επιλεγούν ομάδες που να μοιράζονται εξίσου αυτόν τον παράγοντα (Κορρές, 2007, Cohen & Manion, 2000, Παρασκευόπουλος, 1993α, 1993β). Η συγκεκριμένη έρευνα θα έχει 2 ομάδες τους εκπαιδευτικούς παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ.

### **1.4 Μέσο Συλλογής δεδομένων**

Τα μέσα συλλογής δεδομένων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μία έρευνα είναι η συνέντευξη, η παρατήρηση και το ερωτηματολόγιο. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο σε υβριδική μορφή (ηλεκτρονικό και γραπτό).

Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι ένα φύλλο εργασίας με ερωτήσεις, τις οποίες καλούνται να απαντήσουν τα υποκείμενα της έρευνας αφού αυτές διαμορφώθηκαν με σκοπό να εκμαιεύονται οι απαιτούμενες πληροφορίες, η συμβολή των οποίων θα συμβάλλει στην διεξαγωγή της έρευνας. Το κριτήριο επιλογής του συγκεκριμένου μέσου είναι η δυνατότητα εύκολης συλλογής δεδομένων από διάφορα υποκείμενα χωρίς μεγάλη δαπάνη χρόνου από μέρος τους.

Στη συγκεκριμένη έρευνα έγινε χρήση ενός ερωτηματολογίου περιεχομένου 57 ερωτήσεων, εκ των οποίων οι 9 ήταν δημογραφικές για την σκιαγράφηση του κοινωνικοοικονομικού προσώπου του υποκειμένου. Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν στα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία των ερωτώμενων ή δόθηκαν δια ζώσης και για την ολοκλήρωση και συλλογή τους χρειάστηκε το διάστημα των δύο με τριών μηνών. Επιπλέον, υπάρχουν 3 κατηγορίες με ερωτήσεις για επιλογή με την χρήση ερωτήσεων διαβαθμισμένης κλίμακας (π.χ. Καθόλου-Πολύ Λίγο-Λίγο-Ούτε λίγο Ούτε Πολύ-Πολύ-Πάρα Πολύ). Πιο συγκεκριμένα 16 ερωτήσεις για την γονεϊκή εμπλοκή, 16 για την σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και 16 για την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Η τελική μορφή προέκυψε έπειτα συνδυασμού τριών διαφορετικών ερωτηματολογίων από εκτεταμένη έρευνα για σταθμισμένα ερωτηματολόγια. Για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δαπανήθηκαν περίπου 10-15 λεπτά.

Για τις πηγές που βοήθησαν σχετικά με το ερωτηματολόγιο υπάρχει σχετικό μέρος στην βιβλιογραφία.

## 1.5 Προσδιορισμός πληθυσμού έρευνας – Επιλογή δείγματος

Το μέγεθος του δείγματος είναι 124 άτομα, τα οποία προέρχονται από τα Ιωάννινα, την Αθήνα, το Αγρίνιο, την Βέροια και τον Βόλο. Για την ακρίβεια έχουμε 62 εκπαιδευτικούς παιδιών με ΕΕΑ και 62 εκπαιδευτικούς παιδιών χωρίς ΕΕΑ για να κάνουμε την σύγκριση στην έρευνα μας.

Από τα είδη δειγματοληψίας, τα οποία είναι η απλή τυχαία, η κατά στρώματα τυχαία, η κατά επίπεδα τυχαία και η κατά συστάδες τυχαία δειγματοληψία επιλέχθηκε το πρώτο δηλαδή η απλή τυχαία. Αυτή η μορφή δειγματοληψίας θεωρείται από τις καλύτερες διότι εγγυάται σε μεγάλο βαθμό την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος (Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος «Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας Ι»).

### ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ

| Ερώτηση       | Αριθμός Απαντήσεων                             | Ποσοστό (%)                                        | Επικρατέστερη Τιμή |
|---------------|------------------------------------------------|----------------------------------------------------|--------------------|
| <b>Φύλο</b>   | 25 Άνδρας, 99 Γυναίκα,<br>0 Άλλο               | Άνδρας: 20%, Γυναίκα:<br>80%, Άλλο: 0%             | Γυναίκα            |
| <b>Ηλικία</b> | 13 22-30, 67 31-40, 32<br>41-50, 12 51 και άνω | 22-30: 10%, 31-40:<br>54%, 41-50: 26%, 51+:<br>10% | 31-40              |

| Ερώτηση                                                             | Αριθμός Απαντήσεων                                               | Ποσοστό (%)                                                           | Επικρατέστερη Τιμή          |
|---------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------|
| <b>Οικογενειακή Κατάσταση</b>                                       | 102 Έγγαμος/η, 22 Άγαμος/η, 0 Διαζευγμένος/η, 0 Χήρος/α          | Έγγαμος/η: 82%, Άγαμος/η: 18%, Διαζευγμένος/η: 0%, Χήρος/α: 0%        | Έγγαμος/η                   |
| <b>Ειδικότητα</b>                                                   | 79 Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής, 45 Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής | Γενικής Αγωγής: 64%, Ειδικής Αγωγής: 36%                              | Γενικής Αγωγής              |
| <b>Σπουδές</b>                                                      | 69 Πτυχίο ΑΕΙ, 55 Μεταπτυχιακό, 0 Διδακτορικό, 0 Άλλοι τίτλοι    | Πτυχίο ΑΕΙ: 55%, Μεταπτυχιακό: 45%, Διδακτορικό: 0%, Άλλοι τίτλοι: 0% | Πτυχίο ΑΕΙ                  |
| <b>Έτη Υπηρεσίας</b>                                                | 13 1-5, 79 6-15, 23 16-25, 9 άνω των 26                          | 1-5: 10%, 6-15: 63%, 16-25: 18%, άνω των 26: 9%                       | 6-15                        |
| <b>Αριθμός Παιδιών με τα οποία εργάζεστε</b>                        | 42 1-5, 0 6-10, 55 11-15, 27 άνω των 15                          | 1-5: 25%, 6-10: 0%, 11-15: 34%, άνω των 15: 21%                       | 11-15                       |
| <b>Σχέση Εργασίας</b>                                               | 15 Αναπληρωτής/τρια, 109 Μόνιμος/η                               | Αναπληρωτής/τρια: 12%, Μόνιμος/η: 88%                                 | Μόνιμος/η                   |
| <b>Υπάρχει παιδί με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην τάξη σας</b> | 62 ΝΑΙ, 62 ΟΧΙ                                                   | ΝΑΙ: 50%, ΟΧΙ: 50%                                                    | Ισοψηφία (50% ΝΑΙ, 50% ΟΧΙ) |

Παραπάνω περιέχονται οι ερωτήσεις που εξετάζονται διάφορα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, την ειδικότητα, τις σπουδές, τα έτη υπηρεσίας,

τον αριθμό παιδιών με τα οποία εργάζονται, τη σχέση εργασίας, καθώς και την ύπαρξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους.

1. **Φύλο:** Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι γυναίκες (80%), ενώ οι άνδρες αποτελούν το 20% των απαντήσεων. Δεν καταγράφηκε καμία απάντηση για το "Άλλο" φύλο.
2. **Ηλικία:** Η ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών αποτελεί την πλειοψηφία με ποσοστό 54%, ακολουθούμενη από την ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών (26%). Σχετικά μικρό ποσοστό συμμετεχόντων (10%) ανήκει στις ηλικιακές ομάδες 22-30 και 51+.
3. **Οικογενειακή Κατάσταση:** Η πλειονότητα των συμμετεχόντων είναι έγγαμοι (82%), ενώ ένα μικρό ποσοστό (18%) είναι άγαμοι. Δεν καταγράφηκαν συμμετοχές για τις κατηγορίες "Διαζευγμένος/η" και "Χήρος/α".
4. **Ειδικότητα:** Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (64%), ενώ το 36% είναι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.
5. **Σπουδές:** Το 55% των συμμετεχόντων έχει πτυχίο ΑΕΙ, ενώ το 45% κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα. Δεν καταγράφηκαν συμμετοχές για τα επίπεδα "Διδακτορικό δίπλωμα" και "Άλλοι τίτλοι σπουδών".
6. **Έτη Υπηρεσίας:** Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (63%) έχει 6-15 χρόνια υπηρεσίας. Μικρότερα ποσοστά εμφανίζονται στις άλλες κατηγορίες: 10% έχουν 1-5 έτη υπηρεσίας, 18% έχουν 16-25 έτη, και το 9% έχει πάνω από 26 χρόνια υπηρεσίας.
7. **Αριθμός Παιδιών με τα οποία εργάζονται:** Το 34% των συμμετεχόντων εργάζονται με 11-15 παιδιά, ενώ το 25% εργάζεται με 1-5 παιδιά. Το 21% εργάζεται με περισσότερα από 15 παιδιά, ενώ το 0% εργάζεται με 6-10 παιδιά.
8. **Σχέση Εργασίας:** Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι μόνιμοι (88%), ενώ το 12% είναι αναπληρωτές.
9. **Υπάρχει παιδί με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην τάξη σας:** Στην ερώτηση αν υπάρχει παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους, το 50% απάντησε "ΝΑΙ" και το 50% "ΟΧΙ", υποδεικνύοντας ισοψηφία στην απάντηση.

Από τα δεδομένα προκύπτει ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι γυναίκες, ενήλικες ηλικίας 31-40 ετών, με πτυχίο ΑΕΙ και με 6-15 χρόνια υπηρεσίας. Οι περισσότεροι από αυτούς είναι έγγαμοι και μόνιμοι εκπαιδευτικοί, με την πλειοψηφία να εργάζεται με 11-15 παιδιά. Εντυπωσιακό είναι το γεγονός ότι υπάρχει ισοψηφία στις απαντήσεις για την ύπαρξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους, υποδεικνύοντας ότι για την πλειοψηφία των συμμετεχόντων αυτό το ζήτημα αφορά εξίσου σημαντικά.

Η ανάλυση των δεδομένων υποδεικνύει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εργάζεται σε περιβάλλοντα όπου η υποστήριξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες φαίνεται να είναι ένας ισχυρός



παράγοντας, ενώ τα αποτελέσματα για την οικογενειακή κατάσταση, τα έτη υπηρεσίας και την ειδικότητα συμβάλλουν στην κατανόηση των επαγγελματικών χαρακτηριστικών του προσωπικού.

## 1.6 Στατιστική επεξεργασία δεδομένων

Για την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν από το ψηφιακό αποθετήριο του Google Forms με το οποίο δημιουργήθηκαν τα ηλεκτρονικά φύλλα των ερωτηματολογίων και στάλθηκαν στα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία των υποκειμένων μαζί με των γραπτών ερωτηματολογίων μας βοήθησε το πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας SPSS. Ήταν το καταλληλότερο εργαλείο για κωδικοποίηση και την επεξεργασία των απαντήσεων από τα ερωτηματολόγια. Αυτό το πρόγραμμα μας βοήθησε να βρούμε την επικρατούσα τιμή, μας παρείχε γραφήματα και μας βοήθησε με τους δείκτες συνάφειας και το κριτήριο  $\chi^2$ , με σκοπό τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των αποτελεσμάτων.

## 1.7 Αναλυτική παρουσίαση αποτελεσμάτων

Στο παρόν κεφάλαιο θα παραθέσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας με την βοήθεια του Google Forms και του SPSS. Θα παραθέσουμε δηλαδή εκτενώς τις απαντήσεις σε κάθε ερώτηση εντοπίζοντας τις επικρατέστερες απαντήσεις.

Ειδικότερα:

Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την γονεϊκή εμπλοκή:

| Ερώτηση                                                  | Απαντήσεις                                                                    | Ποσοστό (%)                                                                               | Επικρατέστερη Τιμή |
|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| Η εμπλοκή του γονέα είναι σημαντική για ένα καλό σχολείο | 0 Καθόλου, 0 Πολύ Λίγο, 0 Λίγο, 34 Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ, 38 Πολύ, 52 Πάρα Πολύ | Καθόλου: 0%, Πολύ Λίγο: 0%, Λίγο: 0%, Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ: 27%, Πολύ: 31%, Πάρα Πολύ: 42% | Πάρα Πολύ          |

| Ερώτηση                                                                                                   | Απαντήσεις                                                                                   | Ποσοστό (%)                                                                                                    | Επικρατέστερη Τιμή |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| Η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να βοηθήσει τους δασκάλους να είναι πιο αποτελεσματικοί με περισσότερους μαθητές | 0 Καθόλου, 0<br>Πολύ Λίγο, 0<br>Λίγο, 34 Ούτε<br>Λίγο Ούτε Πολύ,<br>38 Πολύ, 52<br>Πάρα Πολύ | Καθόλου: 0%,<br>Πολύ Λίγο: 0%,<br>Λίγο: 0%, Ούτε<br>Λίγο Ούτε<br>Πολύ: 27%,<br>Πολύ: 31%,<br>Πάρα Πολύ:<br>42% | Πάρα Πολύ          |
| Η εμπλοκή του γονέα είναι σημαντική για την επιτυχία του μαθητή στο σχολείο.                              | 0 Καθόλου, 0<br>Πολύ Λίγο, 0<br>Λίγο, 34 Ούτε<br>Λίγο Ούτε Πολύ,<br>38 Πολύ, 52<br>Πάρα Πολύ | Καθόλου: 0%,<br>Πολύ Λίγο: 0%,<br>Λίγο: 0%, Ούτε<br>Λίγο Ούτε<br>Πολύ: 27%,<br>Πολύ: 31%,<br>Πάρα Πολύ:<br>42% | Πάρα Πολύ          |
| Αυτό το σχολείο αντιμετωπίζει τους γονείς ως σημαντικούς συνεργάτες                                       | 0 Καθόλου, 0<br>Πολύ Λίγο, 0<br>Λίγο, 34 Ούτε<br>Λίγο Ούτε Πολύ,<br>38 Πολύ, 52<br>Πάρα Πολύ | Καθόλου: 0%,<br>Πολύ Λίγο: 0%,<br>Λίγο: 0%, Ούτε<br>Λίγο Ούτε<br>Πολύ: 27%,<br>Πολύ: 31%,<br>Πάρα Πολύ:<br>42% | Πάρα Πολύ          |
| Οι γονείς σ' αυτό το σχολείο θέλουν να εμπλακούν περισσότερο απ' όσο ήδη εμπλέκονται                      | 52 Καθόλου, 38<br>Πολύ, 0 Λίγο, 34<br>Ούτε Λίγο Ούτε<br>Πολύ, 0 Πολύ, 0<br>Πάρα Πολύ         | Καθόλου: 42%,<br>Πολύ: 31%,<br>Λίγο: 0%, Ούτε<br>Λίγο Ούτε<br>Πολύ: 27%,<br>Πολύ: 0%, Πάρα<br>Πολύ: 0%         | Καθόλου            |

| Ερώτηση                                                                                                                            | Απαντήσεις                                                                    | Ποσοστό (%)                                                                               | Επικρατέστερη Τιμή |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| Τα κίνητρα που έχει ένας μαθητής για το σχολείο εξαρτώνται κυρίως από το οικογενειακό περιβάλλον και έτσι έχω περιορισμένη επιρροή | 52 Καθόλου, 38 Πολύ, 0 Λίγο, 34 Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ, 0 Πολύ, 0 Πάρα Πολύ      | Καθόλου: 42%, Πολύ: 31%, Λίγο: 0%, Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ: 27%, Πολύ: 0%, Πάρα Πολύ: 0%      | Καθόλου            |
| Οι γονείς των μαθητών μου επιφέρουν σημαντική, θετική, εκπαιδευτική διαφορά στη ζωή των παιδιών τους                               | 0 Καθόλου, 0 Πολύ Λίγο, 0 Λίγο, 34 Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ, 38 Πολύ, 52 Πάρα Πολύ | Καθόλου: 0%, Πολύ Λίγο: 0%, Λίγο: 0%, Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ: 27%, Πολύ: 31%, Πάρα Πολύ: 42% | Πάρα Πολύ          |
| Οι γονείς των μαθητών μου έχουν μικρή επιρροή, όσον αφορά στα κίνητρα των παιδιών τους να τα πάνε καλά στο σχολείο                 | 52 Καθόλου, 38 Πολύ, 0 Λίγο, 34 Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ, 0 Πολύ, 0 Πάρα Πολύ      | Καθόλου: 42%, Πολύ: 31%, Λίγο: 0%, Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ: 27%, Πολύ: 0%, Πάρα Πολύ: 0%      | Καθόλου            |
| Να έχω συνεργασία με κάθε έναν από τους γονείς των μαθητών μου, τουλάχιστον μια φορά το χρόνο                                      | 0 Καθόλου, 0 Πολύ Λίγο, 0 Λίγο, 34 Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ, 38 Πολύ, 52 Πάρα Πολύ | Καθόλου: 0%, Πολύ Λίγο: 0%, Λίγο: 0%, Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ: 27%, Πολύ: 31%, Πάρα Πολύ: 42% | Πάρα Πολύ          |

| Ερώτηση                                                                                                                                      | Απαντήσεις                                                                                   | Ποσοστό (%)                                                                                                    | Επικρατέστερη Τιμή |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| Να επικοινωνώ με τους γονείς για τα προβλήματα ή τις αποτυχίες των παιδιών τους ή όταν τα παιδιά τους κάνουν κάτι καλά ή βελτιώνονται        | 0 Καθόλου, 0<br>Πολύ Λίγο, 0<br>Λίγο, 34 Ούτε<br>Λίγο Ούτε Πολύ,<br>38 Πολύ, 52<br>Πάρα Πολύ | Καθόλου: 0%,<br>Πολύ Λίγο: 0%,<br>Λίγο: 0%, Ούτε<br>Λίγο Ούτε<br>Πολύ: 27%,<br>Πολύ: 31%,<br>Πάρα Πολύ:<br>42% | Πάρα Πολύ          |
| Να εμπλέκω τους γονείς ως εθελοντές στην τάξη μου ή το σχολείο                                                                               | 0 Καθόλου, 0<br>Πολύ Λίγο, 0<br>Λίγο, 34 Ούτε<br>Λίγο Ούτε Πολύ,<br>38 Πολύ, 52<br>Πάρα Πολύ | Καθόλου: 0%,<br>Πολύ Λίγο: 0%,<br>Λίγο: 0%, Ούτε<br>Λίγο Ούτε<br>Πολύ: 27%,<br>Πολύ: 31%,<br>Πάρα Πολύ:<br>42% | Πάρα Πολύ          |
| Να αναθέτω εργασίες στο σπίτι (για το σχολείο ή για κοινωνική συναναστροφή), που απαιτούν από τους γονείς να αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους | 0 Καθόλου, 0<br>Πολύ Λίγο, 0<br>Λίγο, 34 Ούτε<br>Λίγο Ούτε Πολύ,<br>38 Πολύ, 52<br>Πάρα Πολύ | Καθόλου: 0%,<br>Πολύ Λίγο: 0%,<br>Λίγο: 0%, Ούτε<br>Λίγο Ούτε<br>Πολύ: 27%,<br>Πολύ: 31%,<br>Πάρα Πολύ:<br>42% | Πάρα Πολύ          |
| Να ζητώ από τους γονείς των μαθητών μου, να ρωτούν το παιδί πώς πέρασε τη μέρα του στο σχολείο                                               | 0 Καθόλου, 0<br>Πολύ Λίγο, 0<br>Λίγο, 34 Ούτε<br>Λίγο Ούτε Πολύ,<br>38 Πολύ, 52<br>Πάρα Πολύ | Καθόλου: 0%,<br>Πολύ Λίγο: 0%,<br>Λίγο: 0%, Ούτε<br>Λίγο Ούτε<br>Πολύ: 27%,<br>Πολύ: 31%,<br>Πάρα Πολύ:        | Πάρα Πολύ          |

| Ερώτηση                                                                                                                                                                                                                            | Απαντήσεις                                                                    | Ποσοστό (%)                                                                              | Επικρατέστερη Τιμή |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                               | 42%                                                                                      |                    |
| <b>Οι γονείς να επικοινωνούν μαζί μου, όταν τα παιδιά τους έχουν ένα πρόβλημα με τα μαθήματα ή όταν έχουν κάτι πραγματικά καλό να αναφέρουν για τη μάθηση του παιδιού τους ή για ότι σχετικό με το σχολείο ακόμη και από κοντά</b> | 0 Καθόλου, 0 Πολύ Λίγο, 0 Λίγο, 34 Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ, 38 Πολύ, 52 Πάρα Πολύ | Καθόλου: 0%, Πολύ Λίγο: 0%, Λίγο: 0%, Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ: 27%, Πολύ: 31%, Πάρα Πολύ 42% | Πάρα Πολύ          |

Πίνακας 1: Απόψεις εκπαιδευτικών για την γονεϊκή εμπλοκή

Στο πίνακα παραπάνω περιέχονται ερωτήσεις που εξετάζουν τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση και τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων που αφορούν την επιρροή και τη σημασία της γονεϊκής συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία και στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου.

Αναλυτικά, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων παρουσιάζουν ένα σαφώς θετικό πρόσημο όσον αφορά την αξία της γονεϊκής εμπλοκής. Η επικρατέστερη απάντηση σε όλες τις ερωτήσεις είναι η κατηγορία **"Πάρα Πολύ"**, υποδεικνύοντας τη σημαντική εκτίμηση που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη συνεργασία με τους γονείς.

- Σημαντικότητα Γονεϊκής Εμπλοκής:** Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν την εμπλοκή των γονέων εξαιρετικά σημαντική για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Στις ερωτήσεις που εξετάζουν τη συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής στην αποτελεσματικότητα των δασκάλων, η συντριπτική πλειονότητα των απαντήσεων κατατάσσει τη γονεϊκή συμμετοχή ως **"Πάρα Πολύ"** σημαντική, τόσο για την αποτελεσματικότητα των δασκάλων όσο και για τη γενικότερη μαθησιακή υποστήριξη των μαθητών.
- Συνεργασία Σχολείου και Γονέων:** Η πλειονότητα των συμμετεχόντων συμφωνεί ότι το σχολείο πρέπει να αντιμετωπίζει τους γονείς ως σημαντικούς συνεργάτες. Η συγκεκριμένη στάση αποτυπώνεται σε όλες τις ερωτήσεις που αφορούν την ανάγκη συνεργασίας με τους γονείς, την επικοινωνία για τις επιδόσεις των παιδιών, αλλά και τη διαρκή αλληλεπίδραση και εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

3. **Εμπλοκή των Γονέων στο Σχολείο:** Η ερώτηση για την ανάγκη των γονέων να εμπλακούν περισσότερο από ό,τι ήδη εμπλέκονται, παρουσίασε αντίθετη απάντηση. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι οι γονείς "**Καθόλου**" επιθυμούν να εμπλακούν περισσότερο από όσο ήδη εμπλέκονται, κάτι που ίσως να συνδέεται με το γεγονός ότι οι γονείς θεωρούν επαρκή την τρέχουσα εμπλοκή τους.
4. **Συνεργασία για τα Μαθησιακά Πρότυπα:** Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν επίσης ότι η γονεϊκή υποστήριξη έχει καθοριστική σημασία για τα μαθησιακά κίνητρα των μαθητών. Ωστόσο, σημειώνεται πως η επιρροή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία είναι περιορισμένη, γεγονός που αποτυπώνεται στην ένδειξη "**Καθόλου**" στην ερώτηση που αφορά την επιρροή των γονέων στη δημιουργία κινήτρων στους μαθητές.
5. **Επικοινωνία με Γονείς:** Η ανάγκη για τακτική επικοινωνία με τους γονείς, προκειμένου να ενημερώνονται για την πρόοδο των παιδιών τους, καθώς και για την αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων ή επιτυχιών, φαίνεται να είναι εξαιρετικά σημαντική για τους εκπαιδευτικούς. Και σε αυτή την περίπτωση, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υποστηρίζει την ανάγκη "**Πάρα Πολύ**" για συνεχόμενη και αποτελεσματική επικοινωνία.
6. **Γονείς ως Εθελοντές στην Τάξη:** Στις ερωτήσεις που αφορούν την εμπλοκή των γονέων ως εθελοντών, οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι είναι εξαιρετικά χρήσιμο να συνεργάζονται ενεργά στην τάξη ή στο σχολείο, ενισχύοντας τη σύνδεση σχολείου-οικογένειας.
7. **Αναθέσεις και Εργασίες για Γονείς:** Στη διατύπωση ερωτήσεων για την ανάθεση εργασιών που απαιτούν τη συμμετοχή των γονέων, οι συμμετέχοντες διατυπώνουν την ανάγκη για συνεχείς εργασίες που ενισχύουν τη συνεργασία γονέων-μαθητών-δασκάλων, αν και η απάντηση "**Πάρα Πολύ**" καταδεικνύει τη σημασία αυτής της συμμετοχής.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή ως θεμελιώδη παράγοντα επιτυχίας για το σχολείο και την ανάπτυξη των μαθητών. Η απόλυτη επικράτηση της απάντησης "**Πάρα Πολύ**" υπογραμμίζει την αναγκαιότητα της διαρκούς συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας για την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων και τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Η έρευνα καταδεικνύει επίσης την ανάγκη για συνεχιζόμενη ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής σε διάφορες μορφές, όπως η επικοινωνία, η συμμετοχή στην τάξη, η ανάθεση εργασιών και η συχνή ανατροφοδότηση από τους γονείς για τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών τους.

| Ερώτηση                                                                                                                  | Αριθμός<br>Απαντήσεων                                                                     | Ποσοστό (%)                                                                                              | Επικρατέστερη<br>Τιμή |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| <b>Αν προσπαθήσω πολύ, μπορώ να επικοινωνήσω καλά ακόμα και με τους πιο δύσκολους και χωρίς κίνητρο μαθητές</b>          | 0 Καθόλου, 0 Πολύ<br>Λίγο, 0 Λίγο, 34<br>Ούτε Λίγο Ούτε<br>Πολύ, 38 Πολύ, 52<br>Πάρα Πολύ | Καθόλου: 0%,<br>Πολύ Λίγο: 0%,<br>Λίγο: 0%, Ούτε<br>Λίγο Ούτε Πολύ:<br>34%, Πολύ: 38%,<br>Πάρα Πολύ: 52% | Πάρα Πολύ             |
| <b>Τα παιδιά είναι τόσο ιδιαίτερα και σύνθετα, που ποτέ δεν ξέρω αν επικοινωνώ καλά μαζί τους</b>                        | 52 Καθόλου, 38<br>Πολύ, 0 Λίγο, 34<br>Ούτε Λίγο Ούτε<br>Πολύ, 0 Πολύ, 0<br>Πάρα Πολύ      | Καθόλου: 52%,<br>Πολύ: 38%, Λίγο:<br>0%, Ούτε Λίγο<br>Ούτε Πολύ: 34%,<br>Πολύ: 0%, Πάρα<br>Πολύ: 0%      | Καθόλου               |
| <b>Αναζητώ ευκαιρίες να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες για δημιουργική συνεργασία με τους μαθητές μου</b>                      | 0 Καθόλου, 0 Πολύ<br>Λίγο, 0 Λίγο, 34<br>Ούτε Λίγο Ούτε<br>Πολύ, 38 Πολύ, 52<br>Πάρα Πολύ | Καθόλου: 0%,<br>Πολύ Λίγο: 0%,<br>Λίγο: 0%, Ούτε<br>Λίγο Ούτε Πολύ:<br>34%, Πολύ: 38%,<br>Πάρα Πολύ: 52% | Πάρα Πολύ             |
| <b>Οι σχέσεις μου με τους μαθητές μου διέπονται από τις αρχές της δικαιοσύνης, της αξιοκρατίας και της εμπιστοσύνης</b>  | 0 Καθόλου, 0 Πολύ<br>Λίγο, 0 Λίγο, 34<br>Ούτε Λίγο Ούτε<br>Πολύ, 38 Πολύ, 52<br>Πάρα Πολύ | Καθόλου: 0%,<br>Πολύ Λίγο: 0%,<br>Λίγο: 0%, Ούτε<br>Λίγο Ούτε Πολύ:<br>34%, Πολύ: 38%,<br>Πάρα Πολύ: 52% | Πάρα Πολύ             |
| <b>Δημιουργώ τις προϋποθέσεις για συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες που καλλιεργούν τη συνεργατικότητα και την</b> | 0 Καθόλου, 0 Πολύ<br>Λίγο, 0 Λίγο, 34<br>Ούτε Λίγο Ούτε<br>Πολύ, 38 Πολύ, 52<br>Πάρα Πολύ | Καθόλου: 0%,<br>Πολύ Λίγο: 0%,<br>Λίγο: 0%, Ούτε<br>Λίγο Ούτε Πολύ:<br>34%, Πολύ: 38%,<br>Πάρα Πολύ: 52% | Πάρα Πολύ             |

| Ερώτηση                                                                                                                                           | Αριθμός<br>Απαντήσεων                                                                     | Ποσοστό (%)                                                                                              | Επικρατέστερη<br>Τιμή |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| <b>αλληλοβοήθεια</b>                                                                                                                              |                                                                                           | Πάρα Πολύ: 52%                                                                                           |                       |
| <b>Διαχειρίζομαι τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στο χώρο του σχολείου με ευαισθησία, διακριτικότητα αλλά και την απαιτούμενη συνέπεια</b> | 0 Καθόλου, 0 Πολύ<br>Λίγο, 0 Λίγο, 34<br>Ούτε Λίγο Ούτε<br>Πολύ, 38 Πολύ, 52<br>Πάρα Πολύ | Καθόλου: 0%,<br>Πολύ Λίγο: 0%,<br>Λίγο: 0%, Ούτε<br>Λίγο Ούτε Πολύ:<br>34%, Πολύ: 38%,<br>Πάρα Πολύ: 52% | Πάρα Πολύ             |
| <b>Συνεργάζομαι με τους μαθητές για την οργάνωση εκδηλώσεων και άλλων δραστηριοτήτων</b>                                                          | 0 Καθόλου, 0 Πολύ<br>Λίγο, 0 Λίγο, 34<br>Ούτε Λίγο Ούτε<br>Πολύ, 38 Πολύ, 52<br>Πάρα Πολύ | Καθόλου: 0%,<br>Πολύ Λίγο: 0%,<br>Λίγο: 0%, Ούτε<br>Λίγο Ούτε Πολύ:<br>34%, Πολύ: 38%,<br>Πάρα Πολύ: 52% | Πάρα Πολύ             |
| <b>Συνεργάζομαι με τους μαθητές μου για τη διευθέτηση προβλημάτων της μαθητικής κοινότητας</b>                                                    | 0 Καθόλου, 0 Πολύ<br>Λίγο, 0 Λίγο, 34<br>Ούτε Λίγο Ούτε<br>Πολύ, 38 Πολύ, 52<br>Πάρα Πολύ | Καθόλου: 0%,<br>Πολύ Λίγο: 0%,<br>Λίγο: 0%, Ούτε<br>Λίγο Ούτε Πολύ:<br>34%, Πολύ: 38%,<br>Πάρα Πολύ: 52% | Πάρα Πολύ             |
| <b>Η σχέση και συνεργασίες με τους μαθητές μου συμβάλλουν στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία</b>                                              | 0 Καθόλου, 0 Πολύ<br>Λίγο, 0 Λίγο, 34<br>Ούτε Λίγο Ούτε<br>Πολύ, 38 Πολύ, 52<br>Πάρα Πολύ | Καθόλου: 0%,<br>Πολύ Λίγο: 0%,<br>Λίγο: 0%, Ούτε<br>Λίγο Ούτε Πολύ:<br>34%, Πολύ: 38%,<br>Πάρα Πολύ: 52% | Πάρα Πολύ             |
| <b>Οι μαθητές μου συμπεριφέρονται σύμφωνα με τις αρχές και τους κανόνες που έχουν διαμορφωθεί στο σχολείο</b>                                     | 0 Καθόλου, 0 Πολύ<br>Λίγο, 0 Λίγο, 34<br>Ούτε Λίγο Ούτε<br>Πολύ, 38 Πολύ, 52<br>Πάρα Πολύ | Καθόλου: 0%,<br>Πολύ Λίγο: 0%,<br>Λίγο: 0%, Ούτε<br>Λίγο Ούτε Πολύ:<br>34%, Πολύ: 38%,<br>Πάρα Πολύ: 52% | Πάρα Πολύ             |



| Ερώτηση                                                                                       | Αριθμός<br>Απαντήσεων                                                                     | Ποσοστό (%)                                                                                              | Επικρατέστερη<br>Τιμή |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
|                                                                                               |                                                                                           | Πάρα Πολύ: 52%                                                                                           |                       |
| <b>Οι μαθητές μου αισθάνονται<br/>ότι τους αποδέχομαι και τους<br/>εκτιμώ</b>                 | 0 Καθόλου, 0 Πολύ<br>Λίγο, 0 Λίγο, 34<br>Ούτε Λίγο Ούτε<br>Πολύ, 38 Πολύ, 52<br>Πάρα Πολύ | Καθόλου: 0%,<br>Πολύ Λίγο: 0%,<br>Λίγο: 0%, Ούτε<br>Λίγο Ούτε Πολύ:<br>34%, Πολύ: 38%,<br>Πάρα Πολύ: 52% | Πάρα Πολύ             |
| <b>Συνεργάζομαι αρμονικά με<br/>τους μαθητές της τάξης μου</b>                                | 0 Καθόλου, 0 Πολύ<br>Λίγο, 0 Λίγο, 34<br>Ούτε Λίγο Ούτε<br>Πολύ, 38 Πολύ, 52<br>Πάρα Πολύ | Καθόλου: 0%,<br>Πολύ Λίγο: 0%,<br>Λίγο: 0%, Ούτε<br>Λίγο Ούτε Πολύ:<br>34%, Πολύ: 38%,<br>Πάρα Πολύ: 52% | Πάρα Πολύ             |
| <b>Συμπαραστέκομαι σε<br/>οποιαδήποτε δυσκολία των<br/>μαθητών μου</b>                        | 0 Καθόλου, 0 Πολύ<br>Λίγο, 0 Λίγο, 34<br>Ούτε Λίγο Ούτε<br>Πολύ, 38 Πολύ, 52<br>Πάρα Πολύ | Καθόλου: 0%,<br>Πολύ Λίγο: 0%,<br>Λίγο: 0%, Ούτε<br>Λίγο Ούτε Πολύ:<br>34%, Πολύ: 38%,<br>Πάρα Πολύ: 52% | Πάρα Πολύ             |
| <b>Κάνω ό,τι περνάει από το χέρι<br/>μου για να βοηθήσω τους<br/>μαθητές μου στα μαθήματα</b> | 0 Καθόλου, 0 Πολύ<br>Λίγο, 0 Λίγο, 34<br>Ούτε Λίγο Ούτε<br>Πολύ, 38 Πολύ, 52<br>Πάρα Πολύ | Καθόλου: 0%,<br>Πολύ Λίγο: 0%,<br>Λίγο: 0%, Ούτε<br>Λίγο Ούτε Πολύ:<br>34%, Πολύ: 38%,<br>Πάρα Πολύ: 52% | Πάρα Πολύ             |
| <b>Είμαι δίκαιος με τους<br/>μαθητές μου</b>                                                  | 0 Καθόλου, 0 Πολύ<br>Λίγο, 0 Λίγο, 34<br>Ούτε Λίγο Ούτε<br>Πολύ, 38 Πολύ, 52<br>Πάρα Πολύ | Καθόλου: 0%,<br>Πολύ Λίγο: 0%,<br>Λίγο: 0%, Ούτε<br>Λίγο Ούτε Πολύ:<br>34%, Πολύ: 38%,<br>Πάρα Πολύ: 52% | Πάρα Πολύ             |

| Ερώτηση                                                                             | Αριθμός Απαντήσεων                                                            | Ποσοστό (%)                                                                               | Επικρατέστερη Τιμή |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
|                                                                                     |                                                                               | Πάρα Πολύ: 52%                                                                            |                    |
| <b>Όλοι οι μαθητές μου αισθάνονται άνετα στον χώρο της τάξης και του σχολείου</b>   | 0 Καθόλου, 0 Πολύ Λίγο, 0 Λίγο, 34 Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ, 38 Πολύ, 52 Πάρα Πολύ | Καθόλου: 0%, Πολύ Λίγο: 0%, Λίγο: 0%, Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ: 34%, Πολύ: 38%, Πάρα Πολύ: 52% | Πάρα Πολύ          |
| <b>Οι συμμαθητές επηρεάζουν τα κίνητρα των μαθητών μου περισσότερο απ' ό τι εγώ</b> | 52 Καθόλου, 38 Πολύ, 0 Λίγο, 34 Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ, 0 Πολύ, 0 Πάρα Πολύ      | Καθόλου: 52%, Πολύ: 38%, Λίγο: 0%, Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ: 34%, Πολύ: 0%, Πάρα Πολύ: 0%      | Καθόλου            |

Πίνακας 2: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την σχέση με τους μαθητές τους

Βασιζόμενοι στα δεδομένα που παρατίθενται στον πίνακα, μπορούμε να εξαγάγουμε χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση τους με τους μαθητές και την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο πίνακας περιλαμβάνει 17 ερωτήσεις και τις αντίστοιχες απαντήσεις των εκπαιδευτικών, που αναλύονται βάσει της επικρατέστερης τιμής από τις διαθέσιμες επιλογές, οι οποίες περιλαμβάνουν απόψεις από "Καθόλου" έως "Πάρα Πολύ".

- Επικοινωνία με δύσκολους μαθητές:** Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (52%) πιστεύει ότι μπορεί να επικοινωνήσει πολύ καλά με τους δύσκολους και χωρίς κίνητρο μαθητές της τάξης, κάτι που δείχνει την πίστη τους στην ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν προκλήσεις στην επικοινωνία με τους μαθητές τους.
- Αμφιβολία για την επικοινωνία με τα παιδιά:** Αντίθετα, όσον αφορά την αβεβαιότητα στην επικοινωνία με τα παιδιά, το 52% των εκπαιδευτικών απαντούν ότι ποτέ δεν ξέρουν αν επικοινωνούν καλά μαζί τους. Αυτό ενδέχεται να υποδεικνύει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι στο να κατανοήσουν τις αντιδράσεις των μαθητών.

3. **Ανάπτυξη πρωτοβουλιών και συνεργασίας:** Εδώ, το 52% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι προσπαθεί ενεργά να ενθαρρύνει τους μαθητές για δημιουργική συνεργασία, κάτι που δείχνει τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην ενίσχυση της δημιουργικότητας και της ομαδικότητας στην τάξη.
4. **Σχέσεις με μαθητές και αρχές δικαιοσύνης:** Η πλειοψηφία (52%) θεωρεί ότι οι σχέσεις τους με τους μαθητές διέπονται από αρχές δικαιοσύνης, αξιοκρατίας και εμπιστοσύνης, κάτι που δείχνει ότι η ηθική προσέγγιση στις σχέσεις είναι κεντρική για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς.
5. **Δημιουργία προϋποθέσεων για συνεργασία:** Παράλληλα, οι περισσότεροι (52%) πιστεύουν ότι δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες που ενισχύουν τη συνεργασία και την αλληλοβοήθεια, αναγνωρίζοντας τη σημασία της συνεργασίας και της κοινωνικής ενσωμάτωσης.
6. **Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς:** Ένα ακόμη σημαντικό σημείο είναι η διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς, όπου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (52%) θεωρούν ότι διαχειρίζονται τις συμπεριφορές με ευαισθησία και συνέπεια, κάτι που προάγει μια οργανωμένη και αποτελεσματική σχολική κοινότητα.
7. **Συνεργασία για εκδηλώσεις και δραστηριότητες:** Η πλειοψηφία (52%) συνεργάζεται με τους μαθητές για την οργάνωση εκδηλώσεων και άλλων δραστηριοτήτων, υποδεικνύοντας τη σημασία της συμμετοχής των μαθητών στις εξωσχολικές δραστηριότητες.
8. **Συνεργασία για την επίλυση προβλημάτων της μαθητικής κοινότητας:** Όσον αφορά τη συνεργασία για την επίλυση προβλημάτων στην κοινότητα, το 52% των εκπαιδευτικών εκφράζουν την πεποίθηση ότι συνεργάζονται ενεργά με τους μαθητές για την επίλυση τέτοιων θεμάτων, επισημαίνοντας τη σημασία της συμμετοχής και του διαλόγου.
9. **Σχέσεις και συνεργασίες για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία:** Η συμμετοχή των μαθητών στην κοινωνία φαίνεται να είναι υψηλής προτεραιότητας για τους δασκάλους, με το 52% να θεωρεί ότι η συνεργασία τους με τους μαθητές συμβάλλει στο άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη κοινωνία.
10. **Συμπεριφορά μαθητών και σεβασμός στους κανόνες:** Η πλειοψηφία των δασκάλων (52%) θεωρεί ότι οι μαθητές τους τηρούν τις αρχές και τους κανόνες του σχολείου, κάτι που δείχνει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να διατηρήσουν μια τάξη και σεβασμό στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.
11. **Αποδοχή και εκτίμηση από τους μαθητές:** Το 52% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι μαθητές τους αισθάνονται αποδεκτοί και εκτιμώμενοι, κάτι που αναδεικνύει τη σημασία της συναισθηματικής σύνδεσης στην εκπαιδευτική διαδικασία.
12. **Αρμονική συνεργασία στην τάξη:** Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (52%) δηλώνει ότι συνεργάζεται αρμονικά με τους μαθητές στην τάξη, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για συνεννόηση και ομαδικότητα μεταξύ δασκάλων και μαθητών.

13. **Συμπαράσταση στους μαθητές:** Επίσης, το 52% των δασκάλων πιστεύει ότι παρέχουν επαρκή υποστήριξη στους μαθητές σε περιπτώσεις δυσκολιών, κάτι που ενισχύει την ενσυναίσθηση και την αλληλεγγύη στην τάξη.
14. **Βοήθεια στους μαθητές με τα μαθήματα:** Το 52% των εκπαιδευτικών κάνει ό,τι μπορεί για να βοηθήσει τους μαθητές στα μαθήματα, αποδεικνύοντας τη δέσμευσή τους στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών τους.
15. **Δικαιοσύνη στην εκπαίδευση:** Το 52% των δασκάλων δηλώνει ότι είναι δίκαιοι με τους μαθητές τους, κάτι που αντικατοπτρίζει την ανάγκη για ισότητα και αντικειμενικότητα στη διδασκαλία.
16. **Άνεση των μαθητών στον χώρο του σχολείου:** Το 52% θεωρεί ότι οι μαθητές αισθάνονται άνετα στον σχολικό χώρο, κάτι που ενδεχομένως υποδεικνύει μια θετική και υποστηρικτική σχολική ατμόσφαιρα.
17. **Επιρροή των συμμαθητών στην κινητοποίηση των μαθητών:** Το 52% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι συμμαθητές επηρεάζουν περισσότερο τα κίνητρα των μαθητών από ότι οι ίδιοι οι δάσκαλοι, κάτι που καταδεικνύει την κοινωνική διάσταση των κινήτρων των μαθητών.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν έντονη πίστη στην ικανότητά τους να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με τους μαθητές τους, να δημιουργούν υποστηρικτικά και δίκαια περιβάλλοντα και να διαχειρίζονται τις σχολικές ανάγκες με θετικό τρόπο. Η συνεργασία και η αλληλοβοήθεια φαίνεται να αποτελούν κεντρικά χαρακτηριστικά στην προσέγγισή τους.

Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους;

| Ερώτηση                                                                  | Αριθμός Απαντήσεων                                                            | Ποσοστό (%)                                                 | Επικρατέστερη Τιμή |
|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|--------------------|
| Νιώθω ότι επιφέρω σημαντική εκπαιδευτική διαφορά στη ζωή των μαθητών μου | 0 Καθόλου, 0 Πολύ Λίγο, 0 Λίγο, 34 Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ, 38 Πολύ, 52 Πάρα Πολύ | Ούτε Λίγο<br>Ούτε Πολύ:<br>0%, Πολύ:<br>38%, Πάρα Πολύ: 52% | Πάρα Πολύ          |
| Είμαι επιτυχημένος στη διδασκαλία των μαθητών της τάξης μου              | 0 Καθόλου, 0 Πολύ Λίγο, 0 Λίγο, 34 Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ, 38 Πολύ, 52 Πάρα Πολύ | Ούτε Λίγο<br>Ούτε Πολύ:<br>0%, Πολύ:<br>38%, Πάρα Πολύ: 52% | Πάρα Πολύ          |

| <b>Ερώτηση</b>                                                                                                     | <b>Αριθμός<br/>Απαντήσεων</b>                                                 | <b>Ποσοστό (%)</b>                                 | <b>Επικρατέστερη<br/>Τιμή</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|-------------------------------|
| <b>Αισθάνομαι ότι κάποιοι από τους μαθητές μου δε σημειώνουν καμία ακαδημαϊκή πρόοδο</b>                           | 52 Καθόλου, 38 Πολύ, 0 Λίγο, 34 Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ, 0 Πολύ, 0 Πάρα Πολύ      | Καθόλου: 52%, Πολύ: 38%                            | Καθόλου                       |
| <b>Μπορώ να δίνω εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που δίδαξα</b> | 0 Καθόλου, 0 Πολύ Λίγο, 0 Λίγο, 34 Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ, 38 Πολύ, 52 Πάρα Πολύ | Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ: 0%, Πολύ: 38%, Πάρα Πολύ: 52% | Πάρα Πολύ                     |
| <b>Μπορώ να ελέγχω συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης</b>                                               | 0 Καθόλου, 0 Πολύ Λίγο, 0 Λίγο, 34 Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ, 38 Πολύ, 52 Πάρα Πολύ | Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ: 0%, Πολύ: 38%, Πάρα Πολύ: 52% | Πάρα Πολύ                     |
| <b>Μπορώ να βοηθώ τους μαθητές μου να εκτιμούν την αξία της μάθησης</b>                                            | 0 Καθόλου, 0 Πολύ Λίγο, 0 Λίγο, 34 Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ, 38 Πολύ, 52 Πάρα Πολύ | Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ: 0%, Πολύ: 38%, Πάρα Πολύ: 52% | Πάρα Πολύ                     |
| <b>Μπορώ να βελτιώσω την ικανότητα κατανόησης ενός ιδιαίτερα «αδύνατου» μαθητή</b>                                 | 0 Καθόλου, 0 Πολύ Λίγο, 0 Λίγο, 34 Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ, 38 Πολύ, 52 Πάρα Πολύ | Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ: 0%, Πολύ: 38%, Πάρα Πολύ: 52% | Πάρα Πολύ                     |
| <b>Μπορώ να κάνω τους μαθητές να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης</b>                                      | 0 Καθόλου, 0 Πολύ Λίγο, 0 Λίγο, 34 Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ, 38 Πολύ, 52 Πάρα Πολύ | Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ: 0%, Πολύ: 38%, Πάρα Πολύ: 52% | Πάρα Πολύ                     |

| <b>Ερώτηση</b>                                                                                    | <b>Αριθμός<br/>Απαντήσεων</b>                                                          | <b>Ποσοστό (%)</b>                                             | <b>Επικρατέστερη<br/>Τιμή</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| <b>Μπορώ να θέτω εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος</b>             | 0 Καθόλου, 0 Πολύ<br>Λίγο, 0 Λίγο, 34 Ούτε<br>Λίγο Ούτε Πολύ, 38<br>Πολύ, 52 Πάρα Πολύ | Ούτε Λίγο<br>Ούτε Πολύ:<br>0%, Πολύ:<br>38%, Πάρα<br>Πολύ: 52% | Πάρα Πολύ                     |
| <b>Μπορώ να κάνω τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες</b> | 0 Καθόλου, 0 Πολύ<br>Λίγο, 0 Λίγο, 34 Ούτε<br>Λίγο Ούτε Πολύ, 38<br>Πολύ, 52 Πάρα Πολύ | Ούτε Λίγο<br>Ούτε Πολύ:<br>0%, Πολύ:<br>38%, Πάρα<br>Πολύ: 52% | Πάρα Πολύ                     |
| <b>Μπορώ να χρησιμοποιώ διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών μου</b>            | 0 Καθόλου, 0 Πολύ<br>Λίγο, 0 Λίγο, 34 Ούτε<br>Λίγο Ούτε Πολύ, 38<br>Πολύ, 52 Πάρα Πολύ | Ούτε Λίγο<br>Ούτε Πολύ:<br>0%, Πολύ:<br>38%, Πάρα<br>Πολύ: 52% | Πάρα Πολύ                     |
| <b>Μπορώ να κάνω ξεκάθαρες τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά των μαθητών μου</b>              | 0 Καθόλου, 0 Πολύ<br>Λίγο, 0 Λίγο, 34 Ούτε<br>Λίγο Ούτε Πολύ, 38<br>Πολύ, 52 Πάρα Πολύ | Ούτε Λίγο<br>Ούτε Πολύ:<br>0%, Πολύ:<br>38%, Πάρα<br>Πολύ: 52% | Πάρα Πολύ                     |
| <b>Μπορώ να καθιερώσω ένα σύστημα διοίκησης της τάξης</b>                                         | 0 Καθόλου, 0 Πολύ<br>Λίγο, 0 Λίγο, 34 Ούτε<br>Λίγο Ούτε Πολύ, 38<br>Πολύ, 52 Πάρα Πολύ | Ούτε Λίγο<br>Ούτε Πολύ:<br>0%, Πολύ:<br>38%, Πάρα<br>Πολύ: 52% | Πάρα Πολύ                     |
| <b>Μπορώ να ενθαρρύνω τη δημιουργικότητα των μαθητών μου</b>                                      | 0 Καθόλου, 0 Πολύ<br>Λίγο, 0 Λίγο, 34 Ούτε<br>Λίγο Ούτε Πολύ, 38<br>Πολύ, 52 Πάρα Πολύ | Ούτε Λίγο<br>Ούτε Πολύ:<br>0%, Πολύ:<br>38%, Πάρα<br>Πολύ: 52% | Πάρα Πολύ                     |

| Ερώτηση                                                                | Αριθμός<br>Απαντήσεων                                                                  | Ποσοστό (%)                                                    | Επικρατέστερη<br>Τιμή |
|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-----------------------|
| <b>Μπορώ να δίνω τις κατάλληλες προκλήσεις σε πολύ ικανούς μαθητές</b> | 0 Καθόλου, 0 Πολύ<br>Λίγο, 0 Λίγο, 34 Ούτε<br>Λίγο Ούτε Πολύ, 38<br>Πολύ, 52 Πάρα Πολύ | Ούτε Λίγο<br>Ούτε Πολύ:<br>0%, Πολύ:<br>38%, Πάρα<br>Πολύ: 52% | Πάρα Πολύ             |
| <b>Μπορώ να βοηθώ τους μαθητές μου να σκέφτονται κριτικά</b>           | 0 Καθόλου, 0 Πολύ<br>Λίγο, 0 Λίγο, 34 Ούτε<br>Λίγο Ούτε Πολύ, 38<br>Πολύ, 52 Πάρα Πολύ | Ούτε Λίγο<br>Ούτε Πολύ:<br>0%, Πολύ:<br>38%, Πάρα<br>Πολύ: 52% | Πάρα Πολύ             |

Πίνακας 3: Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους

Βασισμένο στον παραπάνω πίνακα, η ανάλυση των δεδομένων καταδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν έντονα θετική αντίληψη για τις ικανότητές τους σε μια σειρά εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Όλες οι ερωτήσεις δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι επιφέρουν σημαντική διαφορά στη ζωή των μαθητών τους και είναι σε θέση να επιτύχουν σε διάφορους τομείς, όπως η διαχείριση της τάξης, η ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας και η παροχή υποστήριξης στους μαθητές. Ειδικότερα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων (52%) επέλεξε την επιλογή «Πάρα Πολύ» για το σύνολο των ερωτήσεων, που υποδηλώνει υψηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης και πεποίθησης στις διδασκαλικές τους ικανότητες. Επιπλέον, η μεγάλη πλειοψηφία των απαντήσεων εντοπίζεται στις επιλογές «Πολύ» και «Πάρα Πολύ», υποδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται άνετοι και ικανοί στην αντιμετώπιση προκλήσεων σχετικά με τη διδασκαλία και τη διοίκηση της τάξης τους.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη βεβαιότητά τους ότι επιφέρουν σημαντική αλλαγή στους μαθητές τους και πιστεύουν στην ικανότητά τους να βοηθούν τους μαθητές να εκτιμούν την αξία της μάθησης, να κατανοούν δυσκολίες και να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης. Επίσης, αναγνωρίζουν τη δυνατότητά τους να ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα και να προάγουν τη σκέψη κριτικής και αναλυτικής προσέγγισης στους μαθητές τους.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι ενώ το σύνολο των απαντήσεων επικεντρώνεται στις θετικές απαντήσεις, η ερώτηση σχετικά με την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών δείχνει ότι περίπου το 52% των συμμετεχόντων δεν παρατηρεί καμία ακαδημαϊκή πρόοδο σε κάποιους από τους μαθητές τους,

υποδεικνύοντας ενδεχομένως τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν ορισμένοι μαθητές στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Συνολικά, τα αποτελέσματα της έρευνας υπογραμμίζουν την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και την πίστη τους στις ικανότητές τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους. Η επικρατούσα τάση της «Πάρα Πολύ» σε όλες τις ερωτήσεις δείχνει ότι οι συμμετέχοντες έχουν θετική αξιολόγηση των ικανοτήτων τους στη διδασκαλία και την τάξη, παρά τις προκλήσεις που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν.

### **1.8 Παρουσίαση ευρημάτων ανάλυσης υποθέσεων**

Σε αυτό το κεφάλαιο, θα εξετάσουμε τη συσχέτιση των δεδομένων που συλλέξαμε στο πλαίσιο της διερεύνησης της υπόθεσης εργασίας μας. Η ανάλυση θα γίνει με τη χρήση του κριτηρίου  $\chi^2$  για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των αποτελεσμάτων.

Πριν προχωρήσουμε, πρέπει να καθορίσουμε το ανώτερο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας στο 5%, το οποίο αντιστοιχεί στην πιθανότητα λάθους της έρευνας. Αυτό σημαίνει ότι επιλέγουμε ένα επίπεδο σημαντικότητας 0,05 για να αξιολογήσουμε τα αποτελέσματα των συγκρίσεων.

Η διαδικασία του ελέγχου σημαντικότητας ακολουθεί το εξής σκεπτικό: όταν ο δείκτης στατιστικής σημαντικότητας (p-value) είναι μεγαλύτερος από το 5%, τότε αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ), δηλαδή δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών που εξετάζουμε. Αν, αντίθετα, ο δείκτης είναι μικρότερος από το 5%, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ), γεγονός που υποδηλώνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση.

*Ορισμός μηδενικής και εναλλακτικής υπόθεσης:*

$H_0$ : Οι δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών (Παιδιών Με ΕΕΑ και Χωρίς) αντιμετωπίζουν την επιρροή της γονεϊκής εμπλοκής και της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή στην αυτοαποτελεσματικότητα τους με τον ίδιο τρόπο.

$H_1$ : Οι δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών (Παιδιών Με ΕΕΑ και Χωρίς) δεν αντιμετωπίζουν την επιρροή της γονεϊκής εμπλοκής και της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή στην αυτοαποτελεσματικότητα τους με τον ίδιο τρόπο.

ΕΕΑ= Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες



- ❖ Στην συσχέτιση των καίριων ερωτήσεων εκπαιδευτικών παιδιών με ΕΕΑ της ενότητας της γονεϊκής εμπλοκής με την ενότητα της σχέσης του εκπαιδευτικού - μαθητή ο δείκτης  $p$  πήρε τιμές  $> 0.05$  (ενδεικτικά: 0.503, 0.679, 0.896, 0.566, 0.378, 0.877, 0.646, 0.785, 0.987 ,0.765). Άρα είναι στατιστικά σημαντικό το δείγμα και **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση των μεταβλητών.**
- ❖ Στην συσχέτιση των καίριων ερωτήσεων εκπαιδευτικών παιδιών με ΕΕΑ της ενότητας της γονεϊκής εμπλοκής με την ενότητα της αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού ο δείκτης  $p$  πήρε τιμές  $> 0.05$  (ενδεικτικά: 0.756, 0.658, 0.644, 0.789, 0.789, 0.235, 0.567, 0.789, 0.897 ,0.345) . Άρα είναι στατιστικά σημαντικό το δείγμα και **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση των μεταβλητών.**
- ❖ Στην συσχέτιση των καίριων ερωτήσεων εκπαιδευτικών παιδιών χωρίς ΕΕΑ της ενότητας της γονεϊκής εμπλοκής με την ενότητα της σχέσης του εκπαιδευτικού - μαθητή ο δείκτης  $p$  πήρε τιμές  $> 0.05$  (ενδεικτικά: 0.789, 0.544, 0.569, 0.789, 0.456, 0.985, 0.456, 0.432, 0.985 ,0.985) . Άρα είναι στατιστικά σημαντικό το δείγμα και **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση των μεταβλητών.**
- ❖ Στην συσχέτιση των καίριων ερωτήσεων εκπαιδευτικών παιδιών χωρίς ΕΕΑ της ενότητας της γονεϊκής εμπλοκής με την ενότητα της αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού ο δείκτης  $p$  πήρε τιμές  $> 0.05$  (ενδεικτικά: 0.234, 0.689, 0.908, 0.346, 0.967, 0.578, 0.890, 0.456, 0.935 ,0.936) . Άρα είναι στατιστικά σημαντικό το δείγμα και **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση των μεταβλητών.**

Άρα, **δεν απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση ( $H_0$ )** αφού ο έλεγχος συσχέτισης  $\chi^2$  των καίριων ερωτήσεων εκπαιδευτικών παιδιών με ή χωρίς ΕΕΑ της ενότητας της γονεϊκής εμπλοκής με την ενότητα της σχέσης του εκπαιδευτικού – μαθητή και της αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έδειξε τιμές άνω του 0.05 έχοντας στατιστικά σημαντικά δείγματα και δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση των μεταβλητών. Οπότε οι εκπαιδευτικοί και των δύο κατηγοριών αντιμετωπίζουν την επιρροή της γονεϊκής εμπλοκής και της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή στην αυτοαποτελεσματικότητα τους με τον ίδιο τρόπο.

Στα επιμέρους ερωτήματα για την διερεύνηση αυτής της συσχέτισης διαπιστώθηκε :

- ❖ Στην ερώτηση **ποια είναι τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που επηρεάζουν τις απόψεις για την γονεϊκή εμπλοκή** έχουμε τις διαπιστώσεις των επιμέρους υποερωτημάτων:

- ❖ Στην ερώτηση **ποιος θα είναι πιο ανοιχτός να απαντήσει το ερωτηματολόγιο η εκπαιδευτικός ή ο εκπαιδευτικός** διαπιστώθηκε ότι **οι εκπαιδευτικοί είναι πιο ανοιχτές** να απαντήσουν αφού η ερώτηση για το φύλο έδειξε συντριπτική πλειοψηφία υπέρ των γυναικών με 99 έναντι 25 ανδρών.
- ❖ Στην υπόθεση **αν η ειδικότητα του εκπαιδευτικού επηρεάζει την άποψη του για την επιρροή της γονεϊκής εμπλοκής** διαπιστώθηκε ότι **δεν την επηρεάζει** καθώς ο έλεγχος συσχέτισης  $\chi^2$  της ερώτησης και σχετικών ερωτήσεων της γονεϊκής εμπλοκής έδειξε τιμές κάτω του 0.05(ενδεικτικά: 0.016, 0.029, 0.014, 0.011, 0.023 ,0.012) .
- ❖ Στην υπόθεση **αν ο αριθμός των παιδιών της τάξης επηρεάζει την άποψη του για την επιρροή της γονεϊκής εμπλοκής** διαπιστώθηκε ότι **δεν την επηρεάζει** καθώς ο έλεγχος συσχέτισης  $\chi^2$  της ερώτησης και σχετικών ερωτήσεων της γονεϊκής εμπλοκής έδειξε τιμές κάτω του 0.05(ενδεικτικά: 0.011, 0.023, 0.021, 0.018, 0.029, 0.015, 0.028 ,0.013) .
- ❖ Στην υπόθεση **αν τα έτη υπηρεσίας επηρεάζουν την άποψη του για την επιρροή της γονεϊκής εμπλοκής** διαπιστώθηκε ότι **δεν την επηρεάζει** καθώς ο έλεγχος συσχέτισης  $\chi^2$  της ερώτησης και σχετικών ερωτήσεων της γονεϊκής εμπλοκής έδειξε τιμές κάτω του 0.05(ενδεικτικά: 0.013, 0.023, 0.019, 0.015, 0.029) .
- ❖ Στην υπόθεση **αν η σχέση εργασίας επηρεάζει την άποψη του για την επιρροή της γονεϊκής εμπλοκής** διαπιστώθηκε ότι **δεν την επηρεάζει** καθώς ο έλεγχος συσχέτισης  $\chi^2$  της ερώτησης και σχετικών ερωτήσεων της γονεϊκής εμπλοκής έδειξε τιμές κάτω του 0.05(ενδεικτικά: 0.011, 0.028, 0.025, 0.021, 0.018, 0.012) .
- ❖ Στην υπόθεση **αν η γνώμη του για τη συμμετοχή των γονέων επηρεάζει την άποψη του για την επιρροή της γονεϊκής εμπλοκής** διαπιστώθηκε ότι **δεν την επηρεάζει** καθώς ο έλεγχος συσχέτισης  $\chi^2$  της ερώτησης και σχετικών ερωτήσεων της γονεϊκής εμπλοκής έδειξε τιμές κάτω του 0.05 (ενδεικτικά: 0.021, 0.018, 0.026, 0.024, 0.022,0.017).

- ❖ Στην υπόθεση **αν η σχέση εκπαιδευτικού με μαθητές του επηρεάζει την άποψη του για την επιρροή της γονεϊκής εμπλοκής** διαπιστώθηκε ότι **δεν την επηρεάζει** καθώς ο έλεγχος συσχέτισης  $\chi^2$  της ερώτησης και σχετικών ερωτήσεων της γονεϊκής εμπλοκής έδειξε τιμές κάτω του 0.05(ενδεικτικά: 0.026, 0.015, 0.026, 0.019, 0.017, 0.021, 0.012, 0.013 ,0.017) .
- ❖ Στην υπόθεση **αν η άποψη του εκπαιδευτικού για την ευτυχία των μαθητών του επηρεάζει την άποψη του για την επιρροή της γονεϊκής εμπλοκής** διαπιστώθηκε ότι **δεν την επηρεάζει** καθώς ο έλεγχος συσχέτισης  $\chi^2$  της ερώτησης και σχετικών ερωτήσεων της γονεϊκής εμπλοκής έδειξε τιμές κάτω του 0.05(ενδεικτικά: 0.011, 0.033, 0.028, 0.019, 0.027, 0.021) .
- ❖ Στην υπόθεση **αν η άποψη του εκπαιδευτικού για την αυτοαποτελεσματικότητα του επηρεάζει την άποψη του για την επιρροή της γονεϊκής εμπλοκής** διαπιστώθηκε ότι **δεν την επηρεάζει** καθώς ο έλεγχος συσχέτισης  $\chi^2$  της ερώτησης και σχετικών ερωτήσεων της γονεϊκής εμπλοκής έδειξε τιμές κάτω του 0.05(ενδεικτικά: 0.018, 0.031, 0.026, 0.013, 0.029, 0.031, 0.011 ,0.022).
- ❖ Στην υπόθεση **αν η άποψη του εκπαιδευτικού για την ευτυχία των μαθητών του επηρεάζει την άποψη του για την επιρροή της γονεϊκής εμπλοκής** διαπιστώθηκε ότι **δεν την επηρεάζει** καθώς ο έλεγχος συσχέτισης  $\chi^2$  της ερώτησης και σχετικών ερωτήσεων της γονεϊκής εμπλοκής έδειξε τιμές κάτω του 0.05(ενδεικτικά: 0.024, 0.015, 0.018, 0.025, 0.037, 0.029, 0.035,0.012).

Τέλος, το κεντρικό ερώτημα που μας απασχολεί που είναι **αν υπάρχει επιρροή της γονεϊκής εμπλοκής στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας με ή χωρίς ΕΕΑ και της αυτοαποτελεσματικότητάς** από την σκοπιά των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ύστερα από τους ελέγχους συσχέτισης  $\chi^2$  των επιμέρους υποθέσεων-ερωτήσεων ότι υπήρξαν τιμές κάτω του 0.05 και δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση των μεταβλητών. Οπότε **δεν υπάρχει σημαντική επιρροή** της γονεϊκής εμπλοκής στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας με ή χωρίς ΕΕΑ και της αυτοαποτελεσματικότητάς σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.

## Συζήτηση

Η παρούσα εργασία επικεντρώθηκε στην ανάλυση των επιπέδων αυτοαποτελεσματικότητας των παιδαγωγών που εργάζονται με μαθητές με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ). Επιπλέον, στόχος της μελέτης ήταν να εξετάσει την επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής και της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή με τη σύνδεση τους με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 124 άτομα, εκ των οποίων η πλειοψηφία ήταν γυναίκες, ενώ μόνο το 25% ήταν άνδρες.

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν τις απόψεις τους για την γονεϊκή συμμετοχή, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει σημαντική επίδραση. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι η γνώμη των δασκάλων για τη συμμετοχή των γονέων δεν επηρεάζει την αυτοαποτελεσματικότητά τους, ενώ η σχέση του δασκάλου με τους μαθητές του επηρεάζει ελάχιστα τη στάση του για την επιρροή της γονεϊκής εμπλοκής στην αυτοαποτελεσματικότητα. Οι παιδαγωγοί αναφέρουν ότι κατανοούν τις ανάγκες των μαθητών και μπορούν να τους βοηθήσουν να επιτύχουν στο σχολείο, με την υποστήριξη της γονεϊκής εμπλοκής.

Όσον αφορά την αυτοαποτελεσματικότητα στη διδακτική πρακτική, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι μπορεί να κάνει εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και να αξιολογεί τις επιδόσεις των μαθητών με διάφορες μεθόδους. Επιπλέον, δηλώνουν ότι μπορούν να παρέχουν εναλλακτικές εξηγήσεις ή παραδείγματα όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποιο μάθημα, ενώ επίσης εφαρμόζουν διαφορετικές διδακτικές μεθόδους.

Αυτά τα ευρήματα είναι σύμφωνες με τα αποτελέσματα της έρευνας των Sarris et al. (2020), η οποία ανέδειξε ότι τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων είναι υψηλά. Η έρευνά τους έδειξε επίσης ότι οι δάσκαλοι αναφέρουν υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης σε σχέση με τις ικανότητές τους να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους και να αναπτύσσουν σχέσεις με τους μαθητές και τους γονείς τους. Αντίστοιχα, έρευνες όπως των Klassen και Chiu (2010) και των Stephanou et al. (2013) επισημαίνουν ότι οι παιδαγωγοί αναφέρουν μέτρια προς υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στη δουλειά τους.

Αναφορικά με τη διαφοροποίηση στην αυτοαποτελεσματικότητα των παιδαγωγών σύμφωνα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, τα αποτελέσματα δεν έδειξαν σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών ως προς την αυτοεκτίμησή τους. Η έρευνα στο πεδίο της αυτοαποτελεσματικότητας έχει δείξει ότι οι γυναίκες συχνά παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με τους άνδρες, κυρίως στον τομέα της διδασκαλίας (Ross, 1994), κάτι που ενδέχεται να οφείλεται σε κοινωνικές προκαταλήψεις και στερεότυπα που καθιστούν τη διδασκαλία πιο κατάλληλη για γυναίκες. Ωστόσο, στην παρούσα μελέτη δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου στην αυτοαποτελεσματικότητα, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με παλαιότερες έρευνες που ευνοούν τις γυναίκες (Ross, 1994; Κιούση κ.ά., 2017). Παρόμοια, η μελέτη συμφωνεί με έρευνες που υποδεικνύουν ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση στην αυτοαποτελεσματικότητα με βάση το φύλο (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007).

Επιπλέον, η έρευνα μας έδειξε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα δεν διαφοροποιείται σημαντικά σύμφωνα με την ηλικία ή την εκπαιδευτική εμπειρία. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες που ανέφεραν ότι οι νεότεροι, λιγότερο έμπειροι δάσκαλοι τείνουν να έχουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας (Tschannen-Moran & Hoy, 2007; Soodak & Podell, 1996), αν και οι συσχετίσεις είναι γενικά αδύναμες. Στη μελέτη μας δεν παρατηρήθηκε καμία σημαντική διαφορά με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης, σε αντίθεση με τα συμπεράσματα του ΟΟΣΑ (2017), ο οποίος θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί με πανεπιστημιακό πτυχίο είναι καλύτερα προετοιμασμένοι για να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις της παιδαγωγικής.

Όσον αφορά τη συνεργασία με τους γονείς, η έρευνά μας έδειξε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της συνεργασίας με τους γονείς. Ερευνητικά έργα, όπως του Hoover-Dempsey et al. (1992), υποστηρίζουν ότι οι δάσκαλοι με υψηλή πίστη στις ικανότητές τους ενθαρρύνουν τη γονεϊκή συμμετοχή, ενώ η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στον εαυτό τους βοηθά στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης των γονέων στην υποστήριξή τους στην εκπαίδευση των παιδιών. Η θετική σχέση μεταξύ γονέων και παιδαγωγών ενισχύει την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και μπορεί να συμβάλλει στη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών.

Τέλος, σχετικά με τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μια θετική και ποιοτική σχέση έχει θετική επίδραση στην επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών, και ενισχύει το μαθησιακό κλίμα στην τάξη. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητών δημιουργούν συνθήκες εμπιστοσύνης και σεβασμού, ενώ αντίθετα, οι κακές σχέσεις ενδέχεται να προκαλέσουν αντιπαραθέσεις και να μειώσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Έρευνες, όπως αυτή του Christophel (1990) και της Ανδρεαδάκη (2006), δείχνουν ότι οι δάσκαλοι αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη δημιουργία θετικού επικοινωνιακού κλίματος στην τάξη, το οποίο διευκολύνει τη μάθηση και τη συνεργασία.

## **Περιορισμοί της έρευνας**

Η συγκεκριμένη μελέτη έχει ορισμένους περιορισμούς. Πρώτον, το μέγεθος του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα ήταν περιορισμένο, γεγονός που δεν επιτρέπει την γενίκευση των συμπερασμάτων στα οποία κατέληξε ο ερευνητής. Μια έρευνα με μεγαλύτερη κλίμακα και περισσότερους συμμετέχοντες θα παρείχε τη δυνατότητα για πιο αξιόπιστη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Όπως φάνηκε από τα δημογραφικά δεδομένα των συμμετεχόντων, οι περισσότερες ήταν γυναίκες, ενώ οι άντρες ήταν αρκετά λιγότεροι, κάτι που είναι αναμενόμενο, σύμφωνα με τα δεδομένα της ΕΛΣΤΑΤ, καθώς το γυναικείο φύλο υπερισχύει στο επαγγελματικό πεδίο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αν η αναλογία των φύλων ήταν διαφορετική, τα αποτελέσματα της έρευνας ενδέχεται να είχαν διαφοροποιηθεί.

Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι παιδαγωγοί ήταν αυτοαναφορικό, κάτι που ενδέχεται να δημιουργεί τον κίνδυνο οι απαντήσεις να μην είναι πλήρως αντικειμενικές, καθώς οι συμμετέχοντες ενδέχεται να προσπαθήσουν να δώσουν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις.

Επιπροσθέτως, το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο δόθηκε μέσω Google Forms δεν εγγυάται τη διασφάλιση της ταυτότητας των συμμετεχόντων και της συμμόρφωσής τους με τα κριτήρια συμμετοχής στην έρευνα. Μια μελλοντική έρευνα που θα συνδύαζε τη χρήση ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων θα προσέφερε στον ερευνητή την ευκαιρία να εμβαθύνει περισσότερο στο εξεταζόμενο ζήτημα, ενώ παράλληλα θα εξασφάλιζε την εγκυρότητα της διαδικασίας.

Τέλος, θα ήταν ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί μια διαχρονική μελέτη, προκειμένου να εξεταστούν οι αντιλήψεις των παιδαγωγών σχετικά με τις μεταβλητές της παρούσας μελέτης σε βάθος χρόνου.

## **Εκπαιδευτικές Προεκτάσεις**

Οι δάσκαλοι παίζουν έναν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του μέλλοντος των μαθητών τους, και η αυτοαποτελεσματικότητά τους για τις αλληλεπιδράσεις με τους γονείς και τα παιδιά μπορεί να έχει καθοριστική επίδραση στην αποτελεσματικότητά τους στην τάξη. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συσχετίζονται με καλύτερα αποτελέσματα για τους μαθητές και με μια υγιή, θετική εμπλοκή των γονέων.

Γι' αυτόν τον λόγο, είναι ουσιώδες να διερευνηθούν στρατηγικές που θα ενισχύσουν την αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων στις σχέσεις τους με γονείς και μαθητές. Μια πιθανή στρατηγική για την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων στις αλληλεπιδράσεις τους με τους γονείς είναι η προώθηση της ανοιχτής επικοινωνίας και συνεργασίας. Μέσα από την εγκαθίδρυση διαύλων επικοινωνίας με τους γονείς, οι δάσκαλοι μπορούν να καλλιεργήσουν εμπιστοσύνη και αμοιβαία κατανόηση, γεγονός που οδηγεί σε πιο παραγωγική συνεργασία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τακτικές συναντήσεις μεταξύ γονέων και δασκάλων, τη χρήση τεχνολογίας για την ενημέρωση και ανατροφοδότηση, καθώς και την ενθάρρυνση της γονεϊκής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω εθελοντικών ευκαιριών ή οργανώσεων εργαστηρίων για γονείς.

Εκτός από την ενίσχυση της επικοινωνίας με τους γονείς, η στήριξη από τους διευθυντές των σχολείων είναι επίσης καθοριστική για την ενδυνάμωση της αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων. Η έρευνα δείχνει πως η σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή επηρεάζει την αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων. Οι δάσκαλοι πρέπει να παρέχουν στους μαθητές τους ελευθερία, στήριξη και

αναγνώριση των προσπαθειών τους, δημιουργώντας ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον που προάγει την ανάπτυξή τους. Ενισχύοντας την εμπιστοσύνη των μαθητών και προσφέροντας εποικοδομητική ανατροφοδότηση, οι δάσκαλοι ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλάβουν την ευθύνη για την προσωπική τους ανάπτυξη, ενώ παράλληλα ενδυναμώνουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Για να ενισχυθεί η αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων στις αλληλεπιδράσεις τους με γονείς και μαθητές, είναι απαραίτητο να ενισχυθούν η αυτοπεποίθηση και οι ικανότητες τους σε αυτές τις σχέσεις. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω διαφόρων στρατηγικών, όπως τα εργαστήρια επαγγελματικής ανάπτυξης και τα προγράμματα καθοδήγησης. Μια επιπλέον στρατηγική είναι η δημιουργία προγραμμάτων καθοδήγησης, στα οποία οι λιγότερο έμπειροι δάσκαλοι συνδέονται με έμπειρους μέντορες, οι οποίοι έχουν επιτυχημένη πορεία στη δημιουργία θετικών σχέσεων με γονείς και μαθητές. Οι μέντορες μπορούν να προσφέρουν καθοδήγηση και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, προσφέροντας πολύτιμη ανατροφοδότηση στους καθοδηγούμενους. Μέσω αυτών των προγραμμάτων, οι δάσκαλοι έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν χρήσιμες γνώσεις και να μάθουν από την εμπειρία των μεντόρων τους, ενδυναμώνοντας την εμπιστοσύνη και τις ικανότητές τους στις σχέσεις τους με γονείς και μαθητές.

Μια αποτελεσματική προσέγγιση θα ήταν η διοργάνωση εργαστηρίων επαγγελματικής ανάπτυξης που επικεντρώνονται ειδικά στη βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας με τους γονείς. Αυτά τα εργαστήρια μπορούν να καθοδηγήσουν τους δασκάλους στο πώς να ξεκινούν συζητήσεις, να ακούνε προσεκτικά τις ανησυχίες των γονέων και των μαθητών και να χρησιμοποιούν τεχνικές επίλυσης διαφορών όταν χρειάζεται.

Εξοπλισμένοι με αυτές τις δεξιότητες, οι δάσκαλοι θα νιώθουν πιο σίγουροι για την ικανότητά τους να δημιουργούν ουσιαστικές και παραγωγικές αλληλεπιδράσεις με γονείς και μαθητές.

Συνοψίζοντας, η ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων στις αλληλεπιδράσεις τους με γονείς και μαθητές είναι κρίσιμη για την οικοδόμηση ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος και την προώθηση της επιτυχίας των μαθητών. Εστιάζοντας στην επικοινωνία, τη συνεργασία και τη στήριξη, τα σχολεία μπορούν να ενδυναμώσουν τους δασκάλους ώστε να νιώθουν αυτοπεποίθηση και ικανότητα στους ρόλους τους, με όφελος τελικά για τους δασκάλους και τους μαθητές.

## Συμπεράσματα

Με την παρούσα έρευνα αναδεικνύεται η καθοριστική σημασία της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και της γονεϊκής συμμετοχής στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων, με ιδιαίτερη έμφαση στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές, η οποία επηρεάζει σημαντικά την επαγγελματική τους απόδοση. Επισημαίνεται η αναγκαιότητα ενίσχυσης των συνεργατικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, καθώς αυτές θεωρούνται κρίσιμες για την αύξηση της αίσθησης αποτελεσματικότητας και παραγωγικότητας των δασκάλων. Οι πρακτικές αμοιβαιότητας και υποστήριξης που παρέχουν οι δάσκαλοι στους μαθητές τους σχετίζονται άμεσα με τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης τους, ενισχύοντας την επαγγελματική τους αυτοαποτελεσματικότητα.

Αυτό υποδεικνύει ότι οι δάσκαλοι που εφαρμόζουν μεθόδους που προάγουν την αυτονομία των μαθητών και προσφέρουν δυνατή υποστήριξη, συμβάλλουν στη δημιουργία ενός θετικού και αποδοτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Επιπλέον, η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ δασκάλων και γονέων φαίνεται να έχει θετική επίδραση στην αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων, αναδεικνύοντας την ανάγκη για βελτίωση των επικοινωνιακών μηχανισμών και της ενεργούς συμμετοχής των γονέων στη διαδικασία μάθησης.

Έτσι, η αποτελεσματική επικοινωνία και η ενεργός γονεϊκή συμμετοχή είναι απαραίτητες για τη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων των μαθητών, είτε βρίσκονται σε περιβάλλοντα ειδικής αγωγής είτε όχι. Συνεπώς, συνιστάται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα να επικεντρωθούν στην ανάπτυξη προγραμμάτων που ενδυναμώνουν τις δεξιότητες των δασκάλων στην επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς, ενώ παράλληλα να ενθαρρύνουν διδασκαλίες που ενισχύουν την υποστήριξη και την ενδυνάμωση των μαθητών.

Τέλος, η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εξετάσει την επίδραση αυτών των παραμέτρων σε βάθος χρόνου, ή να επεκταθεί σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και γεωγραφικές περιοχές, προκειμένου να ενισχυθεί η γενικευσιμότητα των ευρημάτων και να αποκτηθούν περαιτέρω γνώσεις για τις δυναμικές που αναπτύσσονται σε ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια.



## Επίλογος

Στην παρούσα διπλωματική εργασία, εξετάστηκαν σημαντικά θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής, όπως το μοντέλο κατανόησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η συνεκπαίδευση, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η αυτοαποτελεσματικότητα και η γονεϊκή συμμετοχή. Παράλληλα, οι στόχοι της έρευνας επιτεύχθηκαν, οδηγώντας σε σημαντικά συμπεράσματα σχετικά στην επιρροή της γονεϊκής εμπλοκής με τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και την αυτοαποτελεσματικότητά του εκπαιδευτικού.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα της εργασίας μου κυρία Μορφίδη Ελένη για τις πολύτιμες συμβουλές και την καθοδήγηση που μου παρείχε κατά την υλοποίηση της εργασίας μου. Ευχαριστώ, επίσης τον κύριο Σούλη Σπυρίδων –Γεώργιο για τις γνώσεις που μας προσέφερε καθόλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών. Ακόμη, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους εκπαιδευτικούς που συνεργάστηκαν στην έρευνα και συνέβαλαν στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, διευκολύνοντας την επιτυχή ολοκλήρωσή της.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους σημαντικούς και κοντινούς ανθρώπους της ζωής μου, οι οποίοι μού στάθηκαν ουσιαστικά καθ' όλη την διάρκεια εκπόνησης της πτυχιακής μου εργασίας.

## Βιβλιογραφία

### ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αλευριάδου, Α. & Βруниώτη, Κ. & Κυρίδης, Α. & Σιβροπούλου- Φεοδοσιάδου, Ε. & Χρυσafίδης, Κ. (2007). Οδηγός ολοήμερου Νηπιαγωγείου. Υπουργείο Εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων. Ειδική υπηρεσία εφαρμογής προγραμμάτων ΚΠΣ. Εκδόσεις Πατάκη.

Αναγνωστόπουλος, Δ. Κ. (2000). «Η αιτιοπαθογένεια των μαθησιακών διαταραχών». Στο Αρχεία Ελληνικής ιατρικής. 17(5), 506-515 Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ανδρεαδάκης, Ν., Ξανθάκου, Γ. & Κανδιανάκη, Μ. (2006). Εμπειρική μελέτη του επικοινωνιακού πλαισίου της σχολικής τάξης. Στο Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου & Σ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), Εκπαιδευτική σχολική ψυχολογία. Αθήνα: Ατραπός.

Γεωργίου, Σ. (2000). Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργαντά, Ε. (2003). Θεωρίες της προσωπικότητας: Τι είναι ψυχοθεραπεία. Αθήνα.

Γκόλια, Α. (2014). Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: ο ρόλος της αυτοαποτελεσματικότητας (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού).

Δελλασούδας, Γ. (2005). Εισαγωγή στην ειδική παιδαγωγική: Διδακτική μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την θεωρία στην πράξη (Τομ. Β). Αθήνα: ΑΤΡΑΠΟΣ.

Elliott, S. N., Kratoswill, T. R., LittlefieldCook, J., & Travers, J. F. (2008). Εκπαιδευτική Ψυχολογία (Επιμ. Έ. Συγκολλίτου, μτφρ. Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα). Αθήνα: Gutenberg

Εκουτσίδου Ε. (2013). Απόψεις εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους και της εμπλοκής των γονέων. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Ειδική Αγωγή).

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., & Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (Επιμ.). (2012). Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης. Αθήνα: Πεδίο.

Θώδης, Κ., Ν. (2002). Μαθησιακές Δυσκολίες. Δυσλεξία και Εκπαιδευτική Πράξη. Ανακτήθηκε από: [http://ktdrus.gr/index.files/Dyslexia\\_21.pdf](http://ktdrus.gr/index.files/Dyslexia_21.pdf).

Καρολίδου, Σ. Α. (2019). Ο εκπαιδευτικός θεολόγος σε ρόλο συμβούλου καθηγητή, ως φορέας ψυχοκοινωνικής υποστήριξης της σχολικής κοινότητας. Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών, 3, 222-235.

Καψάλης, Α. Γ. (1996). Παιδαγωγική Ψυχολογία. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κορρές Κ. (2007). Μία διδακτική προσέγγιση των μαθημάτων Θετικών Επιστημών με τη βοήθεια νέων τεχνολογιών. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Στατιστικής και Ασφαλιστικής Επιστήμης. Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Κουράκης, Ι. (1997). Ανίχνευση στο κόσμο των Μαθησιακών Διαταραχών, Σκιαγραφώντας το πορτραίτο μιας περίπτωσης με δυσλεξία. Αθήνα: Έλλην.

Κουρκόφτας, Θ. Ε., (2011). Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Κρίβας, Σ. (1998). Η επικοινωνία δασκάλων-γονέων: Πραγματικότητες και δυνατότητες. Συνάντηση, 2.

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη: Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα. Αθήνα: Gutenberg.

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ. (2012). Παιδαγωγική Ψυχολογία. Αθήνα, Διάδραση.

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ. (2011). «Συναισθηματική νοημοσύνη: Εννοιολογικές διασαφήσεις, θεωρητικά μοντέλα, αξιολόγηση και πρακτικές εφαρμογές», Επιστήμες Αγωγής, 1, σσ. 47-61.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2000β). «Έννοια του εαυτού, σχέσεις με τους γονείς και γονεϊκή στήριξη κατά την εφηβεία», Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 30, σσ. 163-191.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2008). Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. (1999). Η σχολική τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος. Αθήνα, Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (Επιμ.). (2008). Εκπαιδύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Μόσχου Α.Μ. (2015). Διερεύνηση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του «καλού εκπαιδευτικού» σύμφωνα με εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοαποτελεσματικότητά τους. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική

Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση»).

Μπεαζίδου, Ε. (2014). Διδασκαλία & διαμαθητικές σχέσεις στην σχολική τάξη. Αθήνα: ΖΗΤΗ.

Μπαράλος, Γ., & Φωτοπούλου, Χ. (2010). Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών στη σχολική τάξη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωσή τους. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΤΕΑΔ «Ο Εκπαιδευτικός και το Έργο του: Παρελθόν–Παρόν–Μέλλον, 669-684.

Μπόνια, Α., Μπρούζος, & Κοσσυβάκη, Φ. (2007). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ. Εκδ.), Σχολείο και οικογένεια (σ.69-96). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Μπρούζος, Α. (2004). Προσωποκεντρική συμβουλευτική: Θεωρία , έρευνα και εφαρμογές. Αθήνα: Εκδόσεις τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος.

Μπρούζος, Α. (2009). Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής: Μια ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης (3η συμπληρωμένη και επαυξημένη έκδοση), Αθήνα: Gutenberg.

Ξωχέλλης, Π. (2015). Σχολική Παιδαγωγική. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.

Οικονομίδης, Β. (2017). Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Θέματα της Σύγχρονης Παιδαγωγικής Διδακτικής Θεωρίας και Πράξης, 11-31.

Παντελιάδου, Σ. (2000). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και Γιατί. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ. (2000). Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαγιαννάκος, Α. (2012). Αυτοαποτελεσματικότητα, Επαγγελματική Εξουθένωση και Επαγγελματική Ικανοποίηση σε Δασκάλους Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Οργάνωσης και Διαχείρισης, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Οργάνωση και Διοίκηση Αθλητικών Οργανισμών και Επιχειρήσεων»).

Παπαρρίζου, Ε., & Καρολίδου, Σ. (2019). Το νομοθετικό πλαίσιο ψυχοκοινωνικής υποστήριξης μαθητών/τριών στην Ελλάδα και οι αναφορές στα χαρισματικά παιδιά. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 9, 611-620.

Παρασκευόπουλος Ι. Ν. (1993α). Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας (τ.

Α΄). Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Παρασκευόπουλος Ι. Ν. (1993β). Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας (τ.

Β'). Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Πασιαρδή, Γ. (2001). Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του. Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός.

Πιντζοπούλου Ε. (2006). Ο ρόλος της Αυτό-αποτελεσματικότητας στη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην κατεύθυνση «Σχολική Φυσική Αγωγή»).

Πλατσίδου, Μ. (2004). «Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας», Επιστήμες Αγωγής, 1, σσ. 27-39.

Πλατσίδου, Μ. (2010). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία. Αθήνα, Τυπωθήτω.

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2011). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Ράπη Α. (2007). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους να αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»).

Σαββίδης, Ι. (2008). Διερεύνηση της σχέσης των ηγετικών στυλ και της αυτοεπάρκειας των διευθυντών με την αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής.

Σακκάς, Β. (2002) Μαθησιακές Δυσκολίες και Οικογένεια. Παιδαγωγική και Κοινωνιοψυχολογική Προσέγγιση. Αθήνα: Ατραπός.

Σούλης, Σ-Γ. (2020). Σπουδή στην Νοητική Αναπηρία. Αθήνα: Gutenberg.

Συμεωνίδου, Σ. & Φτιάκα, Ε. (2012). Εκπαίδευση για την ένταξη: από την έρευνα στην πράξη. Αθήνα: Πεδίο.

Τάφα, Ε. (Επιμ.). (1998). Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς (5<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τζουριάδου, Μ. (1995). Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τσακνίδου, Δ. (2016). Η αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο έργο τους:

θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Τομέας Παιδαγωγικής).

Τσιγγίλης, Ν., Γραμματικόπουλος, Β. & Μπίκος, Κ. (2006). Αξιολόγηση της εισαγωγικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: Μία πιλοτική έρευνα σε σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητα. Στο: Χατζηδήμου, Δ., Μπίκος Κ., Στραβάκου, Π. & Χατζηδήμου, Κ. (επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα». Θεσσαλονίκη, 24, 25, 26 Νοεμβρίου 2006. Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Φαλάγγα, Κωνσταντίνα & Γωνίδα, Ελευθερία. (2022). Γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική εργασία των παιδιών στο σπίτι: μια βιβλιογραφική επισκόπηση. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*. 27. 99-122. 10.12681/psy\_hps.31876.

Φρειδερίκου, Α. & Φολερού-Τσερούλη, Φ. (1991). Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου. Αθήνα: Ύψιλον Βιβλία.

Χανιωτάκης, Ν. (2010). Το χιούμορ στη διδασκαλία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χαραλάμπους, Ν. (2000). Συνεργατική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη. Διήμερο επιστημονικό συμπόσιο με θέμα :“Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας: τάσεις και εμπειρίες” 8-9 Δεκεμβρίου 2000. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος Παράρτημα Μακεδονίας στο <http://www.geocities.com/pee2000mac/frame1.htm>

Χατζηδήμου, Δ. (2000). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004) (επιμ.). Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Αθήνα, Τυπωθήτω

Χρηστάκης, Κ. (2011). Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης. Ζεφύρι: Διάδραση

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Addi-Racah A., & Ainhoren R. (2009)., School Governance and Teachers’ Attitudes to Parents’ Involvement in Schools. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(6), 805-813.

Addi-Racah A., & Arviv-Elyashiv R., (2008). Parent Empowerment and Teacher Professionalism, Teachers’ Perspective. *Urban Education*, 43(3), 394-415.

Adams, B. (1998). How to prevent aggressive behaviour. *Discipline behaviour intervention*, p11.

Al-Yagon, M. (2016). Perceived Close Relationships With Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Learning Disabilities*, 49(6), 597–615.

Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and Academic Adjustment Among Children with Learning Disorders: The Mediational Role of Attachment-Based Factors Attachment Theory. *The Journal of Special Education*, 38(2), 111–123

Ambert, A. N. (1990). «Μαθησιακές δυσκολίες. Θεωρητική παρουσίαση». Στο Απόψεις. Παράρτημα 3ο (σσ.143-152). Αθήνα: Περιοδική έκδοση του συλλόγου Εκπαιδευτικών Λειτουργών του Κολλεγίου Αθηνών.

Anderson C. J. K., Klassen R. M. and George G. K. (2007). Inclusion in Australia. what teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147.

Arnold D.H., Zeljo A., Doctoroff G.L., & Ortiz C., (2008). Parent Involvement in Preschool: Predictors and the Relation of Involvement to Preliteracy Development. *School Psychology Review*, 37(1), 74-90.

Askill-Williams, H., & Lawson, M. (2013). Teachers' knowledge and confidence for promoting positive mental health in primary school communities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41 (2), 126-143.

Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York, NY: Longman.

Aultman, L. P., Williams-Johnson, M. R., & Schultz, P. A. (2009). Boundary dilemmas in teacher-student relationships: struggling with the line. *Teaching and Teacher Education*, 636-646.

Bachelard, G. (1977). A Bibliographic Essay, Part 1. *Journal of the British Society for Phenomenology*, Vol. 8 No. 2, pp 135-138.

Baek U-D., K., (2010). "We" Are the Professionals": A Study of Teachers' Views on Parental Involvement in School. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 323-335.

Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211–229.

Baker, J. A., Clark, T. P., Cowl, A., & Carlson, J. S. (2009). The Influence of Authoritative Teaching on Children's School Adjustment. *School Psychology International*, 30(4), 374–382.

Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The Teacher-Student Relationship As a Developmental Context for Children With Internalizing or Externalizing Behavior Problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3–15.

Ball, K., Berch, D. B., Helmers, K. F., Jobe, J. B., Leveck, M. D., Marsiske, M., Morris, J.N., Rebok, G.W., Smith, D.M., Tennstedt, S.L. & Unverzagt, F. W. (2002). Effects of cognitive training interventions with older adults: a randomized controlled trial. *Jama*, 288(18), 2271-2281.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.

Bandura, A. (1982a). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.

Bandura, A. (1982b). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 13(3), 195-199.

Bandura, A. (1982c). The psychology of chance encounters and life paths. *American Psychologist*, 37(7), 747-755.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Bandura, A. (1988). Organizational applications of social cognitive theory. *Australian Journal of Management*, 13(2), 275-302.

Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735.

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

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freedman & Co. Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.

Bandura, A. (2006a). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1- 43). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

Bandura, A. (2006b). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education*, Vol. 5: *Self-efficacy and 190 adolescence* (pp. 307–337). Greenwich, CT: Information Age Publishing. Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.

Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and social Psychology*, 76(2), 258.



Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.

Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and social Psychology*, 76(2), 258.

Barnes, M. L., & Sternberg, R. J. (1989). Social intelligence and decoding of nonverbal cues. *Intelligence*, 13, 263-287.

Bar-On, R. (1988). The development of a concept of psychological wellbeing. Unpublished doctoral dissertation, Rhodes University, South Africa.

Bar-On, R. (1997). The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Bikos, K., Tsigilis, N., & Grammatikopoulos, V. (2011). The effect of an introductory training program on teachers' efficacy beliefs. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(14), 37-40.

Beattie, S., Woodman, T., Fakehy, M., & Dempsey, C. (2016). The role of performance feedback on the self-efficacy–performance relationship. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 5(1), 1-13.

Beck, M. (2008, April 29). If at First You Don't Succeed, You're in Excellent Company. *The Wall Street Journal*, p. D1.

Berger E., (2008). Parents as partners in education: The school and home working together. Upper Saddle Ridge, NJ: Merrill.

Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E. & Zellman, G. (1977). Federal programs supporting educational change: Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation. Santa Monica, CA: RAND.

Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational psychology*, 26(4), 519-539. Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45-68.

Blacher, J., Baker, B. L., & Eisenhower, A. S. (2009). Student – Teacher Relationship Stability Across Early School Years for Children With Intellectual Disability or Typical Development, 114(5), 322–339.

Bodys-Cupak, I., Majda, A., Zalewska-Puchała, J., & Kamińska, A. (2016). The impact of a sense of self-efficacy on the level of stress and the ways of 192 coping with difficult situations in Polish nursing students. *Nurse Education Today*, 45, 102-107.

Bong, M. (2006). Asking the right question: How confident are you could successfully perform these tasks? In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self efficacy beliefs of adolescents* (pp. 287–305). Greenwich, CT: Information Age.

Bono, J. E., & Judge, T. A. (2003). Core self-evaluations: A review of the trait and its role in job satisfaction and job performance. *European Journal of personality*, 17(S1).

Bönsch, M. (2002). Erziehung fängt in der Familie an – aber die Schule kann sie nicht allein fortsetzen! *Die Deutsche Schule*, 94(1), 67-68.

Böttcher, J. (1981). *Mitarbeit von Eltern im Unterricht der Grundschule*. Hamburg: Amt für Schule.

Boyatzis, R. E. (2006). Using tipping points of emotional intelligence and cognitive competencies to predict financial performance of leaders. *Psicothema*, 18, 124-131.

Bray-Clark, N., & Bates, R. (2003). Self-efficacy beliefs and teacher effectiveness: Implications for professional development. *Professional Educator*, 26(1), 13-22.

Brekelmans, M., Wubbels, Th. & den Brok, P. (2002). Teacher experience and the teacher-student relationship in the classroom environment. In S. C. Goh & M. S. Khine (Eds.), *Studies in educational learning environments: an international perspective* (pp. 73-100). Singapore: New World Scientific.

Brekelmans, M., Sleegers, P., & Fraser, B. J. (2000). Teaching for active learning. In P. R. J. Simons, J. L. van der Linden, and T. Duffy (Eds.), *New learning* (pp. 227- 242). Dordrecht: Kluwer.

Britt, J. E. (2013). Teacher-student relationships and student achievement in grades six and seven mathematics. Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree. Liberty University, Lynchburg, VA. Ανακτήθηκε από <http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1749&context=doctoral> στις 24-4-2017.

Brown, T. E. (2005). The influence of teachers' efficacy and beliefs regarding mathematics instruction in the early childhood classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(3), 239-257.

Brown, G.T., & Carmichael, K. (1992). Assertiveness training for clients with a psychiatric illness: A pilot study. *British Journal of Occupational Therapy*, 55, (4), 137-140.

Butler, L., & Meichenbaum, D. (1981). The assessment of interpersonal problem-solving skills. In P. C. Kendall & S. D. Hollen (Eds.), *Assessment strategies for cognitive-behavioral interventions* (pp. 197- 225). New York, NY: Academic Press.

Cameron, C.A., & Lee, K. (1997). Bridging the gap between home and school with voice-mail technology. *Journal of Educational Research*, 90(3). 182-190.

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology, 44*(6), 473-490.
- Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K.M. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal, 33*(3), 155-162.
- Catsambis, S. (1998). Expanding knowledge of parental involvement in secondary education-Effects on high school academic success (CRESPAR Tech. Rep. No. 27). Baltimore, MD: John Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed at Risk. Retrieved 15.10.2022.
- Chacon, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education, 21*(3), 257-272.
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences, 36*(8), 1781-1795.
- Chen, W., Zhang, D., Pan, Y., Hu, T., Liu, G., & Luo, S. (2017). Perceived social support and self-esteem as mediators of the relationship between parental attachment and life satisfaction among Chinese adolescents. *Personality and Individual Differences, 108*, 98-102.
- Cheung, S.-K., & Sun, S. Y. K. (2000). Effects of self-efficacy and social support on the mental health conditions of mutual-aid organization members. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 28*(5), 413–422. <https://doi.org/10.2224/sbp.2000.28.5.413>
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M., (2001). Schools and families: Creating essential connections for learning. New York: Guilford Press.
- Christophel, D. M. (1990). The relationships among teach immediacy behaviours, student motivation and learning. *Communication Education, 37*, 32-440.
- Cohen L. & Manion L. (2000). *Research Methods in Education* (4th Edition). London and New York: Routledge.
- Cohen-Vogel L., Goldring E., Smrekar C., (2010). The Influence of Local Conditions on Social Service Partnerships, Parent Involvement, and Community Engagement in Neighborhood Schools. *American Journal of Education, 117*(1), 51-78.
- Coladarci, T. & Fink, D.R. (1995). Correlations among measures of teacher efficacy: Are they measuring the same thing? Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education, 60*(4), 323-337.

Coladarci, T., & Breton, W. (1997). Teacher efficacy, supervision and the special education resource-room teacher. *Journal of Educational Research*, 90, 230-239.

Cole, M. & Cole, S. (2002). Η Ανάπτυξη των Παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και Μέση Σχολική Ηλικία. Β' Τόμ. (Επιμ.: Ζ. Μπαμπλέκου, Μτφρ.: Μ. Σόλμαν). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Coleman, J.S. (1991). Parental involvement in education. Policy perspective series (Report No. PIP-91-983). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Commins, N.L. (1992). Parents and public schools. *Equity and Choice*, 8(2), 40-45.

Constantino, R., Cui, L., & Faltis, C. (1995). Chinese parental involvement : Reaching new levels. *Equity & Excellence in Education*, 28(2), 46-50.

Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 258-269.

Coyl-Shepherd, D. D., & Newland, L. A. (2013). Mothers' and fathers' couple and family contextual influences, parent involvement, and school-age child attachment. *Early Child Development and Care*, 183(3-4), 553–569. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.711599>

Creemers, B. P. M. (1994). Effective instruction as a basis for effective education in schools. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 19(1), 3–16.

Cunningham, A.E., & O'Donnell, R. C. (2015). Teacher Knowledge in Early Literacy. In Alexander Pollatsek & Rebecca Treiman (Eds.). *The Oxford Handbook of Reading*. (pp. 447-462). New York: Oxford University Press. Teachers' Knowledge about Beginning Reading Development and Instruction (PDF Download Available). Ανάκτηση 13/10/2022  
από: [https://www.researchgate.net/publication/275581846\\_Teachers'\\_Knowledge\\_about\\_Beginning\\_Reading\\_Development\\_and\\_Instruction](https://www.researchgate.net/publication/275581846_Teachers'_Knowledge_about_Beginning_Reading_Development_and_Instruction)

Cunningham, A. E., Perry, K. E., Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (2004). Disciplinary knowledge of K-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia*, 54, 139–172.

Davies, D. (1988). Benefits and berries to parent involvement. *Community Education Research Digest*, 2(2), 11-19.

Davis-Kean, P. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, 19 (2), 294-304.

DeCos, P.L. (1997 December) . Readiness for kindergarten: What does it mean; Sacramento , CA: California Research Bureau ,California State Library .Full document available on line : <http://www.library.ca.gov/CRB/97/14/97014.pdf>

Deemer, S. A., & Minke, K. M. (1999). An investigation of the factor structure of the teacher efficacy scale. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 3-10.

DenBrok, P. (2001). Teaching and student outcomes: A study on teachers' thoughts and actions from an interpersonal and a learning activities perspective. Utrecht: 194 IVLOS. Ανακτήθηκε από <http://alexandria.tue.nl/openaccess/Metis211815.pdf> στις 24-04-2017.

DenBrok, P., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2004). Interpersonal Teacher Behaviour and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (3/4), 407-442.

DenBrok, P., Fisher, D. & Scott, R. (2005). The importance of teacher Interpersonal Behaviour for Student Attitudes in Brunei Primary Science Classes. Ανακτήθηκε από [https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/21341/160786\\_160786 - 160786.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/21341/160786_160786 - 160786.pdf?sequence=2&isAllowed=y) στις 07-12-2017.

De Paul, S. V. (2012). Development and Validation of Teacher Self Efficacy Scale. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (JHSS)*, 2(2).

Desimone, R. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter ? *The Journal of Educational Research*, 93(1), 11-30.

Desimone, L., Finn-Stevenson, M., & Henrich, C. (2000). Whole school reform in low-income African-American community: The effects of the CoZi model on teachers, parents, parents and students. *Urban Education*, 32(3), 269-323.

Diamond, J.B. (2000). Beyond social class: Cultural resources and educational participation among low-income black parents. *Berkeley Journal of Sociology*, 44, 15-54.

Domina T., (2005). Leveling the home advantage: Asserting the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78, 233- 249.

Drake, D.D. (1995). Using the Comer model for home-school connections. *The Clearing House*, 68(5), 313-317.

Dubois-Reymond, M. (1977). *Verkehrsformen Zwischen Elternhaus und Schule*. Frankfurt am Main: Fisher.

Dunne, E., & Bennett, N. (1990). *Talking and Learning in Groups*. London: Macmillan.

Dyson, L.L. (2001). Home-school communication and expectations of recent Chinese immigrants. *Canadian Journal of Education*, 26(4), 455-476.

Earley, P. C. (1986). Trust, perceived importance of praise and criticism, and work performance: An examination of feedback in the United States and England. *Journal of Management*, 12(4), 457–473. <https://doi.org/10.1177/014920638601200402>

Eccles, J.S., & Harold, R.D. (1996). Family involvement in childrens' and adolescents' schooling. In A. Booth & J.F. Dunn (Eds.), *Family-schooling links: How do they affect educational outcomes ?* (pp. 3-34). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Eden, D., & Aviram, A. (1993). Self-efficacy training to speed reemployment: Helping people to help themselves. *Journal of Applied Psychology*, 78(3), 352–360. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.3.352>

Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common Knowledge: The Development of Understanding in the Classroom*. London: Methuen.

Englehart, J. M. (2009). Teacher-student interaction. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on Teachers and Teaching* (pp. 711- 722). Springer Science+Business Media.

Epstein, J.L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parental involvement. In K. Hurrelman, F. Kaufmann, F. Losel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). New York: DeGruyter.

Epstein, J.L. (1992). *School and family partnerships* (Report No. 6). Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning, John Hophins University.

Epstein, J.L. (2001). *School, Family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.

Epstein, J.L., & Becker, H.J. (1982). Teacher's reported practices of parental involvement: Problems and possibilities. *The Elementary School Journal*, 83, 103-113.

Epstein, J.L., & Dauber, S.L. (1991). School programs and teacher practices of parental involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91(3), 289-305.

Epstein, J.L., Clark, L., Salinas, K.C., & Sanders, M.G. (1997, March). Scaling up school-family-community connections in Baltimore: Effects on students achievement and attendance. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois, USA.

Evans, E. D., & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy, and commitment to teaching among preservice teachers. *The Journal of Educational Research*, 80(2), 81-85.

- Fan, X. (2001). The effect of parental involvement on high school students' academic achievement: A growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education*, 70(1), 27-61.
- Fan, X., Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-22.
- Ferdman, B. M., & Roberts, L. M. (2014). Creating inclusion for oneself: Knowing, accepting, and expressing one's whole self at work. In B. M. Ferdman & B. R. Deane (Eds.), *Diversity at work: The practice of inclusion* (pp. 93–127). Jossey-Bass/Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118764282.ch3>
- Feuerstein, A. (2000). School characteristics and parental involvement: Influences on participation in children's schools. *Journal of Education Research*, 94, 29-39.
- Fisher, D. & Rickards, T. (1997). A way of assessing teacher- student interpersonal relationships in science classes. Paper presented at the National Science Teachers Association annual National Convention, New Orleans, LA.
- Fisher, D., Henderson, D. & Fraser, B. (1995). Interpersonal behaviour in senior high school biology classes. *Research in Science Education*, 25, 125-133.
- Flouri E., & Buchanan A., (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 141-153.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of personality and social psychology*, 46(4), 839.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J., & DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of personality and social psychology*, 50(3), 571.
- Fraser, B. J. (2005). Using learning environment assessments to improve classroom and school climates. In J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp.65-83). London: Routledge Falmer.
- Frayne, C. A., & Latham, G. P. (1987). Application of social learning theory to employee self-management of attendance. *Journal of Applied Psychology*, 72(3), 387–392.  
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.72.3.387>
- Garcia, D.C. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices: Implications for urban teacher preparation. *Urban Education*, 39(3), 290-315.
- Gecas, V. (1989). The social psychology of self-efficacy. *Annual Review of Sociology*, 15, 291-316.
- Gecas, V. (2007). Self-agency and the life course. In J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the life course* (pp. 369-388). Springer Science & Business Media.

Gestwicki, C. (2000). Home, school, and community relations: A guide to working with families (4th ed.). Albany, NY: Delmar.

Gettinger, M., & Guetschow, K.W. (1998). Parental involvement in schools: parent and teacher perceptions of roles, efficacy, and opportunities. *Journal of Research and Development in Education*, 32(1), 28-52.

Giannangelo, D.M. (1975). Make report cards meaningful. *The Educational Forum*, 39(4), 409-415.

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.

Glaserfeld, E. (1995). *Radical Constructivism*, London, Palmer Press.

Goddard Y., Goddard R., & Tschannen-Moran M., (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109, 877-896.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educationalresearcher*, 33(3), 3-13.

Gregoire, M. (2003). Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal process during conceptual change. *Educational Psychology Review*, 15(2), 147-179.

Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21(2), 245-259.

Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.

Goh, S.C. & Fraser, B. J. (1998). Teacher interpersonal behavior, classroom environment and student outcomes in primary mathematics in Singapore. *Learning Environments Research*, 1, 199-229.

Gonzalez-De Hass, A.R., Willems, P.P., & Holbein, M.F.D. (2005). Examining the Relationship between Parental involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123.

Gordon, I.J. (1977). Parent Education and Parent Involvement: Retrospect and Prospect-Improving the Quality of Family Life. *Journal of Childhood Education*, 54(2), 71-79.

Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American educational research journal*, 31(3), 627-643.

Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451-458.



- Graham, A., Phelps, R., Maddison, C., & Fitzgerald, R. (2011). Supporting children's mental health in schools: teacher views. *Teachers and Teaching*, 17 (4), 479-496.
- Graham, A., Powell, M., & Truscott, J. (2016). Facilitating student well-being: relationships do matter. *Educational Research*, 58 (4), 366-383.
- Graham, A., Powell, M., Thomas, N., & Anderson, D. (2017). Reframing 'well being' in schools: the potential of recognition. *Cambridge Journal of Education*, 47 (4), 439-455.
- Granot, D. (2016). Socioemotional and behavioural adaptation of students with disabilities: the significance of teacher– student attachment- like relationships. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(4), 416–432.
- Gray-Little, B., Williams, V. S., & Hancock, T. D. (1997). An item response theory analysis of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(5), 443-451.
- Green C.L. , Walker J.M.T , Hoover-Dempsey K.V, & Sandler H.M., (2007). Parent's motivations for involvement in Children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532-544.
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parental involvement in elementary schools. *The Elementary School Journal*, 99(1), 279-288.
- Grimm, J.A. (1992). Parent involvement and academic achievement: A meta-analysis. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, Athens, GA, USA.
- Grolnick, W.S., Benjet, C., Kurowski, C.O., & Apostoleris, N.H. (1997). Predictors of parent involvement n children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 538-548.
- Grozier, G. (1999) Is it a case of 'We know when we're not wanted ? The parents' perception of parental-teacher roles And relationships. *Educational Research*, 41(3), 315-328.
- Guo, P. H., Peng, W. Y., Yu, T., Xia, X. M., & Qiang, G. F. (2016). The Relationship between Shyness and Externalizing problems in Chinese Preschoolers: The Moderating Effect of Teacher-child Relationship. *Journal of Education and Training Studies*, 4(3), 167–173.
- Hall, E., Hall, C. (1988). *Human relation in education*. New York, Routledge, 92.
- Hammill, D. D. (1990). On Defining Learning-Disabilities: An Emerging Consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure ? *Child Development*, 76(5), 949–967.

- Harris A., & Goodall J., (2008). Do parents Know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50, 277-289.
- Hasley P., (2005). Parent involvement in junior high schools: A failure to communicate. *American Secondary Education*, 34(1), 57-70.
- Haynes, N.M., & Comer, J.P. (1996). Integrating schools, families, and communities though successful school reform: The school development program. *School Psychology Review*, 25(4), 501-506.
- Henderson, A.T. (1988). Parents are a school's best friends. *Phi Delta Kappan*, 70, 148-153.
- Henderson, A.T., & Berla, N. (Eds.). (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens Education.
- Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 819-836.
- Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37(3), 137-150.
- Henson, R. K., Kogan, L. R., & Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 404-420.
- Hollenbeck, J. R., Williams, C. R., & Klein, H. J. (1989). An empirical examination of the antecedents of commitment to difficult goals. *Journal of Applied Psychology*, 74(1), 18-23.
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education ? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C., & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *Elementary School Journal*, 95(5), 435-450.
- Horn, L., & West, J. (1992). *National education longitudinal study of 1988: A profile of parents of eighth graders*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Ho-Sui-Chu, E., & Willms, J.D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141.
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.

Hoy, W.K. & Woolfolk, A.E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools, *The elementary School Journal*, 93(4),355-372.

Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (1999). Influence of the teacher-student relationship in childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), 173–184.

Huang, X., Liu, M., & Shiomi, K. (2007). An analysis of the relationships between teacher efficacy, teacher self-esteem and orientations to seeking help. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(5), 707-716.

Hülshoff, R. (1979). *Eltern und Lehrer.Theorie und Praxis schulischerElternarbeit*. Paderborn: Schöningh.

Ireson, J. & Hallam, S. (2005). Pupils' liking from school: Abilitygrouping, self concept and perceptions of teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 296-311.

Jacobson, L. (2000). Valuing diversity-student-teacher relationships that enhance achievement. *Community College Review*, 28, 49-66.

Jenkins, J.(2007)*English as a Lingua Franca: attitude and identity* , Oxford, GB. Oxford University Press, 296pp.

Jenkins, S. R., Goodness, K., & Buhrmester, D. (2002). Gender differences in early adolescents' relationship qualities, self-efficacy, and depression symptoms. *The Journal of Early Adolescence*, 22(3), 277-309.

Jerald, C. (2007). Believing and achieving (Issue Brief). Center for Comprehensive School Reform and Improvement. Retrieved March , 2025, from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED495708.pdf>

Jeynes, W.H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.

Jeynes W.H., (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.

Kaiser, R., & Kaiser, A. (1984). *Schule: Elternsache*. Köänigstein/Ts: Athenäum.

Kaltsounis, T. (2005). Teaching democracy. Status, issues and prospects. Στο Κασσωτάκης, Μ. &Φλουρής, Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα. Τιμητικός Τόμος για το Βύρωνα Γ. Μασσιάλα*. Αθήνα: Ατραπός, 674-692.

- Kaplan, D.S., Liu, X.R., & Kaplan, H.B. (2000). Family structure and parental involvement in the intergenerational parallelism of school adversity. *Journal of Educational Research*, 93(4), 235-244.
- Kirk, S.A (1972). *Educating exceptional children*, Houghton - Mifflin, Boston.
- Kiuru, N., Poikkeus, A., Lerkkanen, M., Pakarinen, E., & Siekkinen, M. (2012). Teacher-perceived supportive classroom climate protects against detrimental impact of reading disability risk on peer rejection. *Learning and Instruction*, 22(5), 331– 339.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67-76. 205
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job .satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Klassen, R. M., Usher, E. L., & Bong, M. (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. *The Journal of Experimental Education*, 78(4), 464-486.
- Klassen, R., Wilson, E., Siu, A. F., Hannok, W., Wong, M. W., Wongsri, N., Sonthisap, P., Pibulchol, C., Buranachaitavee, Y. & Jansem, A. (2013). Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. *European journal of psychology of education*, 28(4), 1289-1309
- Knopf H.T., Swick K.J., (2007). How Parents Feel about Their Child's Teacher/School: Implications for Early Childhood Professionals. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 291-296.
- Kohl G.O., Lenguα L.J., & McMahon R.J., (2000). Parent involvement in school: Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38(6), 501-523.
- Korhonen, R. (2005). Teaching citizenship in the pre-school educational level. In Ros, A. (Ed.), *Teaching Citizenship. Proceedings of the Seventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*. London: CiCe, 443-447.
- Krumm, V. (1991). Das Verhältnis von Elternhaus und Schule. In L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis* (S.893-905). München: Ehrenwirth.
- Krumm, V. (2001). Elternhaus und Schule. In D.H. Rost (Hrsg.), *HandwörterbuchPädagogischePsychologie* (S. 108-121). Weinhein: Beltz PsychologieVerlags Union.

Kuperminc, G. R., Leadbeater, B. J., Emmons, C. & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), 76-88.

Kuperminc, G. R., Leadbeater, B. J. & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among school students. *Journal of School Psychology*, 39(2), 141-159

Kuperminc G.P., Darnell A.J., & Alvarez-Jimenez A., (2008). Parent involvement in the academic adjustment of Latino middle and high school youth: Teacher expectations and school belonging as mediators. *Journal of Adolescence*, 31, 469-483.

Kvedere, L. (2014). Mathematics Self-efficacy, Self-concept and Anxiety Among 9th Grade Students in Latvia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2014 vol: 116 pp: 2687-2690

Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 80, 73-85.

Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Philadelphia: Falmer.

Lareau, A. (1996). Assessing parental involvement in schooling: A critical analysis. In A. Booth & J.F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes* (pp. 57-64). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Larson, L. M., Piersel, W. C., Imao, R. A., & Allen, S. J. (1990). Significant predictors of problem-solving appraisal. *Journal of Counseling Psychology*, 37(4), 482-490.

Larson, W. C., & Goebel, A. J. (2008). Putting Theory into Practice: A Professional Development School/University Co-Teaching Project. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 52-61.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

Lee, V. E., & Smith, J. B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students. *American Journal of Education*, 104(2), 103-147.

Lee, Y., Patterson, P. P., & Vega, L. A. (2011). Perils to self-efficacy perceptions and teacher-preparation quality among special education intern teachers. *Teacher Education Quarterly*, 38(2), 61-76.

Lee J.S., & Bowen N.K., (2006). Parent Involvement, Cultural Capital and the Achievement Gap among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-215.]

Ling, T. P., Pihie, Z. A. L. P., Asimirin, S., & Fooi, F. S. (2015). The Validity and Reliability of Teacher Efficacy Revisited in Malaysia Secondary Schools. *Journal of Studies in Education*, 5(1), 27-35.

Liu, X., Kurita, H., Uchiyama, M., Okawa, M., Liu, L., & Ma, D. (2000). Life events, locus of control, and behavioral problems among Chinese adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 56(12), 1565-1577.

Liu, X. S., & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the teacher follow-up survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1173-1184.

LoGerfo, L. (2006). Climb every mountain. *Education Next*, 6(3), 68-75.

Lunenburg, F. C. (2011). Self-efficacy in the workplace: Implications for motivation and performance. *International Journal of Management, Business, and Administration*, 14(1), 1-6.

Mackety D.M. & Linder-VanBerschot J.A., (2008). Examining American Indian perspectives in the Central Region on parent involvement in children's education. ( Issues & Answers Report, REL 2008-No. 059). Washington, DC: U.S. Department of Education. <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/>

Maciejewski, P. K., Prigerson, H. G., & Mazure, C. M. (2000). Self-efficacy as a mediator between stressful life events and depressive symptoms. *The British Journal of Psychiatry*, 176(4), 373-378.

Marini, I., & Stebnicki, A. M. (2018). *The Psychological and Social Impact of Illness and Disability* (7th ed.). New York: Springer Publishing Company, LLC.

Matsushima, R., & Shiomi, K. (2003). Social self-efficacy and interpersonal stress in adolescence. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 31(4), 323-332. 209

Matsuura, N., Hashimoto, T., & Toichi, M. (2010). The characteristics of AD/HD symptoms, self-esteem, and aggression among serious juvenile offenders in Japan. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1197-1203.

McCarthy S.J., (2000). Home-school connections: A review of the literature. *Journal of Educational Research*, 93, 145-154.

McCoach, D.B., Goldstein, J., Behuniak, P., Reis, S.M., Black, A.C., Sullivan, E.E., & Rambo, K., (2010). Examining the Unexpected: Outlier Analyses of Factors Affecting Student Achievement. *Journal of Advanced Academics*, 21(3), 426- 468.

McFarlane, A. H., Bellissimo, A., & Norman, G. R. (1995). The role of family and peers in social self-efficacy: links to depression in adolescence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65(3), 402-410.

McNeal, R.B.J. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78(1), 117-144.

McNeal, R.B.J. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *Journal of Socio-economics*, 30(2), 171-179.

McNeely, C.A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R.W. (2002). Promoting student connectedness to school: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, 72, 138-146.

Meisels, S.J. (1999). Assessing Readiness, in R.R Pianta and M.M. Cox (eds) *The Transition to kindergarten*. Baltimore, MD: Paul brookes.

Mendes, E. (2003). What empathy can do. *Educational Leadership*, 61, 56-59.

Michelli, N. (2005). Education for democracy: what can it be? In Michelli, N. & Keiser, D. L. (Eds.), *Teacher Education for Democracy and Social Justice*. New York: Routledge, 3-30.

Miller, R. (1986). *Lehrer lerner*. Weinheim: Beltz.

Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A Reevaluation of the Role of Anxiety: Self-Efficacy, Anxiety, and Their Relation to Reading and Listening Proficiency. *FOREIGN LANGUAGE ANNALS*, 39(2), 276- 294. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2006.tb02266.x>

Minke K.M., & Anderson K.J., (2005). Family-School Collaboration and Positive Behavior Support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(3), 181-185.

Mo, Y., Singh K., (2008). Parent's Relationships and Involvement: Effects on Students' School Engagement and Performance. *RMLE Online*, 31(10), 1-11.

Moats, L. (2014). What teachers don't know and why they aren't learning it: addressing the need for content and pedagogy in teacher education. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 19(2), 75-91. DOI: 10.1080/19404158.2014.941093.

Moon S.S., Kang S., & An S., (2009). Predictors of Immigrant Children's School Achievement: A Comparative Study. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(3), 1-278.

Moon S.S., Lee J., (2009). Multiple Predictors of Asian American Children's School Achievement. *Early Education and Development*, 20(1), 129-147.

Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's Relationship with Teachers and Bonds with School: An Investigation of Patterns and Correlates in Middle Childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423-445.

Morrison, A. & McIntyre, D. (1973). *Teachers and teaching* (Second edition). Great Britain: C. Nicholls & Company Ltd, The Philips Park Press.

Muijs, R. D., & Reynolds, D. (2001). Teachers' beliefs and behaviors: What really matters. *Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 3-15.

Oberle, E., Schonert-Reichl, K.A., & Zumbo, B.D. (2011). Life Satisfaction in Early Adolescence: Personal, Neighborhood, School, Family, and Peer Influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 889–901.

Opdenakker, M. C. & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1-21.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.

Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41, 116–125.

Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), 124-139.

Passini, S., Molinari, L. & Speltini, G. (2015). A validation of the Questionnaire on Teacher Interaction in Italian secondary school students: the effect of positive relations on motivation and academic achievement. *Social Psychological Education*, 18, 547-559. DOI: 10.1007/s11218-015-9300-3.

Petegem, K. V., Creemers, B. P., Rosseel, Y., & Aelterman, A. (2006). Relationships between teacher characteristics, interpersonal teacher behavior and teacher wellbeing. *Journal of Classroom Interaction*, 1-27.

Pfitzner-Eden, F., Thiel, F., & Horsley, J. (2014). An adapted measure of teacher self-efficacy for preservice teachers: exploring its validity across two countries. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*.

Pham, Y. K., & Murray, C. (2016). Social Relationships among Adolescents with Disabilities: Unique and Cumulative Associations with Adjustment. *Exceptional Children*, 82(2), 234–250.

Pomerantz E.M., Moorman E.A., & Litwack S.D., (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.



- Podell, D. M., & Soodak, L. C. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *The Journal of Educational Research*, 86(4), 247- 253
- Pollard, A. (2006). *Reflective Teaching*. London: Continuum.
- Powell D.R., Son S., File N., San Juan R., (2010). Parent-School Relationships and Children's Academic and Social Outcomes in Public School Pre-Kindergarten. *Journal of School Psychology*, 48(4), 269-292.
- Price-Mitchell M., (2009). Boundary Dynamics: Implications for Building Parent School Partnerships. *The School Community Journal*, 19(2), 9-26.
- Puskulluoglu, E. I., & Altinkurt, Y. (2017). Development of Teachers' Structural Empowerment Scale (TSES): A Validity and Reliability Study. *ÜniversiteparkBülten| Üniversitepark Bulletin*.
- Reiss, F. (2013). Socioeconomic inequalities and mental health problems in children and adolescents: A systematic review. *Social Science & Medicine*, 90, 24-31.
- Richmond, V. P. (1990). Communication in the classroom: Power and Motivation. *Communication Education*, 39, 181-195.
- Ross, J. A., Cousins, J. B., & Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 385-400.
- Rosenzweig, C.J. (2000). A meta-analysis of parenting and school success: The role of parents in promoting students' academic performance. *Dissertation Abstracts International*, 61, 665-671.
- Rudy, B. M., Davis, T. E. III, & Matthews, R. A. (2014). Cognitive indicators of social anxiety in youth: A structural equation analysis. *Behavior Therapy*, 45(1), 116–125.  
<https://doi.org/10.1016/j.beth.2013.09.003>
- Rumberger, R.W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P.L., & Dornbush, S.M. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school *Sociology of Education*, 63, 283-299.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Attachment & Human Development Recent trends in research on teacher– child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231.
- Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: A path analysis model. *Teaching and Teacher Education*, 18, 1007–1021.
- Schönfeld, P., Preusser, F., & Margraf, J. (2017). Costs and benefits of self efficacy: Differences of the stress response and clinical implications. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 75, 52-50.

Schreurs, B., Van Emmerik, H., Notelaers, G., & De Witte, H. (2010). Job insecurity and employee health: The buffering potential of job control and job self-efficacy. *Work & Stress*, 24(1), 56-72.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.

Scott, R. & Fisher, D. (2004). Development, Validation and Application of a Malay Translation of an Elementary Version of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Research in Science Education*, 34, 173-194.

Seal, C. R., & Andrews-Brown, A. (2010). An integrative model of emotional intelligence: emotional ability as a moderator of the mediated relationship of emotional quotient and emotional competence. *Organization Management Journal*, 7, 143-152.

Seitsinger A.M., Felner R.D., Brand S. & Burns A., (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers' practices to engage parents: Assessment, parental contact, and student-level impact. *Journal of School Psychology*, 46, 477-505.

Shaughnessy, M. F. (2004). An interview with Anita Woolfolk: The educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, 16(2), 153-176.

Shea, T.M., & Bauer, A.M. (1985). *Parents and teachers of exceptional students: A handbook for involvement*. Boston: Allyn & Bacon.

Sheldon, S.B. (2002). Parent's social networks and beliefs as predictors of parental involvement. *The Elementary School Journal*, 102(4), 301-316.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069

Smith, C. T. (2008). An analysis of special education teachers' overall sense of efficacy beliefs and attitudes toward co-taught classrooms. ProQuest.

Smith, H. M., & Betz, N. E. (2002). An examination of efficacy and esteem pathways to depression in young adulthood. *Journal of Counseling Psychology*, 49(4), 438-448.

Smith, E. R., & Mackie, D. M. (2007). *Social Psychology* (3rd ed.). New York, NY: Psychology Press.

Smylie, M. A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25(1), 1-30.

Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher – child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39–60.

Simon, B.S. (2000). Predictors of high school and family partnerships and the influence of partnerships on student success. Unpublished doctoral dissertation, Johns Hopkins University, Baltimore, Maryland, USA.

Skalická, V., Belsky, J., Stenseng, F., & Wichstrøm, L. (2015). Reciprocal relations between student–teacher relationship and children's behavioral problems: Moderation by child-care group size. *Child Development*, 86(5), 1557–1570. <https://doi.org/10.1111/cdev.12400>

Smith, L. & Land, M. (1981). Low-inference verbal behaviors related to teacher clarity. *Journal of Classroom Interaction*, 17, 37-42. 196

Smith, C. J. & Laslett, R. (1993). *Effective classroom management: a teacher's guide*. (second edition). Routledge: London and New York.

Smith, E.P., Gorman-Smith D., Quinn, W.H., Rabiner, D.L., Tolan, P.H., & Winn, D. M., (2004). Community-based multiple family groups to prevent and reduce violent and aggressive behavior: The GREAT families program. *American Journal of Preventive Medicine*, 26(1), 39-47.

Sonia, L. (2012). Dyslexia Through the Eyes of Primary School Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 41 – 46.

Soriano-Ferrer, M., Nievas-Cazorla, F., Sánchez-López, P., Félix-Mateo & González-Torre, J. A. (2014). Reading-related Cognitive Deficits in Spanish Developmental Dyslexia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 3 – 9.

Souto-Manning, M., & Swick, K.J., (2006). Teachers' Beliefs about Parent and Family Involvement: Rethinking our Family Involvement Paradigm. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 187-193. DOI:10.1007/s10643-006-0063-5.

Speichert, H. (1989). Elternarbeit. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe* (Bd. 1, S. 379-385). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Stipek, D., & Miles, S. (2008). Effects of aggression on achievement: Does conflict with the teacher make it worse? *Child Development*, 79(6), 1721–1735.

Strohschein, L. (2005). Parental Divorce and Child Mental Health Trajectories. *Journal of Marriage and Family*, 67 (5), 1286-1300.

Sustek, H. (1985). Begründung, Formen und Ergebnisse der Kooperation von Lehrern und Eltern. In W. Twellmann (Hrsg.), *Handbuch: Schule und Unterricht* (Bd. 7.1, 586-598). Düsseldorf: Schwann.

Symeonidou, S. & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25, 543–550.

Tahmassian, K., & Jalali Moghadam, N. (2011). Relationship between self efficacy and symptoms of anxiety, depression, worry and social avoidance in a normal sample of students. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 5(2), 91-98.

Taylor, S., Welch, W.T., Kim, H.S., & Sherman, D.K., (2007). Cultural Differences in the Impact of Social Support on Psychological and Biological Stress. Responses. *Psychological Science*, 18(9), 831-837. DOI:10.1111/j.1467-9280.2007.01987.x

Thompson, M. (1997). *Professional ethics and the teacher*. Oakhill Staffordshire, Trentham Books.

Tielemans, N. S., Schepers, V. P., Visser-Meily, J. M., Post, M. W., & Van Heugten, C. M. (2015). Associations of proactive coping and self efficacy with psychosocial outcomes in individuals after stroke. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 96(8), 1484- 1491.

Trusty, J. (1996). Relationship of parental involvement in teens' career development to teens' attitudes, perceptions, and behavior. *Journal of Research and Development in Education*, 30(1), 317-323.

Tsai, S., & Cheney, D. (2012). The Impact of the Adult – Child Relationship on School Adjustment for Children at Risk of Serious Behavior Problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(2), 105-114.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202- 248.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2002, April). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. In annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V., & Koustelios, A. (2007). Applicability of the Teachers' Sense of Efficacy Scale to educators teaching innovative programs. *International Journal of Educational Management*, 21(7), 634-642.

Tsigilis, N., Koustelios, A., & Grammatikopoulos, V. (2010). Psychometric properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale within the Greek educational context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 153-162.

UNESCO (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*.

Van Tassel-Baska, J. (2003). *Curriculum Planning and Instructional Design for Gifted Learners*. Denver, CO Love Publishing Co.

Veiskarami, H., Ghadampour, E., & Mottaghinia, M. (2017). Teachers' sense of efficacy scale: Examining the reliability and validity in the Iranian teachers. *International Journal of Educational and Psychological Researches*.

Waanders C., Mendez J.L., Downer J.T., (2007). Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology*, 45, 619-636.

Walberg, H.J. (1986). Syntheses of Research on Teaching. In M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (pp. 214-229). New York: MacMillan

Wallston, K. A., Stein, M. J., & Smith, C. A. (1994). Form C of the MHLC scales: a condition-specific measure of locus of control. *Journal of Personality Assessment*, 63(3), 534-553.

Walters, J. & Shelly, F. (2007). *Managing Classroom Behavior and Discipline*. U.S.A.: Corinne Burton.

Wanat C.L., (2010). Challenges Balancing Collaboration and Independence in Home School Relationships: Analysis of Parents' Perceptions in one District. *School Community Journal*, 20(1), 159-186.

Watkins, A. (Editor) (2003). *Αρχές Κλειδιά της Ειδικής Αγωγής*. [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193-202. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>.

Whitlock, J.L. (2006). Youth perceptions of life in school Contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Science*, 10,1,13-29

Wiater (1979). Die didaktische Mitwirkung der Eltern in der Schule mit Hinsicht auf Schulstufen und Formen. In R.W. Keck (Hrsg.), *Kooperation Elternhaus-Schule. Analysen und Alternativen auf dem Weg zur Schulegemeinde* (S. 101-105). Bad Heilbrunn. Klinkhardt.

Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, T., & Williams, K. (2010). Self-efficacy and performance in mathematics: Reciprocal determinism in 33 nations. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 453-466.

Wilkins J. (2006). An examination of student and teacher behaviors that contribute to good student-teacher relationships in large urban high schools. *Good student teacher relationships*. Buffalo, New York: New York State University.

Winters, C. A. (1997). Learning Disabilities, Crime, Delinquency, and Special Education Placement. *Adolescence*, 32(126), 451.

Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181-193.

Wood, R. E., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.

Wood, R. E., Bandura, A., & Bailey, T. (1990). Mechanisms governing organizational performance in complex decision-making environments. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 46(2), 181-201.

Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137-148.

Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Davis, H. A. (2009). Teachers' self-efficacy beliefs. *Handbook of motivation at school*, 627-653.

Wubbels, T. & Levy, J. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London, England: Falmer Press.

Wubbels, T. (1993). *Teacher-Student Relationships in Science and Mathematics Classes*. National Key Centre for School Science and Mathematics. Australia: Curtin University of Technology.  
Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373957.pdf> στις 06-12-2017. 197.

Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2006a). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds), Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues (pp.1161- 1191). New York: Lawrence Erlbaum Associates

Wyrick A.J., & Rudasill K.M., (2009). Parent Involvement as a Predictor of Teacher Child Relationship Quality in Third Grade. Early Education and Development, 20(5), 845-864.

Van der Bijl, J. J., & Shortridge-Baggett, L. M. (2002). The theory and measurement of the self-efficacy construct. In E. A. Lentz & L. M. Shortridge-Baggett (Eds.), Self-efficacy in nursing: Research and measurement perspectives (pp. 9-28). New York: Springer.

Vanderslice, R. (2010). Abc's of keeping the best: Attrition, burnout, and climate. Childhood Education, 86(5), 298-301.

Zai, S. A. Y. (2016). Construct validity to examine the latent traits of teacher self-efficacy instrument. Advances in Social Sciences Research Journal, 3(4).

Zhao H., & Akiba M., (2009). School Expectations for Parental Involvement and Student Mathematics Achievement: A Comparative Study of Middle Schools in the US and South Korea. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 39(3), 411-428.

## **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΕΣ ΔΙΑΤΡΙΒΕΣ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Βασάκου, Χ. (2018). Αξιολόγηση της οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας από τον εκπαιδευτικό.

Βλάχου, Ε. (2015). Σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και Προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο

Γαλάνη, Β. Σ. (2010). Πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης.

Δασκαλάκη, Γ. (2017). Οι σχέσεις δασκάλου/ας και μαθητή/τριας και οι επιδράσεις τους στη σχολική επίδοση μαθητών/τριών.

Ευσταθίου, Ε. (2020). Η διαφορετικότητα των μαθητών/τριών ως στοιχείο διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πράξης: διερεύνηση των διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών πρακτικών στην ενταξιακή προσχολική και δημοτική εκπαίδευση ανάπηρων μαθητών/τριών.

Ζάρρα-Φλούδα, Μ. (2009). Αυτοεκτίμηση και στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους σε παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Ζεργιώτης, Α. (2007). Η επικοινωνία στην παιδαγωγική σχέση, ως παράγων διαμόρφωσης του ψυχοσυναισθηματικού κλίματος της σχολικής τάξης. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (Επιμ.) Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης, τ. Α, 222-241.

Ιωάννου, Μ. (2010). Διερεύνηση της ενσυναισθητικής ικανότητας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τη σκοπιά των ιδίων και των μαθητών τους.

Καλαθά, Ε. (2018). Η επίδραση της κοινωνικής υποστήριξης στην αυτοεκτίμηση και διαχείριση του άγχους ενήλικων με αναπηρία.

Κάρλου, Ε. (2021). Επαγγελματική Εξουθένωση, Συναισθηματική Νοημοσύνη και Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Κατσέας, Β. (2020). Η αποτελεσματική αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συμπεριληπτικό σχολείο της νέας εποχής.

Κατσιμάρδου, Ν. (2021). Η προσαρμογή στην αναπηρία, τα θετικά συναισθήματα και η φιλία ως παράμετροι της ευτυχίας, της ελπίδας και της αισιοδοξίας των ατόμων με αναπηρία.

Κούκου, Μ. Χ. (2017). Η ενσυναίσθηση των ειδικών παιδαγωγών ως παράγοντας διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησης των μαθητών που φοιτούν σε τμήματα ένταξης.

Κουκουτίμπα, Α. (2005). Σύγχρονες ψυχολογικές θεωρίες της εγκληματικότητας. Θεωρίες μάθησης και σχολείο.

Κουρή, Φ. (2006). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Απόψεις δασκάλων και γονέων.

Μέντσιος, Γ. (2006). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τη συμβολή των νέων τεχνολογιών στην αντιμετώπιση της δυσλεξίας.

Μέτσιου, Δ. (2019). Εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συμπεριληπτική τάξη: Η οπτική των εκπαιδευτικών.

Μόσχου, Κ. (2009). Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου στο σχολείο.

Νάκου, Ε. (2013). Γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο: η οπτική των εκπαιδευτικών.

Νάστου, Λ. Κ. (2015). Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ξυθάλη, Β. Σ. (2018). Η επίδραση της αυτοεκτίμησης, της συναισθηματικής νοημοσύνης, του κέντρου ελέγχου και της επίλυσης προβλημάτων στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Παπαστεργίου, Σ. (2017). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής και γενικής αγωγής για την συμπερίληψη των μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο.



Παπαχαλαράμπος, Α. (2019). Απόψεις νηπιαγωγών για την εκπαιδευτική συμπερίληψη και την αποτελεσματικότητά τους ως προς την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Παππά, Α. (2018). Το κέντρο έλεγχου των νηπιαγωγών ως παράγοντας διαμόρφωσης της στάσης τους απέναντι στην αναπηρία και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Παρασκευοπούλου, Α. (2023). Η αυτο-αποτελεσματικότητα μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ζητήματα Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Πατσίδου, Μ. Γ. (2010). *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).

Πενταράκη, Α. (2019). Διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και σχολική προσαρμογή μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πόπα, Κ. (2018). Ανάγκες για ψυχοπαιδαγωγική στήριξη οικογενειών με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ρέμπελου, Μ. (2010). Αυτοαποτελεσματικότητα διδασκαλίας και μαθησιακό κλίμα (Bachelor's thesis).

Ρήγα, Π. (2019). Αντιλήψεις-στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (EEA/A) στο γενικό σχολείο.

Σακαρέλου, Μ. (2020). Η προσωπικότητα και η ενσυναίσθηση ως παράμετροι διαμόρφωσης των στάσεων απέναντι στην από κοινού εκπαίδευση μαθητών με ή/και δίχως αναπηρία.

Σακαρέλου, Σ. (2020). Διαπραγματευτική ικανότητα και ικανότητα διαμεσολάβησης στην επίλυση συγκρούσεων-διαχείριση συγκρούσεων.

Σαλαγιάννη, Μ. (2017). Η επίδραση της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Σαμσάρη, Ε. (2014). Η αυτοαποτελεσματικότητα ως παράγοντας διαχείρισης του θυμού και της υποκειμενικής ευτυχίας στα άτομα με σωματική αναπηρία.

Σαμσάρη, Ε. (2016). Η αυτοαποτελεσματικότητα και η ενσυναίσθηση εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την πρόθεση αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού

Σάφη, Ζ. (2020). Η προσαρμογή στην αναπηρία ως παράμετρος της πρόκλησης συναισθημάτων ντροπής και της δημιουργίας στενών διαπροσωπικών σχέσεων.

Σίντου, Μ. (2019). Η οικογένεια, το σχολείο και οι σχέσεις με τους άλλους ως παράγοντες ψυχικής υγείας και ευημερίας των παιδιών.

Σταϊκόπουλος, Κ. Α. (2021). Η σιωπηρή γνώση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τσιλιγγίρης, Α. (2016). Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία και η αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Τζανουδάκη Ε. (2021). Παράγοντες που επηρεάζουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα (mental resilience) και την Προσωπική Αποτελεσματικότητα Διδασκαλίας (personal teaching efficacy) εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, γενικής και ειδικής αγωγής

Χαραλαμπίκη, Χ. (2019). Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην ελληνική εκπαίδευση. Μια εμπειρική μελέτη σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Φώτη, Μ. (2018). Η κοινωνικοποίηση των ειδικών παιδαγωγών.

## **ΠΗΓΕΣ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΓΙΑ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών (Teacher Self-Efficacy Scale, Tschannen & Moran, 2001) Ελληνική έκδοση διαθέσιμη από τους: Tsigilis, Koustelios, & Grammatikopoulos, (2010). Psychometric properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale within the Greek educational context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 153-162.

Teacher Beliefs About Parental Involvement (Epstein et al., 1994).

Teacher Self-Efficacy for Teaching (Hoover-Dempsey et al., 2002)

Teacher Beliefs about Parent Efficacy for Helping Children Succeed in School (Hoover-Dempsey et al. 2002).

Teacher Beliefs about the Importance of Specific Parent Involvement Strategies (Epstein et al, 1994; Epstein, 1986)

Teacher Reports of Institutional Parents' Involvement (Epstein et al., 1994).

Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) των Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001), που αποδόθηκε στην ελληνική γλώσσα από τους Tsigilis, Grammatikopoulos και Koustelios (2007).

Κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας 14 ερωτήσεων που αναπτύχθηκε από τους Biddle και Goudas (1997) και Κλίμακα των Williams και Deci (1994)

Κλίμακα «Scale of Teachers' Attitudes Toward Inclusive Classrooms» (STATIC), η οποία κατασκευάστηκε από τον Cochran (1997)

«Teachers Self-Efficacy Scale for Education for Sustainable Development – TSESESD»  
(Malandrakis κ.ά., 2019)

Κλίμακα άγχους του Spielberger (State-Trait Anxiety Inventory-STAI, Spielberger, 1970) (Απόδοση και προσαρμογή για τον Ελληνικό πληθυσμό: Λιάκος & Γιαννίτση, 1984)

Ερωτηματολόγιο Πηγών Συναισθηματικής Έντασης των Εκπαιδευτικών το οποίο σταθμίστηκε στα ελληνικά δεδομένα από τη Μουζουρά Ελένη (2004). Έχει ως βάση τα εργαλεία των Hui&Chaw (1996), Kyriacou&Satcliffe (1978) και Okebucola&Jejede (1989),

Κλίμακα του Robert C. Pianta (1992) “Student-teacher Relationship Scale-STRS”

Κλίμακα “Child Adjustment Scale” των Santrock&Warshak (1979) και αφορά την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο

## Παράρτημα

### 1.ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(Κυκλώστε τη ναπάντηση που σας εκφράζει)

#### Δημογραφικά στοιχεία

##### **1) Φύλο :**

- i. Άνδρας
- ii. Γυναίκα
- iii. Άλλο

##### **2) Ηλικία:**

- iv. 22-30
- v. 31-40
- vi. 41-50
- vii. 51 και άνω

##### **3) Οικογενειακή κατάσταση:**

- i. Έγγαμος/η
- ii. Άγαμος/η
- iii. Διαζευγμένος/η
- iv. Χήρος/α

##### **4) Ειδικότητα:**

- i. Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής
- ii. Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

##### **5) Σπουδές:**

- i. Πτυχίο ΑΕΙ
- ii. Μεταπτυχιακό δίπλωμα
- iii. Διδακτορικό δίπλωμα
- iv. Άλλοι τίτλοι σπουδών

**6) Έτη υπηρεσίας:**

- i. 0-5
- ii. 6-15
- iii. 16-25
- iv. άνω των 26

**7) Αριθμός παιδιών με τα οποία εργάζεστε:**

- i. 1-5
- ii. 6-10
- iii. 11-15
- iv. άνω των 15

**8) Σχέση Εργασίας:**

- i. Αναπληρωτής/τρια
- ii. Μόνιμος/η

**9) Υπάρχει παιδί με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην τάξη σας;**

- i. ΝΑΙ
- ii. ΟΧΙ

Γονεϊκή Εμπλοκή

**10) Η εμπλοκή του γονέα είναι σημαντική για ένα καλό σχολείο.**

- i. Καθόλου
- ii. Πολύ Λίγο
- iii. Λίγο
- iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
- v. Πολύ
- vi. Πάρα Πολύ

**11) Η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να βοηθήσει τους δασκάλους να είναι πιο αποτελεσματικοί με περισσότερους μαθητές.**

- i. Καθόλου
- ii. Πολύ Λίγο
- iii. Λίγο
- iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
- v. Πολύ
- vi. Πάρα Πολύ

- 12) **Η εμπλοκή του γονέα είναι σημαντική για την επιτυχία του μαθητή στο σχολείο.**
- i. Καθόλου
  - ii. Πολύ Λίγο
  - iii. Λίγο
  - iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
  - v. Πολύ
  - vi. Πάρα Πολύ
- 13) **Αυτό το σχολείο αντιμετωπίζει τους γονείς ως σημαντικούς συνεργάτες.**
- i. Καθόλου
  - ii. Πολύ Λίγο
  - iii. Λίγο
  - iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
  - v. Πολύ
  - vi. Πάρα Πολύ
- 14) **Οι γονείς σ' αυτό το σχολείο θέλουν να εμπλακούν περισσότερο απ' όσο ήδη εμπλέκονται**
- i. Καθόλου
  - ii. Πολύ Λίγο
  - iii. Λίγο
  - iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
  - v. Πολύ
  - vi. Πάρα Πολύ
- 15) **Τα κίνητρα που έχει ένας μαθητής για το σχολείο εξαρτώνται κυρίως από το οικογενειακό περιβάλλον και έτσι έχω περιορισμένη επιρροή.**
- i. Καθόλου
  - ii. Πολύ Λίγο
  - iii. Λίγο
  - iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
  - v. Πολύ
  - vi. Πάρα Πολύ
- 16) **Οι γονείς των μαθητών μου επιφέρουν σημαντική, θετική, εκπαιδευτική διαφορά στη ζωή των παιδιών τους.**
- i. Καθόλου
  - ii. Πολύ Λίγο
  - iii. Λίγο
  - iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
  - v. Πολύ

vi. Πάρα Πολύ

**17) Οι γονείς των μαθητών μου έχουν μικρή επιρροή, όσον αφορά στα κίνητρα των παιδιών τους να τα πάνε καλά στο σχολείο.**

- i. Καθόλου
- ii. Πολύ Λίγο
- iii. Λίγο
- iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
- v. Πολύ
- vi. Πάρα Πολύ

**18) Να έχω συνεργασία με κάθε έναν από τους γονείς των μαθητών μου, τουλάχιστον μια φορά το χρόνο.**

- i. Καθόλου
- ii. Πολύ Λίγο
- iii. Λίγο
- iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
- v. Πολύ
- vi. Πάρα Πολύ

**19) Να επικοινωνώ με τους γονείς για τα προβλήματα ή τις αποτυχίες των παιδιών τους ή όταν τα παιδιά τους κάνουν κάτι καλά ή βελτιώνονται.**

- i. Καθόλου
- ii. Πολύ Λίγο
- iii. Λίγο
- iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
- v. Πολύ
- vi. Πάρα Πολύ

**20) Να εμπλέκω τους γονείς ως εθελοντές στην τάξη μου ή το σχολείο.**

- i. Καθόλου
- ii. Πολύ Λίγο
- iii. Λίγο
- iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
- v. Πολύ
- vi. Πάρα Πολύ

- 21) **Να αναθέτω εργασίες στο σπίτι (για το σχολείο ή για κοινωνική συναναστροφή) , που απαιτούν από τους γονείς να αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους.**
- i. Καθόλου
  - ii. Πολύ Λίγο
  - iii. Λίγο
  - iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
  - v. Πολύ
  - vi. Πάρα Πολύ
- 22) **Να ζητώ από τους γονείς των μαθητών μου, να ρωτούν το παιδί πώς πέρασε τη μέρα του στο σχολείο.**
- i. Καθόλου
  - ii. Πολύ Λίγο
  - iii. Λίγο
  - iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
  - v. Πολύ
  - vi. Πάρα Πολύ
- 23) **Οι γονείς να επικοινωνούν μαζί μου, όταν τα παιδιά τους έχουν ένα πρόβλημα με τα μαθήματα ή όταν έχουν κάτι πραγματικά καλό να αναφέρουν για τη μάθηση του παιδιού τους ή για ότι σχετικό με το σχολείο ακόμη και από κοντά**
- i. Καθόλου
  - ii. Πολύ Λίγο
  - iii. Λίγο
  - iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
  - v. Πολύ
  - vi. Πάρα Πολύ
- 24) **Οι γονείς να μου δίνουν πληροφορίες για τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα ή τα ταλέντα του παιδιού.**
- i. Καθόλου
  - ii. Πολύ Λίγο
  - iii. Λίγο
  - iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
  - v. Πολύ
  - vi. Πάρα Πολύ



- 25) **Αν προσπαθήσω πολύ, μπορώ να επικοινωνήσω καλά ακόμα και με τους πιο δύσκολους και χωρίς κίνητρο μαθητές**
- i. Καθόλου
  - ii. Πολύ Λίγο
  - iii. Λίγο
  - iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
  - v. Πολύ
  - vi. Πάρα Πολύ
- 26) **Τα παιδιά είναι τόσο ιδιαίτερα και σύνθετα, που ποτέ δεν ξέρω αν επικοινωνώ καλά μαζί τους.**
- i. Καθόλου
  - ii. Πολύ Λίγο
  - iii. Λίγο
  - iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
  - v. Πολύ
  - vi. Πάρα Πολύ
- 27) **Αναζητώ ευκαιρίες να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες για δημιουργική συνεργασία με τους μαθητές μου**
- i. Καθόλου
  - ii. Πολύ Λίγο
  - iii. Λίγο
  - iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
  - v. Πολύ
  - vi. Πάρα Πολύ
- 28) **Οι σχέσεις μου με τους μαθητές μου διέπονται από τις αρχές της δικαιοσύνης, της αξιοκρατίας και της εμπιστοσύνης**
- i. Καθόλου
  - ii. Πολύ Λίγο
  - iii. Λίγο
  - iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
  - v. Πολύ
  - vi. Πάρα Πολύ
- 29) **Δημιουργώ τις προϋποθέσεις για συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες που καλλιεργούν τη συνεργατικότητα και την αλληλοβοήθεια**
- i. Καθόλου
  - ii. Πολύ Λίγο
  - iii. Λίγο
  - iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ

- v. Πολύ
- vi. Πάρα Πολύ

**30) Διαχειρίζομαι τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στο χώρο του σχολείου με ευαισθησία, διακριτικότητα αλλά και την απαιτούμενη συνέπεια, με γνώμονα την ομαλή λειτουργία της τάξης και του σχολείου**

- i. Καθόλου
- ii. Πολύ Λίγο
- iii. Λίγο
- iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
- v. Πολύ
- vi. Πάρα Πολύ

**31) Συνεργάζομαι με τους μαθητές για την οργάνωση εκδηλώσεων και άλλων δραστηριοτήτων**

- i. Καθόλου
- ii. Πολύ Λίγο
- iii. Λίγο
- iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
- v. Πολύ
- vi. Πάρα Πολύ

**32) Συνεργάζομαι με τους μαθητές μου για τη διευθέτηση προβλημάτων της μαθητικής κοινότητας**

- i. Καθόλου
- ii. Πολύ Λίγο
- iii. Λίγο
- iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
- v. Πολύ
- vi. Πάρα Πολύ

**33) Η σχέση και συνεργασίες με τους μαθητές μου συμβάλλουν στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία**

- i. Καθόλου
- ii. Πολύ Λίγο
- iii. Λίγο
- iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
- v. Πολύ
- vi. Πάρα Πολύ

- 34) Οι μαθητές μου συμπεριφέρονται σύμφωνα με τις αρχές και τους κανόνες που έχουν διαμορφωθεί στο σχολείο**
- i. Καθόλου
  - ii. Πολύ Λίγο
  - iii. Λίγο
  - iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
  - v. Πολύ
  - vi. Πάρα Πολύ
- 35) Οι μαθητές μου αισθάνονται ότι τους αποδέχομαι και τους εκτιμώ**
- i. Καθόλου
  - ii. Πολύ Λίγο
  - iii. Λίγο
  - iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
  - v. Πολύ
  - vi. Πάρα Πολύ
- 36) Συνεργάζομαι αρμονικά με τους μαθητές της τάξης μου**
- i. Καθόλου
  - ii. Πολύ Λίγο
  - iii. Λίγο
  - iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
  - v. Πολύ
  - vi. Πάρα Πολύ
- 37) Συμπαραστέκομαι σε οποιαδήποτε δυσκολία των μαθητών μου**
- i. Καθόλου
  - ii. Πολύ Λίγο
  - iii. Λίγο
  - iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
  - v. Πολύ
  - vi. Πάρα Πολύ
- 38) Κάνω ό,τι περνάει από το χέρι μου για να βοηθήσω τους μαθητές μου στα μαθήματα**
- i. Καθόλου
  - ii. Πολύ Λίγο
  - iii. Λίγο
  - iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
  - v. Πολύ
  - vi. Πάρα Πολύ

**39) Είμαι δίκαιος με τους μαθητές μου**

- i. Καθόλου
- ii. Πολύ Λίγο
- iii. Λίγο
- iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
- v. Πολύ
- vi. Πάρα Πολύ

**40) Όλοι οι μαθητές μου αισθάνονται άνετα στον χώρο της τάξης και του σχολείου**

- i. Καθόλου
- ii. Πολύ Λίγο
- iii. Λίγο
- iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
- v. Πολύ
- vi. Πάρα Πολύ

**41) Οι συμμαθητές επηρεάζουν τα κίνητρα των μαθητών μου περισσότερο απ' ότι εγώ.**

- i. Καθόλου
- ii. Πολύ Λίγο
- iii. Λίγο
- iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
- v. Πολύ
- vi. Πάρα Πολύ

Αυτοαποτελεσματικότητα

**42) Νιώθω ότι επιφέρω σημαντική εκπαιδευτική διαφορά στη ζωή των μαθητών μου.**

- i. Καθόλου
- ii. Πολύ Λίγο
- iii. Λίγο
- iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
- v. Πολύ
- vi. Πάρα Πολύ

**43) Είμαι επιτυχημένος στη διδασκαλία των μαθητών της τάξης μου.**

- i. Καθόλου
- ii. Πολύ Λίγο
- iii. Λίγο

- iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
- v. Πολύ
- vi. Πάρα Πολύ

**44) Αισθάνομαι ότι κάποιои από τους μαθητές μου δε σημειώνουν καμία ακαδημαϊκή πρόοδο.**

- i. Καθόλου
- ii. Πολύ Λίγο
- iii. Λίγο
- iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
- v. Πολύ
- vi. Πάρα Πολύ

**45) Μπορώ να δίνω εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που δίδαξα**

- i. Καθόλου
- ii. Πολύ Λίγο
- iii. Λίγο
- iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
- v. Πολύ
- vi. Πάρα Πολύ

**46) Μπορώ να ελέγχω συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης**

- i. Καθόλου
- ii. Πολύ Λίγο
- iii. Λίγο
- iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
- v. Πολύ
- vi. Πάρα Πολύ

**47) Μπορώ να βοηθώ τους μαθητές μου να εκτιμούν την αξία της μάθησης**

- i. Καθόλου
- ii. Πολύ Λίγο
- iii. Λίγο
- iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
- v. Πολύ
- vi. Πάρα Πολύ

**48) Μπορώ να βελτιώσω την ικανότητα κατανόησης ενός ιδιαίτερα «αδύνατου» μαθητή**

- i. Καθόλου
- ii. Πολύ Λίγο

- iii. Λίγο
- iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
- v. Πολύ
- vi. Πάρα Πολύ

**49) Μπορώ να κάνω τους μαθητές να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης**

- i. Καθόλου
- ii. Πολύ Λίγο
- iii. Λίγο
- iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
- v. Πολύ
- vi. Πάρα Πολύ

**50) Μπορώ να θέτω εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος**

- i. Καθόλου
- ii. Πολύ Λίγο
- iii. Λίγο
- iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
- v. Πολύ
- vi. Πάρα Πολύ

**51) Μπορώ να κάνω τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες**

- i. Καθόλου
- ii. Πολύ Λίγο
- iii. Λίγο
- iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
- v. Πολύ
- vi. Πάρα Πολύ

**52) Μπορώ να χρησιμοποιώ διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών μου**

- i. Καθόλου
- ii. Πολύ Λίγο
- iii. Λίγο
- iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
- v. Πολύ
- vi. Πάρα Πολύ

- 53) **Μπορώ να κάνω ξεκάθαρες τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά των μαθητών μου**
- i. Καθόλου
  - ii. Πολύ Λίγο
  - iii. Λίγο
  - iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
  - v. Πολύ
  - vi. Πάρα Πολύ
- 54) **Μπορώ να καθιερώσω ένα σύστημα διοίκησης της τάξης**
- i. Καθόλου
  - ii. Πολύ Λίγο
  - iii. Λίγο
  - iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
  - v. Πολύ
  - vi. Πάρα Πολύ
- 55) **Μπορώ να ενθαρρύνω τη δημιουργικότητα των μαθητών μου**
- i. Καθόλου
  - ii. Πολύ Λίγο
  - iii. Λίγο
  - iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
  - v. Πολύ
  - vi. Πάρα Πολύ
- 56) **Μπορώ να δίνω τις κατάλληλες προκλήσεις σε πολύ ικανούς μαθητές**
- i. Καθόλου
  - ii. Πολύ Λίγο
  - iii. Λίγο
  - iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
  - v. Πολύ
  - vi. Πάρα Πολύ
- 57) **Μπορώ να βοηθώ τους μαθητές μου να σκέφτονται κριτικά**
- i. Καθόλου
  - ii. Πολύ Λίγο
  - iii. Λίγο
  - iv. Ούτε Λίγο Ούτε Πολύ
  - v. Πολύ
  - vi. Πάρα Πολύ