



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών:
«Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή Διδακτικού
Υλικού»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

***«Οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών
δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την έννοια
της αυτονομίας στη διδασκαλία και τη μάθηση στο
ελληνικό δημόσιο σχολείο»***

Κοτρώνη Μαρία – Τερέζα

ΑΜ: 12020

Επιβλέποντες καθηγητές: Καλδή Σταυρούλα

Γκόβαρης Χρήστος

Χανιωτάκης Νικόλαος

Βόλος, 2014

Περιεχόμενα

| | |
|---|----|
| Ευχαριστίες..... | 8 |
| Περίληψη..... | 9 |
| Abstract | 10 |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 11 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ | 13 |
| Εισαγωγή | 13 |
| 1.1 Η έννοια της αυτονομίας..... | 13 |
| 1.1.1 Αυτονομία στην Εκπαίδευση | 14 |
| 1.2 Η αυτονομία του εκπαιδευτικού..... | 16 |
| 1.2.1. Οι διαστάσεις της αυτονομίας του εκπαιδευτικού | 17 |
| 1.2.2 Η Αυτονομία του εκπαιδευτικού ως επαγγελματική ελευθερία | 19 |
| 1.2.3 Η Αυτονομία του εκπαιδευτικού ως επαγγελματική ανάπτυξη | 21 |
| 1.3 Η Αυτονομία του μαθητή..... | 23 |
| 1.4 Αλληλοσυσχέτιση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού με την αυτονομία του μαθητή..... | 25 |
| Επίλογος | 29 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ | 30 |
| Ερευνητικά δεδομένα | 30 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ | 47 |
| Εισαγωγή | 47 |
| 3.1. Η εκπαιδευτική έρευνα | 47 |
| 3.2. Ερευνητικές προσεγγίσεις | 49 |
| 3.2.1 Το πλαίσιο και η προσέγγιση της παρούσας μελέτης..... | 51 |
| 3.2.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης..... | 52 |
| 3.3. Ερευνητικά εργαλεία..... | 52 |
| 3.3.1. Το ερωτηματολόγιο | 53 |
| 3.3.2 Το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο της παρούσας μελέτης | 54 |
| 3.3.3. Το Δείγμα | 61 |
| 3.3.4. Πιλοτικά ερωτηματολόγια | 63 |
| 3.4 . Αρχές Έρευνας..... | 65 |
| 3.4.1 . Εγκυρότητα και αξιοπιστία | 65 |
| 3.4.2 . Εγκυρότητα και αξιοπιστία της παρούσας μελέτης | 66 |
| Επίλογος | 67 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ | 68 |

| | |
|---|-----|
| Εισαγωγή | 68 |
| 4.1. Συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα | 68 |
| 4.2. Εργαλείο συλλογής δεδομένων - Διερεύνηση ερωτηματολογίου..... | 71 |
| Α. Δημογραφικά στοιχεία..... | 72 |
| Β. Πρακτικές πριν κατά και μετά το μάθημα αναφορικά με την αυτονομία στο εκπαιδευτικό τους έργο | 72 |
| Γ. Η φιλοσοφία και εξέλιξη του εκπαιδευτικού..... | 72 |
| 4.3. Αποτελέσματα από τις δύο ενότητες του ερωτηματολογίου..... | 73 |
| 4.3.1. Διερεύνηση της αξιοπιστίας της ενότητας σχετικά με τις πρακτικές πριν, κατά και μετά το μάθημα αναφορικά με την αυτονομία στο εκπαιδευτικό έργο | 73 |
| 4.3.2. Διερεύνηση της αξιοπιστίας της ενότητας σχετικά με τη φιλοσοφία και εξέλιξη του εκπαιδευτικού | 75 |
| 4.4. Αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων | 77 |
| 4.4.1. Πρακτικές πριν, κατά και μετά το μάθημα | 78 |
| 4.4.2. Η φιλοσοφία και εξέλιξη του εκπαιδευτικού..... | 87 |
| 4.5 Σύνθετες μεταβλητές – Παράγοντες | 93 |
| 4.6 Έλεγχος μεταβλητών ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό του δείγματος..... | 101 |
| 4.6.1 Έλεγχος σύνθετων μεταβλητών ανά ηλικία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών... .. | 101 |
| 4.6.2 Έλεγχος σύνθετων μεταβλητών ανά φύλο των ερωτώμενων εκπαιδευτικών | 103 |
| 4.6.3 Έλεγχος σύνθετων μεταβλητών ανά επίπεδο σπουδών των ερωτώμενων εκπαιδευτικών | 105 |
| 4.6.4 Έλεγχος σύνθετων μεταβλητών ανά ειδικότητα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών | 106 |
| 4.6.5 Έλεγχος σύνθετων μεταβλητών ανά έτη διδακτικής εμπειρίας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών | 108 |
| 4.6.6 Έλεγχος σύνθετων μεταβλητών ανάλογα με την επιμόρφωση των ερωτώμενων εκπαιδευτικών | 110 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ | 112 |
| 5.1 Συμπεράσματα - Συζήτηση | 112 |
| 5.2 Περιορισμοί – Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα..... | 120 |
| ΕΠΙΛΟΓΟΣ..... | 122 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... | 123 |
| Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία..... | 123 |
| Ξενόγλωσση βιβλιογραφία..... | 123 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ..... | 134 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι..... | 135 |

| | |
|---------------------|-----|
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ | 141 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ | 147 |

Κατάλογος πινάκων

| | |
|---|----|
| Πίνακας 4.1: Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών των δημογραφικών χαρακτηριστικών .. | 69 |
| Πίνακας 4.2: Σύνθετες μεταβλητές και ο δείκτης αξιοπιστίας τους..... | 74 |
| Πίνακας 4.3: Σύνθετες μεταβλητές και ο δείκτης αξιοπιστίας τους..... | 77 |
| Πίνακας 4.4: Συγκριτικός πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων για τον παράγοντα που αφορά στην τήρηση ημερολογίου διδασκαλίας και μάθησης | 78 |
| Πίνακας 4.5: Συγκριτικός πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων για τον παράγοντα που αφορά στην ενθάρρυνση αυτονομίας μαθητών..... | 79 |
| Πίνακας 4.6: Συγκριτικός πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων για τον παράγοντα που αφορά στην ευελιξία – αυτοαξιολόγηση..... | 81 |
| Πίνακας 4.7: Συγκριτικός πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων για τον παράγοντα που αφορά στη διδακτική αβεβαιότητα, έλλειψη ευελιξίας και αυτοπεποίθησης παρά την προσπάθεια προγραμματισμού και αποτίμησης της διδασκαλίας | 82 |
| Πίνακας 4.8: Συγκριτικός πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων για τον παράγοντα που αφορά στην αξιοποίηση ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού με στόχο την κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας από τους μαθητές..... | 84 |
| Πίνακας 4.9: Συγκριτικός πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων για τον παράγοντα που αφορά στην παραδοσιακή διδασκαλία και αξιολόγηση..... | 85 |
| Πίνακας 4.10: Συγκριτικός πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων για τον παράγοντα που αφορά στην προετοιμασία πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού και αυτονομία στην αξιολόγηση των μαθητών | 86 |
| Πίνακας 4.11: Συγκριτικός πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων για τον παράγοντα που αφορά στη συνεργασία με γονείς και συναδέλφους – επικαιροποίηση γνώσεων για τη βελτίωση της διδασκαλίας..... | 88 |
| Πίνακας 4.12: Συγκριτικός πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων για τον παράγοντα που αφορά στην προώθηση αυτονομίας στους μαθητές – επιλογή σεμιναρίων με κριτική προσέγγιση..... | 89 |
| Πίνακας 4.13: Συγκριτικός πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων για τον παράγοντα που αφορά στην ανάγκη για μεγαλύτερη καθοδήγηση από το ΑΠΣ και τις παιδαγωγικές θεωρίες..... | 91 |
| Πίνακας 4.14: Συγκριτικός πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων για τον παράγοντα που αφορά στην επιθυμία περισσότερης ελευθερίας-αυτενέργειας..... | 92 |
| Πίνακας 4.15: Συγκριτικός πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων των σύνθετων μεταβλητών του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου | 93 |
| Πίνακας 4.16: Συγκριτικός πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων των σύνθετων μεταβλητών του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου | 95 |
| Πίνακας 4.17: Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών αναφορικά με το εάν οι μαθητές τηρούν χαρτοφυλάκιο προόδου..... | 97 |

| | |
|---|-----|
| Πίνακας 4.18: Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών αναφορικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί τηρούν χαρτοφυλάκιο μαθημάτων | 98 |
| Πίνακας 4.19: Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών αναφορικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί τηρούν προσωπικό χαρτοφυλάκιο | 98 |
| Πίνακας 4.20: Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών της ερώτησης: | 100 |
| Πίνακας 4.21: Σύγκριση των μέσων τιμών των σύνθετων μεταβλητών ανά ηλικία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών..... | 101 |
| Πίνακας 4.22: Σύγκριση των μέσων τιμών των σύνθετων μεταβλητών ανά φύλο των ερωτώμενων εκπαιδευτικών..... | 103 |
| Πίνακας 4.23: Σύγκριση των μέσων τιμών των σύνθετων μεταβλητών ανά επίπεδο σπουδών των ερωτώμενων εκπαιδευτικών..... | 105 |
| Πίνακας 4.24: Σύγκριση των μέσων τιμών των σύνθετων μεταβλητών ανά ειδικότητα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών..... | 107 |
| Πίνακας 4.25: Σύγκριση των μέσων τιμών των σύνθετων μεταβλητών ανά έτη διδακτικής εμπειρίας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών..... | 108 |
| Πίνακας 4.26: Σύγκριση των μέσων τιμών των σύνθετων μεταβλητών ανάλογα με την επιμόρφωση των ερωτώμενων εκπαιδευτικών | 110 |

Κατάλογος γραφημάτων

| | |
|--|-----|
| Γραφήματα 1 έως 8: Ραβδογράμματα κατανομής ποσοστών των δημογραφικών χαρακτηριστικών των ερωτώμενων εκπαιδευτικών | 711 |
| Γράφημα 9: Γράφημα ιδιοτιμών για το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου | 733 |
| Γράφημα 10: Γράφημα ιδιοτιμών για το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου | 766 |
| Γράφημα 11: Συγκριτικό 95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσω τιμών για τον παράγοντα που αφορά την τήρηση ημερολογίου διδασκαλίας και μάθησης | 799 |
| Γράφημα 12: Συγκριτικό 95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσω τιμών για τον παράγοντα που αφορά στην ενθάρρυνση αυτονομίας μαθητών | 811 |
| Γράφημα 13: Συγκριτικό 95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσω τιμών για τον παράγοντα που αφορά στην ευελιξία – αυτοαξιολόγηση | 822 |
| Γράφημα 14: Συγκριτικό 95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσω τιμών για τον παράγοντα που αφορά στη διδακτική αβεβαιότητα, έλλειψη ευελιξίας και αυτοπεποίθησης παρά την προσπάθεια προγραμματισμού και αποτίμησης της διδασκαλίας | 833 |
| Γράφημα 15: Συγκριτικό 95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσω τιμών για τον παράγοντα που αφορά στην αξιοποίηση ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού με στόχο την κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας από τους μαθητές | 855 |
| Γράφημα 16: Συγκριτικό 95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσω τιμών για τον παράγοντα που αφορά στην παραδοσιακή διδασκαλία και αξιολόγηση | 866 |
| Γράφημα 17: Συγκριτικό 95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσω τιμών για τον παράγοντα που αφορά στην προετοιμασία πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού και αυτονομία στην αξιολόγηση των μαθητών | 877 |
| Γράφημα 18: Συγκριτικό 95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσω τιμών για τον παράγοντα που αφορά στη συνεργασία με γονείς και συναδέλφους – επικαιροποίηση γνώσεων για τη βελτίωση της διδασκαλίας | 899 |
| Γράφημα 19: Συγκριτικό 95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσω τιμών για τον παράγοντα που αφορά στην προώθηση αυτονομίας στους μαθητές – επιλογή σεμιναρίων με κριτική προσέγγιση | 90 |
| Γράφημα 20: Συγκριτικό 95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσω τιμών για τον παράγοντα που αφορά στην ανάγκη για μεγαλύτερη καθοδήγηση από το ΑΠΣ και τις παιδαγωγικές θεωρίες | 911 |
| Γράφημα 21: Συγκριτικό 95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσω τιμών για τον παράγοντα που αφορά στην επιθυμία περισσότερης ελευθερίας-αυτενέργειας | 933 |
| Γράφημα 22: Συγκριτικό 95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσω τιμών των σύνθετων μεταβλητών του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου | 95 |
| Γράφημα 23: Συγκριτικό 95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσω τιμών των σύνθετων μεταβλητών του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου | 966 |
| Γράφημα 24: Ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών αναφορικά με το εάν οι μαθητές τηρούν χαρτοφυλάκιο προόδου | 977 |

| | |
|---|-----|
| Γράφημα 25: Ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών αναφορικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί τηρούν χαρτοφυλάκιο μαθημάτων | 988 |
| Γράφημα 26: Ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών αναφορικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί τηρούν προσωπικό χαρτοφυλάκιο | 999 |

Ευχαριστίες

Επιθυμώ να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου προς την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Δρ Σταυρούλα Καλδή για την πολύτιμη καθοδήγησή της και εποικοδομητική ανατροφοδότηση που μου προσέφερε κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Υπόχρεη είμαι επίσης και στην καθηγήτρια Δρ. Γιασεμή Σαραφίδου, η οποία με κατεύθυνε και με βοήθησε στο αντικείμενο της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.

Θα ήθελα επίσης να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους τους συναδέλφους μου, οι οποίοι πρόθυμα δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην παρούσα μελέτη με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων που τους δόθηκαν αλλά και με την προώθησή τους σε άλλους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω θερμά τον σύζυγο καθώς και την οικογένειά μου για την κατανόηση, την υποστήριξη και την ενθάρρυνσή τους καθ 'όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών και της ολοκλήρωσης της διπλωματικής μου εργασίας.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη διερεύνηση της πολύπλευρης έννοιας της αυτονομίας στη μάθηση και τη διδασκαλία. Ανάμεσα στις δύο αυτές κατευθύνσεις, μείζων σημασία έχει δοθεί τις τελευταίες δεκαετίες και πλήθος περιγραφών και αναλύσεων έχουν γραφτεί σχετικά με την αυτονομία του μαθητή. Ωστόσο, η αυτονομία των εκπαιδευτικών, έννοια που μέχρι στιγμής έχει βρεθεί στο περιθώριο, αναγνωρίζεται πλέον από την πλειοψηφία των παιδαγωγών και των ερευνητών ως απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη της πρώτης και αναγκαία συνισταμένη για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και τη γενικότερη ανασυγκρότησή της, συνεπώς επιβάλλεται να διερευνηθεί περαιτέρω.

Με βάση τα ανωτέρω δεδομένα και το αντίστοιχο θεωρητικό πλαίσιο, διεξήχθη έρευνα μεταξύ των εκπαιδευτικών τεσσάρων ειδικοτήτων (φιλόλογοι, φυσικοί, καθηγητές ξένων γλωσσών, καθηγητές πληροφορικής) που υπηρετούν στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση με στόχο να διερευνηθούν οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές τους σχετικά με την αυτονομία καθώς και οι διάφορες διαστάσεις της στη διδασκαλία και τη μάθηση. Για τη συλλογή δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων, σχεδιάστηκε και διανεμήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο εξετάζει συγκεκριμένες παραμέτρους της αυτονομίας. Τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν παρέχουν ενθαρρυντικά δεδομένα για τη ανακατεύθυνση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προκειμένου να γίνει πιο αποτελεσματικό και να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας.

Λέξεις-κλειδιά: αυτονομία του εκπαιδευτικού, πεποιθήσεις, πρακτικές, επαγγελματική εξέλιξη

Abstract

The present study focuses on exploring the multifaceted concept of autonomy in learning and teaching. Between these two directions, major emphasis has been placed and many descriptions and analyses have been written in the past decades on learner autonomy. However, teacher autonomy, although an underrated sense hitherto, is now recognized by the majority of educators and researchers as a prerequisite to the achievement of the former as well as a key factor for the improvement of the quality of education and its general reconstruction, it is therefore imperative to investigate further.

Based on the above and the relevant theoretical framework, research was conducted among teachers of four disciplines (Greek language and literature, physics, foreign languages, computers) employed in secondary public education, in order to investigate their perceptions and practices regarding autonomy and its various dimensions on teaching and learning. In order to collect the necessary data and draw conclusions, a questionnaire, examining specific aspects of autonomy, was designed and distributed. The results obtained carry encouraging implications for the redirection of the Greek educational system, in order to become more efficient and responsive to the demands of modern society.

Keywords: teacher autonomy, perceptions, practices, professional development

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία στόχο έχει να ερευνήσει, να περιγράψει και να εκφράσει τους προβληματισμούς της γράφουσας σχετικά με την έννοια της αυτονομίας στο πλαίσιο της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρεί να προσεγγίσει τις διάφορες ερμηνείες της έννοιας της αυτονομίας καθώς και την ουσία της εν λόγω ικανότητας, προκειμένου να απαντηθούν θεμελιώδη ερωτήματα που σχετίζονται με αυτή την ιδέα. Τι είναι η αυτονομία του εκπαιδευτικού και τι συνεπάγεται; Γιατί και πώς σχετίζεται με την αυτονομία του μαθητή; Πώς μπορεί να προωθηθεί και να ενισχυθεί; Εφόσον το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής ιδεολογίας έχει μετατοπιστεί προς την αυτονομία του μαθητή, δίνονται στον εκπαιδευτικό οι ίδιες ευκαιρίες για να αναπτύξει το δικό του διδακτικό πλαίσιο και να βρει το προσωπικό του διδακτικό στυλ ή υπάρχει ένας συγκεκριμένος κανόνας που πρέπει να ακολουθηθεί; Και, αν η αυτονομία είναι πραγματικά επιθυμητή και ευνοείται, είναι ο εκπαιδευτικός έτοιμος να αναλάβει την ευθύνη της δικής του μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης ή νιώθει πιο σίγουρος όταν του δίνονται έτοιμες λύσεις και μέθοδοι για να αναπαράγει, όταν κατευθύνεται πώς να διδάξει; Ποια είναι η αντίληψή του και το σύστημα πεποιθήσεών του σχετικά με την αυτονομία; Υπάρχει αντίφαση μεταξύ των πεποιθήσεων και των πρακτικών του;

Η θεωρητική διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων υποστηρίζεται από την πρακτική έρευνα, η οποία πραγματοποιείται εντός ενός πλαισίου συλλογής ποσοτικών δεδομένων. Εργαλείο της έρευνας αυτής αποτελεί ένα ερωτηματολόγιο σχεδιασμένο από τη συγγραφέα με βάση τη βιβλιογραφία, το οποίο έχει ως στόχο να δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα που σχετίζονται με το πεδίο που μελετάται. Κατά την κατασκευή αυτού του εργαλείου, μεγάλη έμφαση δόθηκε στις διάφορες παραμέτρους των πεποιθήσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών που μπορούν άμεσα ή έμμεσα να καταδείξουν τη θέση της αυτονομίας μέσα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Συνολικά, η εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Ειδικότερα, το κεφάλαιο 1 αναλύει το θεωρητικό υπόβαθρο γύρω από το οποίο ξεδιπλώνεται ολόκληρη η μελέτη και χρησιμεύει ως σημείο αναφοράς για την ανάπτυξη της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς και την ανάλυση των αποτελεσμάτων και των πορισμάτων που συνάγονται από αυτή. Ως εκ τούτου, αποσαφηνίζει την έννοια της αυτονομίας στον τομέα της εκπαίδευσης, τόσο από την πλευρά του εκπαιδευτικού όσο και από αυτή του μαθητή.

Στο κεφάλαιο 2 παρουσιάζεται επισκόπηση ερευνών σχετικών με την αυτονομία του εκπαιδευτικού και του μαθητή στη σχολική εκπαίδευση διαφόρων χωρών, ανακτημένων από ξενόγλωσσες κυρίως πηγές.

Το κεφάλαιο 3 παρουσιάζει την έρευνα που διεξήχθη με βάση το προαναφερθέν θεωρητικό πλαίσιο, τα ερωτήματα που την καθόρισαν, τη μεθοδολογία που τη διέπει καθώς και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των σχετικών δεδομένων.

Στο κεφάλαιο 4 παρουσιάζονται αναλυτικά και αξιολογούνται τα δεδομένα που συνελέγησαν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Τα ευρήματα που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών, τα οποία σχεδιάστηκαν και διανεμήθηκαν για τους σκοπούς της συγκεκριμένης μελέτης, αναλύονται διεξοδικά προκειμένου να εξαχθεί ακριβές συμπέρασμα ως προς το βαθμό αυτονομίας που οι εκπαιδευτικοί του δημοσίου τομέα πιστεύουν ή ισχυρίζονται ότι διαθέτουν, τη στάση τους απέναντι στην αυτονομία, καθώς και το βαθμό στον οποίο εμπλέκουν τους μαθητές τους σε πρακτικές που υποστηρίζουν την αυτονομία στο πλαίσιο της τάξης.

Τέλος, στο κεφάλαιο 5 συνοψίζονται τα κύρια συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα που διεξήχθη, αναλύεται η σημασία τους ώστε να διαμορφωθεί το προφίλ των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την αυτονομία. Αναφέρονται επίσης οι περιορισμοί που ενέχονται στην έρευνα αυτή, καθώς και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα, η οποία μπορεί να εμπλουτίσει και να επεκτείνει τα παρόντα ευρήματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Εισαγωγή

Το πρώτο κεφάλαιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτελεί μια προσπάθεια να παρέχει ένα βασικό θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο βασίζεται η μελέτη που θα αναλυθεί στα επόμενα κεφάλαια. Υπό το πρίσμα αυτό, η έννοια της αυτονομίας, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, ορίζεται και εξετάζεται από διάφορες οπτικές γωνίες, με ιδιαίτερη έμφαση στην άποψη των εκπαιδευτικών για αυτή και τη δυνατότητά της να οδηγήσει σε μια ανασυγκρότηση της εκπαίδευσης. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη ότι ο τελικός αποδέκτης της εν λόγω ανοικοδόμησης είναι ο μαθητής, έμφαση έχει δοθεί επίσης στην αυτονομία του μαθητή και τις ευεργετικές επιπτώσεις που οι βασισμένες στην αυτονομία διδακτικές πρακτικές συνεπάγονται για τη μάθηση και, κατ' επέκταση, για την κοινωνία.

1.1 Η έννοια της αυτονομίας

Η αυτονομία είναι μια πολύ ευρεία έννοια που συναντάται σε διάφορα πλαίσια και της αποδίδονται ποικίλες διαστάσεις, οι οποίες, ανάλογα με την περίπτωση, φέρουν πολιτική, κοινωνική, ηθική και φιλοσοφική χροιά. Στο πλαίσιο αυτό, ο φιλόσοφος Joseph Raz (1986:369) ορίζει τη σημασία της αυτονομίας ως «ελεύθερη επιλογή στόχων και σχέσεων», ως απαραίτητη προϋπόθεση για την προσωπική ευημερία. Ως εκ τούτου, καθίσταται προφανές ότι η ανάγκη για αυτονομία προέρχεται από τη θεμελιώδη τάση των ανθρώπων να αποτελούν οι ίδιοι την «πηγή» της δικής τους συμπεριφοράς και ενεργειών, σε αντίθεση με το να αποτελούν απλώς «πιόνια» των εξωτερικών δυνάμεων, δομώντας έτσι το δικό τους κόσμο, χωρίς να υπόκεινται στη θέληση των άλλων (deCharms, 1968 όπως αναφέρεται στους Butzel & Ryan, 1997. Young, 1986). Τα αυτόνομα άτομα καθορίζουν τι θέλουν πραγματικά, θέτουν στόχους, συλλαμβάνουν δικές τους πολιτικές και σχέδια, και διαμορφώνουν δικούς τους σκοπούς και προθέσεις ανεξάρτητα από οποιαδήποτε εξωτερική πίεση προς την κατεύθυνση αυτή (Dearden, 1975, όπως παρατίθεται στο Chanock, 2003). Στη βασική λεξιλογική και ετυμολογική της έννοια, η αυτονομία αναφέρεται στη δυνατότητα ενός ατόμου να αυτοπροσδιορίζει τη βούλησή του, να αποφασίζει το ίδιο για τον εαυτό του και να δρα ελεύθερα, χωρίς περιορισμό από εξωτερικές δυνάμεις ενώ αποτελεί μέλος συνόλου (Μπαμπινιώτης, 2008).

Σε γενικές γραμμές, όλοι οι ορισμοί της αυτονομίας ανεξαρτήτως των θεωρητικών καταβολών τους έχουν έναν κοινό παρονομαστή, δηλαδή της αυτοδιοίκησης και αυτο-κατεύθυνσης (Oxford, 2003. Robb, 2006. Bray, 2000. Berka, 2000). Ωστόσο, ο Raz επισημαίνει το γεγονός ότι ορισμένες προϋποθέσεις πρέπει να είναι παρούσες ή να πληρούνται προκειμένου να υφίσταται η αυτονομία. Προκειμένου ένα πρόσωπο να διάγει και να απολαμβάνει μια αυτόνομη ζωή, ορισμένες διανοητικές ικανότητες, συμπεριλαμβανομένου του ελάχιστου ορθολογισμού, της υλοποίησης στόχων και του προγραμματισμού δράσης, πρέπει να είναι παρούσες και να χρησιμοποιούνται αναλόγως. Αυτές οι ικανότητες θα επηρεάσουν τις επιλογές του, ώστε να είναι «χωρίς εξαναγκασμό και χειραγώγηση από άλλους» (1986:372-3). Φυσικά, η ελεύθερη επιλογή προϋποθέτει τον ελάχιστο ορθολογισμό, καθώς και ένα σύνολο επαρκών επιλογών, από τις οποίες το αυτόνομο άτομο θα μπορεί να επιλέξει.

1.1.1 Αυτονομία στην Εκπαίδευση

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών η αυτονομία έχει διεισδύσει και στην εκπαίδευση και αποτέλεσε θέμα συζητήσεων και πεδίο αυξανόμενου ενδιαφέροντος μεταξύ των ερευνητών της εκπαίδευσης, των φορέων χάραξης πολιτικής, των διοικητών και των επαγγελματιών σε διάφορους γνωστικούς τομείς (Usma, 2009. Benson, 2007. Benson & Huang, 2008. Dickinson, 1987. Holec, 1981. Little, 1991). Το επιστημονικό ενδιαφέρον για την έννοια της αυτονομίας στη μάθηση ξεκίνησε στη δεκαετία του 1970, έτυχε περαιτέρω επεξεργασίας και ενδυνάμωσης τη δεκαετία του 1980 και συνδέθηκε συχνά με μια ριζική αναδιάρθρωση της παιδαγωγικής που αφορούσε την απόρριψη της παραδοσιακής σχολικής τάξης και των πρακτικών της και την εισαγωγή εντελώς νέων τρόπων εργασίας (Allwright, 1988, όπως παρατίθεται στον James, 2001).

Όσον αφορά στις επιπτώσεις της, από εκπαιδευτική και παιδαγωγική σκοπιά, η αυτονομία δεν μπορεί να προσεγγιστεί απλουστευτικά, ως "ένα ενιαίο πρότυπο" (Holec, 2009:22) που μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις εκπαιδευτικές πτυχές και τα πλαίσια. Είναι ένας πολύπλευρος όρος με διαφορετικούς και συχνά αντικρουόμενους ορισμούς και διαστάσεις, ως εκ τούτου κρίνεται αναγκαία μια εξέτασή της σε πολλά επίπεδα και σε πολλούς τομείς. Η έννοιά της έχει χρησιμοποιηθεί εκτενώς στη βιβλιογραφία, αλλά η αμφισημία της παραμένει, γεγονός το οποίο έχει αποτελέσει

«σημαντική αιτία διαφωνιών, σε σημείο που γλωσσολόγοι και παιδαγωγοί έχουν αποτύχει να καταλήξουν σε συναίνεση ως προς το τι είναι πραγματικά η αυτονομία» (Thanasoulas, 2000:2).

Εκτός από τους αντιτιθέμενους ορισμούς, διαφορετικές ιδιότητες της αυτονομίας μπορούν επίσης να αποδοθούν σε διάφορα πρόσωπα ή ομάδες που λειτουργούν μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, η αυτονομία μπορεί να είναι μια εξασκούμενη ή επιθυμητή πρακτική των σχολείων και των διοικητικών τους οργάνων, των δασκάλων ή των μαθητών (Visser, 2000). Ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός αποδίδει στην έννοια αυτή μια προοπτική ελευθερίας, ελευθερία από τον έλεγχο που συνήθως ασκείται από τους ανώτερους στην κλίμακα ιεραρχίας μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Οι υποστηρικτές αυτής της άποψης για την αυτονομία βασίζουν τους ισχυρισμούς τους στη δήλωση του Edward Spranger ο οποίος, ήδη από το 1928, υπερασπιζόταν τα οφέλη της: «Η μάθηση και η εκπαίδευση θα είναι επιτυχής μόνο αν οι καθηγητές και οι μαθητές συναντιούνται ελεύθερα και τα ίδια τα σχολεία είναι ελεύθερα» (όπως αναφέρεται στην Ανακοίνωση Αυτονομίας για την Εκπαίδευση, Kant, 1998:115).

Υπό το πρίσμα αυτό, η ύπαρξη ή η έλλειψη αυτονομίας των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες εξαρτάται από την ελευθερία που τους παρέχεται από το διοικητικό τους όργανο όσον αφορά στα διοικητικά και οργανωτικά θέματα της συγκεκριμένης σχολικής κοινότητας και τις ιδιαιτερότητές της. Οι εκπαιδευτικοί ίσως αντιλαμβάνονται την αυτονομία ως την ελευθερία που τους δίνεται από τη Διεύθυνση του σχολείου και το Σύμβουλο Εκπαίδευσης να χρησιμοποιούν οποιεσδήποτε μεθόδους, τεχνικές και πηγές πιστεύουν ότι είναι οι πλέον κατάλληλες προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους και οι μαθητές με τη σειρά τους θα αισθάνονται αυτονομία έως το βαθμό που οι καθηγητές τους επιτρέπουν ή/και προωθούν τις ανάλογες πρακτικές.

Ωστόσο, οι πιο διαδεδομένοι ορισμοί της αυτονομίας στον τομέα της εκπαίδευσης, που ταιριάζουν και με την οπτική της παρούσας μελέτης, βασίζονται γενικά στον ορισμό του Holec (1981) για την αυτονομία ως την ικανότητα να αναλαμβάνει κάποιος την ευθύνη της μάθησής του και να έχει την ευθύνη όλων των αποφάσεων που αφορούν όλες τις πτυχές αυτής της μάθησης. Ένας τέτοιος ορισμός αφορά κυρίως όσους εμπλέκονται άμεσα σε μια κατάσταση μάθησης, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους και προϋποθέτει την επιλογή και την

ελεύθερη βούληση για ενεργό συμμετοχή σε όλες τις φάσεις της μαθησιακής διαδικασίας.

Σε ευθυγράμμιση με την προσέγγιση αυτή, η τυπική εκπαίδευση αποτελεί μία εποικοδομητική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει την ενεργή αναζήτηση (ακόμα και την επιβολή) νοήματος στα γεγονότα (Candy, 1991 στον Thanasoulas, 2000). Αντίστοιχα, ο μακροπρόθεσμος στόχος της δεν είναι προφανώς η εκμάθηση ενός συγκεκριμένου αριθμού «γεγονότων και αληθειών», αλλά το να εμπνεύσει τα άτομα να δημιουργούν νέες, πρωτότυπες ιδέες αντί να ανακυκλώνουν τις παλιές και να αναπτύξουν την ικανότητα και το ενδιαφέρον να μαθαίνουν μόνοι τους (αυτόνομα), ακόμα και μετά την επίσημη εκπαιδευτική διαδικασία (Ellerman, 2004. Jiménez Raya, 2009). Σε αυτή την περίπτωση, η βασική σχέση μεταξύ αυτονομίας και εκπαίδευσης γίνεται αρκετά σαφής. «Αν η αυτονομία του ατόμου είναι ένα καλό πράγμα αυτό καθαυτό, η αυτοδιάθεση [και η αυτο-κατεύθυνση] του ατόμου πρέπει να είναι ο απώτερος στόχος της εκπαίδευσης» (Berka, 2000:5). Εν τέλει, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι παρατηρείται συμφωνία μεταξύ των παιδαγωγών σχετικά με το ότι η αυτονομία πρέπει να αποτελέσει τον απώτερο στόχο της εκπαίδευσης.

1.2 Η αυτονομία του εκπαιδευτικού

Ενώ η έννοια της αυτονομίας απέκτησε πρόσφατα ιδιαίτερη έμφαση στον επιστημονικό διάλογο για την εκπαίδευση, η συντριπτική πλειοψηφία των μελετών που ασχολούνται με αυτό το περίπλοκο θέμα εστιάζει στην έννοια αυτή από την πλευρά των εκπαιδευομένων. Και ενώ ολόκληρα δοκίμια έχουν αφιερωθεί στην διερεύνηση της ιδέας της αυτονομίας και των επιπτώσεών της ως κεντρικών εννοιών που σχετίζονται με την ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, πολύ λιγότερες, σχετικά πρόσφατες μελέτες αντιμετωπίζουν το θέμα από την πλευρά του δασκάλου (Smith, 1996. Bailey, 2006). Στην πορεία του τομέα της αυτονομίας, οι εκπαιδευτικοί έχουν κρατηθεί σε δεύτερο πλάνο, δεν τους έχει αποδοθεί η κεντρική θέση που τους αξίζει στην παιδαγωγική έρευνα και ανάπτυξη. Ωστόσο, αυτό το αυξημένο ενδιαφέρον για την αυτονομία του μαθητή οδηγεί αναπόφευκτα στη συζήτηση για την αυτονομία του εκπαιδευτικού, δεδομένου ότι, σε τελική ανάλυση, «οι εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση των στρατηγικών και των πρακτικών αυτονομίας των μαθητών» (Mello et al., 2008:514). Αν δε βάλουμε τους εκπαιδευτικούς στο

επίκεντρο της έρευνας για την αυτονομία, είναι αμφίβολο ότι οι προσπάθειες των ειδικών για την προώθηση της παιδαγωγικής για την αυτονομία θα αποφέρουν τους επιθυμητούς καρπούς (Vieira, 2007:21).

Η έννοια της αυτονομίας των εκπαιδευτικών εισήχθη ρητά στη βιβλιογραφία για την εκπαίδευση στα μέσα της δεκαετίας του 1990 από τον Little, ο οποίος κατάφερε να εφαρμόσει στη θεωρητική κατασκευή της έννοιας αυτής τις ιδέες που απέκτησε από την πρακτική εργασία σε αίθουσες διδασκαλίας (Benson & Huang, 2008), διατυπώνοντάς την ως «η ικανότητα των εκπαιδευτικών να εμπλακούν σε αυτο-κατευθυνόμενη διδασκαλία» (Little, 1995 στη Yan, 2010:175). Από τότε, έχει εξελιχθεί σε μια έννοια με εξαιρετική βαρύτητα και μεγάλες συζητήσεις να εξελίσσονται γύρω από τη σημασία της και τις συνέπειές της. Κάνοντας μια επισκόπηση των ορισμών που δόθηκαν κατά καιρούς για την αυτονομία του εκπαιδευτικού, ο Benson (2001) την αντιμετωπίζει ως «δικαίωμα στην ελευθερία από τον έλεγχο» ενώ, σύμφωνα με την προσέγγιση του Smith (2000 στη Yan, 2010:175), η εν λόγω έννοια αναφέρεται στην «ικανότητα να αναπτύσσει κατάλληλες δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις για τον εαυτό του ως εκπαιδευτικό, σε συνεργασία με άλλους». Τέλος, η Aoki (2000 στον Smith, 2001:2), προσφέροντας ίσως τον πιο ολοκληρωμένο ορισμό της αυτονομίας του εκπαιδευτικού, ισχυρίζεται ότι συνίσταται στην «ικανότητα, ελευθερία και/ή υπευθυνότητα να κάνει επιλογές που αφορούν τη διδασκαλία του».

1.2.1. Οι διαστάσεις της αυτονομίας του εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με πολλούς ακαδημαϊκούς, ο όρος «αυτονομία του εκπαιδευτικού» ενέχει περισσότερες από μία διαστάσεις. Παρ' όλα αυτά οι περισσότερες από τις προσπάθειες που έχουν γίνει προκειμένου να προσδιοριστεί με σαφήνεια η σημασία - ή οι πιθανές σημασίες- του όρου έχουν την τάση να αντιμετωπίζουν αυτό το θέμα συνηγορώντας συχνά υπέρ μίας από τις πτυχές του όρου με αποκλεισμό των άλλων (Smith, 2001).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο Holec με τον ορισμό του για την αυτονομία του ατόμου δίνει έμφαση σε δύο σημαντικές διαστάσεις της, την ικανότητα λήψης αποφάσεων και την υπευθυνότητα για τη μάθησή του. Ωστόσο, η έννοια της αυτονομίας του εκπαιδευτικού δεν ολοκληρώνεται με αυτό αλλά περιλαμβάνει περισσότερα χαρακτηριστικά. Ο McGrath (2000) διακρίνει σε αυτή δύο διαστάσεις:

- 1) Αυτοκατευθυνόμενη επαγγελματική δράση/ανάπτυξη
- 2) Ελευθερία από τον έλεγχο των άλλων

Η πρώτη διάσταση αντανακλά την εικόνα του εκπαιδευτικού ως ερευνητή και ως στοχαστικού επαγγελματία, υπεύθυνου για τη δική του ανάπτυξη και πρακτική, ενώ η δεύτερη αναφέρεται σε τρόπους με τους οποίους ανταποκρίνεται στους περιορισμούς που ενυπάρχουν στο πλαίσió του (Muñoz, 2007). Αναμφισβήτητα, η δεύτερη διάσταση, η ελευθερία από τους περιορισμούς στη διδασκαλία, αντανακλά την πιο ευρέως διαδεδομένη έννοια του όρου «αυτονομία του εκπαιδευτικού» στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία αλλά και στις αντιλήψεις των ανθρώπων γενικώς.

Κατά τον Smith (2001), αν και χρήσιμη, αυτή η διπολική διάκριση χρειάζεται περαιτέρω ανάλυση για τους εξής λόγους: πρώτον, διότι συμπεραίνει κανείς ότι η επαγγελματική δράση είναι το ίδιο με την επαγγελματική ανάπτυξη, πράγμα το οποίο δεν ισχύει, καθώς υπάρχει περίπτωση ένας εκπαιδευτικός να δρα με αυτοκατευθυνόμενο τρόπο αλλά δεν είναι απαραίτητο ότι μαθαίνει από την εμπειρία αυτή. Δεύτερον, όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την ελευθερία τους προτείνεται να γίνει διάκριση μεταξύ ικανότητας -και/ή προθυμίας- να εμπλακεί κανείς σε μία αυτοκατευθυνόμενη συμπεριφορά και της ίδιας της συμπεριφοράς, καθώς κάποιιοι έχουν μεν την ικανότητα να εμπλακούν σε αυτο-κατευθυνόμενη δράση αλλά αρνούνται να το κάνουν για διάφορους λόγους. Έτσι, λοιπόν, αναλύοντας την αντίληψή τους για την αυτονομία των εκπαιδευτικών, ο Smith (2001) και αργότερα οι Smith και Erdogan (στη Muñoz, 2007) υποδιαιρούν τις διαστάσεις της ως εξής:

Σχετικά με την επαγγελματική δράση:

- A) Αυτο-κατευθυνόμενη επαγγελματική δράση
- B) Ικανότητα για αυτο-κατευθυνόμενη επαγγελματική δράση
- Γ) Ελευθερία από τον έλεγχο όσον αφορά την επαγγελματική δράση

Σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη:

- A) Αυτο-κατευθυνόμενη επαγγελματική ανάπτυξη
- B) Ικανότητα για αυτο-κατευθυνόμενη επαγγελματική ανάπτυξη
- Γ) Ελευθερία από τον έλεγχο όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη

Το παραπάνω σχήμα αντιμετωπίζει από άλλη οπτική γωνία την έννοια της αυτονομίας του εκπαιδευτικού και αναφέρεται στην επαγγελματική δράση και την επαγγελματική ανάπτυξη ως δύο ξεχωριστές διαστάσεις της, η καθεμιά από τις οποίες συμπεριλαμβάνει τρεις διαφορετικές πτυχές, την αυτο-κατεύθυνση, την ικανότητα και την ελευθερία. Στην ανάλυση αυτή αναφέρονται συνοπτικά όλες οι πλευρές της

αυτονομίας των εκπαιδευτικών εκτός από το υποκειμενικό στοιχείο των στάσεων τους, το οποίο, κατά την Yan (2010), καθορίζει την επιτυχή εφαρμογή της αυτονομίας.

1.2.2 Η Αυτονομία του εκπαιδευτικού ως επαγγελματική ελευθερία

Πολλοί μελετητές εξισώνουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών με ένα γενικευμένο δικαίωμα στην ελευθερία από τον έλεγχο των άλλων και την επιβολή από τους ανωτέρους όσον αφορά στην επαγγελματική τους δράση, που εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο τα προγράμματα σπουδών και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αφήνουν περιθώρια στη διακριτική τους ευχέρεια (Benson, 2000. Benson & Huang, 2008. Smith, 2001). Σημαντικοί υποστηρικτές αυτής της προσέγγισης ήταν οι Benson (2000) και Mackenzie (2002), που ισχυρίζονταν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εργάζονται κάτω από συνθήκες στις οποίες ο έλεγχος που ασκούν περιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από παράγοντες όπως η εκπαιδευτική πολιτική, οι θεσμικοί κανόνες και συμβάσεις του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού ιδρύματος επί των οποίων δεν έχουν καμία ευθύνη ή επιρροή. Οι μελετητές που ευθυγραμμίζονται με μια τέτοια προσέγγιση ισχυρίζονται ότι είναι σχεδόν αδύνατο για τους εκπαιδευτικούς να προσεγγίσουν τους στόχους τους όταν βρίσκονται σε μια κατάσταση που προσδιορίζεται ολοκληρωτικά από τους παράγοντες επί των οποίων δεν έχουν κανέναν έλεγχο (Lortie, 1975 στους Benson & Huang, 2008. Webb, 2002). Ενδιαφέρουσες και γλαφυρές είναι οι εικόνες που μεταφέρονται στον αναγνώστη μέσα από το άρθρο της Vieira (2007) σχετικά με το πώς βλέπουν οι εκπαιδευτικοί τον εαυτό τους, με δεδομένη την έλλειψη επαγγελματικής αυτονομίας λόγω των εξωτερικών επιβολών. Τον παρομοιάζουν, λοιπόν, με ένα άγριο ζώο σε αιχμαλωσία που προσαρμόζεται στην πραγματικότητα που του επιβάλλεται ή με μια μαριονέτα, που ενώ φαίνεται ανεξάρτητη, τα σχοινιά που της δίνουν εντολές είναι πολύ ισχυρά για να την αφήσουν να δράσει ελεύθερα και την κινούν προς την κατεύθυνση που θέλουν.

Για την αντιμετώπιση αυτών των περιορισμών, οι ανωτέρω μελετητές υποδεικνύουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών ως τον κρίσιμο παράγοντα που μπορεί να τους καταστήσει ελεύθερους να διαμορφώνουν τις οδηγίες και τις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών σύμφωνα με τις δικές τους αντιλήψεις για τις ικανότητες και τις ανάγκες των μαθητών τους (Chanan & Gilchrist, 1974. LaCoe,

2008). Ωστόσο, η επιθυμητή επαγγελματική ελευθερία δεν πρέπει απλώς να τους «χορηγείται» από τους ανωτέρους, αλλά θα πρέπει να είναι το αποτέλεσμα των διαδικασιών της επαγγελματικής ανάπτυξης, δε θα πρέπει να είναι θέμα του «επιτρέπω», αλλά του «καθιστώ ικανό», διότι προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο είναι πρόθυμοι, αλλά και ικανοί να διαμορφώνουν ανεξάρτητη κρίση και να ασκούν κάποιο είδος ελέγχου στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μεσολαβώντας μεταξύ περιορισμών και ιδανικών (Benson & Huang, 2008. McGrath, 2000. Vieira, 2003).

Μερικοί έχουν προχωρήσει περισσότερο αντιλαμβανόμενοι το δάσκαλο ως νόμιμη αρχή για θέματα της τάξης - διδακτικές διαδικασίες, διαχείριση του χρόνου, κατανομή των πόρων, καθώς και κίνητρα των μαθητών, έλεγχο και αξιολόγηση (Packard, 1976. Blase & Kirby, 2000). Ωστόσο, ο όρος «αρχή» είναι προβληματικός, διότι περιλαμβάνει την έννοια της επιβολής και συνιστά μια αντίφαση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης που υποστηρίζει την αυτονομία, δεδομένου ότι είναι η διδασκαλία που πρέπει να προσαρμοστεί στο μαθητή και όχι ο μαθητής στη διδασκαλία (Holec, 1985, όπως παρατίθεται στη Hurd, 1998).

Πολλοί παιδαγωγοί των οποίων η συλλογιστική επικεντρώνεται γύρω από την αυτονομία ισχυρίζονται ότι η αυτονομία είναι «θέμα βαθμού» (Raz, 1986:373) και παραδέχονται ότι η απόλυτη αυτονομία δεν είναι εφικτή και πρέπει να λαμβάνεται μέριμνα ώστε να μην αγνοείται η σχετικότητα της έννοιας αυτής. Αντίθετα, η αυτονομία μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητή ως ένα συνεχές στο οποίο είναι δυνατοί διαφορετικοί βαθμοί αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και σε διάφορες πτυχές του μαθησιακού περιβάλλοντος (Jiménez Raya, 2009). Για παράδειγμα, είναι δύσκολο να αρνηθούμε ότι υπάρχει έστω και ένας ελάχιστος βαθμός αυτονομίας σε επίπεδο τάξης, λόγω της φυσικής απομόνωσης των εκπαιδευτικών στις τάξεις τους, τις σχετικά σπάνιες ευκαιρίες για τους διοικητές να παρακολουθούν την απόδοση των εκπαιδευτικών, καθώς και το μεγάλο περιθώριο διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών που έχουν οι εκπαιδευτικοί.

Ωστόσο, η αυτονομία στην εκπαιδευτική λειτουργία τους είναι αρκετά περιορισμένη λόγω των προσδοκιών που τους επιβάλλονται από τις κατευθυντήριες οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και τις υπουργικές απαιτήσεις, ιδίως όσον αφορά στην κάλυψη της ύλης, και περιλαμβάνει περισσότερο ελευθερία στην υλοποίηση παρά στη λήψη αποφάσεων. Επιπλέον, ακόμα και η περιορισμένη αυτή αυτονομία στην τάξη δεν συνεπάγεται αυτονομία στη λειτουργία της διαχείρισης ή στη συμμετοχή στις αποφάσεις σχετικά με τα σχολικά θέματα, κάτι το

οποίο στις περισσότερες περιπτώσεις είναι εξ ολοκλήρου αρμοδιότητα του διευθυντή του σχολείου (Blase & Kirby, 2008). Για την προσαρμογή τους, λοιπόν, στα δεδομένα αυτά, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν την ικανότητα να κρίνουν πότε είναι σε θέση να ενεργούν αυτόνομα και πότε όχι (Breen & Mann, 1997).

1.2.3 Η Αυτονομία του εκπαιδευτικού ως επαγγελματική ανάπτυξη

Για την αντιμετώπιση των περιορισμών αυτών που τους επιβάλλονται από τα επίσημα προγράμματα σπουδών και τα συνιστώμενα υλικά και πρακτικές, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποκτήσουν και να αναπτύξουν μια σειρά μεταγνωστικών στρατηγικών, όπως ο σχεδιασμός, ο αναστοχασμός, η αυτο-παρακολούθηση και η αυτο-αξιολόγηση (Wenden, 1998. Richards, 1998 στη Muñoz, 2007), τα οποία αποτελούν απαραίτητα στοιχεία στην προώθηση της επαγγελματικής αυτονομίας. Έτσι, θα είναι σε θέση να προσαρμόζουν τις εν λόγω οδηγίες σύμφωνα με τις ερμηνείες τους για αυτές και την εκτίμηση των αναγκών και των χαρακτηριστικών του διδακτικού τους πλαισίου. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, ο Kumaravadivelu (2006) προτείνει την αναθεώρηση της σχέσης μεταξύ επιστημόνων της παιδαγωγικής και εν ενεργεία εκπαιδευτικών μέσα από την ενδυνάμωση των δεύτερων με γνώσεις, δεξιότητες και αυτονομία. Οι υποστηρικτές αυτής της άποψης θεωρούν την αυτονομία των εκπαιδευτικών ως μια έννοια στενά και αναπόσπαστα συνδεδεμένη με την ιδέα του κριτικά σκεπτόμενου δασκάλου ο οποίος αμφισβητεί και εξετάζει προσεκτικά τα εκπαιδευτικά του πλαίσια με τους παιδαγωγικούς τους στόχους και περιορισμούς, προκειμένου να αποκτήσει μια βαθύτερη κατανόηση για αυτούς και τελικά να τους βελτιώσει (Bartlett, 1990. Benson, 2000, όπως παρατίθεται στο Vieira & Marques, 2002).

Μια τέτοια ιδέα της αυτονομίας των εκπαιδευτικών έχει προκύψει από μια μετατόπιση του επιστημονικού ενδιαφέροντος από τον εκπαιδευτικό ως αγωγό των μεθόδων που επινοήθηκαν από ειδικούς στον εκπαιδευτικό ως ένα αυτο-κατευθυνόμενο μαθητή και επαγγελματία (Benson, 2001). Υπό το πρίσμα αυτό, αυτόνομοι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που εμφανίζουν την ικανότητα και τη δέσμευση να εμπλέκονται όχι μόνο στην αυτο-κατευθυνόμενη διδασκαλία, αλλά και τη μάθηση και η αυτονομία τους είναι «ανάλογη με την αυτονομία του μαθητή, διαφέροντας από αυτή κατά κύριο λόγο στο αντικείμενο ευθύνης και ελέγχου» (Benson & Huang, 2008:428).

Με τη συμμετοχή τους σε μία διαδικασία αυτόβουλης συνεχούς μάθησης και βελτίωσης της παιδαγωγικής τους γνώσης και κατάρτισης, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν και διατηρούν την ικανότητα «να μετατρέπουν το υπόβαθρο που διαθέτουν σε μορφές που είναι παιδαγωγικά ισχυρές και όμως προσαρμοστικές στις μεταβολές της ικανότητας, του πλαισίου [και των αναγκών] που παρουσιάζονται από τους μαθητές», καθώς εφοδιάζονται με μία ευρεία γκάμα στρατηγικών, κάποιες από τις οποίες αντλούν κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης και δε βασίζονται μόνο σε ένα μικρό σύνολο δραστηριοτήτων που σχεδιάζονται και υλοποιούνται με ελεγχόμενο τρόπο (Williams, 2007:209). Ως εκ τούτου, η αυτονομία των εκπαιδευτικών συνδέεται εμφανώς με την προώθηση της αυτονομίας των μαθητών, καθώς γίνεται αντιληπτή ως μια συνεχής διαδικασία έρευνας σχετικά με το πώς μπορεί η διδασκαλία να προωθήσει με τον καλύτερο τρόπο την αυτόνομη μάθηση για τους μαθητές, κάτι το οποίο συμπεριλαμβάνει, μεταξύ άλλων αρχών, τη δράση, τη διαπραγμάτευση, την κατανόηση των περιορισμών και τη συνεργατική υποστήριξη (Barfield et al., 2001). Σε αυτή την περίπτωση, η αυτονομία των εκπαιδευτικών θεωρείται ως το μέσο με το οποίο μπορούν να ενσταλάξουν αυτόνομες συμπεριφορές στους μαθητές τους, δεδομένου ότι, για να γίνει αυτό, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να «γνωρίζουν τι σημαίνει να είναι κανείς αυτόνομος μαθητής» (Little, 2007 όπως παρατίθεται στους Aoki et al., 2010:63).

Είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να αλλάζουν τον εαυτό τους, γιατί έτσι θα είναι σε θέση να βελτιώνουν τη διδασκαλία τους και κατ' επέκταση τις στάσεις των παιδιών απέναντι στο διδακτικό τους αντικείμενο (Izumi, 2009). Άλλωστε, η υποστήριξη της αυτονομίας του μαθητή δεν είναι μόνο θέμα αλλαγής των διδακτικών τεχνικών αλλά αλλαγής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών (Thavenius, 1999 στην Aoki, 2008:15).

Συμπερασματικά, παρ' όλες τις διαφωνίες που υπάρχουν μεταξύ των θεωρητικών όσον αφορά στην έννοια της αυτονομίας στη μάθηση, ο κεντρικός ρόλος του εκπαιδευτικού υπογραμμίζεται με έμφαση από όλους. «Η επιτυχία ή όχι της σχολικής εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα και την ικανότητα του εκπαιδευτικού» (Izumi, 2009:2), συνεπώς είναι σημαντικό να προωθήσουμε πολιτικές που ενθαρρύνουν και δίνουν βάση στην εκπαίδευσή τους για την αυτονομία. Μέσω αυτής θα ξεκινήσουν οι εκπαιδευτικοί ένα ταξίδι αυτο-ανακάλυψης και αυτο-ανασυγκρότησης (Jiménez Raya, 2009:6).

1.3 Η Αυτονομία του μαθητή

Όπως συνέβη και με την ευρεία έννοια της αυτονομίας που περιγράφηκε παραπάνω, η έννοια της αυτονομίας του μαθητή είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με ακρίβεια (Gardner, 2007, Little, 2003). Η αυτονομία του μαθητή έχει οριστεί ως η ανάληψη ευθύνης από την πλευρά του για τη δική του μάθηση (Holec, 1981) και, ως εκ τούτου, τονίζει την προσωπική εμπλοκή του εκπαιδευόμενου στο περιεχόμενο της εκπαίδευσής του και περιλαμβάνει «την ικανότητα ανάληψης ελέγχου, τη γνώση του πώς να μαθαίνει, καθώς επίσης και το κίνητρο για να μάθει» (Lamb, 2008:271). Σύμφωνα με τον Little (2004), οι μαθητές εξασκούν αυτή την ευθύνη μέσω της εμπλοκής τους σε όλες τις φάσεις της μαθησιακής διαδικασίας – το σχεδιασμό, την υλοποίηση, την αξιολόγηση. Η αυτονομία τους αναπτύσσεται ως αποτέλεσμα της αέναης προσπάθειάς τους να κατανοήσουν το γιατί, το τι και το πώς της μάθησής τους (Dam 1995 στον Little, 2004). Η ευθύνη αυτή προϋποθέτει ότι οι μαθητές έχουν επίγνωση του ρόλου τους, η οποία γενικά προέρχεται με μεταγνωστικό τρόπο (Usuki, 2007). Η μεταγνώση είναι μια έννοια που «αγκαλιάζεται» από πολλούς θεωρητικούς, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη της μεταγνωστικής ικανότητας των μαθητών μπορεί να ενισχύσει τις δυνατότητές τους στην κατανόηση, την παρακολούθηση και την επίλυση προβλημάτων στη μάθησή τους, βοηθώντας τους να εξελίσσονται σταδιακά σε αυτο-κατευθυνόμενους μαθητές που μπορούν να συνεχίσουν να μαθαίνουν δια βίου (Kwan, 2009).

Επιστημονικές καθώς και εμπειρικές μελέτες σε αυτόν τον τομέα έχουν καταλήξει να αποδίδουν μεγάλη έμφαση σε συναισθηματικούς, κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες όσον αφορά στην απόκτηση της μονιμότητας της μάθησης. Η αναγνώριση αυτών των παραγόντων ως καθοριστικών για τη μάθηση αντικατοπτρίζεται στην αύξηση της προσοχής στο μαθητή ως τον βασικό παράγοντα στη διαδικασία αυτή και την αναγνώριση της εν λόγω άποψης ως ευνοϊκής και ως προϋπόθεσης για αποτελεσματική μάθηση, υποστηρίζοντας έτσι με σθένος μια στενή σχέση μεταξύ αυτονομίας και αποτελεσματικής μάθησης (Candy, 1991. Dafei, 2007. Benson, 2001).

Η αυτόνομη μάθηση έχει καταστεί ένας έγκυρος στόχος για τους εκπαιδευτές, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ένας θεμελιώδης σκοπός της εκπαίδευσης είναι να αναπτύξει σε άτομα τη δυνατότητα να παίρνουν τις δικές τους αποφάσεις σχετικά με το τι σκέφτονται και κάνουν (Boud, 1988). Ο στόχος αυτός βασίζεται στην έννοια του τύπου ελέγχου, η οποία εκδηλώνει την υπόθεση ότι αν οι μαθητές εμπλέκονται στις

διαδικασίες λήψης αποφάσεων σχετικά με τις δικές τους γνώσεις και ικανότητες, είναι πιθανό να είναι πιο ενθουσιώδεις και αφοσιωμένοι στη μάθηση και η μάθηση μπορεί να είναι περισσότερο επικεντρωμένη και με νόημα για αυτούς (Littlejohn, 2008. Balcikanli, 2010). Η εκμάθηση της επιτυχίας και η ενίσχυση των κινήτρων αποτελεί προϋπόθεση ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη δική τους μάθηση, να είναι σε θέση να την ελέγχουν και να αντιλαμβάνονται ότι οι επιτυχίες ή οι αποτυχίες τους στη μάθηση πρέπει να αποδοθούν σε δικές τους προσπάθειες και στρατηγικές και όχι σε παράγοντες πέρα από τον έλεγχό τους (Dickinson, 1995, όπως παρατίθεται στον Shimo, 2003).

Από όλα τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι η αυτονομία του μαθητή είναι μια έννοια στενά συνδεδεμένη με την αποτελεσματικότητα και την επιτυχία στη μάθηση. Η διαπίστωση αυτή όμως δημιουργεί περισσότερα ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν. Είναι αυτό το γνώρισμα μια έμφυτη ικανότητα που όλοι οι άνθρωποι έχουν; Αν ναι, υπάρχει τρόπος να αναπτυχθεί η ικανότητα αυτή περαιτέρω ή υπόκειται σε φυσικές διαδικασίες; Ο Holec είναι απόλυτα βέβαιος ότι η ικανότητα να αναλαμβάνει κανείς την ευθύνη για τη μάθησή του «δεν είναι έμφυτη, αλλά πρέπει να αποκτηθεί» είτε με φυσικά μέσα ή μέσω της τυπικής εκπαίδευσης (1981, όπως αναφέρεται στους Allford & Pachler, 2007:142). Ο Hermes (2000) είναι πολύ επιφυλακτικός σχετικά με τον έμφυτο χαρακτήρα της αυτονομίας. Ισχυρίζεται ότι «πρέπει να γίνει εισαγωγή, προετοιμασία και σχεδόν «διδασκαλία» από το δάσκαλο, το οποίο σημαίνει να ζεις με το παράδοξο ότι η αυτονομία μπορεί να επιτευχθεί μόνο αφού απορριφθεί στη διαδικασία της διδασκαλίας» (σελ. 6).

Η αυτονομία του μαθητή δεν είναι συνώνυμο της αυτοδιδασκαλίας, της «μάθησης χωρίς δάσκαλο», στο σπίτι ή μέσω υπολογιστή, όπως εσφαλμένα είχε επικρατήσει παλαιότερα. Αντίθετα, η αυτονομία τονίζει την ικανότητα ενός ατόμου να εμπλέκει τον εαυτό του στην αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση. Αφορά την ικανότητα ελέγχου της μάθησής του, η οποία μπορεί να καλλιεργηθεί και να διερευνηθεί με πολλούς τρόπους με τη βοήθεια της αυτονομίας του δασκάλου (Yan, 2010:176). Ο Little (1991:4), εκφράζοντας και άλλους συναδέλφους του που ασχολήθηκαν με τον τομέα αυτό, μιλά για την αυτονομία ως «ικανότητα απομάκρυνσης, κριτικού αναστοχασμού, λήψης αποφάσεων και ανεξάρτητης δράσης», που είναι απίθανο να πραγματοποιηθούν αποτελεσματικά χωρίς τη μεσολάβηση του εκπαιδευτικού (Hurd, 1998. Muñoz, 2007). Η αναγκαιότητα του εκπαιδευτικού στην αυτόνομη τάξη συνοψίζεται στη φράση του Little (2004:1) «Αν οι δάσκαλοι σταματήσουν να

διδάσκουν, οι περισσότεροι μαθητές θα σταματήσουν να μαθαίνουν». Ως εκ τούτου, η σύνδεση των δύο πτυχών της αυτονομίας που αναλύθηκαν ως τώρα έρχεται στο προσκήνιο.

1.4 Αλληλοσυσχέτιση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού με την αυτονομία του μαθητή

Η αυτονομία του εκπαιδευτικού έχει πολλάκις αναφερθεί από παιδαγωγούς ως αναγκαία και συμπληρωματική έννοια της αυτονομίας του μαθητή. Η Vieira (2007) υποστηρίζει ότι «όταν βλέπουμε την αυτονομία ως ένα συλλογικό συμφέρον, δεν υπάρχει κανένας τρόπος να μπορέσουμε να διαχωρίσουμε την ιδέα της αυτονομίας των μαθητών από την ιδέα της αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό είναι ίσως σημαντικό να βρούμε έναν κοινό ορισμό για την αυτονομία μαθητών και εκπαιδευτικών» (σ. 23-4). Την ίδια πεποίθηση είχε εκφράσει και σε προηγούμενο άρθρο της (2006), όπου αναφέρει ότι η ανάπτυξη των δύο τύπων αυτονομίας δεν είναι ανεξάρτητη η μία από την άλλη, καθώς η μία δίνει νόημα στην άλλη. Επεκτείνοντας το επιχείρημά της, οι Jiménez Raya et al. (2007, όπως αναφέρεται στο Jiménez Raya, 2009) αντιλαμβάνονται την αυτονομία ως ένα ιδανικό που βασίζεται σε μια δημοκρατική άποψη της εκπαίδευσης, βλέποντας την αυτονομία του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος και ορίζοντάς τις ως «η ικανότητα να αναπτυχθεί κανείς ως ένας αυτο-προσδιοριζόμενος, κοινωνικά υπεύθυνος και με κριτική επίγνωση συμμετέχων σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (και πέρα από αυτά), μέσα σε ένα όραμα της εκπαίδευσης ως (δια)προσωπικής ενδυνάμωσης και κοινωνικού μετασχηματισμού».

Ο Thanasoulas (2000) ισχυρίζεται ότι η αυτονομία του μαθητή δε συνεπάγεται ο δάσκαλος να γίνει περιττός και να παραιτηθεί από το ρόλο του στη μαθησιακή διαδικασία. Αντίθετα, εξακολουθεί να είναι παρών. Αυτό που αλλάζει και διαφοροποιεί τους εκπαιδευτικούς με αυτονομία από εκείνους με λιγότερη είναι το είδος της καθοδήγησης και του ελέγχου που ασκούν. Έτσι, οι πρώτοι προβληματίζονται σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και είναι πρόθυμοι να δεχτούν ότι κάποιες φορές η διδασκαλία τους χρειάζεται να επανεξεταστεί και να τροποποιηθεί, προκειμένου να προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητών τους, οι τελευταίοι όμως όχι. Επίσης, οι πρώτοι θα ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να

αναλάβουν μεγαλύτερη ευθύνη στη μάθησή τους, ενώ οι τελευταίοι θα προσπαθήσουν μόνο να επιβάλουν τις δικές τους αποφάσεις, καταπνίγοντας έτσι κάθε πιθανή επιθυμία των μαθητών τους να εμπλακούν πιο ενεργά στη μάθηση (Holec, 2009).

Στην αυτόνομη τάξη ο εκπαιδευτικός δεν είναι σε καμία περίπτωση περιττός. Μπορεί η εικόνα του να διαφέρει από αυτή του παρελθόντος, την εικόνα του μοναδικού φορέα γνώσης στην τάξη και αξιολογητή της επίδοσης των μαθητών, ωστόσο ο ρόλος του είναι σημαντικότερος. Με την παρουσία του ως συμβούλου, αρωγού και διευκολυντή, έχει την ευθύνη να δημιουργήσει και να διατηρήσει μια μαθησιακή κοινότητα (Little, 2004) και να μετατρέψει τα μέλη της από παθητικούς δέκτες της σοφίας του σε ανεξάρτητα και σκεπτόμενα άτομα, ακόμα και αν αναγνωρίζει ότι όσο αυξάνεται η αυτονομία τους τόσο θα μειώνεται η δική του επιρροή στη γνωστική τους ανάπτυξη και πρόοδο (Holec, 1985. Hurd, 1998). Αυτό δεν είναι ούτε εύκολο ούτε ευχάριστο, καθώς ο εκπαιδευτικός συχνά νιώθει ότι θα χάσει τον έλεγχο της τάξης που έως τώρα κατείχε αλλά και το κύρος του που πήγαζε από τον έλεγχο αυτό (Lacey, 2007), καθώς οι μαθητές θα τον ξεπεράσουν. Οι σωστοί εκπαιδευτικοί όμως οφείλουν να στοχεύουν και να προσπαθούν για αυτή την αλλαγή. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του εμπνευσμένου παιδαγωγού Μίλτου Κουντουρά, ο οποίος ήδη από το 1930 είχε αντιληφθεί την αξία της αυτονομίας και της αυτοκατεύθυνσης:

«Εζήτησα να ξυπνήσω ψυχές ικανές να καθορίσουν μονάχες τους αύριο την τύχη τους κι όχι νευρόσπαστα που να κινούνται σήμερα με τη θέληση του πρώτου τυχαίου δασκάλου τους κι αύριο με του άλλου οποιουδήποτε κυρίου τους.

Δεν έδωκα καλούπια σε καμιά περιοχή της ζωής και της σκέψης τους, καλούπια που αλλάζουν επιφανειακά μονάχα κ' εξωτερικά τη ζωή, μα που αφήνουν αποκοιμισμένη και στείρα την ψυχή τους.

Όπου έβλεπα την ελεύθερη σκέψη τη σεβάστηκα και την αγάπησα, οσοδήποτε τολμηρή κι αν ήταν, και περιφρόνησα με αγανάκτηση το μυαλό το σκλαβωμένο μέσα στα δεσμά της πρόληψης και της υποκρισίας.

[...]Γιατί μαθητής μου εμένα δεν είναι 'κείνος που αγαπά την ήρεμη κι ακίνδυνη ζωή, τη στρωμένη με λουλούδια, αλλά εκείνος που μέσα του έχει ξυπνήσει η ανησυχία. Μαθητής μου δεν είναι 'κείνος που θα μ' αγαπήσει με μια μαλακή άγωνα αγάπη, αλλά εκείνος που ακολουθώντας τις αρχές της επικίνδυνης πάλης θα με φτάσει και θα με ξεπεράσει, αρνούμενος ίσως στο τέλος εμένα.»

Ο Noels (2001) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να είναι οι πιο σημαντικοί «άλλοι» στην αναζήτηση των μαθητών για την ανάπτυξη και την ολοκλήρωση του εαυτού και μπορούν να ενισχύσουν την αυτονομία τους, παρέχοντάς τους ανατροφοδότηση υποστηρικτική προς την κατεύθυνση αυτή: ενθάρρυνση στους μαθητές να παίρνουν πρωτοβουλίες, παροχή επιλογών όσον αφορά στη μάθηση, παρακίνηση να λύνουν τα προβλήματά τους μόνοι τους και αποφυγή διεκδίκησης εξουσίας και ελέγχου πάνω τους. Προκειμένου να εκπαιδεύσουν τους μαθητές, και οι δάσκαλοι χρειάζονται εκπαίδευση (Hurd, 1998) αλλά και συνεχή υποστήριξη στο έργο τους (Jiménez Raya, 2007. Izumi, 2009). Αυτά αποτελούν ζωτικά συστατικά της επιτυχίας της μετάδοσης αυτονομίας, καθώς αν οι ίδιοι δε συνειδητοποιήσουν τι σημαίνει να είναι κανείς αυτόνομος μαθητής, δε νοείται να αναμένεται από αυτούς να προωθήσουν την αυτονομία στους μαθητές τους (Little, 2004, 2007. Jiménez Raya, 2007).

Μπορεί η αυτονομία του μαθητή να γίνει πραγματικότητα χωρίς την παρουσία ενός αυτόνομου δασκάλου; Η αυτονομία του μαθητή είναι ένα επίτευγμα που επιτυγχάνεται μέσα από την αλληλοσυσχέτιση μεταξύ μαθητή και δασκάλου και βρίσκεται συνεχώς υπό διαπραγμάτευση στο πλαίσιο της σχέσης αυτής, δεδομένου ότι περιλαμβάνει τη συγκράτηση του δασκάλου από το να επηρεάζει το μαθητή και τη συγκράτηση του μαθητή από την αναζήτηση της επιρροής του δασκάλου. Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι η έλλειψη της ικανότητας ή της βούλησης από οποιαδήποτε πλευρά να το πράξει αυτό οδηγεί αναγκαστικά σε κατάρρευση της αυτονομίας.

Η Hurd (1998) καθώς και άλλοι θεωρητικοί τονίζουν ότι η καινοτομία που επέφερε η προσέγγιση της αυτονομίας στην εκπαίδευση έγκειται στην επαναξιολόγηση και την αλλαγή στους ρόλους και των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων και στη σχέση μεταξύ τους: από σχέση ελεγκτή και εξαρτώμενου, μεταδότη γνώσης και αποδέκτη, γίνεται πλέον σχέση αμοιβαίας αλληλεξάρτησης.

Φυσικά, πρέπει να έχουμε κατά νου πως οτιδήποτε καινούργιο μπορεί να γίνει αντιληπτό ως απειλητικό, καθώς συνεπάγεται αλλαγές από τα συνηθισμένα. Συχνά διατηρούμε μια κατάσταση «ως έχει» έστω και αν δε μας ικανοποιεί, εξαιτίας του φόβου για το τι θα επιφέρει η αλλαγή. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με την επαγγελματική αυτονομία. Πολλοί εκπαιδευτικοί, βέβαια, ίσως δεν αντιλαμβάνονται καν την ανάγκη για αλλαγή στον τρόπο δουλειάς τους, εφόσον αυτός τους οδήγησε στην επιτυχία ως μαθητές: «γιατί να ταρακουνήσω το καράβι;» (Bob-Wolff, 2007 στη

Vieira, 2007:24). Άλλοι πάλι φέρνουν στο μυαλό τους την έκφραση «το κουτί της Πανδώρας» όταν ακούνε για αυτονομία του εκπαιδευτικού, η φράση αυτή τους παραπέμπει σε μια ανεξέλεγκτα περίπλοκη κατάσταση, το απρόβλεπτο τους φοβίζει και νιώθουν ότι τους απειλεί ένα άλυτο δίλημμα. Ωστόσο είναι γεγονός ότι η αβεβαιότητα και τα προβλήματα είναι αναμενόμενα και αναπόσπαστο μέρος της σχολικής πραγματικότητας. Ο αυτόνομος εκπαιδευτικός, λοιπόν, πρέπει να αισθάνεται πρόθυμος να τα αντιμετωπίσει εποικοδομητικά, ακόμα και να χαίρεται όταν συμβαίνουν, γιατί του δίνουν ευκαιρία για αυτοσχεδιασμό (Vieira, 2007). Ωστόσο, η πορεία προς την κατεύθυνση αυτή δε συνεπάγεται υποχρεωτικά ριζικές αλλαγές στη δουλειά των εκπαιδευτικών. Μικρά βήματα μπορούν να επιφέρουν σημαντικές αλλαγές.

Από την άλλη πλευρά, και η προώθηση της αυτονομίας των μαθητών δεν είναι μία εύκολη επιλογή. «Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν περισσότερα εμπόδια και διλήμματα από ότι σε πιο παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας» (Vieira, 2007:23). Οι όποιες κινήσεις για να μεταβιβαστεί η κυριότητα από το δάσκαλο στο μαθητή συχνά συναντούν σθεναρή αντίσταση από τους δεύτερους, οι οποίοι είναι τόσο συνηθισμένοι να λαμβάνουν οδηγίες, να «ταΐζονται στο στόμα», να απαντούν στις ερωτήσεις του καθηγητή αντί για τις δικές τους, που το θεωρούν πολύ δύσκολο να πάψουν να στηρίζονται στην καθοδήγησή του και δεν είναι πάντα πρόθυμοι να αφιερώσουν χρόνο και προσπάθεια για να κινηθούν προς την αυτονομία. Ο Lacey (2007), αναφερόμενος στην εμπειρία του στην τάξη, επιβεβαιώνει ότι στην αρχή οι μαθητές δυσκολεύονται να συμβιβαστούν και να χειριστούν την οποιαδήποτε καινούργια ελευθερία, καθώς είναι συνηθισμένοι σε άλλο μοντέλο διδασκαλίας. «Η απομάκρυνση από το χέρι του δασκάλου» είναι θέμα αλλαγής όχι μόνο των πρακτικών, αλλά και του συστήματος πεποιθήσεων που τις στηρίζουν, ένα έργο που πρέπει να αναληφθεί και να εισαχθεί από το δάσκαλο σε μια διαδικασία συνεχούς προβληματισμού μαζί με τους μαθητές (Hermes, 2000).

Ωστόσο, αν αυτά δε γίνουν σωστά, μαθητές και δάσκαλοι θα «περιπλανώνται τυχαία» προς αναζήτηση της αυτονομίας, οι δάσκαλοι δε θα δύνανται να προσφέρουν παρά μόνο τμηματική βοήθεια στους μαθητές, από τους οποίους θα αναμένεται να κατακτήσουν αυτή τη δεξιότητα σχεδόν μόνοι τους. Και οι μαθητές όμως από την πλευρά τους χρειάζονται χρόνο, εκπαίδευση και κατάλληλη καθοδήγηση, προκειμένου να είναι σε θέση να κάνουν συνειδητές επιλογές αλλά και να

αξιοποιήσουν τους πόρους και τα ερεθίσματα του περιβάλλοντός τους, ακόμα και να χειριστούν την ελευθερία που τους δίνεται.

Επίλογος

Το κεφάλαιο αυτό παρέχει μια επισκόπηση των κυριότερων θεωρητικών χώρων, γύρω από τα οποίους η παρούσα μελέτη έχει δομηθεί. Τονίζεται η σημασία και η επείγουσα ανάγκη υιοθέτησης ενός εκπαιδευτικού πλαισίου, το οποίο θα προωθεί και θα μπορεί να υποστηρίξει την αυτονομία και για τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές. Υπάρχουν βάσιμοι λόγοι να πιστεύουμε ότι, δεδομένου του χρόνου, της υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό φορέα, της επάρκειας πόρων και της επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού, η αυτόνομη μάθηση ως μία διδαγμένη δεξιότητα, μπορεί να έχει πολλά πλεονεκτήματα και για τον εκπαιδευτικό και για το μαθητή (Hurd, 1998).

Κάποιος βαθμός αυτονομίας στη μάθηση είναι σίγουρα επιθυμητός. Ωστόσο, η πορεία προς την αυτονομία οφείλει να διέπεται από μια ισορροπία, όπου οι μαθητές «ούτε θα καθοδηγούνται πολύ προσεκτικά, ούτε θα αφήνονται μόνοι τους πολύ απρόσεκτα» (Barnett, 1993 στη Hurd, 1998:73).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ

Ερευνητικά δεδομένα

Για το σκοπό της παρούσας εργασίας διενεργήθηκε επισκόπηση ποικίλων ερευνών που σχετίζονται με την έννοια της αυτονομίας στη μάθηση. Οι έρευνες αυτές ασχολούνται με παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι οποίες κατά γενική παραδοχή συνθέτουν την αυτονομία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που χαρακτηρίζουν. Παρακάτω, παρατίθενται απόψεις και έρευνες σημαντικών στοχαστών και παιδαγωγών γύρω από την έννοια της αυτονομίας, οι οποίες χαίρουν γενικής παραδοχής ως προς την εγκυρότητα αλλά και τη συμβολή τους στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Χαρακτηριστικό είναι το άρθρο του Isaac Friedman “Teacher-Perceived Work Autonomy: The Concept and its Measurement” (1999), ο οποίος με τις μελέτες του προσπάθησε να καθορίσει το βαθμό αυτονομίας των εκπαιδευτικών και πώς αυτός σχετίζεται με τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται και το εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, σχεδίασε μια πρωτοποριακή κλίμακα για τη μέτρηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς την εργασιακή αυτονομία μέσω της οποίας κατόρθωσε να παράσχει εμπειρική απόδειξη για την εγκυρότητα της θεωρίας του. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της κλίμακάς του, οι τέσσερις βασικοί παράγοντες που υποδεικνύουν και καθορίζουν την αίσθηση αυτονομίας των εκπαιδευτικών είναι α) η διδασκαλία, β) ο τρόπος λειτουργίας της σχολικής μονάδας, γ) η επαγγελματική εξέλιξη και δ) η διάρθρωση του αναλυτικού προγράμματος. Ο Friedman αντιδιαστέλλει τη δική του κλίμακα με παλιότερες, οι οποίες αντιλαμβάνονταν την έννοια της αυτονομίας των εκπαιδευτικών ως ένα είδος ασπίδας ενάντια στις εξωτερικές πιέσεις. Αντίθετα, η δική του ενέχει την πρωτοβουλία από μέρους τους με την εισαγωγή ιδεών και δραστηριοτήτων καθώς και την εμπλοκή τους στις σχολικές πρακτικές και πολιτική. Γι’ αυτόν, η αυτονομία είναι ένα μέσο για την ενθάρρυνση και την ενίσχυση της δύναμης των εκπαιδευτικών σε προσωπικό ή επαγγελματικό επίπεδο, όχι απλώς ως μια άμυνα εναντίον των πιέσεων που ασκούνται στο δάσκαλο.

Σημαντικό επίσης είναι το γεγονός ότι η εν λόγω μελέτη απέδειξε ότι η εργασιακή αυτονομία ενέχει τόσο οργανωτικές όσο και εκπαιδευτικές πτυχές, αντίθετα από τις υπάρχουσες μελέτες που τόνιζαν κυρίως την υπεροχή της παιδαγωγικής πλευράς της σχολικής εργασίας όσον αφορά στην αυτονομία των εκπαιδευτικών. Ο Friedman υποστηρίζει ότι η λήψη αποφάσεων εκ μέρους των

εκπαιδευτικών δεν πρέπει να περιορίζεται σε θέματα 'ρουτίνας', όπως η διδασκαλία και η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών καθώς και η επαγγελματική εξέλιξη, αλλά οι ίδιοι πρέπει να εμπλέκονται ενεργά σε αποφάσεις 'αρχής', δηλαδή σε βασικά ζητήματα που διέπουν τη φύση και την προσωπικότητα του σχολείου. Εν ολίγοις, η μελέτη του Friedman φωτίζει την έννοια της εργασιακής αυτονομίας του δασκάλου, η οποία μπορεί να εκφραστεί με διαφορετικούς τύπους των αποφάσεων: αρχής ή ρουτίνας, παιδαγωγικές ή οργανωτικές.

Στο ίδιο ύφος, η μελέτη των Pearson και Moomaw (2005) εξετάζει τη σχέση μεταξύ της αυτονομίας των εκπαιδευτικών και μεταβλητών όπως το εργασιακό τους άγχος, η επαγγελματική ικανοποίηση, η ενδυνάμωση και ο επαγγελματισμός. Χρησιμοποιώντας ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης της αυτονομίας, κατέδειξε ότι η σχέση μεταξύ της αυτονομίας του εκπαιδευτικού όσον αφορά στο πρόγραμμα σπουδών (επιλογή υλικού, δραστηριοτήτων, σχεδιασμός μαθήματος) και του άγχους που βιώνει λόγω του φόρτου εργασίας και του εργασιακού του περιβάλλοντος είναι αντιστρόφως ανάλογη, όσο δηλαδή αυξάνεται η πρώτη μειώνεται το δεύτερο. Η έρευνα επίσης εντόπισε συσχέτιση μεταξύ της αυτενέργειας όσον αφορά στο πρόγραμμα σπουδών και ικανοποίησης από την εργασία. Αποδείχθηκε, επιπλέον, ότι η αύξηση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών συνεπάγεται ενδυνάμωση της εμπιστοσύνης στον εαυτό τους και της επιρροής τους πέρα από τα όρια της τάξης. Ταυτόχρονα, έχει θετική επίδραση στον επαγγελματισμό τους, καθώς παρατηρείται εντονότερη προσπάθεια από την πλευρά τους για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής κατάστασης, την προσωπική τους κατάρτιση και τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής συμπεριλάμβαναν την εκπαίδευση στο σύνολό της καθώς επισημάνθηκε ότι τα επίπεδα αυτονομίας των εκπαιδευτικών δε διαφέρουν ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν.

Πιο στοχευμένα, στο άρθρο της η Izumi (2009) περιγράφει ένα διετές πρόγραμμα επιμόρφωσης εν ενεργεία εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας (2002-2004) που διεξήχθη στην επαρχία Hyogo της Ιαπωνίας. Επίκεντρο του προγράμματος αυτού ήταν η βελτίωση του μαθήματος μέσω της έρευνας δράσης (Action Research, AR). Ένας από τους βασικούς σκοπούς της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος επιμόρφωσης ήταν να εξετάσει το είδος της εξέλιξης των εκπαιδευτικών και της έρευνας στην τάξη που είναι επιθυμητά για τη μελλοντική ενίσχυση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που

συμμετείχαν κλήθηκαν να γίνουν αυτόνομοι ερευνητές των δικών τους διδακτικών πρακτικών και να διεξάγουν έρευνα δράσης στις τάξεις τους. Εκ του αποτελέσματός του, το πρόγραμμα χαρακτηρίστηκε από επιτυχία καθώς αναφέρεται ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί κατάφεραν να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους με τη βοήθεια εργαλείων όπως η ανάλυση των μεθόδων που χρησιμοποιούσαν και των αναγκών των μαθητών.

Ειδικότερα, αναφέρονται πιο αναλυτικά δύο περιπτώσεις εκπαιδευτικών που βίωσαν μεγάλη αλλαγή στις διδακτικές τους πρακτικές και συνεπώς στο αποτέλεσμα του μαθήματός τους μετά την έρευνα δράσης. Η πρώτη εκπαιδευτικός καταθέτει ότι η οπτική της όσον αφορά τους μαθητές αλλά και την ίδια ως εκπαιδευτικό άλλαξε ριζικά: άρχισε να δίνει σημασία στον κάθε μαθητή ξεχωριστά, αύξησε τη δική της επίγνωση και άλλαξε τη στάση της απέναντι στους μαθητές αλλά και το διδακτικό της στυλ γενικά. Η προσπάθεια της δεύτερης εκπαιδευτικού στέφθηκε και αυτή με επιτυχία καθώς μέσω της τήρησης ημερολογίου και της παρατήρησης της ίδιας και της τάξης της συνειδητοποίησε ποικίλα χαρακτηριστικά, στάσεις και αντιδράσεις των μαθητών της και επανεξέτασε σοβαρά τις διδακτικές της μεθόδους μετατρέποντας τη διδασκαλία της από δασκαλοκεντρική σε μαθητοκεντρική.

Σε παλαιότερο άρθρο της (Izumi, 2005) η συγγραφέας αναφέρει πώς οι συμμετέχοντες κατάφεραν να αυξήσουν την επίγνωσή τους και να αλλάξουν τις στάσεις τους σε τέσσερις τομείς: παρατηρήθηκαν εσωτερικές αλλαγές, υπήρξε βελτίωση της διδασκαλίας αλλά και των σχέσεών τους με τους συναδέλφους και αυξήθηκε η αυτονομία τους ως εκπαιδευτικών. Εν ολίγοις, από την εν λόγω έρευνα προκύπτει ότι η αυτονομία των εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό με την εξερεύνηση και κατανόηση του ίδιου τους του εαυτού, του διδακτικού στυλ και των εκπαιδευτικών τους πρακτικών καθώς και με την προθυμία τους να τα τροποποιήσουν όποτε αποδεικνύονται ανεπαρκή, αποβάλλοντας την εμμονή σε κάτι συγκεκριμένο, με το οποίο νιώθουν καλά στην τάξη. Επιπλέον, η δημιουργία από τους εκπαιδευτικούς των προϋποθέσεων για λήψη αποφάσεων από την πλευρά των μαθητών και η ενθάρρυνση της αυτο-αξιολόγησης της προόδου τους αποτελούν ενδείξεις ότι οι πρώτοι διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την προώθηση της αυτονομίας και των κινήτρων των μαθητών τους και εργάζονται προς μια μαθητοκεντρική τάξη.

Σύμφωνα με τους Reeve et al (1999), ο δάσκαλος που υποστηρίζει την αυτονομία ρωτά τους μαθητές του για τα θέματα με τα οποία θέλουν να ασχοληθούν

και είναι ανοιχτός να ακούσει τη γνώμη τους. Άλλωστε, η ενθάρρυνση της υπευθυνότητας και της επιλογής αποτελεί μία από τις παιδαγωγικές αρχές που ο Jiménez Raya (2009) συμπεριέλαβε στην παιδαγωγική του πρόταση για την αυτονομία στη σύγχρονη γλωσσική εκπαίδευση. Επιπλέον, σημαντικό προσόν του αυτόνομου εκπαιδευτικού είναι να γνωρίζει και να αξιοποιεί στη διδασκαλία του την τεχνολογία (H/Y, διαδίκτυο) και τις απέραντες δυνατότητες που του δίνει. Ένα επιπρόσθετο κέρδος για την τάξη του είναι ότι αναθέτοντας εργασίες οι οποίες μπορούν να ολοκληρωθούν μέσω του διαδικτύου και της βιβλιογραφικής έρευνας ενισχύεται η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, αλλά και η αυτονομία τους, με την προϋπόθεση ότι τους έχει εφοδιάσει με τις δεξιότητες και τις στρατηγικές που χρειάζονται για την επιτυχία του εγχειρήματος αυτού αλλά και όλων των προαναφερθέντων.

Στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής έρευνας σχετικά με την αυτονομία και τα οφέλη της, ένα από τα πιο σημαντικά θέματα προς διερεύνηση είναι οι αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών όσον αφορά την έννοια αυτή. Η Muñoz (2007) στην έρευνά της ενδιαφέρθηκε να μελετήσει τις απόψεις ενός δείγματος μεξικανών εκπαιδευτικών ως προς τη γλωσσική διδασκαλία και μάθηση και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Τα στοιχεία αυτά εξετάστηκαν και αναλύθηκαν με αναφορά στην έννοια της αυτονομίας των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά στην αντίληψή τους σχετικά με την έννοια του καλού εκπαιδευτικού και της καλής γλωσσικής διδασκαλίας, η συντριπτική πλειοψηφία (80%) απάντησε ότι ένα βασικό χαρακτηριστικό τους είναι το να αποδίδουν μεγάλη σημασία στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των μαθητών. Επίσης, οι περισσότεροι (60%) ανέφεραν ως σημαντικό χαρακτηριστικό του καλού δασκάλου την εις βάθος γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας του καθώς και των παιδαγωγικών θεωριών, ενώ μόνο το 20 τοις εκατό τη συνεχή προσπάθεια αυτοβελτίωσής του. Επιπλέον, όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν το σχολικό βιβλίο, την ύλη ή το πρόγραμμα που επιβάλλεται από τον αρμόδιο φορέα ως σημείο εκκίνησης για το σχεδιασμό του μαθήματός τους, προσαρμόζοντάς τα όμως στο δικό τους πλαίσιο προκειμένου να κινητοποιήσουν τους μαθητές. Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι οι εν λόγω εκπαιδευτικοί «έχουν αναπτύξει την ικανότητα να δημιουργούν τη δική τους μεθοδολογία βασισμένη στην αντίληψή τους περί των αναγκών και στόχων των μαθητών, καθώς και του δικού τους πλαισίου» (Richards, 1998 όπως αναφέρεται στη Muñoz, 2007).

Σχετικά με το θέμα της ευελιξίας τους και του έλεγχου των εκπαιδευτικών τους πρακτικών, οι περισσότεροι συμμετέχοντες σημείωσαν ότι λαμβάνουν ανατροφοδότηση από τους ίδιους τους μαθητές μέσω των αντιδράσεων, των αποκρίσεων και γενικά της προόδου τους. Όταν αισθάνονται ότι οι μαθητές δεν ακολουθούν, δεν κατανοούν ή χρειάζονται κάτι περισσότερο, συχνά οδηγούνται στο να ξεφύγουν από τον αρχικό σχεδιασμό του μαθήματος, να το τροποποιήσουν και να το προσαρμόσουν στις ανάγκες των μαθητών αυτοσχεδιάζοντας. Κατά την ερευνήτρια (Muñoz, 2007), οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι έχουν συνειδητοποιήσει την ανάγκη τους να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες προκειμένου να κατευθύνουν τη διδασκαλία τους προς όφελος των μαθητών, να παρακολουθούν δηλαδή τη μάθηση των μαθητών τους.

Η γενική επίδοση και η κινητοποίηση των μαθητών, καθώς και οι πληροφορίες που λαμβάνονται άμεσα από αυτούς λειτουργούν ως ανατροφοδότηση και για την αυτο-αξιολόγηση των πρακτικών των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών. Κάποιοι από αυτούς προβληματίζονται για την επιτυχία του μαθήματος, χωρίς όμως να το κάνουν συστηματικά. Φαίνεται έτσι να λείπει η γνώση σχετικά με τα διαθέσιμα εργαλεία ή μεθόδους που μπορούν να οδηγήσουν σε μία πιο συστηματική αυτοαξιολόγηση προκειμένου να βελτιωθούν και να αναπτυχθούν επαγγελματικά (Muñoz, 2007).

Βέβαια, η συγγραφέας συμπεραίνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη ενδιαφέρει τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που είναι εμφανές από τις πολλές και ποικίλες πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν για τη βελτίωσή τους. Η παρακολούθηση συνεδρίων, σεμιναρίων και σύντομων κύκλων μαθημάτων αναφέρεται ως ο δημοφιλέστερος τρόπος αυτο-βελτίωσης. Κάποιοι μάλιστα προχώρησαν ένα βήμα παρακάτω κάνοντας εισηγήσεις σε συνέδρια, βοηθώντας άλλους εκπαιδευτικούς ως εκπαιδευτές, ανταλλάσσοντας εμπειρίες και γνώσεις με συναδέλφους τους. Άλλοι ανέφεραν ότι άλλαξαν το συνήθη τρόπο διδασκαλίας τους και πειραματίστηκαν με νέες ιδέες και μεθοδολογίες, ότι μελέτησαν εκτενώς και έκαναν πρακτική στην αγγλική γλώσσα ή/και ότι ζήτησαν ανατροφοδότηση από συναδέλφους αλλά και μαθητές ώστε να βελτιωθούν μέσω της συνειδητοποίησης των εσφαλμένων πρακτικών που ακολουθούσαν μέχρι τότε. Γενικά πάντως, όλοι οι συμμετέχοντες έδειξαν αυξημένο ενδιαφέρον για την αξιοποίηση και άλλων τρόπων επαγγελματικής ανάπτυξης στο μέλλον (Muñoz, 2007).

Τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην έννοια της αυτονομίας και το ρόλο της στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία είχε ως θέμα της και η έρευνα των Rowsell και Libben (1994). Καταρχάς, διαπιστώθηκε μια διάσταση απόψεων μεταξύ τους στην προσπάθειά τους να την ορίσουν και να τη συσχετίσουν με πρακτικές καταστάσεις. Κάποιοι μίλησαν για ικανότητα αυτοκατεύθυνσης ή ανάληψης ευθύνης και άλλοι την αντιλήφθηκαν στο πλαίσιο πακέτων αυτο-πρόσβασης που συνδέονται με την εργασία στην τάξη. Διχασμένες εμφανίστηκαν οι απόψεις και σχετικά με το αν η αυτόνομη μάθηση συνεπάγεται την αποκλειστικά ατομική εργασία ή την εργασία σε ομάδες ανεξάρτητα από τον καθηγητή. Αντίθετα, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στο είδος της αυτόνομης μάθησης που λαμβάνει χώρα σε ένα καθορισμένο κέντρο και όχι οπουδήποτε, όπως η ερευνητική εργασία (project), αλλά δεν ήταν λίγοι και αυτοί που κατέθεσαν την άποψη ότι οι μαθητές που μπορούν πραγματικά να επωφεληθούν από αυτό το είδος της μάθησης είναι αποκλειστικά οι πιο προχωρημένοι. Ωστόσο, τα ευρήματα της έρευνας αυτής διαψεύδουν τον τελευταίο ισχυρισμό, καθώς αποδεικνύουν ότι οι μαθητές χαμηλότερων επιδόσεων μπορεί να χρειάζονται περισσότερη βοήθεια και καθοδήγηση στην αρχή αλλά τελικά δεν υπολείπονται σε αποτελέσματα των πιο δυνατών.

Σύμφωνα με την έρευνα (Rowsell & Libben, 1994), πολλά είναι επίσης τα οφέλη από την εφαρμογή της αυτονομίας για τους εκπαιδευτικούς. Σε πρακτικό επίπεδο, η συγκέντρωση ιδεών και η συνεργασία τους για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών υλικών θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε ένα εργασιακό περιβάλλον που ωθεί κάποιον να εργαστεί αλλά και τον ανταμείβει για τα επιτεύγματά του. Σημαντική είναι και η σταδιακή μείωση του φόρτου εργασίας αλλά και μια πιο ισότιμη και ικανοποιητική σχέση με τους μαθητές. Από την άλλη πλευρά, οι μεγάλες απαιτήσεις σε χρόνο που έχουν οι δραστηριότητες της αυτόνομης μεθόδου, η δυσκολία διαχείρισης και παρακολούθησης της τάξης που αυτή ενέχει, καθώς και η μετάδοση του μηνύματος στους μαθητές ότι η υιοθέτηση της αυτόνομης μάθησης συνεπάγεται υποχρεώσεις και δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως κάτι δευτερεύον ή προαιρετικό παρουσιάστηκαν ως τα κυριότερα μειονεκτήματα της πρακτικής αυτής.

Απαριθμήθηκαν επίσης τα πλεονεκτήματα της αυτόνομης μάθησης, μεταξύ των οποίων τονίζονται τα εξής: η διαθεσιμότητα μεγάλης ποικιλίας εκπαιδευτικών υλικών και μέσων προσβάσιμων από τους μαθητές, η ελευθερία επιλογής και η δυνατότητα επικέντρωσης του καθενός στις αδυναμίες του μέσα σε ένα μη

απειλητικό περιβάλλον. Η γενική αίσθηση ήταν πάντως ότι η αυτονομία χωρίς συγκεκριμένο στόχο πιθανότατα οδηγεί σε μια χρονοβόρα και απογοητευτική προσπάθεια αλλά, αντίθετα, όταν παρέχονται οι απαραίτητες υποστηρικτικές δομές, τα μειονεκτήματά της για τους μαθητές είναι ελάχιστα έως κανένα (Rowse & Libben, 1994).

Γενικά, η υποστήριξη που πρέπει να λάβουν οι μαθητές στα πρώτα τους βήματα για την απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων προς την αυτονομία υπογραμμίζεται ως υψίστης σημασίας. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα των ερευνών των ψυχολόγων Harri-Augstein και Thomas (1991) καθώς και των παιδαγωγών Davies (1987), Gathercole (1990), Dickinson (1992), Little (1991) και Holec (1985) που επέδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την αυτόνομη μάθηση (στη Hurd, 1998:71). Υπάρχουν, λοιπόν, βάσιμοι λόγοι να πιστεύεται ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού και η εκπαίδευση των μαθητών αποτελούν τους παράγοντες-κλειδιά για την επιτυχία της αυτόνομης μάθησης.

Από την άλλη πλευρά, το άρθρο των Mello et al. (2008) αναπτύσσει το θέμα της καταλληλότητας της έρευνας δράσης ως πρακτικού εργαλείου για την ενίσχυση της αυτονομίας και του αναστοχασμού των καθηγητών ξένων γλωσσών. Η έρευνα που διενεργήθηκε έλαβε χώρα στη διάρκεια ενός έτους με 50 καθηγητές ξένων γλωσσών που υπηρετούσαν στη δημόσια εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτής, οι συμμετέχοντες σε ομάδες επέλεξαν έναν ερώτημα προς διερεύνηση, ανέλαβαν την ανάπτυξη και εφαρμογή ενός σχεδίου δράσης και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων που θα προέκυπταν από αυτό. Ανέπτυξαν πλάνα μαθήματος και πρότζεκτ, εφάρμοσαν νέες τεχνικές στη διδασκαλία και παρήγαγαν νέο διδακτικό υλικό. Η εμπειρία αυτή οδήγησε τους καθηγητές-ερευνητές να αντιληφθούν τα οφέλη της συνεργατικής έρευνας δράσης ως σημαντικού εργαλείου προς την επαγγελματική εξέλιξη τους.

Επίσης, οι συμμετέχοντες στην παραπάνω έρευνα (Mello et al., 2008) μπόρεσαν στη διαδικασία μέσω των κατάλληλων εργαλείων (ερωτηματολόγια) να εντοπίσουν τις επιθυμίες και τα πιστεύω των μαθητών τους. Γνώρισαν εις βάθος την τάξη τους και συνειδητοποίησαν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά της. Η αυξημένη επίγνωση των εκπαιδευτικών αυτών σχετικά με τους μαθητές τους τους έκανε να αλλάξουν τα πιστεύω τους για αυτούς και τελικά να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους απέναντι σε αυτούς κάνοντας το πρώτο βήμα προς την αυτονομία.

Η επίγνωση που προέκυψε από τη διαδικασία αυτή έδωσε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς μεγαλύτερο κίνητρο για να οργανώσουν καλύτερα στο μέλλον τη διδασκαλία τους και να δοκιμάσουν και άλλες εναλλακτικές στην επαγγελματική τους ζωή. Κάποιοι αυθόρμητα αναφέρθηκαν στη συνεργατική αυτή εμπειρία ως την «πύρρα για να οραματίζονται νέες δυνατότητες στην παιδαγωγική πρακτική τους» (Mello et al., 2008:523). Η συνεργασία αυτή μεταξύ συναδέλφων έδωσε την ευκαιρία και στα παιδιά να εκφράσουν τα θετικά αλλά και τα αρνητικά συναισθήματά τους για τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στην τάξη και στους δασκάλους τους να ακούσουν και να τα λάβουν υπ' όψιν. Επιπλέον, η παρατήρηση του μαθήματος από τους ίδιους μέσω βίντεο αλλά και από τους συναδέλφους τους με ζωντανή παρακολούθηση στην τάξη αύξησε την επίγνωση και την κριτική τους σκέψη για τις πρακτικές που ακολουθούσαν.

Με θετικότατα σχόλια μίλησαν για τη συνεργατική έρευνα δράσης οι συμμετέχοντες και σε μια άλλη μελέτη που διεξήχθη με συντονιστή τον Arruda (2008 στους Mello et al, 2008). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι μέσω της συνεργασίας άρχισαν να αλλάζουν τρόπο διδασκαλίας. Χωρίς να εγκαταλείψουν τελείως την παλιά τους μεθοδολογία, υιοθέτησαν νέες οπτικές και γενικά έγιναν πιο ευέλικτοι στην προετοιμασία της τάξης. Τέλος, κατατοπίστηκαν σχετικά με το πώς να οργανώνουν ένα χαρτοφυλάκιο για τους ίδιους και για τους μαθητές τους ώστε να χρησιμεύσει ως το αρχικό εργαλείο για την ανάλυση των πρακτικών στην τάξη.

Εν κατακλείδι, ο ερευνητής δηλώνει την ικανοποίησή του από τα θετικότατα αποτελέσματα της μελέτης του καθώς «ο σπόρος του κριτικού αναστοχασμού έχει φυτευτεί στο δρόμο κάποιων εκπαιδευτικών» που είδαν ότι με την εμπλοκή τους στο συνεργατικό διάλογο και οι ίδιοι αλλά και οι τάξεις τους μπορούν να μεταμορφωθούν σε αυτόνομο 'οργανισμό' μέσα στον οποίον μπορεί να επιτευχθεί ουσιαστική μάθηση με μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Η σημασία του αναστοχασμού και της συλλογικής εργασίας για την παιδαγωγική πρακτική των εκπαιδευτικών τονίστηκε ιδιαίτερος και στη μελέτη των Fernandes et al. (2007 στους Mello et al, 2008), γεγονός που συνειδητοποίησαν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή.

Σχετικά με τα διαθέσιμα εκπαιδευτικά εργαλεία, ο Frank Lacey (2007) καταγράφει την εμπειρία που βίωσε ως εκπαιδευτικός ξένης γλώσσας σε δημόσιο γυμνάσιο και τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από την πρακτική τήρησης ημερολογίου στην τάξη του από τους μαθητές αλλά και από τον ίδιο με σκοπό την

επίτευξη της (μεγαλύτερης δυνατής) αυτονομίας. Όπως αναφέρει ο συγγραφέας, στην αρχή ήταν αποθαρρυντικό για τον ίδιο να χάσει, όπως νόμιζε, τον έλεγχο της τάξης αλλά και δύσκολο για τους μαθητές να χειριστούν αυτή την πρωτόγνωρη ελευθερία, με αποτέλεσμα συχνά να επικρατεί αναρχία. Επίσης, του προκαλούσε σύγχυση η σκέψη ότι τώρα θα έπρεπε να προετοιμαστεί και να αναλάβει την πρόοδο όχι δύο τάξεων αλλά 36 διαφορετικών μαθητών με διαφορετικές προσωπικότητες και ανάγκες.

Παρόλα αυτά, τα θετικότερα αποτελέσματα της αυτόνομης αυτής πρακτικής διαφάνηκαν ήδη από τις πρώτες εβδομάδες. Μετά δε από πέντε μήνες εφαρμογής της ο μελετητής ανέφερε στο δικό του ημερολόγιο ότι μελετώντας τα ημερολόγια των μαθητών διαπίστωσε ότι είχε αρχίσει «να γεφυρώνεται το χάσμα μεταξύ της γνώσης του σχολείου και της γνώσης της δράσης» (Lacey, 2007: 6). Η χρήση της γλώσσας έγινε αυθεντική, δεν περιοριζόταν πλέον στην τάξη ως ένα ακόμα σχολικό μάθημα αλλά συνδέθηκε με την πραγματική ζωή των παιδιών που συνειδητοποίησαν τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες που πλέον τους δίνονταν. Απέκτησαν έτσι ενδιαφέρον και κίνητρο για την εξάσκηση της ξένης γλώσσας με επακόλουθο τη βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας τους σε αυτή. Αποκτώντας την επίγνωση της νέας τους κατάστασης, οι μαθητές, ακόμα και οι πιο αδύναμοι, απέκτησαν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, ένιωσαν μέρος του συνόλου και έμαθαν να λειτουργούν ομαδικά. Γενικά οι μαθητές ανέλαβαν την ευθύνη για τη μάθησή τους, καθώς τους δόθηκε η ευκαιρία να επιλέξουν δραστηριότητες και να αυτο-αξιολογήσουν τη δουλειά και την πρόοδό τους αξιοποιώντας τις μεταγνωστικές στρατηγικές στις οποίες εξασκήθηκαν. Αναφέρονται παραδείγματα «εντυπωσιακής επίδειξης ανεξαρτησίας» (Lacey, 2007: 6) για μαθητές τέτοιας ηλικίας (13 ετών).

Η εισαγωγή της αυτονομίας στην τάξη έφερε επίσης αλλαγές και στους ρόλους δασκάλου και μαθητή αλλά και στις σχέσεις τους. Ως πιο σημαντική αλλαγή αναφέρεται η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τη διδασκαλία στη μάθηση με τον εκπαιδευτικό να ξεφεύγει πλέον από το ρόλο του παντογνώστη και τους μαθητές να «επιτυγχάνουν την κυριότητα της μάθησής τους» (Lacey, 2007: 8). Αλλά και το θέμα της βαθμολόγησης, το οποίο αποτελούσε ένα σημείο διαμάχης μεταξύ τους απομακρύνθηκε, καθώς οι μαθητές δέχτηκαν την ευθύνη της αυτο-αξιολόγησης απαλλάσσοντας τον καθηγητή από το δύσκολο και δυσάρεστο αυτό καθήκον. Τελικά, και οι δύο πλευρές συνειδητοποίησαν ότι «στην αυτόνομη τάξη μαθητής και εκπαιδευτικός βρίσκονται στην ίδια πλευρά, εξερευνώντας τον κόσμο μαζί» (ό.π.).

Και ο εκπαιδευτικός-ερευνητής όμως από την πλευρά του αναφέρει με ενθουσιασμό τα οφέλη που και ο ίδιος αποκόμισε από την υλοποίηση της αυτόνομης αυτής πρακτικής στην τάξη. Μέσω της τήρησης ημερολογίων απέκτησε μια λεπτομερέστατη εικόνα σχετικά με την επίδοση του κάθε παιδιού ξεχωριστά, πράγμα που το θεωρούσε απίθανο στην αρχή. Επιπλέον, η ευθύνη για τη μάθηση των παιδιών και ο έλεγχος που είχε στην τάξη δε χάθηκαν, αντίθετα αυξήθηκαν τελικά σε σχέση με μια παραδοσιακή τάξη, με τη διαφορά ότι ο έλεγχος μετατράπηκε σε παρακολούθηση της μάθησης των μαθητών. Στο άρθρο του ο Lacey (2007) δεν παραλείπει βέβαια να αναφέρει και τα αποθαρρυντικά σημεία του όλου εγχειρήματος, όπως ότι ο δρόμος προς την αυτονομία είναι επίπονος και κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση και η υποστήριξη του εκπαιδευτικού από τους αρμόδιους φορείς αλλά και ο ενθουσιασμός του ίδιου ώστε να ανταποκριθεί στην πρόκληση αυτή. Συμπερασματικά, καταλήγει ότι η τήρηση ημερολογίου είναι η ιδανική πρακτική για την πορεία ενός υπεύθυνου εκπαιδευτικού προς την αυτονομία, δεδομένου ότι «τα ημερολόγια και η αυτονομία είναι δύο πλευρές του ίδιου νομίσματος» (Lacey, 2007:7).

Επίκεντρο της έρευνας και της Al-Shaqsi (2009) σε εκπαιδευτικούς της αγγλικής ως ξένης γλώσσας στην περιοχή του Ομάν ήταν να διαπιστωθούν οι πεποιθήσεις τους σχετικά με την αυτονομία αλλά και να γίνει αξιολόγηση του βαθμού αυτονομίας των μαθητών τους. Ανάμεσα στα γνωρίσματα των αυτόνομων μαθητών που τους παρουσιάστηκαν, οι εκπαιδευτικοί υπέδειξαν ως κυριότερα χαρακτηριστικά τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και λεξικών προκειμένου να βρουν πληροφορίες και τις ερωτήσεις στον καθηγητή για περαιτέρω εξήγηση όσων δεν κατανοούν. Ένα ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι η ικανότητα κατανόησης του νοήματος άγνωστων λέξεων από τα συμφραζόμενα δεν αξιολογήθηκε πολύ ψηλά ως χαρακτηριστικό της αυτόνομης μάθησης, παρόλο που η βιβλιογραφία διατείνεται το αντίθετο. Επίσης, οι συμμετέχοντες υπέδειξαν κάποια επιπλέον χαρακτηριστικά των αυτόνομων μαθητών, τα περισσότερα από τα οποία αναφέρονται σε δραστηριότητες όπου οι τελευταίοι εμπλέκονται εκτός σχολείου προκειμένου να χρησιμοποιήσουν περαιτέρω την ξένη γλώσσα. Άλλα αντανακλούν μια ικανότητα να αναλαμβάνουν ευθύνες και να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους στην τάξη και λιγότερα αναφέρονται στην ικανότητα αυτο-αξιολόγησης.

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να υποδείξουν ποιες κατά τη γνώμη τους από τις 25 αυτόνομες συμπεριφορές που τους παρουσιάστηκαν θα υιοθετούσαν

οι μαθητές τους, αξιολογώντας έτσι τα επίπεδα αυτονομίας τους. Στο σύνολό τους οι καθηγητές εξέφρασαν θετικές απόψεις για το βαθμό αυτονομίας που κατείχαν οι έφηβοι μαθητές τους και συμφώνησαν στις τρεις συμπεριφορές που θα τους ταίριαζαν περισσότερο: το να ζητούν από τον καθηγητή περισσότερες εξηγήσεις όταν κάτι δεν είναι σαφές, το να εκφράζουν τη γνώμη τους πάνω σε διάφορα θέματα στην τάξη και το να χρησιμοποιούν σωστά ένα λεξικό.

Το τρίτο σκέλος της έρευνας (Al-Shaqsi, 2009) αφορούσε το ρόλο των ίδιων ως εκπαιδευτικών στην ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών τους. Στο πλαίσιο αυτό, πρότειναν εξωδιδασκτικές δραστηριότητες στις οποίες μπορούν να ενθαρρύνουν τα παιδιά να εμπλακούν, αλλά και στρατηγικές που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν μέσα στην τάξη προς την κατεύθυνση αυτή.

Σε επίπεδο χωρών, δύο παραδείγματα που αξίζει να αναφερθούν είναι οι περιπτώσεις της Νορβηγίας και της Σουηδίας, στις οποίες παρατηρήθηκαν ριζικές μεταρρυθμίσεις στην υποχρεωτική εκπαίδευση προς την κατεύθυνση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Η συγκριτική μελέτη των Helgøy & Homme (2007) σκοπό είχε να διερευνήσει την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο στις χώρες αυτές και τον τρόπο με τον οποίο οι μεταρρυθμίσεις ως προς τη λογοδοσία τους και τη διαφάνεια επηρεάζουν την αυτονομία αυτή. Με τον όρο *λογοδοσία-ευθύνη* νοείται η υπεύθυνη δράση και στάση που καλούνται να επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι σε εξωτερικούς φορείς. Ο όρος *διαφάνεια*, από την άλλη πλευρά, περιγράφει τις πολιτικές που είναι εύκολα κατανοητές, όπου οι πληροφορίες σχετικά με την πολιτική είναι διαθέσιμες, όπου η λογοδοσία είναι σαφής και οι πολίτες γνωρίζουν ποιος είναι ο ρόλος που διαδραματίζουν στην εφαρμογή της πολιτικής αυτής. Όσον αφορά στη διάκριση μεταξύ ατομικών και συλλογικών στρατηγικών επαγγελματισμού, αυτές αναφέρονται στα πεδία όπου οι εκπαιδευτικοί ενεργούν αυτόνομα, ως μεμονωμένοι καθηγητές ή ως μια επαγγελματική ομάδα αντίστοιχα. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι τόσο η ατομική αυτονομία των εκπαιδευτικών στον τοπικό χώρο εργασίας όσο και η αυτονομία σε εθνικό επίπεδο που αγκαλιάζει τους εκπαιδευτικούς ως μια συλλογική ομάδα είναι σημαντικά για την ανάλυση της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών.

Κατά τη σύγκριση, η διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο χωρών ήταν εντυπωσιακή καθώς τα δύο εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα ενθαρρύνουν διαφορετικές συνθήκες για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι ενώ οι σουηδοί εκπαιδευτικοί βιώνουν ένα υψηλό βαθμό ατομικής

αυτονομίας, η επιρροή τους στις διαδικασίες της εθνικής πολιτικής φαίνεται αποδυναμωμένη, γεγονός που μειώνει το κύρος του επαγγέλματος σε επίπεδο χάραξης εθνικής πολιτικής. Αντίθετα, οι νορβηγοί καθηγητές χαρακτηρίζονται από παλαιού τύπου επαγγελματισμό, καθώς οι αυστηροί κανονισμοί της χώρας περιορίζουν την ατομική αυτονομία τους. Ωστόσο, ακόμη και με μειωμένη ατομική αυτονομία, εκείνοι καταφέρνουν να επεμβαίνουν στη χάραξη εθνικής πολιτικής για την εκπαίδευση διατηρώντας την αυτονομία τους σε συλλογικό επίπεδο. Συμπερασματικά, ενώ και οι δυο χώρες ακολούθησαν μια μεταρρυθμιστική πολιτική αποκεντρώνοντας τη σχολική διοίκηση και τις εκπαιδευτικές αρμοδιότητες σε τοπικό επίπεδο, υπήρξε διαφοροποίηση μεταξύ των διαδικασιών της εξατομίκευσης και της συλλογικότητας που υιοθετήθηκαν. Η διαφοροποίηση αυτή υποδεικνύει τη σπουδαιότητα της εκπαιδευτικής 'γραμμής' που χαράσσεται από το κράτος και την επιτακτική ανάγκη να ενημερώνεται διαρκώς και να εναρμονίζεται με τις τρέχουσες εξελίξεις στην εκπαιδευτική θεωρία και έρευνα. Επιπλέον, αποδεικνύεται ότι η επιτήρηση και ο έλεγχος των εκπαιδευτικών από τους ανωτέρους δεν είναι αναγκαστικά κάτι αρνητικό και, κυρίως, δεν αποτελεί τροχοπέδη για την αυτονομία τους. Όσο και αν φαίνεται παράξενο, «ο έλεγχος είναι μερικές φορές προϋπόθεση για την αυτονομία των εκπαιδευτικών» (Helgøy & Homme, 2007:247).

Αναφερόμενοι στα ελληνικά δεδομένα, η έρευνα του Μαράτου (2014) σε εκπαιδευτικούς τεχνικής εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας έδειξε ότι όλοι οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό. Η πλειοψηφία τους μάλιστα εξέφρασε την πεποίθηση ότι η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι αναγκαία, εφόσον δεν έχει κάτι περισσότερο να προσφέρει, και η παροχή αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς αποτελεί ένα πολύ σημαντικό παράγοντα για τη βελτίωση του καθημερινού τους έργου.

Εξετάζοντας τις απόψεις άλλων ερευνητών, ο Johnson (2001) συνδέει την έλλειψη αυτονομίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών με μια τάση να αντιλαμβάνονται διαφορούμενες καταστάσεις ως πηγές απειλής. Φυσικά, αυτό μπορεί να θεωρηθεί και ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας κάποιου, αλλά η εξέλιξη των εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της ανοχής τους στο απρόβλεπτο δίνοντάς τους όλο και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση μέσα από τη γνώση του αντικειμένου, της μεθοδολογίας και την ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών.

Ανάλογα είναι και τα συμπεράσματα της έρευνας της Vieira (2007), σύμφωνα με την οποία η ανοχή της αβεβαιότητας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα προς την

αυτονομία, δεδομένου ότι οι αυτόνομοι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι πρόθυμοι να παίρνουν ρίσκα, να πειραματίζονται αλλά και να διαθέτουν δεξιότητες αυτοσχεδιασμού και αξιοποίησης των αντιδράσεων των μαθητών προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας. Με άλλα λόγια, διατείνεται ότι είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να μην εγκαταλείπουν κάθε καινοτόμο προσπάθεια με το πρώτο εμπόδιο που τους παρουσιάζεται αλλά να έχουν την ευελιξία και τις δεξιότητες να προσαρμόζουν το αρχικό τους σχέδιο, είτε αυτοσχεδιάζοντας εκείνη τη στιγμή είτε σε άλλη διδακτική συνεδρία, προκειμένου να εξασφαλιστεί η τελική επιτυχία μιας καινοτόμου δραστηριότητας.

Τον ισχυρισμό αυτό ενισχύουν και οι Reeve et al (1999) προσθέτοντας ότι το ιδανικό είναι να εμπλέκουν και τους μαθητές τους στην προσπάθεια βελτίωσης μιας δραστηριότητας, θεσπίζοντας με τον τρόπο αυτό ένα περιβάλλον υποστηρικτικό προς την αυτονομία, το οποίο θα προωθή την ανάληψη πρωτοβουλίας από την πλευρά των μαθητών και θα υποστηρίζει τα εσωτερικά τους κίνητρα. Από την άλλη πλευρά, ο βασισμένος στην έρευνα ισχυρισμός του Dönyei (2001) ότι το συχνό άγχος είναι καταστροφικό για την επίδοση των μαθητών καθώς συμβάλλει σημαντικά στην εξασθένηση των εσωτερικών κινήτρων, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι συχνές γραπτές δοκιμασίες, οι οποίες αποτελούν πηγή άγχους για τους μαθητές, δεν έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα όσον αφορά στην επίδοσή τους.

Οι εκπαιδευτικοί συχνά αισθάνονται ότι περιορίζονται από το περιεχόμενο ενός συγκεκριμένου εγχειριδίου διδασκαλίας που στις περισσότερες περιπτώσεις δεν μπορεί να εξυπηρετήσει τις ανάγκες όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Πράγματι, πολλοί θεωρητικοί, ανάμεσά τους και οι Finnochiaro (1975) και Harwood (2010), παραδέχονται ότι το τέλειο βιβλίο δεν υπάρχει, δεδομένου ότι το προπαρασκευασμένο υλικό δεν μπορεί να ανταποκριθεί ποτέ στις ανάγκες της κάθε περίπτωσης με ακρίβεια. Ως εκ τούτου, είναι δουλειά του δασκάλου να το προσαρμόσει στα χαρακτηριστικά των μαθητών του. Για να είναι όμως σε θέση να το πράξει, ο δάσκαλος πρέπει να είναι τολμηρός και να έχει τις δεξιότητες να συγκεντρώσει πληροφορίες και να διατυπώσει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του. Δυστυχώς όμως, ο χρόνος είναι περιορισμένος και τα προγράμματα διδασκαλίας απαιτητικά. Η αυτονομία ως αποτέλεσμα των διαδικασιών επαγγελματικής εξέλιξης μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό προς αυτή την κατεύθυνση. Υπέρμαχος του υλικού που δημιουργείται από τον εκπαιδευτικό παρουσιάζεται και ο Rubdy (2003), ο οποίος σημειώνει ότι η πρακτική αυτή

προσελκύει όλο και περισσότερους και θερμότερους υποστηρικτές που θεωρούν ότι παρέχει λύσεις και προάγει αποτελεσματικότερα την ευθύνη και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών, στοιχεία που χαρακτηρίζουν την αυτονομία.

Ο αναστοχασμός, μαζί με τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών (σκέψεων για το σχεδιασμό, παρακολούθηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας και της μάθησης) και την υπευθυνότητα αναφέρονται και στη σχετική βιβλιογραφία ως βασικά συστατικά για την ανάπτυξη της αυτονομίας και του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Πάνω στο θέμα αυτό, ο Ματσαγγούρας (1998) εξηγεί ότι η μεταγνώση αναφέρεται στη συνειδητοποίηση και τον έλεγχο, όχι μόνο των γνωστικών διαδικασιών, αλλά και των συναισθημάτων και των κινήτρων. Με αυτή την έννοια, η συμπεριφορά των δασκάλων μετά από μια συνεδρία διδασκαλίας αποτελεί σαφή ένδειξη του βαθμού αυτονομίας που κατέχουν. Επίσης, η Camilleri (2007) επισημαίνει ότι, δεδομένης της αυτόνομης διάστασης του δασκάλου ως μαθητή, ο ρόλος του περιλαμβάνει μια συνεχή διαδικασία προβληματισμού-αναστοχασμού, προκειμένου να αξιολογήσει ό,τι συνέβη στην τάξη, να διορθώσει τα τυχόν λάθη του και, ως εκ τούτου, να έχει την αυτοπεποίθηση να πειραματιστεί και να δοκιμάσει νέες ιδέες. Επιπλέον, η ίδια ερευνήτρια θεωρεί ως ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της αυτονομίας το να είναι οι εκπαιδευτικοί ενήμεροι της προσωπικής τους επιρροής στη μαθησιακή διαδικασία. Ως εκ τούτου, εκτός από το σύστημα πεποιθήσεών τους, πρέπει επίσης να γνωρίζουν και να είναι σε θέση να διατυπώσουν τις πρακτικές που χρησιμοποιούν στην τάξη.

Η επίγνωση του εαυτού και η διδασκαλία με αναστοχασμό αποτελούν και για τους Bailey, Curtis & Nunan (2001, στην Izumi, 2009) μία από τις μεθόδους που οδηγούν τον εκπαιδευτικό στην επαγγελματική εξέλιξη και προωθούν την αυτονομία του. Προς την κατεύθυνση αυτή συντείνει η αξιολόγηση από τον ίδιο της αποτελεσματικότητας των διδακτικών πρακτικών του καθώς και η δημιουργία μιας ατμόσφαιρας εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας μέσα στην τάξη ώστε οι μαθητές να ενθαρρύνονται να εκφραστούν σχετικά με τα δυνατά σημεία αλλά και τις αδυναμίες της διδασκαλίας του. Μέσα από την ανατροφοδότηση αυτή, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίζουν τα λάθη τους και να απολογούνται γι' αυτά διορθώνοντάς τα παράλληλα, όπως αναφέρουν οι Thomson & Greer (2004) αλλά και η Camilleri (1999).

Ως προς το θέμα της αξιολόγησης των μαθητών, η παραδοσιακή προσέγγιση έχει υποστεί σήμερα σοβαρές επικρίσεις με τη λογική ότι φαίνεται αρκετά αμφίβολο ότι μπορεί κάποιος να φτάσει σε ασφαλές συμπέρασμα σχετικά με μια ικανότητα ενός

μαθητή βασιζόμενος μόνο σε συγκεκριμένα δείγματα παρατηρήσιμης συμπεριφοράς. Με βάση αυτή τη διαπίστωση, η έρευνα της Camilleri (1999) καταλήγει στο ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αναπτύξουν νέες διαδικασίες αξιολόγησης, προκειμένου να συνειδητοποιούν την πρόοδο των μαθητών και να διαγιγνώσκουν πιθανά προβλήματα. Ο Nunan (2007) από την πλευρά του ενισχύει την παραπάνω θέση αναφέροντας ότι πρέπει συνεχώς να συγκεντρώνουν, να ερμηνεύουν και να τεκμηριώνουν πληροφορίες για τις επιδόσεις και τη βελτίωση των μαθητών πριν, κατά τη διάρκεια και στο τέλος της διδασκαλίας, προκειμένου να προωθηθεί η συνεχής πνευματική και γλωσσική ανάπτυξη του κάθε μαθητή.

Προς την κατεύθυνση αυτή συνεπικουρεί η δημιουργία χαρτοφυλακίου προόδου από τους μαθητές και η αξιοποίησή του από το διδάσκοντα για την ολιστική αξιολόγησή τους αλλά και την προώθηση της μαθητικής πρωτοβουλίας μέσω της αυτοαξιολόγησης και της αυτορρύθμισης. Τα χαρτοφυλάκια των μαθητών αποτελούν μια πνευματικά διεγερτική διαδικασία η οποία μπορεί να οδηγήσει σε ουσιαστική μάθηση και ενίσχυση της επίγνωσής τους ως προς τη μαθησιακή διαδικασία (Zhang, 2009), καθώς «ενθαρρύνει τους μαθητές να αποδείξουν την ποιότητα της δουλειάς τους, τα προϊόντα που δημιούργησαν, καθώς και την ατομική τους ανάπτυξη και πρόοδο στη μάθηση» (Zielke, 2008:12), την οποία προσεγγίζει ολιστικά. Ομοίως, το χαρτοφυλάκιο του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει έγγραφα και υλικά που φανερώνουν συνολικά το πεδίο δράσης, ακόμη και την ποιότητα των διδακτικών πρακτικών του και αποτελεί ένα εξαιρετικό εργαλείο επιμόρφωσης σχετικά με τη διδασκαλία και έναν καταλυτικό παράγοντα βελτίωσης, δεδομένου ότι βοηθά το δάσκαλο να αναλάβει πρωτοβουλία για την επαγγελματική του ανάπτυξη (Seldin et al, 2010. Rolheiser & Anderson, 2004. Tucker et al, 2002).

Όσον αφορά τη Φιλοσοφία και την Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού, οι Richards και Farrell (2005 στην Muñoz, 2007) υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που τους οδηγεί στην αυτονομία τους εμπλέκει στην κατανόηση του εαυτού τους και της διδασκαλίας τους, στην ανάλυση των πρακτικών διδασκαλίας τους, των πεποιθήσεων, των αξιών και των αρχών τους, στη συνεχή ενημέρωσή τους πάνω στις τελευταίες θεωρίες και τάσεις και στο να μοιράζονται τις εμπειρίες τους με συναδέλφους.

Ο Richardson (1998) επεκτείνει το επιχείρημα υποστηρίζοντας ότι ο αυτόνομος εκπαιδευτικός είναι ένας ερευνητής που εργάζεται στο πλαίσιο μιας κοινότητας πρακτικής όπου εμπλέκονται συνάδελφοι εκπαιδευτικοί και με τους

οποίους θα έπρεπε να πραγματοποιείται συνεχής κριτική συζήτηση σχετικά με τους στόχους, τα πρότυπα, τις διαδικασίες και τις πρακτικές που ακολουθούνται. Ο Jiménez Raya (2007) μάλιστα, τονίζοντας την κοινωνική διάσταση της αυτονομίας, προτείνει και πάλι στους αρμόδιους την αύξηση των ευκαιριών για συνεργασία των συναδέλφων, προβληματισμό και συζήτηση για τα πραγματικά προβλήματα του σχολείου. Τα πλεονεκτήματα της συνεργασίας τονίζουν και οι Tucker et al. (2002) υπογραμμίζοντας ότι εμπλουτίζει την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη. Εδώ μπορούμε να εντάξουμε και τη σημασία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στη συνεργασία τους με τους γονείς, η οποία είναι πολύ σημαντική και αποτελεί προϋπόθεση για την ευόδωση των στόχων της αυτονομίας. Αυτό υποστηρίζει και ο Friedman (1999), ο οποίος παραθέτει τα ευρήματα της έρευνας των Jones & Jones (1986), που κατατάσσουν τη συνεργασία με τους γονείς ανάμεσα στα επτά κριτήρια αξιολόγησης της δραστηριότητας των εκπαιδευτικών στην τάξη. Ο ίδιος μάλιστα έχει αφιερώσει μία από τις ενότητες της κλίμακας που κατασκεύασε για τη μέτρηση της αυτονομίας στην εμπλοκή των γονέων.

Οι εκπαιδευτικοί συχνά παραπονούνται ότι δεν έχουν επιλογές ως προς τον τρόπο που θα διδάξουν καθώς οι πρακτικές τους είναι προκαθορισμένες από το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδακτέα ύλη που προκύπτει από αυτό, τα οποία είναι σχεδιασμένα από εμπειρογνώμονες χωρίς όμως πραγματική συμμετοχή στη διαδικασία της διδασκαλίας. Ως εκ τούτου, ο σχεδιασμός προγραμμάτων σπουδών γίνεται προνόμιο της Διεύθυνσης Σπουδών του Υπουργείου με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην μπορούν να διαδραματίσουν κανένα ρόλο σε αυτό το στάδιο και να το βιώνουν ως μια επιβολή από τους ανωτέρους. Ο ρόλος τους περιορίζεται στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος που τους παραδίδεται. Κατανοώντας την πραγματικότητα αυτή, ο Jiménez Raya (2007:33) προτείνει στους αρμόδιους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής να προωθήσουν την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων καθώς και να ενθαρρύνουν την υπευθυνότητα και την επιλογή τους σχετικά με το πώς, το πού, το πότε και το πόσο της μάθησης αλλά και τους τρόπους αξιολόγησης.

Άλλωστε, οι εκπαιδευτικοί παίζουν το σημαντικότερο ρόλο της ερμηνείας και της εφαρμογής του προγράμματος σπουδών, χωρίς τα οποία δεν μπορεί να αποτελέσει τίποτα περισσότερο από ένα έγγραφο χωρίς πραγματική αξία ή σημασία. Επιπλέον, δε θα είναι σε θέση να το μεταφράσουν σε ένα ουσιαστικό πρόγραμμα δράσης, εκτός και αν γνωρίζουν το σκεπτικό του. Η επίγνωση, λοιπόν, του *τι* και *γιατί*

του προγράμματος σπουδών θα επιτρέψει στους δασκάλους να κατανοήσουν με ποιο τρόπο η ύλη θα πρέπει να διδαχθεί (Saraswathi, 2004).

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες είναι και οι έρευνες των McGrath (2000) και Richards & Farrell (2005 στη Muñoz, 2007), οι οποίες διαπιστώνουν ότι η προθυμία και η επιθυμία των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και συνεχή βελτίωση αποτελεί μια εξαιρετικά σημαντική διάσταση της αυτονομίας τους από τη σκοπιά της αυτοκατευθυνόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης. Είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται διαρκώς για οτιδήποτε σχετικό με την ειδικότητά τους αλλά και γενικά με τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες είτε παρακολουθώντας σεμινάρια από διάφορους φορείς είτε μέσω του έντυπου και ηλεκτρονικού επιστημονικού τύπου. Όπως διαπιστώθηκε και στο κεφάλαιο 1, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών παίζει ζωτικό ρόλο στην παιδαγωγική ενδυνάμωσή τους με στόχο την αυτονομία και ως τέτοια θα έπρεπε να καθορίζεται με βάση ιδεώδη δημοκρατικής χειραφέτησης (Vieira, 2009). Όπως πολύ εύστοχα το έθεσε η Muñoz (2007:19), «προκειμένου να αναπτυχθούν επαγγελματικά, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να νιώθουν μία συνεχή επιθυμία να μαθαίνουν περισσότερο για τον εαυτό τους ως επαγγελματίες και για το επάγγελμά τους».

Παράλληλα, ο Smyth, εξέφρασε την αντίθεσή του στην άποψη ότι οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών πρέπει να υποδεικνύουν στους δασκάλους πώς να διδάσκουν και οι δάσκαλοι πρέπει να είναι εκτελεστές ακαδημαϊκών θεωριών ή επιταγών, χαρακτηρίζοντάς την και αλαζονική και αντι-εκπαιδευτική (1987, όπως αναφέρεται στη Vieira, 2009). Υπό το πρίσμα αυτού του επιχειρήματος, αν η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρόκειται να προωθήσει την αυτονομία τους, η οποία θα έχει αντίκτυπο και στους μαθητές, θα πρέπει να περιλαμβάνει πρακτικές που δεν παρουσιάζουν στους εκπαιδευτικούς έτοιμες δραστηριότητες και λύσεις για αναπαραγωγή στην τάξη, αλλά τους εμπλέκουν σε έρευνα βασισμένη στη δράση και σε διαδικασίες που διεγείρουν την ανακάλυψη, τη σκέψη και τον πειραματισμό (Vieira et al., 2008, όπως παρατίθεται στους Reinders & Balcikanli, 2011).

Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού είναι μεν το πρώτο βήμα προς την αυτονομία αλλά η εφαρμογή πρακτικών αναστοχασμού για τη βελτίωσή του συντελεί στην ολοκλήρωσή της, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Ο Roberts (1998 στην Muñoz, 2007) τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν συνειδητοποιήσει τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες τους, καθώς και τις πεποιθήσεις τους σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Την άποψη αυτή έρχεται να ενισχύσει και η έρευνα του

Woods (1995 στην Muñoz, 2007) σχετικά με την επίγνωση των εκπαιδευτικών, η οποία προτείνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διατυπώνουν τις προσωπικές τους θεωρίες για τη διδασκαλία.

Συνοψίζοντας, στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν οι διάφορες παράμετροι της αυτονομίας των εκπαιδευτικών, όπως τις κατέδειξε η έρευνα. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι, ανεξαρτήτως μεθοδολογίας ή εκπαιδευτικής ιδεολογίας, το σύνολο της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας επιβεβαιώνει τα οφέλη της πρακτικής αυτής στη μαθησιακή διαδικασία αναγνωρίζοντάς την ως απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου να επιτευχθεί ουσιαστική και όχι επιφανειακή μάθηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Εισαγωγή

Όπως έχει ήδη διαπιστωθεί, ο σκοπός αυτής της εργασίας είναι να καθορίσουμε το νόημα της αόριστης έννοιας της αυτονομίας στη μάθηση και να περιγράψουμε τις κύριες διαστάσεις της σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία, όπως τη βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Ωστόσο, ενώ η περιγραφή θεωριών και στάσεων είναι μείζονος σημασίας και αποτελεί το θεμέλιο της επιστημονικής αυτής συζήτησης, δε θεωρείται αρκετή για να καλύψει επαρκώς το ζήτημα και να παράσχει μια πλήρη αναφορά της κατάστασης. Για το λόγο αυτό, κρίθηκε αναγκαίο οι θεωρητικές προσεγγίσεις που περιγράφηκαν έως τώρα να συμπληρωθούν με εμπειρική έρευνα, η οποία με την παροχή των απαραίτητων στοιχείων από τις πραγματικές πρακτικές μπορεί να εδραιώσει και να επαληθεύσει το υπό συζήτηση θέμα. Ως εκ τούτου, το κεφάλαιο αυτό προορίζεται να περιγράψει την έρευνα που διεξήχθη σχετικά με την αυτονομία των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο δημόσιο σχολείο, το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίστηκε, καθώς και τη μεθοδολογία που τη διέπει και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των σχετικών δεδομένων.

3.1. Η εκπαιδευτική έρευνα

Η έρευνα είναι μια έννοια για την οποία δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με τον τρόπο που γίνεται αντιληπτή, δεδομένου ότι μπορεί να προσλάβει ποικιλία σημασιών (Cohen et al, 2008) και η ακριβής φύση του ορισμού της επηρεάζεται από το

θεωρητικό πλαίσιο του ερευνητή (Martens, 2010). Η παρούσα μελέτη εκτιμά ιδιαίτερα την τοποθέτηση του Nunan, ο οποίος ορίζει την έρευνα ως μια συστηματική διαδικασία αναζήτησης στοιχείων που αποτελείται από τρία μέρη, (1) ένα ερώτημα, πρόβλημα ή υπόθεση, (2) τα δεδομένα, (3) την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων (1992:3). Η έρευνα απαντάται σε όλες τις σπουδές επιστημονικού περιεχομένου και χρησιμεύει ως το όχημα με το οποίο γεγονότα, θεωρίες, αρχές ή πρακτικές μπορούν να εδραιωθούν, να επαληθευτούν ή να απορριφθούν (Kumar, 2008). Ως εκ τούτου, η συμβολή της στο υφιστάμενο απόθεμα γνώσης και την εξέλιξή του είναι αναμφισβήτητη.

Είναι πλέον προφανές ότι όταν ασχολούμαστε με την εκπαίδευση, όπως συμβαίνει στην παρούσα μελέτη, η θεωρία από μόνη της δεν μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση και τη βελτίωσή της και έχει πλέον αναγνωριστεί ότι η έρευνα παίζει ένα σημαντικό ρόλο σε μια τέτοια προσπάθεια, δεδομένου ότι προσφέρει τη δυνατότητα να μελετηθούν θέματα ουσίας και να επικυρωθεί ή να απορριφθεί η αποτελεσματικότητά τους (Kelly, 2006). Ωστόσο, η σχετική βιβλιογραφία έχει αποδείξει ότι είναι σχεδόν αδύνατο να δώσουμε έναν ορισμό καθολικής αποδοχής στον όρο εκπαιδευτική έρευνα, καθώς υπάρχουν αμέτρητοι ορισμοί που μπορούν να αποδοθούν στην εκπαίδευση αυτή καθαυτή (Lovell & Lawson, 1970, όπως παρατίθεται στους Verma & Mallick, 1999). Ο Stenhouse όρισε την εκπαιδευτική έρευνα ως τη συστηματική δραστηριότητα που στοχεύει στην παροχή νέων γνώσεων ή την περαιτέρω κατανόηση της υπάρχουσας γνώσης με απώτερο σκοπό να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (1984, όπως αναφέρεται στους Verma & Mallick, 1999). Συμπληρώνοντας, οι Cohen et al. (2008) παραθέτουν ότι όταν αναφερόμαστε στην εκπαιδευτική έρευνα, έχουμε κατά νου τη συστηματική εφαρμογή των αρχών μιας επιστήμης της συμπεριφοράς μέσα στο τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και την αποσαφήνιση των ζητημάτων που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με αυτό.

Οι παιδαγωγοί διεξάγουν συνήθως έρευνα για να βρουν μια λύση σε κάποιο πρόβλημα ή να αποκτήσουν βαθύτερη γνώση πάνω σε ένα θέμα που δεν κατέχουν ή θέλουν να επεξεργαστούν περαιτέρω. Βασικό στόχο τους βέβαια οφείλει να αποτελεί, εκτός από την ενίσχυση του γνωστικού τους υποβάθρου, η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεδομένου ότι η εκπαιδευτική έρευνα που δεν έχει καμία προφανή πρακτική εφαρμογή στην τάξη είναι περιορισμένου ενδιαφέροντος (Donald et al, 2002. Swann, 2003. Hurd, 1991). Στο βιβλίο του για την εκπαίδευση και τη

διδασκαλία ‘Critical Incidents in Teaching’, ο David Tripp τονίζει τη δύναμη της κριτικής ανάλυσης καθημερινών στιγμών μέσα στην τάξη, θεωρώντας την ως το κύριο μέσο για τη βελτίωση της διδασκαλίας (1993).

Η διεξαγωγή έρευνας δεν είναι μια διαδικασία που μπορεί να γίνει απρογραμμάτιστα και αποσπασματικά αλλά «απαιτεί μεθόδους και διαδικασίες συστηματικά εκτελεσμένες, καταγεγραμμένες προσεκτικά με άψογη ακρίβεια και αυστηρή προσοχή στη λεπτομέρεια» (Willinsky, 2006: 439). Το παραπάνω απόσπασμα υπογραμμίζει το γεγονός ότι ο ερευνητής πρέπει να είναι εξαιρετικά προσεκτικός και σχολαστικός κατά τη διάρκεια της αναζήτησης πληροφοριών, του σχεδιασμού και της διεξαγωγής της έρευνάς του, ώστε τα πορίσματά της να έχουν μια πρακτική και επιστημονική αξία. Η διαθέσιμη βιβλιογραφία παρέχει πολύτιμη βοήθεια σε άπειρους ερευνητές υποδεικνύοντας τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν για την επιτυχία μιας έρευνας, τα οποία συνοψίζονται στα εξής: εντοπισμός του προβλήματος προς εξέταση, συλλογή των στοιχείων, οργάνωση των πληροφοριών, ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων και αναφορά των συμπερασμάτων. Φυσικά, τα βήματα δεν μπορεί πάντα να είναι σαφή και αυστηρά καθορισμένα δεδομένου ότι η έρευνα είναι μια συνεχής, δυναμική διαδικασία, κατά την οποία η μια πτυχή του σχεδιασμού μιας μελέτης συχνά αλληλεπιδρά με τις άλλες, με αποτέλεσμα οι ερευνητές να αλλάζουν τον τρόπο σκέψης τους σχετικά με το πώς θέλουν να προχωρήσουν (Thomas, 1998. Brown & Rodgers, 2002. Wallen & Fraenkel, 2001). Άλλωστε ένα από τα χαρακτηριστικά της έρευνας είναι η ιδιότητά της να «αυτοδιορθώνεται» (Cohen et al, 2008:6).

3.2. Ερευνητικές προσεγγίσεις

Η έρευνα έχει πολλές μορφές και περιλαμβάνει πλήθος εργαλείων, μεθόδων και τεχνικών με τις οποίες προσπαθούμε να κατανοήσουμε τον κόσμο γύρω μας. Οι βασικές κατευθύνσεις της, όμως, είναι δύο και διαφοροποιούνται ως προς το πρίσμα, κάτω από το οποίο γίνεται αντιληπτή η κοινωνική πραγματικότητα και εξετάζονται τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την ανάλυση και κατανόηση των φαινομένων: η ποσοτική και η ποιοτική έρευνα. Η πρώτη προωθεί τη μέτρηση, την ανάλυση και τη στατιστική απόδοση αιτιακών σχέσεων ανάμεσα σε μεταβλητές, όχι πρακτικές (Denzin & Lincoln, 2000), αντιμετωπίζοντας τον κοινωνικό κόσμο όπως τον φυσικό, σαν μια αντικειμενική πραγματικότητα. Αντίθετα, η δεύτερη δίνει έμφαση στην

υποκειμενική εμπειρία των ανθρώπων, στον τρόπο με τον οποίο αυτοί ερμηνεύουν τον κόσμο (Cohen et al, 2008) και εστιάζει σε πρακτικές που δεν μπορούν να καταμετρηθούν συμβατικά, με βάση την ποσότητα, το βαθμό και την ένταση ή τη συχνότητά τους. Όσοι ακολουθούν την ποσοτική έρευνα βασίζονται κυρίως σε αριθμούς και στατιστικές αναλύσεις για να κάνουν μέτρηση χρησιμοποιώντας σχετικά μεγάλη κλίμακα και αντιπροσωπευτικά σύνολα δεδομένων ενώ οι 'οπαδοί' της ποιοτικής έρευνας συλλέγουν πληροφορίες ως επί το πλείστον με τη μορφή λέξεων καθώς μελετούν συμπεριφορές νατουραλιστικά και ολιστικά και στοχεύουν στο 'βάθος' και όχι στο 'εύρος' (Johnson & Christensen, 2010. Denzin & Lincoln, 2000. Blaxter et al., 2010). Οι μέθοδοι που παραδοσιακά καλούνται ποσοτικές συμπεριλαμβάνουν το ερωτηματολόγιο, το πείραμα, την επισκόπηση ενώ η ποιοτική κατεύθυνση περιέχει, μεταξύ άλλων, τη μελέτη περίπτωσης, τη συνέντευξη, τη συμμετοχική ή μη παρατήρηση και την τήρηση ημερολογίου.

Σχετικά πρόσφατα, μια προσέγγιση μεικτών μεθόδων έχει αναδειχθεί στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες ως μια ξεχωριστή ερευνητική προσέγγιση και βασίζεται στη διαπίστωση ότι οι δύο παραπάνω κατευθύνσεις μπορούν να συμπληρώνουν η μία την άλλη ώστε να αναπληρώνονται τα κενά που η κάθε μία ξεχωριστά δεν μπορεί να καλύψει και να αποφέρουν πιο έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα (Wellington, 2000). Η χρήση μιας προσέγγισης μεικτών μεθόδων είναι μια τεχνική έρευνας, η οποία ονομάζεται τριγωνοποίηση και περιλαμβάνει τη χρήση δύο ή περισσότερων πηγών ή μεθόδων συλλογής δεδομένων και τη διασταύρωση μεταξύ τους. Η προσέγγιση αυτή εξετάζει την ανθρώπινη συμπεριφορά από περισσότερες οπτικές γωνίες σε μια προσπάθεια να εξηγήσει τον πλούτο και την πολυπλοκότητά της (Cohen et al, 2008).

Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η επιλογή της προσέγγισης που θα υιοθετηθεί και της μεθόδου που θα χρησιμοποιηθεί σε μια έρευνα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το συνολικό σκοπό της συγκεκριμένης μελέτης, καθώς και από την οπτική γωνία του ερευνητή. Έτσι, πριν προχωρήσουμε στην περιγραφή της έρευνας που διενεργήθηκε, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ο στόχος της μελέτης που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εργασίας ο οποίος αιτιολογεί την προσέγγιση και τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και, κατά συνέπεια, του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε.

3.2.1 Το πλαίσιο και η προσέγγιση της παρούσας μελέτης

Η μελέτη που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας επικεντρώθηκε σε εκπαιδευτικούς που απασχολούνται στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο πλαίσιο της αυτονομίας των εκπαιδευτικών, όπως συζητήθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η ερευνήτρια προσπάθησε να εξετάσει και να περιγράψει τις στάσεις, τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους σε σχέση με τις διαφορετικές διαστάσεις που αποδίδονται στην έννοια της αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Η μελέτη αυτή επομένως στοχεύει στη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών και τη συλλογή στοιχείων για τις ανάγκες αυτής της επιστημονικής έρευνας.

Μεταξύ των ποικίλων ειδών εκπαιδευτικής έρευνας που υπάρχουν, η παρούσα μελέτη ανήκει στην κατηγορία των επισκοπήσεων, οι οποίες κατά κανόνα «συλλέγουν δεδομένα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, αποσκοπώντας να περιγράψουν τη φύση των υπαρχουσών συνθηκών ή να εντοπίσουν σταθερές με βάση τις οποίες μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες ή να προσδιορίσουν τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα» (Cohen et al, 2008:290). Με άλλα λόγια συγκεντρώνουν πληροφορίες προκειμένου να γίνει καταγραφή των στάσεων, των απόψεων, των γνώσεων και του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων σχετικά με το υπό εξέταση θέμα. Ένα από τα χαρακτηριστικά μιας έρευνας επισκόπησης είναι ότι συνήθως βασίζεται σε ευρείας κλίμακας δεδομένα, συνεπώς εκπροσωπεί έναν ευρύ πληθυσμό-στόχο, και έτσι καθίσταται δυνατόν να γίνουν γενικεύσεις για συγκεκριμένους παράγοντες και μεταβλητές. Λόγω του μεγάλου δείγματος συμμετεχόντων, τα δεδομένα που παρέχει είναι αριθμητικά, λαμβάνονται συχνά από κλειστού τύπου ερωτήσεις και η επεξεργασία τους μπορεί να γίνει με στατιστικές μεθόδους. Επιπλέον, διερευνά πιθανούς συσχετισμούς ανάμεσα σε μεταβλητές και οι πληροφορίες που παρέχει είναι περιγραφικές, συμπερασματικές και επεξηγηματικές (Cohen et al, 2008).

Με βάση τη διαπίστωση αυτή, επιλέχθηκε από την ερευνήτρια η ποσοτική προσέγγιση ως η καταλληλότερη να εξυπηρετήσει τους στόχους της συγκεκριμένης επισκοπικής έρευνας, καθώς θεωρείται από τη σχετική βιβλιογραφία ότι ενδείκνυται για τη διερεύνηση στάσεων και συμπεριφορών (Brown, 2001. Benz & Newman, 1998), ενώ αντίθετα, η ποιοτική προσέγγιση παρέχει στην έρευνα «πλούσια προσωπικά δεδομένα» (Cohen et al, 2008:417). Επιπλέον, η απουσία της συγγραφώς από την ενεργό διδασκαλία περιόρισε τις ευκαιρίες να έχει άμεση και διαρκή πρόσβαση σε καθηγητές σχολείων για μια έρευνα πιο ποιοτική, βασισμένη στην

παρατήρηση ή τη μελέτη περίπτωσης. Μετά την υιοθέτηση, λοιπόν, της προσέγγισης που θα εξυπηρετούσε τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας, τέθηκε το ζήτημα της επιλογής του πλέον κατάλληλου εργαλείου για την ολοκλήρωσή της.

3.2.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης

Τα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν στους γενικούς στόχους της έρευνας, απόρροια του θεωρητικού μέρους που προηγήθηκε, της μελέτης της σχετικής βιβλιογραφίας και ανάλογων ερευνών που ασχολήθηκαν με την έννοια της αυτονομίας στην εκπαίδευση, είναι τα εξής:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα των φιλολόγων, φυσικών, καθηγητών ξένων γλωσσών και πληροφορικής, σχετικά με την αυτονομία του εκπαιδευτικού;
- Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ανωτέρω εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις επιμέρους διαστάσεις της αυτονομίας σε σχέση με τις παρακάτω μεταβλητές:

Ηλικία

Φύλο

Ειδικότητα

Έτη διδακτικής εμπειρίας

Σπουδές

Επιμόρφωση σε άλλα αντικείμενα;

3.3. Ερευνητικά εργαλεία

Κατά τη διεξαγωγή ερευνών, ο ερευνητής θα πρέπει να αναγνωρίσει τις δυνατότητες και τους περιορισμούς των διαφόρων εργαλείων και τεχνικών έρευνας και να τις αξιολογήσει σε σχέση με το δικό του πλαίσιο (Goldring & Berends, 2008). Όπως ήδη αναφέρθηκε, κάθε ερευνητική προσέγγιση περιλαμβάνει έναν αριθμό εργαλείων, τα οποία ανάλογα με το στόχο και το περιεχόμενο της κάθε μελέτης, διαπιστώνεται ότι είναι περισσότερο ή λιγότερο κατάλληλα για τη συλλογή στοιχείων σχετικά με το θέμα ενδιαφέροντος. Μέσα στο ποσοτικό πλαίσιο που κρίθηκε καταλληλότερο για την εν λόγω έρευνα, έγινε αξιολόγηση μιας σειράς εργαλείων

καταλήγοντας ότι το ερωτηματολόγιο καλύπτει επαρκέστερα τις ανάγκες της συγκεκριμένης μελέτης.

3.3.1. Το ερωτηματολόγιο

Ένα ερωτηματολόγιο είναι ένα γραπτό εργαλείο που παρουσιάζει στους ερωτώμενους μια σειρά ερωτήσεων ή προτάσεων στις οποίες πρέπει να ανταποκριθούν είτε γράφοντας τις απαντήσεις τους είτε επιλέγοντας μεταξύ των υφιστάμενων απαντήσεων και αποτελεί ένα ιδιαίτερα αποτελεσματικό εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων ευρείας κλίμακας (Brown, 2001). Αποτελεί ένα αρκετά δημοφιλές μέσο για τη συλλογή πληροφοριών, επειδή δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συλλέξει δεδομένα πάνω στον τομέα ενδιαφέροντός του, τα οποία μπορούν να ποσοτικοποιηθούν πιο εύκολα από τα αντίστοιχα δεδομένα λόγου, όπως οι σημειώσεις ελεύθερης μορφής, τα ημερολόγια παρατήρησης, οι καταγραφές του προφορικού λόγου (Nunan, 1992), με άλλα λόγια καθιστά πιο εύκολη την ανάλυσή του .

Επιπρόσθετο της ευκολίας που παρέχει είναι το γεγονός ότι κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας, ο ερευνητής δε χρειάζεται να είναι παρών τη στιγμή που παρέχονται οι πληροφορίες, και τα δεδομένα μπορούν να συλλέγονται από ανθρώπους σε μακρινά μέρη μέσω του συμβατικού ή του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Η απουσία αυτή, ωστόσο, ενέχει πρόσθετες απειλές για την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, καθώς ο ίδιος δεν μπορεί να είναι εκεί γύρω στην περίπτωση που χρειαστεί να παράσχει τις απαραίτητες διευκρινίσεις στους συμμετέχοντες. Για το λόγο αυτό, οι ερευνητές πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί με τη διατύπωση των προτάσεων-ερωτήσεων και πρέπει πάντα να δοκιμάζουν πιλοτικά το εργαλείο τους και να το τροποποιούν ανάλογα, διασφαλίζοντας ότι αποτελείται από ολοκληρωμένα, ακριβή και σαφή αντικείμενα (Wilson & McLean, 1994 στους Cohen et al, 2008). Προσθέτοντας στον κατάλογο των πλεονεκτημάτων ενός ερωτηματολογίου θα πρέπει να σημειωθεί ότι, λόγω της δεδομένης ανωνυμίας του εργαλείου αυτού, οι ερωτηθέντες μπορεί να αισθάνονται πιο άνετα να δώσουν ιδιωτικές ή ευαίσθητες ή απλά ειλικρινείς απαντήσεις από ότι όταν τους παίρνουν συνέντευξη από το τηλέφωνο ή πρόσωπο με πρόσωπο (Sivo et al, 2006).

Παρόλο που τα ερωτηματολόγια είναι χρήσιμες και εύκολες μέθοδοι για τη συλλογή απαντήσεων από ένα μεγάλο αριθμό ανθρώπων σχετικά γρήγορα (Burton &

Bartlett, 2005), δεν είναι εύκολο να διαμορφώσει κανείς ένα αποτελεσματικό ερωτηματολόγιο. Η αποτελεσματικότητα απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό εκ των προτέρων προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι τα δεδομένα θα μπορέσουν να αναλυθούν αντικειμενικά αργότερα (Goddard & Melville, 2004). Ένα άλλο πιθανό μειονέκτημα της χρήσης ερωτηματολογίων στον τομέα της έρευνας είναι το χαμηλό ποσοστό ανταπόκρισης (Campbell et al, 2004. Goddard & Melville, 2004. Thomas, 2003. Cohen et al, 2008. McBurney & White, 2009). Οι Templeton et al. (1997) βεβαιώνουν ότι τα χαμηλά ποσοστά απόκρισης είναι ένα ιδιαίτερο πρόβλημα, κυρίως σε έρευνες που τα ερωτηματολόγια αποστέλλονται ταχυδρομικά, και υπάρχει πιθανότητα να υπονομεύσουν τα αποτελέσματα της έρευνας. Ωστόσο, υποδηλώνουν ότι «ένα υψηλό ποσοστό ανταπόκρισης δεν είναι κατ' ανάγκη προϋπόθεση για μια έγκυρη έρευνα και οι προσπάθειες που καταβάλλονται για να αυξηθεί το ποσοστό ανταπόκρισης δεν οδηγεί πάντα σε δεδομένα που είναι πιο αντιπροσωπευτικά του δείγματος του πληθυσμού» (Templeton et al., 1997: 91).

Συμπερασματικά, οι κυριότερες αρετές του ιδανικού ερωτηματολογίου, όπως τις αναφέρει ο Davidson (1970 στους Cohen et al, 2008: 422) συνοψίζονται στο «να είναι σαφές και να μπορεί να λάβει ομοιόμορφες απαντήσεις. Ο σχεδιασμός του πρέπει να ελαχιστοποιεί πιθανά λάθη από τους απαντώντες [...] και τους κωδικοποιητές. Καθώς η συμμετοχή των ατόμων σε επισκοπήσεις είναι εθελοντική, οι ερωτήσεις πρέπει να προκαλούν το ενδιαφέρον τους, να προάγουν τη συνεργασία και να εκμαιεύουν απαντήσεις όσο το δυνατόν πιο κοντά στην αλήθεια». Τέλος, το βασικότερο χαρακτηριστικό οποιουδήποτε εργαλείου έρευνας, είτε ποιοτικής είτε ποσοτικής, είναι να συμφωνεί με τους ερευνητικούς στόχους που έχουν τεθεί, καθώς και με τη θεωρία, η οποία λειτουργεί ως υπόβαθρο της έρευνας αυτής.

3.3.2 Το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο της παρούσας μελέτης

Όπως προαναφέρθηκε, η αξιολόγηση της παρούσας κατάστασης και των περιορισμών της οδήγησε στη συνειδητοποίηση ότι ένα ερωτηματολόγιο θα ήταν το πιο κατάλληλο μέσο για την συγκέντρωση ενός μεγάλου αριθμού δεδομένων που προέρχονται από τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια και περιφέρειες, για λογαριασμό της συγκεκριμένης έρευνας. Η παρούσα μελέτη διεξήχθη σε δύο στάδια, το πρώτο περιλάμβανε το σχεδιασμό του οργάνου της έρευνας και το δεύτερο τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Το

ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια και σε συνεργασία με την υπεύθυνη καθηγήτρια πήρε την τελική του μορφή (βλ. Παράρτημα Ι). Αποτελεί δε απότοκο εκτενούς μελέτης σχετικά με την επιστήμη της έρευνας, με το θέμα της αυτονομίας των εκπαιδευτικών και των μαθητών καθώς και με έναν αριθμό παραμέτρων που αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία και που έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην άσκηση αυτονομίας σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Προορίζεται για εκπαιδευτικούς τεσσάρων ειδικοτήτων, φιλολόγους, καθηγητές ξένων γλωσσών, φυσικούς και καθηγητές πληροφορικής, που εργάζονται στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτή η επιλογή έγινε με τη λογική ότι, αν και όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου βρίσκονται περισσότερο ή λιγότερο στην ίδια εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι δύο πρώτες ειδικότητες εκπροσωπούν τους εκπαιδευτικούς θεωρητικής κατεύθυνσης ενώ οι δύο επόμενες αυτούς της θετικής, ανάμεσα στους οποίους γίνεται μια αντιπαραβολή όσον αφορά στις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους στην τάξη.

Το συγκεκριμένο εργαλείο έρευνας έχει χαρακτήρα κλειστό, δομημένο και αριθμητικό, λόγω του συγκεκριμένου τύπου έρευνας που επιλέχθηκε αλλά και για να διευκολυνθεί η ανάλυση λόγω του μεγάλου μεγέθους του δείγματος (βλ. κεφάλαιο 3). Αποτελείται δε από 74 προτάσεις, στις 71 από τις οποίες οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σημειώσουν στην κλίμακα ιεράρχησης Likert μία επιλογή από 1 (καθόλου) έως 5 (πάρα πολύ), προκειμένου να προσδιορίσουν σε ποιο βαθμό ισχύει για αυτούς προσωπικά η κάθε πρόταση που δίνεται. Η κλίμακα έχει ως εξής: 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = μέτρια, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ. Οι τρεις τελευταίες ερωτήσεις είναι «διχοτομικές» (Cohen et al, 2008: 422), τύπου «ναι - όχι», και συγκεκριμένα στην τελευταία οι συμμετέχοντες που έδωσαν θετική απάντηση κλήθηκαν να σημειώσουν σε μια λίστα μία ή περισσότερες επιλογές που τους αντιπροσωπεύουν. Οι ερωτήσεις των ειδών που περιγράφηκαν παραπάνω συχνά αναφέρονται ως «αντικειμενικές», καθώς η κωδικοποίηση και η ταξινόμησή τους είναι απλή και δεν αφήνει περιθώρια υποκειμενικότητας (Dörnyei & Taguchi, 2010).

Το ερωτηματολόγιο αντιμετωπίζει το ζήτημα της αυτονομίας των εκπαιδευτικών από μια πολυδιάστατη προοπτική λόγω της πολυπλοκότητάς του, όπως περιγράφεται στο Κεφάλαιο 1. Ωστόσο, η μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στο θέμα της αυτονομίας ως επαγγελματικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών, το οποίο μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη του μαθητή και τη συνολική βελτίωση της εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο αρχίζει με την καταγραφή των προσωπικών

στοιχείων των συμμετεχόντων, όπως ηλικιακή ομάδα, φύλο, εκπαίδευση, ειδικότητα, σχολείο υπηρεσίας, επιμόρφωση, συνολική διδακτική εμπειρία καθώς και έτη υπηρεσίας στο δημόσιο τομέα, τα οποία στη συνέχεια θα συσχετιστούν με τα ευρήματα των επόμενων δύο τμημάτων του ερωτηματολογίου. Το κύριο σώμα του χωρίζεται σε δύο ενότητες: τις προτάσεις Β1 έως Β43 (Μέρος Δεύτερο) που αναφέρονται στις «Πρακτικές πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το μάθημα» και τις προτάσεις Γ1 έως Γ31 (Μέρος Τρίτο) που φέρουν τον τίτλο «Η φιλοσοφία και η εξέλιξη του εκπαιδευτικού».

Στο δεύτερο μέρος, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τις πρακτικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν μέσα και έξω από την τάξη, οι οποίες συνδέονται στενά με την έννοια της αυτονομίας ως επαγγελματικό χαρακτηριστικό. Οι ερωτήσεις-δηλώσεις σε αυτό το σημείο του ερευνητικού εργαλείου έχουν να κάνουν μεταξύ άλλων με την προετοιμασία των εκπαιδευτικών πριν από μια διδακτική συνεδρία και το βαθμό στον οποίο είναι διατεθειμένοι να αποκλίνουν από την προαποφασισμένη πορεία τους, όπως αυτή διατυπώθηκε κατά τη φάση του σχεδιασμού. Αυτές προορίζονται να εξετάσουν κατά πόσο οι συμμετέχοντες είναι ευέλικτοι και πρόθυμοι να αναλάβουν ρίσκα προβαίνοντας σε επιτόπιους αυτοσχεδιασμούς και αλλαγές στο αρχικό τους σχέδιο προς όφελος των μαθητών τους, ένα χαρακτηριστικό που ενυπάρχει σε μεγάλο βαθμό στους αυτόνομους εκπαιδευτικούς (Budner, 1962, όπως παρατίθεται στον Johnson, 2008). Διερευνάται επίσης η χρήση και η εξάρτηση των εκπαιδευτικών από το σχολικό βιβλίο, προκειμένου να εξεταστεί ο βαθμός στον οποίο αισθάνονται ότι δεσμεύονται για τη μετάδοση της μάθησης ή διαθέτουν τη βούληση και την ικανότητα να το προσαρμόζουν στο δικό τους πλαίσιο διδασκαλίας. Άλλες διερευνητικές προτάσεις σε αυτή την ενότητα αναφέρονται σε τήρηση σημειώσεων ή ημερολογίου καθώς και τρόπους αξιολόγησης των μαθητών και των ιδίων. Οι προτάσεις της ενότητας αυτής ανήκουν σε 11 ομάδες που αναφέρονται σε διαφορετικές πτυχές της αυτονομίας. Οι προτάσεις κάθε ομάδας αναμείχθηκαν με εκείνες άλλων ομάδων και παρουσιάστηκαν στο ερωτηματολόγιο με τυχαία σειρά, προκειμένου να διασταυρωθεί εάν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν ειλικρινείς.

Πιο συγκεκριμένα, οι προτάσεις των ομάδων 1 έως 4 ασχολούνται με το σχεδιασμό του μαθήματος, με τον πειραματισμό στην τάξη καθώς και με την αντιμετώπιση απρόβλεπτων καταστάσεων, τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας άμεσα συνδεδεμένους με την έννοια της αυτονομίας και ενδεικτικούς του βαθμού

αυτονομίας που διαθέτει ένας εκπαιδευτικός (βλ. Παράρτημα II). Αναλυτικά, οι προτάσεις της ομάδας 1 διερευνούν το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν το μάθημά τους, καθώς και κατά πόσο αυτό τους προσφέρει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Τα θέματα αυτά προήλθαν από την έρευνα της Muñoz (2007), σύμφωνα με την οποία η ύπαρξη ενός σχεδίου μαθήματος θεωρείται αναγκαία για την επιτυχία της διδασκαλίας αλλά το σχέδιο αυτό αποτελεί ένα εργαλείο που οφείλει να υπηρετεί τις ανάγκες των μαθητών και όχι να γίνεται η ολοκλήρωσή του αυτοσκοπός. Οι προτάσεις της δεύτερης ομάδας ασχολούνται με την αντιμετώπιση απρόβλεπτων καταστάσεων στην τάξη και διερευνούν με πόση άνεση οι εκπαιδευτικοί δέχονται την πρόκληση αυτή, όπως προέκυψε από την επιστημονική μελέτη του Johnson (2001). Η ομάδα 3 αποκαλύπτει την προθυμία των εκπαιδευτικών να τολμήσουν το άγνωστο, να πειραματιστούν με τους μαθητές τους σε νέες δραστηριότητες και εκπαιδευτικές διαδικασίες μέσα στο περιβάλλον της τάξης, σύμφωνα με τη Vieira (2007: 21). Η ομάδα 4 επεκτείνει την έννοια του πειραματισμού εξερευνώντας τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί χειρίζονται ανεπιτυχείς δραστηριότητες στην τάξη και εάν οι εκδηλώσεις αυτές λειτουργούν ως όχημα για την περαιτέρω εξερεύνηση του εαυτού τους, την επικοινωνία με τους μαθητές και τη βελτίωσή τους, όπως παραθέτουν οι Reeve et al. (1999), ή ως ένα αποθαρρυντικό παράγοντα που εμποδίζει την όλη διαδικασία ανακάλυψης.

Οι δηλώσεις της πέμπτης ομάδας (βλ. Παράρτημα II) εστιάζουν στην ανάδειξη του βασικού στόχου, τον οποίο θέτουν για το μάθημά τους οι καθηγητές μέσης εκπαίδευσης (κάλυψη της ύλης ή πιο παιδαγωγικοί στόχοι, όπως συνεργατική μάθηση, κατανόηση της ύλης, ήρεμη και φιλική ατμόσφαιρα), λαμβάνοντας υπόψη το αυστηρό χρονοδιάγραμμα που ορίζεται από το υπουργείο για την κάλυψη του περιεχομένου, σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λογοδοτήσουν για το υλικό που έχουν διδάξει σε κάθε περίοδο του σχολικού έτους. Οι ομάδες 6 και 7 (βλ. Παράρτημα II) στόχο έχουν να διερευνήσουν τις πηγές προέλευσης του υλικού που χρησιμοποιείται στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη διερευνά τη χρήση του σχολικού βιβλίου βασιζόμενη στα συμπεράσματα των μελετών των Finnochiaro (1975) και Harwood (2010), και η δεύτερη την προετοιμασία και χρήση συμπληρωματικού υλικού, βασιζόμενη στα στοιχεία που παραθέτει ο Rubdy (2003). Οι ομάδες 8 και 9 (βλ. Παράρτημα II) προέκυψαν από τις δηλώσεις της Camilleri (2007) και περιλαμβάνουν προτάσεις οι οποίες εξετάζουν τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών μετά την ολοκλήρωση κάθε μαθήματος, αν δηλαδή και με ποιο τρόπο

ανακεφαλαιώνουν τα όσα συνέβησαν στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι τηρούν αρχείο των διδακτικών τους πρακτικών κλήθηκαν επίσης να αναφέρουν το περιεχόμενο των σημειώσεων που κρατούν σε κάθε διδακτική συνεδρία. Το επόμενο θέμα ενδιαφέροντος είναι η έννοια της αξιολόγησης των μαθητών (ομάδα 10, βλ. Παράρτημα II), η οποία υπάρχει στην ημερήσια διάταξη των εκπαιδευτικών και την οποία πραγματεύονται οι Camilleri (1999) και Nunan (2007) στα άρθρα τους.

Η τελευταία ομάδα ερωτήσεων (11) του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα II) διερευνά τις τρέχουσες πρακτικές των συμμετεχόντων και το βαθμό αυτονομίας που αυτές αποκαλύπτουν, σύμφωνα με την τοποθέτηση της Camilleri (1999). Ανάμεσα στις πρακτικές ενός εκπαιδευτικού που ευνοούν την αυτονομία (του ίδιου αλλά και των μαθητών του) περιλαμβάνονται η ενθάρρυνση των μαθητών να δράττονται οποιασδήποτε ευκαιρίας τούς παρουσιάζεται μέσα και έξω από την τάξη και να την αξιοποιούν για τη μάθησή τους, η πρόκληση του ενδιαφέροντος και της περιέργειας των μαθητών για το αντικείμενο που διδάσκει ως μέσο για τη διατήρηση των εσωτερικών κινήτρων, η ενθάρρυνσή τους να συζητούν τις ανάγκες και τις προτιμήσεις τους σχετικά με το μάθημα, να επιλέγουν τα δικά τους θέματα προς συζήτηση (Reeve et al, 1999. Jiménez Raya, 2009), καθώς και να αξιολογούν τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού προσφέροντάς του ανατροφοδότηση ώστε να αναγνωρίζει τα λάθη του και να τα διορθώνει (Thomson & Greer, 2004. Camilleri, 1999). Επίσης, στην ομάδα αυτή ανιχνεύονται θέματα όπως η αξιοποίηση της τεχνολογίας από τον εκπαιδευτικό, η δημιουργία των προϋποθέσεων για λήψη αποφάσεων από την πλευρά των μαθητών και συνεργασία μεταξύ τους, η ενθάρρυνση της αυτο-αξιολόγησης της προόδου τους (Izumi, 2009), η διδασκαλία με αναστοχασμό (Bailey, Curtis & Nunan, 2001) και η προθυμία τροποποίησης της μεθόδου διδασκαλίας του όταν χρειάζεται (Izumi, 2009).

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου προορίζεται να διερευνήσει τις παραμέτρους εκείνες που μπορούν να παρέχουν σαφείς ενδείξεις σχετικά με το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι ή πιστεύουν ότι είναι αυτόνομοι και το αν απολαμβάνουν την αυτονομία που βιώνουν. Με άλλα λόγια, αναφέρεται στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και στους τρόπους μέσω των οποίων στοχεύουν να επιτύχουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη, προκειμένου να διασταυρωθεί αν οι πρακτικές που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα ταιριάζουν με την ιδεολογία που οι συγκεκριμένοι καθηγητές δηλώνουν ότι ασπάζονται. Αυτή είναι μια πολύ κρίσιμη πτυχή που η έρευνα αυτή θα προσπαθήσει να διερευνήσει, δεδομένου ότι έχει

πλέον αναγνωριστεί ότι οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν πιο αποτελεσματικά όταν η μεθοδολογία που εφαρμόζουν στην τάξη ταιριάζει με το σύστημα πεποιθήσεών τους και, αντίστοιχα, ένα σύστημα πεποιθήσεων ευνοϊκό προς την αυτονομία δεν έχει καμία αξία εάν δεν συνοδεύεται από τις ανάλογες πρακτικές στο πλαίσιο του σχολείου (Brown & Rodgers, 2002). Επιπρόσθετα, εφόσον το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται ως το μόνο εργαλείο της συγκεκριμένης έρευνας, η ύπαρξη συγκεκριμένων ερωτήσεων σχετικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για την τάξη και τη συμπεριφορά στην τάξη χρησιμοποιούνται για να αναλυθούν περαιτέρω τα πιο αφηρημένα ζητήματα της πρώτης κατηγορίας (Bartels, 2005). Μερική επεξεργασία της έννοιας της αυτονομίας των εκπαιδευτικών ως ελευθερία από περιορισμούς που επιβάλλονται από τους ανωτέρους, όπως οι κατευθυντήριες γραμμές του προγράμματος σπουδών, είναι επίσης εμφανής, αλλά αυτό γίνεται σε μια περιορισμένη έκταση, δεδομένου ότι δεν αποτελεί την κύρια εστίαση της εν λόγω έρευνας. Η ενότητα αυτή απαρτίζεται από 31 προτάσεις-δηλώσεις που ανήκουν σε 6 ομάδες και, όπως και στην προηγούμενη, εμφανίζονται αναμειγμένες και σε τυχαία σειρά (βλ. Παράρτημα Ι).

Έτσι, οι προτάσεις των ομάδων 12 και 13 (βλ. Παράρτημα ΙΙ) ασχολούνται με την αντίληψη των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά τις κατευθυντήριες γραμμές του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) και την εφαρμογή του. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη εξετάζει το πόσο καλά γνωρίζουν και πόσο στενά εφαρμόζουν το ΑΠΣ στο δικό τους πλαίσιο διδασκαλίας και η δεύτερη έχει στόχο να μετρήσει την ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκειά τους ζητώντας τη γνώμη τους σχετικά με το τι θα ήθελαν να αλλάξουν σε αυτό αν είχαν τη δυνατότητα, προκειμένου να αισθανθούν μεγαλύτερη ελευθερία, ασφάλεια και αυτοπεποίθηση. Για τα θέματα αυτά κάνουν λόγο οι Saraswathi (2004) και Jiménez Raya (2007) στα άρθρα τους. Η επόμενη ομάδα ερωτήσεων (14) (βλ. Παράρτημα ΙΙ) διερευνά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που οδηγεί στην αυτονομία τους, τη σημασία της οποίας έχουν επανειλημμένως επιβεβαιώσει πολλοί ερευνητές (Percy et al, 1980. Little et al, 2007. Hoy & Miskel, 2006. Bailey, Curtis & Nunan 2001 στην Izumi, 2009. Richards & Farrell, 2005 στην Muñoz, 2007. Richardson, 1998. Jiménez Raya, 2007. Tucker et al., 2002. Jones & Jones, 1986 στον Friedman, 1999).

Η ομάδα 15 του ερωτηματολογίου (ό. π.) προορίζεται να εξετάσει τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να ενημερωθούν

σχετικά με τις τελευταίες τάσεις και εξελίξεις στον τομέα της ειδικότητάς τους, όπως προέκυψαν από τις επιστημονικές μελέτες των McGrath (2000), Richards & Farrell (2005) και Muñoz (2007). Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη ομάδα ερωτήσεων εξετάζει μόνο τις πρακτικές που εφαρμόζονται και όχι τους λόγους για τους οποίους ορισμένες από αυτές προτιμούνται έναντι άλλων. Για παράδειγμα, πολλοί καθηγητές μπορεί να είναι πραγματικά πρόθυμοι να παρακολουθήσουν κάποια μαθήματα εκτός εβδομαδιαίου προγράμματός τους, αλλά να μην μπορούν να αντέξουν οικονομικά τα δίδακτρα, τα οποία σε πολλές περιπτώσεις είναι αρκετά υψηλά, ή μπορεί να μην είναι σε θέση να αφιερώνουν επιπλέον χρόνο λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων.

Η ομάδα 16 (ό. π.) αναφέρεται σε προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών και προτίθεται να αποκαλύψει τη στάση που τηρούν όσον αφορά στη χρησιμότητα της εκπαίδευσής τους, καθώς και τις προσδοκίες που έχουν για τέτοια προγράμματα, θέματα πάνω στα οποία έχουν τοποθετηθεί οι ερευνητές Vieira (2009), Smyth (1987 στη Vieira, 2009) και Vieira et al. (2008 στους Reinders & Balcikanli, 2011). Τέλος, στην ομάδα 17 (ό. π.), οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους με μια σειρά δηλώσεων που συνδέονται με τη φιλοσοφία της διδασκαλίας, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται ο ρόλος του καθηγητή στην ανάληψη πρωτοβουλιών, στη μείωση του άγχους των μαθητών και στα αποτελέσματα των γραπτών δοκιμασιών, η ανάγκη επιτήρησης και εποπτείας των εκπαιδευτικών από ανωτέρους, η επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω της εξοικείωσης με τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, η αυτονομία στη μάθηση. Οι προτάσεις αυτές προήλθαν από τα ευρήματα των ερευνών των Reeve et al (1999), Dörnyei (2001), Helgøy & Homme (2007) και Muñoz (2007).

Οι προτάσεις Γ29 έως Γ31 αναφέρονται ξεχωριστά στο τέλος της ενότητας (βλ. Παράρτημα Ι) και ασχολούνται με την τήρηση χαρτοφυλακίου (πορτοφόλιο) από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη στη διαδικασία της μάθησης, ένα εξαιρετικό εργαλείο επιμόρφωσης και βελτίωσης, όπως έδειξαν τα ευρήματα των ερευνών των Zhang (2009), Zielke (2008), Seldin et al (2010), Rolheiser & Anderson (2004) και Tucker et al (2002). Στόχος της τήρησης του χαρτοφυλακίου είναι να προωθήσει την πρακτική του αναστοχασμού μέσω της ανατροφοδότησης που λαμβάνει ο δημιουργός του. Ειδικότερα, στόχος της ερώτησης Γ31 είναι να εξετάσει όχι μόνο αν οι εκπαιδευτικοί τηρούν χαρτοφυλάκιο, ατομικό φάκελο υλικού, αλλά και τι αυτός περιέχει. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε ένα προσωπικό αρχείο πληροφοριών που περιέχει απλώς

πιστοποιητικά επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού μέσω τυπικής ή μη εκπαίδευσης (31.α.) και υπηρεσιακά έγγραφα που φανερώνουν την προϋπηρεσία ή τη μισθολογική του κλίμακα (31.β.), και ένα αρχείο όπου υπάρχουν δείγματα των πρακτικών αναστοχασμού του, όπως δηλώσεις της εκπαιδευτικής του ιδεολογίας (31.γ.), των διδακτικών του στόχων (31.ε.), καινοτομίες που εισήγαγε και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους (31στ.) ή σχόλια συναδέλφων (31.ζ.) και μαθητών (31.η), σύμφωνα με τις έρευνες των Roberts (1998 στην Muñoz, 2007) και Woods (1995 στην Muñoz, 2007).

Βέβαια, ένα σύστημα πεποιθήσεων ευνοϊκό προς την αυτονομία δεν έχει καμία αξία εάν δεν συνοδεύεται από τις αντίστοιχες πρακτικές στο πλαίσιο του σχολείου (Brown & Rodgers, 2002). Η ενασχόληση με τις στάσεις των εκπαιδευτικών είναι μια πολύ κρίσιμη πτυχή στην εφαρμογή της αυτονομίας στην εκπαίδευση εν γένει (Camilleri, 1999). Ο Richards (1998) υποστηρίζει την ύπαρξη μιας στενής σχέσης μεταξύ των πρακτικών των εκπαιδευτικών στην τάξη και των συστημάτων πεποιθήσεών τους, τα οποία ορίζει ως «οι πληροφορίες, οι στάσεις, οι αξίες, οι προσδοκίες, οι θεωρίες και οι υποθέσεις σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση που οι εκπαιδευτικοί έχουν συγκεντρώσει με την πάροδο του χρόνου και φέρνουν μαζί τους στην τάξη» (σελ. 66). Είναι τα συστήματα πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών μαζί με μια σειρά από άλλους παράγοντες, όπως η γνώση του περιεχομένου, η παιδαγωγική γνώση και οι ανάγκες των μαθητών, που δημιουργούν το μωσαϊκό της διδακτικής πράξης των εκπαιδευτικών (Zeidler, 2003).

3.3.3. Το Δείγμα

Κατά τη διεξαγωγή μιας εκπαιδευτικής έρευνας, η πληθυσμιακή ομάδα από την οποία προκύπτουν τα δεδομένα και κατά συνέπεια τα αποτελέσματα είναι μείζονος σημασίας προκειμένου να παράγει έγκυρες γενικεύσεις των υπό εξέταση θεμάτων. Ο πληθυσμός-στόχος, που καλείται αλλιώς και δείγμα, συναθροίζει «όλα τα άτομα ή αντικείμενα για τα οποία ενδιαφέρεται ο ερευνητής και στα οποία εφαρμόζονται τα αποτελέσματα της μελέτης» (Houser, 1998: 98). Φυσικά, δεδομένου ότι είναι σχεδόν αδύνατο να έχει κανείς πρόσβαση και να μελετήσει το σύνολο του πληθυσμού, ποικίλες στρατηγικές δειγματοληψίας χρησιμοποιούνται ευρέως προκειμένου να καταστεί δυνατή η λεπτομερής μελέτη ενός μέρους του πληθυσμού, και όχι του συνόλου. Στην πραγματικότητα, η έννοια του δείγματος συνεπάγεται έναν ευρύτερο

πληθυσμό από τον οποίο επιλέγεται ο πληθυσμός στον οποίο ο ερευνητής έχει τη μεγαλύτερη πρόσβαση (Butcher, 1966). Για το λόγο αυτό, ο τελευταίος πρέπει να είναι πολύ προσεκτικός όσον αφορά στην επιλογή των συμμετεχόντων στην έρευνά του, δεδομένου ότι όταν χρησιμοποιούνται επιστημονικές διαδικασίες δειγματοληψίας, οι γενικεύσεις που γίνονται δεν είναι μόνο έγκυρες, αλλά μπορεί επίσης να αποδειχθούν πολύ χρήσιμες για την κατανόηση και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών θεμάτων (Ross, 1978). Προκειμένου δε το δείγμα της μελέτης του να είναι αντιπροσωπευτικό, συνεπώς και αξιόπιστο, ο ερευνητής οφείλει επίσης να προσδιορίσει με τρόπο ακριβή και ξεκάθαρο τα χαρακτηριστικά του ευρύτερου πληθυσμού που αντιπροσωπεύεται (Cohen et al, 2008).

Η εν λόγω έρευνα διεξήχθη κατά το χρονικό διάστημα Φεβρουαρίου - Απριλίου 2014. Για να συγκεντρωθεί ο απαραίτητος αριθμός των συμμετεχόντων, χρησιμοποιήθηκαν δύο στρατηγικές δειγματοληψίας: η βολική ή ευκαιριακή και η δειγματοληψία χιονοστιβάδας (Dörnyei & Taguchi, 2010. Cohen et al, 2008. Rubin & Babbie, 2009). Στο πλαίσιο αυτό, προσδιορίστηκαν τα χαρακτηριστικά που πρέπει να πληρούνται από ένα άτομο προκειμένου αυτό να ανήκει στον πληθυσμό-στόχο της συγκεκριμένης έρευνας, να είναι δηλαδή καθηγητής/καθηγήτρια φιλόλογος, φυσικός, πληροφορικής ή ξένων γλωσσών και να υπηρετεί στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Βάσει αυτών των χαρακτηριστικών, η ερευνήτρια στη συνέχεια προσπάθησε να συγκεντρώσει τον πιο προσβάσιμο πληθυσμό (Gall et al., 1999). Έτσι, το πρώτο δείγμα προήλθε από εκείνους στους οποίους είχε εύκολη πρόσβαση, όπως φίλοι από το πανεπιστήμιο, συνάδελφοι από σχολεία όπου είχε εργαστεί στο παρελθόν, συμφοιτητές/-τριες στο τρέχον μεταπτυχιακό πρόγραμμα και άλλες γνωριμίες διασκορπισμένες σε όλη την Ελλάδα. Σε επόμενη φάση, η ομάδα αυτή των συμμετεχόντων ανέλαβε να προωθήσει το εν λόγω ερωτηματολόγιο και σε άλλους συναδέλφους, οι οποίοι ικανοποιούσαν τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά για ένταξη στη μελέτη, δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό μια χιονοστιβάδα ή αποτέλεσμα αλυσίδας (Houser, 1998). Βέβαια, λόγω της στρατηγικής αυτής, ο ακριβής αριθμός των ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν είναι απροσδιόριστος. Η επικοινωνία με την πρώτη ομάδα έγινε μέσω προσωπικής επαφής και με τη δεύτερη μέσω επιστολής, η οποία συνόδευε τα ερωτηματολόγια που εστάλησαν (βλ. Παράρτημα Ι). Η επιστολή αυτή παρουσίαζε στους παραλήπτες την ταυτότητα της ερευνήτριας και τους σκοπούς της έρευνας, τους διαβεβαίωνε για την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων, τόνιζε την αξία της συμμετοχής τους και τους

ευχαριστούσε εκ των προτέρων. Το ερωτηματολόγιο απεστάλη κυρίως μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου αλλά και σε ορισμένες περιπτώσεις παραδόθηκε ιδιοχείρως στους καθηγητές και συγκεντρώθηκε είτε από την ίδια την ερευνήτρια είτε με τη βοήθεια των ατόμων που μεσολάβησαν.

Ο τελικός αριθμός ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκαν με τον τρόπο αυτό είναι 251. Αξιοσημείωτο είναι δε ότι δόθηκε μεγάλη προσοχή στο να προέρχεται το δείγμα από πολλές περιοχές της Ελλάδας (Τρίκαλα, Βόλος, Αθήνα, Μεσολόγγι, Καστοριά, Αμαλιάδα, Κρήτη, Σαντορίνη) και διαφορετικό τύπο σχολείων (Γυμνάσια, Λύκεια, ΕΠΑΛ), ώστε να είναι αρκετά αντιπροσωπευτικό των ευρύτερων χαρακτηριστικών του πληθυσμού. Και ενώ οι Dörnyei & Taguchi (2010) επισημαίνουν ότι δεν υπάρχουν καθορισμένοι κανόνες για τον ορισμό του βέλτιστου μεγέθους του δείγματος, το μέγεθος του συγκεκριμένου δείγματος καθορίστηκε σε συνάρτηση με την επικείμενη διαίρεσή του σε υποομάδες, με το μεγάλο αριθμό μεταβλητών του ερωτηματολογίου και με την ποσοτική φύση της έρευνας (Borg & Gall, 1979: 44, όπως αναφέρεται στους Cohen et al, 2008).

Με βάση την παραπάνω συζήτηση σχετικά με το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου (βλ. παράγραφο 3.3.2.), το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στη μελέτη σχεδιάστηκε σκόπιμα με τέτοιο τρόπο ώστε να μην αποτελεί επιπλέον επιβάρυνση στον ήδη περιορισμένο ελεύθερο χρόνο των περισσότερων εκπαιδευτικών. Έτσι, σχεδιάστηκε σε ποσοτική βάση, απαιτώντας από τους συμμετέχοντες απλά να επιλέξουν μια από τις επιλογές που έδινε η κάθε ερώτηση, απαλλάσσοντάς τους έτσι από οποιαδήποτε προσπάθεια να συνθέσουν ένα συγκεκριμένο κείμενο για να επικοινωνήσουν τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους. Πράγματι, οι Aaker et al. (1998) θεωρούν το φόρτο που απαιτείται για μια εργασία ως τη βασική μεταβλητή στον κατάλογο των παραγόντων που επηρεάζουν τη συμμετοχή σε μια έρευνα. Υπό το πρίσμα αυτό, η ευκολία στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θεωρήθηκε από την ερευνήτρια ένας καθοριστικός παράγοντας στην ανταπόκριση και συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

3.3.4. Πιλοτικά ερωτηματολόγια

Κάθε πτυχή της έρευνας -και κυρίως τα ερωτηματολόγια- πρέπει να περάσει από ένα στάδιο δοκιμής πριν μπει σε εφαρμογή, προκειμένου ο ερευνητής να βεβαιωθεί ότι λειτουργεί με τις προδιαγραφές που ο ίδιος ορίζει. Σύμφωνα με τον

Schwab (2004), όση προσοχή και αν δοθεί, η κατασκευή ενός ερωτηματολογίου παραμένει μια ασαφής διαδικασία έρευνας ή, όπως ο Oppenheim (1992) εύστοχα το θέτει, τα ερωτηματολόγια δεν προκύπτουν ολοκληρωμένα από την αρχή, αλλά χρειάζεται να δημιουργηθούν και να προσαρμοστούν αρκετά ώστε να πάρουν την τελική τους μορφή μετά από πολλές άκαρπες προσπάθειες. Όλη αυτή η μακρά διαδικασία της δοκιμής και επανεξέτασης των ερευνητικών εργαλείων πριν αυτά αποκτήσουν την τελική τους μορφή συνήθως αναφέρεται ως πιλοτική εφαρμογή ή πιλοτική δοκιμή. Ο Sieber (1992) ορίζει την πιλοτική δοκιμή ως «άτυπη έρευνα με ένα ή μερικά άτομα για να «ρυθμίσουν» τις διαδικασίες έρευνας έως ότου να είναι ικανοποιητικές» (σελ. 11). Αποτελεί δε ένα σημαντικό μέσο αξιολόγησης της πρακτικότητας, της χρησιμότητας και της αποτελεσματικότητας των μεθόδων συλλογής δεδομένων που επιλέγονται και εφαρμογής των απαραίτητων αναθεωρήσεων πριν αυτές χρησιμοποιηθούν στην πραγματική έρευνα. Το στάδιο αυτό, λοιπόν, κρίνεται απολύτως απαραίτητο και η παράκαμψή του στη διαδικασία της έρευνας μπορεί να οδηγήσει σε δαπανηρά και χρονοβόρα προβλήματα κατά τη διάρκεια της συλλογής των δεδομένων ή σε απώλεια πολύτιμων και συχνά αναντικατάστατων στοιχείων (Mackey, 2000 στους Mackey & Gass, 2005).

Το υπό συζήτηση εργαλείο έρευνας δόθηκε πιλοτικά για συμπλήρωση σε δέκα συναδέλφους, οι οποίοι έφεραν τα απαραίτητα χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου του ερωτηματολογίου, δηλαδή ήταν καθηγητές μιας εκ των τεσσάρων προαναφερθεισών ειδικοτήτων (βλ. παράγραφο 3.3.2) και υπηρετούσαν στο δημόσιο τομέα. Πέντε μέλη της ομάδας πιλοτικής εφαρμογής, οι οποίοι μοιράζονται το ίδιο περιβάλλον εργασίας με την ερευνήτρια, συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο παρουσία της και έκαναν αυθόρμητες παρατηρήσεις σχετικά με τη γενική του διάταξη και τη γενική εντύπωση που δημιουργεί, καθώς επίσης και με τη σαφήνεια επιμέρους ερωτήσεων και με την ευκολία απόκρισης σε αυτές. Η ερευνήτρια κρατούσε σημειώσεις με βάση τις παρατηρήσεις που έγιναν από τους συναδέλφους αυτούς. Το ερωτηματολόγιο εστάλη επίσης μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε άλλους πέντε εκπαιδευτικούς, ζητώντας τους να αναφέρουν σε γραπτή μορφή οποιοδήποτε πλεονέκτημα ή μειονέκτημα, ευκολία ή δυσκολία που αντιμετώπισαν.

Πράγματι, έγιναν μερικές αλλαγές με βάση την ανατροφοδότηση που ελήφθη από τους συμμετέχοντες στην πιλοτική έρευνα. Αυτές συνίσταντο κυρίως στη μείωση του αριθμού των ερωτήσεων, ώστε το ερωτηματολόγιο να είναι λιγότερο εκτενές και στη σαφέστερη διατύπωση κάποιων από αυτές, προκειμένου να εξαλειφθούν οι

αμφισημίες. Όσον αφορά στον τύπο και τη μορφή των ερωτήσεων, όλοι συμφώνησαν ότι οι κλειστές ερωτήσεις και η ιεραρχική κλίμακα που επιλέχθηκαν ενδείκνυνται στη συγκεκριμένη περίπτωση. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας της πιλοτικής εφαρμογής, το ερωτηματολόγιο ήταν πλέον έτοιμο να διανεμηθεί στον πληθυσμό-στόχο ή καλύτερα στο δείγμα που ήταν στη διάθεσή του ερευνητή, προκειμένου να ολοκληρωθεί η έρευνα.

3.4 . Αρχές Έρευνας

3.4.1 . Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Στις έρευνες, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ενδιαφέρουν όχι εγγενώς αλλά λόγω της σχέσης τους με το αντικείμενο που φιλοδοξούν να καταγράψουν και να μετρήσουν. Οι καλές ερωτήσεις είναι αξιόπιστες -παρέχουν δηλαδή συνεπείς μετρήσεις σε παρεμφερείς καταστάσεις- και έγκυρες -οι απαντήσεις αντιστοιχούν σε αυτά που προορίζονται να μετρήσουν (Anderson, 1999. Seliger, 1989).

Ένας από τους στόχους μιας καλής μέτρησης είναι η αύξηση της αξιοπιστίας των ερωτήσεων (Fowler, 2002). Η αξιοπιστία αναφέρεται στη συνέπεια ενός εργαλείου μετρήσεων και αφορά στο βαθμό τον οποίο μια δοκιμή ή μια διαδικασία καταλήγει σε παρόμοια αποτελέσματα υπό σταθερές συνθήκες σε όλες τις περιπτώσεις, ανεξαρτήτως των τυχαίων περιστάσεων της έρευνας (Jackson, 2008. Wellington, 2000. Bell, 1999). Παρέχει δηλαδή πάντα το ίδιο αποτέλεσμα ή εύρος αποτελεσμάτων, όσες φορές και αν εκτελεστεί. Έτσι, οι Burton & Bartlett (2005) συνδέουν την αξιοπιστία με την επαναληψιμότητα θεωρώντας την ως απαραίτητη παράμετρο για την αξιολόγηση της συνέπειας οποιασδήποτε μεθόδου. Ο Corbetta αντίστοιχα (2003: 81) την παραλληλίζει με τη δυνατότητα αναπαραγωγής, εφόσον "σηματοδοτεί το βαθμό στον οποίο μια δεδομένη διαδικασία για τη μετατροπή μιας έννοιας σε μεταβλητή έχει τα ίδια αποτελέσματα σε δοκιμές που επαναλαμβάνονται με τα ίδια εμπειρικά εργαλεία (σταθερότητα) ή ισοδύναμα (ισοδυναμία)". Γενικά, μεταξύ των ποικίλων ορισμών σχετικά με την αξιοπιστία υπάρχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά, τα σημαντικότερα από τα οποία είναι η επανάληψη και η συνέπεια (Scaife, 2004).

Η εγκυρότητα είναι μια πιο σύνθετη και δύσκολη στην αξιολόγηση έννοια, που υποδεικνύει κατά πόσο ένα στοιχείο μέτρα ή περιγράφει αυτό που πρέπει να μετρήσει ή να περιγράψει (Bell, 1999. Punch, 2009). Ο Brown (1988) συνδέει την έννοια της εγκυρότητας με τη σημασία και τη λογική μιας μελέτης. Στην ανάλυσή του για την

εγκυρότητα, ο Seliger (1989: 95) υποστηρίζει ότι «οποιαδήποτε έρευνα μπορεί να επηρεαστεί από διάφορα είδη παραγόντων που, ενώ είναι ξένοι ως προς το ενδιαφέρον της έρευνας, μπορούν να αναιρέσουν τα ευρήματα» και θεωρούν την ικανότητα ελέγχου όλων των πιθανών παραγόντων που απειλούν την εγκυρότητα της έρευνας ως πρωταρχική ευθύνη κάθε καλού ερευνητή.

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα είναι δύο απαραίτητα χαρακτηριστικά οποιασδήποτε έρευνας προκειμένου αυτή να έχει επιστημονική αξία και ειδικό βάρος, τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν και στην ποσοτική και στην ποιοτική έρευνα με διαφορετικό τρόπο (Cohen et al, 2008). Συνδέονται με τον έλεγχο της ποιότητας και εμφανίζουν μια «αναδυόμενη ή παγιωμένη αίσθηση επαγγελματισμού» εκ μέρους του ερευνητή (Allwright & Bailey, 1991). Αυτές οι έννοιες συχνά αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστές ιδέες αλλά, στην πραγματικότητα, συνδέονται η μία με την άλλη και σχηματίζουν ένα συνεχές δεδομένου ότι σε περίπτωση που κάποιο από αυτά είναι υπό αμφισβήτηση, η ισορροπία ολόκληρης της μελέτης τίθεται υπό αμφισβήτηση. Αντιπροσωπεύουν την αυστηρότητα και την αξιοπιστία της μελέτης, χωρίς τις οποίες αυτή είναι «άνευ αξίας, γίνεται φαντασία και χάνει τη χρησιμότητά της» (Morse et al, 2002: 14).

Η εγκυρότητα αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ύπαρξη αξιοπιστίας σε κάθε είδους έρευνα, δε ισχύει όμως και το αντίθετο. Η αξιοπιστία από την άλλη πλευρά είναι απαραίτητος όρος στην έρευνα αλλά όχι ικανή συνθήκη προκειμένου να επιτευχθεί η εγκυρότητα. Ο ερευνητής οφείλει δε να δίνει μεγάλη προσοχή στα ζητήματα αυτά έχοντας κατά νου ότι η απόλυτη αξιοπιστία και εγκυρότητα δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί, μπορούν όμως να μειωθούν οι επιδράσεις που προέρχονται από συγκεκριμένους κινδύνους (Cohen et al, 2008).

3.4.2 . Εγκυρότητα και αξιοπιστία της παρούσας μελέτης

Στην προσπάθειά της να διασφαλίσει την αξιοπιστία του συγκεκριμένου εργαλείου, η ερευνήτρια σχεδίασε τα ερωτήματα που οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν με ένα κλειστού τύπου εργαλείο με κύριο στόχο τη μέτρηση και όχι την ερμηνεία συμπεριφορών και πρακτικών.

Όσον αφορά την εγκυρότητα την οποία η ερευνητική βιβλιογραφία θεωρεί πιο δύσκολο να εξασφαλιστεί, η πιλοτική φάση υλοποιήθηκε όπως περιγράφεται παραπάνω (βλ. παράγραφο 3.3.4) και έγιναν οι απαραίτητες βελτιώσεις. Το

σημαντικότερο όμως είναι ότι πριν και κατά τη διάρκεια της φάσης του σχεδιασμού διεξήχθη εκτεταμένη μελέτη σχετικά με την εκπαιδευτική αυτονομία εν γένει, καθώς και την αυτονομία του εκπαιδευτικού και του μαθητή ειδικότερα, προκειμένου να αντιμετωπιστούν σφαιρικά τα ζητήματα που η έννοια αυτή συνεπάγεται. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε ένα μεγάλο αριθμό ατόμων είτε προσωπικά είτε μέσω κοινών γνωστών και εκτιμάται ότι ένα μεγάλο ποσοστό τους επιστράφηκε συμπληρωμένο. Ο τελικός αριθμός των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν δεν μπορούν να θεωρηθούν ως απαγορευτικές ώστε η έρευνα να έχει μια έγκυρη επιστημονική αξία. Τελικά, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο θεωρείται ότι μετρά αυτό που η σχεδιάστριά του είχε ως στόχο να μετρήσει, δηλαδή την αυτονομία που οι εκπαιδευτικοί βιώνουν, κατέχουν ή/και επιθυμούν, ως εκ τούτου, ικανοποιεί την αρχή της εγκυρότητας.

Επίλογος

Αυτό το κεφάλαιο προσπάθησε να δώσει ένα σύντομο θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με την έρευνα, προκειμένου να προλογίσει την περιγραφή της μελέτης που διεξήχθη και να παρέχει αιτιολόγηση για τις επιλογές που πραγματοποιήθηκαν. Έτσι, εκτός από τον ορισμό της εκπαιδευτικής έρευνας που παρουσιάστηκε στην αρχή του κεφαλαίου, η ερευνήτρια προσπάθησε να ορίσει τις θεμελιώδεις έννοιες, αρχές και προσεγγίσεις που συνδέονται με την έρευνα, καθώς και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για να εφαρμόσουν αυτές τις ιδέες στην πράξη. Κατά τη διάρκεια αυτής της παρουσίασης, εξηγήθηκαν επίσης οι επιμέρους αρχές, προσεγγίσεις και μέσα που διέπουν τη συγκεκριμένη μελέτη. Τα πορίσματα που προέκυψαν από αυτή παρουσιάζονται και αναλύονται στο επόμενο κεφάλαιο φανερώοντας το βαθμό αυτονομίας τον οποίο διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στα δημόσια σχολεία, καθώς και τη στάση τους απέναντι σε μια τέτοια έννοια, συμβάλλοντας έτσι σε αυτό το τεράστιο ζήτημα της αυτονομίας στην εκπαίδευση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό, τα ευρήματα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών θα αναλυθούν σε βάθος προκειμένου να εξαχθεί συμπέρασμα ως προς το βαθμό αυτονομίας που οι εκπαιδευτικοί οι απασχολούμενοι στο δημόσιο τομέα πιστεύουν ή ισχυρίζονται ότι έχουν, τη στάση τους ως προς την αυτονομία, καθώς και το βαθμό στον οποίο εμπλέκουν τους μαθητές τους σε πρακτικές υποστηρικτικές προς την αυτονομία στο πλαίσιο της τάξης. Η ανάλυση του δείγματος έγινε με χρήση του Στατιστικού Πακέτου για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS 20). Για μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των ευρημάτων, η ανάλυση συμπληρώνεται με τους ανάλογους πίνακες και γραφήματα που παρέχουν όλες τις σχετικές τιμές σε κάθε περίπτωση.

4.1. Συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα

Όπως προαναφέρθηκε, το τελικό δείγμα της έρευνας αυτής διαμορφώθηκε από τη συμμετοχή στη δειγματοληψία 251 εκπαιδευτικών τεσσάρων ειδικοτήτων (βλ. κεφ. 3.3.2.) που υπηρετούν στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των ατόμων του δείγματος, αυτά συνοψίζονται στα εξής:

- Η κατανομή σε ομάδες ως προς την ηλικία συγκεντρώνει το 39% στην ηλικιακή ομάδα 31-40 και με όμοιο ποσοστό δηλώνεται η ομάδα 41-50. Ακολούθως εμφανίζεται με 16,7% η ομάδα 51-60 ενώ μικρότερα ποσοστά 4% και 1% αντίστοιχα συγκεντρώνουν οι ομάδες άνω των 60 και κάτω των 30. Οι δύο τελευταίες ομάδες, λόγω της χαμηλής αντιπροσώπευσής τους, δε συμμετέχουν καθόλου στο δείγμα.
- Η κατανομή ως προς το φύλο είναι 33,5% άνδρες και 66,5% γυναίκες.
- Η κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το πτυχίο τους αφορά πτυχίο ΑΕΙ σε ποσοστό 68,1% και μεταπτυχιακές σπουδές (μεταπτυχιακό – διδακτορικό) σε ποσοστό 31,1%. Οι πτυχιούχοι ΤΕΙ, οι οποίοι αποτελούν το 1% του δείγματος, δεν υπολογίζονται σε αυτό ως ξεχωριστή ομάδα συμμετεχόντων.
- Εξετάζοντας την προϋπηρεσία προκύπτει ότι αναφορικά με τη διδακτική εμπειρία η πλειοψηφία κατανέμεται στην ομάδα 6-15 έτη με ποσοστό 48,2% και ακολουθεί η επιλογή 16-25 έτη με ποσοστό 31,1%, ενώ εξετάζοντας την εμπειρία στο

δημόσιο αντίστοιχα η ομάδα 6-15 έτη συγκεντρώνει και πάλι την πλειοψηφία του δείγματος με ποσοστό 52,2%.

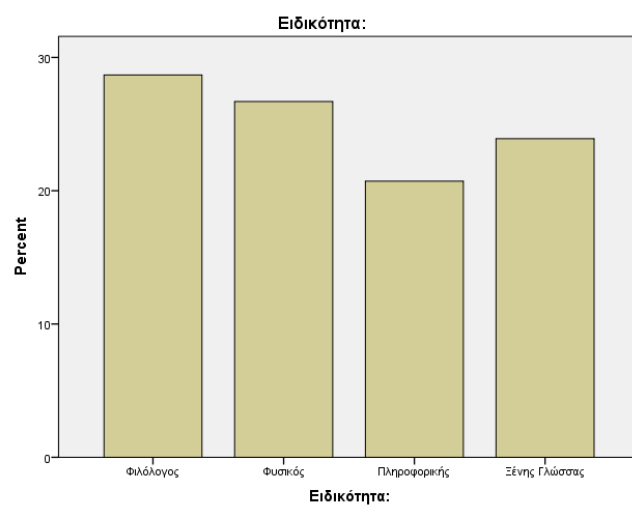
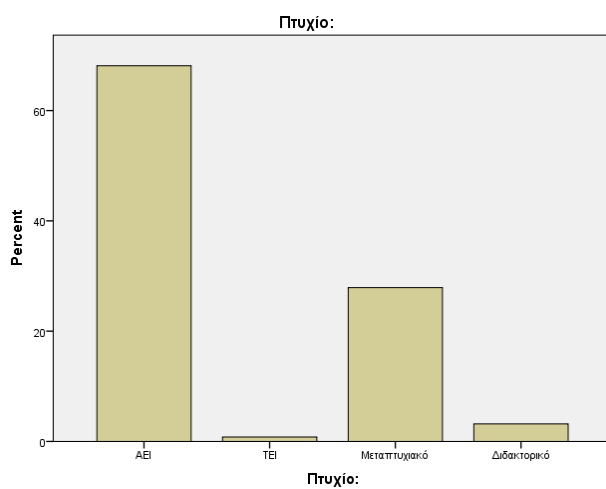
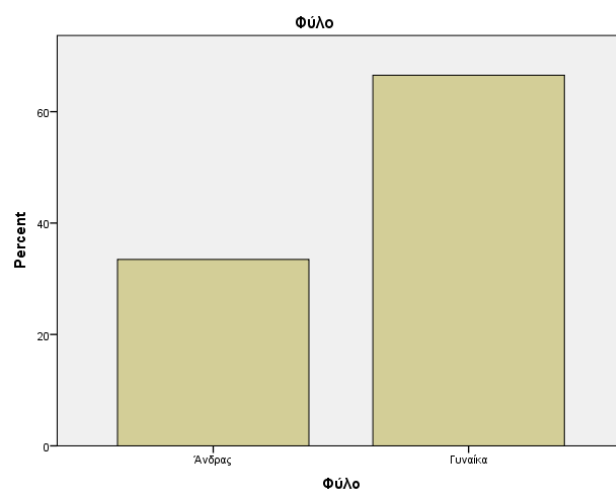
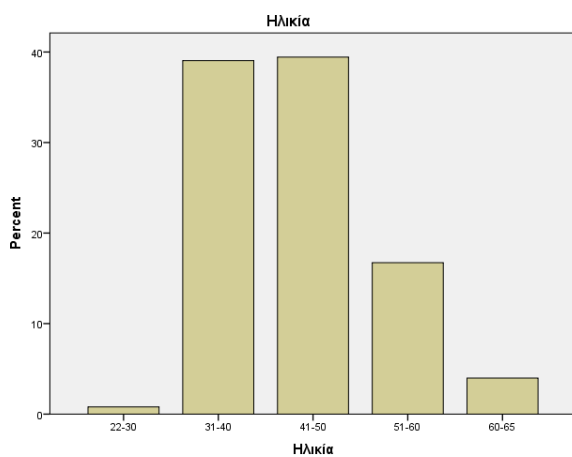
- Αναφορικά με τον τύπο της σχολικής μονάδας όπου υπηρετούν, το 42,6% δήλωσε ότι μεταφέρεται σε περισσότερα του ενός σχολεία, συγκεκριμένα σε Γυμνάσιο - Λύκειο - ΕΠΑΛ, προκειμένου να καλύψει το εβδομαδιαίο υποχρεωτικό ωράριο και ακολουθεί το 36,7% που υπηρετεί σε Γυμνάσιο και με μικρότερο ποσοστό (19,9%) αντιπροσωπεύονται αυτοί που υπηρετούν σε Λύκειο.
- Τέλος, αναφορικά με την παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών, το 69,7% έχει απαντήσει καταφατικά.

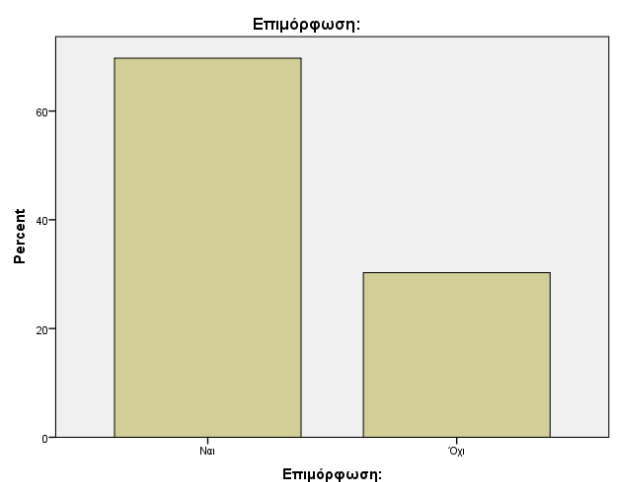
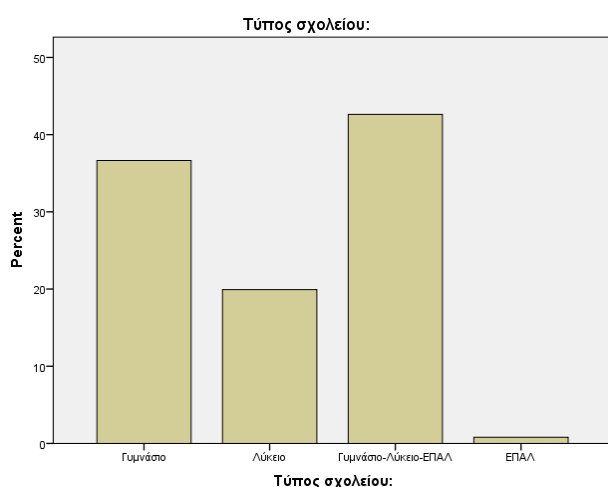
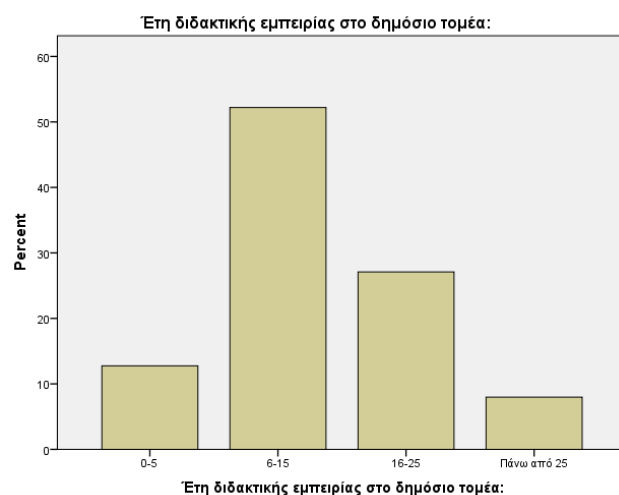
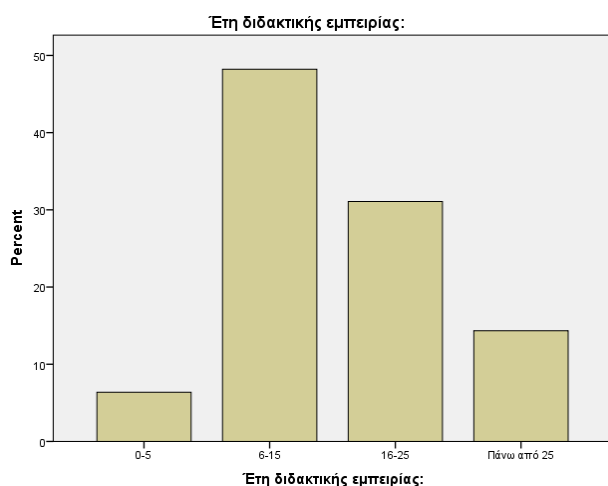
Ο πίνακας που ακολουθεί (4.1) παρουσιάζει τις κατανομές συχνοτήτων και ποσοστών των δημογραφικών και γενικών χαρακτηριστικών, τα οποία φαίνονται πιο παραστατικά και στα ραβδογράμματα που ακολουθούν.

Πίνακας 4.1: Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών των δημογραφικών χαρακτηριστικών

| Δημογραφικά στοιχεία | | | |
|--|-------------------|---------------|----------|
| | Κατηγορίες | Πλήθος | % |
| Ηλικία | 22-30 | 2 | ,8 |
| | 31-40 | 98 | 39,0 |
| | 41-50 | 99 | 39,4 |
| | 51-60 | 42 | 16,7 |
| | 60-65 | 10 | 4,0 |
| Φύλο | Ανδρας | 84 | 33,5 |
| | Γυναίκα | 167 | 66,5 |
| Πτυχίο: | ΑΕΙ | 171 | 68,1 |
| | ΤΕΙ | 2 | ,8 |
| | Μεταπτυχιακό | 70 | 27,9 |
| | Διδακτορικό | 8 | 3,2 |
| Ειδικότητα: | Φιλολογος | 72 | 28,7 |
| | Φυσικός | 67 | 26,7 |
| | Πληροφορικής | 52 | 20,7 |
| | Ξένης Γλώσσας | 60 | 23,9 |
| Έτη διδακτικής εμπειρίας: | 0-5 | 16 | 6,4 |
| | 6-15 | 121 | 48,2 |
| | 16-25 | 78 | 31,1 |
| | Πάνω από 25 | 36 | 14,3 |
| Έτη διδακτικής εμπειρίας στο δημόσιο τομέα: | 0-5 | 32 | 12,7 |
| | 6-15 | 131 | 52,2 |
| | 16-25 | 68 | 27,1 |
| | Πάνω από 25 | 20 | 8,0 |

| | | | |
|------------------------|----------------------|-----|------|
| Τύπος σχολείου: | Γυμνάσιο | 92 | 36,7 |
| | Λύκειο | 50 | 19,9 |
| | Γυμνάσιο-Λύκειο-ΕΠΑΛ | 107 | 42,6 |
| | ΕΠΑΛ | 2 | ,8 |
| Επιμόρφωση: | Ναι | 175 | 69,7 |
| | Όχι | 76 | 30,3 |





Γραφήματα 1 έως 8: Ραβδογράμματα κατανομής ποσοστών των δημογραφικών χαρακτηριστικών των ερωτώμενων εκπαιδευτικών

4.2. Εργαλείο συλλογής δεδομένων - Διερεύνηση ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο, το οποίο παρουσιάστηκε και αναλύθηκε εκτενώς στο προηγούμενο κεφάλαιο, αποτέλεσε το εργαλείο συλλογής δεδομένων της παρούσας μελέτης. Προκειμένου να διαπιστωθεί η αξιοπιστία του εργαλείου αλλά και να διερευνηθεί πιθανή ομαδοποίηση των ερωτήσεων που περιέχονται σε αυτό ανά ενότητα, ώστε να αξιοποιηθεί σε επόμενη εφαρμογή του, έγινε ανάλυση αξιοπιστίας και ανάλυση παραγόντων, όπου αυτή μπορεί να εφαρμοστεί, η οποία παρουσιάζεται παρακάτω.

Όπως προαναφέρθηκε, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις-δηλώσεις που κατανέμονται σε τρεις ενότητες:

A. Δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών

Β. Πρακτικές πριν, κατά και μετά το μάθημα αναφορικά με την αυτονομία στο εκπαιδευτικό τους έργο

Γ. Η φιλοσοφία και εξέλιξη του εκπαιδευτικού σχετικά με την αυτονομία

Ειδικότερα:

A. Δημογραφικά στοιχεία

Τα δημογραφικά στοιχεία που ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν είναι τα εξής:

- Ηλικία
- Φύλο
- Πτυχίο
- Ειδικότητα
- Προϋπηρεσία
- Τύπος μονάδας
- Επιμόρφωση

B. Πρακτικές πριν κατά και μετά το μάθημα αναφορικά με την αυτονομία στο εκπαιδευτικό τους έργο

Στην ενότητα περιλαμβάνονται ερωτήσεις που εξετάζουν τις απόψεις και τις πρακτικές που αφορούν στο έργο των εκπαιδευτικών και ειδικότερα εξετάζουν την αυτονομία που αυτοί αναπτύσσουν στην τάξη. Στις 43 ερωτήσεις αυτής της ενότητας πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση και ανάλυση αξιοπιστίας, η οποία ακολουθεί παρακάτω, ώστε να διαπιστωθεί αν από την εφαρμογή του εργαλείου προκύπτουν παράγοντες που ομαδοποιούν και ερμηνεύουν το σύνολο των ερωτήσεων και άρα των πρακτικών.

Γ. Η φιλοσοφία και εξέλιξη του εκπαιδευτικού

Στην ενότητα περιλαμβάνονται ερωτήσεις που διερευνούν το σύστημα πεποιθήσεων των συμμετεχόντων σχετικά με την αυτονομία στο εκπαιδευτικό τους έργο αλλά και στην προσωπική τους εξέλιξη. Στις 28 ερωτήσεις αυτής της ενότητας εφαρμόστηκε επίσης παραγοντική ανάλυση και ανάλυση αξιοπιστίας, η οποία παρουσιάζεται παρακάτω. Επιπλέον των παραπάνω ερωτήσεων συμπεριλαμβάνονται ερωτήσεις που άπτονται της πρακτικής τήρησης χαρτοφυλακίου προόδου και δραστηριοτήτων καθώς και προσωπικού χαρτοφυλακίου.

4.3. Αποτελέσματα από τις δύο ενότητες του ερωτηματολογίου

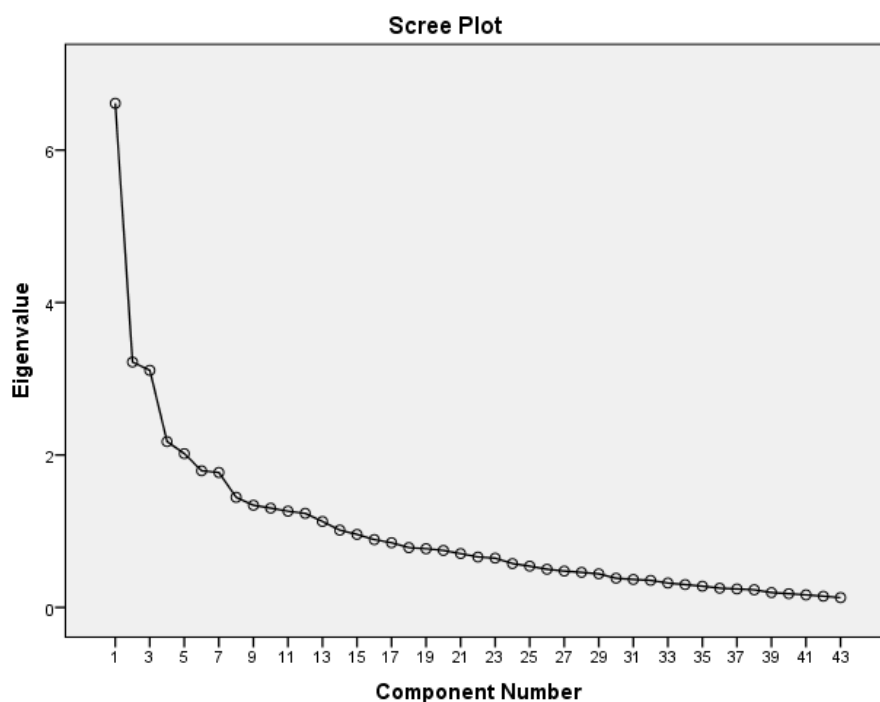
4.3.1. Διερεύνηση της αξιοπιστίας της ενότητας σχετικά με τις πρακτικές πριν, κατά και μετά το μάθημα αναφορικά με την αυτονομία στο εκπαιδευτικό έργο

Στην ενότητα αυτή, ο συνολικός συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach $\alpha=0,834$ είναι υψηλός, καθώς συνολική τιμή του δείκτη μεγαλύτερη του 0,7 είναι αξιόπιστη. Αυτό σημαίνει ότι το σύνολο των ερωτήσεων μπορούν να αξιοποιηθούν.

Η διερεύνηση της παραγοντικής δομής του εργαλείου έγινε με τη χρήση των πρωταρχικών συνιστωσών με μέθοδο περιστροφής στο δείγμα ώστε να εντοπιστούν οι παράγοντες που το συνθέτουν.

Από την εφαρμογή ανάλυσης παραγόντων προέκυψαν τα ακόλουθα:

- Η τιμή Kaiser Meyer Olkin (KMO) της επάρκειας του δείγματος είναι υψηλή (KMO measure of sampling adequacy= 0,667) και η υπόθεση των μηδενικών συντελεστών συσχέτισης απορρίπτεται (Barlett's test of sphericity $p=0,000$). Έτσι προκύπτει ότι το μέγεθος του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε για την παραγοντική ανάλυση ήταν επαρκές και η παραγοντική ανάλυση εφαρμόζεται.
- Από την εφαρμογή της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων και από τον έλεγχο των ιδιοτιμών προκύπτουν επτά (7) παράγοντες από το σύνολο των αρχικών μεταβλητών, κάτι που επαληθεύεται και από το γράφημα 9. Οι παράγοντες ερμήνευαν περίπου το 48 % της συνολικής διασποράς για το ερωτηματολόγιο.



Γράφημα 9: Γράφημα ιδιοτιμών για το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου

Από την παραγοντική ανάλυση των αρχικών μεταβλητών προκύπτουν λοιπόν οι εξής επτά (7) παράγοντες-σύνθετες μεταβλητές που αντιπροσωπεύουν τις διαφορετικές διαστάσεις των πρακτικών των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτονομία:

Με βάση τις φορτίσεις (βλ. Παράρτημα ΙΙΙ), ο 1^{ος} παράγοντας αφορά στην **Τήρηση ημερολογίου διδασκαλίας και μάθησης**, ο 2^{ος} στην **Ενθάρρυνση αυτονομίας μαθητών**, ο 3^{ος} στην **Ευελιξία - αυτοαξιολόγηση**, ο 4^{ος} στη **Διδακτική αβεβαιότητα, έλλειψη ευελιξίας και αυτοπεποίθησης παρά την προσπάθεια προγραμματισμού και αποτίμησης της διδασκαλίας**, ο 5^{ος} στην **Αξιοποίηση ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού με στόχο την κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας από τους μαθητές**, ο 6^{ος} στην **Παραδοσιακή διδασκαλία και αξιολόγηση** και ο 7^{ος} στην **Προετοιμασία πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού και αυτονομία στην αξιολόγηση των μαθητών**.

Ο δείκτης αξιοπιστίας για κάθε σύνθετη μεταβλητή παρουσιάζεται στον πίνακα 4.2 και η τιμή εσωτερικής αξιοπιστίας ανά σύνθετη μεταβλητή κρίνεται υψηλή εφόσον είναι μεγαλύτερη της τιμής 0,6. Σε δύο περιπτώσεις, στους παράγοντες 3 και 7, η αξιοπιστία βελτιώθηκε με την αφαίρεση των μεταβλητών B10 και B19 αντίστοιχα, οι οποίες δε συμμετέχουν τελικά στην ερμηνεία τους.

Πίνακας 4.2: Σύνθετες μεταβλητές και ο δείκτης αξιοπιστίας τους

| Σύνθετη μεταβλητή | Δείκτης αξιοπιστίας | Μεταβλητές |
|--|---------------------|--|
| Τήρηση ημερολογίου διδασκαλίας και μάθησης | $\alpha = 0,776$ | B2, B3, B5, B6 B21, B28, B35. |
| Ενθάρρυνση αυτονομίας μαθητών | $\alpha = 0,787$ | B4, B8, B9, B12, B13, B15, B18, B30. |
| Ευελιξία - αυτοαξιολόγηση | $\alpha = 0,725$ | B29, B39, B40, B41. Αφαιρείται η B10. |
| Διδακτική αβεβαιότητα, έλλειψη ευελιξίας και αυτοπεποίθησης παρά την προσπάθεια προγραμματισμού και αποτίμησης της διδασκαλίας | $\alpha = 0,668$ | B20, B22, B24, B26, B31, B34, B37, B38. |
| Αξιοποίηση ποικίλου | $\alpha = 0,627$ | B14, B16, B23, B32, |

| | | |
|---|------------------|--|
| εκπαιδευτικού υλικού με στόχο την κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας από τους μαθητές | | B43. |
| Παραδοσιακή διδασκαλία και αξιολόγηση | $\alpha = 0,588$ | B1, B7, B11, B25, B33. |
| Προετοιμασία πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού και αυτονομία στην αξιολόγηση των μαθητών | $\alpha = 0,687$ | B17, B27, B36, B42. Αφαιρείται η B19. |

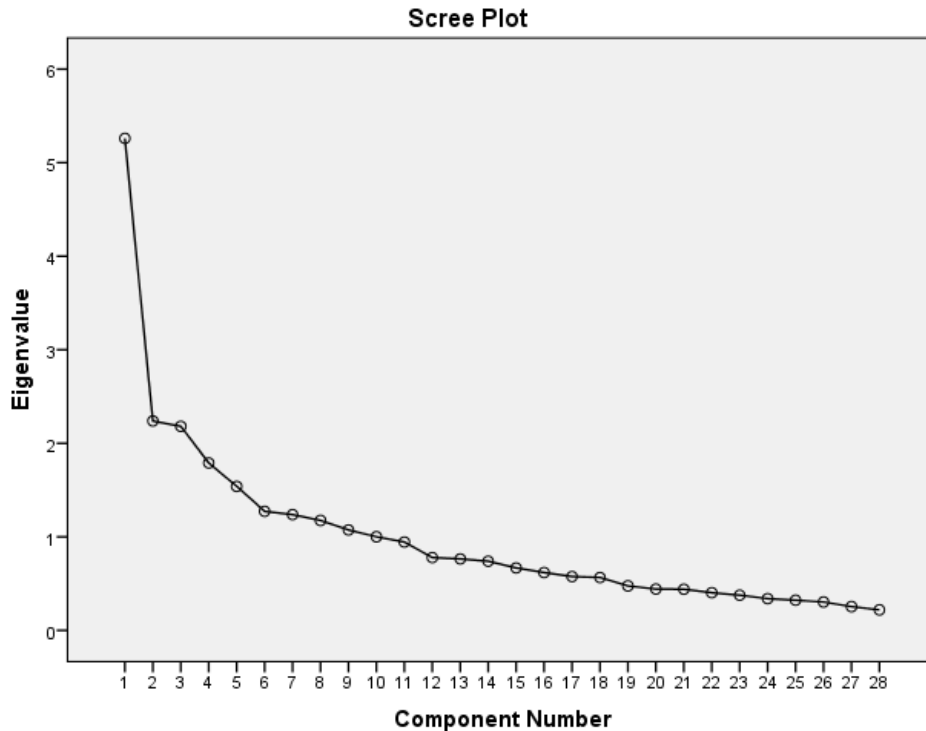
4.3.2. Διερεύνηση της αξιοπιστίας της ενότητας σχετικά με τη φιλοσοφία και εξέλιξη του εκπαιδευτικού

Στην ενότητα αυτή, ο συνολικός συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach $\alpha=0,767$ είναι επίσης υψηλός, καθώς συνολική τιμή του δείκτη μεγαλύτερη του 0,7 είναι αξιόπιστη. Αυτό σημαίνει ότι το σύνολο των ερωτήσεων μπορούν να αξιοποιηθούν.

Όπως και στην προηγούμενη ενότητα, η διερεύνηση της παραγοντικής δομής του εργαλείου έγινε με την χρήση των πρωταρχικών συνιστωσών με μέθοδο περιστροφής στο δείγμα ώστε να εντοπιστούν οι παράγοντες που το συνθέτουν.

Από την εφαρμογή ανάλυσης παραγόντων προέκυψαν τα ακόλουθα:

- Η τιμή Kaiser Meyer Olkin (KMO) της επάρκειας του δείγματος είναι υψηλή (KMO measure of sampling adequacy= 0,726) και η υπόθεση των μηδενικών συντελεστών συσχέτισης απορρίπτεται (Barlett's test of sphericity $p=0,000$). Προκύπτει έτσι ότι το μέγεθος του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε για την παραγοντική ανάλυση ήταν επαρκές και η παραγοντική ανάλυση εφαρμόζεται.
- Από την εφαρμογή της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων και από τον έλεγχο των ιδιοτιμών προκύπτουν πέντε (5) παράγοντες από το σύνολο των αρχικών μεταβλητών, κάτι που επαληθεύεται και από το γράφημα 10. Οι παράγοντες ερμήνευαν περίπου το 46 % της συνολικής διασποράς για το ερωτηματολόγιο.



Γράφημα 10: Γράφημα ιδιοτιμών για το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου

Από την παραγοντική ανάλυση των αρχικών μεταβλητών προκύπτουν λοιπόν τέσσερις (4) παράγοντες-σύνθετες μεταβλητές που αντιπροσωπεύουν τις διαφορετικές διαστάσεις των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτονομία:

Με βάση τις φορτίσεις (βλ. Παράρτημα ΙΙΙ), ο 1^{ος} παράγοντας αφορά στη **Συνεργασία με γονείς και συναδέλφους – επικαιροποίηση γνώσεων για τη βελτίωση της διδασκαλίας**, ο 2^{ος} στην **Προώθηση αυτονομίας στους μαθητές – επιλογή σεμιναρίων με κριτική προσέγγιση**, ο 3^{ος} στην **Ανάγκη για μεγαλύτερη καθοδήγηση από το ΑΠΣ και τις παιδαγωγικές θεωρίες**, και ο 4^{ος} στην **Επιθυμία περισσότερης ελευθερίας-αυτενέργειας**.

Ο δείκτης αξιοπιστίας για κάθε σύνθετη μεταβλητή παρουσιάζεται στον πίνακα 4.3 και η τιμή εσωτερικής αξιοπιστίας ανά σύνθετη μεταβλητή κρίνεται υψηλή εφόσον είναι μεγαλύτερη της τιμής 0,6. Όπως φαίνεται στον πίνακα, η αξιοπιστία του 2^{ου} παράγοντα βελτιώθηκε με την αφαίρεση της μεταβλητής Γ23, ομοίως και η αξιοπιστία του 3^{ου} παράγοντα βελτιώθηκε με την αφαίρεση της Γ17. Οι μεταβλητές που αφαιρέθηκαν δε συμμετέχουν τελικά στην ερμηνεία του προαναφερθέντων παραγόντων.

Πίνακας 4.3: Σύνθετες μεταβλητές και ο δείκτης αξιοπιστίας τους

| Σύνθετη μεταβλητή | Δείκτης αξιοπιστίας | Μεταβλητές |
|---|---------------------|---|
| Συνεργασία με γονείς και συναδέλφους – επικαιροποίηση γνώσεων για τη βελτίωση της διδασκαλίας | $\alpha = 0,752$ | Γ10, Γ15, Γ20, Γ22, Γ27, Γ28. |
| Προώθηση αυτονομίας στους μαθητές – επιλογή σεμιναρίων με κριτική προσέγγιση | $\alpha = 0,746$ | Γ4, Γ5, Γ6, Γ11, Γ13, Γ19, Γ24, Γ26. Αφαιρείται η Γ23. |
| Ανάγκη για μεγαλύτερη καθοδήγηση από το ΑΠΣ και τις παιδαγωγικές θεωρίες | $\alpha = 0,602$ | Γ7, Γ8, Γ25. Αφαιρείται η Γ17. |
| Επιθυμία περισσότερης ελευθερίας-αυτενέργειας | $\alpha = 0,535$ | Γ9, Γ12, Γ21. |

Ο 4^{ος} παράγοντας, αν και παρουσιάζει μέτρια αξιοπιστία, αποφασίστηκε να παραμείνει τελικά στην ανάλυση καθώς εκφράζει ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της φιλοσοφίας του εκπαιδευτικού. Συνεπώς, διερευνάται περαιτέρω, λαμβάνοντας ωστόσο υπόψη τη μέτρια αξιοπιστία που τον χαρακτηρίζει. Τέλος, με τη σύνθεση των μεταβλητών Γ1, Γ2, Γ3, Γ14 προέκυψε και ένας 5^{ος} παράγοντας, ο οποίος ωστόσο αποφασίστηκε να μη διερευνηθεί περαιτέρω και να μη συμμετάσχει στην τελική έρευνα, επειδή αφενός είχε μέτρια εσωτερική αξιοπιστία (,560) και αφετέρου η σύνθεση των μεταβλητών του δε δημιουργούσε εννοιολογική ομοιογένεια.

4.4. Αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων

Αρχικά γίνεται η παρουσίαση των μέτρων θέσης και διασποράς (μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων) και των μεταβλητών του ερωτηματολογίου (περιγραφική στατιστική). Οι μεταβλητές τύπου Likert αξιοποιούνται ως συνεχείς, προκειμένου να υπολογισθούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις. Η παρουσίαση γίνεται ανά ενότητα μεταβλητών με βάση την ομαδοποίηση του εργαλείου. Παράλληλα,

παρουσιάζονται υποστηρικτικά γραφήματα όπως συγκριτικά διαστήματα εμπιστοσύνης των μέσων όρων.

Κατόπιν, παρουσιάζονται οι σύνθετες μεταβλητές που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση, οι οποίες προκύπτουν από τις μέσες τιμές των μεταβλητών που εκπροσωπούν. Σημειώνεται ότι, προκειμένου να υπάρχει κοινή κατεύθυνση στην βαθμολόγηση, έχει προηγηθεί κάθε απαραίτητη αντιστροφή στη βαθμολόγηση των αρχικών μεταβλητών.

Ακολουθεί έλεγχος εξάρτησης των νέων σύνθετων μεταβλητών του ερωτηματολογίου με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας (στατιστική συμπερασματολογία). Για τους παραπάνω ελέγχους εξάρτησης εφαρμόζεται έλεγχος μέσων τιμών, δηλαδή t test και ANOVA στην περίπτωση των ελέγχων των σύνθετων μεταβλητών με τις κατηγορικές μεταβλητές των δημογραφικών χαρακτηριστικών. Οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν για τους ελέγχους είναι ηλικία, φύλο, πτυχίο, ειδικότητα, διδακτική εμπειρία, επιμόρφωση. Το επίπεδο σημαντικότητας που χρησιμοποιήθηκε είναι $p=0,05$.

4.4.1. Πρακτικές πριν, κατά και μετά το μάθημα

Ακολουθεί συγκριτικός πίνακας μέτρων θέσης και διασποράς στην περίπτωση των κλιμάκων Likert, ανά ομάδα μεταβλητών, όπως αυτές ομαδοποιούνται στους επτά (7) παράγοντες.

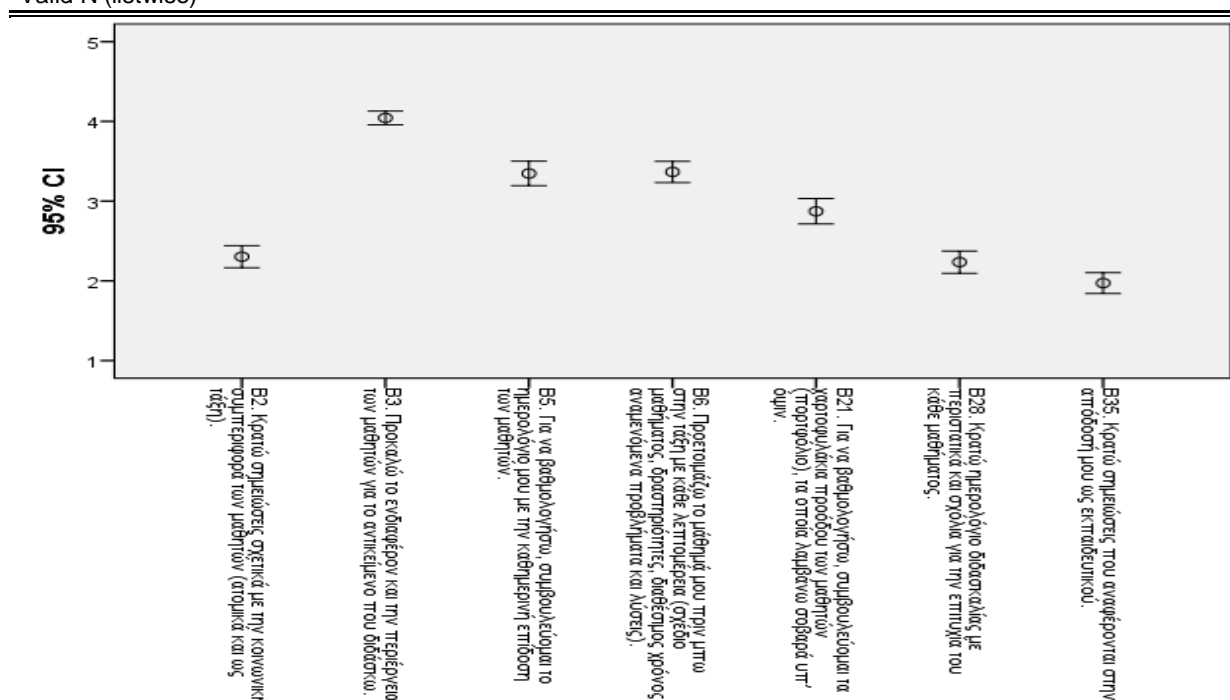
Παράγοντας 1: Τήρηση ημερολογίου διδασκαλίας και μάθησης

Πίνακας 4.4: Συγκριτικός πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων για τον παράγοντα που αφορά στην τήρηση ημερολογίου διδασκαλίας και μάθησης

| | N | MO | TA |
|--|-----|------|------|
| B2. Κρατώ σημειώσεις σχετικά με την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών | 251 | 2,30 | 1,12 |
| B3. Προκαλώ το ενδιαφέρον και την περιέργεια των μαθητών για το αντικείμενο που διδάσκω. | 251 | 4,04 | ,69 |
| B5. Για να βαθμολογήσω, συμβουλευόμαι το ημερολόγιο μου με την καθημερινή επίδοση των μαθητών. | 251 | 3,35 | 1,24 |
| B6. Προετοιμάζω το μάθημά μου πριν μπω στην τάξη με κάθε λεπτομέρεια (σχέδιο μαθήματος, δραστηριότητες, διαθέσιμος χρόνος, αναμενόμενα προβλήματα και λύσεις). | 251 | 3,37 | 1,07 |
| B21. Για να βαθμολογήσω, συμβουλευόμαι τα χαρτοφυλάκια προόδου των μαθητών (πορτφόλιο), τα οποία λαμβάνω σοβαρά υπ' όψιν. | 251 | 2,87 | 1,28 |
| B28. Κρατώ ημερολόγιο διδασκαλίας με περιστατικά και σχόλια για την επιτυχία του κάθε μαθήματος. | 251 | 2,24 | 1,12 |

B35. Κρατώ σημειώσεις που αναφέρονται στην απόδοσή μου ως εκπαιδευτικού. 251 1,97 1,05

Valid N (listwise) 251



Γράφημα 11: Συγκριτικό 95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσω των τιμών για τον παράγοντα που αφορά την τήρηση ημερολογίου διδασκαλίας και μάθησης

Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές του 1^{ου} παράγοντα, προκύπτει ότι υψηλά στην κλίμακα βαθμολογείται η ερώτηση: «Προκαλώ το ενδιαφέρον και την περιέργεια των μαθητών για το αντικείμενο που διδάσκω.» Οι ερωτήσεις που αφορούν τη συμβολή του ημερολογίου στην αξιολόγηση των μαθητών και την προετοιμασία του εκπαιδευτικού εμφανίζουν μέτριες βαθμολογίες ενώ η τήρηση ημερολογίου σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών, την επιτυχία του μαθήματος και την απόδοση του εκπαιδευτικού στο έργο του βαθμολογούνται αρκετά χαμηλότερα (βλ. πίνακα 4.4).

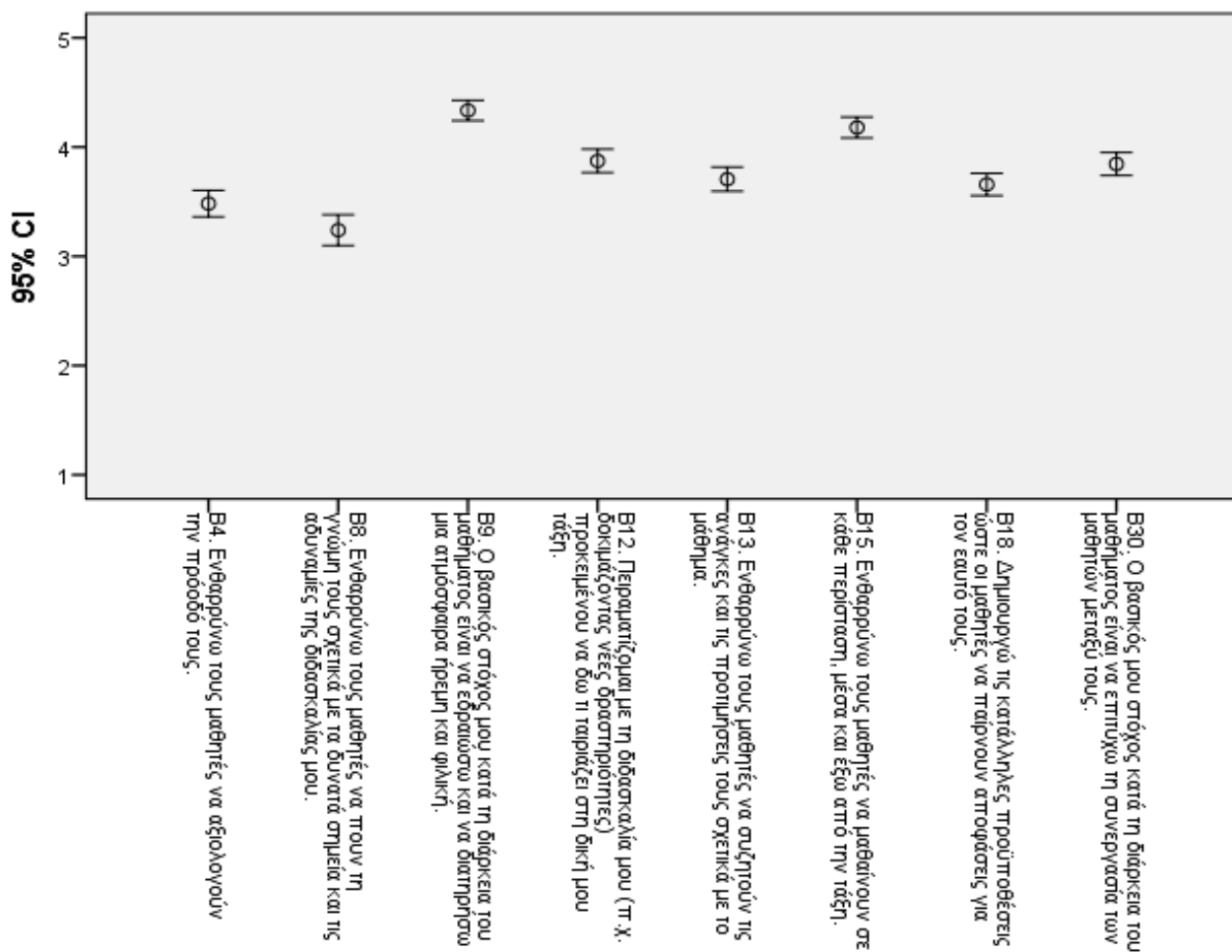
Παράγοντας 2: Ενθάρρυνση αυτονομίας μαθητών

Πίνακας 4.5: Συγκριτικός πίνακας μέσω των όρων και τυπικών αποκλίσεων για τον παράγοντα που αφορά στην ενθάρρυνση αυτονομίας μαθητών

| | N | MO | TA |
|---|-----|------|------|
| B4. Ενθαρρύνω τους μαθητές να αξιολογούν την πρόδο τους. | 251 | 3,48 | ,97 |
| B8. Ενθαρρύνω τους μαθητές να πουν τη γνώμη τους σχετικά με τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες της διδασκαλίας μου. | 251 | 3,24 | 1,13 |

| | | | |
|--|-----|------|-----|
| B9. Ο βασικός στόχος μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι να εδραιώσω και να διατηρήσω μια ατμόσφαιρα ήρεμη και φιλική. | 251 | 4,33 | ,75 |
| B12. Πειραματίζομαι με τη διδασκαλία μου (π.χ. δοκιμάζοντας νέες δραστηριότητες) προκειμένου να δω τι ταιριάζει στη δική μου τάξη. | 251 | 3,87 | ,86 |
| B13. Ενθαρρύνω τους μαθητές να συζητούν τις ανάγκες και τις προτιμήσεις τους σχετικά με το μάθημα. | 251 | 3,71 | ,89 |
| B15. Ενθαρρύνω τους μαθητές να μαθαίνουν σε κάθε περίπτωση, μέσα και έξω από την τάξη. | 251 | 4,18 | ,77 |
| B18. Δημιουργώ τις κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε οι μαθητές να παίρνουν αποφάσεις για τον εαυτό τους. | 251 | 3,66 | ,82 |
| B30. Ο βασικός μου στόχος κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι να επιτύχω τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους. | 251 | 3,84 | ,84 |
| Valid N (listwise) | 251 | | |

Συγκρίνοντας τις επιμέρους μέσες τιμές του 2^{ου} παράγοντα, προκύπτει ότι το σύνολο των ερωτήσεων βαθμολογούνται κατά μέσο όρο στην πλευρά της κλίμακας που εκφράζει την ενθάρρυνση της αυτονομίας. Η υψηλότερη μέση τιμή αποδίδεται στην πρόταση που δηλώνει ότι ο βασικός στόχος του δασκάλου κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι να εδραιώνει και να διατηρεί μια ατμόσφαιρα ήρεμη και φιλική και ακολουθεί η πρόταση «Ενθαρρύνω τους μαθητές να μαθαίνουν σε κάθε περίπτωση, μέσα και έξω από την τάξη» (βλ. πίνακα 4.5).



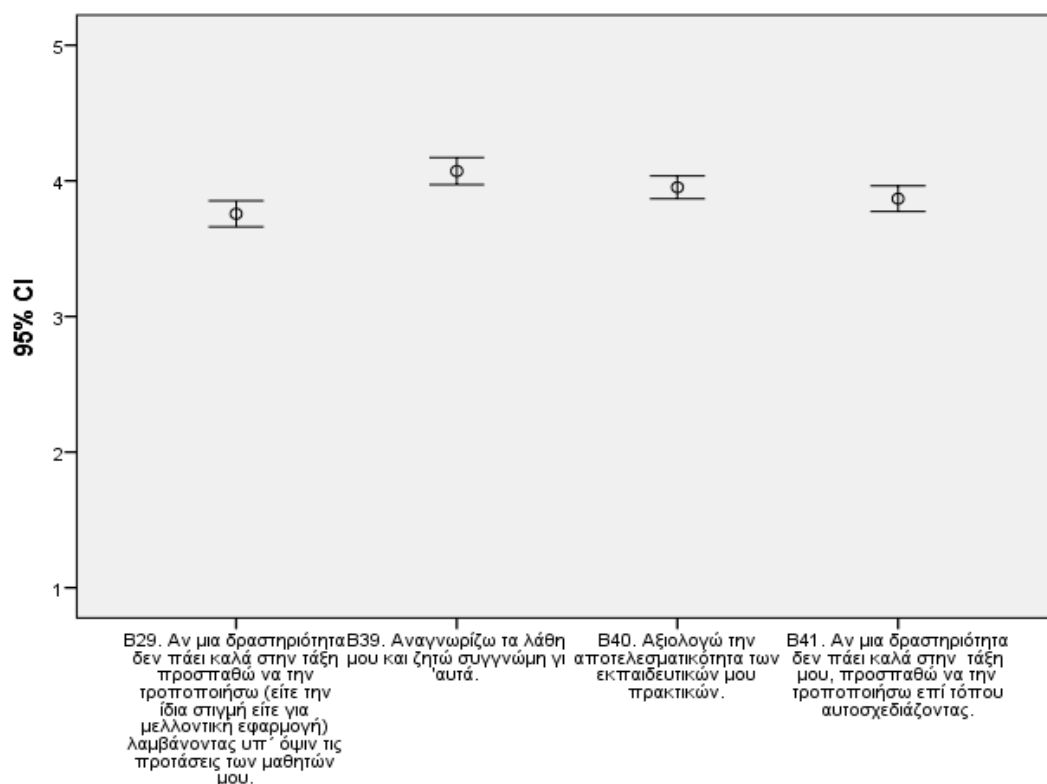
Γράφημα 12: Συγκριτικό 95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσω των τιμών για τον παράγοντα που αφορά στην ενθάρρυνση αυτονομίας μαθητών

Παράγοντας 3: Ευελιξία – αυτοαξιολόγηση

Πίνακας 4.6: Συγκριτικός πίνακας μέσω των όρων και τυπικών αποκλίσεων για τον παράγοντα που αφορά στην ευελιξία – αυτοαξιολόγηση

| | N | MO | TA |
|---|-----|------|-----|
| B29. Αν μια δραστηριότητα δεν πάει καλά στην τάξη προσπαθώ να την τροποποιήσω (είτε την ίδια στιγμή είτε για μελλοντική εφαρμογή) λαμβάνοντας υπ' όψιν τις προτάσεις των μαθητών μου. | 251 | 3,76 | ,78 |
| B39. Αναγνωρίζω τα λάθη μου και ζητώ συγγνώμη γι' αυτά. | 251 | 4,07 | ,80 |
| B40. Αξιολογώ την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μου πρακτικών. | 251 | 3,95 | ,68 |
| B41. Αν μια δραστηριότητα δεν πάει καλά στην τάξη μου, προσπαθώ να την τροποποιήσω επί τόπου αυτοσχεδιάζοντας. | 251 | 3,87 | ,76 |
| Valid N (listwise) | 251 | | |

Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές του 3^{ου} παράγοντα εξάγεται το συμπέρασμα ότι το σύνολο των ερωτήσεων βαθμολογούνται κατά μέσο όρο στην πλευρά της κλίμακας που εκφράζει την υιοθέτηση της αυτοαξιολόγησης με τάση για διόρθωση και τροποποίηση των πρακτικών όταν υλοποιείται κάποια δραστηριότητα που δεν επιτυγχάνει τον στόχο (βλ. πίνακα 4.6).



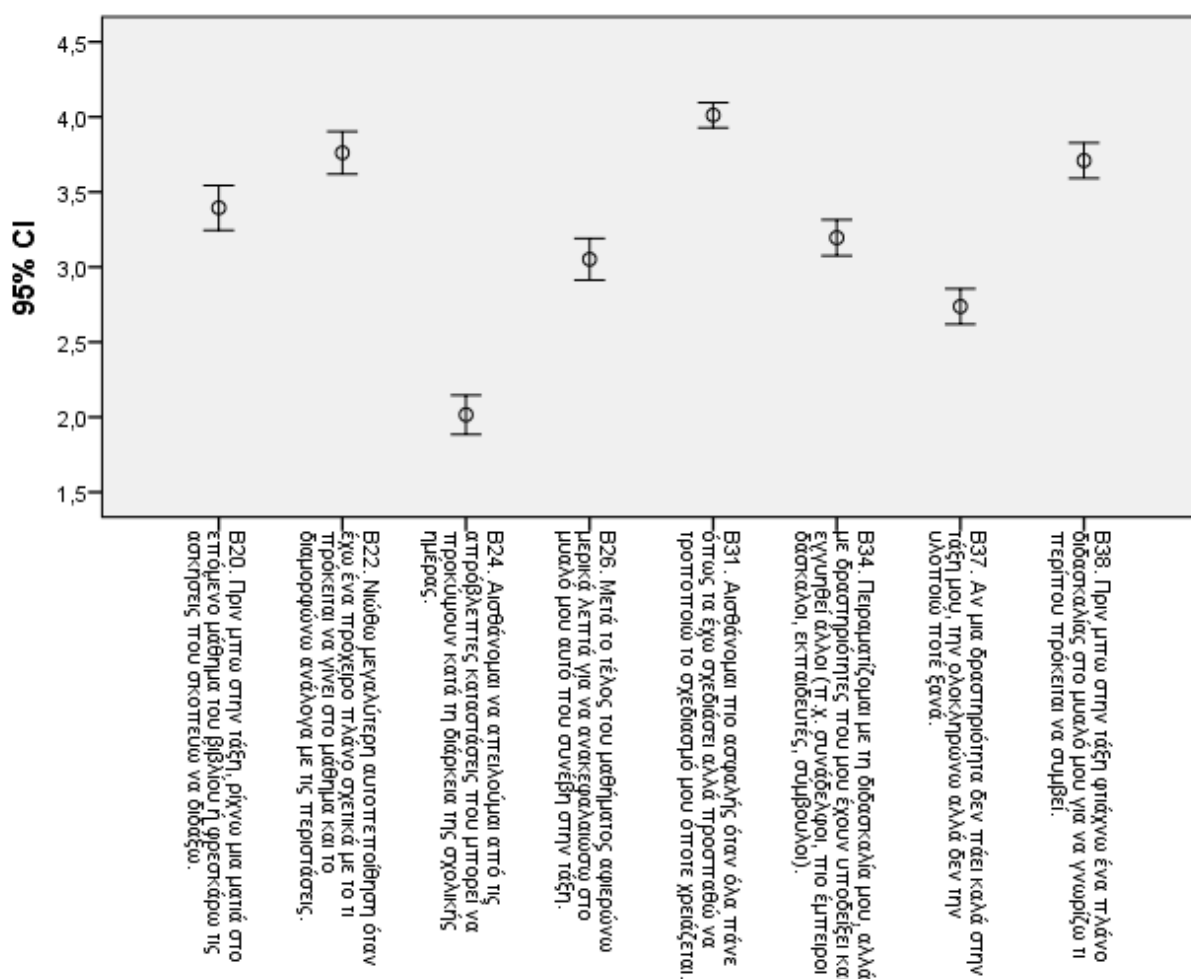
Γράφημα 13: Συγκριτικό 95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσω των τιμών για τον παράγοντα που αφορά στην ευελιξία – αυτοαξιολόγηση

Παράγοντας 4: Διδακτική αβεβαιότητα, έλλειψη ευελιξίας και αυτοπεποίθησης παρά την προσπάθεια προγραμματισμού και αποτίμησης της διδασκαλίας

Πίνακας 4.7: Συγκριτικός πίνακας μέσω των όρων και τυπικών αποκλίσεων για τον παράγοντα που αφορά στη διδακτική αβεβαιότητα, έλλειψη ευελιξίας και αυτοπεποίθησης παρά την προσπάθεια προγραμματισμού και αποτίμησης της διδασκαλίας

| | N | MO | TA |
|--|-----|------|------|
| B20. Πριν μπω στην τάξη, ρίχνω μια ματιά στο επόμενο μάθημα του βιβλίου ή φρεσκάρω τις ασκήσεις που σκοπεύω να διδάξω. | 251 | 3,39 | 1,20 |

| | | | |
|---|-----|------|------|
| B22. Νιώθω μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση όταν έχω ένα πρόχειρο πλάνο σχετικά με το τι πρόκειται να γίνει στο μάθημα και το διαμορφώνω ανάλογα με τις περιστάσεις. | 251 | 3,76 | 1,15 |
| B24. Αισθάνομαι να απειλούμαι από τις απρόβλεπτες καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας. | 251 | 2,02 | 1,05 |
| B26. Μετά το τέλος του μαθήματος αφιερώνω μερικά λεπτά για να ανακεφαλαιώσω στο μυαλό μου αυτό που συνέβη στην τάξη. | 251 | 3,05 | 1,12 |
| B31. Αισθάνομαι πιο ασφαλής όταν όλα πάνε όπως τα έχω σχεδιάσει αλλά προσπαθώ να τροποποιώ το σχεδιασμό μου όποτε χρειάζεται. | 251 | 4,01 | ,67 |
| B34. Πειραματίζομαι με τη διδασκαλία μου, αλλά με δραστηριότητες που μου έχουν υποδείξει και εγγυηθεί άλλοι (π.χ. συνάδελφοι, πιο έμπειροι δάσκαλοι, εκπαιδευτές, σύμβουλοι). | 251 | 3,20 | ,97 |
| B37. Αν μια δραστηριότητα δεν πάει καλά στην τάξη μου, την ολοκληρώνω αλλά δεν την υλοποιώ ποτέ ξανά. | 251 | 2,74 | ,96 |
| B38. Πριν μπω στην τάξη φτιάχνω ένα πλάνο διδασκαλίας στο μυαλό μου για να γνωρίζω τι περίπου πρόκειται να συμβεί. | 251 | 3,71 | ,96 |
| Valid N (listwise) | 251 | | |



Γράφημα 14: Συγκριτικό 95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσω των τιμών για τον παράγοντα που αφορά στη διδακτική αβεβαιότητα, έλλειψη ευελιξίας και

αυτοπεποίθησης παρά την προσπάθεια προγραμματισμού και αποτίμησης της διδασκαλίας

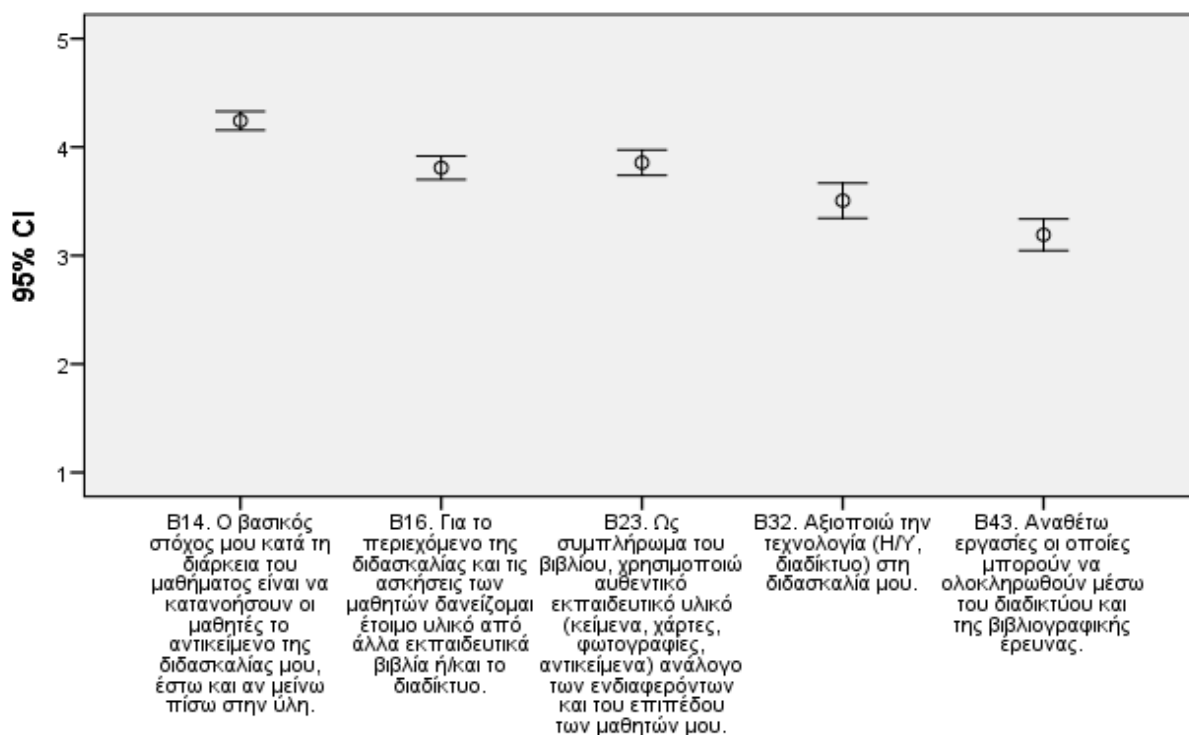
Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές του 4^{ου} παράγοντα, συμπεραίνουμε ότι υψηλή μέση τιμή εμφανίζεται στην αναγκαιότητα ύπαρξης ενός γενικού πλάνου μαθήματος, ενώ σε μέτρια θέση κατατάσσεται ο πειραματισμός και η ανακεφαλαίωση – αποτίμηση. Τέλος, χαμηλά αξιολογείται η απειλή από απρόβλεπτες καταστάσεις (βλ. πίνακα 4.7).

Παράγοντας 5: Αξιοποίηση ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού με στόχο την κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας από τους μαθητές

Πίνακας 4.8: Συγκριτικός πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων για τον παράγοντα που αφορά στην αξιοποίηση ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού με στόχο την κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας από τους μαθητές

| | N | MO | TA |
|--|-----|------|------|
| B14. Ο βασικός στόχος μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές το αντικείμενο της διδασκαλίας μου, έστω και αν μείνω πίσω στην ύλη. | 251 | 4,24 | ,69 |
| B16. Για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και τις ασκήσεις των μαθητών δανείζομαι έτοιμο υλικό από άλλα εκπαιδευτικά βιβλία ή/και το διαδίκτυο. | 251 | 3,81 | ,86 |
| B23. Ως συμπλήρωμα του βιβλίου, χρησιμοποιώ αυθεντικό εκπαιδευτικό υλικό (κείμενα, χάρτες, φωτογραφίες, αντικείμενα) ανάλογο των ενδιαφερόντων και του επιπέδου των μαθητών μου. | 251 | 3,86 | ,94 |
| B32. Αξιοποιώ την τεχνολογία (Η/Υ, διαδίκτυο) στη διδασκαλία μου. | 251 | 3,51 | 1,31 |
| B43. Αναθέτω εργασίες οι οποίες μπορούν να ολοκληρωθούν μέσω του διαδικτύου και της βιβλιογραφικής έρευνας. | 251 | 3,19 | 1,16 |
| Valid N (listwise) | 251 | | |

Συγκρίνοντας τις επιμέρους μέσες τιμές του 5^{ου} παράγοντα, προκύπτει ότι υψηλή μέση τιμή εμφανίζεται στην επίτευξη του στόχου της κατανόησης από πλευράς των μαθητών και στη χρήση εκπαιδευτικού υλικού συμπληρωματικού προς το σχολικό βιβλίο, ενώ σε μέτρια θέση κατατάσσεται η χρήση ΤΠΕ είτε ως υποστηρικτικό μέσο διδασκαλίας είτε ως μέσο ολοκλήρωσης εργασιών των μαθητών (βλ. πίνακα 4.8).

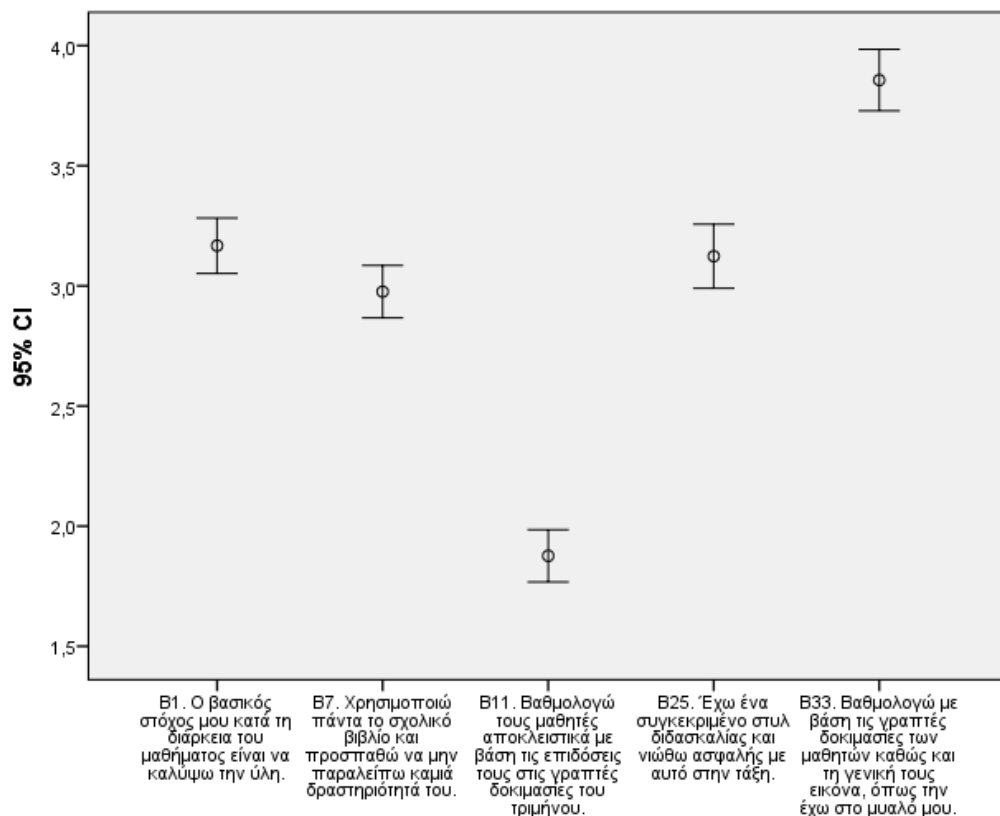


Γράφημα 15: Συγκριτικό 95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσω των τιμών για τον παράγοντα που αφορά στην αξιοποίηση ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού με στόχο την κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας από τους μαθητές

Παράγοντας 6: Παραδοσιακή διδασκαλία και αξιολόγηση

Πίνακας 4.9: Συγκριτικός πίνακας μέσω των όρων και τυπικών αποκλίσεων για τον παράγοντα που αφορά στην παραδοσιακή διδασκαλία και αξιολόγηση

| | N | MO | TA |
|--|-----|------|------|
| B1. Ο βασικός στόχος μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι να καλύψω την ύλη. | 251 | 3,17 | ,93 |
| B7. Χρησιμοποιώ πάντα το σχολικό βιβλίο και προσπαθώ να μην παραλείπω καμιά δραστηριότητά του. | 251 | 2,98 | ,88 |
| B11. Βαθμολογώ τους μαθητές αποκλειστικά με βάση τις επιδόσεις τους στις γραπτές δοκιμασίες του τριμήνου. | 251 | 1,88 | ,87 |
| B25. Έχω ένα συγκεκριμένο στυλ διδασκαλίας και νιώθω ασφαλής με αυτό στην τάξη. | 251 | 3,12 | 1,07 |
| B33. Βαθμολογώ με βάση τις γραπτές δοκιμασίες των μαθητών καθώς και τη γενική τους εικόνα, όπως την έχω στο μυαλό μου. | 251 | 3,86 | 1,03 |
| Valid N (listwise) | 251 | | |



Γράφημα 16: Συγκριτικό 95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσω των τιμών για τον παράγοντα που αφορά στην παραδοσιακή διδασκαλία και αξιολόγηση

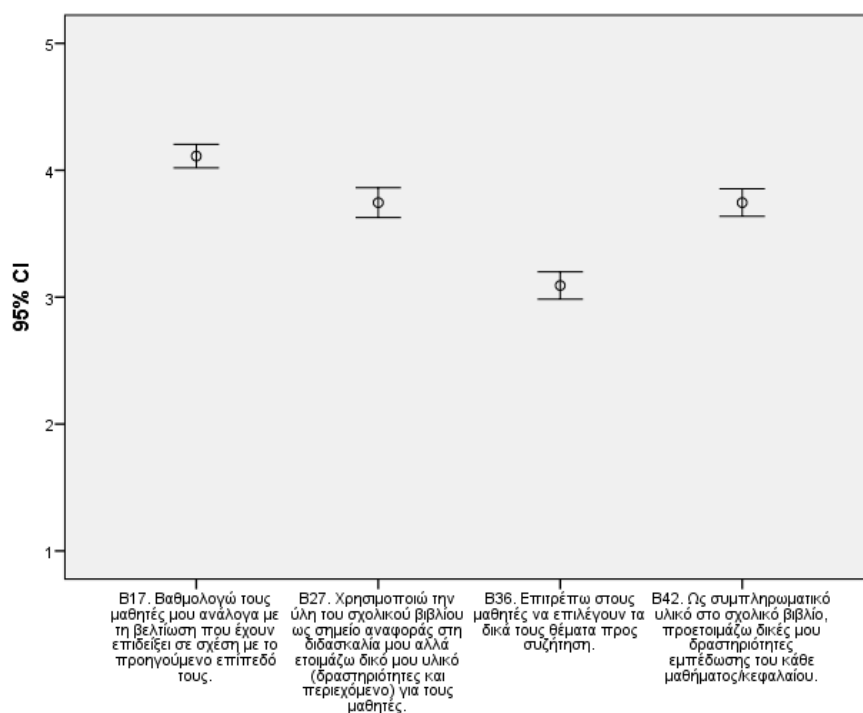
Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές του 6^{ου} παράγοντα, προκύπτει ότι υψηλή μέση τιμή εμφανίζεται στην αξιολόγηση των μαθητών με βάση τη γενική τους εικόνα (προφορική και γραπτή τους επίδοση), ενώ χαμηλή μέση βαθμολογία εμφανίζει η αξιολόγησή τους μόνο από τις γραπτές δοκιμασίες. Οι υπόλοιπες μεταβλητές που δηλώνουν ως βασικό στόχο την κάλυψη της ύλης, την τήρηση των απαιτήσεων του σχολικού βιβλίου και την επιμονή σε ένα συγκεκριμένο στυλ διδασκαλίας συγκεντρώνουν μέτριες μέσες βαθμολογίες (βλ. πίνακα 4.9).

Παράγοντας 7: Προετοιμασία πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού και αυτονομία στην αξιολόγηση των μαθητών

Πίνακας 4.10: Συγκριτικός πίνακας μέσω όρων και τυπικών αποκλίσεων για τον παράγοντα που αφορά στην προετοιμασία πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού και αυτονομία στην αξιολόγηση των μαθητών

| | N | MO | TA |
|---|-----|------|-----|
| B17. Βαθμολογώ τους μαθητές μου ανάλογα με τη βελτίωση που έχουν επιδείξει σε σχέση με το προηγούμενο επίπεδό τους. | 251 | 4,11 | ,75 |

| | | | |
|---|-----|------|-----|
| B27. Χρησιμοποιώ την ύλη του σχολικού βιβλίου ως σημείο αναφοράς στη διδασκαλία μου αλλά ετοιμάζω δικό μου υλικό (δραστηριότητες και περιεχόμενο) για τους μαθητές. | 251 | 3,75 | ,95 |
| B36. Επιτρέπω στους μαθητές να επιλέγουν τα δικά τους θέματα προς συζήτηση. | 251 | 3,09 | ,87 |
| B42. Ως συμπληρωματικό υλικό στο σχολικό βιβλίο, προετοιμάζω δικές μου δραστηριότητες εμπέδωσης του κάθε μαθήματος/κεφαλαίου. | 251 | 3,75 | ,87 |
| Valid N (listwise) | 251 | | |



Γράφημα 17: Συγκριτικό 95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσω των τιμών για τον παράγοντα που αφορά στην προετοιμασία πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού και αυτονομία στην αξιολόγηση των μαθητών

Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές του 7^{ου} παράγοντα, προκύπτει ότι οι δηλώσεις που αναφέρονται στην αξιολόγηση των μαθητών με βάση τη βελτίωσή τους, καθώς και στην προετοιμασία από τους εκπαιδευτικούς πρωτότυπου υλικού που συμπληρώνει ή και αντικαθιστά το σχολικό βιβλίο εμφανίζουν υψηλές βαθμολογίες. Αντίθετα, μετριότερα αξιολογείται η ευελιξία στην επιλογή θεμάτων συζήτησης από τους μαθητές (βλ. πίνακα 4.10).

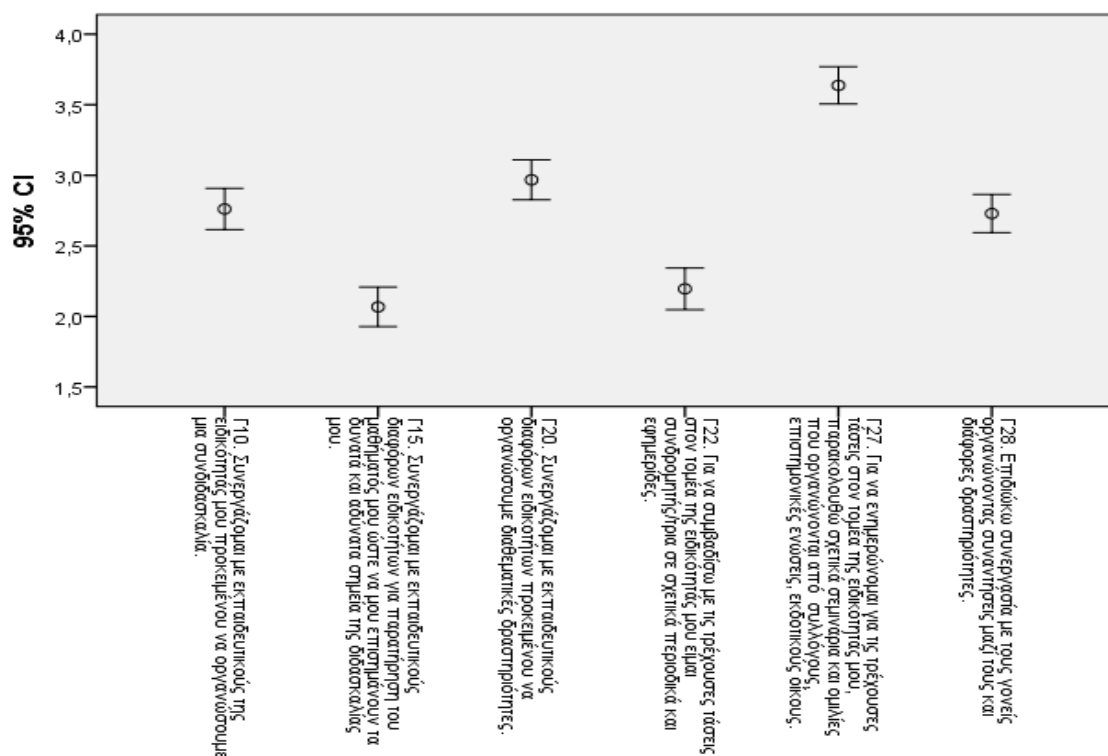
4.4.2. Η φιλοσοφία και εξέλιξη του εκπαιδευτικού

Παράγοντας 1: Συνεργασία με γονείς και συναδέλφους – επικαιροποίηση γνώσεων για τη βελτίωση της διδασκαλίας

Πίνακας 4.11: Συγκριτικός πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων για τον παράγοντα που αφορά στη συνεργασία με γονείς και συναδέλφους – επικαιροποίηση γνώσεων για τη βελτίωση της διδασκαλίας

| | N | MO | TA |
|---|-----|------|------|
| Γ10. Συνεργάζομαι με εκπαιδευτικούς της ειδικότητάς μου προκειμένου να οργανώσουμε μια συνδιδασκαλία. | 251 | 2,76 | 1,18 |
| Γ15. Συνεργάζομαι με εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων για παρατήρηση του μαθήματός μου ώστε να μου επισημάνουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία της διδασκαλίας μου. | 251 | 2,07 | 1,13 |
| Γ20. Συνεργάζομαι με εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων προκειμένου να οργανώσουμε διαθεματικές δραστηριότητες. | 251 | 2,97 | 1,14 |
| Γ22. Για να συμβαδίσω με τις τρέχουσες τάσεις στον τομέα της ειδικότητάς μου είμαι συνδρομητής/τρια σε σχετικά περιοδικά και εφημερίδες. | 251 | 2,20 | 1,19 |
| Γ27. Για να ενημερώνομαι για τις τρέχουσες τάσεις στον τομέα της ειδικότητάς μου, παρακολουθώ σχετικά σεμινάρια και ομιλίες που οργανώνονται από συλλόγους, επιστημονικές ενώσεις, εκδοτικούς οίκους. | 251 | 3,64 | 1,06 |
| Γ28. Επιδιώκω συνεργασία με τους γονείς οργανώνοντας συναντήσεις μαζί τους και διάφορες δραστηριότητες. | 251 | 2,73 | 1,09 |
| Valid N (listwise) | 251 | | |

Συγκρίνοντας τις επιμέρους μέσες τιμές του 1ου παράγοντα, υψηλή βαθμολογία εμφανίζεται στην περίπτωση της παρακολούθησης σεμιναρίων ως μέσων ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τις τρέχουσες τάσεις στον τομέα της ειδικότητάς τους. Μέτρια αξιολογείται η συνεργασία εκπαιδευτικών για διαθεματικά αντικείμενα. Όλα τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά αξιολογούνται με χαμηλές μέσες τιμές δηλώνοντας το χαμηλό βαθμό συνεργασιών (βλ. πίνακα 4.11).



Γράφημα 18: Συγκριτικό 95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσω τιμών για τον παράγοντα που αφορά στη συνεργασία με γονείς και συναδέλφους – επικαιροποίηση γνώσεων για τη βελτίωση της διδασκαλίας

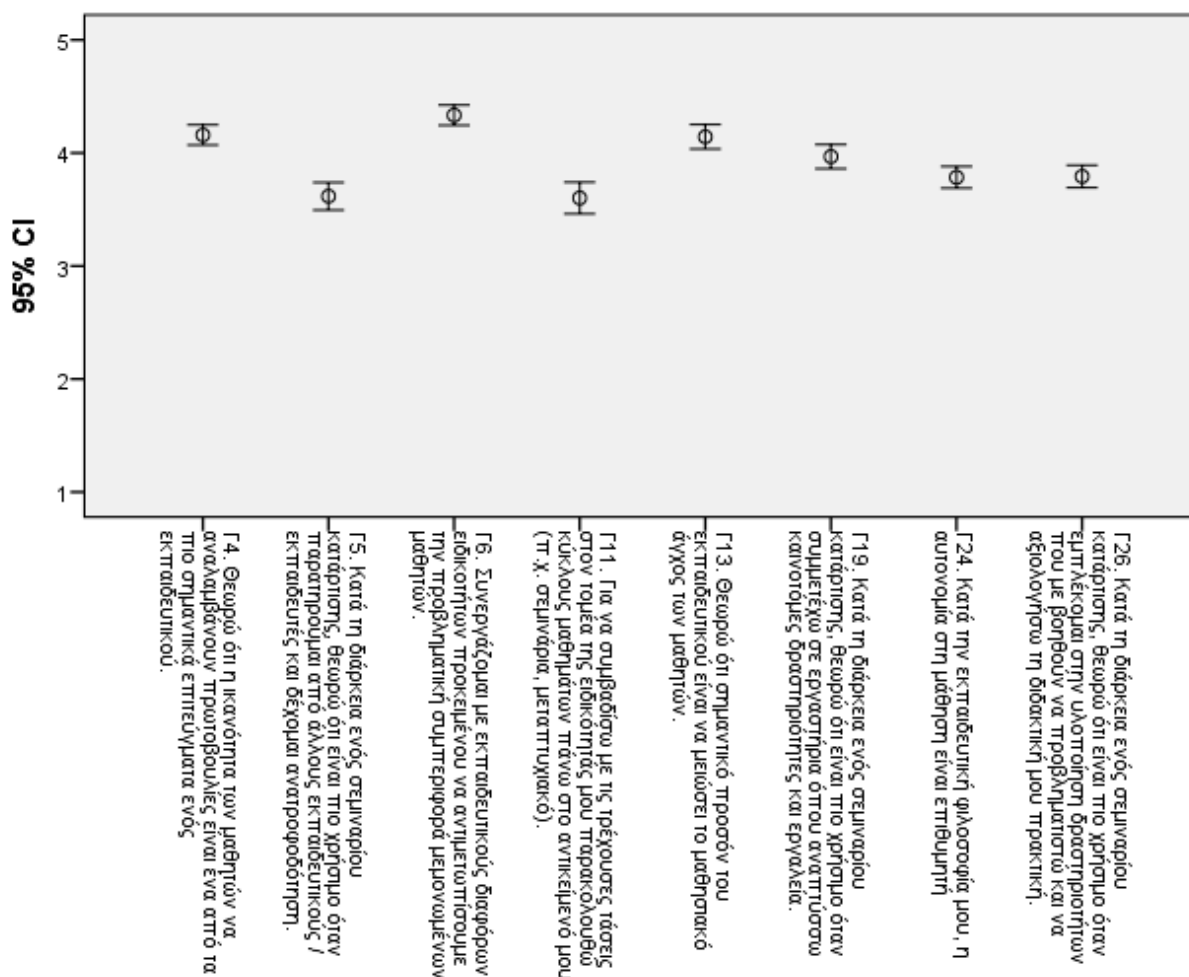
Παράγοντας 2: Προώθηση αυτονομίας στους μαθητές – επιλογή σεμιναρίων με κριτική προσέγγιση

Πίνακας 4.12: Συγκριτικός πίνακας μέσω όρων και τυπικών αποκλίσεων για τον παράγοντα που αφορά στην προώθηση αυτονομίας στους μαθητές – επιλογή σεμιναρίων με κριτική προσέγγιση

| | N | MO | TA |
|--|-----|------|------|
| G4. Θεωρώ ότι η ικανότητα των μαθητών να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες είναι ένα από τα πιο σημαντικά επιτεύγματα ενός εκπαιδευτικού. | 251 | 4,16 | ,72 |
| G5. Κατά τη διάρκεια ενός σεμιναρίου κατάρτισης, θεωρώ ότι είναι πιο χρήσιμο όταν παρατηρούμαι από άλλους εκπαιδευτικούς / εκπαιδευτές και δέχομαι ανατροφοδότηση. | 251 | 3,62 | ,98 |
| G6. Συνεργάζομαι με εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων προκειμένου να αντιμετωπίσουμε την προβληματική συμπεριφορά μεμονωμένων μαθητών. | 251 | 4,33 | ,73 |
| G11. Για να συμβαδίσω με τις τρέχουσες τάσεις στον τομέα της ειδικότητάς μου παρακολουθώ κύκλο μαθημάτων πάνω στο αντικείμενό μου (π.χ. σεμινάρια, μεταπτυχιακό). | 251 | 3,60 | 1,13 |
| G13. Θεωρώ ότι σημαντικό προσόν του εκπαιδευτικού είναι να μειώσει το μαθησιακό άγχος των μαθητών. | 251 | 4,14 | ,86 |

| | | | |
|--|-----|------|-----|
| Γ19. Κατά τη διάρκεια ενός σεμιναρίου κατάρτισης, θεωρώ ότι είναι πιο χρήσιμο όταν συμμετέχω σε εργαστήρια όπου αναπτύσσω καινοτόμες δραστηριότητες και εργαλεία. | 251 | 3,97 | ,87 |
| Γ24. Κατά την εκπαιδευτική φιλοσοφία μου, η αυτονομία στη μάθηση είναι επιθυμητή | 251 | 3,78 | ,78 |
| Γ26. Κατά τη διάρκεια ενός σεμιναρίου κατάρτισης, θεωρώ ότι είναι πιο χρήσιμο όταν εμπλέκομαι στην υλοποίηση δραστηριοτήτων που με βοηθούν να προβληματιστώ και να αξιολογήσω τη διδακτική μου πρακτική. | 251 | 3,79 | ,80 |
| Valid N (listwise) | 251 | | |

Μετά την εξέταση των επιμέρους μέσων τιμών του 2^{ου} παράγοντα, θετικά αξιολογείται το σύνολο των χαρακτηριστικών που αφορούν στην προώθηση της αυτονομίας των μαθητών με παράλληλη προσπάθεια μείωσης των ανασταλτικών παραγόντων προς την κατεύθυνση αυτή, αλλά και των στοιχείων που αναφέρονται στην επιλογή καινοτόμων προγραμμάτων επιμόρφωσης με στόχο την επαγγελματική βελτίωση του εκπαιδευτικού (βλ. πίνακα 4.12).

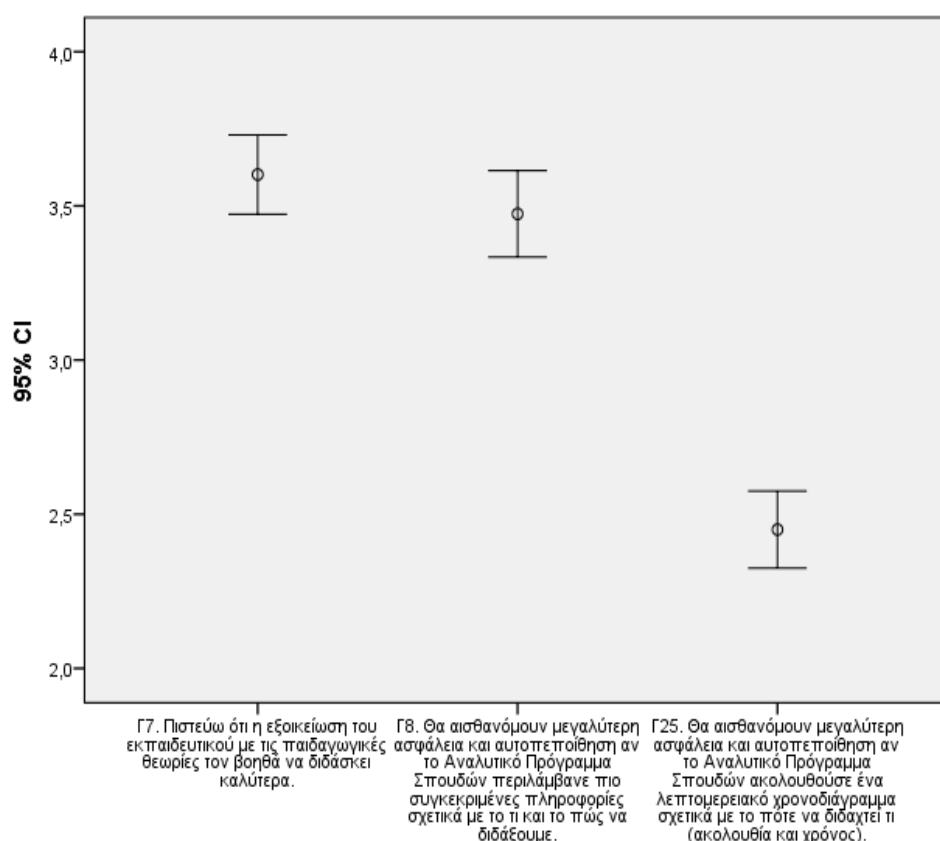


Γράφημα 19: Συγκριτικό 95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσω των τιμών για τον παράγοντα που αφορά στην προώθηση αυτονομίας στους μαθητές – επιλογή σεμιναρίων με κριτική προσέγγιση

Παράγοντας 3: Ανάγκη για μεγαλύτερη καθοδήγηση από το ΑΠΣ και τις παιδαγωγικές θεωρίες

Πίνακας 4.13: Συγκριτικός πίνακας μέσω των όρων και τυπικών αποκλίσεων για τον παράγοντα που αφορά στην ανάγκη για μεγαλύτερη καθοδήγηση από το ΑΠΣ και τις παιδαγωγικές θεωρίες

| | N | MO | TA |
|--|-----|------|------|
| Γ7. Πιστεύω ότι η εξοικείωση του εκπαιδευτικού με τις παιδαγωγικές θεωρίες τον βοηθά να διδάσκει καλύτερα. | 251 | 3,60 | 1,04 |
| Γ8. Θα αισθανόμουν μεγαλύτερη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση αν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών περιλάμβανε πιο συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά με το τι και το πώς να διδάξουμε. | 251 | 3,47 | 1,13 |
| Γ25. Θα αισθανόμουν μεγαλύτερη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση αν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ακολουθούσε ένα λεπτομερειακό χρονοδιάγραμμα σχετικά με το πότε να διδαχτεί τι (ακολουθία και χρόνος). | 251 | 2,45 | 1,01 |
| Valid N (listwise) | 251 | | |



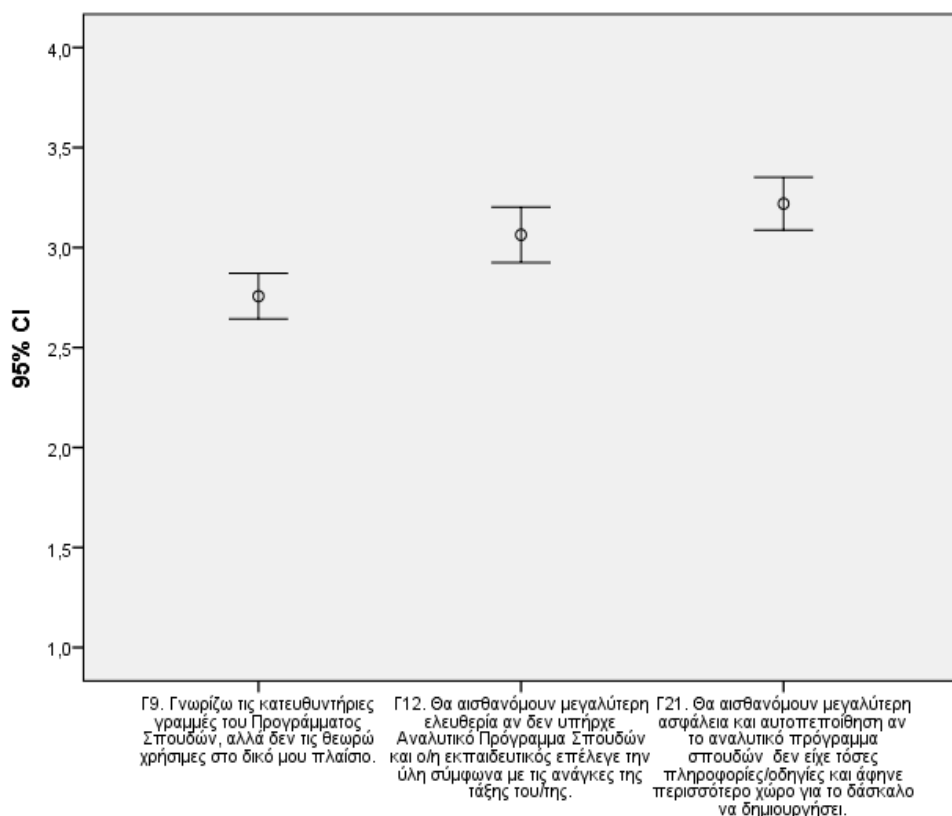
Γράφημα 20: Συγκριτικό 95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσω των τιμών για τον παράγοντα που αφορά στην ανάγκη για μεγαλύτερη καθοδήγηση από το ΑΠΣ και τις παιδαγωγικές θεωρίες

Συγκρίνοντας τις επιμέρους μέσες τιμές του 3^{ου} παράγοντα, θετικά αξιολογείται η αναγκαιότητα εξοικείωσης του εκπαιδευτικού με τις παιδαγωγικές μεθόδους και η πιθανότητα ύπαρξης μεγαλύτερης υποστήριξης και πιο συγκεκριμένης καθοδήγησης από το ΑΠΣ σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους. Αντίθετα, χαμηλά αξιολογείται η ύπαρξη περιοριστικού και πολύ αναλυτικού χρονοπρογραμματισμού από πλευράς του ΑΠΣ (βλ. πίνακα 4.13).

Παράγοντας 4: Επιθυμία περισσότερης ελευθερίας-αυτενέργειας

Πίνακας 4.14: Συγκριτικός πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων για τον παράγοντα που αφορά στην επιθυμία περισσότερης ελευθερίας-αυτενέργειας

| | N | ΜΟ | ΤΑ |
|---|-----|------|------|
| Γ9. Γνωρίζω τις κατευθυντήριες γραμμές του Προγράμματος Σπουδών, αλλά δεν τις θεωρώ χρήσιμες στο δικό μου πλαίσιο. | 251 | 2,76 | ,92 |
| Γ12. Θα αισθανόμουν μεγαλύτερη ελευθερία αν δεν υπήρχε Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και ο/η εκπαιδευτικός επέλεγε την ύλη σύμφωνα με τις ανάγκες της τάξης του/της. | 251 | 3,06 | 1,12 |
| Γ21. Θα αισθανόμουν μεγαλύτερη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση αν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών δεν είχε τόσες πληροφορίες/οδηγίες και άφηνε περισσότερο χώρο για το δάσκαλο να δημιουργήσει. | 251 | 3,22 | 1,06 |
| Valid N (listwise) | 251 | | |



Γράφημα 21: Συγκριτικό 95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσω τιμών για τον παράγοντα που αφορά στην επιθυμία περισσότερης ελευθερίας-αυτενέργειας

Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές του 3ου παράγοντα, μέτρια αξιολογείται η πιθανότητα μείωσης πληροφοριών και οδηγιών προς τον εκπαιδευτικό από το αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς επίσης και η υποθετική πλήρης απελευθέρωση επιλογής ύλης με την κατάργηση του αναλυτικού προγράμματος. Τέλος, σχετική διαφωνία εκφράζεται αναφορικά με τη δήλωση ότι δε θεωρούνται χρήσιμες οι γενικές κατευθύνσεις του προγράμματος σπουδών και ο εκπαιδευτικός να μπορεί να ορίζει το δικό του πλαίσιο (βλ. πίνακα 4.14).

4.5 Σύνθετες μεταβλητές – Παράγοντες

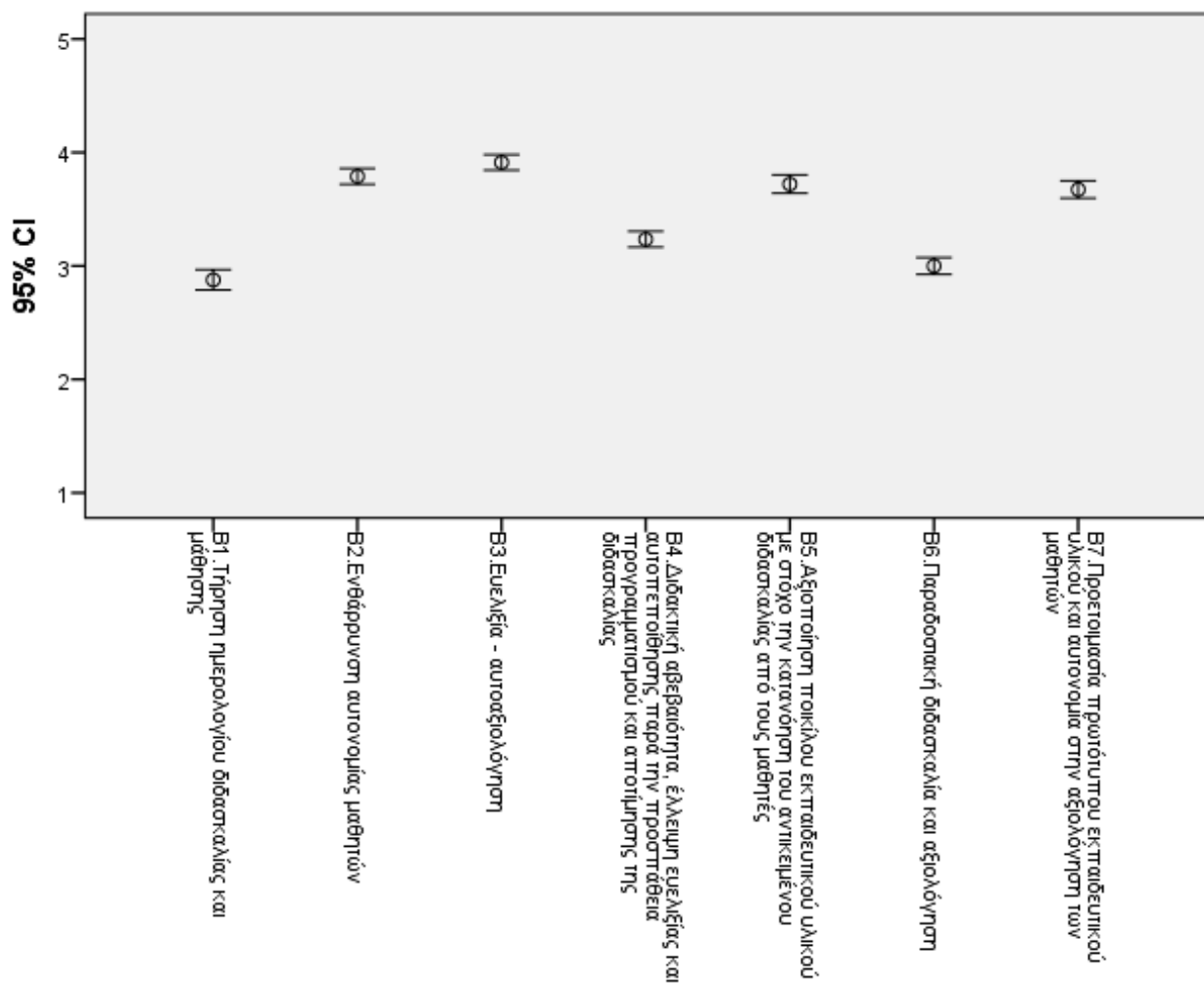
Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι παράγοντες που συνοψίζουν τις πρακτικές του εκπαιδευτικού έργου και τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού προκύπτουν από τους μέσους όρους των επιμέρους ερωτήσεων που τους συνθέτουν. Κατά συνέπεια, οι κλίμακες των νέων σύνθετων μεταβλητών ακολουθούν την αρχική κλίμακα Likert όπου το 1 αντιστοιχεί στην επιλογή «καθόλου» και το 5 στην επιλογή «πάρα πολύ» και φυσικά η τιμή 3 δηλώνει τη μέση της κλίμακας που αντιστοιχεί σε μέτρια αξιολόγηση. Εξετάζοντας τους μέσους όρους των παραγόντων και λαμβάνοντας υπόψη τα όρια της κλίμακας προκύπτει ότι :

Πίνακας 4.15: Συγκριτικός πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων των σύνθετων μεταβλητών του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου

| Πρακτικές πριν, κατά και μετά το μάθημα αναφορικά με την αυτονομία στο εκπαιδευτικό έργο | N | Min | Max | MO | TA |
|---|----------|------------|------------|-----------|-----------|
| B1.Τήρηση ημερολογίου διδασκαλίας και μάθησης | 251 | 1,57 | 4,86 | 2,88 | ,72 |
| B2.Ενθάρρυνση αυτονομίας μαθητών | 251 | 2,38 | 5,00 | 3,79 | ,56 |
| B3.Ευελιξία – αυτοαξιολόγηση | 251 | 2,00 | 5,00 | 3,91 | ,56 |
| B4.Διδακτική αβεβαιότητα, έλλειψη ευελιξίας και αυτοπεποίθησης παρά την προσπάθεια προγραμματισμού και αποτίμησης της διδασκαλίας | 251 | 1,88 | 4,75 | 3,23 | ,56 |
| B5.Αξιοποίηση ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού με στόχο την κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας από τους μαθητές | 251 | 2,00 | 5,00 | 3,72 | ,64 |
| B6.Παραδοσιακή διδασκαλία και αξιολόγηση | 251 | 1,00 | 4,60 | 3,00 | ,59 |
| B7.Προετοιμασία πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού και αυτονομία στην αξιολόγηση των μαθητών | 251 | 1,00 | 5,00 | 3,67 | ,62 |

Με την υψηλότερη βαθμολογία και άρα σε υψηλή θέση που προσεγγίζει την επιλογή «Πολύ» κατατάσσεται ο παράγοντας «Ευελιξία - αυτοαξιολόγηση» ($\mu=3,9$), συνεπώς αναδεικνύεται ως η πρακτική με τον μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας. Σε επόμενη συγκριτικά θέση αλλά επίσης με υψηλή βαθμολογία και με όμοια σχεδόν μέση τιμή μεταξύ τους κατατάσσονται οι παράγοντες: «Ενθάρρυνση αυτονομίας μαθητών» ($\mu=3,79$), «Αξιοποίηση ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού με στόχο την κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας από τους μαθητές» ($\mu=3,72$) και «Προετοιμασία πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού και αυτονομία στην αξιολόγηση των μαθητών» ($\mu=3,67$). Με μέτρια μέση βαθμολογία εμφανίζονται οι παράγοντες: «Διδακτική αβεβαιότητα, έλλειψη ευελιξίας και αυτοπεποίθησης παρά την προσπάθεια προγραμματισμού και αποτίμησης της διδασκαλίας» ($\mu=3,2$) και «Παραδοσιακή διδασκαλία και αξιολόγηση» ($\mu=3,0$). Τέλος, σε μέτρια θέση αλλά συγκριτικά χαμηλότερη από τις παραπάνω αξιολογήσεις κατατάσσεται ο παράγοντας «Τήρηση ημερολογίου διδασκαλίας και μάθησης» (2,88).

Κατά συνέπεια, οι πρακτικές που επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος εμφανίζουν χαρακτηριστικά ευελιξίας, αυτοαξιολόγησής τους, ενθάρρυνσης της αυτονομίας των μαθητών αλλά συνάμα και αξιοποίησης και προετοιμασίας πρωτότυπου και ποικίλου υλικού. Αντίθετα, μετριότερα αξιολογούνται οι δηλώσεις που ενέχουν την έννοια μιας πιο παραδοσιακής διδασκαλίας και αξιολόγησης αλλά και της εμφάνισης διδακτικής αβεβαιότητας, ενώ χαμηλότερα στις πρακτικές εμφανίζεται η συνεπής τήρηση ημερολογίου διδασκαλίας και μάθησης (βλ. πίνακα 4.15).

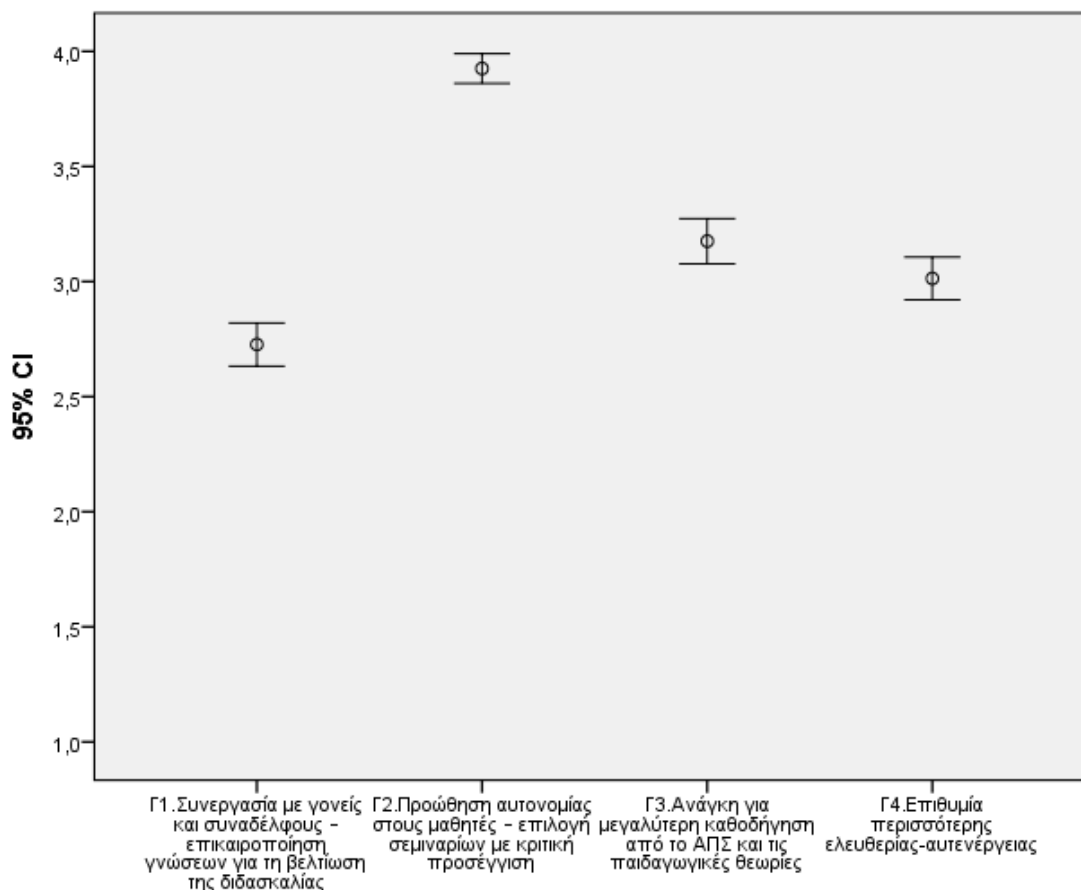


Γράφημα 22: Συγκριτικό 95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσω τιμών των σύνθετων μεταβλητών του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου

Ως προς την φιλοσοφία και εξέλιξη του εκπαιδευτικού, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι:

Πίνακας 4.16: Συγκριτικός πίνακας μέσω όρων και τυπικών αποκλίσεων των σύνθετων μεταβλητών του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου

| Η φιλοσοφία και εξέλιξη του εκπαιδευτικού | N | Min | Max | MO | TA |
|--|-----|------|------|------|-----|
| Γ1.Συνεργασία με γονείς και συναδέλφους – επικαιροποίηση γνώσεων για τη βελτίωση της διδασκαλίας | 251 | 1,00 | 4,67 | 2,73 | ,76 |
| Γ2.Πρωώθηση αυτονομίας στους μαθητές – επιλογή σεμιναρίων με κριτική προσέγγιση | 251 | 2,63 | 5,00 | 3,93 | ,52 |
| Γ3.Ανάγκη για μεγαλύτερη καθοδήγηση από το ΑΠΣ και τις παιδαγωγικές θεωρίες | 251 | 1,00 | 4,67 | 3,18 | ,79 |
| Γ4.Επιθυμία περισσότερης ελευθερίας-αυτενέργειας | 251 | 1,00 | 5,00 | 3,01 | ,75 |
| Valid N (listwise) | 251 | | | | |



Γράφημα 23: Συγκριτικό 95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσω τιμών των σύνθετων μεταβλητών του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου

Την υψηλότερη βαθμολογία μεταξύ των απαντήσεων της ενότητας αυτής συγκέντρωσε ο παράγοντας «Προώθηση αυτονομίας στους μαθητές – επιλογή σεμιναρίων με κριτική προσέγγιση» ($\mu=3,92$), ο οποίος κατατάσσεται στην πρώτη θέση. Συνεπώς, η επιδίωξη της αυτονομίας, που όμως εστιάζεται στους μαθητές και τις πρωτοβουλίες που αυτοί οδηγούνται να αναλάβουν, και η δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για την επίτευξή της εμφανίζονται ψηλά στην αξιολόγηση και όσον αφορά τη φιλοσοφία των εκπαιδευτικών. Επιπροσθέτως, υψηλά αξιολογείται και η επιλογή καινοτόμων προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και ειδικότερα χαρακτηριστικά όπως η συμμετοχικότητα, η ανατροφοδότηση και η αυτοαξιολόγηση με στόχο την περαιτέρω επαγγελματική εξέλιξη, όπως αναφέρονται εντός του παράγοντα.

Αντίθετα σε μέτρια θέση με θετική τάση κατατάσσεται ο παράγοντας «Ανάγκη για μεγαλύτερη καθοδήγηση από το ΑΠΣ και τις παιδαγωγικές θεωρίες» ($\mu=3,17$) που ουσιαστικά διαμορφώθηκε από την ανάγκη μεγαλύτερης καθοδήγησης

σε διδακτικές μεθόδους και πρακτικές αλλά όχι προς την κατεύθυνση ενός πιο αυστηρού χρονοδιαγράμματος, ενώ σε απολύτως μέτρια θέση κατατάσσεται ο παράγοντας «Επιθυμία περισσότερης ελευθερίας-αυτενέργειας» ($\mu=3,01$), συνεπώς η φιλοσοφία για μεγαλύτερη αυτονομία αξιολογείται σε μέτριο επίπεδο.

Τέλος, η «Συνεργασία με γονείς και συναδέλφους – επικαιροποίηση γνώσεων για τη βελτίωση της διδασκαλίας» εμφανίζει τη χαμηλότερη μέση τιμή ($\mu=2,73$) που φανερώνει το μικρό βαθμό συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων και εκπαιδευτικών μεταξύ τους με μόνη εξαίρεση την ανάγκη παρακολούθησης σεμιναρίων και ομιλιών ως μέσων ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τις τρέχουσες τάσεις στον τομέα της ειδικότητάς τους (βλ. πίνακα 4.16).

Στη συνέχεια, αναφέρονται και αναλύονται τα αποτελέσματα ερωτήσεων που αφορούν στην τήρηση χαρτοφυλακίου μαθητών και εκπαιδευτικών, οι οποίες είναι διχοτομικές.

Πίνακας 4.17: Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών αναφορικά με το εάν οι μαθητές τηρούν χαρτοφυλάκιο προόδου

| Κρατούν οι μαθητές σας χαρτοφυλάκιο προόδου (πορτφόλιο); | | | | |
|--|-----------|-------|----------|--------------|
| | Συχνότητα | % | Έγκυρο % | Αθροιστικό % |
| Nai | 44 | 17,5 | 17,5 | 17,5 |
| Valid Όχι | 207 | 82,5 | 82,5 | 100,0 |
| Total | 251 | 100,0 | 100,0 | |



Γράφημα 24: Ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών αναφορικά με το εάν οι μαθητές τηρούν χαρτοφυλάκιο προόδου

Πίνακας 4.18: Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών αναφορικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί τηρούν χαρτοφυλάκιο μαθημάτων

**Εσείς ως εκπαιδευτικοί έχετε χαρτοφυλάκιο μαθημάτων
(επιλεγμένα θέματα, δραστηριότητες και πηγές για συγκεκριμένο επίπεδο/τάξη);**

| | συχνότητα | % | Έγκυρο % | Αθροιστικό % |
|-----------|-----------|-------|----------|--------------|
| Nαι | 225 | 89,6 | 89,6 | 89,6 |
| Valid Όχι | 26 | 10,4 | 10,4 | 100,0 |
| Total | 251 | 100,0 | 100,0 | |

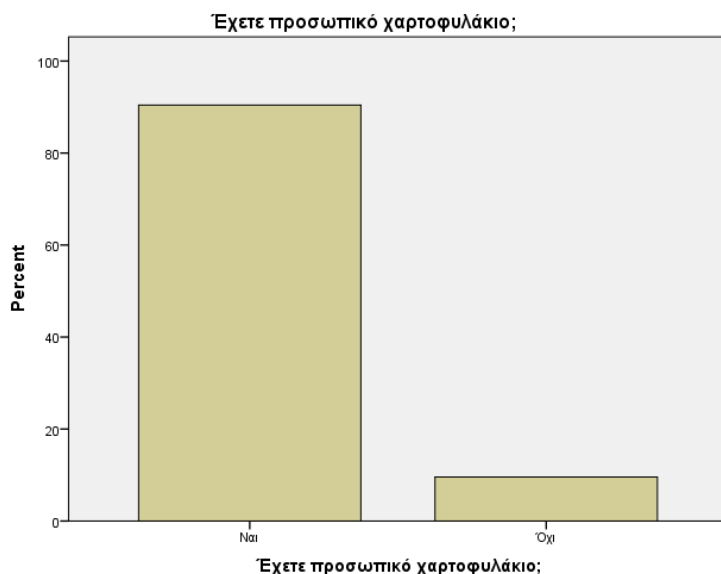


Γράφημα 25: Ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών αναφορικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί τηρούν χαρτοφυλάκιο μαθημάτων

Πίνακας 4.19: Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών αναφορικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί τηρούν προσωπικό χαρτοφυλάκιο

Έχετε προσωπικό χαρτοφυλάκιο;

| | συχνότητα | % | Έγκυρο % | Αθροιστικό % |
|-----------|-----------|-------|----------|--------------|
| Nαι | 227 | 90,4 | 90,4 | 90,4 |
| Valid Όχι | 24 | 9,6 | 9,6 | 100,0 |
| Total | 251 | 100,0 | 100,0 | |



Γράφημα 26: Ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών αναφορικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί τηρούν προσωπικό χαρτοφυλάκιο

Όσον αφορά στην τήρηση χαρτοφυλακίου από τους μαθητές, το 82,5% των εκπαιδευτικών απάντησε αρνητικά (βλ. πίνακα 4.17), ενώ ερωτώμενοι σχετικά με την τήρηση χαρτοφυλακίου από τους ίδιους με θέματα και δραστηριότητες για τα μαθήματά τους, θετική ήταν η πλειοψηφία των απαντήσεων καθώς καταφατικά απάντησε το 89,6% (βλ. πίνακα 4.18). Επίσης, το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών (90,4%) απάντησε ότι διατηρεί προσωπικό χαρτοφυλάκιο (βλ. πίνακα 4.19).

Το περιεχόμενο του προσωπικού χαρτοφυλακίου συνίσταται κυρίως σε:

- Πιστοποιητικά συμμετοχής σε διάφορα επιμορφωτικά σεμινάρια
- Υπηρεσιακά έγγραφα (μισθολογικά, υπηρεσιακών μεταβολών, προϋπηρεσίας)
- Υλικό για χρήση στην τάξη κατασκευασμένο από τους ίδιους

Οι παραπάνω κατηγορίες δηλώνονται από το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών (ποσοστά άνω του 95%).

Σε συγκριτικά μικρότερο ποσοστό (66,1%) δηλώνεται ότι στο προσωπικό χαρτοφυλάκιο των εκπαιδευτικών περιέχονται και «Προϊόντα της μαθησιακής διαδικασίας (π.χ. βαθμολογημένα γραπτά των μαθητών μαζί με τα σχόλιά σας)». Ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι ότι έγγραφα ενδεικτικά ενός αυτόνομου εκπαιδευτικού, όπως δηλώσεις διδακτικής μεθοδολογίας και στόχων, αξιολογήσεις από συναδέλφους και μαθητές, καθώς και αυτοαξιολογήσεις για την επιτυχία της διδασκαλίας ή

καινοτόμων προγραμμάτων, συμπεριλαμβάνονται στα χαρτοφυλάκια πολύ μικρότερου ποσοστού εκπαιδευτικών (2,6 έως 27,3%) (βλ. πίνακα 4.20).

Πίνακας 4.20: Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών της ερώτησης:

| Περιεχόμενο χαρτοφυλακίου εκπαιδευτικών | Συχνότητα NAI | % NAI |
|--|------------------|-------|
| α. Πιστοποιητικά συμμετοχής σε διάφορα επιμορφωτικά σεμινάρια | 223 | 98,2 |
| β. Υπηρεσιακά έγγραφα (μισθολογικά, υπηρεσιακών μεταβολών, προϋπηρεσίας) | 223 | 98,2 |
| γ. Δηλώσεις της διδακτικής σας μεθοδολογίας/εκπαιδευτικής σας ιδεολογίας | 44 | 19,4 |
| δ. Υλικό για χρήση στην τάξη κατασκευασμένο από εσάς | 216 | 95,2 |
| ε. Προσωπικές δηλώσεις σχετικά με τους μακροπρόθεσμους διδακτικούς σας στόχους | 32 | 14,1 |
| στ. Εκπαιδευτικές καινοτομίες και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους | 62 | 27,3 |
| ζ. Δηλώσεις και σχόλια από συναδέλφους | 6 | 2,6 |
| η. Δηλώσεις και σχόλια από τους μαθητές σας | 48 | 21,1 |
| θ. Προϊόντα της μαθησιακής διαδικασίας (π.χ. βαθμολογημένα γραπτά των μαθητών μαζί με τα σχόλιά σας) | 150 | 66,1 |
| ι. Δείγματα ζωντανής διδασκαλίας (βίντεο ή μαγνητοφώνηση) | 48 | 21,1 |

4.6 Έλεγχος μεταβλητών ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό του δείγματος

4.6.1 Έλεγχος σύνθετων μεταβλητών ανά ηλικία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι σύνθετες μεταβλητές του ερωτηματολογίου εξαρτώνται από την ηλικία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, εφαρμόστηκε έλεγχος των μέσων τιμών τους (ANOVA test).

Πίνακας 4.21: Σύγκριση των μέσων τιμών των σύνθετων μεταβλητών ανά ηλικία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών

| | | N | MO | TA | βε | F | p |
|--|-------|-----|------|-----|-----|-------|------|
| B1. Τήρηση ημερολογίου διδασκαλίας και μάθησης | 31-40 | 98 | 2,85 | ,72 | 2 | 1,994 | ,138 |
| | 41-50 | 99 | 2,83 | ,65 | 236 | | |
| | 51-60 | 42 | 3,08 | ,83 | 238 | | |
| | Total | 239 | 2,88 | ,71 | | | |
| B2. Ενθάρρυνση αυτονομίας μαθητών | 31-40 | 98 | 3,69 | ,55 | 2 | 6,868 | ,001 |
| | 41-50 | 99 | 3,83 | ,56 | 236 | | |
| | 51-60 | 42 | 4,06 | ,49 | 238 | | |
| | Total | 239 | 3,81 | ,56 | | | |
| B3. Ευελιξία – αυτοαξιολόγηση | 31-40 | 98 | 4,01 | ,52 | 2 | 2,845 | ,060 |
| | 41-50 | 99 | 3,83 | ,56 | 236 | | |
| | 51-60 | 42 | 3,93 | ,53 | 238 | | |
| | Total | 239 | 3,92 | ,54 | | | |
| B4. Διδακτική αβεβαιότητα, έλλειψη ευελιξίας και αυτοπεποίθησης παρά την προσπάθεια προγραμματισμού και αποτίμησης της διδασκαλίας | 31-40 | 98 | 3,28 | ,52 | 2 | ,683 | ,506 |
| | 41-50 | 99 | 3,19 | ,52 | 236 | | |
| | 51-60 | 42 | 3,27 | ,71 | 238 | | |
| | Total | 239 | 3,24 | ,56 | | | |
| B5. Αξιοποίηση ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού με στόχο την κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας από τους μαθητές | 31-40 | 98 | 3,81 | ,54 | 2 | 2,119 | ,122 |
| | 41-50 | 99 | 3,72 | ,58 | 236 | | |
| | 51-60 | 42 | 3,57 | ,93 | 238 | | |
| | Total | 239 | 3,73 | ,64 | | | |
| B6. Παραδοσιακή διδασκαλία και αξιολόγηση | 31-40 | 98 | 2,82 | ,59 | 2 | 9,825 | ,000 |
| | 41-50 | 99 | 3,18 | ,54 | 236 | | |
| | 51-60 | 42 | 3,01 | ,51 | 238 | | |
| | Total | 239 | 3,00 | ,58 | | | |
| B7. Προετοιμασία πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού και αυτονομία στην αξιολόγηση των μαθητών | 31-40 | 98 | 3,65 | ,57 | 2 | ,072 | ,931 |
| | 41-50 | 99 | 3,68 | ,61 | 236 | | |
| | 51-60 | 42 | 3,67 | ,78 | 238 | | |
| | Total | 239 | 3,67 | ,63 | | | |
| Γ1. Συνεργασία με γονείς και συναδέλφους – | 31-40 | 98 | 2,54 | ,78 | 2 | 3,929 | ,021 |

| | | | | | | | |
|--|-------|------|------|-----|-----|-------|------|
| επικαιροποίηση γνώσεων για τη βελτίωση της διδασκαλίας | 41-50 | 99 | 2,80 | ,76 | 236 | | |
| | 51-60 | 42 | 2,86 | ,66 | 238 | | |
| | Total | 239 | 2,70 | ,76 | | | |
| Γ2.Πρώθηση αυτονομίας στους μαθητές – επιλογή σεμιναρίων με κριτική προσέγγιση | 31-40 | 98 | 3,92 | ,54 | 2 | ,045 | ,956 |
| | 41-50 | 99 | 3,94 | ,50 | 236 | | |
| | 51-60 | 42 | 3,92 | ,54 | 238 | | |
| Total | 239 | 3,92 | ,52 | | | | |
| Γ3.Ανάγκη για μεγαλύτερη καθοδήγηση από το ΑΠΣ και τις παιδαγωγικές θεωρίες | 31-40 | 98 | 3,08 | ,79 | 2 | 1,162 | ,315 |
| | 41-50 | 99 | 3,18 | ,76 | 236 | | |
| | 51-60 | 42 | 3,30 | ,88 | 238 | | |
| Total | 239 | 3,16 | ,79 | | | | |
| Γ4.Επιθυμία περισσότερης ελευθερίας-αυτενέργειας | 31-40 | 98 | 2,98 | ,65 | 2 | ,554 | ,575 |
| | 41-50 | 99 | 3,07 | ,76 | 236 | | |
| | 51-60 | 42 | 3,10 | ,87 | 238 | | |
| Total | 239 | 3,04 | ,73 | | | | |

B2.Ενθάρρυνση αυτονομίας μαθητών

Scheffe

| Ηλικία | N | Subset for alpha = 0.05 | |
|--------|----|-------------------------|--------|
| | | 1 | 2 |
| 31-40 | 98 | 3,6888 | |
| 41-50 | 99 | 3,8270 | |
| 51-60 | 42 | | 4,0595 |
| Sig. | | ,337 | 1,000 |

B6.Παραδοσιακή διδασκαλία και αξιολόγηση

Scheffe

| Ηλικία | N | Subset for alpha = 0.05 | |
|--------|----|-------------------------|--------|
| | | 1 | 2 |
| 31-40 | 98 | 2,8245 | |
| 51-60 | 42 | 3,0095 | 3,0095 |
| 41-50 | 99 | | 3,1778 |
| Sig. | | ,158 | ,217 |

Όσον αφορά στις μεταβλητές του Β μέρους, στατιστικά σημαντική εξάρτηση από την ηλικία προκύπτει στις ακόλουθες περιπτώσεις (βλ. πίνακα 4.21):

1. (B2) Ενθάρρυνση αυτονομίας μαθητών ($F(2,236)=6,868, p=,001$)

Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές και από τον πίνακα πολλαπλών συγκρίσεων προκύπτει ότι η ενθάρρυνση της αυτονομίας των μαθητών ως πρακτική αξιολογείται υψηλότερα από τις μεγαλύτερες ηλικίες.

2. (B6) Παραδοσιακή διδασκαλία και αξιολόγηση ($F(2,236)=9,825, p=,000$)

Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές και από τον πίνακα πολλαπλών συγκρίσεων προκύπτει ότι η διαφορά εντοπίζεται μεταξύ μικρών και μεσαίων ηλικιακών ομάδων. Έτσι η σύνθετη μεταβλητή σχετικά με την «παραδοσιακή διδασκαλία και αξιολόγηση» αξιολογείται χαμηλά από τις μικρότερες ηλικίες και υψηλότερα από τις μεσαίες ηλικίες με την μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα να αξιολογεί την πρακτική αυτή με ενδιάμεση μέση τιμή.

Όσον αφορά στις μεταβλητές του Γ μέρους, στατιστικά σημαντική εξάρτηση από την ηλικία προκύπτει στην ακόλουθη περίπτωση (βλ. πίνακα 4.21):

1. (Γ1) Συνεργασία με γονείς και συναδέλφους – επικαιροποίηση γνώσεων για τη βελτίωση της διδασκαλίας ($F(2,236)=3,929 p=,021$)

Συγκρίνοντας τις επιμέρους μέσες τιμές, ο παραπάνω παράγοντας αξιολογείται χαμηλότερα ως πρακτική από τις μικρότερες ηλικίες ενώ η βαθμολογία - αξιολόγηση του παράγοντα αυξάνεται όσο αυξάνεται η ηλικιακή ομάδα.

Συμπερασματικά, από αυτόν τον έλεγχο είναι εμφανές ότι η ηλικία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σε γενικές γραμμές δεν επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές που ακολουθούν σχετικά με την αυτονομία τους στο εκπαιδευτικό τους έργο.

4.6.2 Έλεγχος σύνθετων μεταβλητών ανά φύλο των ερωτώμενων εκπαιδευτικών

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι σύνθετες μεταβλητές του ερωτηματολογίου εξαρτώνται από το φύλο των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, εφαρμόστηκε έλεγχος των μέσων τιμών τους (*t test*).

Πίνακας 4.22: Σύγκριση των μέσων τιμών των σύνθετων μεταβλητών ανά φύλο των ερωτώμενων εκπαιδευτικών

| | Φύλο | N | ΜΟ | ΤΑ | t | βε | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---------|-----|------|-----|--------|-----|------|----------------------------------|--------|----|------|-----|--------|-----|------|---------|-----|------|-----|------------------------------|--------|----|------|-----|--------|-----|------|
| B1.Τήρηση ημερολογίου διδασκαλίας και μάθησης | Άνδρας | 84 | 2,74 | ,65 | -2,086 | 249 | ,038 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Γυναίκα | 167 | 2,94 | ,74 | | | | B2.Ενθάρρυνση αυτονομίας μαθητών | Άνδρας | 84 | 3,66 | ,53 | -2,665 | 249 | ,008 | Γυναίκα | 167 | 3,86 | ,57 | B3.Ευελιξία – αυτοαξιολόγηση | Άνδρας | 84 | 3,82 | ,63 | -1,835 | 249 | ,068 |
| B2.Ενθάρρυνση αυτονομίας μαθητών | Άνδρας | 84 | 3,66 | ,53 | -2,665 | 249 | ,008 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Γυναίκα | 167 | 3,86 | ,57 | | | | B3.Ευελιξία – αυτοαξιολόγηση | Άνδρας | 84 | 3,82 | ,63 | -1,835 | 249 | ,068 | Γυναίκα | 167 | 3,96 | ,51 | | | | | | | | |
| B3.Ευελιξία – αυτοαξιολόγηση | Άνδρας | 84 | 3,82 | ,63 | -1,835 | 249 | ,068 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Γυναίκα | 167 | 3,96 | ,51 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---------|-----|------|-----|--------|-----|------|
| B4.Διδακτική αβεβαιότητα, έλλειψη ευελιξίας και αυτοπεποίθησης παρά την προσπάθεια προγραμματισμού και αποτίμησης της διδασκαλίας | Ανδρας | 84 | 3,10 | ,51 | -2,712 | 249 | ,007 |
| | Γυναίκα | 167 | 3,30 | ,57 | | | |
| B5.Αξιοποίηση ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού με στόχο την κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας από τους μαθητές | Ανδρας | 84 | 3,73 | ,63 | ,212 | 249 | ,832 |
| | Γυναίκα | 167 | 3,72 | ,66 | | | |
| B6.Παραδοσιακή διδασκαλία και αξιολόγηση | Ανδρας | 84 | 2,87 | ,41 | -2,471 | 249 | ,005 |
| | Γυναίκα | 167 | 3,06 | ,65 | | | |
| B7.Προετοιμασία πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού και αυτονομία στην αξιολόγηση των μαθητών | Ανδρας | 84 | 3,61 | ,58 | -1,202 | 249 | ,231 |
| | Γυναίκα | 167 | 3,71 | ,64 | | | |
| Γ1.Συνεργασία με γονείς και συναδέλφους – επικαιροποίηση γνώσεων για τη βελτίωση της διδασκαλίας | Ανδρας | 84 | 2,78 | ,73 | ,763 | 249 | ,446 |
| | Γυναίκα | 167 | 2,70 | ,77 | | | |
| Γ2.Προώθηση αυτονομίας στους μαθητές – επιλογή σεμιναρίων με κριτική προσέγγιση | Ανδρας | 84 | 3,83 | ,47 | -2,129 | 249 | ,034 |
| | Γυναίκα | 167 | 3,97 | ,54 | | | |
| Γ3.Ανάγκη για μεγαλύτερη καθοδήγηση από το ΑΠΣ και τις παιδαγωγικές θεωρίες | Ανδρας | 84 | 2,98 | ,81 | -2,872 | 249 | ,004 |
| | Γυναίκα | 167 | 3,28 | ,76 | | | |
| Γ4.Επιθυμία περισσότερης ελευθερίας-αυτενέργειας | Ανδρας | 84 | 3,14 | ,62 | 1,965 | 249 | ,051 |
| | Γυναίκα | 167 | 2,95 | ,80 | | | |

Όσον αφορά στις μεταβλητές της Β ενότητας, στατιστικά σημαντική εξάρτηση από το φύλο προκύπτει στις ακόλουθες περιπτώσεις (βλ. πίνακα 4.22):

1. (B1) Τήρηση ημερολογίου διδασκαλίας και μάθησης ($t(249) = -2,086$ $p = ,038$)
2. (B2) Ενθάρρυνση αυτονομίας μαθητών ($t(249) = -2,665$ $p = ,008$)
3. (B4). Διδακτική αβεβαιότητα, έλλειψη ευελιξίας και αυτοπεποίθησης παρά την προσπάθεια προγραμματισμού και αποτίμησης της διδασκαλίας ($t(249) = -2,712$ $p = ,007$)
4. (B6) Παραδοσιακή διδασκαλία και αξιολόγηση ($t(249) = -2,471$ $p = ,005$)

Η εξέταση των επιμέρους μέσω των τιμών καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες εμφανίζουν μεγαλύτερες μέσες τιμές και άρα αξιολογούν θετικότερα τους παραπάνω παράγοντες από ότι οι άνδρες.

Ως προς τις μεταβλητές της Γ ενότητας, στατιστικά σημαντική εξάρτηση από το φύλο προκύπτει στις εξής περιπτώσεις (βλ. πίνακα 4.22):

1. (Γ2) Προώθηση αυτονομίας στους μαθητές – επιλογή σεμιναρίων με κριτική προσέγγιση ($t(249) = -2,129$ $p = ,034$)

2. (Γ3) Ανάγκη για μεγαλύτερη καθοδήγηση από το ΑΠΣ και τις παιδαγωγικές θεωρίες ($t(249)=-2,872$ $p=,004$)

Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές, διαπιστώνουμε ότι η τάση είναι παρόμοια με αυτή της δεύτερης ενότητας.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι οι γυναίκες αξιολογούν θετικότερα όλες τις σύνθετες μεταβλητές του δεύτερου και τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου.

4.6.3 Έλεγχος σύνθετων μεταβλητών ανά επίπεδο σπουδών των ερωτώμενων εκπαιδευτικών

Προκειμένου να εξεταστεί αν οι σύνθετες μεταβλητές του ερωτηματολογίου εξαρτώνται από το επίπεδο σπουδών των ερωτώμενων εκπαιδευτικών (βασικές σπουδές σε ΑΕΙ ή μεταπτυχιακές σπουδές), εφαρμόστηκε έλεγχος μέσων τιμών τους (t test).

Πίνακας 4.23: Σύγκριση των μέσων τιμών των σύνθετων μεταβλητών ανά επίπεδο σπουδών των ερωτώμενων εκπαιδευτικών

| | Πτυχίο: | N | ΜΟ | ΤΑ | t | βε | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-------------------|-----|------|-----|--------|-----|------|---|-----|-----|------|-----|--------|-----|------|-------------------|----|------|-----|---|-----|-----|------|-----|--------|-----|------|-------------------|----|------|-----|---|-----|-----|------|-----|--------|-----|------|-------------------|----|------|-----|--|-----|-----|------|-----|--------|-----|------|-------------------|----|------|-----|---|-----|-----|------|-----|--------|-----|------|-------------------|----|------|-----|---|-----|-----|------|-----|--------|-----|------|-------------------|----|------|-----|-----------------------------|-----|-----|------|
| B1.Τήρηση ημερολογίου διδασκαλίας και μάθησης | ΑΕΙ | 171 | 2,81 | ,66 | -2,350 | 247 | ,020 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Μεταπ/κές Σπουδές | 78 | 3,04 | ,81 | | | | B2.Ενθάρρυνση αυτονομίας μαθητών | ΑΕΙ | 171 | 3,73 | ,55 | -2,144 | 247 | ,033 | Μεταπ/κές Σπουδές | 78 | 3,89 | ,57 | B3.Ευελιξία – αυτοαξιολόγηση | ΑΕΙ | 171 | 3,87 | ,57 | -1,560 | 247 | ,120 | Μεταπ/κές Σπουδές | 78 | 3,99 | ,55 | B4.Διδακτική αβεβαιότητα, έλλειψη ευελιξίας και αυτοπεποίθησης παρά την προσπάθεια προγραμματισμού και αποτίμησης της διδασκαλίας | ΑΕΙ | 171 | 3,21 | ,57 | -,987 | 247 | ,324 | Μεταπ/κές Σπουδές | 78 | 3,29 | ,55 | B5.Αξιοποίηση ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού με στόχο την κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας από τους μαθητές | ΑΕΙ | 171 | 3,64 | ,65 | -2,987 | 247 | ,003 | Μεταπ/κές Σπουδές | 78 | 3,90 | ,61 | B6.Παραδοσιακή διδασκαλία και αξιολόγηση | ΑΕΙ | 171 | 3,04 | ,59 | 1,772 | 247 | ,078 | Μεταπ/κές Σπουδές | 78 | 2,90 | ,59 | B7.Προετοιμασία πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού και αυτονομία στην αξιολόγηση των μαθητών | ΑΕΙ | 171 | 3,66 | ,63 | -,186 | 247 | ,853 | Μεταπ/κές Σπουδές | 78 | 3,68 | ,60 | Γ1.Συνεργασία με γονείς και | ΑΕΙ | 171 | 2,67 |
| B2.Ενθάρρυνση αυτονομίας μαθητών | ΑΕΙ | 171 | 3,73 | ,55 | -2,144 | 247 | ,033 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Μεταπ/κές Σπουδές | 78 | 3,89 | ,57 | | | | B3.Ευελιξία – αυτοαξιολόγηση | ΑΕΙ | 171 | 3,87 | ,57 | -1,560 | 247 | ,120 | Μεταπ/κές Σπουδές | 78 | 3,99 | ,55 | B4.Διδακτική αβεβαιότητα, έλλειψη ευελιξίας και αυτοπεποίθησης παρά την προσπάθεια προγραμματισμού και αποτίμησης της διδασκαλίας | ΑΕΙ | 171 | 3,21 | ,57 | -,987 | 247 | ,324 | Μεταπ/κές Σπουδές | 78 | 3,29 | ,55 | B5.Αξιοποίηση ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού με στόχο την κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας από τους μαθητές | ΑΕΙ | 171 | 3,64 | ,65 | -2,987 | 247 | ,003 | Μεταπ/κές Σπουδές | 78 | 3,90 | ,61 | B6.Παραδοσιακή διδασκαλία και αξιολόγηση | ΑΕΙ | 171 | 3,04 | ,59 | 1,772 | 247 | ,078 | Μεταπ/κές Σπουδές | 78 | 2,90 | ,59 | B7.Προετοιμασία πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού και αυτονομία στην αξιολόγηση των μαθητών | ΑΕΙ | 171 | 3,66 | ,63 | -,186 | 247 | ,853 | Μεταπ/κές Σπουδές | 78 | 3,68 | ,60 | Γ1.Συνεργασία με γονείς και | ΑΕΙ | 171 | 2,67 | ,68 | -1,600 | 247 | ,111 | | | | | | | | |
| B3.Ευελιξία – αυτοαξιολόγηση | ΑΕΙ | 171 | 3,87 | ,57 | -1,560 | 247 | ,120 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Μεταπ/κές Σπουδές | 78 | 3,99 | ,55 | | | | B4.Διδακτική αβεβαιότητα, έλλειψη ευελιξίας και αυτοπεποίθησης παρά την προσπάθεια προγραμματισμού και αποτίμησης της διδασκαλίας | ΑΕΙ | 171 | 3,21 | ,57 | -,987 | 247 | ,324 | Μεταπ/κές Σπουδές | 78 | 3,29 | ,55 | B5.Αξιοποίηση ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού με στόχο την κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας από τους μαθητές | ΑΕΙ | 171 | 3,64 | ,65 | -2,987 | 247 | ,003 | Μεταπ/κές Σπουδές | 78 | 3,90 | ,61 | B6.Παραδοσιακή διδασκαλία και αξιολόγηση | ΑΕΙ | 171 | 3,04 | ,59 | 1,772 | 247 | ,078 | Μεταπ/κές Σπουδές | 78 | 2,90 | ,59 | B7.Προετοιμασία πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού και αυτονομία στην αξιολόγηση των μαθητών | ΑΕΙ | 171 | 3,66 | ,63 | -,186 | 247 | ,853 | Μεταπ/κές Σπουδές | 78 | 3,68 | ,60 | Γ1.Συνεργασία με γονείς και | ΑΕΙ | 171 | 2,67 | ,68 | -1,600 | 247 | ,111 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| B4.Διδακτική αβεβαιότητα, έλλειψη ευελιξίας και αυτοπεποίθησης παρά την προσπάθεια προγραμματισμού και αποτίμησης της διδασκαλίας | ΑΕΙ | 171 | 3,21 | ,57 | -,987 | 247 | ,324 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Μεταπ/κές Σπουδές | 78 | 3,29 | ,55 | | | | B5.Αξιοποίηση ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού με στόχο την κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας από τους μαθητές | ΑΕΙ | 171 | 3,64 | ,65 | -2,987 | 247 | ,003 | Μεταπ/κές Σπουδές | 78 | 3,90 | ,61 | B6.Παραδοσιακή διδασκαλία και αξιολόγηση | ΑΕΙ | 171 | 3,04 | ,59 | 1,772 | 247 | ,078 | Μεταπ/κές Σπουδές | 78 | 2,90 | ,59 | B7.Προετοιμασία πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού και αυτονομία στην αξιολόγηση των μαθητών | ΑΕΙ | 171 | 3,66 | ,63 | -,186 | 247 | ,853 | Μεταπ/κές Σπουδές | 78 | 3,68 | ,60 | Γ1.Συνεργασία με γονείς και | ΑΕΙ | 171 | 2,67 | ,68 | -1,600 | 247 | ,111 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| B5.Αξιοποίηση ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού με στόχο την κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας από τους μαθητές | ΑΕΙ | 171 | 3,64 | ,65 | -2,987 | 247 | ,003 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Μεταπ/κές Σπουδές | 78 | 3,90 | ,61 | | | | B6.Παραδοσιακή διδασκαλία και αξιολόγηση | ΑΕΙ | 171 | 3,04 | ,59 | 1,772 | 247 | ,078 | Μεταπ/κές Σπουδές | 78 | 2,90 | ,59 | B7.Προετοιμασία πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού και αυτονομία στην αξιολόγηση των μαθητών | ΑΕΙ | 171 | 3,66 | ,63 | -,186 | 247 | ,853 | Μεταπ/κές Σπουδές | 78 | 3,68 | ,60 | Γ1.Συνεργασία με γονείς και | ΑΕΙ | 171 | 2,67 | ,68 | -1,600 | 247 | ,111 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| B6.Παραδοσιακή διδασκαλία και αξιολόγηση | ΑΕΙ | 171 | 3,04 | ,59 | 1,772 | 247 | ,078 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Μεταπ/κές Σπουδές | 78 | 2,90 | ,59 | | | | B7.Προετοιμασία πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού και αυτονομία στην αξιολόγηση των μαθητών | ΑΕΙ | 171 | 3,66 | ,63 | -,186 | 247 | ,853 | Μεταπ/κές Σπουδές | 78 | 3,68 | ,60 | Γ1.Συνεργασία με γονείς και | ΑΕΙ | 171 | 2,67 | ,68 | -1,600 | 247 | ,111 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| B7.Προετοιμασία πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού και αυτονομία στην αξιολόγηση των μαθητών | ΑΕΙ | 171 | 3,66 | ,63 | -,186 | 247 | ,853 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Μεταπ/κές Σπουδές | 78 | 3,68 | ,60 | | | | Γ1.Συνεργασία με γονείς και | ΑΕΙ | 171 | 2,67 | ,68 | -1,600 | 247 | ,111 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Γ1.Συνεργασία με γονείς και | ΑΕΙ | 171 | 2,67 | ,68 | -1,600 | 247 | ,111 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|-------------------|-----|------|-----|--------|-----|------|
| συναδέλφους – επικαιροποίηση γνώσεων για τη βελτίωση της διδασκαλίας | Μεταπ/κές Σπουδές | 78 | 2,83 | ,89 | | | |
| Γ2.Προώθηση αυτονομίας στους μαθητές – επιλογή σεμιναρίων με κριτική προσέγγιση | ΑΕΙ | 171 | 3,87 | ,54 | -2,250 | 247 | ,025 |
| Γ3.Ανάγκη για μεγαλύτερη καθοδήγηση από το ΑΠΣ και τις παιδαγωγικές θεωρίες | Μεταπ/κές Σπουδές | 78 | 4,03 | ,43 | | | |
| Γ4.Επιθυμία περισσότερης ελευθερίας-αυτενέργειας | ΑΕΙ | 171 | 3,19 | ,81 | ,661 | 247 | ,509 |
| | Μεταπ/κές Σπουδές | 78 | 3,12 | ,74 | | | |
| | ΑΕΙ | 171 | 2,95 | ,71 | -2,138 | 247 | ,034 |
| | Μεταπ/κές Σπουδές | 78 | 3,16 | ,81 | | | |

Στατιστικά σημαντική εξάρτηση από το επίπεδο σπουδών του ατόμου προκύπτει, ως προς τις μεταβλητές του Β μέρους, στις εξής περιπτώσεις (βλ. πίνακα 4.23):

1. (B1) Τήρηση ημερολογίου διδασκαλίας και μάθησης ($t(249)=-2,350$ $p=,020$)
2. (B2) Ενθάρρυνση αυτονομίας μαθητών ($t(249)=-2,144$ $p=,033$)
3. (B5) Αξιοποίηση ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού με στόχο την κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας από τους μαθητές ($t(249)=-2,987$ $p=,003$)

Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές προκύπτει ότι οι κάτοχοι τίτλου μεταπτυχιακής εκπαίδευσης εμφανίζουν μεγαλύτερες μέσες τιμές και άρα αξιολογούν υψηλότερα τους παραπάνω παράγοντες από ότι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί.

Ως προς τις μεταβλητές του Γ μέρους, στατιστικά σημαντική εξάρτηση από το επίπεδο σπουδών του ατόμου προκύπτει στις εξής περιπτώσεις (βλ. πίνακα 4.23):

1. (Γ2) Προώθηση αυτονομίας στους μαθητές – επιλογή σεμιναρίων με κριτική προσέγγιση ($t(249)=-2,250$ $p=,025$)
2. (Γ4) Επιθυμία περισσότερης ελευθερίας-αυτενέργειας ($t(249)=-2,138$ $p=,034$)

Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές, φαίνεται ότι η τάση είναι όμοια με την προαναφερθείσα.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών αξιολογούν πιο θετικά τους προαναφερθέντες παράγοντες του δεύτερου και τρίτου μέρους, οι οποίοι αποτελούν δείγματα της αυτονομίας του εκπαιδευτικού.

4.6.4 Έλεγχος σύνθετων μεταβλητών ανά ειδικότητα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών

Προκειμένου να εξεταστεί αν οι σύνθετες μεταβλητές του ερωτηματολογίου

εξαρτώνται από την ειδικότητα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, εφαρμόστηκε έλεγχος μέσω των τιμών τους (t test).

Πίνακας 4.24: Σύγκριση των μέσων τιμών των σύνθετων μεταβλητών ανά ειδικότητα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών

| | Επιμόρφωση: | N | MO | TA | T | βε | p |
|---|----------------------|-----|------|-----|--------|-----|------|
| B1.Τήρηση ημερολογίου διδασκαλίας και μάθησης | Θεωρητική κατεύθυνση | 132 | 2,86 | ,74 | -,362 | 249 | ,717 |
| | Θετική κατεύθυνση | 119 | 2,89 | ,70 | | | |
| B2.Ενθάρρυνση αυτονομίας μαθητών | Θεωρητική κατεύθυνση | 132 | 3,82 | ,62 | 1,026 | 249 | ,306 |
| | Θετική κατεύθυνση | 119 | 3,75 | ,50 | | | |
| B3.Ευελιξία - αυτοαξιολόγηση | Θεωρητική κατεύθυνση | 132 | 3,94 | ,54 | ,693 | 249 | ,489 |
| | Θετική κατεύθυνση | 119 | 3,89 | ,58 | | | |
| B4.Διδακτική αβεβαιότητα, έλλειψη ευελιξίας και αυτοπεποίθησης παρά την προσπάθεια προγραμματισμού και αποτίμησης της διδασκαλίας | Θεωρητική κατεύθυνση | 132 | 3,27 | ,65 | 1,195 | 249 | ,233 |
| | Θετική κατεύθυνση | 119 | 3,19 | ,44 | | | |
| B5.Αξιοποίηση ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού με στόχο την κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας από τους μαθητές | Θεωρητική κατεύθυνση | 132 | 3,69 | ,67 | -,702 | 249 | ,483 |
| | Θετική κατεύθυνση | 119 | 3,75 | ,62 | | | |
| B6.Παραδοσιακή διδασκαλία και αξιολόγηση | Θεωρητική κατεύθυνση | 132 | 2,98 | ,60 | -,599 | 249 | ,550 |
| | Θετική κατεύθυνση | 119 | 3,02 | ,58 | | | |
| B7.Προετοιμασία πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού και αυτονομία στην αξιολόγηση των μαθητών | Θεωρητική κατεύθυνση | 132 | 3,70 | ,66 | ,739 | 249 | ,461 |
| | Θετική κατεύθυνση | 119 | 3,64 | ,58 | | | |
| Γ1.Συνεργασία με γονείς και συναδέλφους – επικαιροποίηση γνώσεων για τη βελτίωση της διδασκαλίας | Θεωρητική κατεύθυνση | 132 | 2,66 | ,78 | -1,490 | 249 | ,137 |
| | Θετική κατεύθυνση | 119 | 2,80 | ,72 | | | |
| Γ2.Πρωώθηση αυτονομίας στους μαθητές – επιλογή σεμιναρίων με κριτική προσέγγιση | Θεωρητική κατεύθυνση | 132 | 3,97 | ,54 | 1,549 | 249 | ,123 |
| | Θετική κατεύθυνση | 119 | 3,87 | ,50 | | | |

| | | | | | | | |
|---|----------------------|-----|------|-----|-------|-----|------|
| Γ3.Ανάγκη για μεγαλύτερη καθοδήγηση από το ΑΠΣ και τις παιδαγωγικές θεωρίες | Θεωρητική κατεύθυνση | 132 | 3,20 | ,79 | ,457 | 249 | ,648 |
| | Θετική κατεύθυνση | 119 | 3,15 | ,79 | | | |
| Γ4.Επιθυμία περισσότερης ελευθερίας-αυτενέργειας | Θεωρητική κατεύθυνση | 132 | 2,98 | ,79 | -,749 | 249 | ,455 |
| | Θετική κατεύθυνση | 119 | 3,05 | ,70 | | | |

Όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο (βλ. 3.3.2), οι ειδικότητες του φιλολόγου και του καθηγητή ξένων γλωσσών ανήκουν στη θεωρητική κατεύθυνση και την εκπροσωπούν, υπολογιζόμενες στην ίδια ομάδα, ενώ οι ειδικότητες του φυσικού και του καθηγητή πληροφορικής εκπροσωπούν αντίστοιχα τη θετική κατεύθυνση και σχηματίζουν μια δεύτερη ομάδα.

Τα τελικά αποτελέσματα για τη συγκεκριμένη μεταβλητή είναι ότι σε καμία περίπτωση δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση από την ειδικότητα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, επομένως η ειδικότητά τους δεν επηρεάζει τις απόψεις τους για το επίπεδο αυτονομίας στο εκπαιδευτικό τους έργο (βλ. πίνακα 4.24).

4.6.5 Έλεγχος σύνθετων μεταβλητών ανά έτη διδακτικής εμπειρίας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι σύνθετες μεταβλητές του ερωτηματολογίου εξαρτώνται από την προϋπηρεσία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, εφαρμόστηκε έλεγχος των μέσων τιμών τους (t test).

Πίνακας 4.25: Σύγκριση των μέσων τιμών των σύνθετων μεταβλητών ανά έτη διδακτικής εμπειρίας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών

| | Έτη διδακτικής εμπειρίας: | N | ΜΟ | ΤΑ | t | βε | p |
|---|---------------------------|-----|------|-----|--------|-----|------|
| B1.Τήρηση ημερολογίου διδασκαλίας και μάθησης | έως 15 έτη | 137 | 2,85 | ,72 | -,558 | 249 | ,577 |
| | 16+ έτη | 114 | 2,90 | ,71 | | | |
| B2.Ενθάρρυνση αυτονομίας μαθητών | έως 15 έτη | 137 | 3,69 | ,52 | -3,163 | 249 | ,002 |
| | 16+ έτη | 114 | 3,91 | ,59 | | | |
| B3.Ευελιξία - αυτοαξιολόγηση | έως 15 έτη | 137 | 3,95 | ,57 | 1,136 | 249 | ,257 |
| | 16+ έτη | 114 | 3,87 | ,55 | | | |
| B4.Διδακτική αβεβαιότητα, έλλειψη | έως 15 έτη | 137 | 3,23 | ,53 | -,285 | 249 | ,776 |

| | | | | | | | |
|--|------------|-----|------|-----|--------|-----|------|
| ευελιξίας και αυτοπεποίθησης παρά την προσπάθεια προγραμματισμού και αποτίμησης της διδασκαλίας | 16+ έτη | 114 | 3,25 | ,60 | | | |
| B5.Αξιοποίηση ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού με στόχο την κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας από τους μαθητές | έως 15 έτη | 137 | 3,80 | ,54 | 2,099 | 249 | ,037 |
| B6.Παραδοσιακή διδασκαλία και αξιολόγηση | 16+ έτη | 114 | 3,63 | ,74 | | | |
| B7.Προετοιμασία πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού και αυτονομία στην αξιολόγηση των μαθητών | έως 15 έτη | 137 | 2,89 | ,58 | -3,236 | 249 | ,001 |
| Γ1.Συνεργασία με γονείς και συναδέλφους – επικαιροποίηση γνώσεων για τη βελτίωση της διδασκαλίας | 16+ έτη | 114 | 3,13 | ,57 | | | |
| Γ2.Προώθηση αυτονομίας στους μαθητές – επιλογή σεμιναρίων με κριτική προσέγγιση | έως 15 έτη | 137 | 3,67 | ,58 | -,254 | 249 | ,800 |
| Γ3.Ανάγκη για μεγαλύτερη καθοδήγηση από το ΑΠΣ και τις παιδαγωγικές θεωρίες | 16+ έτη | 114 | 3,68 | ,66 | | | |
| Γ4.Επιθυμία περισσότερης ελευθερίας-αυτενέργειας | έως 15 έτη | 137 | 2,64 | ,80 | -2,115 | 249 | ,035 |
| | 16+ έτη | 114 | 2,84 | ,69 | | | |
| | έως 15 έτη | 137 | 3,92 | ,53 | -,065 | 249 | ,949 |
| | 16+ έτη | 114 | 3,93 | ,51 | | | |
| | έως 15 έτη | 137 | 3,05 | ,80 | -2,711 | 249 | ,007 |
| | 16+ έτη | 114 | 3,32 | ,76 | | | |
| | έως 15 έτη | 137 | 3,02 | ,64 | ,257 | 249 | ,797 |
| | 16+ έτη | 114 | 3,00 | ,86 | | | |

Σημειώνεται ότι, λόγω του μικρού αριθμού συμμετεχόντων που δήλωσαν ότι ανήκουν στην πρώτη και στην τέταρτη ομάδα, αυτές συνυπολογίζονται με τη δεύτερη και την τρίτη αντίστοιχα, σχηματίζοντας τις ομάδες «έως 15 έτη» και «16+ έτη».

Όσον αφορά στις μεταβλητές της Β ενότητας, στατιστικά σημαντική εξάρτηση από την προϋπηρεσία προκύπτει στις ακόλουθες περιπτώσεις (βλ. πίνακα 4.25):

1. (B2) Ενθάρρυνση αυτονομίας μαθητών ($t(249)=-3,163$ $p=,002$)
2. (B5) Αξιοποίηση ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού με στόχο την κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας από τους μαθητές ($t(249)=2,099$ $p=,037$)
3. (B6) Παραδοσιακή διδασκαλία και αξιολόγηση ($t(249)=-3,236$ $p=,001$)

Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές προκύπτει ότι αναφορικά με την ενθάρρυνση της αυτονομίας και την παραδοσιακή διδασκαλία και αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης διδακτικής εμπειρίας εμφανίζουν μεγαλύτερες μέσες τιμές και άρα αξιολογούν θετικότερα τις παραπάνω σύνθετες μεταβλητές. Αντίθετα, ως προς την αξιοποίηση ποικίλου υλικού η τάση αντιστρέφεται, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί με

διδασκαλική εμπειρία έως 15 έτη δηλώνουν ότι αξιοποιούν περισσότερο ποικίλο εκπαιδευτικό υλικό με στόχο την κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη διδασκαλική εμπειρία..

Ως προς τις μεταβλητές της Γ ενότητας, στατιστικά σημαντική εξάρτηση από την προϋπηρεσία διαφαίνεται στις περιπτώσεις (βλ. πίνακα 4.25):

1. (Γ1) Συνεργασία με γονείς και συναδέλφους – επικαιροποίηση γνώσεων για τη βελτίωση της διδασκαλίας ($t(249)=-2,115$ $p=,035$)
2. (Γ3) Ανάγκη για μεγαλύτερη καθοδήγηση από το ΑΠΣ και τις παιδαγωγικές θεωρίες ($t(249)=-2,711$ $p=,007$)

Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης διδασκαλικής εμπειρίας εμφανίζουν μεγαλύτερες μέσες τιμές και άρα αξιολογούν πιο θετικά τις παραπάνω σύνθετες μεταβλητές.

4.6.6 Έλεγχος σύνθετων μεταβλητών ανάλογα με την επιμόρφωση των ερωτώμενων εκπαιδευτικών

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι σύνθετες μεταβλητές του ερωτηματολογίου εξαρτώνται από την επιμόρφωση ή μη των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σε τομείς επιπλέον του βασικού πτυχίου τους, εφαρμόζεται έλεγχος των μέσων τιμών τους (t test).

Πίνακας 4.26: Σύγκριση των μέσων τιμών των σύνθετων μεταβλητών ανάλογα με την επιμόρφωση των ερωτώμενων εκπαιδευτικών

| | Επιμόρφωση: | N | MO | TA | t | βε | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-------------|-----|------|-----|--------|-----|------|---|-----|-----|------|-----|--------|-----|------|-----|----|------|-----|---|-----|-----|------|-----|--------|-----|------|-----|----|------|-----|---|-----|-----|------|-----|--------|-----|------|-----|----|------|-----|--|-----|-----|------|-----|--------|-----|------|-----|----|------|-----|-------------------------------|-----|-----|------|
| B1.Τήρηση ημερολογίου διδασκαλίας και μάθησης | Ναι | 175 | 2,90 | ,76 | ,892 | 249 | ,332 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Όχι | 76 | 2,82 | ,61 | | | | B2.Ενθάρρυνση αυτονομίας μαθητών | Ναι | 175 | 3,88 | ,55 | 3,962 | 249 | ,000 | Όχι | 76 | 3,58 | ,53 | B3.Ευελιξία - αυτοαξιολόγηση | Ναι | 175 | 3,91 | ,52 | ,083 | 249 | ,934 | Όχι | 76 | 3,91 | ,64 | B4.Διδασκαλική αβεβαιότητα, έλλειψη ευελιξίας και αυτοπεποίθησης παρά την προσπάθεια προγραμματισμού και αποτίμησης της διδασκαλίας | Ναι | 175 | 3,21 | ,54 | -1,271 | 249 | ,205 | Όχι | 76 | 3,30 | ,60 | B5.Αξιοποίηση ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού με στόχο την κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας από τους μαθητές | Ναι | 175 | 3,78 | ,63 | 2,321 | 249 | ,021 | Όχι | 76 | 3,58 | ,67 | B6.Παραδοσιακή διδασκαλία και | Ναι | 175 | 2,95 |
| B2.Ενθάρρυνση αυτονομίας μαθητών | Ναι | 175 | 3,88 | ,55 | 3,962 | 249 | ,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Όχι | 76 | 3,58 | ,53 | | | | B3.Ευελιξία - αυτοαξιολόγηση | Ναι | 175 | 3,91 | ,52 | ,083 | 249 | ,934 | Όχι | 76 | 3,91 | ,64 | B4.Διδασκαλική αβεβαιότητα, έλλειψη ευελιξίας και αυτοπεποίθησης παρά την προσπάθεια προγραμματισμού και αποτίμησης της διδασκαλίας | Ναι | 175 | 3,21 | ,54 | -1,271 | 249 | ,205 | Όχι | 76 | 3,30 | ,60 | B5.Αξιοποίηση ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού με στόχο την κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας από τους μαθητές | Ναι | 175 | 3,78 | ,63 | 2,321 | 249 | ,021 | Όχι | 76 | 3,58 | ,67 | B6.Παραδοσιακή διδασκαλία και | Ναι | 175 | 2,95 | ,62 | -1,870 | 249 | ,063 | | | | | | | | |
| B3.Ευελιξία - αυτοαξιολόγηση | Ναι | 175 | 3,91 | ,52 | ,083 | 249 | ,934 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Όχι | 76 | 3,91 | ,64 | | | | B4.Διδασκαλική αβεβαιότητα, έλλειψη ευελιξίας και αυτοπεποίθησης παρά την προσπάθεια προγραμματισμού και αποτίμησης της διδασκαλίας | Ναι | 175 | 3,21 | ,54 | -1,271 | 249 | ,205 | Όχι | 76 | 3,30 | ,60 | B5.Αξιοποίηση ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού με στόχο την κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας από τους μαθητές | Ναι | 175 | 3,78 | ,63 | 2,321 | 249 | ,021 | Όχι | 76 | 3,58 | ,67 | B6.Παραδοσιακή διδασκαλία και | Ναι | 175 | 2,95 | ,62 | -1,870 | 249 | ,063 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| B4.Διδασκαλική αβεβαιότητα, έλλειψη ευελιξίας και αυτοπεποίθησης παρά την προσπάθεια προγραμματισμού και αποτίμησης της διδασκαλίας | Ναι | 175 | 3,21 | ,54 | -1,271 | 249 | ,205 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Όχι | 76 | 3,30 | ,60 | | | | B5.Αξιοποίηση ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού με στόχο την κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας από τους μαθητές | Ναι | 175 | 3,78 | ,63 | 2,321 | 249 | ,021 | Όχι | 76 | 3,58 | ,67 | B6.Παραδοσιακή διδασκαλία και | Ναι | 175 | 2,95 | ,62 | -1,870 | 249 | ,063 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| B5.Αξιοποίηση ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού με στόχο την κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας από τους μαθητές | Ναι | 175 | 3,78 | ,63 | 2,321 | 249 | ,021 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Όχι | 76 | 3,58 | ,67 | | | | B6.Παραδοσιακή διδασκαλία και | Ναι | 175 | 2,95 | ,62 | -1,870 | 249 | ,063 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| B6.Παραδοσιακή διδασκαλία και | Ναι | 175 | 2,95 | ,62 | -1,870 | 249 | ,063 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|--|-----|-----|------|-----|-------|-----|------|
| αξιολόγηση | Όχι | 76 | 3,11 | ,52 | | | |
| B7.Προετοιμασία πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού και αυτονομία στην αξιολόγηση των μαθητών | Ναι | 175 | 3,70 | ,59 | 1,148 | 249 | ,252 |
| | Όχι | 76 | 3,61 | ,68 | | | |
| Γ1.Συνεργασία με γονείς και συναδέλφους – επικαιροποίηση γνώσεων για τη βελτίωση της διδασκαλίας | Ναι | 175 | 2,85 | ,77 | 3,900 | 249 | ,000 |
| | Όχι | 76 | 2,45 | ,63 | | | |
| Γ2.Προώθηση αυτονομίας στους μαθητές – επιλογή σεμιναρίων με κριτική προσέγγιση | Ναι | 175 | 3,98 | ,48 | 2,486 | 249 | ,014 |
| | Όχι | 76 | 3,80 | ,59 | | | |
| Γ3.Ανάγκη για μεγαλύτερη καθοδήγηση από το ΑΠΣ και τις παιδαγωγικές θεωρίες | Ναι | 175 | 3,18 | ,77 | -,002 | 249 | ,999 |
| | Όχι | 76 | 3,18 | ,84 | | | |
| Γ4.Επιθυμία περισσότερης ελευθερίας-αυτενέργειας | Ναι | 175 | 3,02 | ,73 | ,063 | 249 | ,950 |
| | Όχι | 76 | 3,01 | ,78 | | | |

Στατιστικά σημαντική εξάρτηση από την επιμόρφωση προκύπτει, ως προς τις μεταβλητές της Β ενότητας, στις περιπτώσεις (βλ. πίνακα 4.26):

1. (B2) Ενθάρρυνση αυτονομίας μαθητών($t(249)=3,962$ $p=,000$)
2. (B5) Αξιοποίηση ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού με στόχο την κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας από τους μαθητές ($t(249)=2,321$ $p=,021$)

Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον επιμόρφωση εμφανίζουν μεγαλύτερες μέσες τιμές και άρα αξιολογούν πιο θετικά τους παραπάνω παράγοντες από ότι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί.

Ως προς τις μεταβλητές της Γ ενότητας, στατιστικά σημαντική εξάρτηση από την επιμόρφωση προκύπτει στις ακόλουθες περιπτώσεις (βλ. πίνακα 4.26):

1. (Γ1) Συνεργασία με γονείς και συναδέλφους – επικαιροποίηση γνώσεων για τη βελτίωση της διδασκαλίας ($t(249)=3,900$ $p=,000$)
2. (Γ2) Προώθηση αυτονομίας στους μαθητές – επιλογή σεμιναρίων με κριτική προσέγγιση ($t(249)=2,486$ $p=,014$)

Όπως διαφαίνεται από τις επιμέρους μέσες τιμές, η τάση είναι παρόμοια με αυτή του Β μέρους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1 Συμπεράσματα - Συζήτηση

Μέσω της έρευνας που έλαβε χώρα στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, συλλέχθηκαν αρκετές πληροφορίες σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών τεσσάρων ειδικοτήτων που υπηρετούν στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και συγκεκριμένα των καθηγητών ξένων γλωσσών, των καθηγητών πληροφορικής, των φιλολόγων και των φυσικών. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη διαδικασία αυτή και παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια κρίνονται πολύ ενδιαφέροντα για την ανασυγκρότηση της εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση ενός πιο αυτόνομου πλαισίου για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Συνθέτοντας το προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και εξετάζοντας τη σειρά με την οποία ιεραρχούν τις διαφορετικές διαστάσεις της αυτονομίας, τα δεδομένα έδειξαν την τάση τους να σκέπτονται αυτόνομα και να εφαρμόζουν στην τάξη πρακτικές υποστηρικτικές προς την αυτονομία.

Πιο συγκεκριμένα, τα στοιχεία που τους χαρακτηρίζουν περισσότερο είναι η «διδασκτική ευελιξία» αλλά και η «αυτοαξιολόγηση» των μεθόδων τους. Έτσι, στην περίπτωση που μια δραστηριότητα με τους μαθητές αποδεικνύεται ανεπαρκής και δεν έχει το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι έχουν την ικανότητα να αυτοσχεδιάζουν και να την προσαρμόζουν στις ανάγκες της τάξης και σπανιότερα απογοητεύονται εγκαταλείποντάς την ως ακατάλληλη, μια πρακτική που υποστηρίζεται και από τις έρευνες των Izumi (2009) και Muñoz (2007). Συχνά, στην προσπάθεια βελτίωσης μιας δραστηριότητας λαμβάνουν υπ' όψιν και τις προτάσεις των ίδιων των μαθητών, κάτι που θεωρείται από τους Reeve et al (1999) ιδανικό για τη θέσπιση ενός περιβάλλοντος υποστηρικτικού προς την αυτονομία. Ακόμη, δε διστάζουν να αναγνωρίσουν τυχόν αποπήματά τους και να απολογηθούν για αυτά, έχοντας την αυτοπεποίθηση ότι η πράξη τους αυτή δε μειώνει καθόλου το κύρος τους ως εκπαιδευτικών, αντίθετα φανερώνει θάρρος, σοβαρότητα και υπευθυνότητα. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν και οι Thomson & Greer (2004) αλλά και η Camilleri (1999).

Επιπλέον, οι καθηγητές των ειδικοτήτων που προαναφέρθηκαν αποδίδουν μεγάλη αξία στην «ενθάρρυνση της αυτονομίας των μαθητών». Έχοντας συνειδητοποιήσει ότι όλα ξεκινούν από το κλίμα που υπάρχει στην τάξη, δηλώνουν, συμφωνώντας με τους Rowsell & Libben (1994), ότι βασικός τους εκπαιδευτικός

στόχος είναι να εδραιωθεί και να διατηρηθεί μια ατμόσφαιρα ήρεμη και φιλική, η οποία να εμπνέει τους μαθητές να συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό αλλά και μεταξύ τους. Τους ενθαρρύνουν να αξιοποιούν όλα τα ερεθίσματα, μέσα και έξω από την τάξη, για τη μάθησή τους και τους εκπλήσσουν πειραματιζόμενοι με νέες δραστηριότητες, προκειμένου να διαπιστώσουν τι ταιριάζει περισσότερο στην τάξη τους. Δίνουν βήμα στους μαθητές να εκφράζουν τις ανάγκες και τις προτιμήσεις τους (Reeve et al, 1999. Mello et al., 2008. Jimenez Raya, 2009), αλλά και να κρίνουν τη διδασκαλία, δείχνοντάς τους έμπρακτα με τον τρόπο αυτό ότι σέβονται και υπολογίζουν τη γνώμη τους και βοηθώντας τους να έχουν εμπιστοσύνη σε αυτή. Επίσης, δημιουργώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις για να παίρνουν οι μαθητές αποφάσεις για τον εαυτό τους αλλά και να αξιολογούν οι ίδιοι την πρόοδό τους, επιδιώκουν να τους κάνουν πιο ενεργητικούς συμμετέχοντες στη μάθηση, συνεπώς πιο αυτόνομους (Rowse & Libben, 1994. Muñoz, 2007. Izumi, 2009).

Ως εξίσου σημαντικές διαστάσεις της αυτονομίας εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί και την «αξιοποίηση ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού με στόχο την κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας από τους μαθητές» αλλά και την «προετοιμασία πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού και αυτονομία στην αξιολόγηση των μαθητών», υποστηρικτές των οποίων δηλώνουν και οι Rowse & Libben (1994) αλλά και οι Muñoz (2007) και Rubdy (2003) αντίστοιχα. Δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην κατανόηση από τους μαθητές του αντικειμένου διδασκαλίας και είναι διατεθειμένοι ακόμα και να μείνουν πίσω στην ύλη για να το επιτύχουν, δίνουν δηλαδή προτεραιότητα στις ανάγκες του μαθητή ξεφεύγοντας αν χρειάζεται από την αυστηρή εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος. Έτσι, δε μένουν προσκολλημένοι αποκλειστικά στο σχολικό βιβλίο αλλά αξιοποιούν ποικίλο εκπαιδευτικό υλικό, αυθεντικό ή μη, από πολλές πηγές, συμβατικές και ηλεκτρονικές, ή/και προετοιμάζουν δικές τους δραστηριότητες, δίνοντας στους μαθητές μια σφαιρική εικόνα των πραγμάτων, που συμβάλλει αποφασιστικά στην κατανόηση του διδακτικού αντικειμένου. Μερικές φορές, μέσω των ερευνητικών εργασιών που τους αναθέτουν, στοχεύουν στο να εμβαθύνουν οι μαθητές σε κάποιο θέμα και τελικά να το εμπεδώσουν αλλά και να μάθουν να αναζητούν μόνοι τους την πληροφορία. Όταν δε καλούνται να τους αξιολογήσουν, βαθμολογούν με βάση την πρόοδο που επέδειξαν σε σχέση με το προηγούμενό τους επίπεδο.

Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, σε μέτρια θέση κατατάσσουν οι συμμετέχοντες καθηγητές τη «διδασκτική αβεβαιότητα και την έλλειψη ευελιξίας και

αυτοπεποίθησης παρά την προσπάθεια προγραμματισμού και αποτίμησης της διδασκαλίας». Παρόλο που γενικά θέλουν να έχουν ένα πλάνο μαθήματος στο μυαλό τους και σύμφωνα με αυτό να κινούνται, είναι πρόθυμοι και ευέλικτοι να το τροποποιήσουν αν χρειαστεί ανάλογα με τις περιστάσεις και δεν αισθάνονται ιδιαίτερα να απειλούνται από τυχόν απρόβλεπτες καταστάσεις που θα προκύψουν στη διάρκεια της ημέρας. Αυτό αποτελεί ένα εύρημα με θετικό πρόσημο, καθώς, σύμφωνα με την έρευνα των Pearson και Moomaw (2005), η αυτονομία των εκπαιδευτικών συνεπάγεται και την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους ενώ κατά τον Johnson (2001), η έλλειψη αυτονομίας τους συνδέεται με μια τάση να αντιλαμβάνονται το απρόβλεπτο ως απειλή.

Μέτρια ιεραρχούν επίσης οι ερωτώμενοι την έννοια μιας πιο παραδοσιακής διδασκαλίας και αξιολόγησης. Μόνη διαφορά αποτελεί το ότι βαθμολογούν αρκετά με βάση τις γραπτές δοκιμασίες των μαθητών και τη γενική τους εικόνα στην τάξη όπως την έχουν στο μυαλό τους και λιγότερο χρησιμοποιώντας πιο εναλλακτικές μεθόδους, όπως το χαρτοφυλάκιο προόδου, το οποίο προσεγγίζει το μαθητή ολιστικά και μπορεί να οδηγήσει σε ουσιαστική μάθηση (Zielke, 2008). Πρέπει λοιπόν να αναπτύξουν νέες διαδικασίες συνεχούς αξιολόγησης, προκειμένου να επιτευχθεί ουσιαστική μάθηση και ανάπτυξη του κάθε παιδιού ξεχωριστά (Camilleri, 1999. Nunan, 2007. Zhang, 2009). Σημαντικό είναι βέβαια ότι αποφεύγουν να κρίνουν τους μαθητές στηριζόμενοι αποκλειστικά στα γραπτά τους. Κατά τα άλλα, η κάλυψη της ύλης δεν είναι ο βασικός στόχος της διδασκαλίας τους και προσπαθούν να μην προσκολλώνται αποκλειστικά στο σχολικό βιβλίο και σε ένα συγκεκριμένο διδακτικό στυλ αλλά να εμπλουτίζουν το μάθημά τους (Izumi, 2009).

Τέλος, με μικρότερη συχνότητα συγκριτικά με τις παραπάνω πρακτικές φαίνεται να εφαρμόζεται αυτή της συνεπούς τήρησης ημερολογίου διδασκαλίας και μάθησης. Αν και αποτελεί χαρακτηριστικό της αυτονομίας, που επιβεβαιώνει και η προαναφερθείσα έρευνα, οι έλληνες εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δεν κρατούν ημερολόγιο με σημειώσεις για την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών και ακόμη λιγότερο για την επιτυχία του μαθήματος και την απόδοση των ίδιων σε αυτό. Επιπλέον, το γεγονός ότι ανακεφαλαιώνουν στο μυαλό τους την κάθε διδακτική συνεδρία με μέτρια μόνο συχνότητα δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό, αναλογιζόμενοι τα ευρήματα ερευνητών και στοχαστών που τονίζουν την αξία του αναστοχασμού και των μεταγνωστικών στρατηγικών (Ματσαγγούρας, 1998. Camilleri, 2007. Bailey, Curtis & Nunan, 2001 στην Izumi, 2009). Έχουν βέβαια την

τάση να αυτοαξιολογούνται, αλλά όχι γραπτά και συστηματικά. Αυτό επαληθεύεται και από τις απαντήσεις τους σχετικά με το περιεχόμενο του προσωπικού τους χαρτοφυλακίου: σπάνια περιλαμβάνονται σε αυτό γραπτές δηλώσεις των στόχων τους, δείγματα ζωντανής διδασκαλίας τους, όπως επίσης και γραπτές αξιολογήσεις από συναδέλφους και μαθητές τα οποία συμβάλλουν καθοριστικά στην επίγνωση του εαυτού τους, στην αυτοαξιολόγηση και τελικά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Woods, 1995 στη Muñoz, 2007. Roberts, 1998 στη Muñoz, 2007. Tucker et al, 2002. Rolheiser & Anderson, 2004. Seldin et al, 2010).

Όσον αφορά στις διαστάσεις της αυτονομίας του εκπαιδευτικού που προκύπτουν στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου, ένα άλλο σημαντικό εύρημα και μια απόδειξη αυτόνομης συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών είναι το γεγονός ότι η «προώθηση αυτονομίας στους μαθητές» και η δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για την επίτευξή της εμφανίζονται ψηλά στην αξιολόγηση και όσον αφορά τη φιλοσοφία τους. Έτσι, υποστηρίζουν σθεναρά την άποψη ότι μεταξύ των πιο σημαντικών προσόντων ενός εκπαιδευτικού είναι να οδηγεί το μαθητή να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες μειώνοντας παράλληλα ανασταλτικούς παράγοντες όπως το άγχος του αλλά και οποιαδήποτε προβλήματα συμπεριφοράς προκύπτουν. Επιπρόσθετα, αναγνωρίζουν την επαγγελματική τους εξέλιξη ως μια πολύ σημαντική διάσταση της αυτονομίας (Hurd, 1998. McGrath (2000). Pearson & Moomaw, 2005. Muñoz, 2007. Richards & Farrell (2005 στη Muñoz, 2007) και μάλιστα θα επέλεγαν να παρακολουθήσουν καινοτόμα προγράμματα κατάρτισης που θα συνέβαλαν στη βελτίωσή τους μέσω της ανατροφοδότησης, του προβληματισμού, του πειραματισμού και της αυτοαξιολόγησης (Vieira et al, 2008 στους Reinders & Balcikanli, 2011).

Μετριότερη αλλά με θετική τάση είναι η στάση τους απέναντι στη δυνατότητα βελτίωσής τους μέσω της εξοικείωσης με τις παιδαγωγικές θεωρίες, γι' αυτό και είναι θετικοί στην παρακολούθηση σεμιναρίων και μεταπτυχιακών. Στα ίδια επίπεδα αξιολογείται επίσης και η πιθανότητα μεγαλύτερης καθοδήγησης από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών με τη μορφή πιο συγκεκριμένων πληροφοριών σχετικά με την ύλη και τον τρόπο που καλούνται να τη διδάξουν και όχι ως ένα αυστηρό χρονοδιάγραμμα που υποχρεούνται να ακολουθήσουν. Επιπλέον, ουδέτεροι παρουσιάζονται οι καθηγητές του δημοσίου σχολείου απέναντι στην πιθανότητα παραχώρησης από το ΑΠΣ «μεγαλύτερης ελευθερίας-αυτενέργειας» με λιγότερες οδηγίες για τη διδασκαλία ή ακόμα και με την πλήρη απουσία του. Οι διαπιστώσεις αυτές, σε συνδυασμό με τις παραπάνω, υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι

αντίθετοι αλλά αποδέχονται την ύπαρξη του προγράμματος σπουδών ως έχει και θεωρούν σχετικά χρήσιμες τις κατευθυντήριες γραμμές του. Έχοντας αυτό λοιπόν ως σημείο αναφοράς, αναζητούν αυτόνομες οδούς για να το προσαρμόσουν στο μαθητικό δυναμικό.

Τέλος, ένα από τα λίγα αρνητικά ευρήματα για την αυτονομία των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών είναι ότι διαφαίνεται η επιφυλακτικότητά τους για «συνεργασία με γονείς και συναδέλφους», συναντήσεις-συζητήσεις με τους πρώτους αλλά και οργάνωση κοινών δραστηριοτήτων με τους δεύτερους. Παρόλο που έχουν ως στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την προώθηση της αυτονομίας στους μαθητές, προτιμούν να δουλεύουν μόνοι προς την κατεύθυνση αυτή. Η στάση τους αυτή ίσως αποδίδεται στα βιώματά τους και στη συνήθεια, εφόσον έτσι γαλουχήθηκαν από τα μαθητικά τους χρόνια αλλά και αργότερα από ένα εκπαιδευτικό σύστημα που προωθεί τον ανταγωνισμό εις βάρος της συνεργασίας. Χαρακτηριστικό τους επίσης είναι, όπως προαναφέρθηκε, ότι δε δέχονται εύκολα παρατηρήσεις, γνώμες, συμβουλές, κριτική άλλων συναδέλφων, έστω και αν είναι για τη βελτίωση της διδασκαλίας τους. Αυτό πιθανώς οφείλεται στο φόβο τους να μην εκτεθούν σε σχόλια των υπόλοιπων καθηγητών. Η μόνη περίπτωση που δηλώνουν ότι συνεργάζονται αρκετά είναι για να αντιμετωπίσουν από κοινού προβληματικές συμπεριφορές μαθητών. Η στάση τους αυτή έρχεται σε αντίθεση με τις θέσεις των Jones & Jones (1986 στον Friedman, 1999) και του ίδιου του Friedman, καθώς και των Richardson (1998) και Tucker et al. (2002), οι οποίοι κατατάσσουν τη συνεργασία με γονείς και συναδέλφους αντίστοιχα ανάμεσα στα κυριότερα χαρακτηριστικά της αυτονομίας. Παράλληλα, οι μελέτες των Fernandes et al. (2007 στους Mello et al, 2008) και Arruda (2008 στους Mello et al, 2008) αναφέρουν τις θετικότερες αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εμπειρία τους στη συλλογική εργασία.

Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν έχουν αναπτύξει στρατηγικές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με σκοπό την εποικοδομητική κριτική στο εκπαιδευτικό τους έργο. Σε αυτό θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι έχει συνεισφέρει τόσο η αρχική εκπαίδευσή τους που εστιάζει κατά κύριο λόγο στη μελέτη του γνωστικού αντικείμενου και ελάχιστα σε ζητήματα παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας όσο και η έλλειψη επιμορφώσεων σχετικά με θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης κατά τη διάρκεια της διδακτικής τους πορείας. Επομένως, θεωρείται υψίστης σημασίας οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να εκπαιδεύονται

συστηματικά και σε βάθος χρόνου σε ζητήματα της σύγχρονης παιδαγωγικής αλλά και επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ οι επιμορφώσεις στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητο να καλύπτουν και αυτή την πτυχή.

Συγκρίνοντας τα ευρήματα της έρευνας που αναλύονται παραπάνω, φαίνεται ότι υπάρχει αρκετή συσχέτιση ανάμεσα στις πεποιθήσεις και τις διδακτικές πρακτικές των ανωτέρω εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτονομία. Έτσι, πολύ θετικά αξιολογούνται οι αντιλήψεις αλλά και η πράξη τους όσον αφορά στην ενθάρρυνση της αυτονομίας των μαθητών και την επιλογή σεμιναρίων με κριτική προσέγγιση για την εξέλιξή τους, μέσω των οποίων θα βελτιωθούν στο να αξιοποιούν ποικίλο διδακτικό υλικό αλλά και να προετοιμάζουν καινοτόμες δραστηριότητες για την τάξη τους. Επίσης, σε υψηλή θέση τοποθετούν την αυτοαξιολόγηση (προφορική όμως, όχι γραπτή) είτε με δική τους πρωτοβουλία είτε με τη βοήθεια των σεμιναρίων. Σε μέτρια θέση κατατάσσουν την ανάγκη για μεγαλύτερη καθοδήγηση από το ΑΠΣ, η οποία εκφράζει μια έλλειψη αυτοπεποίθησης και αυτό επιβεβαιώνεται πρακτικά από το γεγονός ότι μέτρια αξιολογούν επίσης τον παράγοντα που αναφέρεται στη διδακτική αβεβαιότητα παρά την προσπάθεια προγραμματισμού της διδασκαλίας.

Απαντώντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, από τα αποτελέσματα της εν λόγω μελέτης προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών του δείγματος σε σχέση με τα περισσότερα από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι καθηγητές που ανήκουν στη μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα ενθαρρύνουν περισσότερο την αυτονομία των μαθητών, ωθώντας τους να αποφασίζουν για τον εαυτό τους, να συζητούν τις ανάγκες τους αλλά ακούγοντας και την κριτική τους. Παράλληλα, υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις άλλες ομάδες τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με συναδέλφους και γονείς. Το εύρημα αυτό μπορεί να εκπλήσσει με την πρώτη ματιά αλλά είναι πιθανό να οφείλεται στη μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και βεβαιότητα που διαθέτουν όσον αφορά στις εκπαιδευτικές τους ικανότητες, έτσι ώστε να μη διστάζουν να διαμορφώνουν ένα φιλικό κλίμα στην τάξη και να εκθέτουν τον εαυτό τους στα μάτια των άλλων. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι η παραδοσιακή διδασκαλία και αξιολόγηση αποτελεί χαρακτηριστικό των μεσαίων σε ηλικία καθηγητών, έπονται οι μεγαλύτεροι και ακολουθούν οι νεότεροι, οι οποίοι αποφεύγουν να προσκολλώνται στην ύλη του σχολικού βιβλίου και σε ένα συγκεκριμένο διδακτικό στυλ αλλά τείνουν να υιοθετούν πιο σύγχρονες τάσεις στη διδασκαλία τους.

Παρόμοια είναι τα ευρήματα όσον αφορά στη διδακτική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, εκείνοι δηλαδή με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας παρουσιάζονται πιο παραδοσιακοί στη διδασκαλία και την αξιολόγηση από ότι οι πιο άπειροι. Και ενώ στον τρόπο που διδάσκουν ακολουθούν την πεπατημένη, επιδιώκουν περισσότερο την απελευθέρωση των παιδιών από τις συμβάσεις και την εξέλιξή τους σε αυτόνομες προσωπικότητες. Προς την κατεύθυνση αυτή, αλληλεπιδρούν περισσότερο με συναδέλφους και γονείς, ίσως διότι έχουν μεγαλύτερη άνεση στην επικοινωνία. Από την άλλη πλευρά, εκείνοι με τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας έχουν την ικανότητα να καθιστούν την τάξη τους ένα πιο σύγχρονο περιβάλλον μάθησης χρησιμοποιώντας υλικό από πολλές πηγές, αξιοποιώντας τις ΤΠΕ και μώνοντας τα παιδιά στην έρευνα. Αυτό είναι αναμενόμενο αν αναλογιστούμε ότι εκπαιδεύτηκαν σε πιο σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις και έχουν την τεχνογνωσία να υποστηρίξουν περισσότερο τις παραπάνω πρακτικές. Αντίθετα, οι πιο παλιοί καθηγητές επιζητούν μεγαλύτερη καθοδήγηση από το πρόγραμμα σπουδών και τις θεωρίες, καθώς πολλά από αυτά που γνωρίζουν έχουν ξεπεραστεί.

Εξετάζοντας τη φιλοσοφία και τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, συμπεραίνουμε ότι και στα δύο επίπεδα προωθούν την αυτονομία και το ενδιαφέρον των μαθητών για το αντικείμενο που διδάσκουν περισσότερο από τους άνδρες συναδέλφους τους. Επιπλέον, δίνουν βάση στην επαγγελματική τους εξέλιξη και μάλιστα επιλέγουν περισσότερο σεμινάρια με κριτική προσέγγιση. Δείχνουν να είναι πιο συνεπείς από τους άνδρες όσον αφορά στην οργάνωση του υλικού τους και την τήρηση ημερολογίου για την επίδοση των μαθητών, το οποίο θα τις βοηθήσει αργότερα στην αξιολόγηση. Ιεραρχούν υψηλότερα την ανάγκη προετοιμασίας τους για το μάθημα με την κατάρτιση ενός πλάνου μαθήματος, είτε λεπτομερειακού είτε πιο πρόχειρου. Επίσης, εκφράζουν την ανάγκη τους για σχετικά μεγαλύτερη καθοδήγηση από το αναλυτικό πρόγραμμα και τις παιδαγωγικές θεωρίες. Η στάση τους αυτή πιθανότατα ενέχει μια αβεβαιότητα και μια έλλειψη αυτοπεποίθησης καθώς και ένα σκεπτικισμό απέναντι στην επιλογή μεγαλύτερης ελευθερίας και αυτοσχεδιασμού, γεγονός που δε συνάδει ιδιαίτερα με την έννοια της αυτονομίας του εκπαιδευτικού. Εξάλλου δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι οι γυναίκες εμφανίζονται να είναι πιο παραδοσιακές στη διδασκαλία τους και στην αξιολόγηση των μαθητών τους.

Συσχετίζοντας τη μεταβλητή του επιπέδου σπουδών με τους παράγοντες της μελέτης αυτής, διαπιστώθηκε ότι οι καθηγητές του δείγματος, οι οποίοι κατέχουν κάποιο τίτλο μεταπτυχιακής εκπαίδευσης παρουσιάζονται πιο θετικοί στο να

προετοιμάζουν το μάθημά τους γραπτώς και με λεπτομέρεια και πιο πρόθυμοι να τηρούν ημερολόγιο επίδοσης των μαθητών σε σύγκριση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους. Επιπλέον, έχοντας αποκτήσει μια βαθύτερη γνώση του αντικειμένου τους, έχουν την τάση να προκαλούν στα παιδιά περισσότερο το ενδιαφέρον και την περιέργεια να γνωρίσουν το αντικείμενο που διδάσκονται. Παράλληλα επιδιώκουν την κατανόηση, ξεφεύγοντας από τη μονοδιάστατη σκοπιά του βιβλίου και αξιοποιώντας σε μεγαλύτερο βαθμό ποικίλο εκπαιδευτικό υλικό και την τεχνολογία ως συμπλήρωμά του. Στόχος τους μέσω των πρακτικών αυτών είναι να ενθαρρύνουν την αυτονομία και τη συνεργασία των παιδιών. Τέλος, όσον αφορά στη φιλοσοφία τους, έχουν ένα σαφέστερο προσανατολισμό προς την καινοτομία και την ελευθερία-αυτενέργεια διαθέτοντας το υπόβαθρο να το υποστηρίξουν και έμπρακτα.

Η παρούσα μελέτη έδειξε ότι η αυτονομία των καθηγητών και η προσπάθεια μετάδοσής της στους μαθητές συσχετίζεται, εκτός από το πτυχίο τους, και με την επιμόρφωση που έχουν λάβει πάνω στο αντικείμενό τους αλλά και σε θέματα ευρύτερου εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος. Έτσι, όπως είναι αυτονόητο, βαθύτερη είναι η πεποίθησή τους ότι ο δάσκαλος οφείλει να εξελίσσεται συνεχώς γνωστικά και μεθοδολογικά για χάρη των μαθητών και αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη συμμετοχή του σε ομιλίες και σεμινάρια που να τον κρατούν ενήμερο για τις σύγχρονες τάσεις της εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, υποστηρίζουν περισσότερο τη συνεργασία των καθηγητών μεταξύ τους αλλά και με τους γονείς, ως μέσο για τη βελτίωση της διδασκαλίας. Μια πιθανή ερμηνεία για τη στάση τους αυτή είναι ότι έχουν επιμορφωθεί σε αυτό, έχουν βιώσει τη συνεργασία ως μαθητευόμενοι. Επίσης, όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, η επιμόρφωση που έχουν λάβει τους δίνει τα εφόδια ώστε να αξιοποιούν στην τάξη μια ευρύτερη γκάμα διδακτικού υλικού και δραστηριοτήτων από αυτά που προτείνει το σχολικό εγχειρίδιο, προκειμένου να επιτύχουν το στόχο της κατανόησης από πλευράς των μαθητών.

Κλείνοντας, σημειώνεται ότι δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ανωτέρω εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις επιμέρους διαστάσεις της αυτονομίας σε σχέση με την ειδικότητά τους.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι, ακόμη και αν οι πρακτικές των εκπαιδευτικών δεν είναι πάντα σύμφωνες με εκείνες που υποδεικνύουν οι προσεγγίσεις που υποστηρίζουν την αυτονομία, η γενικότερη στάση τους απέναντι στην έννοια αυτή είναι αρκετά θετική. Συνεπώς, οι έλληνες εκπαιδευτικοί των

ειδικοτήτων που μελετήθηκαν έχουν τάση προς την αυτονομία, ωστόσο κρίνεται αποφασιστικός ο ρόλος της εκπαίδευσής τους προς την αυτονόμηση των άμεσα εμπλεκόμενων μερών, δηλαδή των ίδιων και των μαθητών, και κατ' επέκταση προς τη γενικότερη προσπάθεια μιας εκπαιδευτικής ανασυγκρότησης.

5.2 Περιορισμοί – Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Κλείνοντας, η παρούσα μελέτη έχει οπωσδήποτε κάποιους περιορισμούς και τα αποτελέσματά της μπορούν να γενικευτούν με κάποια επιφύλαξη ώστε να θεωρηθεί ότι αντιπροσωπεύουν τον ευρύτερο πληθυσμό αυτής της κατηγορίας. Η κρίση μας αυτή πηγάζει από το γεγονός ότι η έρευνα διεξήχθη σε περιορισμένη κλίμακα και σε συγκεκριμένο εύρος, μόνο στη δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση και μόνο σε τέσσερις κατηγορίες εκπαιδευτικών (φιλολόγους, φυσικούς, καθηγητές ξένων γλωσσών και καθηγητές πληροφορικής).

Όσον αφορά στη μεθοδολογία που υιοθετήθηκε, υπάρχει επίγνωση των περιορισμών που ενυπάρχουν στην αποκλειστική χρήση εργαλείων ποσοτικής συλλογής δεδομένων και ανάλυσης, στη συγκεκριμένη περίπτωση, του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα ερωτηματολόγια, και ειδικά αυτά των πολλαπλών επιλογών, όπως αυτό, ενέχουν το πρόβλημα της αμφισημίας. Με άλλα λόγια οι απαντώντες είναι πιθανό να ερμηνεύσουν ορισμένες λέξεις με διαφορετικό τρόπο ο καθένας με βάση το δικό του περιβάλλον (Cohen et al, 2000) και εφόσον ο ερευνητής δεν είναι παρών για να διασαφηνίσει την έννοιά τους, τα δεδομένα ίσως περιέχουν κάποιες ανακρίβειες. Επιπλέον, δεν υπάρχει κανένας τρόπος να ελέγξουμε αν οι απαντήσεις που λάβαμε από τους συμμετέχοντες ήταν ειλικρινείς ή τις παραποίησαν σκόπιμα προσπαθώντας να μη φανούν ελλιπείς ως προς το υπό μελέτη θέμα.

Παρόλα ταύτα, η μελέτη αυτή αποτελεί μία αρκετά διαφωτιστική περιγραφή της στάσης που τηρούν οι εκπαιδευτικοί των εμπλεκόμενων ειδικοτήτων απέναντι σε αυτόνομες διδακτικές πρακτικές και περιβάλλοντα και έτσι μπορεί να λειτουργήσει ως εφαλτήριο για περαιτέρω ανάλυση και έρευνα του συγκεκριμένου ζητήματος. Οι ανωτέρω περιορισμοί μπορούν να θέσουν τις βάσεις για μία πιο ολοκληρωμένη έρευνα με παρόμοιους ή πιο διευρυμένους στόχους-ερωτήματα με σκοπό να παράσχει μία σαφέστερη εικόνα της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας αναφορικά με την αυτονομία. Έτσι, πιο αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα μπορούν να προκύψουν με

εξέταση περισσότερων ειδικοτήτων εκπαιδευτικών αλλά και περισσότερων βαθμίδων εκπαίδευσης. Μελέτες περίπτωσης και έρευνες δράσης με περισσότερα ερευνητικά εργαλεία, όπως συνεντεύξεις, μπορούν να διεξαχθούν τόσο από μελετητές ως αντικείμενο έρευνας ή από εκπαιδευτικούς ως όχημα επαγγελματικής εξέλιξης, προκειμένου να περιγραφεί πιο εμπειριστατωμένα η εν λόγω κατάσταση και να επικυρωθεί ή να απορριφθεί η εγκυρότητα των παρόντων πορισμάτων.

Επιπλέον, η γενική εικόνα που έχει προκύψει από την καταγραφή και ερμηνεία των δεδομένων τονίζει την ανάγκη σχεδιασμού ενός προγράμματος εκπαίδευσης των καθηγητών που θα στοχεύει στην αφύπνισή τους σχετικά με την αυτονομία και την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και ενέργειας μέσα και έξω από την τάξη. Για να γίνει αυτό εφικτό, ένα τέτοιο πρόγραμμα επιμόρφωσης είναι απαραίτητο να εξοπλίζει τους συμμετέχοντες με τις θεωρητικές γνώσεις που απαιτούνται προκειμένου να είναι σε θέση να διατυπώνουν τις διδακτικές τους πρακτικές και να εξηγούν την εκπαιδευτική ιδεολογία που τις διέπει με επιστημονικά τεκμηριωμένη ορολογία. Πάνω απ' όλα όμως, θα πρέπει να εμπλέκει ενεργά τους συμμετέχοντες σε βιωματικές μαθησιακές διαδικασίες που θα υποστηρίζουν την αυτονομία τους ως μαθητευόμενοι. Με τον τρόπο αυτό, μπορεί να εξασφαλιστεί η αφομοίωση τέτοιων πρακτικών και να διευκολυνθεί η υιοθέτησή τους στην επαγγελματική ζωή των εν λόγω εκπαιδευτικών. Όπως βεβαιώνει και ο Freeman (2002) «ο ρόλος των εξωτερικών ερεθισμάτων -των θεωριών, των δογμάτων και των εμπειριών των άλλων- έγκειται στο πώς αυτά μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να διατυπώσει την εμπειρία του και έτσι να κατανοήσει το αντικείμενό του» (σελ. 11). Με τον τρόπο αυτό, εντυπώνεται στο μυαλό του δασκάλου-μαθητευόμενου όχι μόνο η διδακτική θεωρία με τις αυτόνομες προεκτάσεις της αλλά και η πρακτική εφαρμογή της (Grawinski, 2008).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στην παρούσα μελέτη έγινε μία συστηματική προσπάθεια να παρουσιαστεί με σαφήνεια και διεξοδικότητα η πολύπλοκη έννοια της αυτονομίας και οι διάφορες διαστάσεις της στην εκπαίδευση. Έχοντας ως βάση τον υπάρχοντα θεωρητικό κορμό σχετικά με την έννοια αυτή, διεξήχθη έρευνα με σκοπό να εξεταστεί η σχέση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων ΠΕ02, ΠΕ04, ΠΕ05-06-07, ΠΕ19-20 των δημόσιων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την αυτονομία και τις προεκτάσεις της. Για τη συλλογή δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων, σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο εξετάζει συγκεκριμένες παραμέτρους της αυτονομίας σε σχέση με το σύστημα πεποιθήσεων, τις στάσεις αλλά και τις διδακτικές πρακτικές των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν παρέχουν ενθαρρυντικά δεδομένα για τη ανακατεύθυνση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προκειμένου να γίνει πιο αποτελεσματικό και να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Παράλληλα, όμως, αποκαλύπτει ορισμένες περιοριστικές πτυχές που αναστέλλουν τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού συστήματος ικανού να παράγει σκεπτόμενες και αυτόνομες προσωπικότητες με κοινωνική υπευθυνότητα και δεξιότητες δια βίου μάθησης και συνεχούς εξέλιξης.

Η παρούσα έρευνα δε διεξήχθη με την προοπτική να λειτουργήσει ως δογματική κατεύθυνση για πρακτική. Αντίθετα, στοχεύει να συνεισφέρει στη γενικότερη επιστημονική συζήτηση σχετικά με την παρούσα ερευνητική κατεύθυνση και να κεντρίσει περαιτέρω την κριτική σκέψη και την ενδελεχή εξέταση της φύσης της διδασκαλίας και της προοπτικής υποστηρικτικής και αυτόνομης διδασκαλίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουντουράς, Μ. (1930). *Ενάντια σε κάθε εξουσία. Πρόχειρο χειρόγραφο του με σημειώσεις για το λόγο του στο τέλος του σχολικού έτους 1929-30 στο Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης*.
- Μαράτος, Α. (2014). *Αυτονομία εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες επαγγελματικής εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία για το ΠΜΣ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1998). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στο: Στρατηγικές διδασκαλίας, Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη. Τόμος 2ος, ΓΓ έκδοση: Gutenberg*.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Τρίτη έκδοση*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Aaker, D., Kumar, V., & Day, G. (1998). *Essentials of marketing research*.
- Allford, D., & Pachler, N. (2007). *Language, autonomy and the new learning environments*: Peter Lang.
- Allwright, D., & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom*: Cambridge: Cambridge University Press.
- Al-Shaqsi, T. S. (2009). *Teachers' beliefs about learner autonomy*. In S. Borg (Ed.), *Researching English language teaching and teacher development in Oman*, (pp. 157-165). Muscat: Ministry of Education, Oman
- Anderson, G. (1999). with Arsenault, N. (1998). *Fundamentals of Educational Research*. London: Falmer.
- Aoki, N. (2008). *Teacher stories to improve theories of learner/teacher autonomy*. *Independence*, 43, 15–17.
- Aoki, N. & Osaka University Students (2010). *A Community of Practice as a Space for Collaborative Student Teacher Autonomy*. In O'Rourke, B. & Carson, L.

- eds) *Language Learner Autonomy: Policy, Curriculum, Classroom*, pp. 63-78. Bern: Peter Lang AG.
- Bailey, K. M. (2006). *Language teacher supervision: A case-based approach*: Cambridge University Press.
- Balcikanli, C. (2010). Learner Autonomy in Language Learning: Student Teachers' Beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 90-103.
- Barfield, A., Ashwell, T., Carroll, M., Collins, K., Cowie, N., Critchley, M., et al. (2001). Exploring and defining teacher autonomy: A collaborative discussion. In *Developing Autonomy. Proceedings of the JALT CUE Conference* (pp. 217–222).
- Bartels, N. (2005). Researching applied linguistics in language teacher education. In *Applied linguistics and language teacher education* (pp. 1–26). Springer.
- Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. *Second language teacher education*, 202–214.
- Bell, J. (1999). *Doing Your Research Project: A Guide for First-time Researchers in Education and Social Science*: Viva Books.
- Benson, P. (2001) *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning*: Pearson Education Limited.
- Benson, P. (2007). Autonomy and its role in learning. In *International Handbook of English Language Teaching* (pp. 733–745). Springer.
- Benson, P., & Huang, J. (2008). Autonomy in the transition from foreign language learning to foreign language teaching. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 24(SPE), 421–439.
- Benz, C. R., & Newman, I. (1998). Qualitative-quantitative research methodology: Exploring the interactive continuum. *Carbondale e Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press. Capítulos*, 1(2).
- Berka, W. (2000). The legal and philosophical meaning of autonomy in education. *Autonomy in education. Yearbook of the European Association for Educational Law and Policy. The Hague: Kluwer Law International*, 3–10.
- Berka, W., Groof, J. de, & Penneman, H. (2000). *Autonomy in education* (Vol. 3): Springer.
- Blase, J., & Kirby, P. C. (2008). *Bringing out the best in teachers: What effective principals do*: Corwin Press.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2010). *How to research*: McGraw-Hill International.

- Boud, D. (1988). Moving towards autonomy. *Developing student autonomy in learning*, 2, 17–39.
- Bray, E. (2000) Autonomy in School Education in South Africa: A Legal Perspective. In Berka, W., De Groof, J. & Penneman, H. (eds) *Autonomy in Education*, pp. 243-272.: Kluwer Law International.
- Breen, M. P. & Mann. S. J. (1997). Shooting arrows at the sun: Perspectives on a pedagogy for autonomy. *Autonomy and independence in language learning*, 132-149. London: Addison Wesley Longman, 147.
- Brown, J. D. (1988). *Understanding research in second language learning: A teacher's guide to statistics and research design*: Cambridge University Press.
- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*: Cambridge University Press.
- Brown, J. D., & Rodgers, T. S. (2002). *Doing second language research*: Oxford University Press Oxford.
- Burton, D., & Bartlett, S. (2005). *Practitioner research for teachers*: SAGE.
- Butcher, H. J. (1966). *Sampling in educational research*: Manchester University Press.
- Butzel, J. S., & Ryan, R. M. (1997). The dynamics of volitional reliance: a motivational perspective on dependence, independence, and social support. In *Sourcebook of Social Support and Personality*, pp.49- 67. New York: Plenum Press.
- Camilleri, A. (1999). The Teacher's Role in Learner Autonomy. *Learner Autonomy-the Teacher's View.-Council of Europe Publishing*,
- Camilleri, A. (2007). *Promoting linguistic diversity and whole-school development*: Council of Europe.
- Campbell, A., McNamara, O., & Gilroy, P. (2004). *Practitioner research and professional development in education*: SAGE.
- Candy, P. C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice*: ERIC.
- Chanan, G., & Gilchrist, L. (1974). *What School is for* (p. 16). London: Methuen.
- Chanock, K. (2003). Autonomy and responsibility: same or different. In *Proceedings of the Independent Learning Conference* .
- Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*: SAGE.

- Dafei, D. (2007). An exploration of the relationship between learner autonomy and English proficiency. *Asian EFL Journal*, 24(4), 1–23.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2, 1–28.
- Dickinson, L., Strevens, P., & Altman, H. B. (1987). *Self-instruction in language learning* (Vol. 3): Cambridge University Press Cambridge.
- Donald, A., Jacobs, L. C., Razavieh, A., & Sorensen, C. (2002). Introduction to research in education. *New York: Holt Richard and Winston*,
- Dörnyei, Z. (2001) *Teaching and Researching Motivation*. Essex: Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*: Routledge.
- Ellerman, D. (2004). Autonomy in education and development. *Journal of International co-operation in Education*, 7(1), 3–14.
- Finocchiaro, M. (1975). Visual Aids in Teaching English as a Second Language. In *English Teaching Forum* (Vol. 12, No. 34, pp. 263-266).
- Fowler, F. (2002) *Survey Research Methods*. California: Sage Publications.
- Freeman, D. (2002) The Hidden Side of the Work: Teacher Knowledge and Learning to Teach. A Perspective from North American Educational Research on Teacher Education in English Language Teaching. *Language Teaching*, 35, pp. 1-13.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and psychological Measurement*, 59(1), 58–76.
- Gall, J. P., Gall, M. D., & Borg, W. R. (1999). Applying educational research: A practical guide.
- Gardner, D. (2007) Understanding Autonomous Learning: Students' Perceptions. *Proceedings of the Independent Learning Association 2007 Japan Conference: Exploring theory, enhancing practice: Autonomy across the disciplines*. Kanda University of International Studies, Chiba, Japan, October 2007.
- Goddard, W., & Melville, S. (2004). *Research methodology: An introduction*: Juta and Company Ltd.
- Goldring, E., & Berends, M. (2008). *Leading with data: Pathways to improve your school*: SAGE.

- Harwood, N. (2010). *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Helgøy, I., & Homme, A. (2007). Towards a new professionalism in school? A comparative study of teacher autonomy in Norway and Sweden. *European educational research journal*, 6(3), 232–249.
- Hermes, L. (1999). What do students learn in groups? Assessment of quality in higher education. *International Journal: Continuous Improvement Monitor*, 1, 4.
- Holec, H. (1981) *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Holec, H. (1985). On autonomy: some elementary concepts. *Discourse and learning*, 173-190.
- Holec, H. (2009). Autonomy in language learning: A single pedagogical paradigm or two. *Mapping the terrain of learner autonomy: Learning environments, learning communities and identities*, 21–47.
- Houser, R. A. (1998). *Counseling and Educational Research: Evaluation and Application*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2006). *Contemporary issues in educational policy and school outcomes*: IAP.
- Hurd, P. D. (1991). Issues in linking research to science teaching. *Science education*, 75(6), 723–732.
- Hurd, S. (1998). “Too carefully led or too carelessly left alone”? *The Language Learning Journal*, 17(1), 70–74.
- Izumi, E. (2005). Teacher Development by Action Research: A Change of Teachers’ Awareness and Attitudes toward a Lesson Improvement through Reflection in Journal Writing. *The Review of Osaka University of Commerce*, 138, 55–65.
- Izumi, E. (2009). How to Develop Teacher Autonomy through Classroom Research. *Bulletin of Kyoto University of Education*, 114, 1–9.
- Jackson, S. (2008) *Research Methods: A Modular Approach*. Belmont: Thomson Learning.
- James, P. (2001). *Teachers in action: Tasks for in-service language teacher education and development*: Cambridge University Press.
- Jiménez Raya, M. (2007). Developing professional autonomy: A balance between license and responsibility. *Independence 40 (IATEFL Learner Autonomy SIG)*, 32–33.

- Jiménez Raya, M. (2009) Pedagogy for Autonomy in Modern Language Education: The EuroPAL Contribution. *Learner Autonomy in Language Learning*. October, 2009.
- Johnson, K. (2008). *An introduction to foreign language learning and teaching*: Pearson Education.
- Johnson, R. R. B., & Christensen, L. B. (2010). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*: Sage Publications.
- Kant, I. (1998). Autonomy in education—ELA Conference, Salzburg, December 1998. *European Journal for Education Law and Policy*, 2, 115–116.
- Kelly, G. J. (2006). Epistemology and educational research. *Handbook of complementary methods in education research*, 33–56.
- Kumar, R. (2008) *Research Methodology*. New Delhi: APH Publishing Corporation.
- Kumaravadivelu, B. (2005). *Understanding language teaching: From method to postmethod*: Routledge.
- Kwan, A. (2009). Problem-based learning. *The Routledge international handbook of higher education*, 91–107.
- Lacey, F. (2007). Autonomy, never, never, never. *Independence*, 42, 4–8.
- LaCoe, C. S. (2008). *Teacher autonomy: a multifaceted approach for the new millennium*. Cambria Press.
- Lamb, T. E. (2008). Learner autonomy and teacher autonomy. Synthesizing an agenda. *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses*, 269–285.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (2003). *Learner autonomy and second/foreign language learning*. Διαθέσιμο στο: <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>. Ανακτήθηκε στις 5/12/2013.
- Little, D. (2004). Learner autonomy, teacher autonomy and the European Language Portfolio. *Usages des Nouvelles Technologies dans l'Enseignement des langues Etrangères: L'Autonomie de l'Enseignant et de l'Apprenant face aux Technologies de l'Information et de la Communication*, 17–20.
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14–29.

- Little, D., Hodel, H. P., Kohonen, V., Meijer, D. & Perclova, R. (2007) *Preparing Teachers to Use the European Language Portfolio*. Strasbourg: Council of Europe.
- Littlejohn, A. (2008). The Tip of the Iceberg Factors Affecting Learner Motivation. *RELC Journal*, 39(2), 214–225.
- MacKenzie, A. (2002). Changing contexts: Connecting teacher autonomy and institutional development. *Developing autonomy*, 223-232.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*: Routledge.
- Martens, D. (2010) *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*, Third Edition. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.
- McBurney, D., & White, T. (2009). *Research methods*: Cengage Learning.
- McGrath, I. (2000). Teacher autonomy. *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*, 100-110.
- Mello, H., Dutra, D. P., & Jorge, M. (2008). Action research as a tool for teacher autonomy. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 24(SPE), 512–528.
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International journal of qualitative methods*, 1: 13-22.
- Muñoz, P. (2007). *Exploring five Mexican English language teachers' perceptions of their professional development and its relation to autonomy*: ELTED, vol. 10, Winter 2007, 19-30.
- Noels, K. A. (2001). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. *Motivation and second language acquisition*, 23, 43–68.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2007). Standards-based approaches to the evaluation of ESL instruction. In *International handbook of English language teaching* (pp. 421–438). Springer.
- Oppenheim, A. N. Questionnaire design, interviewing and attitude measurement. 1992. *Continuum*,

- Oxford, R. L. (2003). Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives*, 75–91.
- Packard, J. S. (1976). A Questionnaire Method for Measuring the Autonomy/Equality Norm. Center for Educational Policy and Management
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational research quarterly*, 29(1), 38–54.
- Percy, K., Ramsden, P., & Lewin, J. (1980). *Independent Study: Two examples from English higher education*. Guildford, Surrey: Society for research into higher education.
- Punch, K. F. (2009). *Introduction to research methods in education*: SAGE.
- Raz, J. (1986). *The morality of freedom*. Oxford University Press.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537.
- Reinders, H. & Balcikanli, C. (2011). Learning to foster autonomy: The role of teacher education materials. *SiSAL Journal*, 2/1, pp. 15-25.
- Richards, J. C. (1998). *Beyond training: Perspectives on language teacher education*: Cambridge University Press.
- Richardson, V. (1998). How teachers change. *Focus on basics*, 2(C), 1–10.
- Robb, T. N. (2006). Helping teachers to help themselves. *Teacher education in CALL*, 335–347.
- Rolheiser, C., & Anderson, S. (2004). Practices in teacher education and cooperative learning at the University of Toronto. *Teaching cooperative learning: The challenges for teacher education*, 13–30.
- Ross, K. N. (1978). Sample design for educational survey research. *Evaluation in Education. International Progress*, 2(2), 105-195.
- Rubdy, R. (2003). Selection of materials. *Developing materials for language teaching*, 37–57. London: Continuum.
- Rubin, A. & Babbie, E. (2009) *Essential Research Methods for Social Work*, 2nd Edition. Belmont: Cengage Learning
- Saraswathi, V. (2004). English language teaching: Principles and practice. *Orient Longman, Chennai*,
- Scaife, J. (2004). Reliability, validity and credibility. *Doing educational research: A guide to first time researchers*, 58–72. SAGE.

- Schwab, D. P. (2004). *Research methods for organizational studies*: Psychology Press.
- Seldin, P., Miller, J. E., & Seldin, C. A. (2010). *The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions*: John Wiley & Sons.
- Seliger, H. W. (1989). *Second language research methods*: Oxford University Press.
- Shimo, E. (2003). Learners' perceptions of portfolio assessment and autonomous learning. *Teacher and learner autonomy in Japan, 1*, 175-186.
- Sieber, J. E. (1992). Planning ethically responsible research: A guide for students and internal review boards (Applied Social Research Methods Series, Vol. 31). *Newbury: Sage*,
- Sivo, S. A., Saunders, C., Chang, Q., & Jiang, J. J. (2006). How low should you go? Low response rates and the validity of inference in IS questionnaire research. *Journal of the Association for Information Systems, 7*(6), 17.
- Smith, D. B. (1996). Teacher decision making in the adult ESL classroom. *Teacher learning in language teaching*, 197-216. Cambridge University Press.
- Smith, R. C. (2001). Teacher education for teacher-learner autonomy. *Language in language teacher education*.
- Swann, J. (2003) A Popperian Approach to Research on Learning and Method. In Swann, J. & Pratt, J. (eds) *Educational Research in Practice: Making Sense of Methodology*, pp. 11-34. London: Continuum.
- Templeton, L., Deehan, A., Taylor, C., Drummond, C., & Strang, J. (1997). Surveying general practitioners: does a low response rate matter? *British Journal of General Practice, 47*(415), 91–94.
- Thanasoulas, D. (2000). What is learner autonomy and how can it be fostered. *The Internet TESL Journal, 6*(11), 1–12.
- Thomas, R. M. (2003). *Blending qualitative and quantitative research methods in theses and dissertations*: Corwin Press.
- Thomas, R. M. (1998). *Conducting educational research: A comparative view*: Greenwood Publishing Group.
- Thompson, S., Greer, J. G., & Greer, B. B. (2004). Highly qualified for successful teaching: Characteristics every teacher should possess. *Essays in Education, 10*, 1–9.

- Trawinski, M. (2008). The Impact of Poland's EU Accession on Second Language Curriculum Development. In *New trends in English teacher education: linguistics, literature and culture* (pp. 223-230). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Tripp, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching: Developing professional Judgement*. Oxon: Routledge.
- Tucker, P., Stronge, J. & Gareis, C. (2002) *Handbook on Teacher Portfolios for Evaluation and Professional Growth*. New York: Eye on Education, Inc.
- Usma Wilches, J. (2009). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *Íkala*, (12 (1)), 245–275.
- Usuki, M. (2007). Autonomy in language learning: Japanese students' exploratory analysis. *Nagoya: Sankeisyu*.
- Verma, G. K. & Mallick, K. (1999). *Researching Education: Perspectives and Techniques*. London: Falmer Press.
- Vieira, F. (2003). Addressing constraints on autonomy in school contexts: Lessons from working with teachers. *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives*, 220-239: Palgrave Macmillan.
- Vieira, F. (2006). Developing professional autonomy as... writing with a broken pencil. *Independence, Newsletter of the IATEFL Learner Autonomy Special Interest Group*, 38, 23–25.
- Vieira, F. (2007). Teacher autonomy: Why should we care. *Independence*, 41, 20–29.
- Vieira, F., & Vieira, F. (2009). Pedagogy for autonomy and teacher education—putting teachers centre-stage. *Struggling for autonomy in language education—reflecting, acting and being*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 15–37.
- Vieira, F., & Marques, I. (2002). Supervising reflective teacher development practices. *English Language Teacher Education and Development*, 6, 1–18.
- Visser, H. (2000) Autonomy in Education. In Berka, W., De Groof, J. & Penneman, H. (eds) *Autonomy in Education*: Kluwer Law International.
- Wallen, N. E., & Fraenkel, J. R. (2001). *Educational research: A guide to the process*: Psychology Press.
- Webb, P. T. (2002). Teacher power: The exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, 6(1), 47-62.
- Wellington, J. (2000). *Educational research: Contemporary issues and practical approaches*: Bloomsbury Publishing.

- Wenden, A. L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning¹. *Applied linguistics*, 19(4), 515–537.
- Williams, B. (2007) Moving Beyond National Standards and Assessment. In: Brown II, M. C. (Eds) *Still Not Equal: Expanding Educational Opportunity in Society*, pp. 197-216. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Willinsky, J. (2006). 17. When the Research's Over, Don't Turn Out the Lights. *Doing educational research*, 1, 439. Sense Publishers.
- Yan, H. (2010). A brief analysis of teacher autonomy in second language acquisition. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(2), 175–176.
- Young, R. (1986). *Personal autonomy: beyond negative and positive liberty*: Cambridge University Press.
- Zeidler, D. L. (2003). *The role of moral reasoning on socioscientific issues and discourse in science education*. Kluwer Academic Publishers.
- Zhang, S. (2009). Has portfolio assessment become common practice in EFL classrooms? Empirical studies from China. *English Language Teaching*, 2(2), P98.
- Zielke, A. (2008). Self-evaluation through portfolio development-problems, chances, practical realizations.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί συνάδελφοι,
ονομάζομαι Μαρία-Τερέζα Κοτρόνη και είμαι καθηγήτρια αγγλικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το ερωτηματολόγιο που λάβατε και καλείστε να συμπληρώσετε αποτελεί εργαλείο έρευνας στο πλαίσιο της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας για την απόκτηση του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΤΔΕ Θεσσαλίας "Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή Διδακτικού Υλικού". Στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση σχετικά με την αυτονομία στο εκπαιδευτικό τους έργο και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι προαιρετική, η έρευνά μου όμως δεν μπορεί να ολοκληρωθεί χωρίς την πολύτιμη συνεισφορά σας. Τα στοιχεία που συμπληρώνονται είναι εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο από την ερευνήτρια για τους σκοπούς της έρευνας.

Σας παρακαλώ να αποστείλετε το ερωτηματολόγιο συμπληρωμένο στην παρακάτω διεύθυνση: kotroni.tereza@yahoo.gr. Για οποιασδήποτε ερωτήσεις ή σχόλια, παρακαλώ επικοινωνήστε μαζί μου.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας και τον χρόνο σας!

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ – ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Ηλικία: 22-30 31-40 41-50 51-60 60-65

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

Πτυχίο: ΑΕΙ ΤΕΙ Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

Ειδικότητα:

Έτη διδακτικής εμπειρίας:

0-5 έτη 6-15 έτη 16-25 έτη πάνω από 25 έτη

Έτη διδακτικής εμπειρίας στο δημόσιο τομέα:

0-5 έτη 6-15 έτη 16-25 έτη πάνω από 25 έτη

Τύπος σχολείου: Γυμνάσιο Λύκειο

Άλλο (ονομάστε)

Επιμόρφωση: Ναι Όχι Αν ναι, ποια; (ονομάστε).....

**ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ –
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΙΝ, ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ**

| Χρησιμοποιήστε αυτή την κλίμακα για να προσδιορίσετε σε ποιο βαθμό ισχύει η κάθε πρόταση που δίνεται: 1= καθόλου, 2 = λίγο, 3 = μέτρια, 4 = πολύ , 5 = πάρα πολύ | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| B1. Ο βασικός στόχος μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι να καλύψω την ύλη. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B2. Κρατώ σημειώσεις σχετικά με την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών (ατομικά και ως τάξη). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B3. Προκαλώ το ενδιαφέρον και την περιέργεια των μαθητών για το αντικείμενο που διδάσκω. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B4. Ενθαρρύνω τους μαθητές να αξιολογούν την πρόοδό τους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B5. Για να βαθμολογήσω, συμβουλευόμαι το ημερολόγιο μου με την καθημερινή επίδοση των μαθητών. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B6. Προετοιμάζω το μάθημά μου πριν μπω στην τάξη με κάθε λεπτομέρεια (σχέδιο μαθήματος, δραστηριότητες, διαθέσιμος χρόνος, αναμενόμενα προβλήματα και λύσεις). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B7. Χρησιμοποιώ πάντα το σχολικό βιβλίο και προσπαθώ να μην παραλείπω καμιά δραστηριότητά του. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B8. Ενθαρρύνω τους μαθητές να πουν τη γνώμη τους σχετικά με τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες της διδασκαλίας μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B9. Ο βασικός στόχος μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι να εδραιώσω και να διατηρήσω μια ατμόσφαιρα ήρεμη και φιλική. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B10. Αν μια δραστηριότητα δεν πάει καλά στην τάξη, την προσπερνάω γρήγορα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B11. Βαθμολογώ τους μαθητές αποκλειστικά με βάση τις επιδόσεις τους στις γραπτές δοκιμασίες του τριμήνου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B12. Πειραματίζομαι με τη διδασκαλία μου (π.χ. δοκιμάζοντας νέες δραστηριότητες) προκειμένου να δω τι ταιριάζει στη δική μου τάξη. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B13. Ενθαρρύνω τους μαθητές να συζητούν τις ανάγκες και τις προτιμήσεις τους σχετικά με το μάθημα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B14. Ο βασικός στόχος μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές το αντικείμενο της διδασκαλίας μου, έστω και αν μείνω πίσω στην ύλη. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B15. Ενθαρρύνω τους μαθητές να μαθαίνουν σε κάθε περίπτωση, μέσα και έξω από την τάξη. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B16. Για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και τις ασκήσεις των μαθητών δανείζομαι έτοιμο υλικό από άλλα εκπαιδευτικά βιβλία ή/και το διαδίκτυο. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B17. Βαθμολογώ τους μαθητές μου ανάλογα με τη βελτίωση που έχουν επιδείξει σε σχέση με το προηγούμενο επίπεδό τους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B18. Δημιουργώ τις κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε οι μαθητές να παίρνουν αποφάσεις για τον εαυτό τους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B19. Λαμβάνω υπ' όψιν τις προτάσεις των μαθητών, αλλά τελικά εγώ παίρνω τις αποφάσεις (για δραστηριότητες, για τη διαμόρφωση της αίθουσας, των κανόνων συμπεριφοράς κλπ). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| B20. Πριν μπω στην τάξη, ρίχνω μια ματιά στο επόμενο μάθημα του βιβλίου ή φρεσκάρω τις ασκήσεις που σκοπεύω να διδάξω. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B21. Για να βαθμολογήσω, συμβουλευόμαι τα χαρτοφυλάκια προόδου των μαθητών (πορτφόλιο), τα οποία λαμβάνω σοβαρά υπ' όψιν. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B22. Νιώθω μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση όταν έχω ένα πρόχειρο πλάνο σχετικά με το τι πρόκειται να γίνει στο μάθημα και το διαμορφώνω ανάλογα με τις περιστάσεις. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B23. Ως συμπλήρωμα του βιβλίου, χρησιμοποιώ αυθεντικό εκπαιδευτικό υλικό (κείμενα, χάρτες, φωτογραφίες, αντικείμενα) ανάλογο των ενδιαφερόντων και του επιπέδου των μαθητών μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B24. Αισθάνομαι να απειλούμαι από τις απρόβλεπτες καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B25. Έχω ένα συγκεκριμένο στυλ διδασκαλίας και νιώθω ασφαλής με αυτό στην τάξη. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B26. Μετά το τέλος του μαθήματος αφιερώνω μερικά λεπτά για να ανακεφαλαιώσω στο μυαλό μου αυτό που συνέβη στην τάξη. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B27. Χρησιμοποιώ την ύλη του σχολικού βιβλίου ως σημείο αναφοράς στη διδασκαλία μου αλλά ετοιμάζω δικό μου υλικό (δραστηριότητες και περιεχόμενο) για τους μαθητές. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B28. Κρατώ ημερολόγιο διδασκαλίας με περιστατικά και σχόλια για την επιτυχία του κάθε μαθήματος. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B29. Αν μια δραστηριότητα δεν πάει καλά στην τάξη προσπαθώ να την τροποποιήσω (είτε την ίδια στιγμή είτε για μελλοντική εφαρμογή) λαμβάνοντας υπ' όψιν τις προτάσεις των μαθητών μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B30. Ο βασικός μου στόχος κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι να επιτύχω τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B31. Αισθάνομαι πιο ασφαλής όταν όλα πάνε όπως τα έχω σχεδιάσει αλλά προσπαθώ να τροποποιώ το σχεδιασμό μου όποτε χρειάζεται. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B32. Αξιοποιώ την τεχνολογία (Η/Υ, διαδίκτυο) στη διδασκαλία μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B33. Βαθμολογώ με βάση τις γραπτές δοκιμασίες των μαθητών καθώς και τη γενική τους εικόνα, όπως την έχω στο μυαλό μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B34. Πειραματίζομαι με τη διδασκαλία μου, αλλά με δραστηριότητες που μου έχουν υποδείξει και εγγραμμένοι άλλοι (π.χ. συνάδελφοι, πιο έμπειροι δάσκαλοι, εκπαιδευτές, σύμβουλοι). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B35. Κρατώ σημειώσεις που αναφέρονται στην απόδοσή μου ως εκπαιδευτικού. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B36. Επιτρέπω στους μαθητές να επιλέγουν τα δικά τους θέματα προς συζήτηση. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B37. Αν μια δραστηριότητα δεν πάει καλά στην τάξη μου, την ολοκληρώνω αλλά δεν την υλοποιώ ποτέ ξανά. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B38. Πριν μπω στην τάξη φτιάχνω ένα πλάνο διδασκαλίας στο μυαλό μου για να γνωρίζω τι περίπου πρόκειται να συμβεί. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B39. Αναγνωρίζω τα λάθη μου και ζητώ συγγνώμη γι' αυτά. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| B40. Αξιολογώ την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μου πρακτικών. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B41. Αν μια δραστηριότητα δεν πάει καλά στην τάξη μου, προσπαθώ να την τροποποιήσω επί τόπου αυτοσχεδιάζοντας. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B42. Ως συμπληρωματικό υλικό στο σχολικό βιβλίο, προετοιμάζω δικές μου δραστηριότητες εμπέδωσης του κάθε μαθήματος/κεφαλαίου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B43. Αναθέτω εργασίες οι οποίες μπορούν να ολοκληρωθούν μέσω του διαδικτύου και της βιβλιογραφικής έρευνας. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ – Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΚΑΙ Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

| |
|---|
| <p><u>Χρησιμοποιήστε αυτή την κλίμακα για να προσδιορίσετε σε ποιο βαθμό ισχύει η κάθε πρόταση που δίνεται:</u></p> <p>1= καθόλου, 2 = λίγο, 3 = μέτρια, 4 = πολύ , 5 = πάρα πολύ</p> |
|---|

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Γ1. Ακολουθώ στενά το Πρόγραμμα Σπουδών, εφόσον υπαγορεύεται από το Υπουργείο Παιδείας. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Γ2. Συνεργάζομαι με εκπαιδευτικούς της ειδικότητάς μου για να αποφασίσουμε τη διδακτέα ύλη. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Γ3. Για να συμβαδίσω με τις τρέχουσες τάσεις στον τομέα της ειδικότητάς μου, ψάχνω άρθρα/βιβλία στο διαδίκτυο προκειμένου να ενημερωθώ για τις τελευταίες εξελίξεις. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Γ4. Θεωρώ ότι η ικανότητα των μαθητών να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες είναι ένα από τα πιο σημαντικά επιτεύγματα ενός εκπαιδευτικού. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Γ5. Κατά τη διάρκεια ενός σεμιναρίου κατάρτισης, θεωρώ ότι είναι πιο χρήσιμο όταν παρατηρούμαι από άλλους εκπαιδευτικούς / εκπαιδευτές και δέχομαι ανατροφοδότηση. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Γ6. Συνεργάζομαι με εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων προκειμένου να αντιμετωπίσουμε την προβληματική συμπεριφορά μεμονωμένων μαθητών. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Γ7. Πιστεύω ότι η εξοικείωση του εκπαιδευτικού με τις παιδαγωγικές θεωρίες τον βοηθά να διδάσκει καλύτερα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Γ8. Θα αισθανόμουν μεγαλύτερη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση αν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών περιλάμβανε πιο συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά με το τι και το πώς να διδάξουμε. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Γ9. Γνωρίζω τις κατευθυντήριες γραμμές του Προγράμματος Σπουδών, αλλά δεν τις θεωρώ χρήσιμες στο δικό μου πλαίσιο. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Γ10. Συνεργάζομαι με εκπαιδευτικούς της ειδικότητάς μου προκειμένου να οργανώσουμε μια συνδιδασκαλία. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Γ11. Για να συμβαδίσω με τις τρέχουσες τάσεις στον τομέα της ειδικότητάς μου παρακολουθώ κύκλους μαθημάτων πάνω στο αντικείμενό μου (π.χ. σεμινάρια, μεταπτυχιακό). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Γ12. Θα αισθανόμουν μεγαλύτερη ελευθερία αν δεν υπήρχε Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και ο/η εκπαιδευτικός επέλεγε την ύλη σύμφωνα με | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| τις ανάγκες της τάξης του/της. | | | | | |
| Γ13. Θεωρώ ότι σημαντικό προσόν του εκπαιδευτικού είναι να μειώσει το μαθησιακό άγχος των μαθητών. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Γ14. Δεν γνωρίζω για το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και επομένως δεν το λαμβάνω υπ' όψιν. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Γ15. Συνεργάζομαι με εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων για παρατήρηση του μαθήματός μου ώστε να μου επισημάνουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία της διδασκαλίας μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Γ16. Πιστεύω ότι ένας εκπαιδευτικός δε χρειάζεται επιτήρηση και εποπτεία προκειμένου να επιτυγχάνει συνεχή εξέλιξη. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Γ17. Θεωρώ ότι όσο πιο συχνά υποβάλλονται οι μαθητές σε γραπτές δοκιμασίες, τόσο μεγαλύτερη είναι η επίδοσή τους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Γ18. Η φιλοσοφία μου είναι ότι οι εκπαιδευτικοί γεννιούνται, δε γίνονται. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Γ19. Κατά τη διάρκεια ενός σεμιναρίου κατάρτισης, θεωρώ ότι είναι πιο χρήσιμο όταν συμμετέχω σε εργαστήρια όπου αναπτύσσω καινοτόμες δραστηριότητες και εργαλεία. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Γ20. Συνεργάζομαι με εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων προκειμένου να οργανώσουμε διαθεματικές δραστηριότητες. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Γ21. Θα αισθανόμουν μεγαλύτερη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση αν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών δεν είχε τόσες πληροφορίες/οδηγίες και άφηνε περισσότερο χώρο για το δάσκαλο να δημιουργήσει. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Γ22. Για να συμβαδίσω με τις τρέχουσες τάσεις στον τομέα της ειδικότητάς μου είμαι συνδρομητής/τρια σε σχετικά περιοδικά και εφημερίδες. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Γ23. Κατά τη διάρκεια ενός σεμιναρίου κατάρτισης, θεωρώ ότι είναι πιο χρήσιμο όταν παρακολουθώ και εμπλέκομαι στην υλοποίηση έτοιμων δραστηριοτήτων που μπορώ να χρησιμοποιήσω αργότερα στην τάξη. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Γ24. Κατά την εκπαιδευτική φιλοσοφία μου, η αυτονομία στη μάθηση είναι επιθυμητή | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Γ25. Θα αισθανόμουν μεγαλύτερη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση αν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ακολουθούσε ένα λεπτομερειακό χρονοδιάγραμμα σχετικά με το πότε να διδαχτεί τι (ακολουθία και χρόνος). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Γ26. Κατά τη διάρκεια ενός σεμιναρίου κατάρτισης, θεωρώ ότι είναι πιο χρήσιμο όταν εμπλέκομαι στην υλοποίηση δραστηριοτήτων που με βοηθούν να προβληματιστώ και να αξιολογήσω τη διδακτική μου πρακτική. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Γ27. Για να ενημερώνομαι για τις τρέχουσες τάσεις στον τομέα της ειδικότητάς μου, παρακολουθώ σχετικά σεμινάρια και ομιλίες που οργανώνονται από συλλόγους, επιστημονικές ενώσεις, εκδοτικούς οίκους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Γ28. Επιδιώκω συνεργασία με τους γονείς οργανώνοντας συναντήσεις μαζί τους και διάφορες δραστηριότητες. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Γ29. Κρατούν οι μαθητές σας χαρτοφυλάκιο προόδου (πορτφόλιο); Ναι ___ Όχι ___

Γ30. Εσείς ως εκπαιδευτικοί έχετε χαρτοφυλάκιο μαθημάτων (επιλεγμένα θέματα, δραστηριότητες και πηγές για συγκεκριμένο επίπεδο/τάξη); Ναι ___ Όχι ___

Γ31. Έχετε προσωπικό χαρτοφυλάκιο; Ναι ___ Όχι ___

Αν ναι, τι περιέχει; (αν όχι, αγνοήστε την ερώτηση)

| | |
|--|--|
| α. Πιστοποιητικά συμμετοχής σε διάφορα επιμορφωτικά σεμινάρια | |
| β. Υπηρεσιακά έγγραφα (μισθολογικά, υπηρεσιακών μεταβολών, προϋπηρεσίας) | |
| γ. Δηλώσεις της διδακτικής σας μεθοδολογίας/εκπαιδευτικής σας ιδεολογίας | |
| δ. Υλικό για χρήση στην τάξη κατασκευασμένο από εσάς | |
| ε. Προσωπικές δηλώσεις σχετικά με τους μακροπρόθεσμους διδακτικούς σας στόχους | |
| στ. Εκπαιδευτικές καινοτομίες και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους | |
| ζ. Δηλώσεις και σχόλια από συναδέλφους | |
| η. Δηλώσεις και σχόλια από τους μαθητές σας | |
| θ. Προϊόντα της μαθησιακής διαδικασίας (π.χ. βαθμολογημένα γραπτά των μαθητών μαζί με τα σχόλιά σας) | |
| ι. Δείγματα ζωντανής διδασκαλίας (βίντεο ή μαγνητοφώνηση) | |
| κ. Άλλο: | |

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Ομαδοποίηση προτάσεων-δηλώσεων ερωτηματολογίου

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΟΜΑΔΑ 1

B6. Προετοιμάζω το μάθημά μου πριν μπω στην τάξη με κάθε λεπτομέρεια (σχέδιο μαθήματος, δραστηριότητες, διαθέσιμος χρόνος, αναμενόμενα προβλήματα και λύσεις).

B20. Πριν μπω στην τάξη, ρίχνω μια ματιά στο επόμενο μάθημα του βιβλίου ή φρεσκάρω τις ασκήσεις που σκοπεύω να διδάξω.

B22. Νιώθω μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση όταν έχω ένα πρόχειρο πλάνο σχετικά με το τι πρόκειται να γίνει στο μάθημα και το διαμορφώνω ανάλογα με τις περιστάσεις.

B38. Πριν μπω στην τάξη φτιάχνω ένα πλάνο διδασκαλίας στο μυαλό μου για να γνωρίζω τι περίπου πρόκειται να συμβεί

ΟΜΑΔΑ 2

B24. Αισθάνομαι να απειλούμαι από τις απρόβλεπτες καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας.

B31. Αισθάνομαι πιο ασφαλής όταν όλα πάνε όπως τα έχω σχεδιάσει αλλά προσπαθώ να τροποποιώ το σχεδιασμό μου όποτε χρειάζεται.

ΟΜΑΔΑ 3

B12. Πειραματίζομαι με τη διδασκαλία μου (π.χ. δοκιμάζοντας νέες δραστηριότητες) προκειμένου να δω τι ταιριάζει στη δική μου τάξη.

B34. Πειραματίζομαι με τη διδασκαλία μου, αλλά με δραστηριότητες που μου έχουν υποδείξει και εγγυηθεί άλλοι (π.χ. συνάδελφοι, πιο έμπειροι δάσκαλοι, εκπαιδευτές, σύμβουλοι).

ΟΜΑΔΑ 4

B10. Αν μια δραστηριότητα δεν πάει καλά στην τάξη, την προσπερνάω γρήγορα.

B29. Αν μια δραστηριότητα δεν πάει καλά στην τάξη προσπαθώ να την τροποποιήσω (είτε την ίδια στιγμή είτε για μελλοντική εφαρμογή) λαμβάνοντας υπ' όψιν τις

| |
|--|
| προτάσεις των μαθητών μου. |
| B37. Αν μια δραστηριότητα δεν πάει καλά στην τάξη μου, την ολοκληρώνω αλλά δεν την υλοποιώ ποτέ ξανά. |
| B41. Αν μια δραστηριότητα δεν πάει καλά στην τάξη μου, προσπαθώ να την τροποποιήσω επί τόπου αυτοσχεδιάζοντας. |

| |
|---|
| ΟΜΑΔΑ 5 |
| B1. Ο βασικός στόχος μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι να καλύψω την ύλη. |
| B9. Ο βασικός στόχος μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι να εδραιώσω και να διατηρήσω μια ατμόσφαιρα ήρεμη και φιλική. |
| B14. Ο βασικός στόχος μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές το αντικείμενο της διδασκαλίας μου, έστω και αν μείνω πίσω στην ύλη. |
| B30. Ο βασικός μου στόχος κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι να επιτύχω τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους. |

| |
|---|
| ΟΜΑΔΑ 6 |
| B7. Χρησιμοποιώ πάντα το σχολικό βιβλίο και προσπαθώ να μην παραλείπω καμιά δραστηριότητά του. |
| B27. Χρησιμοποιώ την ύλη του σχολικού βιβλίου ως σημείο αναφοράς στη διδασκαλία μου αλλά ετοιμάζω δικό μου υλικό (δραστηριότητες και περιεχόμενο) για τους μαθητές. |

| |
|--|
| ΟΜΑΔΑ 7 |
| B16. Για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και τις ασκήσεις των μαθητών δανείζομαι έτοιμο υλικό από άλλα εκπαιδευτικά βιβλία ή/και το διαδίκτυο. |
| B23. Ως συμπλήρωμα του βιβλίου, χρησιμοποιώ αυθεντικό εκπαιδευτικό υλικό (κείμενα, χάρτες, φωτογραφίες, αντικείμενα) ανάλογο των ενδιαφερόντων και του επιπέδου των μαθητών μου. |
| B42. Ως συμπληρωματικό υλικό στο σχολικό βιβλίο, προετοιμάζω δικές μου δραστηριότητες εμπέδωσης του κάθε μαθήματος/κεφαλαίου. |

ΟΜΑΔΑ 8

B26. Μετά το τέλος του μαθήματος αφιερώνω μερικά λεπτά για να ανακεφαλαιώσω στο μυαλό μου αυτό που συνέβη στην τάξη.

B28. Κρατώ ημερολόγιο διδασκαλίας με περιστατικά και σχόλια για την επιτυχία του κάθε μαθήματος.

ΟΜΑΔΑ 9

B2. Κρατώ σημειώσεις σχετικά με την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών (ατομικά και ως τάξη).

B35. Κρατώ σημειώσεις που αναφέρονται στην απόδοσή μου ως εκπαιδευτικού.

ΟΜΑΔΑ 10

B5. Για να βαθμολογήσω, συμβουλευόμαι το ημερολόγιο μου με την καθημερινή επίδοση των μαθητών.

B11. Βαθμολογώ τους μαθητές αποκλειστικά με βάση τις επιδόσεις τους στις γραπτές δοκιμασίες του τριμήνου.

B17. Βαθμολογώ τους μαθητές μου ανάλογα με τη βελτίωση που έχουν επιδείξει σε σχέση με το προηγούμενο επίπεδό τους.

B21. Για να βαθμολογήσω, συμβουλευόμαι τα χαρτοφυλάκια προόδου των μαθητών (πορτφόλιο), τα οποία λαμβάνω σοβαρά υπ' όψιν.

B33. Βαθμολογώ με βάση τις γραπτές δοκιμασίες των μαθητών καθώς και τη γενική τους εικόνα, όπως την έχω στο μυαλό μου.

ΟΜΑΔΑ 11

B3. Προκαλώ το ενδιαφέρον και την περιέργεια των μαθητών για το αντικείμενο που διδάσκω.

B4. Ενθαρρύνω τους μαθητές να αξιολογούν την πρόοδό τους.

B8. Ενθαρρύνω τους μαθητές να πουν τη γνώμη τους σχετικά με τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες της διδασκαλίας μου.

B13. Ενθαρρύνω τους μαθητές να συζητούν τις ανάγκες και τις προτιμήσεις τους σχετικά με το μάθημα.

| |
|---|
| B15. Ενθαρρύνω τους μαθητές να μαθαίνουν σε κάθε περίπτωση, μέσα και έξω από την τάξη. |
| B18. Δημιουργώ τις κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε οι μαθητές να παίρνουν αποφάσεις για τον εαυτό τους. |
| B19. Λαμβάνω υπ' όψιν τις προτάσεις των μαθητών, αλλά τελικά εγώ παίρνω τις αποφάσεις (για δραστηριότητες, για τη διαμόρφωση της αίθουσας, των κανόνων συμπεριφοράς κλπ). |
| B25. Έχω ένα συγκεκριμένο στυλ διδασκαλίας και νιώθω ασφαλής με αυτό στην τάξη. |
| B32. Αξιοποιώ την τεχνολογία (Η/Υ, διαδίκτυο) στη διδασκαλία μου. |
| B36. Επιτρέπω στους μαθητές να επιλέγουν τα δικά τους θέματα προς συζήτηση. |
| B39. Αναγνωρίζω τα λάθη μου και ζητώ συγγνώμη γι' αυτά. |
| B40. Αξιολογώ την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μου πρακτικών. |
| B43. Αναθέτω εργασίες οι οποίες μπορούν να ολοκληρωθούν μέσω του διαδικτύου και της βιβλιογραφικής έρευνας. |

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

| |
|--|
| ΟΜΑΔΑ 12 |
| Γ1. Ακολουθώ στενά το Πρόγραμμα Σπουδών, εφόσον υπαγορεύεται από το Υπουργείο Παιδείας. |
| Γ9. Γνωρίζω τις κατευθυντήριες γραμμές του Προγράμματος Σπουδών, αλλά δεν τις θεωρώ χρήσιμες στο δικό μου πλαίσιο. |
| Γ14. Δε γνωρίζω για το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και επομένως δεν το λαμβάνω υπ' όψιν. |

| |
|--|
| ΟΜΑΔΑ 13 |
| Γ8. Θα αισθανόμουν μεγαλύτερη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση αν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών περιλάμβανε πιο συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά με το τι και το πώς να διδάξουμε. |
| Γ12. Θα αισθανόμουν μεγαλύτερη ελευθερία αν δεν υπήρχε Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και ο/η εκπαιδευτικός επέλεγε την ύλη σύμφωνα με τις ανάγκες της τάξης του/της. |

Γ21. Θα αισθανόμουν μεγαλύτερη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση αν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών δεν είχε τόσες πληροφορίες/οδηγίες και άφηνε περισσότερο χώρο για το δάσκαλο να δημιουργήσει.

Γ25. Θα αισθανόμουν μεγαλύτερη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση αν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ακολουθούσε ένα λεπτομερειακό χρονοδιάγραμμα σχετικά με το πότε να διδάχτεί τι (ακολουθία και χρόνος).

ΟΜΑΔΑ 14

Γ2. Συνεργάζομαι με εκπαιδευτικούς της ειδικότητάς μου για να αποφασίσουμε τη διδακτέα ύλη.

Γ6. Συνεργάζομαι με εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων προκειμένου να αντιμετωπίσουμε την προβληματική συμπεριφορά μεμονωμένων μαθητών.

Γ10. Συνεργάζομαι με εκπαιδευτικούς της ειδικότητάς μου προκειμένου να οργανώσουμε μια συνδιδασκαλία.

Γ15. Συνεργάζομαι με εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων για παρατήρηση του μαθήματός μου ώστε να μου επισημάνουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία της διδασκαλίας μου.

Γ20. Συνεργάζομαι με εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων προκειμένου να οργανώσουμε διαθεματικές δραστηριότητες.

Γ28. Επιδιώκω συνεργασία με τους γονείς οργανώνοντας συναντήσεις μαζί τους και διάφορες δραστηριότητες.

ΟΜΑΔΑ 15

Γ3. Για να συμβαδίσω με τις τρέχουσες τάσεις στον τομέα της ειδικότητάς μου, ψάχνω άρθρα/βιβλία στο διαδίκτυο προκειμένου να ενημερωθώ για τις τελευταίες εξελίξεις.

Γ11. Για να συμβαδίσω με τις τρέχουσες τάσεις στον τομέα της ειδικότητάς μου παρακολουθώ κύκλους μαθημάτων πάνω στο αντικείμενό μου (π.χ. σεμινάρια, μεταπτυχιακό).

Γ22. Για να συμβαδίσω με τις τρέχουσες τάσεις στον τομέα της ειδικότητάς μου είμαι συνδρομητής/τρια σε σχετικά περιοδικά και εφημερίδες.

Γ27. Για να ενημερώνομαι για τις τρέχουσες τάσεις στον τομέα της ειδικότητάς μου,

παρακολουθώ σχετικά σεμινάρια και ομιλίες που οργανώνονται από συλλόγους, επιστημονικές ενώσεις, εκδοτικούς οίκους.

ΟΜΑΔΑ 16

Γ5. Κατά τη διάρκεια ενός σεμιναρίου κατάρτισης, θεωρώ ότι είναι πιο χρήσιμο όταν παρατηρούμαι από άλλους εκπαιδευτικούς/εκπαιδευτές και δέχομαι ανατροφοδότηση.

Γ19. Κατά τη διάρκεια ενός σεμιναρίου κατάρτισης, θεωρώ ότι είναι πιο χρήσιμο όταν συμμετέχω σε εργαστήρια όπου αναπτύσσω καινοτόμες δραστηριότητες και εργαλεία.

Γ23. Κατά τη διάρκεια ενός σεμιναρίου κατάρτισης, θεωρώ ότι είναι πιο χρήσιμο όταν παρακολουθώ και εμπλέκομαι στην υλοποίηση έτοιμων δραστηριοτήτων που μπορώ να χρησιμοποιήσω αργότερα στην τάξη.

Γ26. Κατά τη διάρκεια ενός σεμιναρίου κατάρτισης, θεωρώ ότι είναι πιο χρήσιμο όταν εμπλέκομαι στην υλοποίηση δραστηριοτήτων που με βοηθούν να προβληματιστώ και να αξιολογήσω τη διδακτική μου πρακτική.

ΟΜΑΔΑ 17

Γ4. Θεωρώ ότι η ικανότητα των μαθητών να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες είναι ένα από τα πιο σημαντικά επιτεύγματα ενός εκπαιδευτικού.

Γ7. Πιστεύω ότι η εξοικείωση του εκπαιδευτικού με τις παιδαγωγικές θεωρίες τον βοηθά να διδάσκει καλύτερα.

Γ13. Θεωρώ ότι σημαντικό προσόν του εκπαιδευτικού είναι να μειώσει το μαθησιακό άγχος των μαθητών.

Γ16. Πιστεύω ότι ένας εκπαιδευτικός δε χρειάζεται επιτήρηση και εποπτεία προκειμένου να επιτυγχάνει συνεχή εξέλιξη.

Γ17. Θεωρώ ότι όσο πιο συχνά υποβάλλονται οι μαθητές σε γραπτές δοκιμασίες, τόσο μεγαλύτερη είναι η επίδοσή τους.

Γ18. Η φιλοσοφία μου είναι ότι οι εκπαιδευτικοί γεννιούνται, δε γίνονται.

Γ24. Κατά την εκπαιδευτική φιλοσοφία μου, η αυτονομία στη μάθηση είναι επιθυμητή.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Πίνακας 1: Φορτίσεις ανά παράγοντα (ενότητα Β)

| | Παράγοντες - φορτίσεις | | | | | | |
|--|------------------------|---|---|---|---|---|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| B28. Κρατώ ημερολόγιο διδασκαλίας με περιστατικά και σχόλια για την επιτυχία του κάθε μαθήματος. | | | | | | | ,749 |
| B2. Κρατώ σημειώσεις σχετικά με την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών (ατομικά και ως τάξη). | | | | | | | ,700 |
| B35. Κρατώ σημειώσεις που αναφέρονται στην απόδοσή μου ως εκπαιδευτικού. | | | | | | | ,642 |
| B5. Για να βαθμολογήσω, συμβουλευόμαι το ημερολόγιο μου με την καθημερινή επίδοση των μαθητών. | | | | | | | ,562 |
| B6. Προετοιμάζω το μάθημά μου πριν μπω στην τάξη με κάθε λεπτομέρεια (σχέδιο μαθήματος, δραστηριότητες, διαθέσιμος χρόνος, αναμενόμενα προβλήματα και λύσεις). | | | | | | | ,561 |
| B21. Για να βαθμολογήσω, συμβουλευόμαι τα χαρτοφυλάκια προόδου των μαθητών (πορτφόλιο), τα οποία λαμβάνω σοβαρά υπ' όψιν. | | | | | | | ,476 |
| B3. Προκαλώ το ενδιαφέρον και την περιέργεια των μαθητών για το αντικείμενο που διδάσκω. | | | | | | | ,464 |
| B8. Ενθαρρύνω τους μαθητές να πουν τη γνώμη τους σχετικά με τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες της διδασκαλίας μου. | | | | | | | ,661 |
| B13. Ενθαρρύνω τους μαθητές να συζητούν τις ανάγκες και τις προτιμήσεις τους σχετικά με το μάθημα. | | | | | | | ,645 |
| B30. Ο βασικός μου στόχος κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι να επιτύχω τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους. | | | | | | | ,637 |
| B18. Δημιουργώ τις κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε οι μαθητές να παίρνουν αποφάσεις για τον εαυτό τους. | | | | | | | ,595 |

| | |
|---|-------|
| B15. Ενθαρρύνω τους μαθητές να μαθαίνουν σε κάθε περίπτωση, μέσα και έξω από την τάξη. | ,537 |
| B9. Ο βασικός στόχος μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι να εδραιώσω και να διατηρήσω μια ατμόσφαιρα ήρεμη και φιλική. | ,522 |
| B4. Ενθαρρύνω τους μαθητές να αξιολογούν την πρόοδό τους. | ,487 |
| B12. Πειραματίζομαι με τη διδασκαλία μου (π.χ. δοκιμάζοντας νέες δραστηριότητες) προκειμένου να δω τι ταιριάζει στη δική μου τάξη. | ,398 |
| B29. Αν μια δραστηριότητα δεν πάει καλά στην τάξη προσπαθώ να την τροποποιήσω (είτε την ίδια στιγμή είτε για μελλοντική εφαρμογή) λαμβάνοντας υπ' όψιν τις προτάσεις των μαθητών μου. | ,710 |
| B40. Αξιολογώ την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μου πρακτικών. | ,636 |
| B39. Αναγνωρίζω τα λάθη μου και ζητώ συγγνώμη γι' αυτά. | ,581 |
| B10. Αν μια δραστηριότητα δεν πάει καλά στην τάξη, την προσπερνάω γρήγορα. | -,446 |
| B41. Αν μια δραστηριότητα δεν πάει καλά στην τάξη μου, προσπαθώ να την τροποποιήσω επί τόπου αυτοσχεδιάζοντας. | ,436 |
| B24. Αισθάνομαι να απειλούμαι από τις απρόβλεπτες καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας. | ,677 |
| B22. Νιώθω μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση όταν έχω ένα πρόχειρο πλάνο σχετικά με το τι πρόκειται να γίνει στο μάθημα και το διαμορφώνω ανάλογα με τις περιστάσεις. | ,574 |
| B34. Πειραματίζομαι με τη διδασκαλία μου, αλλά με δραστηριότητες που μου έχουν υποδείξει και εγγυηθεί άλλοι (π.χ. συνάδελφοι, πιο έμπειροι δάσκαλοι, εκπαιδευτές, σύμβουλοι). | ,558 |

| | |
|--|------|
| B37. Αν μια δραστηριότητα δεν πάει καλά στην τάξη μου, την ολοκληρώνω αλλά δεν την υλοποιώ ποτέ ξανά. | ,482 |
| B20. Πριν μπω στην τάξη, ρίχνω μια ματιά στο επόμενο μάθημα του βιβλίου ή φρεσκάρω τις ασκήσεις που σκοπεύω να διδάξω. | ,472 |
| B31. Αισθάνομαι πιο ασφαλής όταν όλα πάνε όπως τα έχω σχεδιάσει αλλά προσπαθώ να τροποποιώ το σχεδιασμό μου όποτε χρειάζεται. | ,455 |
| B26. Μετά το τέλος του μαθήματος αφιερώνω μερικά λεπτά για να ανακεφαλαιώσω στο μυαλό μου αυτό που συνέβη στην τάξη. | ,439 |
| B38. Πριν μπω στην τάξη φτιάχνω ένα πλάνο διδασκαλίας στο μυαλό μου για να γνωρίζω τι περίπου πρόκειται να συμβεί. | ,375 |
| B43. Αναθέτω εργασίες οι οποίες μπορούν να ολοκληρωθούν μέσω του διαδικτύου και της βιβλιογραφικής έρευνας. | ,653 |
| B32. Αξιοποιώ την τεχνολογία (Η/Υ, διαδίκτυο) στη διδασκαλία μου. | ,636 |
| B23. Ως συμπλήρωμα του βιβλίου, χρησιμοποιώ αυθεντικό εκπαιδευτικό υλικό (κείμενα, χάρτες, φωτογραφίες, αντικείμενα) ανάλογο των ενδιαφερόντων και του επιπέδου των μαθητών μου. | ,484 |
| B16. Για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και τις ασκήσεις των μαθητών δανείζομαι έτοιμο υλικό από άλλα εκπαιδευτικά βιβλία ή/και το διαδίκτυο. | ,468 |
| B14. Ο βασικός στόχος μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές το αντικείμενο της διδασκαλίας μου, έστω και αν μείνω πίσω στην ύλη. | ,424 |
| B7. Χρησιμοποιώ πάντα το σχολικό βιβλίο και προσπαθώ να μην παραλείπω καμιά δραστηριότητά του. | ,769 |
| B1. Ο βασικός στόχος μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι να καλύψω την ύλη. | ,644 |

| | |
|---|------|
| B11. Βαθμολογώ τους μαθητές αποκλειστικά με βάση τις επιδόσεις τους στις γραπτές δοκιμασίες του τριμήνου. | ,568 |
| B25. Έχω ένα συγκεκριμένο στυλ διδασκαλίας και νιώθω ασφαλής με αυτό στην τάξη. | ,513 |
| B33. Βαθμολογώ με βάση τις γραπτές δοκιμασίες των μαθητών καθώς και τη γενική τους εικόνα, όπως την έχω στο μυαλό μου. | ,419 |
| B17. Βαθμολογώ τους μαθητές μου ανάλογα με τη βελτίωση που έχουν επιδείξει σε σχέση με το προηγούμενο επίπεδό τους. | ,690 |
| B27. Χρησιμοποιώ την ύλη του σχολικού βιβλίου ως σημείο αναφοράς στη διδασκαλία μου αλλά ετοιμάζω δικό μου υλικό (δραστηριότητες και περιεχόμενο) για τους μαθητές. | ,597 |
| B42. Ως συμπληρωματικό υλικό στο σχολικό βιβλίο, προετοιμάζω δικές μου δραστηριότητες εμπέδωσης του κάθε μαθήματος/κεφαλαίου. | ,579 |
| B19. Λαμβάνω υπ' όψιν τις προτάσεις των μαθητών, αλλά τελικά εγώ παίρνω τις αποφάσεις (για δραστηριότητες, για τη διαμόρφωση της αίθουσας, των κανόνων συμπεριφοράς κλπ). | ,557 |
| B36. Επιτρέπω στους μαθητές να επιλέγουν τα δικά τους θέματα προς συζήτηση. | ,507 |

Πίνακας 2: Φορτίσεις ανά παράγοντα (ενότητα Γ)

| | Παράγοντες-φορτίσεις | | | | |
|--|----------------------|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Γ28. Επιδιώκω συνεργασία με τους γονείς οργανώνοντας συναντήσεις μαζί τους και διάφορες δραστηριότητες. | ,730 | | | | |
| Γ20. Συνεργάζομαι με εκπαιδευτικούς διάφορων ειδικοτήτων προκειμένου να οργανώσουμε διαθεματικές δραστηριότητες. | ,687 | | | | |

| | |
|--|------|
| Γ15. Συνεργάζομαι με εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων για παρατήρηση του μαθήματός μου ώστε να μου επισημάνουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία της διδασκαλίας μου. | ,683 |
| Γ22. Για να συμβαδίσω με τις τρέχουσες τάσεις στον τομέα της ειδικότητάς μου είμαι συνδρομητής/τρια σε σχετικά περιοδικά και εφημερίδες. | ,621 |
| Γ10. Συνεργάζομαι με εκπαιδευτικούς της ειδικότητάς μου προκειμένου να οργανώσουμε μια συνδιδασκαλία. | ,560 |
| Γ27. Για να ενημερώνομαι για τις τρέχουσες τάσεις στον τομέα της ειδικότητάς μου, παρακολουθώ σχετικά σεμινάρια και ομιλίες που οργανώνονται από συλλόγους, επιστημονικές ενώσεις, εκδοτικούς οίκους. | ,476 |
| Γ24. Κατά την εκπαιδευτική φιλοσοφία μου, η αυτονομία στη μάθηση είναι επιθυμητή | ,640 |
| Γ13. Θεωρώ ότι σημαντικό προσόν του εκπαιδευτικού είναι να μειώσει το μαθησιακό άγχος των μαθητών. | ,591 |
| Γ4. Θεωρώ ότι η ικανότητα των μαθητών να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες είναι ένα από τα πιο σημαντικά επιτεύγματα ενός εκπαιδευτικού. | ,557 |
| Γ11. Για να συμβαδίσω με τις τρέχουσες τάσεις στον τομέα της ειδικότητάς μου παρακολουθώ κύκλους μαθημάτων πάνω στο αντικείμενό μου (π.χ. σεμινάρια, μεταπτυχιακό). | ,555 |
| Γ26. Κατά τη διάρκεια ενός σεμιναρίου κατάρτισης, θεωρώ ότι είναι πιο χρήσιμο όταν εμπλέκομαι στην υλοποίηση δραστηριοτήτων που με βοηθούν να προβληματιστώ και να αξιολογήσω τη διδακτική μου πρακτική. | ,534 |
| Γ6. Συνεργάζομαι με εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων προκειμένου να αντιμετωπίσουμε την προβληματική συμπεριφορά μεμονωμένων μαθητών. | ,513 |
| Γ23. Κατά τη διάρκεια ενός σεμιναρίου κατάρτισης, θεωρώ ότι είναι πιο χρήσιμο όταν παρακολουθώ και εμπλέκομαι στην υλοποίηση έτοιμων δραστηριοτήτων που μπορώ να χρησιμοποιήσω αργότερα στην τάξη. | ,488 |
| Γ19. Κατά τη διάρκεια ενός σεμιναρίου κατάρτισης, θεωρώ ότι είναι πιο χρήσιμο όταν συμμετέχω σε εργαστήρια όπου αναπτύσσω καινοτόμες δραστηριότητες και εργαλεία. | ,436 |
| Γ5. Κατά τη διάρκεια ενός σεμιναρίου κατάρτισης, θεωρώ ότι είναι πιο χρήσιμο όταν παρατηρούμαι από άλλους εκπαιδευτικούς / εκπαιδευτές και δέχομαι ανατροφοδότηση. | ,420 |

| | |
|--|-------|
| Γ25. Θα αισθανόμουν μεγαλύτερη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση αν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ακολουθούσε ένα λεπτομερειακό χρονοδιάγραμμα σχετικά με το πότε να διδάχτεί τι (ακολουθία και χρόνος). | ,744 |
| Γ8. Θα αισθανόμουν μεγαλύτερη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση αν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών περιλάμβανε πιο συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά με το τι και το πώς να διδάξουμε. | ,616 |
| Γ17. Θεωρώ ότι όσο πιο συχνά υποβάλλονται οι μαθητές σε γραπτές δοκιμασίες, τόσο μεγαλύτερη είναι η επίδοσή τους. | ,570 |
| Γ7. Πιστεύω ότι η εξοικείωση του εκπαιδευτικού με τις παιδαγωγικές θεωρίες τον βοηθά να διδάσκει καλύτερα. | ,551 |
| Γ14. Δεν γνωρίζω για το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και επομένως δεν το λαμβάνω υπ' όψιν. | -,708 |
| Γ3. Για να συμβαδίσω με τις τρέχουσες τάσεις στον τομέα της ειδικότητάς μου, ψάχνω άρθρα/βιβλία στο διαδίκτυο προκειμένου να ενημερωθώ για τις τελευταίες εξελίξεις. | ,596 |
| Γ1. Ακολουθώ στενά το Πρόγραμμα Σπουδών, εφόσον υπαγορεύεται από το Υπουργείο Παιδείας. | ,540 |
| Γ2. Συνεργάζομαι με εκπαιδευτικούς της ειδικότητάς μου για να αποφασίσουμε τη διδακτέα ύλη. | ,395 |
| Γ21. Θα αισθανόμουν μεγαλύτερη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση αν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών δεν είχε τόσες πληροφορίες/οδηγίες και άφηνε περισσότερο χώρο για το δάσκαλο να δημιουργήσει. | ,759 |
| Γ12. Θα αισθανόμουν μεγαλύτερη ελευθερία αν δεν υπήρχε Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και ο/η εκπαιδευτικός επέλεγε την ύλη σύμφωνα με τις ανάγκες της τάξης του/της. | ,602 |
| Γ9. Γνωρίζω τις κατευθυντήριες γραμμές του Προγράμματος Σπουδών, αλλά δεν τις θεωρώ χρήσιμες στο δικό μου πλαίσιο. | ,486 |

Αξιοπιστία ομάδων και υποομάδων μεταβλητών

Εργαλείο Β (σύνολο)

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,834 | 43 |

| | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|--|-------------------------------------|
| B1. Ο βασικός στόχος μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι να καλύψω την ύλη. | ,833 |
| B2. Κρατώ σημειώσεις σχετικά με την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών (ατομικά και ως τάξη). | ,830 |
| B3. Προκαλώ το ενδιαφέρον και την περιέργεια των μαθητών για το αντικείμενο που διδάσκω. | ,828 |
| B4. Ενθαρρύνω τους μαθητές να αξιολογούν την πρόοδό τους. | ,828 |
| B5. Για να βαθμολογήσω, συμβουλευόμαι το ημερολόγιο μου με την καθημερινή επίδοση των μαθητών. | ,829 |
| B6. Προετοιμάζω το μάθημά μου πριν μπω στην τάξη με κάθε λεπτομέρεια (σχέδιο μαθήματος, δραστηριότητες, διαθέσιμος χρόνος, αναμενόμενα προβλήματα και λύσεις). | ,829 |
| B7. Χρησιμοποιώ πάντα το σχολικό βιβλίο και προσπαθώ να μην παραλείπω καμιά δραστηριότητά του. | ,834 |
| B8. Ενθαρρύνω τους μαθητές να πουν τη γνώμη τους σχετικά με τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες της διδασκαλίας μου. | ,830 |
| B9. Ο βασικός στόχος μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι να εδραιώσω και να διατηρήσω μια ατμόσφαιρα ήρεμη και φιλική. | ,831 |
| B10. Αν μια δραστηριότητα δεν πάει καλά στην τάξη, την προσπερνάω γρήγορα. | ,839 |
| B11. Βαθμολογώ τους μαθητές αποκλειστικά με βάση τις επιδόσεις τους στις γραπτές δοκιμασίες του τριμήνου. | ,835 |
| B12. Πειραματίζομαι με τη διδασκαλία μου (π.χ. δοκιμάζοντας νέες δραστηριότητες) προκειμένου να δω τι ταιριάζει στη δική μου τάξη. | ,827 |
| B13. Ενθαρρύνω τους μαθητές να συζητούν τις ανάγκες και τις προτιμήσεις τους σχετικά με το μάθημα. | ,827 |
| B14. Ο βασικός στόχος μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές το αντικείμενο της διδασκαλίας μου, έστω και αν μείνω πίσω στην ύλη. | ,833 |

| | |
|---|------|
| B15. Ενθαρρύνω τους μαθητές να μαθαίνουν σε κάθε περίπτωση, μέσα και έξω από την τάξη. | ,827 |
| B16. Για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και τις ασκήσεις των μαθητών δανείζομαι έτοιμο υλικό από άλλα εκπαιδευτικά βιβλία ή/και το διαδίκτυο. | ,833 |
| B17. Βαθμολογώ τους μαθητές μου ανάλογα με τη βελτίωση που έχουν επιδείξει σε σχέση με το προηγούμενο επίπεδό τους. | ,832 |
| B18. Δημιουργώ τις κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε οι μαθητές να παίρνουν αποφάσεις για τον εαυτό τους. | ,828 |
| B19. Λαμβάνω υπ' όψιν τις προτάσεις των μαθητών, αλλά τελικά εγώ παίρνω τις αποφάσεις (για δραστηριότητες, για τη διαμόρφωση της αίθουσας, των κανόνων συμπεριφοράς κλπ). | ,835 |
| B20. Πριν μπω στην τάξη, ρίχνω μια ματιά στο επόμενο μάθημα του βιβλίου ή φρεσκάρω τις ασκήσεις που σκοπεύω να διδάξω. | ,828 |
| B21. Για να βαθμολογήσω, συμβουλευόμαι τα χαρτοφυλάκια προόδου των μαθητών (πορτοφόλιο), τα οποία λαμβάνω σοβαρά υπ' όψιν. | ,825 |
| B22. Νιώθω μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση όταν έχω ένα πρόχειρο πλάνο σχετικά με το τι πρόκειται να γίνει στο μάθημα και το διαμορφώνω ανάλογα με τις περιστάσεις. | ,828 |
| B23. Ως συμπλήρωμα του βιβλίου, χρησιμοποιώ αυθεντικό εκπαιδευτικό υλικό (κείμενα, χάρτες, φωτογραφίες, αντικείμενα) ανάλογο των ενδιαφερόντων και του επιπέδου των μαθητών μου. | ,825 |
| B24. Αισθάνομαι να απειλούμαι από τις απρόβλεπτες καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας. | ,837 |
| B25. Έχω ένα συγκεκριμένο στυλ διδασκαλίας και νιώθω ασφαλής με αυτό στην τάξη. | ,834 |
| B26. Μετά το τέλος του μαθήματος αφιερώνω μερικά λεπτά για να ανακεφαλαιώσω στο μυαλό μου αυτό που συνέβη στην τάξη. | ,827 |
| B27. Χρησιμοποιώ την ύλη του σχολικού βιβλίου ως σημείο αναφοράς στη διδασκαλία μου αλλά ετοιμάζω δικό μου υλικό (δραστηριότητες και περιεχόμενο) για τους μαθητές. | ,829 |
| B28. Κρατώ ημερολόγιο διδασκαλίας με περιστατικά και σχόλια για την επιτυχία του κάθε μαθήματος. | ,825 |
| B29. Αν μια δραστηριότητα δεν πάει καλά στην τάξη προσπαθώ να την τροποποιήσω (είτε την ίδια στιγμή είτε για μελλοντική εφαρμογή) λαμβάνοντας υπ' όψιν τις προτάσεις των μαθητών μου. | ,831 |

| | |
|---|------|
| B30. Ο βασικός μου στόχος κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι να επιτύχω τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους. | ,830 |
| B31. Αισθάνομαι πιο ασφαλής όταν όλα πάνε όπως τα έχω σχεδιάσει αλλά προσπαθώ να τροποποιώ το σχεδιασμό μου όποτε χρειάζεται. | ,832 |
| B32. Αξιοποιώ την τεχνολογία (Η/Υ, διαδίκτυο) στη διδασκαλία μου. | ,831 |
| B33. Βαθμολογώ με βάση τις γραπτές δοκιμασίες των μαθητών καθώς και τη γενική τους εικόνα, όπως την έχω στο μυαλό μου. | ,836 |
| B34. Πειραματίζομαι με τη διδασκαλία μου, αλλά με δραστηριότητες που μου έχουν υποδείξει και εγγυηθεί άλλοι (π.χ. συνάδελφοι, πιο έμπειροι δάσκαλοι, εκπαιδευτές, σύμβουλοι). | ,832 |
| B35. Κρατώ σημειώσεις που αναφέρονται στην απόδοσή μου ως εκπαιδευτικού. | ,827 |
| B36. Επιτρέπω στους μαθητές να επιλέγουν τα δικά τους θέματα προς συζήτηση. | ,828 |
| B37. Αν μια δραστηριότητα δεν πάει καλά στην τάξη μου, την ολοκληρώνω αλλά δεν την υλοποιώ ποτέ ξανά. | ,835 |
| B38. Πριν μπω στην τάξη φτιάχνω ένα πλάνο διδασκαλίας στο μυαλό μου για να γνωρίζω τι περίπου πρόκειται να συμβεί. | ,831 |
| B39. Αναγνωρίζω τα λάθη μου και ζητώ συγγνώμη γι 'αυτά. | ,830 |
| B40. Αξιολογώ την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μου πρακτικών. | ,830 |
| B41. Αν μια δραστηριότητα δεν πάει καλά στην τάξη μου, προσπαθώ να την τροποποιήσω επί τόπου αυτοσχεδιάζοντας. | ,830 |
| B42. Ως συμπληρωματικό υλικό στο σχολικό βιβλίο, προετοιμάζω δικές μου δραστηριότητες εμπέδωσης του κάθε μαθήματος/κεφαλαίου. | ,830 |
| B43. Αναθέτω εργασίες οι οποίες μπορούν να ολοκληρωθούν μέσω του διαδικτύου και της βιβλιογραφικής έρευνας. | ,825 |

Παράγοντες

Εργαλείο Β

1^{ος}

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,776 | 7 |

| | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|--|-------------------------------------|
| B28. Κρατώ ημερολόγιο διδασκαλίας με περιστατικά και σχόλια για την επιτυχία του κάθε μαθήματος. | ,718 |
| B2. Κρατώ σημειώσεις σχετικά με την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών (ατομικά και ως τάξη). | ,735 |
| B5. Για να βαθμολογήσω, συμβουλευόμαι το ημερολόγιο μου με την καθημερινή επίδοση των μαθητών. | ,755 |
| B6. Προετοιμάζω το μάθημά μου πριν μπω στην τάξη με κάθε λεπτομέρεια (σχέδιο μαθήματος, δραστηριότητες, διαθέσιμος χρόνος, αναμενόμενα προβλήματα και λύσεις). | ,766 |
| B3. Προκαλώ το ενδιαφέρον και την περιέργεια των μαθητών για το αντικείμενο που διδάσκω. | ,768 |
| B35. Κρατώ σημειώσεις που αναφέρονται στην απόδοσή μου ως εκπαιδευτικού. | ,730 |
| B21. Για να βαθμολογήσω, συμβουλευόμαι τα χαρτοφυλάκια προόδου των μαθητών (πορτφόλιο), τα οποία λαμβάνω σοβαρά υπ' όψιν. | ,762 |

2^{ος}

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,787 | 8 |

| | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|--|-------------------------------------|
| B8. Ενθαρρύνω τους μαθητές να πουν τη γνώμη τους σχετικά με τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες της διδασκαλίας μου. | ,752 |
| B13. Ενθαρρύνω τους μαθητές να συζητούν τις ανάγκες και τις προτιμήσεις τους σχετικά με το μάθημα. | ,743 |
| B30. Ο βασικός μου στόχος κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι να επιτύχω τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους. | ,776 |
| B18. Δημιουργώ τις κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε οι μαθητές να παίρνουν αποφάσεις για τον εαυτό τους. | ,753 |
| B15. Ενθαρρύνω τους μαθητές να μαθαίνουν σε κάθε περίπτωση, μέσα και έξω από την τάξη. | ,765 |
| B9. Ο βασικός στόχος μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι να εδραιώσω και να διατηρήσω μια ατμόσφαιρα ήρεμη και φιλική. | ,780 |
| B4. Ενθαρρύνω τους μαθητές να αξιολογούν την πρόδοό τους. | ,766 |
| B12. Πειραματίζομαι με τη διδασκαλία μου (π.χ. δοκιμάζοντας νέες δραστηριότητες) προκειμένου να δω τι ταιριάζει στη δική μου τάξη. | ,772 |

3^{ος}

| Reliability Statistics | |
|------------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,621 | 5 |

| | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|---|-------------------------------------|
| B10R | ,725 |
| B29. Αν μια δραστηριότητα δεν πάει καλά στην τάξη προσπαθώ να την τροποποιήσω (είτε την ίδια στιγμή είτε για μελλοντική εφαρμογή) λαμβάνοντας υπ' όψιν τις προτάσεις των μαθητών μου. | ,524 |
| B39. Αναγνωρίζω τα λάθη μου και ζητώ συγγνώμη γι' αυτά. | ,514 |
| B40. Αξιολογώ την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μου πρακτικών. | ,489 |

B41. Αν μια δραστηριότητα δεν πάει καλά στην τάξη μου, προσπαθώ να την τροποποιήσω
 επί τόπου αυτοσχεδιάζοντας. ,562

4^{ος}

| Reliability Statistics | |
|------------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,668 | 8 |

| | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|---|-------------------------------------|
| B24. Αισθάνομαι να απειλούμαι από τις απρόβλεπτες καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας. | ,625 |
| B34. Πειραματίζομαι με τη διδασκαλία μου, αλλά με δραστηριότητες που μου έχουν υποδείξει και εγγυηθεί άλλοι (π.χ. συνάδελφοι, πιο έμπειροι δάσκαλοι, εκπαιδευτές, σύμβουλοι). | ,640 |
| B22. Νιώθω μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση όταν έχω ένα πρόχειρο πλάνο σχετικά με το τι πρόκειται να γίνει στο μάθημα και το διαμορφώνω ανάλογα με τις περιστάσεις. | ,617 |
| B37. Αν μια δραστηριότητα δεν πάει καλά στην τάξη μου, την ολοκληρώνω αλλά δεν την υλοποιώ ποτέ ξανά. | ,656 |
| B20. Πριν μπω στην τάξη, ρίχνω μια ματιά στο επόμενο μάθημα του βιβλίου ή φρεσκάρω τις ασκήσεις που σκοπεύω να διδάξω. | ,606 |
| B26. Μετά το τέλος του μαθήματος αφιερώνω μερικά λεπτά για να ανακεφαλαιώσω στο μυαλό μου αυτό που συνέβη στην τάξη. | ,637 |
| B31. Αισθάνομαι πιο ασφαλής όταν όλα πάνε όπως τα έχω σχεδιάσει αλλά προσπαθώ να τροποποιώ το σχεδιασμό μου όποτε χρειάζεται. | ,662 |
| B38. Πριν μπω στην τάξη φτιάχνω ένα πλάνο διδασκαλίας στο μυαλό μου για να γνωρίζω τι περίπου πρόκειται να συμβεί. | ,652 |

5^{ος}

| Reliability Statistics | |
|------------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,627 | 5 |

| | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|--|-------------------------------------|
| B43. Αναθέτω εργασίες οι οποίες μπορούν να ολοκληρωθούν μέσω του διαδικτύου και της βιβλιογραφικής έρευνας. | ,501 |
| B32. Αξιοποιώ την τεχνολογία (Η/Υ, διαδίκτυο) στη διδασκαλία μου. | ,487 |
| B23. Ως συμπλήρωμα του βιβλίου, χρησιμοποιώ αυθεντικό εκπαιδευτικό υλικό (κείμενα, χάρτες, φωτογραφίες, αντικείμενα) ανάλογο των ενδιαφερόντων και του επιπέδου των μαθητών μου. | ,537 |
| B14. Ο βασικός στόχος μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές το αντικείμενο της διδασκαλίας μου, έστω και αν μείνω πίσω στην ύλη. | ,651 |
| B16. Για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και τις ασκήσεις των μαθητών δανείζομαι έτοιμο υλικό από άλλα εκπαιδευτικά βιβλία ή/και το διαδίκτυο. | ,630 |

6^{ος}

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,588 | 5 |

| | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|--|-------------------------------------|
| B1. Ο βασικός στόχος μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι να καλύψω την ύλη. | ,530 |
| B7. Χρησιμοποιώ πάντα το σχολικό βιβλίο και προσπαθώ να μην παραλείπω καμιά δραστηριότητά του. | ,458 |
| B11. Βαθμολογώ τους μαθητές αποκλειστικά με βάση τις επιδόσεις τους στις γραπτές δοκιμασίες του τριμήνου. | ,565 |
| B25. Έχω ένα συγκεκριμένο στυλ διδασκαλίας και νιώθω ασφαλής με αυτό στην τάξη. | ,535 |
| B33. Βαθμολογώ με βάση τις γραπτές δοκιμασίες των μαθητών καθώς και τη γενική τους εικόνα, όπως την έχω στο μυαλό μου. | ,573 |

7^{ος}

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,627 | 5 |

| | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|---|-------------------------------------|
| B17. Βαθμολογώ τους μαθητές μου ανάλογα με τη βελτίωση που έχουν επιδείξει σε σχέση με το προηγούμενο επίπεδό τους. | ,542 |
| B27. Χρησιμοποιώ την ύλη του σχολικού βιβλίου ως σημείο αναφοράς στη διδασκαλία μου αλλά ετοιμάζω δικό μου υλικό (δραστηριότητες και περιεχόμενο) για τους μαθητές. | ,495 |
| B42. Ως συμπληρωματικό υλικό στο σχολικό βιβλίο, προετοιμάζω δικές μου δραστηριότητες εμπέδωσης του κάθε μαθήματος/κεφαλαίου. | ,550 |
| B36. Επιτρέπω στους μαθητές να επιλέγουν τα δικά τους θέματα προς συζήτηση. | ,564 |
| B19. Λαμβάνω υπ' όψιν τις προτάσεις των μαθητών, αλλά τελικά εγώ παίρνω τις αποφάσεις (για δραστηριότητες, για τη διαμόρφωση της αίθουσας, των κανόνων συμπεριφοράς κλπ). | ,687 |

Εργαλείο Γ (σύνολο)

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items | | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|------------------|------------|--|-------------------------------------|
| ,767 | 28 | | |
| | | Γ1. Ακολουθώ στενά το Πρόγραμμα Σπουδών, εφόσον υπαγορεύεται από το Υπουργείο Παιδείας. | ,764 |
| | | Γ2. Συνεργάζομαι με εκπαιδευτικούς της ειδικότητάς μου για να αποφασίσουμε τη διδακτέα ύλη. | ,759 |
| | | Γ3. Για να συμβαδίσω με τις τρέχουσες τάσεις στον τομέα της ειδικότητάς μου, ψάχνω άρθρα/βιβλία στο διαδίκτυο προκειμένου να ενημερωθώ για τις τελευταίες εξελίξεις. | ,751 |
| | | Γ4. Θεωρώ ότι η ικανότητα των μαθητών να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες είναι ένα από τα πιο σημαντικά επιτεύγματα ενός εκπαιδευτικού. | ,750 |
| | | Γ5. Κατά τη διάρκεια ενός σεμιναρίου κατάρτισης, θεωρώ ότι είναι πιο χρήσιμο όταν παρατηρούμαι από άλλους εκπαιδευτικούς / εκπαιδευτές και δέχομαι ανατροφοδότηση. | ,749 |
| | | Γ6. Συνεργάζομαι με εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων προκειμένου να αντιμετωπίσουμε την προβληματική συμπεριφορά μεμονωμένων μαθητών. | ,753 |
| | | Γ7. Πιστεύω ότι η εξοικείωση του εκπαιδευτικού με τις παιδαγωγικές θεωρίες τον βοηθά να διδάσκει καλύτερα. | ,757 |
| | | Γ8. Θα αισθανόμουν μεγαλύτερη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση αν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών περιλάμβανε πιο συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά με το τι και το πώς να διδάξουμε. | ,765 |
| | | Γ9. Γνωρίζω τις κατευθυντήριες γραμμές του Προγράμματος Σπουδών, αλλά δεν τις θεωρώ χρήσιμες στο δικό μου πλαίσιο. | ,780 |
| | | Γ10. Συνεργάζομαι με εκπαιδευτικούς της ειδικότητάς μου προκειμένου να οργανώσουμε μια συνδιδασκαλία. | ,748 |
| | | Γ11. Για να συμβαδίσω με τις τρέχουσες τάσεις στον τομέα της ειδικότητάς μου παρακολουθώ κύκλους μαθημάτων πάνω στο αντικείμενό μου (π.χ. σεμινάρια, μεταπτυχιακό). | ,751 |

| | |
|--|------|
| Γ12. Θα αισθανόμουν μεγαλύτερη ελευθερία αν δεν υπήρχε Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και ο/η εκπαιδευτικός επέλεγε την ύλη σύμφωνα με τις ανάγκες της τάξης του/της. | ,758 |
| Γ13. Θεωρώ ότι σημαντικό προσόν του εκπαιδευτικού είναι να μειώσει το μαθησιακό άγχος των μαθητών. | ,756 |
| Γ14R | ,766 |
| Γ15. Συνεργάζομαι με εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων για παρατήρηση του μαθήματός μου ώστε να μου επισημάνουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία της διδασκαλίας μου. | ,753 |
| Γ16. Πιστεύω ότι ένας εκπαιδευτικός δε χρειάζεται επιτήρηση και εποπτεία προκειμένου να επιτυγχάνει συνεχή εξέλιξη. | ,784 |
| Γ17. Θεωρώ ότι όσο πιο συχνά υποβάλλονται οι μαθητές σε γραπτές δοκιμασίες, τόσο μεγαλύτερη είναι η επίδοσή τους. | ,768 |
| Γ18. Η φιλοσοφία μου είναι ότι οι εκπαιδευτικοί γεννιούνται, δε γίνονται. | ,785 |
| Γ19. Κατά τη διάρκεια ενός σεμιναρίου κατάρτισης, θεωρώ ότι είναι πιο χρήσιμο όταν συμμετέχω σε εργαστήρια όπου αναπτύσσω καινοτόμες δραστηριότητες και εργαλεία. | ,761 |
| Γ20. Συνεργάζομαι με εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων προκειμένου να οργανώσουμε διαθεματικές δραστηριότητες. | ,750 |
| Γ21. Θα αισθανόμουν μεγαλύτερη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση αν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών δεν είχε τόσες πληροφορίες/οδηγίες και άφηνε περισσότερο χώρο για το δάσκαλο να δημιουργήσει. | ,767 |
| Γ22. Για να συμβαδίσω με τις τρέχουσες τάσεις στον τομέα της ειδικότητάς μου είμαι συνδρομητής/τρια σε σχετικά περιοδικά και εφημερίδες. | ,761 |
| Γ23. Κατά τη διάρκεια ενός σεμιναρίου κατάρτισης, θεωρώ ότι είναι πιο χρήσιμο όταν παρακολουθώ και εμπλέκομαι στην υλοποίηση έτοιμων δραστηριοτήτων που μπορώ να χρησιμοποιήσω αργότερα στην τάξη. | ,770 |
| Γ24. Κατά την εκπαιδευτική φιλοσοφία μου, η αυτονομία στη μάθηση είναι επιθυμητή | ,761 |
| Γ25. Θα αισθανόμουν μεγαλύτερη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση αν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ακολουθούσε ένα λεπτομερειακό χρονοδιάγραμμα σχετικά με το πότε να διδαχτεί τι (ακολουθία και χρόνος). | ,760 |
| Γ26. Κατά τη διάρκεια ενός σεμιναρίου κατάρτισης, θεωρώ ότι είναι πιο χρήσιμο όταν εμπλέκομαι στην υλοποίηση δραστηριοτήτων που με βοηθούν να προβληματιστώ και να αξιολογήσω τη διδακτική μου πρακτική. | ,761 |

Γ27. Για να ενημερώνομαι για τις τρέχουσες τάσεις στον τομέα της ειδικότητάς μου, παρακολουθώ σχετικά σεμινάρια και ομιλίες που οργανώνονται από συλλόγους, επιστημονικές ενώσεις, εκδοτικούς οίκους. ,754

Γ28. Επιδιώκω συνεργασία με τους γονείς οργανώνοντας συναντήσεις μαζί τους και διάφορες δραστηριότητες. ,752

Παράγοντες

1^{ος}

| Reliability Statistics | |
|------------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,752 | 6 |

| | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|--|----------------------------------|
| Γ10. Συνεργάζομαι με εκπαιδευτικούς της ειδικότητάς μου προκειμένου να οργανώσουμε μια συνδιδασκαλία. ,722 | ,722 |
| Γ15. Συνεργάζομαι με εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων για παρατήρηση του μαθήματός μου ώστε να μου επισημάνουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία της διδασκαλίας μου. ,711 | ,711 |
| Γ20. Συνεργάζομαι με εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων προκειμένου να οργανώσουμε διαθεματικές δραστηριότητες. ,697 | ,697 |
| Γ22. Για να συμβαδίσω με τις τρέχουσες τάσεις στον τομέα της ειδικότητάς μου είμαι συνδρομητής/τρια σε σχετικά περιοδικά και εφημερίδες. ,736 | ,736 |
| Γ27. Για να ενημερώνομαι για τις τρέχουσες τάσεις στον τομέα της ειδικότητάς μου, παρακολουθώ σχετικά σεμινάρια και ομιλίες που οργανώνονται από συλλόγους, επιστημονικές ενώσεις, εκδοτικούς οίκους. ,737 | ,737 |
| Γ28. Επιδιώκω συνεργασία με τους γονείς οργανώνοντας συναντήσεις μαζί τους και διάφορες δραστηριότητες. ,694 | ,694 |

2ος

| Reliability Statistics | | |
|--|------------|-------------------------------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items | |
| | | |
| | ,732 | 9 |
| | | |
| | | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
| | | |
| Γ4. Θεωρώ ότι η ικανότητα των μαθητών να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες είναι ένα από τα πιο σημαντικά επιτεύγματα ενός εκπαιδευτικού. | | ,688 |
| Γ5. Κατά τη διάρκεια ενός σεμιναρίου κατάρτισης, θεωρώ ότι είναι πιο χρήσιμο όταν παρατηρούμαι από άλλους εκπαιδευτικούς / εκπαιδευτές και δέχομαι ανατροφοδότηση. | | ,704 |
| Γ6. Συνεργάζομαι με εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων προκειμένου να αντιμετωπίσουμε την προβληματική συμπεριφορά μεμονωμένων μαθητών. | | ,701 |
| Γ11. Για να συμβαδίσω με τις τρέχουσες τάσεις στον τομέα της ειδικότητάς μου παρακολουθώ κύκλους μαθημάτων πάνω στο αντικείμενό μου (π.χ. σεμινάρια, μεταπτυχιακό). | | ,705 |
| Γ13. Θεωρώ ότι σημαντικό προσόν του εκπαιδευτικού είναι να μειώσει το μαθησιακό άγχος των μαθητών. | | ,702 |
| Γ19. Κατά τη διάρκεια ενός σεμιναρίου κατάρτισης, θεωρώ ότι είναι πιο χρήσιμο όταν συμμετέχω σε εργαστήρια όπου αναπτύσσω καινοτόμες δραστηριότητες και εργαλεία. | | ,720 |
| Γ23. Κατά τη διάρκεια ενός σεμιναρίου κατάρτισης, θεωρώ ότι είναι πιο χρήσιμο όταν παρακολουθώ και εμπλέκομαι στην υλοποίηση έτοιμων δραστηριοτήτων που μπορώ να χρησιμοποιήσω αργότερα στην τάξη. | | ,746 |
| Γ24. Κατά την εκπαιδευτική φιλοσοφία μου, η αυτονομία στη μάθηση είναι επιθυμητή | | ,703 |
| Γ26. Κατά τη διάρκεια ενός σεμιναρίου κατάρτισης, θεωρώ ότι είναι πιο χρήσιμο όταν εμπλέκομαι στην υλοποίηση δραστηριοτήτων που με βοηθούν να προβληματιστώ και να αξιολογήσω τη διδακτική μου πρακτική. | | ,706 |

3ος

| Reliability Statistics | |
|-------------------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| | |

| | |
|------|---|
| ,597 | 4 |
|------|---|

| | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|--|-------------------------------------|
| Γ7. Πιστεύω ότι η εξοικείωση του εκπαιδευτικού με τις παιδαγωγικές θεωρίες τον βοηθά να διδάσκει καλύτερα. | ,516 |
| Γ8. Θα αισθανόμουν μεγαλύτερη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση αν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών περιλάμβανε πιο συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά με το τι και το πώς να διδάξουμε. | ,508 |
| Γ17. Θεωρώ ότι όσο πιο συχνά υποβάλλονται οι μαθητές σε γραπτές δοκιμασίες, τόσο μεγαλύτερη είναι η επίδοσή τους. | ,602 |
| Γ25. Θα αισθανόμουν μεγαλύτερη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση αν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ακολουθούσε ένα λεπτομερειακό χρονοδιάγραμμα σχετικά με το πότε να διδαχτεί τι (ακολουθία και χρόνος). | ,465 |

Παράγοντας που δε συμμετέχει

| Reliability Statistics | |
|------------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,560 | 4 |

| | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|---|-------------------------------------|
| Γ1. Ακολουθώ στενά το Πρόγραμμα Σπουδών, εφόσον υπαγορεύεται από το Υπουργείο Παιδείας. | ,498 |
| Γ2. Συνεργάζομαι με εκπαιδευτικούς της ειδικότητάς μου για να αποφασίσουμε τη διδακτέα ύλη. | ,539 |

Γ3. Για να συμβαδίσω με τις τρέχουσες τάσεις στον τομέα της ειδικότητάς μου, ψάχνω άρθρα/βιβλία στο διαδίκτυο προκειμένου να ενημερωθώ για τις τελευταίες εξελίξεις. ,432

Γ14R ,483

4ος

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,535 | 3 |

Cronbach's Alpha
if Item Deleted

Γ9. Γνωρίζω τις κατευθυντήριες γραμμές του Προγράμματος Σπουδών, αλλά δεν τις θεωρώ χρήσιμες στο δικό μου πλαίσιο. ,570

Γ12. Θα αισθανόμουν μεγαλύτερη ελευθερία αν δεν υπήρχε Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και ο/η εκπαιδευτικός επέλεγε την ύλη σύμφωνα με τις ανάγκες της τάξης του/της. ,305

Γ21. Θα αισθανόμουν μεγαλύτερη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση αν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών δεν είχε τόσες πληροφορίες/οδηγίες και άφηνε περισσότερο χώρο για το δάσκαλο να δημιουργήσει. ,374
