

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η επίδραση του αισθήματος της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις αντιλήψεις τους για την ατομική τους καινοτομικότητα

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΜΑΝΩΛΟΠΟΥΛΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΚΑΛΛΗ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ

ΒΟΛΟΣ 2022

Η Μανωλοπούλου Βασιλική, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η επίδραση του αισθήματος της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις αντιλήψεις τους για την ατομική τους καινοτομικότητα» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

[υπογραφή φοιτητή/-τριας]

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αναδειχθεί η επίδραση της αίσθησης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις αντιλήψεις τους για την ατομική καινοτομικότητά τους. Το δείγμα αποτέλεσαν 206 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, που υπηρετούσαν σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία της χώρας. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις κλειστού τύπου που περιέχονταν σε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς το οποίο κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας και περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων, καθώς και δύο κλίμακες για τη μέτρηση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και της ατομικής καινοτομικότητας. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν υψηλό βαθμό διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και υψηλό επίπεδο ατομικής καινοτομικότητας του συγκεκριμένου πληθυσμού. Σε σχέση με τους δημογραφικούς παράγοντες, διαπιστώθηκε πως η ηλικία, η προϋπηρεσία, η σχέση εργασίας και τα πρόσθετα προσόντα επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ατομική καινοτομικότητά τους. Ακόμη, αναδείχθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ του αισθήματος διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και της αντιλαμβανόμενης ατομικής καινοτομικότητας, με τις διαστάσεις της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας που αφορούν στην ικανότητα ανταπόκρισης στα μαθητικά ενδιαφέροντα και την εμπλοκή στη διαδικασία της μάθησης και τις διδακτικές ικανότητες, να συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της ατομικής καινοτομικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, ατομική καινοτομικότητα, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Abstract

The aim of the present research was to study the impact of primary education teachers' sense of instructional self-efficacy on their views regarding their perceived individual innovativeness. The sample consisted of 206 teachers with different teaching specializations, working in preschool and primary schools in different areas of Greece. The participants were asked to answer a set of closed questions included in the self-reported questionnaire that was created for the specific research study, consisting of questions regarding participants' demographic and professional profile and two scales measuring instructional self-efficacy and individual innovativeness. The results of the study showed a high degree of instructional self-efficacy and high levels of individual innovativeness in the specific population. With respect to the demographic factors, it was found that age, professional experience, type of employment and additional qualifications influence teachers' views regarding their individual innovativeness. Moreover, a significant correlation between teachers' sense of instructional self-efficacy and their perceived individual innovativeness was revealed. Furthermore, self-efficacy dimensions regarding teachers' ability to develop their students' learning interest and engagement and teachers' instructional competence were found as the most important predictors of preschool and primary education teachers' individual innovativeness.

Keywords: instructional self-efficacy, individual innovativeness, preschool and primary education teachers

Στην Εβελίνα μου

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	iii
Abstract.....	i
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή.....	1
Θεωρητικό Μέρος.....	5
Κεφάλαιο 2: Αυτοαποτελεσματικότητα.....	5
2.1 Η κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura (1977, 1986, 1993, 1994).....	5
2.2 Αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών.....	10
2.3 Εμπειρικές έρευνες.....	17
Κεφάλαιο 3: Καινοτομία και καινοτομικότητα.....	21
3.1 Καινοτομία στην εκπαίδευση.....	21
3.2 Ατομική καινοτομικότητα εκπαιδευτικών.....	23
3.3 Εμπειρικές έρευνες.....	28
Κεφάλαιο 4: Αυτοαποτελεσματικότητα και ατομική καινοτομικότητα.....	35
Κεφάλαιο 5: Επίδραση δημογραφικών παραγόντων στην αυτοαποτελεσματικότητα και ατομική καινοτομικότητα.....	40
Η έρευνα.....	49
Κεφάλαιο 6: Μέθοδος έρευνας.....	49
6.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	49
6.2 Μεθοδολογία της έρευνας.....	50
6.3 Το δείγμα.....	50
6.4 Η διαδικασία της έρευνας.....	51
6.5 Ερευνητικά εργαλεία.....	52
6.5.1 Κλίμακα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας.....	52
6.5.2 Κλίμακα ατομικής καινοτομικότητας.....	54
6.6 Μεθοδολογία στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων.....	55
Κεφάλαιο 7: Αποτελέσματα της έρευνας.....	56

7.1 Περιγραφή του δημογραφικού & επαγγελματικού προφίλ των συμμετεχόντων.....	56
7.2 Περιγραφή των μεταβλητών της έρευνας.....	62
7.3 Επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών του δείγματος.....	66
7.4 Συσχετίσεις των διαστάσεων της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ατομική τους καινοτομικότητα	74
7.5 Οι διαστάσεις της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προβλεπτικοί παράγοντες της ατομικής τους καινοτομικότητας	76
Κεφάλαιο 8: Συζήτηση	78
Κεφάλαιο 9: Συμπεράσματα, περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	86
9.1 Συμπεράσματα.....	86
9.2 Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	88
Βιβλιογραφικές αναφορές	90
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	90
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	91
Παραρτήματα	96
Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο.....	96
Παράρτημα Β: Πίνακες 16, 17	96

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1 Ηλικία- Προϋπηρεσία.....	59
Πίνακας 2 Περιγραφή του δείγματος της έρευνας.....	60
Πίνακας 3 Μέση Τιμή και Τυπική Απόκλιση της ατομικής καινοτομικότητας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών Α/θμιας.....	62
Πίνακας 4 Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος.....	63
Πίνακας 5 Διαφορά μέσωσ όρων, ανάλογα με το φύλο, στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αντιλήψεις τους για την ατομική τους καινοτομικότητα και τις επιμέρους διαστάσεις της	66
Πίνακας 6 Συσχετίσεις ηλικίας και ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις τους για την ατομική τους καινοτομικότητα και τις διαστάσεις τους.....	67
Πίνακας 7 Διαφορά μέσωσ όρων, ανάλογα με τον κλάδο των εκπαιδευτικών του δείγματος προς τις αντιλήψεις τους για την ατομική τους καινοτομικότητα και τις διαστάσεις της, την επιδραστικότητα, την ανάληψη ρίσκου και τη δεκτικότητα στην αλλαγή.....	68
Πίνακας 8 Διαφορά μέσωσ όρων, ανάλογα με τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών του δείγματος προς τις αντιλήψεις τους για την ατομική τους καινοτομικότητα και τις διαστάσεις της, την επιδραστικότητα, την ανάληψη ρίσκου, τη δεκτικότητα στην αλλαγή.....	69
Πίνακας 9 Εκ των υστέρων έλεγχος (Post Hoc) της επίδρασης της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις τους για την ατομική τους καινοτομικότητα	70
Πίνακας 10 Διαφορά μέσωσ όρων, ανάλογα με την οργανικότητα της σχολικής μονάδας στις απόψεις για την ατομική καινοτομικότητα και τις διαστάσεις της.....	71
Πίνακας 11 Διαφορά μέσωσ όρων ανάλογα με την περιοχή της σχολικής μονάδας των εκπαιδευτικών, στις απόψεις για την ατομική καινοτομικότητα και τις διαστάσεις της	72
Πίνακας 12 Διαφορά μέσωσ όρων, ανάλογα με τις ανώτερες πρόσθετες σπουδές, στις απόψεις τους για την ατομική τους καινοτομικότητα και τις διαστάσεις της	73
Πίνακας 13 Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της Δεκτικότητας στην αλλαγή ανάλογα με το ανώτερο προσόν τους	74

Πίνακας 14 Συσχετίσεις της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και των επιμέρους διαστάσεων της με τις αντιλήψεις για ατομική καινοτομικότητα	75
Πίνακας 15 Βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης των διαστάσεων της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ατομική τους καινοτομικότητα	76
Πίνακας 16 Μέσες Τιμές (Μ.Τ.) και Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α.) των δηλώσεων των εκπαιδευτικών για την ατομική τους καινοτομικότητα	104
Πίνακας 17 Μέσες Τιμές (Μ.Τ.) και Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α.) των δηλώσεων των εκπαιδευτικών προς την αυτοαποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους	105

Κατάλογος διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1 Φύλο εκπαιδευτικών έρευνας	56
Διάγραμμα 2 Ηλικιακές ομάδες Εκπαιδευτικών	57
Διάγραμμα 3 Κλάδος/Ειδικότητα εκπαιδευτικών δείγματος.....	57
Διάγραμμα 4 Σχέση Εργασίας εκπαιδευτικών δείγματος.....	58
Διάγραμμα 5 Έτη προϋπηρεσίας	58
Διάγραμμα 6 Ανώτερο ακαδημαϊκό προσόν εκπαιδευτικών έρευνας.....	59
Διάγραμμα 7 Περιοχή σχολείου υπηρετήσης	60
Διάγραμμα 8 Οργανικότητα Σχολικής Μονάδας.....	60

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

Η καινοτομία σε έναν οργανισμό και η καινοτομικότητα των μελών του αποτελούν κρίσιμο παράγοντα για την ανάπτυξη και διατήρηση της ανταγωνιστικότητας και της επιτυχίας του (Hammond, Neff, Farr, Schwall & Zhao, 2011· Kumar & Uz Kurt, 2011). Ειδικότερα στον χώρο της εκπαίδευσης, η καινοτομία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού συστήματος (Χαφάκος et al., 2020). Με αυτό τον στόχο, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός, καθώς η ατομική καινοτομικότητά τους συμβάλλει στην παραγωγή και υλοποίηση νέων ιδεών που αναβαθμίζουν την ποιότητα του διδακτικού τους έργου (Permana et al., 2020· Zainal & Matore, 2019, 2020).

Ωστόσο, παρά την αναγκαιότητα της καινοτομίας, κάποια εκπαιδευτικά συστήματα παραμένουν απρόθυμα να εφαρμόσουν καινοτομικά προγράμματα, με αποτέλεσμα η ατομική καινοτομικότητα των εκπαιδευτικών να μην προωθείται (Ξαφάκος, Σταυρόπουλος & Καλδή, 2018· Xafakos et al., 2020). Μεταξύ άλλων παραγόντων που ευνοούν την ανάπτυξη και προώθηση της καινοτομικότητας, όπως οι ατομικές διαφορές, τα επίπεδα παρακίνησης, τα χαρακτηριστικά της εργασίας και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζεται με τη διαδικασία εισαγωγής και υλοποίησης των καινοτομιών (Hammond et al., 2011).

Με βάση την κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura (1977, 1986, 1993, 1994), σύμφωνα με την οποία οι αντιλήψεις για την αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, την παρακίνηση και, τελικά, την επιτυχία ή αποτυχία της ανθρώπινης δράσης (Henson, 2001), υποστηρίζεται ότι οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας ευνοούν την υλοποίηση καινοτομιών. Με το διδακτικό επάγγελμα να είναι συναισθηματικά και γνωστικά απαιτητικό, οι εκάστοτε εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις αυξάνουν τις απαιτήσεις και επηρεάζουν τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Celik, 2013· Lesh, 2017). Ωστόσο, τα άτομα με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας είναι περισσότερο πιθανό να αναλαμβάνουν απαιτητικές δράσεις (Hsiao et al., 2011). Μάλιστα, ο Bandura (1997, όπ. αναφ στο Slåtten, 2014) χαρακτηριστικά επισημαίνει πως η καινοτομικότητα προϋποθέτει ένα στέρεο και ακλόνητο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας.

Η θεωρία του Bandura έχει εξεταστεί σε ποικίλους τομείς και διάφορα περιβάλλοντα, παρέχοντας εμπειρικά δεδομένα για τη σημασία της αυτοαποτελεσματικότητας στην ευημερία και επιτυχία των ατόμων (Pajares, 1997). Οι έρευνες επιβεβαιώνουν ότι οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας επιδρούν στις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις δράσεις, τις αποφάσεις, τις προσπάθειες, την επιμονή και την αυτορρύθμιση των ατόμων και μπορούν να προβλέψουν την ανθρώπινη συμπεριφορά και απόδοση (Bandura, 1986· Salanova, Lorente & Martínez, 2012· Slåtten, 2014).

Παρομοίως, στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, τα ευρήματα ερευνών αναδεικνύουν τη θετική επίδραση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διδακτική πρακτική και την ακαδημαϊκή απόδοση και επίτευξη των μαθητών (Bray-Clark & Bates, 2003· Henson, 2001· Hsiao, Tu, Chang & Chen, 2011· Pajares, 1997). Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, την παρακίνηση των μαθητών, τη διαχείριση της τάξης, την εφαρμογή καινοτομιών και τη θετικότερη στάση προς τις καινοτομίες, που οδηγούν σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Henson, 2001· Hsiao et al., 2011). Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και η αντιλαμβανόμενη καινοτομικότητα αυξάνουν τις πιθανότητες οι εκπαιδευτικοί να ανταποκρίνονται με επιτυχία σε απαιτητικές και αγχογόνες καταστάσεις, να αναλαμβάνουν ρίσκα, να παράγουν νέες λύσεις, να πειραματίζονται, να αναλαμβάνουν νέους ρόλους και να εφαρμόζουν νέες προσεγγίσεις και τεχνικές (Bray-Clark & Bates, 2003· Lesha, 2017).

Αν και η συσχέτιση αυτοαποτελεσματικότητας και καινοτομικότητας έχει διερευνηθεί στη διεθνή βιβλιογραφία (Beerens & Hagelaar, 2018· Hammond et al., 2011· Slåtten, 2014· Yaakobi, 2018), αλλά και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Annida & Harsanti, 2019· Bawuro, Shamsuddin, Wahab, Adenuga & Ndaghu, 2020· Celik, 2013· Ghaiith & Yaghi, 1997· Hsiao et al., 2011· Kumar & Uz Kurt, 2011· Permana, Rahmawati, Saimima, Suhardan & Herlina, 2020· Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma & Geijssel, 2011· Zainal & Matore, 2020), εντούτοις στον ελληνικό χώρο, δεν εντοπίστηκαν έρευνες που να τη μελετούν. Στην ελληνική βιβλιογραφία, εντοπίστηκαν μόνο δύο έρευνες σχετικές με την καινοτομικότητα σχολικών ηγετών (Βασιλάκη, 2012· Sarafidou & Xafakos, 2015), και δύο για εκπαιδευτικούς (Ξαφάκος κ.συν, 2018· Xafakos et al. (2020) ενώ η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα έχει εξεταστεί κυρίως σε φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων (Kaldi, 2009· Kaldi & Xafakos, 2017· Κοτσανά,

2018) ή σε πληθυσμούς εκπαιδευτικών, όμως σε σχέση με άλλους παράγοντες (Γιάγκου, 2018· Μόσχου, 2015· Παπαγιαννάκος, 2012· Παράσχου, 2012).

Επιπλέον, θεωρήθηκε απαραίτητο να διερευνηθεί η επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στην καινοτομικότητα, δεδομένου ότι οι υπάρχουσες έρευνες δεν δίνουν σαφή συμπεράσματα (Βασιλάκη, 2012· Bautista et al., 2018· Celik, 2013· Coklar, 2012· Ghaith & Yaghi, 1997· Hammond et al., 2011· Θεοδωρόπουλος, 2019· Incik, 2020· Jong, 2007· Ξαφάκος κ.συν, 2018· Salanova et al., 2012· Thurlings, Evers & Vermeulen, 2014· Wang'eri & Otanga, 2014· Yilmaz & Bayraktar, 2014), όπως, άλλωστε, και αυτές που εξετάζουν το δημογραφικό προφίλ των συμμετεχόντων σε σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητα (Celik, 2013· Ghaith & Yaghi, 1997· Γιάγκου, 2018· Kaldi & Xafakos, 2017· Lesha, 2017· Nina et al., 2016· Παπαγιαννάκος, 2012· Παράσχου, 2012· Riggs, 1991· Ross, 1994· Salanova et al., 2012· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007· Wang'eri & Otanga, 2014).

Ως εκ τούτου, η παρούσα έρευνα συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στον εμπλουτισμό της σχετικής βιβλιογραφίας, με την ανάδειξη της επίδρασης του αισθήματος της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις αντιλήψεις τους για την ατομική τους καινοτομικότητα. Προς αυτή την κατεύθυνση, εξετάστηκε αν και σε ποιον βαθμό το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας σχετίζεται με τις αντιλήψεις τους για την ατομική τους καινοτομικότητα και μελετήθηκε ο βαθμός συσχέτισης του αισθήματος της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεών τους για την ατομική καινοτομικότητά τους. Τέλος, διερευνήθηκε αν και σε ποιον βαθμό το αίσθημα της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και οι διαστάσεις του αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα της ατομικής τους καινοτομικότητας.

Μετά την εισαγωγή ακολουθεί το θεωρητικό μέρος της εργασίας, όπου παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα, στο δεύτερο κεφάλαιο, το οποίο αναφέρεται στην αυτοαποτελεσματικότητα, αρχικά, γίνεται λόγος για την κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura (1977, 1986, 1993, 1994). Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και ακολουθούν οι εμπειρικές έρευνες όσον αφορά στην διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Το τρίτο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας, περιλαμβάνει την ανάλυση των εννοιών της καινοτομίας και της καινοτομικότητας με ιδιαίτερη αναφορά

στην εφαρμογή της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Προσεγγίζεται ο όρος της ατομικής καινοτομικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς και η σημασία του στο εκπαιδευτικό συγκείμενο, και ακολουθούν οι σχετικές εμπειρικές έρευνες. Στο τέταρτο και πέμπτο κεφάλαιο, επιχειρείται η σύνδεση των εννοιών της αυτοαποτελεσματικότητας και της ατομικής καινοτομικότητας, μέσω ευρημάτων προηγούμενων ερευνών, και η επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στην αυτοαποτελεσματικότητα και ατομική καινοτομικότητα, αντίστοιχα.

Στη συνέχεια, ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας. Στο έκτο κεφάλαιο, αρχικά, παρατίθενται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα και, ακολούθως, περιγράφεται η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε, παρέχοντας πληροφορίες σε σχέση με την ερευνητική στρατηγική, το δείγμα, τη διαδικασία και τα εργαλεία της έρευνας. Ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή των κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν για την παρούσα έρευνα και η μεθοδολογία της στατιστικής ανάλυσης. Στο έβδομο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων. Στο όγδοο κεφάλαιο, ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων και η σύνδεσή τους με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, τόσο της διεθνούς όσο και της ελληνικής βιβλιογραφίας. Τέλος, το ένατο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα βασικότερα συμπεράσματα της έρευνας, τους περιορισμούς της, καθώς και προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση των παραμέτρων που μελετήθηκαν.

Θεωρητικό Μέρος

Κεφάλαιο 2: Αυτοαποτελεσματικότητα

2.1 Η κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura (1977, 1986, 1993, 1994)

Η κοινωνικογνωστική θεωρία συνδέει τις έννοιες του στόχου, της απόδοσης και της παρακίνησης και αναδύει την αλληλεπίδραση μεταξύ των γνωστικών διαδικασιών, του ατόμου και του περιβάλλοντος (Erel, 2000· Yaakobi, 2018). Πρόκειται για μια τριαδική αλληλεξαρτώμενη σχέση μεταξύ της ανθρώπινης συμπεριφοράς, των περιβαλλοντικών επιδράσεων και των ατομικών συναισθηματικών, γνωστικών και βιολογικών παραγόντων (Henson, 2001· Lesh, 2017· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Αυτή η δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ εξωτερικών και εσωτερικών παραγόντων και μεταξύ παρελθόντος και παρόντος επηρεάζει τις επιλογές και τις δράσεις των ατόμων (Henson, 2001). Ως έννοια, διαμεσολαβεί μεταξύ της γνώσης και της δράσης, και σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες, καθορίζει την επιτυχία των ατομικών ενεργειών (Achurra & Villardón, 2012).

Σύμφωνα με τον ορισμό του Bandura (1994), η αυτοαποτελεσματικότητα είναι το σύνολο των πεποιθήσεων των ατόμων σχετικά με τις ικανότητές τους να παράγουν καθορισμένα επίπεδα απόδοσης, το οποίο ασκεί επίδραση σε γεγονότα που επηρεάζουν τις ζωές τους. Αυτές οι πεποιθήσεις καθορίζουν τον τρόπο που τα άτομα σκέπτονται, αισθάνονται, παρακινούν τους εαυτούς τους και συμπεριφέρονται (Bandura, 1977, 1994). Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι το αποτέλεσμα μιας σύνθετης διαδικασίας που περιλαμβάνει την επεξεργασία και αξιολόγηση πληροφοριών σχετικά με την ικανότητα του ατόμου να κάνει κατάλληλες επιλογές σε κάθε δράση (Zainal & Matore, 2019, 2020).

Για τον Bandura (1994), η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί έναν μηχανισμό αυτορρύθμισης και αλλαγής της συμπεριφοράς, καθιστώντας τη ως τον πυρήνα της ανθρώπινης δράσης, καθώς ρυθμίζει τις επιλογές, την προσπάθεια και την επιμονή των ατόμων. Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας καθορίζουν τη συμπεριφορά και τη συμπεριφορική αλλαγή, καθώς η πίστη στις ικανότητες επηρεάζει δυναμικά τη συμπεριφορά, την παρακίνηση και τελικά την επιτυχία ή αποτυχία (Bray-Clark & Bates, 2003· Henson, 2001). Το γεγονός ότι η αυτοαποτελεσματικότητα εστιάζει σε

συγκεκριμένες δράσεις και συνθήκες τη διαχωρίζει από άλλες πιο γενικές έννοιες, όπως αυτή της αυτοεκτίμησης ή εκείνη της αυτοπεποίθησης (Bray-Clark & Bates, 2003).

Τα άτομα με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες και τις αγχογόνες καταστάσεις ως προκλήσεις, παρά σαν απειλές (Bandura, 1994· Bray-Clark & Bates, 2003), και διατηρούν ή εντείνουν τις προσπάθειές τους, ακόμη και όταν υπάρχει περίπτωση αποτυχίας. Χαρακτηρίζονται από ισχυρή δέσμευση στους στόχους τους και έχουν τη βεβαιότητα πως μπορούν να έχουν τον έλεγχο των καταστάσεων. Σε περίπτωση αποτυχίας, ανακτούν την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας γρήγορα, θεωρώντας πως η αποτυχία οφείλεται σε ανεπαρκείς προσπάθειες ή ελλείψεις γνώσεις και δεξιότητες, τις οποίες μπορούν να αποκτήσουν. Αυτή η οπτική συμβάλλει στην παραγωγή προσωπικών επιτευγμάτων και τη μείωση του άγχους (Bandura, 1994).

Αντιθέτως, τα άτομα με χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας αμφιβάλουν για τις ικανότητές τους και αποφεύγουν τα απαιτητικά καθήκοντα, καθώς τα αντιλαμβάνονται ως απειλές. Στις δυσκολίες, εστιάζουν στις ελλείψεις τους και στα εμπόδια που εμφανίζονται, υπεραναλύουν τα πιθανά αρνητικά αποτελέσματα και εγκαταλείπουν την προσπάθεια με ευκολία. Χαρακτηρίζονται από έλλειψη δέσμευσης στους στόχους και την τάση για άγχος και κατάθλιψη (Bandura, 1994).

Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας διαμορφώνονται με την ερμηνεία και την απόδοση νοήματος σε πληροφορίες που προέρχονται από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του, δηλαδή από τις εμπειρίες του και τα δικά του επιτεύγματα, αλλά και τις επιτυχίες των άλλων (Bandura, 1977). Οι πεποιθήσεις των ατόμων για την αυτοαποτελεσματικότητά τους διαμορφώνονται από ποικίλες πηγές άντλησης πληροφοριών που μπορεί να διοχετεύονται έμμεσα, μέσω κοινωνικών αξιολογήσεων, αλλά και άμεσα, μέσω βιωμένων εμπειριών (Bandura, 1986).

Κατά τον Bandura (1977, 1994), οι αντιλήψεις των ατόμων για την αυτοαποτελεσματικότητά τους επηρεάζονται από τέσσερις πηγές άντλησης πληροφοριών: α) τις εμπειρίες επιτυχημένης απόδοσης, β) την παρατήρηση κοινωνικών προτύπων, γ) την κοινωνική πειθώ και δ) την τροποποίηση των αρνητικών συναισθηματικών προδιαθέσεών τους και της παρερμηνείας της σωματικής τους κατάστασης. Πιο αναλυτικά, σχετικά με τις εμπειρίες επιτυχημένης απόδοσης, επισημαίνεται ότι τα προσωπικά επιτεύγματα ισχυροποιούν την πεποίθηση των ατόμων

για την αυτοαποτελεσματικότητά τους, αντίθετα με τις αποτυχίες, ειδικότερα όταν συμβαίνουν πριν αναπτυχθεί η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας. Ωστόσο, για να είναι ανθεκτική, τα άτομα θα πρέπει να βιώνουν εμπειρίες που τους ενδυναμώνουν, ώστε να κατανοήσουν ότι η επιτυχία απαιτεί επιμονή και προσπάθεια (Bandura, 1977, 1994).

Σχετικά με τις εμπειρίες που σχετίζονται με τα κοινωνικά πρότυπα, αναφέρεται πως η επίδρασή τους είναι μεγαλύτερη, όταν υπάρχουν ομοιότητες μεταξύ των ατόμων και των προτύπων, καθώς τα άτομα αξιολογούν τις ικανότητές τους, μέσω της σύγκρισής τους με αυτές των προτύπων. Αναφορικά με την τρίτη πηγή πληροφόρησης, η κοινωνική πειθώ αφορά την λεκτική παρακίνηση που ενεργοποιεί τα άτομα. Τα άτομα που έχουν πειστεί ότι διαθέτουν τις ικανότητες να ανταποκριθούν σε συγκεκριμένα καθήκοντα αποκτούν μεγαλύτερη πίστη στις δυνατότητές τους και τη διάθεση για αυτοβελτίωση (Bandura, 1977, 1994). Τα άτομα έχουν την τάση να αποφεύγουν απειλητικές καταστάσεις, εκτός εάν πιστέψουν ότι διαθέτουν την ικανότητα να διαχειριστούν τις καταστάσεις αυτές (Bandura, 1977).

Τέλος, αναφορικά με τις σωματικές και συναισθηματικές αντιδράσεις των ατόμων, υπογραμμίζεται ότι οι διαθέσεις και η σωματική και συναισθηματική τους κατάσταση επηρεάζουν τον τρόπο που εκλαμβάνουν την απόδοσή τους. Δεδομένου ότι τα άτομα μπορεί να παρερμηνεύουν τις αντιδράσεις τους σε περιπτώσεις άγχους και έντασης, προτείνεται η τροποποίηση του τρόπου που τις αντιλαμβάνονται και τις ερμηνεύουν, προκειμένου να έχουν μια ακριβέστερη εικόνα των ικανοτήτων τους (Bandura, 1977, 1994).

Οι πληροφορίες που λαμβάνονται από τις τέσσερις πηγές που προαναφέρθηκαν δεν έχουν άμεση επίδραση στην αυτοαποτελεσματικότητα, αλλά αποτιμώνται γνωστικά, μέσω μιας επαγωγικής διαδικασίας, καθώς η αντιλαμβανόμενη ικανότητα, η δυσκολία, η προσπάθεια, τα αποτελέσματα και οι επιτυχίες ή αποτυχίες ερμηνεύονται μέσα από σύγκριση και παρατήρηση (Bandura, 1977· Schunk, 1989). Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, οι οποίοι περιλαμβάνουν τις κοινωνικές συνθήκες, τις περιστάσεις και τον χρόνο στον οποίο συμβαίνουν τα γεγονότα, αποτελούν μέρος της γνωστικής επεξεργασίας, κάτι που επηρεάζει τον τρόπο που γίνεται αντιληπτή μια αποτυχία ή επιτυχία. Γενικότερα, η αυτοαποτελεσματικότητα διαμορφώνεται μέσω των πληροφοριών που τα άτομα λαμβάνουν από το εξωτερικό περιβάλλον και των

πληροφοριών που τα άτομα επεξεργάζονται και αποτιμούν γνωστικά. Το γεγονός ότι τα άτομα επεξεργάζονται τις πληροφορίες και αποτιμούν τα αποτελέσματα με διαφορετικούς τρόπους αιτιολογεί τις διαφοροποιήσεις της συμπεριφοράς των ατόμων σε παρόμοιες συνθήκες (Bandura, 1977).

Το επόμενο στάδιο αυτής της επαγωγικής διαδικασίας απαιτεί την απομάκρυνση των εξωτερικών βοηθημάτων, ώστε να επιβεβαιωθεί η αυτοαποτελεσματικότητα. Έτσι, τα άτομα αποτιμούν την απόδοσή τους, χωρίς να εξαρτώνται από εξωτερικούς παράγοντες, κάτι που συμβάλλει στην εξάλειψη φόβων, τη βελτίωση των δεξιοτήτων διαχείρισης του άγχους και την ενίσχυση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1977).

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας μπορούν να διαχωριστούν σε δύο ευρύτερες κατηγορίες, τους εξωτερικούς και τους εσωτερικούς παράγοντες. Στους εξωτερικούς παράγοντες περιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά των δράσεων, όπως η δυσκολία ή η περιπλοκότητά τους, και οι πληροφορίες που πηγάζουν από τα πρότυπα και την πειθώ, ενώ στους εσωτερικούς παράγοντες περιλαμβάνονται οι γνώσεις, οι δεξιότητες, οι ικανότητες και η προσωπικότητα του ατόμου, καθώς και οι επιλεγόμενες στρατηγικές (Erel, 2000).

Ο Bandura (1977) διαχωρίζει τις προσδοκίες της αυτοαποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες της ανταπόκρισης, διευκρινίζοντας ότι οι πρώτες αφορούν την αντίληψη του ατόμου ότι μπορεί να εκδηλώσει τη συμπεριφορά που απαιτείται για την παραγωγή αποτελεσμάτων, ενώ η δεύτερη ορίζεται ως η εκτίμηση του ατόμου, όταν αξιολογεί ότι μια συμπεριφορά θα οδηγήσει σε συγκεκριμένα αποτελέσματα. Η διαφοροποίηση αυτή είναι ευδιάκριτη όταν ένα άτομο, αν και πιστεύει ότι μια συμπεριφορά παράγει συγκεκριμένα αποτελέσματα, σε περίπτωση που έχει αμφιβολίες για την ικανότητά του, δεν θα ολοκληρώσει τις απαιτούμενες δράσεις και, επομένως, αυτή η πεποίθηση δεν θα έχει ιδιαίτερη συμβολή στη συμπεριφορά του τελικά. Είναι οι προσδοκίες της αυτοαποτελεσματικότητας που καθορίζουν την προσπάθεια και την επιμονή των ατόμων στις δυσκολίες, καθώς η υψηλή αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται άμεσα με την προσπάθεια. Εκείνοι που συνεχίζουν την προσπάθεια σε απειλητικές καταστάσεις θα εμπλουτίσουν τις εμπειρίες τους και θα ενισχύσουν το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ αντίθετα, όσοι

εγκαταλείψουν την προσπάθεια άμεσα θα διατηρήσουν τους φόβους τους για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Επίσης, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζουν τον χρόνο και τον βαθμό στον οποίο τα άτομα θα επιμείνουν σε μια προσπάθεια, τον βαθμό ανθεκτικότητάς τους όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν εμπόδια και τον βαθμό στον οποίο θα βιώσουν άγχος σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Bray-Clark & Bates, 2003· Henson, 2001). Η παρακίνηση καθορίζεται από τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς τα άτομα ρυθμίζουν το επίπεδο και την κατανομή της προσπάθειας ανάλογα με τα αποτελέσματα που προσδοκούν να έχουν οι πράξεις τους. Ως εκ τούτου, η συμπεριφορά τους μπορεί να προβλεφθεί αποτελεσματικότερα, εάν εξετάζονται οι αντιλήψεις τους, παρά οι συνέπειες των πράξεών τους (Bandura, 1986).

Επομένως, η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της απόδοσης και των συμπεριφορών των ατόμων (Bray-Clark & Bates, 2003· Erel, 2000). Αυτή η διαπίστωση αιτιολογεί το γεγονός ότι άτομα με ίδιες ή παρόμοιες δεξιότητες είναι πιθανό να έχουν διαφορετικά επίπεδα απόδοσης. Η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει την απόδοση όχι μόνο άμεσα, αλλά και έμμεσα, επιδρώντας τόσο στη στοχοθεσία όσο και στη δέσμευση στους στόχους, κάτι που διαπιστώνεται από την προσπάθεια, την επιμονή και τις στρατηγικές που επιλέγονται (Erel, 2000).

Γενικότερα, η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται με θετικά και επιθυμητά αποτελέσματα, όπως τη βελτίωση της ακαδημαϊκής ή της εργασιακής απόδοσης, την ανάπτυξη θετικών στάσεων και την ικανοποίηση (Salanova et al., 2012). Ωστόσο, υπάρχουν και αρνητικές συνέπειες στην απόδοση, καθώς μπορεί να υπονομεύεται από υπερβολική αυτοπεποίθηση, χαλάρωση και, συνακόλουθα, μείωση της μελλοντικής προσπάθειας. Παρομοίως, μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη συμπεριφορά των ατόμων, τα οποία μπορεί να υποβαθμίζουν την επικινδυνότητα ενός χώρου ή μιας κατάστασης και να οδηγούνται σε ριψοκίνδυνες συμπεριφορές (Salanova et al., 2012).

Εκτός, από την ατομική αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας, η συλλογική αυτοαποτελεσματικότητα αφορά τις αξιολογήσεις των ατόμων σχετικά με την ικανότητά τους ως ομάδα και την ποιότητα των επιλογών και αποφάσεών τους. Η συλλογική αυτοαποτελεσματικότητα υφίσταται όχι μόνο όταν τα άτομα εργάζονται σε

ομάδες, αλλά και όταν εργάζονται αυτόνομα, γνωρίζοντας, ωστόσο, ότι έχουν πρόσβαση στη βοήθεια και τις ικανότητες των συναδέλφων τους. Η συλλογική αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει την απόδοση και δημιουργικότητα της ομάδας, τη συνοχή και την ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ των μελών και την ανάδυση θετικών συναισθημάτων χάρη στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Yaakobi, 2018).

Η ατομική ή συλλογική αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται και με τη χρήση των εξωτερικών πόρων ή μέσων που διατίθενται για την εκτέλεση ενός καθήκοντος, όπως οι οικονομικοί πόροι, η κατάλληλη πληροφόρηση, ο επαρκής διαθέσιμος χρόνος, η τεχνολογία, τα εργαλεία, ο εξοπλισμός, η καθοδήγηση, η υποστήριξη και οι ευνοϊκές εργασιακές συνθήκες. Όταν τα άτομα έχουν υψηλά επίπεδα πίστης στην αποτελεσματικότητα των πόρων, ενθαρρύνονται να τους αξιοποιήσουν, μεγιστοποιώντας την απόδοσή τους. Αντίθετα, η απουσία, η ακαταλληλότητα ή η ανεπάρκεια πόρων και εργαλείων αποθαρρύνει και απογοητεύει τα άτομα, επιδρώντας αρνητικά στις επιδόσεις τους (Yaakobi, 2018).

2.2 Αντίληψεις αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών

Η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ορίζεται ως η εκτίμηση της ικανότητάς τους να επιτύχουν επιθυμητά αποτελέσματα αναφορικά με την εμπλοκή και μάθηση των μαθητών τους, ακόμη και εκείνων που έχουν δυσκολίες ή στερούνται παρακίνησης (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Στην ουσία, πρόκειται για την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι θα είναι αποτελεσματικοί στη μάθηση των μαθητών τους (Ross, 1994) ή την ικανότητα σχεδιασμού, οργάνωσης και εφαρμογής δράσεων, με σκοπό την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων (Lasha, 2017). Με άλλα λόγια, η αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας αφορά τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στα διδακτικά τους καθήκοντα (Kaldi & Xafakos, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί με ισχυρή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιθανό να αισθάνονται μεγάλη αυτοπεποίθηση και να προβάλλουν αντίσταση σε οποιαδήποτε αλλαγή προτείνεται. Αντιθέτως, είναι πιο πιθανό να έχουν τόση αυτοπεποίθηση που να τους επιτρέπει να επιχειρούν νέες ιδέες και πρακτικές και, παράλληλα, αφιερώνουν χρόνο στους μαθητές, τους στηρίζουν και τους επαινούν για τα επιτεύγματά τους. Από την άλλη πλευρά, εκείνοι με χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας υπονομεύουν

τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών τους, εγκαταλείπουν εύκολα την προσπάθεια να βοηθήσουν τους μαθητές που δυσκολεύονται και ασκούν κριτική για τα λάθη και τις αποτυχίες τους (Bandura, 1993, 1994). Οι εκπαιδευτικοί, που δεν προσδοκούν να επιτύχουν με συγκεκριμένους μαθητές, επενδύουν ελάχιστη προσπάθεια στην προετοιμασία και τη διδασκαλία και εγκαταλείπουν εύκολα, ακόμη και όταν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

Σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία, οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας ρυθμίζουν την ανθρώπινη δράση μέσω τεσσάρων διαδικασιών, της γνωστικής, της παρακινητικής, της συναισθηματικής και της επιλεκτικής διαδικασίας (Bandura, 1993, 1994). Οι γνωστικές διαδικασίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη υψηλών στόχων, την ενίσχυση της δέσμευσης στους στόχους και την προσδοκία ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν, ανεξάρτητα από τα εμπόδια που μπορεί να προκύψουν (Bandura, 1993). Σε συνάρτηση με τους εκπαιδευτικούς, συμπεραίνεται ότι εκείνοι με υψηλή αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα θέτουν υψηλούς στόχους για τους ίδιους και τους μαθητές τους, μεγιστοποιούν την προσπάθειά τους για την επίτευξη αυτών των στόχων και επιμένουν, παρά τις πιθανές αρχικές αποτυχίες και τα εξωτερικά εμπόδια (Ross, 1994).

Σε σχέση με τις παρακινητικές διαδικασίες, υπογραμμίζεται ότι τα άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα αποδίδουν τις αποτυχίες τους στις ανεπαρκείς προσπάθειές τους, παρά στην ανεπάρκεια των ικανοτήτων τους και πιστεύουν ότι οι πράξεις τους θα έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ταυτόχρονα, τα άτομα παρακινούνται από στόχους που αφορούν το παρόν, παρά από ιδεατές μελλοντικές καταστάσεις (Bandura, 1993). Για τους εκπαιδευτικούς, οι διαδικασίες αυτές υποδηλώνουν ότι εκείνοι με υψηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας είναι περισσότερο πρόθυμοι να αναλάβουν την ευθύνη των μαθησιακών αποτελεσμάτων, χωρίς να αποδίδουν τις διαφορές στην ακαδημαϊκή επίτευξη των μαθητών σε παράγοντες, οι οποίοι δεν βρίσκονται υπό τον έλεγχό τους. Επιπλέον, πιστεύουν ότι υπάρχουν συγκεκριμένες τεχνικές που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της μάθησης και εστιάζουν σε βραχυπρόθεσμους στόχους που μπορούν να επιτευχθούν (Ross, 1994).

Οι συναισθηματικές διαδικασίες αφορούν τις στρατηγικές διαχείρισης που καθιστούν τα άτομα ικανά να αντιμετωπίζουν τις συνέπειες του άγχους,

απομακρύνοντας τις αρνητικές σκέψεις που οδηγούν σε μειωμένη λειτουργικότητα και απόδοση (Bandura, 1993). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι θα είναι αποτελεσματικοί διαθέτουν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα, σε περιπτώσεις καθημερινών αγχογόνων καταστάσεων, αξιοποιούν μηχανισμούς διαχείρισης του άγχους για να ενισχύσουν την απόδοσή τους και αντλούν μεγαλύτερη ικανοποίηση από το επάγγελμά τους (Ross, 1994).

Οι επιλεκτικές διαδικασίες αφορούν την ικανότητα των ατόμων να δημιουργούν ευνοϊκές συνθήκες, τον έλεγχο των οποίων έχουν οι ίδιοι. Με τις επιλογές που κάνουν, διαμορφώνουν διαφορετικές δεξιότητες, διαφορετικά ενδιαφέροντα και διαφορετικά κοινωνικά δίκτυα, που επηρεάζουν τις ζωές τους και την προσωπική τους ανάπτυξη (Bandura, 1993). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα εκδηλώνουν μεγαλύτερη δέσμευση στη διδασκαλία και κάνουν σωστές διδακτικές επιλογές, που ανταποκρίνονται στους στόχους τους και τις ανάγκες των μαθητών τους (Ross, 1994).

Σε σχέση με τις πηγές άντλησης πληροφοριών, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την αυτοαποτελεσματικότητά τους με βάση τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις πρότερες εμπειρίες, την επιτυχία ή αποτυχία των συναδέλφων τους, που λειτουργούν ως πρότυπα, τη λεκτική ενεργοποίηση στο εργασιακό τους περιβάλλον και το συναισθηματικό και φυσικό τους επίπεδο κατά τη διδακτική πρακτική τους (Nina et al., 2016). Οι εμπειρίες επιτυχημένης απόδοσης, που πηγάζουν από πραγματικά επιτεύγματα και σχετίζονται με τους μαθητές και τη διδασκαλία, έχουν πιθανά τη μεγαλύτερη επίδραση (Bray-Clark & Bates, 2003· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Οι πρότερες επιτυχημένες διδακτικές εμπειρίες, και ειδικότερα σε περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός είχε να ξεπεράσει δυσκολίες και εμπόδια, ενισχύουν τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας. Η αξία της επιτυχημένης απόδοσης αντανακλάται σε παρόμοιες καταστάσεις που έχει να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός, καθώς στηρίζεται σε αυτή για να παράγει πληροφορίες που αξιοποιούνται κατά την εκτίμηση των εκάστοτε καταστάσεων (Bray-Clark & Bates, 2003). Παράλληλα, η λεκτική πειθώ, η οποία σχετίζεται με τις αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών και των σημαντικών άλλων στο σχολικό πλαίσιο, όπως των διευθυντών, τους συναδέλφων, των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας, έχει σημαντική επίδραση στην αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

Δεδομένου ότι η αυτοαποτελεσματικότητα είναι μια παρωθητική δομή που βασίζεται στην αυτοαντίληψη των ατόμων για την ικανότητά τους και, επομένως, δεν αντανακλά το πραγματικό επίπεδο ικανότητας, η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού μπορεί να είναι υψηλότερη ή χαμηλότερη από την εξωτερική αξιολόγηση μιας δεξιότητας. Είναι, ωστόσο, προτιμότερο οι εκπαιδευτικοί να υπερεκτιμούν ελαφρώς τις διδακτικές τους δεξιότητες, προκειμένου να έχουν υψηλότερα επίπεδα παρακίνησης, να μεγιστοποιούν τις προσπάθειές τους και να αξιοποιούν τις ικανότητές τους όσο το δυνατό περισσότερο (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

Σε συμφωνία με την κοινωνικογνωστική θεωρία, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους αποτελούν, στην ουσία, αυτοαξιολογήσεις των ικανοτήτων τους να αποδώσουν επιτυχώς σε συγκεκριμένα καθήκοντα, παρά αξιολογήσεις της συνολικής λειτουργικότητάς τους (Kuusinen, 2016). Επίσης, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ανάλογα με τη δραστηριότητα. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να έχουν αντιλήψεις υψηλής αυτοαποτελεσματικότητας από την αρχή της κατάρτισής τους, καθώς έχουν την τάση να παραμένουν σταθερές και να είναι σχετικά αλώβητες στην αλλαγή (Achurra & Villardón, 2012· Ross, 1994), παρόλο που δεν είναι στατικές (Ross, 1994).

Κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των αντιλήψεων σχετικά με τις διδακτικές τους ικανότητες σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν δύο επιμέρους αξιολογικές διαδικασίες, εκτιμώντας τις απαιτήσεις του διδακτικού καθήκοντος και την προσωπική τους διδακτική ικανότητα, λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις απαιτήσεις. Η πρώτη διαδικασία περιλαμβάνει παράγοντες, όπως τους διαθέσιμους πόρους, τα χαρακτηριστικά, τα κίνητρα και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών, και περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως τη σχολική ηγεσία, τη συναδελφική υποστήριξη και τη διαθεσιμότητα των πόρων. Κατά τη δεύτερη διαδικασία εκτιμώνται οι ικανότητες του εκπαιδευτικού με βάση την αξιολόγηση των δυνατών και αδύναμων στοιχείων του (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

Δεδομένου ότι οι πεποιθήσεις δεν είναι γενικές, αλλά σχετίζονται με το εκάστοτε πλαίσιο, το σχολικό κλίμα, η ηγεσία και η συλλογική αυτοαποτελεσματικότητα αποτελούν σημαντικούς παράγοντες. Το θετικό σχολικό

κλίμα, το αίσθημα της κοινότητας και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, η εμπλοκή των γονέων και η θετική ανατροφοδότηση από συναδέλφους ενισχύουν τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας. Ο σχολικός ηγέτης εμπνέει και επικοινωνεί την αποστολή του σχολείου με σαφήνεια, παρέχει κατάλληλα μέσα, απομακρύνει περισπασμούς και εμπόδια, επιτρέπει την ευελιξία και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και δημιουργεί ένα περιβάλλον, στο οποίο οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ενισχύονται. Η συλλογική αυτοαποτελεσματικότητα ενισχύεται με παρόμοιους τρόπους, όπως με την ανταπόκριση στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, την ενθάρρυνση για εφαρμογή νέων ιδεών, την κάλυψη των αναγκών των μαθητών και την προώθηση της καινοτομίας (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

Δεδομένου ότι η αυτοπεποίθηση είναι μια προσωπική και κοινωνική εννοιολογική κατασκευή, τα σχολεία, οι τάξεις και οι ομάδες εκπαιδευτικών αποκτούν μια αίσθηση συλλογικής αποτελεσματικότητας, καθώς μοιράζονται την πίστη στην ικανότητά τους να επιτύχουν τους στόχους τους. Έτσι, τα μέλη της σχολικής κοινότητας, ενεργώντας και ατομικά και συλλογικά, δημιουργούν ένα σχολικό κλίμα που προωθεί τη μάθηση και ενδυναμώνει τα μέλη της, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο (Bandura, 1986). Έχει διαπιστωθεί πως η συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την προσωπική διδακτική αποτελεσματικότητά τους και με την ικανοποίηση που αντλούν από τη σχολική ηγεσία (Bandura, 1994).

Επιπλέον, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται σημαντικά από τους πόρους και τις υποδομές των σχολικών μονάδων, καθώς η έλλειψη ή ανεπάρκειά τους συνεπάγεται την αδυναμία των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν τους μαθητές τους να εκπληρώσουν τα καθήκοντά τους με επιτυχία. Στην περίπτωση αυτή, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μια αίσθηση αναποτελεσματικότητας, που είναι πιθανό να οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση (Bandura, 1994).

Η βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει την ποιότητα της απόδοσής τους (Yaakobi, 2018) και συμβάλλει στην αποτελεσματικότητά τους με ποικίλους τρόπους (Bray-Clark & Bates, 2003· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007· Zainal & Matore, 2020). Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους επηρεάζουν τη

φιλοσοφία τους και τις διδακτικές επιλογές και πρακτικές τους (Bandura, 1994), τη συμπεριφορά τους στην τάξη, τις προσπάθειες και τον βαθμό δέσμευσής τους στη διδασκαλία, τους στόχους τους, την επιμονή τους όταν υπάρχουν δυσκολίες, και την ανθεκτικότητά τους (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

Έχει διαπιστωθεί πως οι θετικές πεποιθήσεις για την αυτοαποτελεσματικότητα μεγιστοποιούν τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να μεταφέρουν δεξιότητες που διδάχθηκαν σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης στην τάξη. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας διερευνούν τις δυνατότητες νέων εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας και πειραματίζονται με το διδακτικό υλικό. Ακόμη, οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας ενισχύουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκρίνονται με αποτελεσματικότητα σε απαιτητικές ή στρεσογόνες καταστάσεις, καθώς είναι πρόθυμοι να αναλάβουν ρίσκα, να πειραματιστούν με νέες τεχνικές και να επιμείνουν στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν απαιτητικές στρατηγικές που πιθανά έχουν θετική επίδραση στην απόδοση των μαθητών (Achurra & Villardón, 2012· Bray-Clark & Bates, 2003· Kuusinen, 2016· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Γενικότερα, τα αποτελέσματα της αυτοαποτελεσματικότητας που αφορούν τους εκπαιδευτικούς σχετίζονται με την πρακτική τους (Bray-Clark & Bates, 2003· Ross, 1994). Ο Ross (1994) υποστηρίζει ότι η υψηλότερη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται με τη χρήση απαιτητικών τεχνικών και την προθυμία των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν καινοτόμα προγράμματα. Η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται με την ποιότητα της διδασκαλίας και τις τρεις διαστάσεις της αποτελεσματικής διδασκαλίας, η οποία περιλαμβάνει τη διαχείριση της τάξης, τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού κλίματος και τη γνωστική ενεργοποίηση των μαθητών (Kuusinen, 2016). Ωστόσο, όπως ο Ross (1994) επισημαίνει, δεν είναι σαφές εάν η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει την αποτελεσματικότητα ή το αντίστροφο.

Επιπλέον, η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται με την ακαδημαϊκή επίτευξη των μαθητών σε ποικίλα γνωστικά πεδία (Achurra & Villardón, 2012· Bandura, 1994· Bray-Clark & Bates, 2003· Ghaith & Yaghi, 1997· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007· Wang'eri & Otanga, 2014· Zainal & Matore, 2020). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι πρόθυμοι να υποστηρίξουν

τους μαθητές που δυσκολεύονται και δεν είναι επικριτικοί σε περιπτώσεις λάθους. Επίσης, οργανώνουν καλύτερα τη διδασκαλία τους και θέτουν υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές τους, όπως και για τους ίδιους (Achurra & Villardón, 2012· Bray-Clark & Bates, 2003· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Μάλιστα, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της μαθησιακής επίτευξης και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών (Bandura, 1994· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα, υπάρχει ομοφωνία ως προς την ακαδημαϊκή επίτευξη των μαθητών, καθώς όλα τα ευρήματα συνηγορούν στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα διευκολύνουν και ενισχύουν την προσπάθεια των μαθητών να επιτύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους (Bandura, 1994).

Επίσης, εμπειρικές έρευνες δείχνουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται με την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της παρακίνησης των μαθητών, και τη βελτίωση της στάσης τους προς το σχολείο (Ghaith & Yaghi, 1997). Στη βιβλιογραφία αναδεικνύεται ότι οι πεπειθήμενες αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την παρακίνηση των μαθητών (Bray-Clark & Bates, 2003· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007), καθώς υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και της ακαδημαϊκής επίτευξης των μαθητών, μέσω της βελτίωσης της απόδοσης και της ενίσχυσης της παρακίνησής τους (Achurra & Villardón, 2012).

Επιπρόσθετα, η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα συμβάλλει και στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, δεδομένου ότι έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία με υψηλές επιδόσεις μαθητών έχουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα. Έχει, επίσης, αναδειχθεί ότι η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός παράγοντας μεταξύ του σχολικού κλίματος και της αποτελεσματικότητας της μάθησης (Bray-Clark & Bates, 2003). Επιπλέον, σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, την πρόθεσή τους να παραμείνουν στο επάγγελμα και την εργασιακή τους δέσμευση (Bray-Clark & Bates, 2003· Kuusinen, 2016), την προσαρμογή των νεοπροσληφθέντων, την ευσυνειδησία και τη διαρκή μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη (Bray-Clark & Bates, 2003).

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η υψηλή διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα δεν εγγυάται την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαθέτουν γνώσεις και δεξιότητες, τις οποίες αναβαθμίζουν μέσω επιμόρφωσης (Achurra & Villardón, 2012· Erel, 2000). Μάλιστα, η ενίσχυση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, μέσω επιμόρφωσης, οδηγεί στην διδακτική τους αποτελεσματικότητα, η οποία, με τη σειρά της, αυξάνει το επίπεδο της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας, παράγοντας, έτσι, μια σπειροειδή διαδικασία που επαναλαμβάνεται (Bray-Clark & Bates, 2003). Με αυτή τη διαδικασία υποδηλώνεται πως η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί κρίσιμη παράμετρο της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αλλά και της ατομικής βελτίωσής τους. Επομένως, η ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας μέσω προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, εκτός από τα άμεσα αποτελέσματα που επιτυγχάνει, αποτελεί τη βάση για τη συνεχή βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Bray-Clark & Bates, 2003).

2.3 Εμπειρικές έρευνες

Ένας αυξανόμενος αριθμός ερευνών έχει επιβεβαιώσει την κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura (Henson, 2001· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007), όπως αναδεικνύεται στη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία. Ωστόσο, η διεθνής βιβλιογραφία εξετάζεται με λεπτομέρεια στο πέμπτο κεφάλαιο, στο οποίο αναδεικνύεται η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων στην αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Στην έρευνα της Kaldi (2009), διαπιστώθηκε ότι οι 170 τελειόφοιτοι παιδαγωγικού τμήματος δήλωσαν υψηλά επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας μετά την ολοκλήρωση της πρακτικής τους άσκησης. Το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που ανέπτυξε η ερευνήτρια για τις ανάγκες της έρευνάς της εστιάζει στη συναισθηματική και παιδαγωγική διάσταση της διδασκαλίας και την αντιλαμβανόμενη διδακτική ικανότητα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι φοιτητές αισθάνονταν ικανοί να διδάξουν, να ενισχύσουν τη συμμετοχή των μαθητών, να δημιουργήσουν θετικό κλίμα και να αξιοποιήσουν οπτικοακουστικά μέσα. Από την άλλη πλευρά, οι φοιτητές επισήμαναν την ανάγκη να λάβουν περαιτέρω γνώσεις και να αναπτύξουν επιπρόσθετες επαγγελματικές δεξιότητες σχετικά με την πειθαρχία των

μαθητών και τον έλεγχο ανεπιθύμητων συμπεριφορών στην τάξη. Την αυτοαποτελεσματικότητά τους ενίσχυσαν τα θετικά συναισθήματα και η προτίμηση στο επάγγελμα, παράγοντες που επέδρασαν θετικά στην απόδοσή τους κατά τη διδασκαλία.

Η έρευνα των Kaldi και Xafakos (2017), στην οποία αναλύθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, ανέδειξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της εξωτερικής παρακίνησης, της στήριξης και της αντιλαμβανόμενης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας 91 φοιτητών ενός παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης. Με βάση το ερωτηματολόγιο της Kaldi (2009), οι Kaldi & Xafakos (2017) ανέπτυξαν ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα και περιέχει τέσσερις (4) διαστάσεις, τις διδακτικές ικανότητες, την ικανότητα διαχείρισης της τάξης, την ικανότητα ανταπόκρισης στα μαθητικά ενδιαφέροντα και την αφοσίωση των μαθητών και την ικανότητα διαχείρισης της ετερογένειας των μαθητών. Από την ανάλυση των δεδομένων, διαπιστώθηκε η συμβολή της στήριξης των καθηγητών, των συμφοιτητών και των δασκάλων των τάξεων στις οποίες δίδασκαν και των οικογενειών τους στην ανάπτυξη των διδακτικών τους δεξιοτήτων, καθώς και ότι η εμπειρία που απέκτησαν συνδέθηκε άμεσα με την αίσθηση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Σε παρόμοιο πνεύμα, η Κοτσανά (2018) διερεύνησε τις αντιλήψεις 30 φοιτητών ενός παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ως προς τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους πριν και μετά την πρακτική άσκηση, αναλύοντας ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων, που ήταν ήδη υψηλό πριν την πρακτική τους άσκηση, αυξήθηκε περισσότερο μετά από αυτή. Ο τομέας στον οποίο το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας ήταν υψηλότερος ήταν η ενεργοποίηση και συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ εκείνος στον οποίο ήταν χαμηλότερος ήταν η διαχείριση της τάξης. Αναφορικά με τις πηγές που διαμορφώνουν την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, διαπιστώθηκε ότι η κοινωνική πειθώ και οι προσωπικές εμπειρίες είναι οι σημαντικότερες.

Στην έρευνα της Γιάγκου (2018), η οποία, ανάμεσα σε άλλους στόχους, συνέκρινε την αυτοαποτελεσματικότητα 178 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που εργάζονταν στην ίδια βαθμίδα, μέσω

της κλίμακας των Tschannen-Moran και Hoy (2001), διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής είχαν υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της εργασιακής ικανοποίησης, αντίθετα με τη χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα, που δεν προβλέπει χαμηλά ποσοστά εργασιακής ικανοποίησης. Για τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής, βρέθηκε ότι τα εσωτερικά κίνητρα, η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα και η εργασιακή ικανοποίηση συσχετίζονται σε σημαντικό βαθμό.

Ο Παπαγιαννάκος (2012) διερεύνησε ανάμεσα σε άλλους παράγοντες, την αυτοαποτελεσματικότητα 121 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας τη μονοδιάστατη κλίμακα Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας των Schwarzer και Jerusalem (1995). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ενώ βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της υψηλής αυτοαποτελεσματικότητας και της χαμηλής επαγγελματικής εξουθένωσης.

Μεταξύ άλλων παραγόντων, η Μόσχου (2015) μελέτησε την αυτοαποτελεσματικότητα 137 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χρησιμοποιώντας την κλίμακα των Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001). Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ βρέθηκε θετική συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Αντίθετα με τις προσδοκίες της ερευνήτριας, οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών αξιολογήθηκαν ως σημαντικές από τους εκπαιδευτικούς με υψηλότερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας, παρά από εκείνους με υψηλότερο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης.

Σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας αποτελεί τον πυρήνα της ανθρώπινης δράσης, επηρεάζοντας τη σκέψη, τα κίνητρα, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των ατόμων. Ειδικά για τους εκπαιδευτικούς, η αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, ως το σύνολο των πεποιθήσεών τους σχετικά με την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται επιτυχώς στα διδακτικά τους καθήκοντα, επηρεάζει την απόδοση και αποτελεσματικότητά τους. Τα αποτελέσματα ερευνών

επιβεβαιώνουν την κοινωνικογνωστική θεωρία, αναδεικνύοντας τη θετική επίδραση της υψηλής αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας σε πληθυσμούς φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων και εν ενέργεια εκπαιδευτικών.

Κεφάλαιο 3: Καινοτομία και καινοτομικότητα

3.1 Καινοτομία στην εκπαίδευση

Στον συνεχώς μεταβαλλόμενο σύγχρονο κόσμο, οι οργανισμοί απομακρύνονται από τη συμβατική σκέψη και αναζητούν εργαζόμενους με δεξιότητες που θα συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητά τους (Kemer & Altuntas, 2017). Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί καλούνται να ανταποκριθούν στις αλλαγές που συνοδεύουν την τεχνολογική εξέλιξη και την παγκοσμιοποίηση και να προσαρμοστούν στις τάσεις και εξελίξεις που ενυπάρχουν στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης, με τη συμβολή των εκπαιδευτικών (Celik, 2013· Zainal & Matore, 2019, 2020).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός, καθώς από αυτούς εξαρτάται η επιτυχία και η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων που υπηρετούν, αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του (Zainal & Matore, 2019, 2020). Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στην κοινωνική απαίτηση για παροχή ποιοτικού έργου, θα πρέπει να προσαρμοστούν στα σύγχρονα δεδομένα και να καινοτομούν (Permana et al., 2020), αποτελώντας ισχυρά, θετικά πρότυπα για τους μαθητές τους (Özdemir, 2020).

Σύμφωνα με τον Porter (1990 στο Beerkens & Hagelaar, 2018), η καινοτομία, η συνεχής βελτίωση και η αλλαγή αποτελούν τα θεμέλια της βασικής στρατηγικής των οργανισμών, προκειμένου να επιβιώσουν στις συνθήκες του παγκόσμιου ανταγωνισμού. Η σημαντικότητα της καινοτομίας αναδεικνύεται στη θεωρητική και εμπειρική βιβλιογραφία, δεδομένου ότι αποτελεί ένα δυναμικό μέσο για την ανάπτυξη και διατήρηση της οργανωσιακής ανταγωνιστικότητας (Hammond et al., 2011).

Ως καινοτομία ορίζεται μια νέα ιδέα ή πρακτική την οποία ένας οργανισμός ή ένα άτομο αντιλαμβάνεται ως νέα ή η δημιουργία ενός προϊόντος ή μιας νέας μεθόδου που έχει βελτιωθεί σε σημαντικό βαθμό (Ξαφάκος κ.συν, 2018). Φυσικά, δεν εξυπακούεται ότι κάθε νέα ιδέα είναι καινοτομία, παρόλο που οι νέες ιδέες αποτελούν το εφελθτήριο για κάθε καινοτομία. Στην ουσία, οι νέες ιδέες είναι στόχοι που δεν έχουν υλοποιηθεί, ενώ οι καινοτομίες αφορούν ιδέες που μπορούν να εφαρμοστούν (Sarafidou & Xafakos, 2015).

Με αυτό το σκεπτικό, στη βιβλιογραφία αναδεικνύεται σαφής διαχωρισμός μεταξύ της δημιουργικότητας και της ατομικής καινοτομικότητας. Η δημιουργικότητα αφορά την παραγωγή νέων ιδεών (Beerkens & Hagelaar, 2018· Hammond et al., 2011), ενώ η καινοτομία αφορά, εκτός από την παραγωγή ιδεών, και την εφαρμογή τους. Η δημιουργικότητα είναι η διαδικασία ανάπτυξης νέων ιδεών, ενώ η καινοτομία είναι η επιλογή, επεξεργασία, βελτιστοποίηση και εφαρμογή των νέων ιδεών (Sarafidou & Xafakos, 2015).

Η διαδικασία της καινοτομίας διακρίνεται από δύο θεμελιώδεις φάσεις, αυτή της παραγωγής ιδεών και εκείνη της εφαρμογής της καινοτομίας (Beerkens & Hagelaar, 2018). Η καινοτομία είναι μια κοινωνική διαδικασία που υλοποιείται σε συλλογικό επίπεδο, καθώς η δημιουργικότητα των μελών ενός οργανισμού και η ομαδική εργασία οδηγούν στην επιτυχημένη εφαρμογή της. Οι ατομικές και συλλογικές διαδικασίες της καινοτομίας δρουν κυκλικά, παρά γραμμικά, υποδηλώνοντας ότι αποτελούν μέρος μιας συνεχούς διαδικασίας βελτίωσης της απόδοσης (Beerkens & Hagelaar, 2018). Επιπλέον, η καινοτομία προϋποθέτει τη διάχυση της γνώσης και των πρακτικών, όπως και τον μετασχηματισμό της υπάρχουσας γνώσης και των υπάρχουσών πρακτικών, ως μέρος της οργανωσιακής αλλαγής (Xafakos et al., 2020).

Το εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι αναμφισβήτητα συνδεδεμένο με αλλαγές που στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Σήμερα, ο διάλογος για την παιδεία έχει φέρει την έρευνα και την καινοτομία στο προσκήνιο, ως βασικά χαρακτηριστικά ενός σχολικού κλίματος που προωθεί τις εκπαιδευτικές αλλαγές και τη μετατροπή των σχολείων σε κοινότητες μάθησης, με στόχο την εκπαιδευτική αλλαγή και τη σχολική βελτίωση. Με αυτή την οπτική, η καινοτομία στην εκπαίδευση και μια σχολική κουλτούρα που προωθεί την έρευνα απαιτούνται για να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα των αλλαγών (Sarafidou & Xafakos, 2015).

Η καινοτομία στην εκπαίδευση αποτελεί επιτακτική ανάγκη, δεδομένου ότι στόχος είναι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Ξαφάκος κ.συν, 2018· Xafakos et al., 2020) και αφορά οποιονδήποτε τομέα, όπως τη σχολική ψυχολογία, τις μεθόδους διδασκαλίας, τις θεωρίες μάθησης και την αξιοποίηση της τεχνολογίας. Επομένως, ως καινοτομία στην εκπαίδευση εκλαμβάνεται οτιδήποτε οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα στη διδασκαλία και τη μάθηση, συμπεριλαμβανόμενων των

μεθοδολογικών προσεγγίσεων, της παιδαγωγικής φιλοσοφίας, των εκπαιδευτικών τεχνικών, του μαθησιακού υλικού και των διδακτικών εργαλείων (Θεοδωρόπουλος, 2019· Ξαφάκος κ.συν, 2018).

Η καινοτομία στην εκπαίδευση στοχεύει στην υιοθέτηση νέων προσεγγίσεων διδασκαλίας και μάθησης, τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την προετοιμασία των μαθητών για την ένταξή τους στη σύγχρονη κοινωνία. Τα καινοτομικά στοιχεία που εισάγονται στην εκπαίδευση δημιουργούν αλλαγές στη δομή και οργάνωση του σχολείου, τα αναλυτικά προγράμματα, τις παιδαγωγικές πρακτικές, τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, την αξιολόγηση, τις δεξιότητες μαθητών και εκπαιδευτικών και τις αξίες (Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015).

Οι καινοτομίες στην εκπαίδευση διαχωρίζονται σε τέσσερις ευρύτερες κατηγορίες που αφορούν τη βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι νέες διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές και στη δεύτερη τα νέα διδακτικά μέσα, στην τρίτη περιλαμβάνονται μαθησιακές δεξιότητες που δεν σχετίζονται με συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και στην τέταρτη ανήκουν νέες παιδαγωγικές αρχές που αφορούν τους στόχους, τις πρακτικές και τις προτεραιότητες της εκπαίδευσης (Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015).

3.2 Ατομική καινοτομικότητα εκπαιδευτικών

Στη βιβλιογραφία αναδεικνύονται τρεις λόγοι για τους οποίους η ατομική καινοτομικότητα των εκπαιδευτικών θα πρέπει να υπογραμμίζεται. Πρώτον, συμβάλλει στην προσαρμογή των εκπαιδευτικών στις σύγχρονες εξελίξεις μιας συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας, καθιστώντας τους ικανούς να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αναπτύξουν τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα. Δεύτερον, οι εξελίξεις στην τεχνολογία προσφέρουν μια νέα δυναμική στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μεθόδους, οι οποίες δεν ανταποκρίνονται πλέον στις ανάγκες και προτιμήσεις των σύγχρονων μαθητών. Τρίτον, οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να αποτελούν πρότυπα για τους μαθητές τους, προκειμένου και εκείνοι ως μελλοντικοί πολίτες να χαρακτηρίζονται από καινοτομικές συμπεριφορές (Zainal & Matore, 2019, 2020).

Η ατομική καινοτομικότητα ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο τα άτομα υιοθετούν μια νέα ιδέα νωρίτερα, σε σύγκριση με άλλα μέλη ενός κοινωνικού συστήματος, όπως ορίστηκε από τους Rogers και Shoemaker (1971, όπ. αναφ. στο Hurt, Joseph & Cook, 1977). Η ατομική καινοτομικότητα νοείται ως η αντίληψη ενός ατόμου για ένα προϊόν, μια υπηρεσία ή μια ιδέα ως κάτι καινούριο (Kemer & Altuntas, 2017) ή ως η δεξιότητα που καθιστά τα άτομα ικανά να αναπτύσσουν και να υιοθετούν ή να εφαρμόζουν μια καινοτομία (Ξαφάκος κ.συν, 2018· Xafakos et al., 2020).

Στη θεωρητική βιβλιογραφία, κάποιοι ερευνητές προσεγγίζουν την καινοτομικότητα ως συμπεριφορά, άλλοι ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας και άλλοι ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας που αφορά συγκεκριμένα πλαίσια (Kumar & Uz Kurt, 2011). Οι Goldsmith και Foxall (2003) συνόψισαν τις προσεγγίσεις της καινοτομικότητας, ως συμπεριφορά, ως γενικό χαρακτηριστικό προσωπικότητας και ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας που σχετίζεται με ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τη συμπεριφορική οπτική, η καινοτομικότητα ταυτίζεται με την υιοθέτηση μιας καινοτομίας και βασίζεται σε μια χρονική προσέγγιση, δεδομένου ότι ο βαθμός καινοτομικότητας καθορίζεται από το πόσο γρήγορα τα άτομα υιοθετούν την καινοτομία. Η προσέγγιση της καινοτομικότητας ως γενικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας υποδηλώνει την ύπαρξη σχετικά σταθερών μοτίβων σκέψεων και συμπεριφορών. Υπό αυτό το πρίσμα, η καινοτομικότητα περιγράφει την αντίδραση των ατόμων σε κάτι νέο και διαφορετικό. Η οπτική της καινοτομικότητας ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο εξυπηρετεί κυρίως σκοπούς της αγοράς, καθώς μετράται η καινοτομικότητα των ατόμων σε συγκεκριμένες κατηγορίες προϊόντων ή διαδικασιών.

Λαμβάνοντας υπόψη τους Hurt et al. (1977), η οποίοι ανέπτυξαν τη δημοφιλέστερη κλίμακα για τη μέτρηση της ατομικής καινοτομικότητας, και τον Rogers (1983), που συνέβαλε στην πρόβλεψη της καινοτομικότητας των ατόμων και την περιγραφή των χαρακτηριστικών τους μέσω της κατηγοριοποίησής τους, η παρούσα έρευνα προσεγγίζει την ατομική καινοτομικότητα ως ένα σταθερό και μονοδιάστατο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (Hurt et al., 1977), ή μία προδιάθεση που καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται και αντιδρά σε μια καινοτομία (Yi et al., 2006).

Οι Hurt et al. (1977) όρισαν ως συνώνυμη έννοια την προθυμία του ατόμου για αλλαγή και υποστήριξαν ότι είναι χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, σε συμφωνία με τους Rogers και Shoemaker (1971 όπ. αναφ. στο Hurt et al., 1977). Η κλίμακά τους (Individual Innovativeness Scale) περιλαμβάνει δηλώσεις, με βάση τα χαρακτηριστικά των κατηγοριών που πρότειναν οι Rogers και Shoemaker (1971), τις οποίες αργότερα ανέπτυξε με μεγαλύτερη λεπτομέρεια ο Rogers (1983). Η κλίμακα σχεδιάστηκε για τη μέτρηση της προδιάθεσης και προθυμίας των ατόμων για αλλαγή και παρέχει τη δυνατότητα εντοπισμού διαφορετικών τύπων ανθρώπων (Hurt et al., 1977).

Σύμφωνα με τον Rogers (1983), τα άτομα μπορούν να ταξινομηθούν σε πέντε κατηγορίες, ανάλογα με τον χρόνο που τα άτομα υιοθετούν μια νέα ιδέα και ανάλογα με τα καινοτομικά χαρακτηριστικά τους, τους καινοτόμους, τους πρώιμους αποδέκτες ή επιλεκτικά καινοτόμους, την πρώιμη πλειοψηφία ή τους μετριοπαθείς, την όψιμη πλειοψηφία ή τους επιφυλακτικούς και τους αργοπορημένους ή συντηρητικούς. Οι καινοτόμοι είναι τα άτομα που αναλαμβάνουν ρίσκα και είναι πρόθυμα να βιώσουν κάτι νέο. Οι επιλεκτικά καινοτόμοι είναι τα άτομα που είναι καινοτόμα, αλλά είναι περισσότερο επιλεκτικά στην υιοθέτηση καινοτομιών. Οι μετριοπαθείς είναι τα προσεκτικά άτομα, που δεν είναι πρόθυμα να διακινδυνεύσουν να χάσουν χρόνο ή άλλους πόρους. Οι επιφυλακτικοί είναι τα άτομα που είναι καχύποπτα και αντιστέκονται στην αλλαγή και οι συντηρητικοί είναι τα άτομα που αντιστέκονται στην αλλαγή σε μόνιμη βάση (Rogers, 1983). Βέβαια, επισημαίνεται ότι κάτι που ένας συντηρητικός αντιλαμβάνεται ως νέο, μπορεί ένας καινοτόμος να μην το εκλαμβάνει ως τέτοιο (Hurt et al., 1977).

Προαπαιτούμενα της ατομικής καινοτομικότητας είναι η δημιουργική σκέψη, η ικανότητα επίλυσης περίπλοκων προβλημάτων, το επαρκές μορφωτικό επίπεδο και η εμπειρία (Kemer & Altuntas, 2017· Ξαφάκος κ.συν, 2018). Ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς, αναμένεται να διαθέτουν καινοτομικά χαρακτηριστικά, καθώς η αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της μάθησης εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τη διαρκή βελτίωση του έργου και των πρακτικών τους (Ξαφάκος κ.συν, 2018).

Η έννοια της ατομικής καινοτομικότητας περιλαμβάνει, επίσης, την ανάληψη ρίσκου, την «ανοικτότητα» σε νέες εμπειρίες, τη δημιουργικότητα και την επιδραστικότητα, δηλαδή την ικανότητα επιρροής στις στάσεις και τις δράσεις των

άλλων (Celik, 2013· Kemer & Altuntas, 2017). Η επιδραστικότητα αφορά τον βαθμό στον οποίο ένα άτομο μπορεί να επηρεάσει τους άλλους με στόχο την υιοθέτηση ή εφαρμογή μιας καινοτομίας, η ανάληψη ρίσκου αφορά τον βαθμό στον οποίο ένα άτομο είναι πρόθυμο να αναλαμβάνει ρίσκα και η δεκτικότητα αφορά τον βαθμό θετικής ανταπόκρισης ενός ατόμου σε μια αλλαγή (Ξαφάκος κ.συν, 2018).

Τα άτομα που διακρίνονται για την ατομική καινοτομικότητά τους έχουν την τάση να επιδιώκουν νέες εμπειρίες, να αυτοσχεδιάζουν, να αναλαμβάνουν ρίσκα, να είναι δεκτικοί στις προκλήσεις, να διευρύνουν τις αρχικές προτάσεις και να αναπτύσσουν πρωτότυπες ιδέες, να μετασχηματίζουν τις υπάρχουσες πληροφορίες, να θέτουν νέες ιδέες σε εφαρμογή και, γενικότερα, να εκδηλώνουν καινοτομικές συμπεριφορές (Ξαφάκος κ.συν, 2018· Xafakos et al., 2020).

Ως καινοτομική συμπεριφορά ορίζεται η διαδικασία που σχετίζεται με την παραγωγή, τη δημιουργία, την ανάπτυξη, την εφαρμογή, την ενθάρρυνση, την υλοποίηση και την τροποποίηση νέων ιδεών, με στόχο την ενίσχυση της οργανωσιακής απόδοσης και αποτελεσματικότητας (Baskaran & Rajarathinam, 2018 όπ. αναφ. στο Zainal & Matore, 2019, 2020). Επομένως, η καινοτομική συμπεριφορά είναι η σύνθεση ενός διευρυμένου φάσματος ατομικών συμπεριφορών, που περιλαμβάνει την παραγωγή ιδεών και τον μετασχηματισμό τους σε απτές καινοτομίες, με στόχο το όφελος του οργανισμού (Zainal & Matore, 2019, 2020). Ως καινοτόμα εργασιακή συμπεριφορά ορίζεται η σκόπιμη εισαγωγή και εφαρμογή νέων και χρήσιμων ιδεών, διαδικασιών ή προϊόντων σε έναν εργασιακό χώρο, με στόχο τη βελτίωση της απόδοσης των εργαζομένων και/ή της απόδοσης του οργανισμού (Jong, 2007).

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην καινοτομικότητα και αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες διαχωρίζονται σε δύο ευρύτερες κατηγορίες, τους ψυχολογικούς και τους οργανωσιακούς. Αναφορικά με τους ψυχολογικούς παράγοντες, εξετάζονται η αυτοαποτελεσματικότητα, η εσωτερική παρακίνηση, οι στάσεις, ο τρόπος σκέψης και οι διαστάσεις του Μοντέλου Πέντε Παραγόντων της Προσωπικότητας, δηλαδή η ανοικτότητα σε εμπειρίες, η ευσυνειδησία, η εξωστρέφεια, η καλή προαίρεση και ο νευρωτισμός. Οι οργανωσιακοί παράγοντες περιλαμβάνουν την οργανωσιακή ηγεσία, το μέγεθος και τη δομή του οργανισμού, τους πόρους, την οργανωσιακή κουλτούρα και το οργανωσιακό κλίμα (Aldahdouh, Korhonen & Nokelainen, 2019).

Οι Kumar & Uz Kurt (2011) υποστηρίζουν ότι η οργανωσιακή κουλτούρα έχει ισχυρή επίδραση στην εφαρμογή καινοτομιών. Στο σχολικό πλαίσιο, δεδομένου ότι επιδιώκεται η καινοτομικότητα και η σχολική κουλτούρα που προωθεί την έρευνα, ο ρόλος του σχολικού ηγέτη κρίνεται σημαντικός, ιδιαίτερα εκείνος ενός μετασχηματιστικού ηγέτη. Η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται με την καλλιέργεια ενός κλίματος που προωθεί την καινοτομία, δεδομένου ότι ένας μετασχηματιστικός ηγέτης παρακινεί τους ακόλουθούς του να επιτύχουν ή και να υπερβούν τις αρχικές προσδοκίες τους (Sarafidou & Xafakos, 2015). Έχει διαπιστωθεί ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συσχετίζεται θετικά με την ατομική καινοτομικότητα, μέσω της ενίσχυσης της παρακίνησης και της αυτοαποτελεσματικότητας (Beerkens & Hagelaar, 2018).

Σε σχέση με το εργασιακό περιβάλλον, όλες οι διαστάσεις του εργασιακού κλίματος και της ηγεσίας συσχετίζονται θετικά με την καινοτομικότητα. Το θετικό, υποστηρικτικό κλίμα, το κλίμα που προωθεί την καινοτομία και οι πόροι σχετίζονται με την καινοτομική απόδοση. Παράλληλα, η υποστήριξη των ανώτερων στελεχών και η ποιότητα της σχέσης μεταξύ ηγέτη και εργαζομένων, που είναι χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας, συσχετίζονται θετικά με την καινοτομικότητα (Hammond et al., 2011).

Παρομοίως, η καινοτομικότητα των διευθυντών συμβάλει στη δημιουργία ενός καινοτομικού σχολικού κλίματος, εμπνέοντας και παρακινώντας τα λοιπά μέλη της σχολικής κοινότητας να συνεργαστούν για να παράγουν νέες ιδέες και να αποκτούν νέες δεξιότητες. Το καινοτομικό σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τις κοινές αντιλήψεις που μοιράζονται όλα τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας σχετικά με τις πρακτικές, τις διαδικασίες και τις συμπεριφορές που προωθούν την παραγωγή νέων γνώσεων και πρακτικών (Sarafidou & Xafakos, 2015). Ένα καινοτόμο εργασιακό περιβάλλον επηρεάζει τη δημιουργική έκφραση των ατόμων και την παραγωγή και εφαρμογή καινοτόμων ιδεών, που συμβάλλουν στην αποδοτικότητα και επιτυχία ενός οργανισμού (Xafakos et al., 2020), δεδομένου ότι η ατομική καινοτομικότητα σχετίζεται με την επίτευξη στόχων (Ξαφάκος κ.συν, 2018).

Επιπλέον, στη βιβλιογραφία, διαπιστώνεται ότι τα χαρακτηριστικά της εργασίας έχουν την ισχυρότερη σχέση με την καινοτομικότητα. Η περιπλοκότητα της εργασίας, η αυτονομία των εργαζομένων και οι προσδοκίες των ρόλων αποτελούν

προβλεπτικούς παράγοντες της καινοτομικότητας. Αυτό σημαίνει ότι, προωθώντας τη δημιουργικότητα, ενισχύοντας την περιπλοκότητα και την αυτονομία και ενθαρρύνοντας την καινοτομία, οι εργαζόμενοι ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των ρόλων τους, εκδηλώνοντας καινοτομικές συμπεριφορές (Hammond et al., 2011).

Τέλος, η βιβλιογραφία αναδεικνύει την αμφίδρομη συσχέτιση μεταξύ της ατομικής καινοτομικότητας και της ευημερίας, όπως επίσης και τη θετική συσχέτιση μεταξύ της ατομικής καινοτομικότητας και της ικανοποίησης από τη ζωή. Δεδομένου ότι η ευημερία και η ικανοποίηση από τη ζωή αποτελούν σημαντικές παραμέτρους για τους εργαζόμενους και, ως εκ τούτου, για τους οργανισμούς, είναι σημαντικό να δημιουργούνται ευνοϊκές συνθήκες για την ανάπτυξη της καινοτομικότητας στους εργαζόμενους (Ali, 2019). Ειδικότερα στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, υποστηρίζεται ότι η ατομική καινοτομικότητα συσχετίζεται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Ξαφάκος κ.συν, 2018). Για την ενίσχυση της καινοτομικότητας των εκπαιδευτικών, προτείνεται η υποστήριξή τους μέσω κατάλληλης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, ώστε να αναπτύσσουν μια καινοτομική οπτική και θετική στάση προς τις καινοτομίες (Özdemir, 2020).

3.3 Εμπειρικές έρευνες

Η κλίμακα ατομικής καινοτομικότητας (Individual Innovativeness Scale) των Hurt, Joseph και Cook (1977) βασίστηκε στην πεποίθηση ότι η καινοτομικότητα αποτελεί ένα συνεχές, από τη μη καινοτομική συμπεριφορά έως την καινοτομική συμπεριφορά. Σύμφωνα με τον ορισμό τους, η καινοτομικότητα μπορεί να μεταφραστεί ως προθυμία για αλλαγή (Pallister & Foxall, 1998) και προσεγγίζεται ως μονοδιάστατη έννοια (Hurt et al., 1977). Η κλίμακα, όπως προσαρμόστηκε από τους Kemer και Altuntas (2017) περιέχει τρεις υποκλίμακες, την επιδραστικότητα, την ανάληψη ρίσκου και την αντίσταση προς την αλλαγή (Kemer & Altuntas, 2017). Την κλίμακα αυτή χρησιμοποίησαν οι Kemer και Altuntas (2017) στην έρευνά τους, στην οποία συμμετείχαν 273 νοσηλευτές, προκειμένου να ελέγξουν την εγκυρότητα και αξιοπιστία της.

Οι Ξαφάκος, Σταυρόπουλος και Καλδή (2018) χρησιμοποίησαν την κλίμακα των Hurt et al. (1977), όπως προσαρμόστηκε από τον Coclar (2012), ενώ, για την κατηγοριοποίηση των τριών διαστάσεων, βασίστηκαν στην παραγοντική ανάλυση των

Kemer και Altuntas (2017), αντικαθιστώντας τη διάσταση της αντίστασης στην καινοτομία με τη δεκτικότητα στην καινοτομία, μέσω αντιστροφής των ερωτήσεων. Έτσι, κατέληξαν στις διαστάσεις της επιδραστικότητας, της ανάληψης ρίσκου και της δεκτικότητας στην καινοτομία.

Με βάση αυτή την κλίμακα, οι Ξαφάκος, Σταυρόπουλος και Καλδή (2018) διερεύνησαν την αυτοαντίληψη 174 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ατομική καινοτομικότητά τους και διαβάθμισαν την αντιλαμβανόμενη ατομική καινοτομικότητα στα πέντε επίπεδα που όρισε ο Rogers (1995). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες ανήκαν στους επιλεκτικά καινοτόμους, τους μετριοπαθείς καινοτόμους και τους καινοτόμους, όπως κατηγοριοποιήθηκαν με φθίνουσα σειρά κατάταξης, ενώ ένα μικρό μόνο ποσοστό ανήκε στις λοιπές κατηγορίες, δηλαδή τους επιφυλακτικούς και τους συντηρητικούς. Γενικότερα, το επίπεδο της αντιλαμβανόμενης καινοτομικότητας των εκπαιδευτικών ήταν υψηλό, ενώ αντίθετα η αντίσταση προς την καινοτομία βρισκόταν σε χαμηλό επίπεδο.

Παρομοίως, η έρευνα των Xafakos et al. (2020), στην οποία συμμετείχαν 174 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διερεύνησε την επίδραση των δικτύων συνεργασίας των εκπαιδευτικών στην ατομική καινοτομικότητά τους και το καινοτόμο σχολικό κλίμα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανήκε σε δύο από τις πέντε κατηγορίες της καινοτομικότητας, τους επιλεκτικά καινοτόμους και τους μετριοπαθείς, αν και το ένα πέμπτο ανήκε στους καινοτόμους. Η επίδραση των δικτύων συνεργασίας επιβεβαιώθηκε, αλλά δεν βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ του καινοτόμου σχολικού κλίματος και της αντιλαμβανόμενης καινοτομικότητας των εκπαιδευτικών, κάτι που σημαίνει ότι τα υψηλά επίπεδα ατομικής καινοτομικότητας δεν επαρκούν για τη διαμόρφωση και διατήρηση ενός καινοτόμου κλίματος. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι τα συνεργατικά δίκτυα εντός του σχολικού πλαισίου έχουν τη μεγαλύτερη επίδραση στην καινοτομικότητα των εκπαιδευτικών και ότι τα δίκτυα εντός σχολείου και μεταξύ σχολείων, όπως και η υποστήριξη που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες του καινοτόμου σχολικού κλίματος.

Ο Özdemir (2020) διεξήγαγε μια έρευνα, στην οποία χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, προκειμένου να διερευνήσει την ατομική

καινοτομικότητα των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα συμμετείχαν 411 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από τους οποίους οι 20 επιλέχθηκαν για τη διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων, ενώ το εργαλείο συλλογής ποσοτικών δεδομένων ήταν η κλίμακα των Hurt et al. (1977), όπως προσαρμόστηκε από τους Kılıçer και Odabaşı (2010, όπ. αναφ. στο Özdemir, 2020), που περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις, την αντίσταση προς την αλλαγή, την επιδραστικότητα, την ανοικτότητα και την ανάληψη ρίσκου. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσαν πως ανήκουν στην κατηγορία των μετριοπαθών καινοτόμων, ακολουθούμενοι, σε φθίνουσα σειρά, από τους επιλεκτικά καινοτόμους, τους καινοτόμους και τους επιφυλακτικούς, ενώ κανείς δεν ανήκε στην κατηγορία των συντηρητικών. Επιπλέον, βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλότερους μέσους όρους στη διάσταση της ανοικτότητας σε νέες εμπειρίες και τους χαμηλότερους στη διάσταση της αντίστασης προς την αλλαγή. Από τις συνεντεύξεις, αναδύθηκε ότι υπάρχουν συγκεκριμένοι παράγοντες που επηρεάζουν την ατομική καινοτομικότητα των εκπαιδευτικών, όπως η προθυμία για έρευνα, η αποδοχή από τον σχολικό ηγέτη, η αβεβαιότητα που συνοδεύει την καινοτομία και ο σκεπτικισμός για τις καινοτομικές δράσεις. Τέλος, βρέθηκε ότι η ατομική καινοτομικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από ατομικούς, περιβαλλοντικούς, οργανωσιακούς και επαγγελματικούς παράγοντες. Πιο αναλυτικά, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, η δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων, η προθυμία αναβάθμισης των γνώσεων και το επιχειρηματικό πνεύμα ήταν τα σημαντικότερα ατομικά χαρακτηριστικά που βρέθηκε ότι επηρεάζουν την καινοτομικότητα. Στους περιβαλλοντικούς παράγοντες συμπεριλήφθηκαν η τεχνολογία και η κοινωνική υποδοχή, στους οργανωσιακούς παράγοντες, η υποστήριξη των ανώτερων στελεχών, οι πόροι και οι επιβραβεύσεις, ενώ στους επαγγελματικούς, το επαγγελματικό ενδιαφέρον και η εκπαίδευση.

Ο Incik (2020) διερεύνησε τα χαρακτηριστικά της καινοτομικότητας και των μαθησιακών στυλ τελειόφοιτων φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων. Χρησιμοποιώντας την κλίμακα των Hurt et al. (1977), διαπίστωσε ότι η πλειοψηφία των 232 συμμετεχόντων ανήκαν στις κατηγορίες των μετριοπαθών και επιλεκτικά καινοτόμων, με ένα μόνο μικρό ποσοστό να ανήκει στην κατηγορία των καινοτόμων. Οι συμμετέχοντες εμφάνισαν υψηλότερο όρο στην ανοικτότητα και χαμηλότερο στην αντίσταση προς την καινοτομία. Επίσης, βρέθηκε ότι το μαθησιακό στυλ επιδρά στην ατομική καινοτομικότητα.

Διερευνώντας τη σχέση μεταξύ της ατομικής καινοτομικότητας των εκπαιδευτικών και του επαγγελματισμού τους, οι Parlar και Cansoy (2017), χρησιμοποίησαν την κλίμακα των Hurt et al. (1977) σε ένα δείγμα 567 εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων. Οι ερευνητές διαπίστωσαν πως η πλειοψηφία του δείγματός τους ανήκε στην κατηγορία των μετριοπαθών, με τη διάσταση της ανοικτότητας να έχει την υψηλότερη τιμή. Ωστόσο, η υπόθεσή τους δεν επιβεβαιώθηκε, καθώς η σχέση μεταξύ καινοτομικότητας και επαγγελματισμού βρέθηκε πως ήταν ασθενής.

Στην έρευνα του Celik (2013) διερευνήθηκε η καινοτομικότητα και το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας σε 252 φοιτητές τμημάτων διαφορετικών ειδικοτήτων, συμπεριλαμβανόμενων και παιδαγωγικών τμημάτων, χρησιμοποιώντας την κλίμακα των Hurt et al. (1977). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η αντίσταση προς την αλλαγή ήταν σε μέτριο επίπεδο, ενώ τα αποτελέσματα για την ατομική καινοτομικότητα διαφοροποιούνταν, με το ένα τρίτο του δείγματος να ανήκουν στην κατηγορία των επιφυλακτικών και μόνο το ένα πέμπτο στην κατηγορία των καινοτόμων ή των επιλεκτικά καινοτόμων.

Με στόχο τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της ατομικής καινοτομικότητας των εκπαιδευτικών και της εσωτερικής ανάγκης τους για σκέψη, οι Suer και Kınay (2019) αξιοποίησαν την κλίμακα των Hurt et al. (1977), όπως προσαρμόστηκε από τους Kılıçer και Odabaşı (2010). Από την έρευνα, στην οποία συμμετείχαν 507 φοιτητές ενός παιδαγωγικού τμήματος, διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανήκαν στην κατηγορία των μετριοπαθών, ακολουθούμενοι, σε φθίνουσα σειρά, από τους επιλεκτικά καινοτόμους, τους επιφυλακτικούς, τους καινοτόμους και τους συντηρητικούς. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η εσωτερική ανάγκη των εκπαιδευτικών για σκέψη, δηλαδή η ανάγκη τους να κατανοήσουν τον κόσμο και να οργανώσουν την εμπειρία τους με ουσιαστικό τρόπο, αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της καινοτομικότητας.

Από τη μετά-ανάλυση των Hammond et al. (2011), στην οποία εξετάστηκαν μελέτες από το 1980 έως το 2008 σχετικά με τους προβλεπτικούς παράγοντες της ατομικής καινοτομικότητας αναδύθηκαν τέσσερα πεδία, οι ατομικές διαφορές, η παρακίνηση, τα χαρακτηριστικά της εργασίας και οι περιβαλλοντικές επιδράσεις. Αναφορικά με τις ατομικές διαφορές, συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η δημιουργικότητα και η ανοικτότητα, αναδύθηκαν ως

προβλεπτικοί παράγοντες της καινοτομικότητας στην ερευνητική βιβλιογραφία. Ωστόσο, η παρακίνηση αναδύθηκε ως ισχυρότερος παράγοντας εν συγκρίσει με τους παράγοντες της προσωπικότητας. Μάλιστα η εσωτερική παρακίνηση είχε ελαφρώς ισχυρότερη σχέση με την καινοτομικότητα, συγκριτικά με την εξωτερική παρακίνηση. Τα χαρακτηριστικά της εργασίας, όπως η αυτονομία και η περιπλοκότητα, είχαν την ισχυρότερη θετική σχέση με την καινοτομικότητα και τη δημιουργικότητα. Η υποστήριξη στο εργασιακό περιβάλλον, το θετικό κλίμα και οι θετικές σχέσεις, όπως και η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για την αξιοποίηση της καινοτομικότητας, βρέθηκε πως είναι παράγοντες που διευκολύνουν τους εργαζόμενους να εμπλακούν σε καινοτομικές συμπεριφορές.

Οι Yilmaz και Bayraktar (2014) διερεύνησαν το επίπεδο καινοτομικότητας 68 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τις στάσεις τους προς τη χρήση εκπαιδευτικής τεχνολογίας, διαπιστώνοντας συσχέτιση μεταξύ τους. Με βάση την κλίμακα των Hurt et al. (1977), βρέθηκε ότι η πλειοψηφία του δείγματος ήταν επιλεκτικά καινοτόμοι, μετριοπαθείς και καινοτόμοι, ενώ η μειοψηφία ανήκε στην κατηγορία των επιφυλακτικών και κανείς από τους συμμετέχοντες δεν δήλωσε πως ήταν συντηρητικός. Αναφορικά με τη δεκτικότητά τους προς την εκπαιδευτική τεχνολογία, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που ανήκαν στις κατηγορίες των καινοτόμων και των επιλεκτικά καινοτόμων είχαν θετικότερη στάση προς την αξιοποίηση της τεχνολογίας.

Στη μελέτη του Jong (2007) διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ ηγεσίας και καινοτόμας εργασιακής συμπεριφοράς των εργαζομένων. Στην έρευνα συμμετείχαν 703 εργαζόμενοι, ενώ ζητήθηκε η αξιολόγηση συγκεκριμένων εργαζομένων από τους οργανωσιακούς ηγέτες, λαμβάνοντας 879 απαντήσεις. Από τις συμπεριφορές των ηγετών, η συμβουλευτική, η ανάθεση καθηκόντων, η υποστήριξη στην εφαρμογή καινοτομιών, η παροχή πόρων και η αναγνώριση της προσπάθειας αναδύθηκαν ως οι πλέον παρωθητικές. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι ηγέτες ως πρότυπα καινοτομικής συμπεριφοράς, η πνευματική ενεργοποίηση, η παρακίνηση για διάχυση της γνώσης, το όραμα και η επιβράβευση, που αποτελούν στοιχεία της μετασχηματιστικής ηγεσίας, είναι παράγοντες που προωθούν τις καινοτομικές συμπεριφορές των εργαζομένων.

Στην έρευνα του Coklar (2012), ο οποίος διερεύνησε τα επίπεδα καινοτομικότητας 190 σχολικών διευθυντών, με την κλίμακα των Hurt et al. (1977),

όπως προσαρμόστηκε από τους Kılıçer and Odabaşı (2010), διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία του δείγματος ανήκε στην κατηγορία των επιλεκτικά καινοτόμων, ακολουθούμενοι από τους μετριοπαθείς και τους καινοτόμους, με ένα μικρό ποσοστό να ανήκει στους επιφυλακτικούς και κανέναν στους συντηρητικούς. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η συχνή χρήση του διαδικτύου αποτελεί ένδειξη της ατομικής καινοτομικότητας.

Στο ελληνικό πλαίσιο, η έρευνα σχετικά με την καινοτομικότητα στην εκπαίδευση είναι αρκετά περιορισμένη, δεδομένου ότι οι δύο έρευνες που εντοπίστηκαν αφορούν σχολικούς ηγέτες, παρά εκπαιδευτικούς. Η Βασιλάκη (2012) διερεύνησε τον ρόλο των σχολικών ηγετών στην εφαρμογή καινοτομιών σε δείγμα 94 διευθυντών σχολικών μονάδων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διευθυντές, που προσανατολίζονται προς συμμετοχικά μοντέλα ηγεσίας και εφαρμόζουν πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας, έχουν υψηλά επίπεδα ατομικής καινοτομικότητας. Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι και το σχολικό κλίμα ήταν καινοτομικό σε υψηλό βαθμό.

Παρομοίως, οι Sarafidou και Xafakos (2015) διερεύνησαν την καινοτομικότητα των διευθυντών και τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας ως πιθανούς προβλεπτικούς παράγοντες ενός σχολικού κλίματος που προωθεί την έρευνα και την καινοτομικότητα, σε δείγμα που αποτελούνταν από 190 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η καινοτομικότητα του διευθυντή συνυπάρχει με το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, καθώς βρέθηκε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της καινοτομικότητας των διευθυντών και όλων των διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας, δηλαδή της ανάπτυξης οράματος, του εξατομικευμένου ενδιαφέροντος για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και της πνευματικής ενεργοποίησης. Επίσης, διαπιστώθηκε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας και του καινοτομικού σχολικού κλίματος. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι το καινοτομικό σχολικό κλίμα δημιουργείται εάν ο διευθυντής παρέχει κίνητρα και εξατομικευμένο ενδιαφέρον στους εκπαιδευτικούς και, προπαντός, εάν ενεργεί ως πρότυπο καινοτομικότητας στο σχολείο. Ωστόσο, υπογράμμισαν ότι η καινοτομικότητα του διευθυντή και η μετασχηματιστική ηγεσία δεν διασφαλίζουν ότι το σχολείο θα είναι προσανατολισμένο στην έρευνα. Σύμφωνα με τους ερευνητές, είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διαθέτουν κάποια

στοιχεία καινοτομικότητας, παρά τους περιορισμούς του συγκεντρωτικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Η ατομική καινοτομικότητα των εκπαιδευτικών, ως η δεξιότητα να αναπτύσσουν, να υιοθετούν ή να εφαρμόζουν καινοτομίες, αναδεικνύεται ως σημαντικό εργαλείο για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αν και από τις διεθνείς έρευνες σε πληθυσμούς φοιτητών και εκπαιδευτικών αναδύονται διαφοροποιήσεις ως προς τον βαθμό καινοτομικότητας και συσχετίσεις μεταξύ της καινοτομικότητας και άλλων παραγόντων, στην ελληνική βιβλιογραφία, η καινοτομικότητα έχει διερευνηθεί μόνο σε πληθυσμούς διευθυντών και σε σχέση με το στυλ ηγεσίας τους.

Κεφάλαιο 4: Αυτοαποτελεσματικότητα και ατομική καινοτομικότητα

Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας και της ατομικής καινοτομικότητας είναι σημαντική, καθώς, μέσω αυτής, μπορεί να διερευνηθούν οι δυνατότητες που έχει ένας οργανισμός ως προς την εφαρμογή καινοτομιών. Αξιολογώντας την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας που έχουν οι εργαζόμενοι ή οι υποψήφιοι εργαζόμενοι και αναπτύσσοντας προγράμματα επιμόρφωσης των εργαζομένων με εστίαση στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, ένας οργανισμός μπορεί να μεγιστοποιήσει την ετοιμότητά του για την εφαρμογή καινοτομιών (Kumar & Uzkuurt, 2011). Δεδομένου ότι η εφαρμογή οργανωσιακών αλλαγών βασίζεται στις ατομικές συμπεριφορές των μελών του οργανισμού, η ατομική καινοτομικότητα μπορεί να διασφαλίσει την επιτυχία ή επιβίωση του οργανισμού (Zainal & Matore, 2019, 2020).

Η βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζεται θετικά με την καινοτομική συμπεριφορά (Hammond et al., 2011) και ότι η υψηλή συλλογική αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται με τη δημιουργικότητα, την ποιότητα και βελτίωση της απόδοσης και την καινοτομικότητα (Beerkens & Hagelaar, 2018· Yaakobi, 2018). Οι Beerkens & Hagelaar (2018) χαρακτηριστικά αναφέρουν το φαινόμενο του Πυγμαλίωνα, προκειμένου να υπογραμμίσουν τη δυναμική των προσδοκιών. Σύμφωνα με το φαινόμενο του Πυγμαλίωνα, όταν ένας προϊστάμενος έχει υψηλές προσδοκίες από έναν υφιστάμενό του, η απόδοση του τελευταίου αυξάνεται, επειδή μεταβάλλονται και οι προσδοκίες που έχει ο ίδιος από τον εαυτό του. Αυτή η τροποποίηση των προσδοκιών ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητά του, καθώς πιστεύει πλέον στην ικανότητά του για επιτυχία. Επομένως, όταν οι προϊστάμενοι αναπτύσσουν προσδοκίες για καινοτομικότητα, συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των εργαζομένων και, ως εκ τούτου, ενθαρρύνουν τις καινοτομικές συμπεριφορές τους. Παρομοίως, σε συμφωνία με την κοινωνικογνωστική θεωρία, οι υφιστάμενοι ενισχύουν την αυτοαποτελεσματικότητά των υφισταμένων, όταν λειτουργούν ως πρότυπα για συγκεκριμένες δράσεις, αλλά και μέσω της λεκτικής παρακίνησης (Beerkens & Hagelaar, 2018).

Γενικότερα, η αυτοαποτελεσματικότητα, είτε σε ατομικό είτε σε συλλογικό επίπεδο, είναι αναγκαία για την ενίσχυση της επιμονής που απαιτείται κατά τη διαδικασία εφαρμογής μιας καινοτομίας, κατά τη διάρκεια της οποίας είναι πιθανό να

προκύψουν ποικίλα εμπόδια. Ειδικότερα σε περιπτώσεις αντίστασης προς την καινοτομία, η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα της ομάδας οδηγεί σε ακριβείς εκτιμήσεις, οι οποίες απομακρύνουν τις αμφιβολίες και οδηγούν σε αυξημένη καινοτομική συμπεριφορά. Σε παρόμοιο πνεύμα, η παραχώρηση μεγαλύτερης αυτονομίας σε μια ομάδα ενισχύει τη συλλογική αυτοαποτελεσματικότητα, καθώς η αξία και η απόδοση της ομάδας αναγνωρίζεται (Beerkens & Hagelaar, 2018).

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συνδέεται με την προθυμία τους να εφαρμόζουν διδακτικές καινοτομίες (Ghaith & Yaghi, 1997). Η βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι πιο πιθανό να επιλέγουν καινοτόμες διδακτικές τεχνικές και, γενικότερα, να εφαρμόζουν διδακτικές καινοτομίες στην τάξη (Wang'eri & Otanga, 2014). Αυτό φαίνεται μάλλον αυτονόητο, εφόσον οι εκπαιδευτικοί με αντίληψη υψηλής αυτοαποτελεσματικότητας είναι ανοικτοί σε νέες ιδέες, έχουν πίστη στις ικανότητές τους, παρά τις δυσκολίες (Celik, 2013· Wang'eri & Otanga, 2014) και είναι πρόθυμοι να εφαρμόζουν εκπαιδευτικές καινοτομίες και να πειραματίζονται με νέες μεθόδους διδασκαλίας, που καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών τους (Celik, 2013). Οι Hsiao et al. (2011) προτείνουν την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ενισχύσουν την καινοτομικότητά τους στον εργασιακό τους χώρο.

Η συσχέτιση της αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας και της καινοτομικότητας έχει ήδη διερευνηθεί στη διεθνή βιβλιογραφία, αν και η πλειοψηφία των ερευνών αφορά φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων, παρά εν ενέργεια εκπαιδευτικούς, ή άλλους επαγγελματίες. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Kumar και Uz Kurt (2011) συμμετείχαν 271 επαγγελματίες με εργασιακή εμπειρία μεγαλύτερη των δύο ετών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά τους, επιβεβαιώθηκε η επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας στην ατομική καινοτομικότητα, καθώς βρέθηκε θετική συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας και της καινοτομικότητας, κάτι που υποδηλώνει ότι η υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα συνεπάγεται υψηλότερα επίπεδα καινοτομικότητας. Στην ίδια έρευνα, διερευνήθηκε ο ρόλος του πολιτισμού στη σχέση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και καινοτομικότητας και βρέθηκε θετική επίδραση της πολιτισμικής διάστασης του ατομικισμού σε αυτή τη σχέση.

Στην έρευνα του Celik (2013), στην οποία διερευνήθηκε η καινοτομικότητα και το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας φοιτητών διαφόρων τμημάτων, συμπεριλαμβανομένων και των παιδαγωγικών, διαπιστώθηκε μια αρνητική σημαντική συσχέτιση μεταξύ της διάστασης της καινοτομικότητας που αφορά την αντίσταση προς την αλλαγή και των διαστάσεων της διαχείρισης συμπεριφοράς, της παρακίνησης και της καθοδήγησης των μαθητών, που αποτελούν διαστάσεις της κλίμακας αυτοαποτελεσματικότητας. Αντίθετα, βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της καινοτομικότητας και των προαναφερθέντων διαστάσεων της αυτοαποτελεσματικότητας. Ακόμη, βρέθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ των επιπέδων ατομικής καινοτομικότητας και της παρακίνησης και καθοδήγησης των μαθητών και της ανάπτυξης των διδακτικών δεξιοτήτων των φοιτητών. Έτσι, συμπεραίνεται ότι τα υψηλά επίπεδα ατομικής καινοτομικότητας έχουν θετική επίδραση στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, αναφορικά με την παρακίνηση και την καθοδήγηση των μαθητών, και την ανάπτυξη διδακτικών δεξιοτήτων των φοιτητών, καθώς οι υποκλίμακες της κλίμακας αυτοαποτελεσματικότητας αυξάνονταν σε αναλογία με το επίπεδο καινοτομικότητας. Ακόμη, ο Celik (2013) διαπίστωσε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των φοιτητών με υψηλή ατομική καινοτομικότητα είναι σημαντική για όλες τις κατηγορίες, πλην αυτής των καινοτόμων.

Οι Zainal και Matore (2020) αξιολόγησαν τους παράγοντες που επηρεάζουν τις καινοτομικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, μέσω μιας συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης, στην οποία συμπεριλήφθηκαν μελέτες από το 2010 έως το 2019. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η ηγεσία και η αυτοαποτελεσματικότητα είναι οι πιο ισχυροί παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη και διατήρηση των καινοτομικών συμπεριφορών των εκπαιδευτικών, αν και δεν είναι σαφές εάν αυτή η επίδραση είναι άμεση ή έμμεση, εάν δηλαδή αποτελούν διαμεσολαβητικούς παράγοντες. Ειδικότερα για την αυτοαποτελεσματικότητα, διαπιστώθηκε ότι τα ευρήματα των ερευνών επιβεβαιώνουν την κοινωνικογνωστική θεωρία, σχετικά με το ότι η αυτοαποτελεσματικότητα επιδρά στην απόδοση και τη συμπεριφορά του ατόμου, ειδικότερα στην προσπάθεια, την ανθεκτικότητα και την προθυμία για αποδοχή αλλαγών.

Σε μία παρόμοια βιβλιογραφική έρευνα, αυτή των Bawuro et al. (2020), στην οποία συμπεριλήφθηκαν 44 μελέτες από το 2009 έως το 2019, διερευνήθηκαν οι παρωθητικοί παράγοντες που επιδρούν στην καινοτομική συμπεριφορά των

εκπαιδευτικών. Από τους παράγοντες που εξετάστηκαν, η δημιουργική αυτοαποτελεσματικότητα αναδύθηκε ως ένας από τους τρεις σημαντικότερους παρωθητικούς μηχανισμούς που πυροδοτούν την καινοτομική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, με τους άλλους δύο να είναι η εσωτερική και προκοινωνική παρακίνηση.

Παρομοίως, οι Annida και Harsanti (2019) διερεύνησαν τους παράγοντες που επηρεάζουν την καινοτομική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών σε δείγμα 106 εκπαιδευτικών με τουλάχιστον ενός έτους προϋπηρεσία. Από τα αποτελέσματα, διαπιστώθηκε σημαντική θετική επίδραση της εργασιακής ευτυχίας και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην καινοτόμα εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, με την αυτοαποτελεσματικότητα να αποτελεί ισχυρότερο προβλεπτικό παράγοντα της καινοτομικής συμπεριφοράς. Μάλιστα, διαπιστώθηκε πως η ταυτόχρονη παρουσία των δύο αυτών παραγόντων έχει μεγαλύτερη επίδραση από ό,τι μεμονωμένα.

Ένας από τους στόχους των Permana et al. (2020) ήταν να διερευνήσουν την επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας στην καινοτομικότητα των εκπαιδευτικών, αναλύοντας ποιοτικά δεδομένα που αντλήθηκαν από συνεντεύξεις με 56 εκπαιδευτικούς και έναν διευθυντή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, επιβεβαιώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα έχουν και υψηλότερα επίπεδα καινοτομικότητας.

Στην έρευνα των Hsiao et al. (2011), στην οποία συμμετείχαν 546 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ιδιωτικών και δημόσιων σχολείων, διαπιστώθηκε η συμβολή της αυτοαποτελεσματικότητας στην καινοτόμα εργασιακή συμπεριφορά, η οποία συνίσταται στην εισαγωγή και εφαρμογή νέων και χρήσιμων ιδεών, διαδικασιών ή προϊόντων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της καινοτόμας εργασιακής συμπεριφοράς σε τρεις υποκλίμακες, αυτή της παραγωγής καινοτόμων ιδεών, αυτή της προώθησης ιδεών και εκείνη της υλοποίησης ιδεών. Η στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της καινοτόμας εργασιακής συμπεριφοράς υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι περισσότερο καινοτόμοι στη διδασκαλία, με αποτέλεσμα η ακαδημαϊκή επίτευξη, η παρακίνηση και η αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών τους να βελτιώνονται.

Σε παρόμοιο πνεύμα, στην έρευνα των Ghaith και Yaghi (1997), διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, της εμπειρίας και των στάσεων τους προς την εφαρμογή διδακτικών καινοτομιών. Στην έρευνα συμμετείχαν 25 εκπαιδευτικοί που είχαν ολοκληρώσει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για τη συνεργατική μάθηση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της στάσης τους προς τις καινοτομίες, ενώ βρέθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της εμπειρίας και της στάσης τους.

Τέλος, οι Thoonen et al. (2011) διερεύνησαν την επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, των εργασιακών συνθηκών και της παρακίνησης και μάθησης των εκπαιδευτικών στις διδακτικές πρακτικές τους, σε ένα δείγμα 502 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η αυτοαποτελεσματικότητα εμφανίστηκε ως ο πιο ισχυρός παρωθητικός παράγοντας για τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών, ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία βρέθηκε πως ενεργοποιεί την επαγγελματική ανάπτυξη και παρακίνηση των εκπαιδευτικών, με στόχο τη βελτίωση των συνθηκών στο σχολείο, με τη μετατροπή του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης.

Από τη βιβλιογραφία αναδεικνύεται η συσχέτιση μεταξύ της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας και της ατομικής καινοτομικότητας. Ειδικότερα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας εμφανίζουν και υψηλότερα επίπεδα καινοτομικότητας, υποδηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι περισσότερο πρόθυμοι να αναπτύσσουν, να υιοθετούν και να εφαρμόζουν καινοτομίες, κάτι που συμβάλλει στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους.

Κεφάλαιο 5: Επίδραση δημογραφικών παραγόντων στην αυτοαποτελεσματικότητα και ατομική καινοτομικότητα

Αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στις έρευνες δείχνουν μάλλον μεικτά αποτελέσματα. Μετά την ανάλυση 88 μελετών σχετικά με του παράγοντες που συμβάλλουν στη διδακτική αποτελεσματικότητα και τα αποτελέσματά της, ο Ross (1994), διαπίστωσε πως τα προσωπικά στοιχεία, όπως το γένος, η διδακτική κατάρτιση, η εμπειρία και η απόδοση αιτιών, σχετίζονται με υψηλότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας. Πιο αναλυτικά, αν και οι γυναίκες δηλώνουν υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας, οι συσχετίσεις είναι αδύναμες και δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Ωστόσο, το αποτέλεσμα αυτό πιθανά απορρέει από το στερεότυπο ότι η διδασκαλία είναι κατεξοχήν γυναικείο επάγγελμα (Ross, 1994). Αντίθετα, η Riggs (1991) διαπίστωσε ότι οι άνδρες φοιτητές και έμπειροι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκφράζουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, όταν χρησιμοποιήθηκε ένα εργαλείο που εστίαζε στην αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών, κάτι που, επίσης, αποτελεί στερεότυπο, δεδομένου ότι τις φυσικές επιστήμες προτιμούν οι άνδρες εκπαιδευτικοί.

Επιπλέον, σε κάποιες έρευνες διαπιστώθηκε ότι η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα μειώνεται με την εμπειρία, δεδομένου ότι οι φοιτητές έχουν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ μετά το πρώτο έτος παρατηρείται μείωση. Ωστόσο, και σε αυτή την περίπτωση, τα ευρήματα δεν είναι σημαντικά και περιορίζονται στα πρώτα έτη εισαγωγής στο επάγγελμα, ενώ, σε κάποιες άλλες έρευνες, παρατηρείται αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας με την εμπειρία. Ο Ross (1994) αποδίδει τη μείωση της αισιοδοξίας των εκπαιδευτικών στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί σταδιακά συνειδητοποιούν την ετερογένεια των μαθητών και την αδυναμία της διδασκαλίας να επιλύσει προβλήματα που προκύπτουν στο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, ενώ πιθανολογεί πως μπορεί να είναι ένα είδος αμυντικού μηχανισμού, που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αποδώσουν τις αποτυχίες των μαθητών τους σε παράγοντες που είναι εκτός του ελέγχου των ίδιων. Από την άλλη πλευρά, η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι αυξάνεται συν τω χρόνω, πιθανά επειδή αναγνωρίζουν ότι οι προσπάθειές τους είναι αποτελεσματικές, χάρη στις δεξιότητες που αναπτύσσουν ή ενισχύουν.

Σύμφωνα με την ανάλυση του Ross (1994), το μορφωτικό επίπεδο επιδρά θετικά στην αυτοαποτελεσματικότητα και αποτελεί προβλεπτικό παράγοντά της. Αναφορικά με την απόδοση αιτιών, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που αποδίδουν την ακαδημαϊκή επίτευξη ή αποτυχία των μαθητών σε παράγοντες που μπορούν να ελέγχουν, όπως το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των μαθητών, έχουν υψηλότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς και εκείνοι που εστιάζουν σε παράγοντες που αφορούν τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όπως τις ικανότητές τους και τις διδακτικές επιλογές τους. Ο Ross (1994) υπογραμμίζει τη δυσκολία συσχέτισης μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και απόδοσης αίτιων, καθώς το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να αναλάβουν την ευθύνη των πράξεών τους αποτελεί προϋπόθεση για την αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας, αλλά είναι πιθανό η σχέση αυτή να είναι αντίστροφη, ότι δηλαδή η αυτοαποτελεσματικότητα έχει ως αποτέλεσμα την ανάληψη ευθυνών.

Σχετικά με τα οργανωσιακά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα, ο Ross (1994) παραθέτει μια σειρά ερευνών που αναδεικνύουν την επίδρασή τους στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Παρατηρείται, λοιπόν, υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συγκριτικά με εκείνους που εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αν και η σχέση μεταξύ της βαθμίδας εκπαίδευσης και αυτοαποτελεσματικότητας είναι περισσότερο περίπλοκη, δεδομένου ότι εμπλέκονται και άλλοι παράγοντες. Σχετικά με το μέγεθος της τάξης, τα αποτελέσματα είναι μεικτά, ενώ βρέθηκε ότι τα σχολικά περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα άγχους και ικανοποιημένους εκπαιδευτικούς επηρεάζουν θετικά την αυτοαποτελεσματικότητα. Επιπλέον, η συνεργατική κουλτούρα και η σχολική ηγεσία, που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, συμβάλλουν στην αίσθηση υψηλότερης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Σε παρόμοιο συμπέρασμα σχετικά με τα μεικτά αποτελέσματα των ερευνών για την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων κατέληξαν και οι Wang'eri και Otanga (2014), οι οποίοι διερεύνησαν τους δημογραφικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και τον βαθμό στον οποίο οι παράγοντες αυτοί καθορίζουν την επιλογή των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν παραδοσιακές ή καινοτόμες διδακτικές τεχνικές. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική τους επισκόπηση, κάποιες έρευνες καταδεικνύουν την

αδυναμία παραμέτρων, όπως αυτών του γένους, της διδακτικής εμπειρίας και της υποστήριξης των συναδέλφων, να προβλέψουν τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ κάποιες άλλες εντοπίζουν διαφοροποιήσεις στην αυτοαποτελεσματικότητα ως προς το φύλο. Σε συμφωνία με τη διαπίστωση του Ross (1994), οι ερευνητές παρατήρησαν ότι τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζονται υψηλότερα πριν τον διορισμό τους, αλλά μειώνονται δραματικά κατά το πρώτο έτος εργασίας τους. Από την άλλη πλευρά, τα επίπεδα αυξάνονται σταδιακά με τη διδακτική εμπειρία τους, χωρίς, όμως, να πλησιάζουν τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, στην οποία συμμετείχαν 80 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι Wang'eri και Otanga (2014) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 35-45 εμφάνισαν τα υψηλότερα ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας, όπως και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, εκείνοι με διδακτική προϋπηρεσία 11-15 ετών και εκείνοι που δίδασκαν φυσικές επιστήμες. Ωστόσο, όπως συμπέραναν οι ερευνητές, τα χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς καταδεικνύουν την απουσία επίδρασης της ηλικίας και της διδακτικής εμπειρίας, λαμβάνοντας υπόψη ότι, σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία, η αυτοαποτελεσματικότητα είναι περισσότερο ελατή στα πρώτα χρόνια

Οι Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2007) επισημαίνουν ότι οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας τείνουν να είναι σταθερές από την ώρα που διαμορφώνονται και, επομένως, δεν ενισχύονται με την ηλικία ή τη διδακτική εμπειρία. Οι αντιλήψεις των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό από την κοινωνική πειθώ, όπως από την άμεση ή έμμεση ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τους μαθητές τους και την καθοδήγηση, την ενθάρρυνση και τις συμβουλές των έμπειρων συναδέλφων τους (Nina et al., 2016). Ωστόσο, οι νέοι εκπαιδευτικοί που ξεκινούν με χαμηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας, είτε φροντίζουν να βελτιώσουν την απόδοσή τους είτε εγκαταλείπουν το επάγγελμα. Μάλιστα, μερικές έρευνες δείχνουν ότι όσοι αποχωρούν έχουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σε σημαντικό βαθμό, συγκριτικά με τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

Οι Ghaith και Yaghi (1997), παρόλο που συμφωνούν ότι υπάρχει αυξημένη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας στους φοιτητές και μεγαλύτερη σταθερότητα στους έμπειρους εκπαιδευτικούς, παρατήρησαν ότι σε κάποιες έρευνες διαπιστώνεται μείωση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας με την αύξηση της διδακτικής εμπειρίας. Στην έρευνά τους, διαπιστώθηκε αρνητική συσχέτιση της εμπειρίας με την αυτοαποτελεσματικότητα, καθώς οι φοιτητές δήλωσαν πως η ικανότητά τους να συμβάλλουν στη μάθηση περιορίζεται από παράγοντες που δεν βρίσκονται υπό τον έλεγχο του σχολείου.

Αν και στην κοινωνικογνωστική θεωρία δεν αναδεικνύεται η παράμετρος της ηλικίας ως καθοριστική, παρόλο που διευκρινίζεται ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας κατά τη διάρκεια του βίου, μεταγενέστερες έρευνες αποτυπώνουν αλλαγές στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία, καθώς οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, όπως και οι νεαρότεροι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, υπάρχει και μια άλλη σειρά ερευνών που επιβεβαιώνει την υπόθεση του Bandura, ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της ηλικίας (Lesh, 2017).

Η έρευνα των Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2007) διερεύνησε τη λεκτική πειθώ, με τη μορφή της διαπροσωπικής στήριξης από σχολικούς ηγέτες, συναδέλφους, γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, και τις πρότερες εμπειρίες, οι οποίες εκλαμβάνονται ως το αίσθημα ικανοποίησης από προηγούμενες διδακτικές επιτυχίες. Στην έρευνα συμμετείχαν 255 τελιόφοιτοι φοιτητές τριών κρατικών πανεπιστημίων και εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και, ανάμεσα σε άλλες κλίμακες, χρησιμοποιήθηκε και αυτή των Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2001). Σύμφωνα με τα αποτελέσματά τους, οι νέοι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν χαμηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας, κάτι που αιτιολογείται εφόσον ληφθεί υπόψη η έλλειψη εμπειρίας τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία είχαν υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας. Αν και οι δημογραφικοί παράγοντες που εξετάστηκαν δεν εμφάνισαν καμία επίδραση στις αντιλήψεις, παρατηρήθηκε ότι η διαθεσιμότητα των πόρων έχει επίδραση στους νέους και το μορφωτικό επίπεδο στους έμπειρους εκπαιδευτικούς. Η στήριξη των γονέων και της κοινότητας βρέθηκε ότι σχετίζεται με τις αντιλήψεις των έμπειρων, όπως και οι εμπειρίες επιτυχημένης απόδοσης, αν και διαπιστώθηκε ότι όσο υψηλότερα ήταν τα

σκορ στην αντιλαμβανόμενη υποστήριξη, τόσο υψηλότερη ήταν η ικανοποίηση, όχι, όμως, το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας.

Η Lesha (2017), στην έρευνα της οποίας συμμετείχαν 850 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαπίστωσε πως η ηλικία ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις τρεις διαστάσεις της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, δηλαδή την εμπλοκή των μαθητών, τις διδακτικές στρατηγικές και τη διαχείριση της τάξης, όπως αποτυπώνονται στην κλίμακα των Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2001).

Δεδομένου ότι η διδακτική εμπειρία σχετίζεται με την ηλικία, οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη ηλικία και προϋπηρεσία εμφανίζονται σε κάποιες έρευνες με χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα, αν και οι συσχετίσεις δεν είναι σημαντικές. Αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι οι νεαρότεροι εκπαιδευτικοί απομυθοποιούν το παιδαγωγικό λειτούργημα στην αρχή της σταδιοδρομίας τους, καθώς έρχονται αντιμέτωποι με ποικίλους παράγοντες που δυσχεραίνουν το έργο τους. Η κατάσταση αυτή τους αναγκάζει να εισέλθουν σε ένα στάδιο προσαρμογής και να επαναπροσδιορίσουν τους στόχους και τις προσδοκίες τους με βάση τις πληροφορίες που αντλούν από τη σχολική καθημερινότητα. Αντίθετα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία και έμπειροι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει ρεαλιστικότερες προσδοκίες και μηχανισμούς αντιμετώπισης των δυσκολιών και εμποδίων, στην προσπάθειά τους να παράγουν ποιοτικό έργο (Παράσχου, 2012).

Σύμφωνα με τους Kaldi και Xafakos (2017), η βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η διδακτική εμπειρία επηρεάζει τις στάσεις και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Αυτό αποδεικνύεται από τις έρευνες που δείχνουν ότι οι φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων έχουν υψηλότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, συγκριτικά με τους υπηρετούντες, οι οποίοι φαίνεται πως έχουν αντιμετωπίσει ποικίλα προβλήματα και δεν είναι πλέον ενθουσιώδεις και αισιόδοξοι, όπως οι φοιτητές.

Στην έρευνα των Nina et al. (2016), στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί ηλικίας 28-44 ετών, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής πειθούς και της προϋπηρεσίας, καθώς βρέθηκε ότι οι νεοδιοριζόμενοι αποδίδουν μικρή ή μέτρια αξία στην κοινωνική πειθώ αντίθετα με τους εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη προϋπηρεσία (5-10 και 16-20 έτη). Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε αντίθεση με τις προηγούμενες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες η λεκτική πειθώ είναι

σημαντική για τους νεοεισερχομένους στο επάγγελμα, ενώ οι έμπειροι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στις πρότερες εμπειρίες τους. Επίσης, βρέθηκε ότι μόνο η ηλικία συσχετίζεται με τους συναισθηματικούς και βιολογικούς παράγοντες, μια πηγή πληροφόρησης που θεωρείται ότι έχει τη μικρότερη επίδραση. Σχετικά με το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε καμία από τις πηγές που διαμορφώνουν την αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, στην έρευνα της Παράσχου (2012), που διερεύνησε τη σχέση μεταξύ αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών, εξετάστηκαν οι παράμετροι του φύλου και της προϋπηρεσίας στην αυτοαποτελεσματικότητα. Το δείγμα, που αποτελούνταν από 84 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κλήθηκε να απαντήσει ένα ερωτηματολόγιο που διαμόρφωσε η ερευνήτρια, με τις δηλώσεις για την αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας να έχουν χωριστεί σε τέσσερις διαστάσεις, την αυτοαποτελεσματικότητα στη διδασκαλία, τη διαχείριση της τάξης, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την ενεργοποίηση και εμπλοκή των μαθητών. Αναφορικά με το φύλο και την εμπειρία, δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές, παρά μόνο στη διάσταση της αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία, στην οποία οι άνδρες εμφάνισαν ελαφρώς υψηλότερα ποσοστά.

Στην έρευνα του Παπαγιαννάκου (2012), βρέθηκε ότι οι άνδρες δήλωσαν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ δεν βρέθηκαν διαφοροποιήσεις ως προς την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τον χρόνο υπηρεσίας, τις σπουδές ή το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Σε παρόμοια παλαιότερη έρευνα, στην οποία συμμετείχαν 106 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και διερευνήθηκαν η αυτοαποτελεσματικότητα, η επαγγελματική εξουθένωση, η εμπειρία και η πρόθεση παραπομπής μαθητών με διαταρακτική συμπεριφορά στην ειδική εκπαίδευση, οι Egyed και Short (2006) διαπίστωσαν ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και εμπειρίας. Επίσης, βρέθηκε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα και η επαγγελματική εξουθένωση έχουν αντίστροφη σχέση, με την έννοια ότι, όταν αυξάνεται η μία παράμετρος, η άλλη μειώνεται.

Τέλος, στην έρευνα της Γιάγκου (2018), οι δημογραφικοί παράγοντες του φύλου, του τομέα εκπαίδευσης (δημόσιος ή ιδιωτικός) και της σχέσης εργασίας δεν διαφοροποίησαν τις τιμές της αυτοαποτελεσματικότητας.

Σε σχέση με την ατομική καινοτομικότητα, η διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών, επίσης, καταλήγει σε μεικτά αποτελέσματα. Στην έρευνα των Wang'eri και Otanga (2014), διαπιστώθηκε ισχυρή αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της εφαρμογής καινοτόμων διδακτικών τεχνικών (Wang'eri & Otanga, 2014).

Οι Bautista et al. (2018) παρατήρησαν μικρή υπεροχή των ανδρών στην ατομική καινοτομικότητα, χωρίς, ωστόσο, να είναι σημαντική, ενώ σε σχέση με την ηλικία δεν βρέθηκε σημαντική στατιστικά διαφορά. Οι Yilmaz και Bayraktar (2014) δεν παρατήρησαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών προς την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας ως προς το φύλο, αν και οι εκπαιδευτικοί κάτω των 51 ετών είχαν χαμηλότερους μέσους όρους στην κλίμακα.

Παρομοίως ο Incik (2020) δεν παρατήρησε διαφοροποιήσεις στην καινοτομικότητα των τελειόφοιτων φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων ως προς το φύλο ή το τμήμα. Στην έρευνα του Jong (2007), βρέθηκε υψηλότερη καινοτομικότητα στους άνδρες και καλύτερες αξιολογήσεις από τους προϊσταμένους τους στην καινοτόμα εργασιακή συμπεριφορά. Ωστόσο, ο ερευνητής διευκρινίζει ότι αυτό μπορεί να συμβαίνει επειδή παραδοσιακά οι άνδρες έχουν περισσότερες ευκαιρίες ανέλιξης και κατέχουν θέσεις που υποστηρίζουν την καινοτομικότητα.

Στη βιβλιογραφική τους έρευνα σχετικά με την καινοτομική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών από 1990 έως 2013, οι Thurlings et al. (2014) διαπίστωσαν ότι από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που μελετήθηκαν, δηλαδή το φύλο, η ηλικία, το εισόδημα, η διδακτική εμπειρία, οι σπουδές, το μορφωτικό επίπεδο και η προϋπηρεσία, μόνο το εισόδημα και οι σπουδές διαπιστώθηκε πως είχαν θετική επίδραση στην καινοτομικότητα, ενώ η ηλικία είχε μικρή επίδραση στην καινοτομική συμπεριφορά.

Στην έρευνα των Hammond et al. (2011), οι δημογραφικοί παράγοντες του μορφωτικού επιπέδου και της προϋπηρεσίας, αν και είχαν θετική σχέση με την καινοτομικότητα, δεν αποδείχθηκε πως αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες. Παρομοίως, στην έρευνα του Coklar (2012), διαπιστώθηκε ότι η προϋπηρεσία δεν επηρεάζει την καινοτομικότητα των σχολικών διευθυντών.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, τα αποτελέσματα της έρευνας των Ξαφάκος, Σταυρόπουλος και Καλδή (2018), έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ολοκλήρωσαν ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα δήλωσαν περισσότερο καινοτόμοι και δεκτικοί στην καινοτομία. Όπως εξηγούν οι ερευνητές, στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος είναι εκείνοι που αναζητούν τρόπους να αναβαθμίσουν τις γνώσεις τους, ανταποκρινόμενοι στις προκλήσεις και εξελίσσοντας τις πρακτικές τους. Παράλληλα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα επιδραστικότητας, συγκριτικά με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, λόγω της αίσθησης συνέχειας του εκπαιδευτικού τους έργου και της παραμονής τους σε μια σχολική μονάδα για μεγάλο χρονικό διάστημα, σε συνδυασμό με την εμπειρία τους, αισθάνονται περισσότερο επιδραστικοί, αντίθετα με τους αναπληρωτές, το έργο των οποίων διακόπτεται για να συνεχιστεί πιθανά το επόμενο σχολικό έτος.

Στην έρευνα του Θεοδωρόπουλου (2019), στην οποία διερευνήθηκαν ο ρόλος των αξιών 450 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην εμπλοκή τους σε καινοτόμα προγράμματα, διαπιστώθηκε ότι το φύλο δεν επιδρά στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε καινοτόμες πρακτικές. Αντίθετα, η προϋπηρεσία επηρεάζει τις συμπεριφορές τους, καθώς οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας έχουν αυξημένη συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα, στοχεύοντας στην επαγγελματική τους ανέλιξη, κάτι που υποδηλώνει ότι παρακινούνται από τις φιλοδοξίες τους. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας συμμετέχουν σε καινοτόμες πρακτικές για να βελτιώσουν την εικόνα του σχολείου, αντανακλώντας την αυξημένη προθυμία τους για προσφορά. Αντίθετα, στην έρευνα της Βασιλάκη (2012), δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην καινοτομικότητα των διευθυντών ως προς το φύλο ή την ηλικία, την προϋπηρεσία ή την περιοχή του σχολείου.

Οι μελέτες που εξέτασαν την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στην αυτοαποτελεσματικότητα και την καινοτομικότητα ταυτόχρονα είναι περιορισμένες. Στις τρεις έρευνες που διεξήγαν για τις ανάγκες της μελέτης τους οι Salanova et al. (2012), συμμετείχαν 527 φοιτητές από διαφορετικά τμήματα, άτομα που εμπλέκονταν σε ομαδικές καινοτόμες δράσεις και άτομα που εργάζονταν στον κατασκευαστικό τομέα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας έχει θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα, ανάλογα με το πλαίσιο. Ωστόσο, δεν

διαπιστώθηκε μεταβολή των αυτοαποτελεσματικότητας στην ακαδημαϊκή απόδοση των φοιτητών ή την καινοτομικότητά τους με τον χρόνο.

Στην έρευνα των Wang'eri και Otanga (2014), τα αποτελέσματα ανέδειξαν την επίδραση του φύλου, της προϋπηρεσίας και του σχολικού μαθήματος στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, δεν εντοπίστηκε επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στην επιλογή των καινοτόμων διδακτικών τεχνικών. Ακόμη, οι εμπειρίες επιτυχημένης απόδοσης βρέθηκε ότι αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα της χρήσης καινοτόμων τεχνικών, σε συμφωνία με τον Bandura, που υπογραμμίζει την αξία των εμπειριών σε νέους και έμπειρους εκπαιδευτικούς (Wang'eri & Otanga, 2014).

Στην έρευνα του Celik (2013), δεν διαπιστώθηκε σημαντική επίδραση του φύλου ή του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των εκπαιδευτικών στην ατομική καινοτομικότητα και αυτοαποτελεσματικότητά τους. Τέλος, στην έρευνα των Ghaith και Yaghi (1997), βρέθηκε ότι η εμπειρία συσχετίζεται με την προθυμία των φοιτητών να εφαρμόζουν καινοτομίες, η οποία ωστόσο, μειώνεται με την αύξηση των ετών.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, τα ευρήματα ερευνών αναδεικνύουν τη θετική επίδραση της υψηλής αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η καινοτομικότητα και η συσχέτισή της με την αυτοαποτελεσματικότητα δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς στην ελληνική βιβλιογραφία, ενώ στη διεθνή βιβλιογραφία, τα δείγματα των ερευνών αποτελούνται κυρίως από φοιτητές, παρά εν ενέργεια εκπαιδευτικούς. Παρομοίως, η έρευνα σχετικά με την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στην καινοτομικότητα δεν έχει καταλήξει σε σαφή συμπεράσματα, ενώ, κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω έρευνα σχετικά με τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ως προβλεπτικός παράγοντας της ατομικής καινοτομικότητάς τους.

Η έρευνα

Κεφάλαιο 6: Μέθοδος έρευνας

6.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εντοπίσει την επίδραση του αισθήματος της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις τους για την ατομική τους καινοτομικότητα. Η έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, που υπηρετούν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι τα εξής:

1. Αν και σε ποιο βαθμό το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας σχετίζεται με τις αντιλήψεις τους για την ατομική τους καινοτομικότητα.
2. Αν και σε ποιο βαθμό το αίσθημα της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης και οι διαστάσεις του σχετίζονται με τις αντιλήψεις τους για την ατομική καινοτομικότητά τους.
3. Αν και σε ποιο βαθμό οι διαστάσεις της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα της ατομικής τους καινοτομικότητας.

6.2 Μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, καθώς αποτελεί την καταλληλότερη επιλογή για τη διερεύνηση τόσο του βαθμού του κοινωνικού φαινομένου που μελετάται όσο και των στάσεων, συμπεριφορών, γνώμων και χαρακτηριστικών του δείγματος.

Ειδικότερα, επιλέχθηκε η έρευνα επισκόπησης. Σύμφωνα με τη Σαραφίδου (2011), οι επισκοπήσεις (surveys), οι οποίες εφαρμόζονται σε έναν συγκεκριμένο πληθυσμό, προσφέρουν πληροφορίες τόσο για τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού όσο και για τις συσχετίσεις μεταξύ τους. Επιπρόσθετα, δίνεται στον ερευνητή η δυνατότητα να ερμηνεύσει και να συσχετίσει τα ποσοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν με αντίστοιχα δεδομένα άλλων, παλαιότερων ή μη, ερευνών (Creswell, 2008). Τέλος, τα αποτελέσματα τα οποία προκύπτουν είναι μετρήσιμα, έχουν τη δυνατότητα ερμηνείας μέσω στατιστικής ανάλυσης και χαρακτηρίζονται από αντικειμενικότητα και αμεροληψία από την πλευρά του ερευνητή (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Η συγκεκριμένη έρευνα είναι συγχρονική (cross-sectional) καθώς στηρίζεται σε πληροφορίες οι οποίες συλλέγονται και αφορούν ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο και έχει επεξηγηματικό και προβλεπτικό χαρακτήρα. Ο επεξηγηματικός χαρακτήρας της παρούσας έρευνας είναι συσχετιστικός, εξετάζεται, με άλλα λόγια, κατά πόσο οι αλλαγές σε μία μεταβλητή επηρεάζουν και οδηγούν σε αλλαγές στην άλλη. Ο προβλεπτικός χαρακτήρας υλοποιείται με την προσπάθεια πρόβλεψης μελλοντικών συμπεριφορών που αφορούν το δείγμα, χρησιμοποιώντας ορισμένες μεταβλητές ως προβλεπτικούς παράγοντες (Creswell, 2008).

6.3 Το δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 206 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολεία Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία της Α/θμιας εκπαίδευσης διαφορετικών περιοχών της Επικράτειας. Για την επιλογή του δείγματος εφαρμόστηκε η δειγματοληψία ευκαιρίας ή βολική δειγματοληψία, δηλαδή μια μη συστηματική επιλογή ατόμων (Σαραφίδου, 2011). Κριτήριο της παραπάνω επιλογής

αποτέλεσαν οι τρέχουσες υγειονομικές συνθήκες και κατ' επέκταση η δυσκολία πρόσβασης σε σχολεία.

Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου εστάλησαν σε ηλεκτρονική μορφή στην ηλεκτρονική διεύθυνση Νηπιαγωγείων και Δημοτικών στους Νομούς Μαγνησίας, Λάρισας, Εύβοιας, Αχαΐας, Θεσσαλονίκης, Ανατ. Αττικής. Επίσης, μέσω κοινωνικών δικτύων, διαμοιράστηκε σε ομάδες εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. Ακόμα, η επιλογή του δείγματος είχε και στοιχεία «χιονοστιβάδας» καθώς δινόταν η δυνατότητα σε κάθε συμμετέχοντα να πληροφορήσει έναν συνάδελφό του για την έρευνα και να τον παραπέμψει στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

6.4 Η διαδικασία της έρευνας

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε κατά τον Φεβρουάριο του 2021. Μέσα στο παραπάνω χρονικό διάστημα συγκεντρώθηκε ο απαιτούμενος αριθμός απαντήσεων για τη συλλογή των δεδομένων. Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο σημείο, το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε να χορηγηθεί σε ηλεκτρονική μορφή. Για την ηλεκτρονική συμπλήρωση των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε η διαδικτυακή εφαρμογή Google Forms της Google. Ειδικότερα, διαμοιράστηκε ένας μοναδικός ηλεκτρονικός υπερσύνδεσμος (URL) του ερωτηματολογίου, ο οποίος ήταν απαραίτητος για την πρόσβαση σε αυτό.

Αρχικά, πριν το διαμοιρασμό του ερωτηματολογίου, διεξήχθη δοκιμαστική χορήγησή του (piloting) με τη βοήθεια της οποίας ελέγχθηκε η σαφήνεια καθώς και η κατανόηση της σημασίας των διατυπωμένων ερωτημάτων (Σαραφίδου, 2011).

Στην αρχική σελίδα του ερωτηματολογίου το οποίο κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, συμπεριλήφθηκε ενημερωτικό σημείωμα στο οποίο γινόταν αναφορά στα στοιχεία της έρευνας, της ερευνήτριας και του φορέα διεξαγωγής, διαβεβαιωνόταν η τήρηση της ανωνυμίας, η εμπιστευτικότητα των στοιχείων των συμμετεχόντων και σύντομες οδηγίες σχετικά με τη συμπλήρωσή του και τον χρόνο που θα χρειαστεί. Το ενημερωτικό σημείωμα περιλάμβανε, επίσης, βεβαιώσεις για τη χρήση των δεδομένων αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Ο χρόνος, δε, που απαιτήθηκε για τη συμπλήρωσή του δεν υπερέβαινε τα 10 λεπτά.

Στη συνέχεια, τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με την ποσοτική μέθοδο. Επιλέχθηκε η παραπάνω μέθοδος ώστε να γίνει στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή. Αφού αποτυπώθηκαν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του δείγματος μέσω της περιγραφικής στατιστικής, στη συνέχεια, έγιναν συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS. Στο τέλος της ερευνητικής διαδικασίας ακολούθησε εξαγωγή συμπερασμάτων και συζήτησή τους.

6.5 Ερευνητικά εργαλεία

Η συλλογή των ποσοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου (βλ. Παράρτημα Α.). Σύμφωνα με την Σαραφίδου (2011), η χρήση του ερωτηματολογίου στις ποσοτικές έρευνες τα καθιστά ιδανική επιλογή καθώς συλλέγονται εύκολα μεγάλου όγκου πληροφορίες και δίνεται η δυνατότητα άμεσης κωδικοποίησης και αξιοποίησης των δεδομένων τους μέσω διαφορετικών μεθόδων στατιστικής ανάλυσης.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από οκτώ (8) δημογραφικές ερωτήσεις σχετικά με τα επαγγελματικά και προσωπικά στοιχεία των ερωτώμενων, πληροφορίες δηλαδή για το φύλο, την ηλικία, τις σπουδές, τη σχέση εργασίας, το σχολείο στο οποίο υπηρετούν. Στο δεύτερο μέρος συμπεριλήφθησαν δύο (2) κλίμακες, για κάθε μία από τις μεταβλητές της έρευνας, που περιγράφονται στην ακόλουθη ενότητα.

6.5.1 Κλίμακα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας

Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των Kaldi και Xafakos (2017), που βασίστηκε στην κλίμακα της Kaldi (2009a) για τις ικανότητες διδασκαλίας τελειόφοιτων φοιτητών- μελλοντικών εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους συντάκτες του εργαλείου, οι γνωστές κλίμακες που μελετούν την αντιλαμβανόμενη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προ-υπηρεσίας αποτελούν προσαρμογές εκείνων που μελετούν τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα ήδη υπηρετούντων εκπαιδευτικών. Για τον παραπάνω λόγο

επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί τελικά η εν λόγω κλίμακα για υπηρετούντες εκπαιδευτικούς Α/θμιας εκπαίδευσης. Η κλίμακα αποτελείται από 31 προτάσεις/δηλώσεις και διαθέτει 4 υποκλίμακες:

- Διδακτικές ικανότητες (instructional competence). Η συγκεκριμένη διάσταση μετριέται με έξι (6) δηλώσεις (1,2,3,4,5,8) όπως για παράδειγμα «Θεωρώ ότι μπορώ να δίνω περαιτέρω εξηγήσεις και παραδείγματα όταν οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να κατανοήσουν έννοιες / μέρη της ενότητας»,
- ικανότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης (classroom management). Η συγκεκριμένη διάσταση μετριέται με 14 δηλώσεις (6,9,10,12,14,15,16,17,18,20,21,22,23), όπως για παράδειγμα «Θεωρώ ότι μπορώ να ελέγξω την άτακτη ή/και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών/τριών στην τάξη»,
- ικανότητα ανταπόκρισης στα μαθητικά ενδιαφέροντα και την αφοσίωση (students' learning interest and engagement). Η συγκεκριμένη διάσταση μετριέται με επτά (7) δηλώσεις (7,13,24,25,26,28,29) όπως για παράδειγμα «Θεωρώ ότι μπορώ να δίνω την ευκαιρία στους/ στις μαθητές/τριες να ασχοληθούν με δραστηριότητες ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και ταλέντα τους»,
- ικανότητα διαχείρισης της ετερογένειας μεταξύ των μαθητών/τριών (managing student heterogeneity). Η συγκεκριμένη διάσταση μετριέται με τέσσερις (4) δηλώσεις (19,27,30,31), όπως για παράδειγμα «Θεωρώ ότι μπορώ να εμπλέξω όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες στη μαθησιακή διαδικασία ανεξάρτητα από το μαθησιακό επίπεδό τους».

Κάθε δήλωση αποτιμάται σε κλίμακα Likert με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 («Καθόλου») έως το 5 («Πάρα πολύ»). Όλες οι ερωτήσεις είναι θετικά διατυπωμένες. Η αξιοπιστία της αρχικής κλίμακας είναι $\alpha = 0,948$.

Στην παρούσα έρευνα η αξιοπιστία της κλίμακας για τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα αποδείχτηκε αρκετά καλή. Ειδικότερα, η εσωτερική συνοχή της κλίμακας συνολικά με βάση τον συντελεστή α του Cronbach είναι 0,964. Αναλυτικότερα, οι επιμέρους διαστάσεις παρουσιάζουν τα εξής στοιχεία:

α) Διδακτικές ικανότητες: $\alpha = 0,863$

β) Ικανότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης: $\alpha = 0,951$

γ) Ικανότητα ανταπόκρισης στα μαθητικά ενδιαφέροντα και την αφοσίωση των μαθητών/ τριών: $\alpha = 0,894$

δ) Ικανότητα διαχείρισης της ετερογένειας μεταξύ των μαθητών/τριών: $\alpha = 0,772$.

6.5.2 Κλίμακα ατομικής καινοτομικότητας

Για τη μέτρηση της αντιλαμβανόμενης ατομικής καινοτομικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Hurt, Joseph και Cook (1977) η οποία υιοθετήθηκε και προσαρμόστηκε από τον Coklar (2012) και προσαρμόστηκε από τους Ξαφάκο, Σταυρόπουλο και Καλδή, (2018). Η κλίμακα αποτελείται από 19 προτάσεις/δηλώσεις [οκτώ (8) αρνητικά διατυπωμένες και έντεκα (11) θετικά] και σύμφωνα με τους τελευταίους, χωρίστηκε σε τρεις υποκλίμακες:

- επιδραστικότητα. Η συγκεκριμένη διάσταση μετριέται με πέντε (5) δηλώσεις/προτάσεις, όλες θετικά διατυπωμένες, όπως για παράδειγμα «Πιστεύω ότι είμαι ένα αποτελεσματικό άτομο στο σχολείο μου»,
- ανάληψη ρίσκου. Η συγκεκριμένη διάσταση μετριέται με έξι (6) δηλώσεις/προτάσεις, όλες θετικά διατυπωμένες, όπως για παράδειγμα «Μου αρέσει να δοκιμάζω νέες ιδέες» και
- δεκτικότητα στην καινοτομία. Η συγκεκριμένη διάσταση μετριέται με 12 δηλώσεις/προτάσεις, όλες αρνητικά διατυπωμένες, όπως για παράδειγμα «Είμαι διστακτικός στην υιοθέτηση νέων μεθόδων, μέχρι να δω αν αυτές οι μέθοδοι λειτουργούν».

Πρόκειται για κλίμακα τύπου Likert, με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 («Διαφωνώ απόλυτα») έως το 5 («Συμφωνώ απόλυτα»). Σύμφωνα με τους Ξαφάκο, Σταυρόπουλο και Καλδή (2018), ο βαθμός εσωτερικής συνοχής της συνολικής κλίμακας ήταν υψηλός, $\alpha = 0,854$, ενώ των επιμέρους διαστάσεων της επιδραστικότητας, της ανάληψης ρίσκου και της δεκτικότητας στην καινοτομία ήταν: 0.721, 0.724, 0.839 αντίστοιχα.

Στην παρούσα έρευνα η αξιοπιστία της κλίμακας της Ατομικής Καινοτομικότητας των εκπαιδευτικών αποδείχτηκε αρκετά καλή. Ειδικότερα, η

εσωτερική συνοχή της κλίμακας συνολικά με βάση τον συντελεστή α του Cronbach είναι 0,901. Αναλυτικότερα, οι επιμέρους διαστάσεις παρουσιάζουν τα εξής στοιχεία:

α) Επιδραστικότητα: $\alpha = 0,788$

β) Ανάλυση ρίσκου: $\alpha = 0,854$ και

γ) Δεκτικότητα στην καινοτομία: $\alpha = 0,869$

6.6 Μεθοδολογία στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με το λογισμικό στατιστικής ανάλυσης για τις κοινωνικές επιστήμες IBM SPSS Statistics 26.0 για τα Windows. Πιο συγκεκριμένα, οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν καταχωρήθηκαν ανώνυμα και αυτόματα σε φύλλο επεξεργασίας Excel του Microsoft Office, κωδικοποιήθηκαν και εισήχθησαν στο πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS, για περαιτέρω ερμηνεία αποτελεσμάτων και εξαγωγή συμπερασμάτων.

Σε πρώτη φάση, πραγματοποιήθηκαν οι περιγραφικές αναλύσεις που αφορούσαν τα ποσοτικά δεδομένα. Έτσι, υπολογίστηκαν οι Μέσες Τιμές (Μ.Τ.) και Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α.) των μεταβλητών. Ως προς τις επαγωγικές αναλύσεις, εφαρμόστηκε ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα στις ποσοτικές μεταβλητές. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε Ανάλυση Διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (One- Way ANOVA), καθώς και υπολογισμός του Συντελεστή Συσχέτισης Pearson (r) για τον υπολογισμό των συσχετίσεων. Τέλος, προκειμένου να μελετηθεί κατά πόσο οι τέσσερις διαστάσεις της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για την ατομική τους καινοτομικότητα, διεξήχθη εφαρμογή πολλαπλής βηματικής ανάλυσης παλινδρόμησης.

Κεφάλαιο 7: Αποτελέσματα της έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο παρατίθενται αναλυτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Αρχικά, παρουσιάζονται οι περιγραφικές αναλύσεις των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος καθώς και των μεταβλητών της έρευνας και στη συνέχεια, ακολουθούν οι επαγωγικές αναλύσεις τους.

7.1 Περιγραφή του δημογραφικού & επαγγελματικού προφίλ των συμμετεχόντων

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 206 εκπαιδευτικούς Α/θμιας Εκπαίδευσης εκ των οποίων οι 42 ήταν άντρες και οι 164 γυναίκες. Οι γυναίκες αποτελούσαν το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, 79,6%, ενώ οι άντρες μειοψηφούσαν με 20,4% (Διάγραμμα 1).



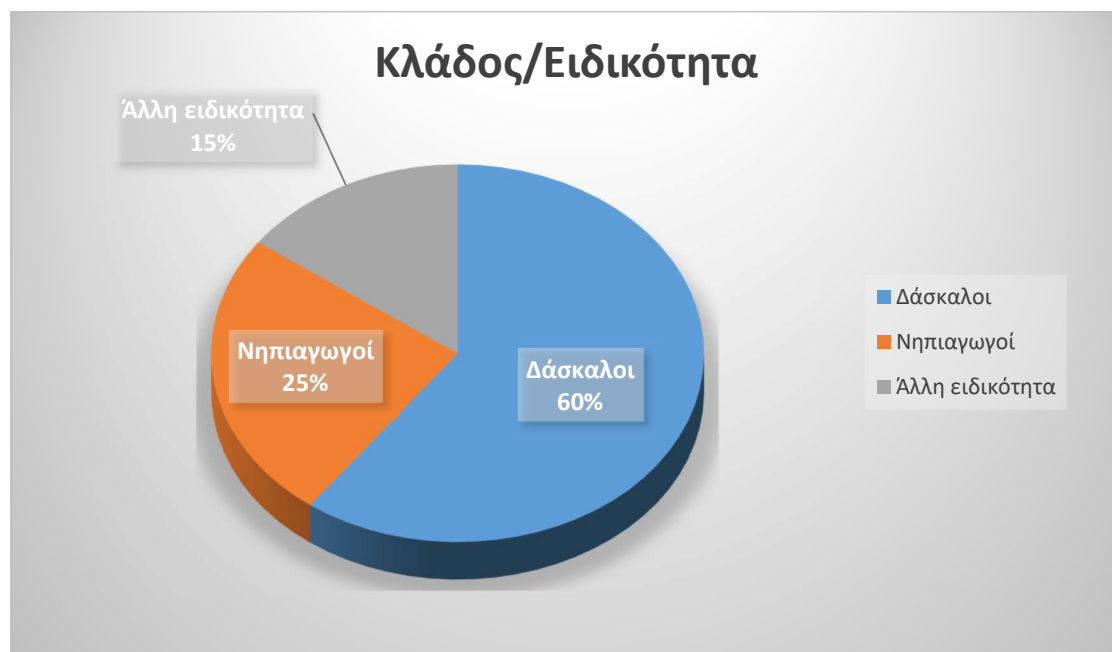
Διάγραμμα 1 Φύλο εκπαιδευτικών έρευνας

Ο μέσος όρος ηλικίας του δείγματος της έρευνας ήταν τα 45,28 έτη. Ειδικότερα, όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 2, το 11% των εκπαιδευτικών ήταν κάτω από 30 ετών, το 18,9% άνηκε στην ηλικιακή ομάδα 31-39, το 18,4% στην ηλικιακή ομάδα 40-48. Το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών του δείγματος άνηκε στην ηλικιακή ομάδα 49-56 και εκπροσωπεί το 36,9% του δείγματος. Τέλος, το 14,5% των ερωτηθέντων ήταν άνω των 57 ετών (Διάγραμμα 2).



Διάγραμμα 2 Ηλικιακές ομάδες Εκπαιδευτικών

Ως προς την ειδικότητα των ερωτηθέντων, οι 124 ήταν Δάσκαλοι ΠΕ70/70.50/71, οι 51 ήταν Νηπιαγωγοί ΠΕ60/60.50/61 και 31 ερωτηθέντες είχαν κάποια άλλη ειδικότητα. Οι δάσκαλοι αποτελούσαν το 60,2%, οι Νηπιαγωγοί το 24,8% και τέλος, το 15% ήταν άλλης ειδικότητας (Διάγραμμα 3). Από αυτούς, οι 153 (74,27%) ήταν Μόνιμοι, οι 51 (24,76%) ήταν Αναπληρωτές και μόλις 2 (0,97%) ήταν Ωρομίσθιοι (Διάγραμμα 4).

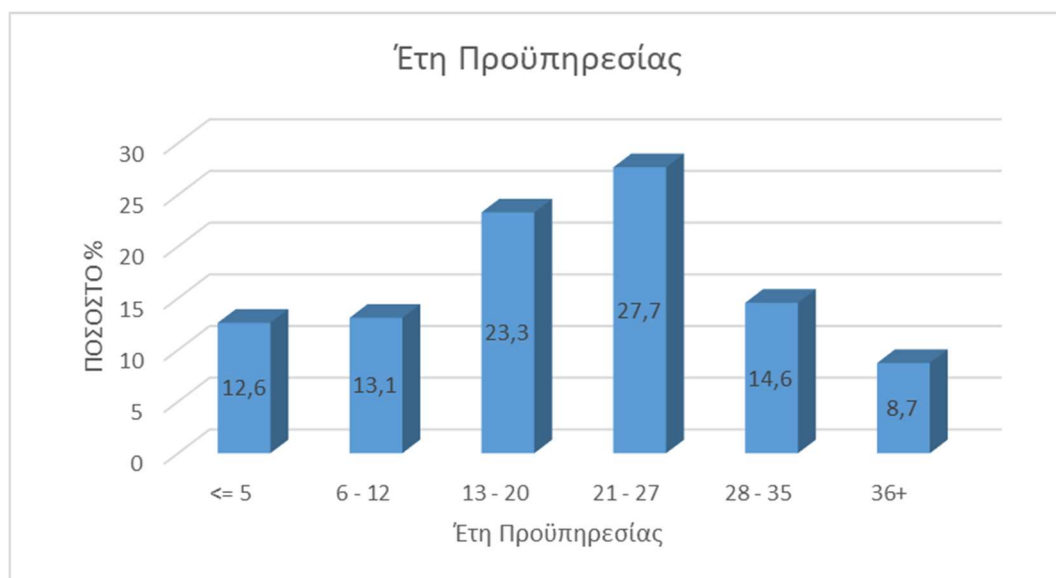


Διάγραμμα 3 Κλάδος/Ειδικότητα εκπαιδευτικών δείγματος



Διάγραμμα 4 Σχέση Εργασίας εκπαιδευτικών δείγματος

Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος (27,7%) αριθμούσε 21-27 έτη (N= 57). Το μικρότερο ποσοστό με 8,7% (N=18) είχε περισσότερα από 36 έτη υπηρεσίας. Αρκετά μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, συγκεκριμένα το 23,3% (N=48) είχε σημειώσει 13-20 έτη υπηρεσίας. Το 12,6% (N= 26) είχε έως 5 έτη υπηρεσίας, ενώ το 13,1% (N= 27) αριθμούσε μεταξύ 6 και 12 έτη. Το 14,6% (N=30) είχε συμπληρώσει από 28- 35 έτη υπηρεσίας (Διάγραμμα 5). Τέλος, ο μέσος όρος ετών προϋπηρεσίας ήταν τα 19,03 έτη (Πίνακας 1).



Διάγραμμα 5 Έτη προϋπηρεσίας

Πίνακας 1. Η ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων

	<i>N</i>	<i>%</i>
	<i>M.T.</i>	<i>T.A.</i>
Ηλικία	45,28	10,703
Έτη Προϋπηρεσίας	19,03	10,318

Όσον αφορά στα πρόσθετα προσόντα των εκπαιδευτικών του δείγματος, το 36,9% (N=76) των εκπαιδευτικών δεν κατέχει κάποιον επιπλέον τίτλο (Μεταπτυχιακό, Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, Διδακτορικό). Εκτός από τον βασικό τίτλο σπουδών, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα είχαν ως ανώτερο ακαδημαϊκό προσόν Μεταπτυχιακό Τίτλο (51,5%, N=106). Το 6,8%, ήτοι 14 εκπαιδευτικοί, είχαν ως ανώτερο προσόν Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, ενώ μόλις το 4,9% (N=10) είχε ως ανώτερο ακαδημαϊκό προσόν έναν Διδακτορικό τίτλο (Διάγραμμα 6).



Διάγραμμα 6 Ανώτερο ακαδημαϊκό προσόν εκπαιδευτικών έρευνας

Στη συνέχεια, σε ό,τι αφορά τις σχολικές μονάδες στις οποίες υπηρετούσαν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, το μεγαλύτερο ποσοστό εξ αυτών και συγκεκριμένα το 54,9% (N=113), ήταν τοποθετημένοι σε σχολείο που βρίσκεται σε αστική περιοχή, το 30,6% (N= 63) σε ημιαστική και το 14,6% (N= 30) σε αγροτική (Διάγραμμα 7). Ως προς την οργανικότητα των σχολείων το 26,7% (N=55) υπηρετούσε σε σχολείο που έχει λιγότερες από 3 οργανικές θέσεις. Το 23,3% (N=48) υπηρετούσε σε σχολεία που είχαν 4-7 οργανικές θέσεις, το 14,6% (N=30) ήταν τοποθετημένο σε σχολεία από 8-11 οργανικές θέσεις. Το μεγαλύτερο ποσοστό

33% (N=68) υπηρετούσε σε σχολεία από 12-14 οργανικές θέσεις ενώ μόλις το 2,4% (N=5) ήταν τοποθετημένο σε σχολείο που είχαν άνω των 15 οργανικών θέσεων (Διάγραμμα 8).



Διάγραμμα 7 Περιοχή σχολείου υπηρετήσης



Διάγραμμα 8 Οργανικότητα Σχολικής Μονάδας

Πίνακας 2. Περιγραφή του δείγματος της έρευνας

		N	%
Φύλο	Ανδρας	42	20,4
	Γυναίκα	164	79,6
Ηλικία	<=30	23	11,2
	31 – 39	39	18,9

	40 - 48	38	18,4
	49 - 56	76	36,9
	57+	30	14,6
<i>Ειδικότητα</i>	Δάσκαλος (ΠΕ70/70.50/71)	124	60,2
	Νηπιαγωγός (ΠΕ60/60.50/61)	51	24,8
	Άλλη Ειδικότητα (ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ07, ΠΕ08, ΠΕ11, ΠΕ79.01, ΠΕ86, ΠΕ91)	31	15
<i>Σχέση Εργασίας</i>	Μόνιμος	153	74,27
	Αναπληρωτής	51	24,76
	Ωρομίσθιος	2	0,97
<i>Έτη Προϋπηρεσίας</i>	<= 5	26	12,6
	6 – 12	27	13,1
	13 – 20	48	23,3
	21 – 27	57	27,7
	28 – 35	30	14,6
	36+	18	8,7
<i>Πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα</i>	Διδακτορικό Δίπλωμα	10	4,9
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	106	51,5
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	14	6,8
	Κανένα πρόσθετο προσόν	76	36,9
<i>Οργανικότητα σχολικών μονάδων</i>	<=3	55	26,7
	4 - 7	48	23,3
	8 - 11	30	14,6
	12 - 14	68	33
	15 +	5	2,4
<i>Περιοχή Σχολικής Μονάδας</i>	Αστική	113	54,9
	Ημιαστική	63	30,6
	Αγροτική	30	14,6

7.2 Περιγραφή των μεταβλητών της έρευνας

Αρχικά, στο παρόν στάδιο, υπολογίστηκαν οι Μέσες Τιμές (Μ.Τ.) και Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α.) της εξαρτημένης μεταβλητής της έρευνας. Ειδικότερα, εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ατομική τους καινοτομικότητα, οι οποίες τοποθετήθηκαν σε 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert. Οι τιμές αυτές υπολογίστηκαν τόσο για τη συνολική βαθμολογία της κλίμακας όσο και για κάθε ερώτηση/δήλωση ξεχωριστά. Στο σημείο αυτό, να σημειωθεί πως ορισμένες δηλώσεις αντιστράφηκαν, προκειμένου όλες οι δηλώσεις να μετρούν την δεκτικότητα και όχι την αντίσταση απέναντι στην καινοτομία (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Μέση Τιμή και Τυπική Απόκλιση της ατομικής καινοτομικότητας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών Α/θμιας

	<i>M.T.</i>	<i>T.A.</i>	<i>N.</i>
<i>Ατομική καινοτομικότητα</i>	3,96	,527	206
<i>Επιδραστικότητα</i>	3,96	,593	206
<i>Ανάληψη ρίσκου</i>	4,02	,627	206
<i>Δεκτικότητα</i>	3,91	,694	206

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εκφράζουν σχετικά θετική άποψη σε σχέση με τα επίπεδα της αντιλαμβανόμενης ατομικής τους καινοτομικότητας (Μ.Τ.= 3,96, Τ.Α.=0,52), στην 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert από 1 (Διαφωνώ απόλυτα) έως 5 (Συμφωνώ) . Σε σχέση με τα επιμέρους χαρακτηριστικά της ατομικής καινοτομικότητας, φαίνεται πως εκφράζουν πιο θετική στάση σε σχέση με ανάληψη ρίσκου (Μ.Τ.= 4,02, Τ.Α.=0.627) και την επιδραστικότητα (Μ.Τ.= 3,96, Τ.Α.= 0,59). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εκφράζουν την λιγότερο θετική στάση σε σχέση με τη δεκτικότητα απέναντι στην αλλαγή (Μ.Τ.=3,91, Τ.Α.=0,69).

Σε δεύτερο στάδιο, πραγματοποιήθηκαν περιγραφικές αναλύσεις της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, ανεξάρτητης μεταβλητής της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την διδακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα, οι οποίες τοποθετήθηκαν σε 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert.

Οι τιμές αυτές υπολογίστηκαν τόσο για τη συνολική βαθμολογία της κλίμακας και τις επιμέρους διαστάσεις της όσο και για κάθε ερώτηση/δήλωση ξεχωριστά. Επισημαίνεται πως και οι 31 δηλώσεις της εν λόγω κλίμακας είναι θετικά διατυπωμένες. (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος

	<i>M.T.</i>	<i>T.A.</i>	<i>N.</i>
<i>Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα</i>	4.08	.51	206
<i>Διδακτικές ικανότητες</i>	4.16	.55	206
<i>Διαχείριση τάξης</i>	4.09	.58	206
<i>Ανταπόκριση της διδασκαλίας στα ενδιαφέροντα των μαθητών</i>	4.07	.55	206
<i>Διαχείριση ετερογένειας</i>	3.94	.59	206

Με βάση το παραπάνω πίνακάκι γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δηλώνουν αρκετά υψηλό βαθμό διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, στην κλίμακα από το 1 (Καθόλου) έως το 5 (Πάρα πολύ) ($M.T.=4.08$, $T.A.=0.51$), θεωρώντας τους εαυτούς τους αρκετά αποτελεσματικούς διδακτικά. Παρόμοιες μέσες τιμές σημειώνονται και στις επιμέρους διαστάσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν περισσότερο αποτελεσματικοί στην διδακτικές τους ικανότητες ($M.T.=4.16$, $T.A.=0.55$). Η διαχείριση της τάξης και η ανταπόκριση της διδασκαλίας στα ενδιαφέροντα των μαθητών σημειώνουν σχεδόν ίδιες μέσες τιμές σκορ $M.T.=4.09$, $T.A.=0.58$ και $M.T.=4.07$, $T.A.=0.55$ αντίστοιχα. Η διαχείριση της ετερογένειας των μαθητών φαίνεται να σημειώνει μικρότερο σκορ $M.T.$, ωστόσο, είναι υψηλή καθώς υπερβαίνει την τιμή τρία της πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert ($M.T.=3.94$, $T.A.=0.59$).

Μελετώντας αναλυτικότερα τις δηλώσεις που περιλαμβάνονται σε κάθε μια από τις υποκλίμακες (βλ. Παράρτημα Β), γίνεται αντιληπτό πως τον μεγαλύτερο μέσο όρο παρουσιάζει η δήλωση: «Θεωρώ ότι μπορώ να δίνω περαιτέρω εξηγήσεις και παραδείγματα όταν οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να κατανοήσουν έννοιες/μέρη της

ενότητας» (M.T.=4.40, T.A.=.675) φανερώνοντας έτσι, την θετική στάση των εκπαιδευτικών της έρευνας προς τις διδακτικές τους ικανότητες. Αντίθετα, ο μικρότερος μέσος όρος παρουσιάζεται στη δήλωση: «Θεωρώ ότι μπορώ να χρησιμοποιώ ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης των μαθητών/τριών» (M.T.= 3.93, T.A.=0.732) καταδεικνύοντας την δυσκολία στην ανεύρεση και χρήση ποικίλων μεθόδων με σκοπό την αξιολόγηση των μαθητών. Ωστόσο, επισημαίνεται πως ο μέσος όρος και αυτής της δήλωσης, παραμένει υψηλός, καθώς υπερβαίνει την τιμή 3 της πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert. Σε σχέση με τη διάσταση της διαχείρισης της τάξης, η δήλωση: «Νιώθω ικανός/ή να δίνω τις απαραίτητες οδηγίες στους μαθητές/τριες πριν από την εκτέλεση εργασιών», παρουσιάζει την υψηλότερη μέση τιμή (M.T.=4.39, T.A.=0.637), υποδεικνύοντας τη σιγουριά για τον συντονισμό μέσω κατευθυντήριων οδηγιών στην εκτέλεση εργασιών. Απ' την άλλη, οι δηλώσεις της συγκεκριμένης υποκλίμακας που έχουν να κάνουν με τη διαχείριση της μαθητικής πειθαρχίας και παραβατικής συμπεριφοράς σημειώνουν τους χαμηλότερους μέσους όρους. Συγκεκριμένα, η δήλωση: «Θεωρώ ότι μπορώ να εντάξω ένα αποτελεσματικό σύστημα ελέγχου της πειθαρχίας της τάξης» (M.T.=3.88, T.A.=0.850) καθώς και η δήλωση: «Θεωρώ ότι μπορώ να ανταποκριθώ αποτελεσματικά σε μαθητές/τριες με παραβατική συμπεριφορά» υποδηλώνει μέτριο επίπεδο ελέγχου σε ό,τι αφορά θέματα ελέγχου και διατήρηση της πειθαρχίας της τάξης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας εκπαίδευσης δηλώνουν ικανοί να αξιοποιήσουν τα ενδιαφέροντα των μαθητών, σημειώνοντας υψηλό μέσο όρο στη δήλωση: «Θεωρώ ότι μπορώ να αξιοποιήσω τα ενδιαφέροντα, προσωπικά βιώματα και εμπειρίες των μαθητών/τριών στις διδασκαλίες μου» (M.T.=4.26, T.A.= 0.724). Αντίθετα, έγινε αντιληπτή η δυσκολία τους στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων που συμβαδίζουν με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών, καθώς στη συγκεκριμένη δήλωση: «Θεωρώ ότι μπορώ να δίνω την ευκαιρία στους μαθητές/τριες να ασχοληθούν με δραστηριότητες ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα τους», σημειώθηκε ο χαμηλότερος μέσος όρος της υποκλίμακας (M.T.= 3.96, T.A.=0.761). Τέλος, τον υψηλότερο μέσο όρο στη διαχείριση της ετερογένειας της σχολικής τάξης σημείωσε η δήλωση: «Θεωρώ ότι μπορώ να παρέχω συνθήκες όπου υπάρχει κατανομή αρμοδιοτήτων ρουτίνας ώστε οι δραστηριότητες να κυλούν ομαλά» (M.T.=4.07, T.A.=0.739) ενώ αντίθετα, διαφαίνεται η δυσκολία των εκπαιδευτικών να ανταποκρίνονται σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, εφόσον η δήλωση: «Θεωρώ ότι μπορώ να ανταποκριθώ στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των

μαθητών/τριών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (π.χ. αλλοδαπούς μαθητές» σημείωσε τον χαμηλότερο μέσο όρο (Μ.Τ.=3.74, Τ.Α=.813).

7.3 Επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών του δείγματος

Στη συνέχεια ακολούθησαν οι επαγωγικές αναλύσεις της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, διενεργήθηκε έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα για τον υπολογισμό των διαφορών με βάση το φύλο. Για την επίδραση της ηλικίας και των ετών υπηρεσίας χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson. Όσον αφορά την επίδραση της σχέσης εργασίας, του κλάδου/ειδικότητας των εκπαιδευτικών, της οργανικότητας καθώς και της περιοχής της σχολικής μονάδας, τους ανώτερου προσόντος των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε Ανάλυση Διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (One- Way ANOVA).

Επίδραση του φύλου

Οι διαφορές που παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί στις αντιλήψεις της ατομικής τους καινοτομικότητας και του φύλου, ελέγχθηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού ελέγχου για ανεξάρτητα δείγματα (t-test) και τα αποτελέσματα παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 5. Διαφορά μέσω όρων, ανάλογα με το φύλο, στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αντιλήψεις τους για την ατομική τους καινοτομικότητα και τις επιμέρους διαστάσεις της

	Φύλο εκπαιδευτικών έρευνας				t	p
	Άνδρες N=42		Γυναίκες N=164			
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.		
Ατομική	4.01	.472	3.952	.541	.588	.557
Καινοτομικότητα						
Επιδραστικότητα	4.00	.525	3.96	.611	.473	.637
Ανάληψη ρίσκου	4.12	.471	4.00	.661	1.059	.291
Δεκτικότητα στην αλλαγή	3.92	.699	3.91	.694	.092	.927

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα συμπεραίνουμε πως δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ατομική τους καινοτομικότητα και τις διαστάσεις της με βάση το φύλο τους. Αναλυτικότερα,

δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αντιλήψεων της ατομικής καινοτομικότητας και του φύλου [$t(204)= 0.588, p= 0.557$]. Επίσης, η στατιστική διαφοροποίηση δεν υπήρξε σημαντική για τις απόψεις προς τις εξής διαστάσεις της μεταβλητής: την επιδραστικότητα [$t(204)= 0.473, p= 0.637$], ανάληψη ρίσκου [$t(204)= 1.059, p= 0.291$], δεκτικότητα στην αλλαγή [$t(204)= 0.092, p= 0,927$] και το φύλο των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Επίδραση της ηλικίας και των ετών προϋπηρεσίας

Η επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών του δείγματος καθώς και των ετών προϋπηρεσίας τους για τις αντιλήψεις τους για την ατομική τους καινοτομικότητα ελέγχθηκαν με τον συντελεστή συσχέτισης Pearson. Στη συνέχεια, παρατίθενται τα αποτελέσματα (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Συσχετίσεις ηλικίας και ετών εκπαιδευτικής υπηρεσίας με τις αντιλήψεις τους για την ατομική τους καινοτομικότητα και τις διαστάσεις της

Ατομική καινοτομικότητα- Διαστάσεις	Ηλικία σε έτη	Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας
1. Ατομική καινοτομικότητα	.191** .006	.172* .013
2. Επιδραστικότητα	.302** .000	.274** .000
3. Ανάληψη ρίσκου	.137* .049	.132 .059
4. Δεκτικότητα στην αλλαγή	.091 .195	.075 .282
N=206	* $p<0.05$	** $p<0.01$

Σύμφωνα με τον συντελεστή συσχέτισης του Pearson, υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων της ατομικής καινοτομικότητας και της ηλικίας [$r=0.191, p<0.05$]. Το ίδιο φαίνεται πως ισχύει και για τις δύο επιμέρους διαστάσεις της, την επιδραστικότητα [$r=0.302, p<0.05$] και τη ανάληψη ρίσκου [$r=0.137, p<0.01$]. Η δεκτικότητα στην αλλαγή δεν εμφάνισε, σύμφωνα με τον στατιστικό έλεγχο, κάποια σημαντική συσχέτιση με την ηλικία.

Όσον αφορά τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τις αντιλήψεις τους για την ατομική τους καινοτομικότητα, παρατηρήθηκε

σημαντική θετική συσχέτιση [$r=0.172$, $p<0.01$]. Επίσης, και η διάσταση της επιδραστικότητας φαίνεται να σχετίζεται σημαντικά με τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας [$r=0.274$, $p<0.05$]. Ωστόσο, από τον στατιστικό έλεγχο δεν προέκυψε σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα έτη προϋπηρεσίας και τις άλλες δύο διαστάσεις της ατομικής καινοτομικότητας, την ανάληψη ρίσκου και την δεκτικότητα στην αλλαγή.

Επίδραση του κλάδου/ειδικότητας και της σχέσης εργασίας εκπαιδευτικών δείγματος

Ο κλάδος/ειδικότητα των εκπαιδευτικών καθώς και η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι δύο ακόμη επαγγελματικοί παράγοντες που διερευνήθηκαν για την άσκηση επίδρασης στις αντιλήψεις τους σχετικά με την ατομική τους καινοτομικότητα και τις διαστάσεις της.

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα ανήκαν σε διάφορους κλάδους. Ειδικότερα, ήταν ΠΕ70 (N=116), ΠΕ71 (N=7), ΠΕ70.50 (N=1), ΠΕ60 (N=48), ΠΕ61 (N=3), ΠΕ05 (N=1), ΠΕ06 (N=11), ΠΕ07 (N=3), ΠΕ08 (N=1), ΠΕ11 (N=8), ΠΕ91 (N=1), ΠΕ79.01 (N=1), ΠΕ79 (N=1) ΠΕ86 (N=4). Ομαδοποιήθηκαν σε τρεις κατηγορίες: Δάσκαλοι, Νηπιαγωγοί και Άλλες ειδικότητες. Τόσο ο κλάδος/ειδικότητα των εκπαιδευτικών όσο και η σχέση εργασίας τους ελέγχθηκαν στατιστικά με την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA), με την οποία υπολογίστηκε η διαφορά των μέσων όρων των εκπαιδευτικών στην ατομική τους καινοτομικότητα και στις διαστάσεις της. Τα αποτελέσματα παρατίθενται στη συνέχεια (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Διαφορά μέσων όρων, ανάλογα με τον κλάδο των εκπαιδευτικών του δείγματος προς τις αντιλήψεις τους για την ατομική τους καινοτομικότητα και τις διαστάσεις της, την επιδραστικότητα, την ανάληψη ρίσκου και τη δεκτικότητα στην αλλαγή

	Κλάδος εκπαιδευτικών							F	p
	Δάσκαλοι		Νηπιαγωγοί		Άλλη Ειδικότητα				
	N= 124		N= 51		N= 31				
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.			
Ατομική καινοτομικότητα	3,95	,469	3,96	,685	4,02	,458	,241	,786	
Επιδραστικότητα	3,93	,554	3,99	,680	4,08	,597	,820	,442	

Ανάληψη ρίσκου	4,03	,544	4,00	,824	4,07	,581	,131	,877
Δεκτικότητα στην αλλαγή	3,90	,640	3,91	,789	3,96	,755	,068	,935

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης, βρέθηκε πως οι βαθμολογίες των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιούνται σημαντικά, ανάλογα με τον κλάδο/ειδικότητά τους. Συγκεκριμένα, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ατομική τους καινοτομικότητα [$F_{(2,203)} = ,241$, $p = ,786$] και τις διαστάσεις της, την επιδραστικότητα [$F_{(2,203)} = ,820$, $p = ,442$], την ανάληψη ρίσκου [$F_{(2,203)} = ,131$, $p = ,877$] και την δεκτικότητα στην αλλαγή [$F_{(2,203)} = ,068$, $p = ,935$].

Στη συνέχεια, ελέγχθηκε η επίδραση της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών του δείγματος σε σχέση με τις αντιλήψεις τους για την ατομική καινοτομικότητά τους και τις επιμέρους διαστάσεις αυτής. Με βάση τα αποτελέσματα, βρέθηκε σημαντική διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη σχέση εργασίας τους σχετικά με την ατομική τους καινοτομικότητα [$F_{(2,203)} = 8,960$, $p = 0,000$] και τις επιμέρους διαστάσεις της, την επιδραστικότητα [$F_{(2,203)} = 9,080$, $p = 0,000$], την ανάληψη ρίσκου [$F_{(2,203)} = 7,794$, $p = 0,001$] και τη δεκτικότητα στην αλλαγή [$F_{(2,203)} = 3,766$, $p = 0,025$] (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Διαφορά μέσω των όρων, ανάλογα με τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών του δείγματος προς τις αντιλήψεις τους για την ατομική τους καινοτομικότητα και τις διαστάσεις της, την επιδραστικότητα, την ανάληψη ρίσκου, τη δεκτικότητα στην αλλαγή

	Σχέση Εργασίας εκπαιδευτικών							F	p
	Μόνιμοι N=153		Αναπληρωτές N=51		Ωρομίσθιοι N=2				
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.			
Ατομική καινοτομικότητα	4,03	0,504	3,81	0,442	2,79	2,009	8,960	,000	
Επιδραστικότητα	4,05	0,538	3,75	0,615	2,90	1,838	9,080	,000	
Ανάληψη ρίσκου	4,08	0,577	3,92	0,631	2,50	2,121	7,794	,001	
Δεκτικότητα στην αλλαγή	3,97	0,664	3,77	0,692	2,94	2,032	3,766	,025	

Για τον εκ των υστέρων (Post Hoc) έλεγχο της επίδρασης της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις τους για την ατομική τους καινοτομικότητα

εφαρμόστηκε έλεγχος Dunnett's C (Πίνακας 9), καθώς δεν είναι δυνατόν να δεχτούμε την υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων ($p < 0.05$), σύμφωνα με τον έλεγχο Levene σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον έλεγχο προκύπτει ότι η διαφορά υφίσταται μεταξύ των μόνιμων και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών αναφορικά με τις αντιλήψεις τους για την ατομική τους καινοτομικότητα και την επιδραστικότητα. Πιο συγκεκριμένα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετικότερη γνώμη ως προς την ατομική καινοτομικότητά τους σε σχέση με τους αναπληρωτές (M.T. 4.03, T.A.=0,504 έναντι M.T.=3,81, T.A.=0,442). Ταυτόχρονα, οι μόνιμοι κατέχουν θετικότερη γνώμη και ως προς την αντιλαμβανόμενη επιδραστικότητά τους συγκριτικά με τους αναπληρωτές (M.T.=4,05, T.A.=0.538 έναντι M.T.= 3,74, T.A.=0,615) (Πίνακας 9). Για τις υπόλοιπες διαστάσεις δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 9. Εκ των υστέρων έλεγχος (Post Hoc) της επίδρασης της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις τους για την ατομική τους καινοτομικότητα και την επιδραστικότητα

Ατομική Καινοτομικότητα				
Dunnett C	(I) Σχέση εργασίας	(J) Σχέση εργασίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error
	Μόνιμος	Αναπληρωτής	0,219*	,741
		Ωρομίσθιος	1,240	1,421
Επιδραστικότητα				
	Μόνιμος	Αναπληρωτής	0,3850*	,096
		Ωρομίσθιος	1,153	1,300

Επίδραση της οργανικότητας και της περιοχής της σχολικής μονάδας

Δύο ακόμα χαρακτηριστικά που ελέγχθηκαν για την πιθανή επίδραση που ασκούν στην μεταβλητή της έρευνας και τις διαστάσεις της, ήταν η οργανικότητα της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας και η περιοχή στην οποία εδρεύει. Ως μέθοδος στατιστικής ανάλυσης επιλέχθηκε η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA) με την οποία υπολογίστηκε η διαφορά μέσων όρων στις απόψεις τους, όπως αυτές καταγράφηκαν μέσα από τα ερωτηματολόγια.

Αρχικά, ελέγχθηκε το κριτήριο της οργανικότητας της σχολικής μονάδας. Από τα αποτελέσματα βρέθηκε πως οι βαθμολογίες των εκπαιδευτικών δεν

διαφοροποιούνται σημαντικά, ανάλογα με την οργανικότητα της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν. Αναλυτικότερα, δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις αντιλήψεις τους για την ατομική τους καινοτομικότητα [$F_{(4,201)}=,315$, $p= ,868$]. Ομοίως, δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις και στις διαστάσεις της, την επιδραστικότητα [$F_{(4,201)}=,731$, $p= ,572$], την ανάληψη ρίσκου [$F_{(4,201)}=,788$, $p= ,534$] και την δεκτικότητα στην αλλαγή [$F_{(4,201)}=,134$, $p= ,970$] (Πίνακας 10).

Πίνακας 10. Διαφορά μέσων όρων, ανάλογα με την οργανικότητα της σχολικής μονάδας στις απόψεις για την ατομική καινοτομικότητα και τις διαστάσεις της

	Οργανικότητα Σχολικής Μονάδας										F	P
	<=3/θέσιο		4/θέσιο-		8/θέσιο-		12/θέσιο-		15/θέσια+			
	N=55	N=48	N=30	N=68	N=5							
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.		
Ατομική Καινοτομικότητα	3,95	,690	3,93	,383	4,06	,390	3,96	,500	3,97	,840	,315	,868
Επιδραστικότητα	3,96	,704	3,97	,526	4,12	,534	3,90	,542	3,96	,920	,731	,572
Ανάληψη ρίσκου	3,96	7,95	4,00	,474	4,21	,456	4,02	,614	3,93	,924	,788	,534
Δεκτικότητα στην αλλαγή	3,92	,806	3,85	,642	3,91	,504	3,94	,713	4,00	7,85	,134	,970

Στη συνέχεια, ακολούθησε ο έλεγχος της περιοχής του σχολείου και η επίδραση που ασκεί στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ατομική τους καινοτομικότητα. Από τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης δεν φαίνεται να υπάρχουν σημαντικά στατιστικές διαφορές στις βαθμολογίες των εκπαιδευτικών, ανάλογα με την περιοχή της σχολικής μονάδας. Πιο αναλυτικά, δεν διαφοροποιούνται οι απόψεις των τελευταίων στις αντιλήψεις τους για την επιδραστικότητά τους [$F_{(2,203)}=,820$, $p= ,442$], την ανάληψη ρίσκου [$F_{(2,203)}=,131$, $p= ,877$] και την δεκτικότητα στην αλλαγή [$F_{(2,203)}=,068$, $p= ,935$]. Ομοίως, δεν βρέθηκε, όπως αναμενόταν, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς τις αντιλήψεις τους για την ατομική τους καινοτομικότητα, συνολικά [$F_{(2,203)}=,241$, $p= ,786$].

Πίνακας 11. Διαφορά μέσων όρων ανάλογα με την περιοχή της σχολικής μονάδας των εκπαιδευτικών, στις απόψεις για την ατομική καινοτομικότητα και τις διαστάσεις της

	Περιοχή Σχολικής Μονάδας							
	Αστική N=113		Ημιαστική N=63		Αγροτική N=30		F	p
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.		
Ατομική καινοτομικότητα	4,01	,508	3,90	,487	3,94	,667	,955	,387
Επίδραστικότητα	3,98	,560	3,95	,602	3,95	,706	,093	,911
Ανάληψη ρίσκου	4,09	,604	3,99	,579	3,86	,780	1,797	,168
Δεκτικότητα στην αλλαγή	3,96	,641	3,79	,753	3,99	,746	1,390	,251

Επίδραση των πρόσθετων προσόντων

Τα πρόσθετα προσόντα αποτέλεσαν τον τελευταίο παράγοντα που εξετάστηκε ώστε να εκτιμηθεί η επιρροή που άσκησαν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ατομική τους καινοτομικότητα και τις διαστάσεις της. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα (51,5%, N=106) κατείχαν ως ανώτερο ακαδημαϊκό προσόν έναν μεταπτυχιακό τίτλο. Ένα μικρό ποσοστό, και συγκεκριμένα, 6,8% κατείχε ως ανώτερο ακαδημαϊκό προσόν Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ (N=14), ενώ 10 εκπαιδευτικοί ήταν κάτοχοι Διδακτορικού διπλώματος. Τέλος, 76 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δεν είχαν κανένα επιπλέον προσόν.

Η ανάλυση που υλοποιήθηκε ήταν η διακύμανση μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA), με την οποία υπολογίστηκε η διαφορά των μέσων όρων των εκπαιδευτικών στις απόψεις τους για τις αντιλήψεις τους αναφορικά με την ατομική τους καινοτομικότητα και τις επιμέρους διαστάσεις της. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 12. Διαφορά μέσων όρων, ανάλογα με τις ανώτερες πρόσθετες σπουδές, στις απόψεις τους για την ατομική τους καινοτομικότητα και τις διαστάσεις της

	Διδακτορικό		Μεταπτυχιακό		Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ		Κανένα επιπλέον προσόν		F	P
	N=10		N=106		N=14		N=76			
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.		
Ατομική καινοτομικότητα	4,18	,354	4,00	,553	3,92	,525	3,89	,504	1,290	,279
Επιδραστικότητα	4,06	,452	3,97	,619	4,23	,536	3,90	,593	1,317	,270
Ανάληψη ρίσκου	4,27	,491	4,02	,668	4,11	,645	3,99	,583	,645	,587
Δεκτικότητα στην αλλαγή	4,20	,483	4,01	,652	3,59	,794	3,81	,727	2,879	,037

Όπως προκύπτει από τα ευρήματα της παραπάνω ανάλυσης (Πίνακας 12), βρέθηκε πως οι βαθμολογίες των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται σημαντικά, ανάλογα με το ανώτερο πρόσθετο προσόν τους, για τις απόψεις τους σχετικά με την δεκτικότητα στην αλλαγή [$F_{(3,202)}=2,879$, $p < 0,05$]. Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις υπόλοιπες επιμέρους διαστάσεις της ατομικής καινοτομικότητας: επιδραστικότητα [$F_{(3,202)}=1,317$, $p = ,270$] και ανάληψη ρίσκου [$F_{(3,202)}=,645$, $p = ,587$]. Ομοίως, η διαφοροποίηση δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική και για τις αντιλήψεις τους για την ατομική τους καινοτομικότητα [$F_{(3,202)}=1,290$, $p = ,279$].

Για τη μεταβλητή «Δεκτικότητα στην αλλαγή» με ανεξάρτητη μεταβλητή τα ανώτερα πρόσθετα προσόντα, δεχόμαστε την υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων, σύμφωνα με τον έλεγχο Levene σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως, για τον εκ των υστέρων (post-hoc) έλεγχο για τον προσδιορισμό των μέσων όρων που διαφέρουν εφαρμόστηκε το κριτήριο Tukey's-b (Πίνακας 13).

Πίνακας 13. Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της Δεκτικότητας στην αλλαγή ανάλογα με το ανώτερο προσόν τους

<i>Δεκτικότητα στην αλλαγή</i>				
Tukey B ^{a,b}	Πρόσθετα προσόντα	N	1	2
	Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	14	3,58	
	Κανένα πρόσθετο προσόν	76	3,80	3,80
	Μεταπτυχιακό	106	4,00	4,00
	Διδακτορικό	10		4,20

Όπως έδειξε το κριτήριο Tukey's b, οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ σημείωσαν τον χαμηλότερο Μέσο Όρο (Μ.Τ.=3,58) στις απόψεις τους για την δεκτικότητα στην αλλαγή. Υψηλότερο μέσο όρο σημείωσαν οι εκπαιδευτικοί που κατείχαν ως ανώτερο προσόν Μεταπτυχιακό τίτλο (Μ.Τ.= 4,00). Τέλος, όσοι εκπαιδευτικοί κατείχαν Διδακτορικό σημείωσαν τον μεγαλύτερο Μέσο Όρο (Μ.Τ.= 4,20) στις απόψεις τους για την επιδραστικότητα στην αλλαγή.

7.4 Συσχετίσεις των διαστάσεων της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ατομική τους καινοτομικότητα

Στη συνέχεια, προκειμένου να διερευνηθεί η συσχέτιση ανάμεσα στις διαστάσεις της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ατομική τους καινοτομικότητα, υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson και ελέγχθηκε η στατιστική του σημαντικότητα. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 14) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν.

Πίνακας 14. Συσχετίσεις της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και των επιμέρους διαστάσεών της με τις αντιλήψεις για ατομική καινοτομικότητα

<i>Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα- Διαστάσεις</i>	<i>Αντιλήψεις ατομικής καινοτομικότητας</i>
Διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα	,574** ,000
Διδακτικές ικανότητες	,508** ,000
Ικανότητα διαχείρισης τάξης	,483** ,000
Ικανότητα ανταπόκρισης στο μαθητικό ενδιαφέρον	,578** ,000
Ικανότητα διαχείρισης ετερογένειας μαθητών	,515** ,000
N=206	*p<0.05 **p<0.01

Σύμφωνα με τον συντελεστή συσχέτισης του Pearson, βρέθηκαν σημαντικές αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, τόσο η μεταβλητή της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας όσο και οι επιμέρους διαστάσεις της βρέθηκε να επηρεάζουν θετικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ατομική τους καινοτομικότητα. Ειδικότερα, η υψηλότερη συσχέτιση παρατηρείται ανάμεσα στη διάσταση της ικανότητας ανταπόκρισης στα μαθητικά ενδιαφέροντα και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ατομική τους καινοτομικότητα ($r=.578$, $p<0,01$). Ακόμα, παρουσιάζεται σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών της έρευνας, της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και τις αντιλήψεις τους για την ατομική τους καινοτομικότητα ($r=.574$, $p<0,01$). Επιπρόσθετα, φαίνεται να υφίσταται μια σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας διαχείρισης της ετερογένειας του μαθητικού δυναμικού σε σχέση με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ατομική τους καινοτομικότητα ($r=.515$, $p<0,01$). Επίσης, παρατηρείται μια εξίσου δυνατή θετική συσχέτιση της διάστασης των διδακτικών ικανοτήτων και της αντιλαμβανόμενης ατομικής καινοτομικότητας ($r=.508$, $p<0,01$). Τέλος, όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, παρουσιάστηκε σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της διάστασης της διαχείρισης της τάξης και της αντιλαμβανόμενης ατομικής καινοτομικότητας των εκπαιδευτικών ($r=.483$, $p<0,01$).

7.5 Οι διαστάσεις της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προβλεπτικοί παράγοντες της ατομικής τους καινοτομικότητας

Προκειμένου να διερευνηθεί η δυνατότητα πρόβλεψης των αντιλήψεων της ατομικής καινοτομικότητας με βάση τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, εφαρμόστηκε η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης με βηματική διαδικασία (stepwise). Τα αποτελέσματα παρατίθενται παρακάτω στον πίνακα 15.

Πίνακας 15. Βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης των διαστάσεων της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ατομική τους καινοτομικότητα

Μοντέλο	Συντελεστές παλινδρόμησης		Τυποποιημένοι Συντελεστές παλινδρόμησης	t	Sig.
	B	Τυπικό σφάλμα	Beta		
(Σταθερά)	1,741	,221		7,863	,000
1 Ικανότητα ανταπόκρισης στα ενδιαφέροντα των μαθητών	,545	,054	,578	10,128	,000
2 (Σταθερά)	1,487	,240		6,202	,000
Ικανότητα ανταπόκρισης στα ενδιαφέροντα των μαθητών	,412	,074	,437	5,544	,000
Διδακτικές ικανότητες	,192	,074	,203	2,574	,011

a. Εξαρτημένη μεταβλητή: Αντιλήψεις ατομικής καινοτομικότητας

Όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, η ικανότητα ανταπόκρισης στα μαθητικά ενδιαφέροντα και οι διδακτικές ικανότητες είναι οι διαστάσεις εκείνες που συνεισφέρουν στατιστικά σημαντικά στην πρόβλεψη της ατομικής καινοτομικότητας των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, το ενδιαφέρον μαθητών παρουσιάζει συντελεστή προσδιορισμού [$R^2= 33,5\%$, $F_{(1,204)}=102,581$, $p=0,000$], ενώ στο μοντέλο πρόβλεψης προσθέτει σημαντικά μαζί με την ικανότητα ανταπόκρισης στα ενδιαφέροντα των μαθητών και τις διδακτικές ικανότητες [$R^2= 35,6\%$, $F_{(2,203)}=56,018$, $p=0,000$].

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα τα οποία προέκυψαν από τις εξισώσεις παλινδρόμησης αναδεικνύουν ότι η ικανότητα ανταπόκρισης στα ενδιαφέροντα των μαθητών και οι διδακτικές ικανότητες αποτελούν στατιστικά σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες της ατομικής καινοτομικότητας των εκπαιδευτικών. Και οι δύο αυτές διαστάσεις έχουν θετικό πρόσημο, γεγονός που υποδηλώνει την θετική

επίδραση που ασκούν στην εξαρτημένη μεταβλητή, τις αντιλήψεις της ατομικής καινοτομικότητας των εκπαιδευτικών.

Κεφάλαιο 8: Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αναδειχθεί η επίδραση του αισθήματος διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις αντιλήψεις τους για την ατομική καινοτομικότητά τους. Παράλληλα, επιδιώχθηκε να διερευνηθεί ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας και το επίπεδο ατομικής καινοτομικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς και η σχέση μεταξύ τους, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα και οι διαστάσεις της αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της καινοτομικότητας. Τέλος, εξετάστηκε εάν ορισμένοι δημογραφικοί παράγοντες επιδρούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την καινοτομικότητά τους.

Εξετάζοντας τον βαθμό διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε ότι ήταν αρκετά υψηλός. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι διδακτικές ικανότητες εμφάνισαν την υψηλότερη τιμή, η ικανότητα διαχείρισης της τάξης και η ικανότητα ανταπόκρισης της διδασκαλίας στα ενδιαφέροντα των μαθητών εμφάνισαν σχεδόν ίσες τιμές, ενώ η διαχείριση της ετερογένειας των μαθητών, αν και με μικρότερη μέση τιμή, χαρακτηρίστηκε υψηλή. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοί να εφαρμόζουν κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές, να ενεργοποιούν και να ενισχύουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους για τη μάθηση, να διαχειρίζονται την τάξη και να ικανοποιούν τις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους.

Αναφορικά με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών που έλαβαν τους υψηλότερους όρους στις άνωθεν υποκλίμακες, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την ικανότητά τους να διευκολύνουν την κατανόηση των μαθητών με περαιτέρω επεξηγήσεις και παραδείγματα, να δίνουν κατάλληλες οδηγίες πριν την εκτέλεση των εργασιών, να αξιοποιούν τα ενδιαφέροντα και τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών και να κατανέμουν αρμοδιότητες με στόχο την ομαλή διεξαγωγή των δραστηριοτήτων, αντίστοιχα. Επομένως, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι είναι ικανοί να ανταποκρίνονται στα διδακτικά τους καθήκοντα και να επιτυγχάνουν τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα (Kaldi & Xafakos, 2017· Lesh, 2017· Ross, 1994· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί με ισχυρή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας εμφανίζουν μεγαλύτερη δέσμευση προς τη διδασκαλία, αναλαμβάνουν την ευθύνη των μαθησιακών αποτελεσμάτων και αποδίδουν τις μαθησιακές διαφορές σε παράγοντες που βρίσκονται στον έλεγχο τους, εστιάζοντας σε εφικτούς στόχους, εφαρμόζοντας συγκεκριμένες μεθόδους και τεχνικές, απομακρύνοντας αρνητικές σκέψεις και

αναπτύσσοντας ανθεκτικότητα και στρατηγικές διαχείρισης του άγχους (Bandura, 1993· Ross, 1994· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Αναγνωρίζοντας τα ζητήματα που προκύπτουν καθημερινά ως προκλήσεις, παρά ως απειλές, οι εκπαιδευτικοί εντείνουν τις προσπάθειές τους και ενισχύουν τις γνώσεις και δεξιότητές τους, προκειμένου να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους, να βελτιώσουν την απόδοσή τους και να επιτύχουν τους στόχους τους (Bandura, 1994· Bray-Clark & Bates, 2003· Erel, 2000· Henson, 2001· Ross, 1994· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

Υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας παρατηρήθηκε και στους συμμετέχοντες της έρευνας της Kaldi (2009), οι οποίοι εξέφρασαν επάρκεια στη διδασκαλία, την εμπλοκή και υποστήριξη των μαθητών, την ανάπτυξη θετικού κλίματος και την αξιοποίηση των διδακτικών μέσων. Ωστόσο, ως προς την πειθαρχία και τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την ανάγκη περαιτέρω κατάρτισης, κάτι που μπορεί να αιτιολογηθεί από το γεγονός ότι επρόκειτο για τελειόφοιτους φοιτητές παιδαγωγικού τμήματος και όχι για εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, όπως στην παρούσα έρευνα.

Στη μεταγενέστερη έρευνα των Kaldi και Xafakos (2017), για την οποία αναπτύχθηκε το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, οι συμμετέχοντες φοιτητές παιδαγωγικού τμήματος, που βρίσκονταν στο στάδιο της πρακτικής άσκησης, παρουσίασαν μέτριο έως υψηλό επίπεδο διδακτικής ικανότητας και ικανότητας ανταπόκρισης στα μαθητικά ενδιαφέροντα και μέτριο επίπεδο στις υποκλίμακες της διαχείρισης της τάξης και της ετερογένειας των μαθητών.

Παρομοίως, στην έρευνα της Κοτσανά (2018), οι συμμετέχοντες φοιτητές παιδαγωγικού τμήματος εμφάνισαν υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, το οποίο ενισχύθηκε μετά την πρακτική τους άσκηση. Σε ανάλογο πνεύμα, στις έρευνες των Γιάγκου (2018), Παπαγιαννάκου (2012) και Μόσχου (2015), στις οποίες συμμετείχαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρατηρήθηκαν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων.

Αναφορικά με το επίπεδο της αντιλαμβανόμενης ατομικής καινοτομικότητάς τους, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν σχετικά θετική άποψη σε σχέση με τα επίπεδα καινοτομικότητάς τους, με θετικότερη στάση προς την ανάληψη ρίσκου και την επιδραστικότητα και λιγότερο θετική στάση προς τη δεκτικότητα στην αλλαγή. Αν και η μέση τιμή της δεκτικότητας στην αλλαγή ήταν χαμηλότερη σε σχέση με τις άλλες δύο διαστάσεις, χαρακτηρίστηκε υψηλή, καθώς έτεινε να φτάσει την τιμή 4 της πεντάβαθμη κλίμακας.

Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται πρόθυμοι να αναλάβουν ρίσκα και ικανοί να επηρεάζουν τις στάσεις και δράσεις των άλλων σχετικά με την υιοθέτηση ή εφαρμογή καινοτομιών και, αν και σε μικρότερο βαθμό, είναι ανοικτοί σε νέες εμπειρίες και ανταποκρίνονται θετικά στις αλλαγές (Celik, 2013· Kemer & Altuntas, 2017· Ξαφάκος κ.συν., 2018· Xafakos et al., 2020).

Ανάλογα αποτελέσματα αναδείχθηκαν και στην έρευνα των Ξαφάκου κ.συν. (2018), στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες εμφάνισαν αρκετά υψηλό επίπεδο αντιλαμβανόμενης ατομικής καινοτομικότητας, ως προς την ανάληψη ρίσκου, την επιδραστικότητα και τη δεκτικότητα στην καινοτομία, αν και με χαμηλότερη μέση τιμή στην τελευταία διάσταση. Παρομοίως, η έρευνα των Xafakos et al. (2020) κατέδειξε υψηλό βαθμό ατομικής καινοτομικότητας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, στην έρευνα Parlar και Cansoy (2017), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εμφάνισαν υψηλά επίπεδα ατομικής καινοτομικότητας, ειδικότερα ως προς την ανοικτότητα σε νέες εμπειρίες. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και ο Celik (2013), στην έρευνα του οποίου συμμετείχαν φοιτητές και παιδαγωγικών τμημάτων, διαπίστωσε υψηλό βαθμό ατομικής καινοτομικότητας, με τις διαστάσεις της επιδραστικότητας, της ανοικτότητας και της ανάληψης ρίσκου να εμφανίζουν υψηλότερες τιμές από τη διάσταση της αντίστασης προς στην αλλαγή, που ήταν σε μέτριο επίπεδο.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, σύμφωνα με το οποίο διερευνήθηκε εάν το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων σχετίζεται με τις αντιλήψεις τους για την ατομική καινοτομικότητα τους, διαπιστώθηκε ότι κάποιοι δημογραφικοί παράγοντες επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων για την ατομική καινοτομικότητα και της ηλικίας, της προϋπηρεσίας, της σχέσης εργασίας και των πρόσθετων προσόντων των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με την ηλικία, βρέθηκε σημαντική συσχέτιση με τις διαστάσεις της επιδραστικότητας και της ανάληψης ρίσκου, αλλά όχι σημαντική συσχέτιση της ηλικίας και της δεκτικότητας στην αλλαγή. Δεδομένου ότι οι αντιλήψεις υψηλής αυτοαποτελεσματικότητας παραμένουν σταθερές (Achurra & Villardón, 2012· Ross, 1994· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007), το εύρημα αυτό θα μπορούσε να υποδηλώνει πως ο συγκεκριμένος πληθυσμός

εκπαιδευτικών είχε αναπτύξει υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα από την αρχή της σταδιοδρομίας τους.

Το εύρημα αυτό συμφωνεί εν μέρει με εκείνο οι Wang'eri και Otanga (2014), οι οποίοι βρήκαν ισχυρή, αν και αρνητική, συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και της εφαρμογής καινοτομιών. Σε ανάλογο πνεύμα, οι Thurlings et al. (2014) διαπίστωσαν μικρή επίδραση της ηλικίας στην καινοτομική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και οι Yilmaz και Bayraktar (2014) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί κάτω των 51 ετών είχαν χαμηλότερα επίπεδα καινοτομικότητας.

Αντιθέτως, στην έρευνα της Βασιλάκη (2012), δεν προέκυψε συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της καινοτομικότητας των συμμετεχόντων διευθυντών και στις μελέτες του Celik (2013) και των Bautista et al. (2018) (2014), δεν διαπιστώθηκε σημαντική διαφοροποίηση στην ατομική καινοτομικότητα ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων.

Σε σχέση με την εκπαιδευτική υπηρεσία, βρέθηκε σημαντική συσχέτισή της με τη διάσταση της επιδραστικότητας. Παρομοίως, στη μετα-ανάλυση των Hammond et al. (2011), διαπιστώθηκε ότι η προϋπηρεσία σχετίζεται θετικά με την καινοτομικότητα, δεδομένου ότι το άτομο εφοδιάζεται με ποικίλες γνώσεις και εμπειρίες, οι οποίες βρίσκουν εφαρμογή σε καινοτομικές συμπεριφορές. Στο ίδιο πνεύμα, ο Θεοδωρόπουλος (2019) παρατήρησε διαφοροποιήσεις στις καινοτομικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών ως προς την προϋπηρεσία τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά του, οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη προϋπηρεσία συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα σε υψηλότερο βαθμό, με στόχο την επαγγελματική τους ανέλιξη, που απορρέει από τις φιλοδοξίες τους, ενώ η συμμετοχή των εκπαιδευτικών με μεγαλύτερη προϋπηρεσία μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι επιθυμούν τη βελτίωση της σχολικής μονάδας την οποία υπηρετούν, κάτι που αντανακλά την προθυμία τους για προσφορά.

Αντίθετα, στις έρευνες της Βασιλάκη (2012) και του Coklar (2012), δεν διαπιστώθηκε συσχέτιση μεταξύ της προϋπηρεσίας και της καινοτομικότητας των διευθυντών, και στη μελέτη των Thurlings et al. (2014), δεν παρατηρήθηκε επίδραση της διδακτικής εμπειρίας ή της προϋπηρεσίας στην αντιλαμβανόμενη ατομική καινοτομικότητα των εκπαιδευτικών.

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διαπιστώθηκε, επίσης, ότι η σχέση εργασίας επιδρά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ατομική καινοτομικότητα και τις διαστάσεις της. Πιο συγκεκριμένα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν θετικότερη γνώμη ως προς την ατομική καινοτομικότητά τους, συγκριτικά με τους αναπληρωτές συναδέλφους τους. Ως προς

τις διαστάσεις της κλίμακας, αναδεικνύεται ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί έχουν θετικότερη γνώμη για την ατομική καινοτομικότητά τους ως προς την επιδραστικότητά τους.

Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με εκείνο των Ξαφάκου κ.συν. (2018), οι οποίοι παρατήρησαν υψηλότερα επίπεδα επιδραστικότητας στους μόνιμους εκπαιδευτικούς, παρά στους αναπληρωτές συναδέλφους τους. Οι ερευνητές εξήγησαν ότι το συγκεκριμένο εύρημα οφείλεται στο γεγονός ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως επηρεάζουν τις ιδέες και δράσεις των άλλων σε υψηλό βαθμό, χάρη στην αίσθηση συνέχειας του έργου τους, δεδομένου ότι παραμένουν στην ίδια σχολική μονάδα για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, αντίθετα με τους αναπληρωτές, οι οποίοι μετακινούνται σε διαφορετικές σχολικές μονάδες ανά έτος.

Αν και δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ατομική καινοτομικότητά τους, σε σχέση με τα πρόσθετα προσόντα τους, οι αντιλήψεις τους για τη διάσταση της δεκτικότητας στην αλλαγή διαφοροποιούνται ανάλογα με τα πρόσθετα προσόντα. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών σημείωσαν τον υψηλότερο μέσο όρο στις απόψεις τους για τη δεκτικότητα στην αλλαγή, ακολουθούμενοι από τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και τους κατόχους δεύτερου πτυχίου. Φαίνεται, πως οι εκπαιδευτικοί που φροντίζουν για την αναβάθμιση των γνώσεών τους, αναζητούν τρόπους να εξελίξουν τις πρακτικές τους και να ανταποκριθούν στις προκλήσεις, κάτι που υποδηλώνει ότι είναι περισσότερο δεκτικοί στις καινοτομίες (Ξαφάκος, Σταυρόπουλος και Καλδή (2018)

Η διαπίστωση αυτή βρίσκεται σε συμφωνία με εκείνη των Ξαφάκου κ.συν. (2018), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών εμφανίστηκαν περισσότερο καινοτόμοι και δεκτικοί στην καινοτομία. Παρομοίως, στην έρευνα των Thurlings et al. (2014), διαπιστώθηκε θετική επίδραση των σπουδών στην καινοτομικότητα, όπως και στη μετα-ανάλυση των Hammond et al. (2011), στην οποία επιβεβαιώθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της εκπαίδευσης και της καινοτομικής συμπεριφοράς.

Αντίθετα, στην έρευνα του Θεοδωρόπουλου (2019), διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με βασικό τίτλο σπουδών συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα σε μεγαλύτερο βαθμό, εν συγκρίσει με τους κατόχους διδακτορικού και μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, κάτι που υποδηλώνει ότι τα πρόσθετα προσόντα έχουν αρνητική επίδραση στην καινοτομικότητα των εκπαιδευτικών.

Πέραν των προαναφερθέντων δημογραφικών παραγόντων, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ατομική καινοτομικότητά τους σε σχέση με το φύλο και την ειδικότητά τους ή την οργανικότητα και την περιοχή του σχολείου.

Παρομοίως, στην έρευνα της Βασιλάκη (2012), δεν βρέθηκε επίδραση της περιοχής του σχολείου ή του φύλου των διευθυντών στην καινοτομικότητά τους, στις έρευνες του Incik (2020) και του Celik (2013), δεν διαπιστώθηκε επίδραση του φύλου ή της ειδικότητας και στην έρευνα του Θεοδωρόπουλου (2019), των Thurlings et al. (2014), και των Yilmaz και Bayraktar (2014), δεν παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στην καινοτομικότητα των συμμετεχόντων ως προς το φύλο τους.

Στην έρευνα των Bautista et al. (2018), αν και δεν βρέθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ φύλου και καινοτομικότητας, παρατηρήθηκε μικρή υπεροχή των ανδρών στις απαντήσεις τους. Αντίθετα, ο Jong (2007), διαπίστωσε υψηλότερη καινοτομικότητα στους άνδρες, την οποία, ωστόσο, απέδωσε στο γεγονός ότι οι άνδρες παραδοσιακά κατέχουν υψηλόβαθμες θέσεις, που προϋποθέτουν καινοτομικές συμπεριφορές.

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, που αφορούσε τον βαθμό συσχέτισης μεταξύ του αισθήματος διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων και των αντιλήψεών τους για την ατομική καινοτομικότητά τους, βρέθηκε σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία και της αντιλαμβανόμενης ατομικής καινοτομικότητας. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα και οι διαστάσεις της επηρεάζουν θετικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ατομική καινοτομικότητα, υποδηλώνοντας ότι η υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα συνεπάγεται υψηλότερα επίπεδα καινοτομικότητας.

Πιο αναλυτικά, ως προς τις επιμέρους διαστάσεις της κλίμακας, παρατηρήθηκε υψηλότερη συσχέτιση μεταξύ της διάστασης της ικανότητας ανταπόκρισης στα μαθητικά ενδιαφέροντα και της ατομικής καινοτομικότητας, ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της διάστασης της ικανότητας διαχείρισης της ετερογένειας του μαθητικού δυναμικού και της ατομικής καινοτομικότητας και σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των διδακτικών ικανοτήτων και της διαχείρισης της τάξης με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ατομική τους καινοτομικότητα.

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιθανό να εκδηλώσουν αντίσταση προς τις αλλαγές ή χαλάρωση και μείωση των προσπαθειών

τους, εξαιτίας της αυξημένης αυτοπεποίθησής τους (Bandura, 1993, 1994· Salanova et al., 2012), στην παρούσα περίπτωση, φαίνεται πως δεν συμβαίνει αυτό. Η συσχέτιση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και καινοτομικότητας αναδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες έχουν επαρκή αυτοπεποίθηση, που τους επιτρέπει να δοκιμάζουν νέες ιδέες και δράσεις, να αφιερώνουν χρόνο στους μαθητές τους, να τους ενθαρρύνουν και να τους επαινούν και να επιμένουν στις προσπάθειές τους, ακόμη και αν οι μαθητές στερούνται κινήτρων ή παρουσιάζουν δυσκολίες (Bandura, 1993, 1994· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν παλαιότερα ευρήματα, που αναδεικνύουν τη θετική συσχέτιση μεταξύ του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας και της αντιλαμβανόμενης ατομικής καινοτομικότητας σε διαφορετικούς τομείς (Beerkens & Hagelaar, 2018· Hammond et al., 2011· Slåtten, 2014· Yaakobi, 2018), αλλά και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Annida & Harsanti, 2019· Bawuro et al., 2020· Celik, 2013· Ghaith & Yaghi, 1997· Hsiao et al., 2011· Kumar & Uz Kurt, 2011· Permana et al., 2020· Thoonen et al., 2011· Zainal & Matore, 2020). Ειδικότερα, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την προθυμία εφαρμογής διδακτικών καινοτομιών, προκειμένου να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους και να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών τους (Celik, 2013· Ghaith & Yaghi, 1997· Wang'eri & Otanga, 2014).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί με αντιλήψεις υψηλής αυτοαποτελεσματικότητας είναι πρόθυμοι να αναλάβουν ρίσκα, να πειραματιστούν και να διερευνήσουν νέες εναλλακτικές και καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και διδακτικά υλικά που επηρεάζουν θετικά την απόδοση των μαθητών τους (Achurra & Villardón, 2012· Bray-Clark & Bates, 2003· Kuusinen, 2016· Ross, 1994· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Οι συμπεριφορές αυτές συνδέονται με τις διαστάσεις της επιδραστικότητας, της ανάληψης ρίσκου και της δεκτικότητας στην αλλαγή, που συνθέτουν την ατομική καινοτομικότητα (Ξαφάκος κ.συν., 2018· Xafakos et al., 2020).

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, σύμφωνα με το οποίο εξετάστηκε ο βαθμός στον οποίο οι διαστάσεις της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της ατομικής καινοτομικότητάς τους, διαπιστώθηκε ότι η ικανότητα ανταπόκρισης στα μαθητικά ενδιαφέροντα και οι διδακτικές ικανότητες των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στην πρόβλεψη της ατομικής τους καινοτομικότητας σε σημαντικό βαθμό, υποδηλώνοντας τη θετική επίδραση των συγκεκριμένων διαστάσεων στις αντιλήψεις τους για την ατομική καινοτομικότητά τους.

Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία, δεδομένου ότι η αυτοαποτελεσματικότητα έχει αναδειχθεί ως ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας της καινοτομικότητας (Aldahdouh et al., 2019· Annida & Harsanti, 2019· Hsiao et al., 2011· Salanova et al., 2012). Στη μετα-ανάλυση των Hammond et al. (2011), στην οποία μελετηθήκαν οι προβλεπτικοί παράγοντες της καινοτομικότητας στο εργασιακό περιβάλλον, διαπιστώθηκε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί παράμετρο που επηρεάζει την παρακίνηση, η οποία αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της καινοτομικότητας.

Στην έρευνα των Hsiao et al. (2011), διαπιστώθηκε πως, με την αυτοαποτελεσματικότητα, ερμηνεύεται η καινοτόμα εργασιακή συμπεριφορά, κάτι που υποδηλώνει τον προβλεπτικό χαρακτήρα της αυτοαποτελεσματικότητας. Αν και χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικές κλίμακες, βρέθηκε ότι οι διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας αποτελούν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες της παραγωγής, προώθησης και υλοποίησης ιδεών, ως διαστάσεων της καινοτόμας εργασιακής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τα ευρήματα, η βαθμολογία των εκπαιδευτικών στην αυτοαποτελεσματικότητα προβλέπει την καινοτόμα εργασιακή συμπεριφορά τους σε σημαντικό βαθμό, καθώς έχουν περισσότερα εφόδια και είναι περισσότερο πρόθυμοι να πειραματιστούν και, στη συνέχεια, να υλοποιήσουν νέες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Το γεγονός ότι οι άλλες δύο διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας, η ικανότητα διαχείρισης της τάξης και η ικανότητα διαχείρισης της ετερογένειας των μαθητών, δεν αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της καινοτομικότητας πιθανά οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ποικίλα ζητήματα σχετικά με τη διαχείριση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών και της ετερογένειας των μαθητών, κάτι που δεν τους επιτρέπει να πειραματιστούν και να υλοποιήσουν καινοτόμες πρακτικές ως προς αυτά τα ζητήματα, τουλάχιστον όχι στον βαθμό που ασχολούνται με τη διδασκαλία και την ενθάρρυνση των μαθητών να εμπλακούν στη διαδικασία της μάθησης, παρόλο που ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας είναι υψηλός. Όπως διαπίστωσε η Kaldi (2009) στην έρευνά της, οι συμμετέχοντες φοιτητές εξέφρασαν την ανάγκη κατάρτισης σχετικά με τη διαχείριση της τάξης και την πειθαρχία, ενώ οι Kaldi και Xafakos (2017), επεσήμαναν ότι η διαχείριση μαθητών με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί δημοφιλές θέμα επιμορφωτικών προγραμμάτων σε διεθνές επίπεδο, υποδηλώνοντας την προθυμία των εκπαιδευτικών να αναβαθμίσουν τις γνώσεις τους και να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους σε αυτό το πεδίο.

Κεφάλαιο 9: Συμπεράσματα, περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

9.1 Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα στόχευε στη διερεύνηση της επίδρασης του αισθήματος διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις αντιλήψεις τους για την αντιλαμβανόμενη ατομική καινοτομικότητά τους. Με αυτό τον σκοπό, διερευνήθηκε η επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στην αντιλαμβανόμενη ατομική καινοτομικότητά τους, η συσχέτιση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και της καινοτομικότητας, καθώς και η συμβολή της αυτοαποτελεσματικότητας και των διαστάσεων της στην πρόβλεψη της ατομικής καινοτομικότητας των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας και ατομικής καινοτομικότητας των εκπαιδευτικών και επιβεβαίωσαν τη συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και καινοτομικότητας, με τις διδακτικές ικανότητες και την ικανότητα ανταπόκρισης στα μαθητικά ενδιαφέροντα να αποτελούν τις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας που μπορούν να προβλέψουν την καινοτομικότητα των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, διαπιστώθηκε η επίδραση της ηλικίας, της προϋπηρεσίας, της σχέσης εργασίας και των πρόσθετων προσόντων στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ατομική καινοτομικότητά τους.

Η καινοτομικότητα αναδεικνύεται ως σημαντική δεξιότητα των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης απορρέει από την ικανότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις ανάγκες των σύγχρονων μαθητών και τις απαιτήσεις της συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας, μέσω της διαρκούς βελτίωσης του έργου και των πρακτικών τους (Ξαφάκος κ.συν., 2018· Özdemir, 2020· Zainal & Matore, 2019, 2020). Η συσχέτιση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και καινοτομικότητας υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας εφαρμόζουν καινοτομίες στην τάξη, κάτι που έχει άμεσα θετικά αποτελέσματα στην παρακίνηση, την αυτοαποτελεσματικότητα και την ακαδημαϊκή επίτευξη των μαθητών τους (Hsiao et al., 2011).

Η δημιουργικότητα και η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελούν πολύτιμα εφόδια για έναν οργανισμό που στοχεύει στην εισαγωγή και υλοποίηση καινοτομιών (Slåtten, 2014). Δεδομένου ότι η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της καινοτομικότητας, προτείνεται οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν στρατηγικές που οικοδομούν την αυτοαποτελεσματικότητα με ποικίλους τρόπους (Hsiao et al.,

2011). Παράλληλα, οι σχολικοί ηγέτες μπορούν να ενισχύουν την παρακίνηση και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, κάτι που συνεπάγεται υψηλότερα επίπεδα δημιουργικότητας και καινοτομίας (Hammond et al., 2011· Hsiao et al., 2011), ώστε να διευκολύνεται η εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών στην εκπαίδευση (Yilmaz και Bayraktar, 2014).

Υπό αυτό το πρίσμα, προτείνεται η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, που έχουν ως στόχο, όχι μόνο την ανάπτυξη δεξιοτήτων, αλλά και την ανάπτυξη και ενίσχυση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας (Bray-Clark & Bates, 2003· Kuusinen, 2016· Pajares, 1997), ιδιαίτερα στην αρχή της σταδιοδρομίας τους (Pajares, 1997). Παρομοίως, προτείνεται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα με στόχο την ανάπτυξη της καινοτομικότητας (Ξαφάκος κ.συν, 2018· Özdemir, 2020), ως μέσο για την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Δεδομένου ότι η αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση και δέσμευση των εκπαιδευτικών, καθώς και την πρόθεση παραμονής τους στο επάγγελμα, η επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ατομική βελτίωση και την ενίσχυση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητά τους (Bray-Clark & Bates, 2003· Kuusinen, 2016). Επίσης, υπάρχουν εμπειρικά δεδομένα που αναδεικνύουν την επίδραση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στην αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Σύμφωνα με αυτά τα ευρήματα οι ισχυρές θετικές αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζονται με βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών σε γνωστικό και διαπροσωπικό επίπεδο, κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης, αλλά και μετά την επιμόρφωση (Bray-Clark & Bates, 2003).

Είναι σαφές ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα που εστιάζουν στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στη διαδικασία ετοιμότητας της σχολικής μονάδας για την εφαρμογή καινοτομιών (Kumar & Uz Kurt, 2011) και τη συνακόλουθη επιτυχία του οργανισμού (Zainal & Matore, 2019, 2020). Μάλιστα, επισημαίνεται ότι, σε περιπτώσεις αντίστασης των εκπαιδευτικών προς τις αλλαγές και τις καινοτομίες, τα υψηλά επίπεδα συλλογικής αυτοαποτελεσματικότητας μειώνουν τις αμφιβολίες και οδηγούν σε περισσότερο καινοτομικές συμπεριφορές (Beerkens & Hagelaar, 2018).

9.2 Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας τηρήθηκαν όλοι οι κανόνες δεοντολογίας και ηθικής στον μέγιστο δυνατό βαθμό. Επίσης, η αξιοπιστία των κλιμάκων, οι οποίες έχουν χρησιμοποιηθεί σε αρκετές αντίστοιχες έρευνες, βρέθηκε εξαιρετική. Ωστόσο, η έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που θεωρείται αναγκαίο να αναφερθούν.

Αρχικά, το δείγμα της έρευνας δεν είναι τυχαίο, παρόλο που προέρχεται από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε διαφορετικές περιοχές ανά την επικράτεια. Ειδικότερα, αποτελούνταν κατά βάση από άτομα που ήταν διαθέσιμα και πρόθυμα να συμμετάσχουν στην έρευνα. Όπως αναφέρεται στην Σαραφίδου (2011), τα δείγματα που προκύπτουν από την ευκαιριακή δειγματοληψία δεν παρέχουν εγγυήσεις αντιπροσωπευτικότητας. Επομένως, τα αποτελέσματα που αποδίδουν τάσεις, αφορούν τον συγκεκριμένο πληθυσμό και δεν είναι δυνατόν να γενικευθούν στον ευρύτερο πληθυσμό.

Επιπρόσθετα, οι αντιλήψεις για την ατομική καινοτομικότητα, καθώς και η αυτοαποτελεσματικότητα της διδασκαλίας είναι πολύπλευρα θέματα, με πολλές παραμέτρους, τα οποία δεν καλύπτονται επαρκώς με ποσοτικές έρευνες. Ταυτόχρονα, το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής ερευνητικών δεδομένων παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Rowley (2014), ακόμα και αν τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν επαρκώς από όλους τους συμμετέχοντες, ωστόσο, δεν μπορούμε να είμαστε βέβαιοι ότι δόθηκε ο απαραίτητος χρόνος και η ανάλογη επιμέλεια για τη συμπλήρωσή τους, καθώς και η διάθεση για παροχή συγκεκριμένων, έγκυρων πληροφοριών. Επίσης, συνεχίζει η Rowley (2014), υπάρχει πιθανότητα ο ερωτώμενος να μην έχει καταλάβει επαρκώς την ερώτηση ή και να μην έχει άποψη πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει το εφαλτήριο για περαιτέρω έρευνα σε σχέση με τις παραμέτρους που μελετηθήκαν. Δεδομένης της αναγκαιότητας της καινοτομίας στην εκπαίδευση και της συσχέτισής της με την αυτοαποτελεσματικότητα, προτείνεται η συνεχής διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη και ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας (Pajares, 1997) και της καινοτομικότητας (Hsiao et al., 2011). Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα ευρήματα σχετικά με την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στην ατομική καινοτομικότητα δεν είναι σαφή, οι μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε σαφεστέρα συμπεράσματα.

Ακόμη, προτείνεται να διεξαχθούν διαχρονικές έρευνες, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν η επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας στην αντιλαμβανόμενη καινοτομικότητα μένει

ίδια ή μεταβάλλεται, δεδομένου ότι οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας παραμένουν σχετικά σταθερές (Achurra & Villardón, 2012· Ross, 1994· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007) και ότι η προθυμία για την εφαρμογή καινοτομιών δεν παρατηρείται ταυτόχρονα από όλα τα άτομα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Rogers, 1983). Η επίδραση αυτή, θα μπορούσε να διερευνηθεί και σε διαφορετικά περιβάλλοντα, δεδομένου ότι τα καινοτόμα εργασιακά περιβάλλοντα ευνοούν τη δημιουργικότητα και την καινοτομικότητα σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Salanova et al., 2012).

Παρομοίως, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να επαναληφθεί σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης, προκειμένου να επιβεβαιωθούν ή να επεκταθούν τα ευρήματά της (Hsiao et al., 2011). Δεδομένου ότι η καινοτομικότητα επηρεάζεται από τα ατομικά χαρακτηριστικά και από τη φύση του κοινωνικού συστήματος στο οποίο το άτομο ζει και εργάζεται (Rogers, 1983) και ότι η αυτοαποτελεσματικότητα διαφοροποιείται ανάλογα με το περιβάλλον, τις απαιτήσεις και τις περιστάσεις (Bandura, 1986), είναι πιθανό τα αποτελέσματα σε διαφορετικά πλαίσια ή διαφορετικούς πληθυσμούς να οδηγήσουν σε διαφωτιστικότερα συμπεράσματα. Τέλος, η διερεύνηση της αυτοαποτελεσματικότητας και της καινοτομικότητας θα μπορούσε να διεξαχθεί με ποιοτικές μεθόδους, προκειμένου να αναδυθούν θέματα και διαστάσεις που με την ποσοτική μεθοδολογία είναι αδύνατο να διερευνηθούν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Βασιλάκη, Ζ. (2012). *Ηγεσία και καινοτομία: Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην εισαγωγή, ανάπτυξη και αξιολόγηση καινοτομιών*. Διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γιάγκου, Ισμ.-Σ. (2018). *Συγκριτική μελέτη εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων ως προς τα κίνητρα, την αυτοαποτελεσματικότητα και την ικανοποίησή τους από την εργασία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Θεοδωρόπουλος, Ν. (2019). *Καινοτομία στο δημόσιο σχολείο: Προσλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κοτσανά, Β. (2018). *Διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών για τη διδακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα πριν και μετά την πρακτική τους άσκηση*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κυριακώδη, Δ. & Τζιμογιάννης, Αθ. (2015). *Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης “Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών”*. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 8(3), 123-151.
- Μόσχου, Ά.-Μ. (2015). *Διερεύνηση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του «καλού» εκπαιδευτικού σύμφωνα με εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοαποτελεσματικότητά τους*. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ξαφάκος, Ευστ., Σταυρόπουλος, Β. & Καλδή, Στ. (2018). Επίπεδα αντιλαμβανόμενης ατομικής καινοτομικότητας δασκάλων. Στο Χ. Τσιχουρίδης, Δ. Κολοκοτρώνης, Μ. Μπατσίλα, Δ. Λιόβας, Ηλ. Λιάκος, Κ. Σταθόπουλος, Ζ. Καρασίμος & Γ. Μαγγόπουλος (επιμ.). *Πρακτικά εργασιών 4ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, Τόμος Β' (σελ. 1101-1108). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (ΕΕΠΕΚ).
- Παπαγιαννάκος, Αν. (2012). *Αυτοαποτελεσματικότητα, επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση σε δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Σπάρτη: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

- Παράσχου, Ευαγγ. (2012). *Η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας και ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων : η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα : Gutenberg.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Achurra, C., & Villardón, L. (2012). Teacher self-efficacy and student learning. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 2(2), 366-383.
- Aldahdouh, T. Z., Korhonen, V., & Nokelainen, P. (2019). What contributes to individual innovativeness? A multilevel perspective. *International Journal of Innovation Studies*, 3(2), 23-39.
- Ali, I. (2019). Personality traits, individual innovativeness and satisfaction with life. *Journal of Innovation & Knowledge*, 4(1), 38-46.
- Annida, S., & Harsanti, I. (2019). Challenge at work: innovative work behavior among teachers. In Proceedings of the *Third International Conference on Sustainable Innovation 2019–Humanity, Education and Social Sciences (IcoSIHESS 2019)* (pp. 202-205). Atlantis Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bautista, R. G., Valdez, C. G. T., Garingan, E. G., Camayang, J. G., Horlador, D. N. P., Manait, J. N., & Reyes, E. S. (2018). Individual innovativeness of pre-service elementary grade teachers. *American Journal of Educational Research*, 6(6), 617-620.

- Bawuro, F. A., Shamsuddin, A., Wahab, E., Adenuga, K. I., & Ndaghu, J. T. (2020). Motivational mechanisms on teachers' innovative behaviour-a systematic review approach. *Journal of Critical Reviews*, 7(6), 239-245.
- Beerkens, B., & Hagelaar, G. (2018). *Influencing factors in innovation on individual and group level*. Retrieved from <https://edepot.wur.nl/458406>.
- Bray-Clark, N., & Bates, R. (2003). Self-efficacy beliefs and teacher effectiveness: Implications for professional development. *Professional Educator*, 26(1), 13-22.
- Celik, K. (2013). The relationship between individual innovativeness and self-efficacy levels of student teachers. *International Journal of Scientific Research in Education*, 6(1), 56-67.
- Coklar, A. N. (2012). Individual innovativeness levels of educational administrators. *Digital Education Review*, 22, 100-110.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (3rd ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Egyed, C. J., & Short, R. J. (2006). *Teacher Self-Efficacy, Burnout, Experience and Decision to Refer a Disruptive Student*. *School Psychology International*, 27(4), 462-474.
- Erel, D. (2000). The concept of self-efficacy and self-efficacy-performance relationship. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 55(04), 13-35.
- Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher education*, 13(4), 451-458.
- Goldsmith, R. E., & Foxall, G. R. (2003). The measurement of innovativeness. In Larisa V. Shavinina (Ed.). *The international handbook on innovation* (pp. 321-330). Oxford, UK: Elsevier.
- Hammond, M. M., Neff, N. L., Farr, J. L., Schwall, A. R., & Zhao, X. (2011). Predictors of individual-level innovation at work: A meta-analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5(1), 90-143.
- Henson, R. K. (2001). *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Paper presented at the annual meeting of the Educational Research Exchange. Texas: Texas A & M University, College Station.
- Hsiao, H. C., Tu, Y. L., Chang, J. C., & Chen, S. C. (2011). The influence of teachers' self-efficacy on innovative work behavior. In *International Conference on Social Science and Humanity Proceedings* (Vol. 5, pp. 233-237). Singapore: IACSIT Press.

- Hurt, H.T., Joseph, K. & Cook, C.D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. *Human Communication Research*, 4, 58–65.
- Incik, E. Y. (2020). Investigation of pre-service teachers' individual innovativeness characteristics and learning styles according to various variables. *International Journal of Progressive Education*, 16(1), 152-167.
- Jong, J. P. J. (2007). *Individual innovation: the connection between leadership and employees' innovative work behavior*. Doctoral dissertation. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Kaldi, S. (2009). Student teachers' perceptions of self-competence in and emotions/stress about teaching in initial teacher education. *Educational Studies*, 35(3), 349-360.
- Kaldi, S., & Xafakos, E. (2017). Student teachers' school teaching practice: The relation amongst perceived self-competence, motivation and sources of support. *Teaching and Teacher Education*, 67, 246-258.
- Kemer, A.S., & Altuntas, S. (2017). Adaptation of The Individual Innovativeness Scale in Nursing Profession: Turkish Validity - Reliability Study. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 14(1), 52-61.
- Kumar, R., & Uz Kurt, C. (2011). Investigating the effects of self efficacy on innovativeness and the moderating impact of cultural dimensions. *Journal of International Business and Cultural Studies*, 4, 1-15.
- Kuusinen, M. C. (2016). *The meaning and measure of teacher self-efficacy for effective classroom teaching practices*. Doctoral dissertation. Ann Arbor, MI: The University of Michigan.
- Lesha, J. (2017). Teachers' self-efficacy beliefs: the relationship between teachers' age and instructional strategies, classroom management and student engagement. *European Journal of Social Sciences Studies*, 2(5), 217-219.
- Nina, K. C. F., Ramos, E. M. L. S., Ramos, M. F. H., Silva, S. S. C, Fernandez, A. P. O., & Pontes, F. A. R. (2016). Sources of self-efficacy in teachers. *Revista de Psicologia*, 25(1), 1-20.
- Özdemir, G. (2020). The individual innovativeness perspective of teachers: What type of innovator am I?. *Turkish Studies - Education*, 15(4), 2823-2839.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement, volume 10* (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pallister, J. G., & Foxall, G. R. (1998). Psychometric properties of the Hurt–Joseph–Cook scales for the measurement of innovativeness. *Technovation*, 18(11), 663-675.

- Parlar, H., & Cansoy, R. (2017). Examining the relationship between teachers' individual innovativeness and professionalism. *International Education Studies*, 10(8), 1-11.
- Permana, J., Rahmawati, I., Saimima, M. P., Suhardan, D., & Herlina, L. (2020). The impact of global leadership and self-efficacy on teacher innovation. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Humanities Education, and Social Sciences*, pp. 478-483.
- Riggs, I. M. (1991). *Gender differences in elementary science teacher self-efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. (Chicago, IL, April 3 – 7, 1991). pp. 1 – 13.
- Rogers, E.M. (1983). *Diffusion of innovations* (3rd edition). New York: The Free Press.
- Ross, J. A. (1994). *Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy*. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies. Calgary, Alberta, Canada. pp. 1 – 44.
- Rowley, J. (2014). *Designing and using research questionnaires*. *Management Research Review*, 37(3), 308–330.
- Salanova, M., Lorente, L., & Martínez, I. M. (2012). The dark and bright sides of self-efficacy in predicting learning, innovative and risky performances. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1123-1132.
- Sarafidou, J. O., & Xafakos, E. (2015). Transformational leadership and principals' innovativeness: Are they the “keys” for the research and innovation oriented school?. In K. Beycioglu & P. Pashiardis (Eds.). *Multidimensional perspectives on principal leadership effectiveness* (pp. 324-348). Hershey, PA: IGI Global.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Slåtten, T. (2014). Determinants and effects of employee's creative self-efficacy on innovative activities. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 6(4), 326-347.
- Suer, S., & Kinay, I. (2019). Investigation of relationship between prospective teachers' need for cognition level and individual innovativeness state. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(3), 1-12.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
- Thurlings, M., Evers, A. T., & Vermeulen, M. (2014). Toward a model of explaining teachers' innovative behavior: A literature review. *Review of Educational Research*, 20(10), 1-42.

- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*, 944-956.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.
- Wang'eri, T., & Otanga, H. (2014). Sources of personal teacher efficacy and influence on teaching methods among teachers in primary schools in coast province, Kenya. *Global Journal of Interdisciplinary Social Sciences, 3*(3), 190-195.
- Xafakos, E., Kaldi, S., Vassiou, A., Stavropoulos, V., Papadimas, L., Maratos, A., Stavrianoudaki, A., Tzika, V., & Mastrothanasis, K. (2020). The effect of teachers' collaborative networks on innovative school climate and their individual innovativeness. *European Journal of Education Studies, 7*(11), 203-221.
- Yaakobi, E. (2018). Different types of efficacy—what best predicts behavior. *Journal of Psychology and Clinical Psychiatry, 9*(4), 381-384.
- Yilmaz, O., & Bayraktar, D. M. (2014). Teachers' attitudes towards the use of educational technologies and their individual innovativeness categories. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116*, 3458-3461.
- Zainal, M. A., & Matore, M. E. E. M. (2019). Factors Influencing Teachers' Innovative Behaviour: A Systematic Review. *Creative Education, 10*(12), 2869-2886.
- Zainal, M. A., & Matore, M. E. E. M. (2020). Assessing the factors influencing teachers' innovative behaviour: A systematic review. In E. S. Koc (Ed.). *New Horizons in Education and Social Studies*, Vol. 5 (pp. 137-152). India/U.K.: Book Publisher International.

Παραρτήματα

Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ Έρευνας με θέμα: «Η επίδραση του αισθήματος της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις αντιλήψεις τους για την ατομική τους καινοτομικότητα»

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι/ισσες,

Η συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα αποτελεί πολύτιμη συνεισφορά για την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών, στο Πρόγραμμα "Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης", του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αφορά έρευνα, με σκοπό την διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ του αισθήματος της αυτο-αποτελεσματικότητάς και της ατομικής καινοτομικότητας των εκπαιδευτικών. Απευθύνεται αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, διασφαλίζεται η ανωνυμία σας καθώς και η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων και τα δεδομένα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Μας ενδιαφέρει η άποψή σας και είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πολύτιμη συμβολή σας.

Με εκτίμηση,
Μανωλοπούλου Βασιλική
vmanolopoulou@uth.gr

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

2. Ηλικία: _____

3. Έτη προϋπηρεσίας: _____

4. Σχέση εργασίας:
Μόνιμος
Αναπληρωτής
Ωρομίσθιος

5. Κλάδος/ειδικότητα
ΠΕ 70 ΠΕ60 ΠΕ71 ΠΕ61 Άλλο: _____

6. Πρόσθετες σπουδές (επιλέξτε όσα διαθέτετε)
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ
Μεταπτυχιακό
Διδακτορικό

7. Περιοχή Σχολικής Μονάδας

Αστική

Ημιαστική

Αγροτική

8. Οργανικότητα σχολικής μονάδας (π.χ. 6/θέσιο): _____

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την ατομική τους καινοτομικότητα

Οι παρακάτω προτάσεις διατυπώνονται συχνά από εκπαιδευτικούς σε σχέση με την ατομική τους στάση απέναντι στην καινοτομία. Παρακαλώ δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας/διαφωνίας σας με τις παρακάτω απόψεις, με βάση την παρακάτω κλίμακα (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2= Μάλλον διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, 4= Μάλλον συμφωνώ, 5 Συμφωνώ)

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1.	Οι συνάδελφοί μου ζητούν αρκετά συχνά συμβουλές και πληροφορίες από εμένα	1	2	3	4	5
2.	Πιστεύω ότι είμαι ένα αποτελεσματικό άτομο στο σχολείο μου	1	2	3	4	5
3.	Θεωρώ τον εαυτό μου δημιουργικό και πρωτότυπο στις σκέψεις και συμπεριφορές μου	1	2	3	4	5
4.	Νιώθω τον εαυτό μου δημιουργικό.	1	2	3	4	5
5.	Μου αρέσει να αναλαμβάνω ευθύνες στο σχολείο μου.	1	2	3	4	5
6.	Μου αρέσει να δοκιμάζω νέες ιδέες.	1	2	3	4	5
7.	Αναζητώ νέους τρόπους να κάνω πράγματα.	1	2	3	4	5
8.	Στην πορεία επίλυσης ενός προβλήματος, προσπαθώ να αναπτύξω εναλλακτικές μεθόδους προσέγγισής του.	1	2	3	4	5
9.	Το βρίσκω συναρπαστικό να είμαι πρωτότυπος σε σκέψεις και συμπεριφορές μου.	1	2	3	4	5

10.	Τα δυσεπίλυτα προβλήματα αποτελούν πρόκληση και κίνητρο για εμένα	1	2	3	4	5
11.	Με ενθουσιάζουν ερωτήματα που προκαλούν αντικρουόμενες θέσεις/στάσεις/απόψεις.	1	2	3	4	5
12.	Γενικά είμαι επιφυλακτικός στην υιοθέτηση νέων ιδεών.	1	2	3	4	5
13.	Είμαι επιφυλακτικός με τις νέες εφευρέσεις και νέες ιδέες.	1	2	3	4	5
14.	Δε δίνω σημασία στις νέες ιδέες, παρά μόνο όταν αυτές υιοθετηθούν από την πλειονότητα των συναδέλφων.	1	2	3	4	5
15.	Νομίζω ότι είμαι από τους τελευταίους στο σχολείο μου που θα υιοθετήσουν μία καινούρια ιδέα.	1	2	3	4	5
16.	Είμαι διστακτικός στην υιοθέτηση νέων μεθόδων, μέχρι να δω αν αυτές οι μέθοδοι λειτουργούν.	1	2	3	4	5
17.	Πιστεύω ότι είναι καλύτερα να υιοθετεί κανείς παραδοσιακές μεθόδους ώστε να αισθάνεται ασφάλεια.	1	2	3	4	5
18.	Πριν από την εφαρμογή μιας καινοτομίας, θα πρέπει να δούμε αν επωφελούνται άλλοι συναδέλφοι από αυτές τις καινοτομίες.	1	2	3	4	5
19.	Είμαι πολύ επιφυλακτικός με τις νέες ιδέες.	1	2	3	4	5

Αυτο-αποτελεσματικότητα σε διδακτικές ενέργειες/πρακτικές

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν στην αντίληψη της αυτο-αποτελεσματικότητας που έχετε στην εργασία σας. Παρακαλώ διαβάστε κάθε δήλωση προσεκτικά και διαλέξτε ποια από τις απαντήσεις περιγράφει καλύτερα το πώς αισθάνεστε για τον εαυτό σας, με βάση την παρακάτω κλίμακα (1=Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5 Πάρα πολύ).

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1.	Θεωρώ ότι μπορώ να χρησιμοποιώ ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης των μαθητών/τριών μου.	1	2	3	4	5
2.	Θεωρώ ότι μπορώ να δίνω περαιτέρω εξηγήσεις και παραδείγματα όταν οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να κατανοήσουν έννοιες / μέρη της ενότητας.	1	2	3	4	5
3.	Θεωρώ ότι μπορώ να διατυπώνω κατάλληλες ερωτήσεις στους/στις μαθητές/τριες (συμπεριλαμβανομένων και των συμπληρωματικών ερωτήσεων).	1	2	3	4	5
4.	Θεωρώ ότι μπορώ να χρησιμοποιώ ποικιλία εναλλακτικών τεχνικών επεξεργασίας της γνώσης (π.χ. καταιγισμό ιδεών, χρήση εποπτικού υλικού κλπ.).	1	2	3	4	5
5.	Θεωρώ ότι μπορώ να χρησιμοποιώ σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις (π.χ. ομαδοσυνεργατική, βιωματική μέθοδο κλπ.).	1	2	3	4	5
6.	Θεωρώ ότι μπορώ να ανταποκριθώ σε δύσκολες ερωτήσεις που διατυπώνουν οι μαθητές/τριες.	1	2	3	4	5
7.	Θεωρώ ότι μπορώ να αξιοποιήσω τα ενδιαφέροντα, προσωπικά βιώματα και εμπειρίες των μαθητών/τριών στις διδασκαλίες μου.	1	2	3	4	5
8.	Θεωρώ ότι μπορώ να προσαρμόσω τη διδασκαλία μου στο αντίστοιχο γνωστικό επίπεδο μαθητών/τριών στην τάξη (π.χ.	1	2	3	4	5

	μαθητές/τριες με δυσκολίες μάθησης ή μαθητές/τριες με ιδιαίτερες ικανότητες).					
9.	Θεωρώ ότι μπορώ να αξιολογώ την καθημερινή εργασία των μαθητών/τριών.	1	2	3	4	5
10.	Θεωρώ ότι μπορώ να παρουσιάσω αποτελεσματικά στην ολομέλεια της τάξης έννοιες/δεξιότητες για το υπό μελέτη θέμα/ενότητα.	1	2	3	4	5
11.	Θεωρώ ότι μπορώ να κατευθύνω τους/τις μαθητές/τριες να επεξεργαστούν μόνοι/ες τους έννοιες/δεξιότητες του υπό μελέτη θέματος/ενότητας.	1	2	3	4	5
12.	Θεωρώ ότι μπορώ να συντονίσω συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης για το υπό μελέτη θέμα/ενότητα.	1	2	3	4	5
13.	Θεωρώ ότι μπορώ να υλοποιώ ελκυστικές δραστηριότητες για τους/τις μαθητές/τριες.	1	2	3	4	5
14.	Νιώθω ικανός/ή να δίνω τις απαραίτητες οδηγίες στους/στις μαθητές/τριες πριν από την εκτέλεση εργασιών.	1	2	3	4	5
15.	Θεωρώ ότι μπορώ να ελέγξω την άτακτη ή/και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών/τριών στην τάξη.	1	2	3	4	5
16.	Θεωρώ ότι μπορώ να υποκινώ και να διατηρώ το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών στις διδασκαλίες μου.	1	2	3	4	5
17.	Θεωρώ ότι μπορώ να πείσω τους/τις μαθητές/τριες να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης.	1	2	3	4	5
18.	Θεωρώ ότι μπορώ να διαχειριστώ την άτακτη ή/και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών/τριών στην τάξη.	1	2	3	4	5

19.	Θεωρώ ότι μπορώ να παρέχω συνθήκες όπου υπάρχει κατανομή αρμοδιοτήτων ρουτίνας ώστε οι δραστηριότητες να κυλούν ομαλά.	1	2	3	4	5
20.	Θεωρώ ότι μπορώ να εντάξω ένα αποτελεσματικό σύστημα ελέγχου της πειθαρχίας στην τάξη.	1	2	3	4	5
21.	Θεωρώ ότι μπορώ να σταματώ καταστάσεις όπου λίγοι/ες μαθητές/τριες προσπαθούν να διακόψουν τη ροή του μαθήματος με άτακτη συμπεριφορά.	1	2	3	4	5
22.	Θεωρώ ότι μπορώ να ανταποκριθώ αποτελεσματικά σε μαθητές/τριες με παραβατική συμπεριφορά.	1	2	3	4	5
23.	Θεωρώ ότι μπορώ να κάνω ξεκάθαρες τις απαιτήσεις μου ως προς την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών.	1	2	3	4	5
24.	Θεωρώ ότι μπορώ να βελτιώσω την επίδοση των μαθητών/τριών που δυσκολεύονται.	1	2	3	4	5
25.	Θεωρώ ότι μπορώ να καλλιεργήσω την κριτική σκέψη και διερευνητική ικανότητα των μαθητών/τριών.	1	2	3	4	5
26.	Θεωρώ ότι μπορώ να αναπτύξω τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών.	1	2	3	4	5
27.	Θεωρώ ότι μπορώ να εμπλέξω όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες στη μαθησιακή διαδικασία ανεξάρτητα από το μαθησιακό επίπεδό τους.	1	2	3	4	5
28.	Θεωρώ ότι μπορώ να βοηθήσω τους/τις μαθητές/τριες να αγαπούν τη μάθηση.	1	2	3	4	5
29.	Θεωρώ ότι μπορώ να δίνω την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να ασχοληθούν με δραστηριότητες ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και ταλέντα τους.	1	2	3	4	5

30.	Θεωρώ ότι μπορώ να δίνω αρκετό χρόνο στους/στις μαθητές/τριες με δυσκολίες μάθησης να ανταποκριθούν στις μαθησιακές δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
31.	Θεωρώ ότι μπορώ να ανταποκριθώ στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (π.χ. αλλοδαπούς μαθητές).	1	2	3	4	5

Παράρτημα Β: Πίνακες 16, 17

Πίνακας 16. Μέσες Τιμές (Μ.Τ.) και Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α.) των δηλώσεων των εκπαιδευτικών για την ατομική τους καινοτομικότητα

Ερωτήσεις	<i>N</i>	<i>M.T.</i>	<i>T.A</i>
Ατομική Καινοτομικότητα	206	3,96	,527
1. Οι συνάδελφοί μου ζητούν αρκετά συχνά συμβουλές και πληροφορίες από εμένα	206	3,58	,988
2. Πιστεύω ότι είμαι ένα αποτελεσματικό άτομο στο σχολείο μου	206	4,20	,653
3. Θεωρώ τον εαυτό μου δημιουργικό και πρωτότυπο στις σκέψεις και συμπεριφορές μου	206	3,89	,758
4. Νιώθω τον εαυτό μου δημιουργικό.	206	4,02	,745
5. Μου αρέσει να αναλαμβάνω ευθύνες στο σχολείο μου.	206	4,13	,854
6. Μου αρέσει να δοκιμάζω νέες ιδέες.	206	4,31	,706
7. Αναζητώ νέους τρόπους να κάνω πράγματα.	206	4,22	,745
8. Στην πορεία επίλυσης ενός προβλήματος, προσπαθώ να αναπτύξω εναλλακτικές μεθόδους προσέγγισής του.	206	4,17	,697
9. Το βρίσκω συναρπαστικό να είμαι πρωτότυπος σε σκέψεις και συμπεριφορές μου.	206	4,16	,806
10. Τα δυσεπίλυτα προβλήματα αποτελούν πρόκληση και κίνητρο για εμένα	206	3,70	,971
11. Με ενθουσιάζουν ερωτήματα που προκαλούν αντικρουόμενες θέσεις/στάσεις/απόψεις.	206	3,60	,981
12. Γενικά είμαι επιφυλακτικός στην υιοθέτηση νέων ιδεών. (R)	206	3,89	,953
13. Είμαι επιφυλακτικός με τις νέες εφευρέσεις και νέες ιδέες. (R)	206	3,74	1,058
14. Δε δίνω σημασία στις νέες ιδέες, παρά μόνο όταν αυτές υιοθετηθούν από την πλειονότητα των συναδέλφων. (R)	206	4,07	,952
15. Νομίζω ότι είμαι από τους τελευταίους στο σχολείο μου που θα υιοθετήσουν μία καινούρια ιδέα. (R)	206	4,51	,776

16. Είμαι διστακτικός στην υιοθέτηση νέων μεθόδων, μέχρι να δω αν αυτές οι μέθοδοι λειτουργούν. (R)	206	3,79	1,046
17. Πιστεύω ότι είναι καλύτερα να υιοθετεί κανείς παραδοσιακές μεθόδους ώστε να αισθάνεται ασφάλεια. (R)	206	3,97	,939
18. Πριν από την εφαρμογή μιας καινοτομίας, θα πρέπει να δούμε αν επωφελούνται άλλοι συνάδελφοι από αυτές τις καινοτομίες. (R)	206	3,18	1,07
19. Είμαι πολύ επιφυλακτικός με τις νέες ιδέες. (R)	206	4,17	,839

*(R) = Αντίστροφη κωδικοποίηση

Πίνακας 17. Μέσες Τιμές (Μ.Τ.) και Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α.) των δηλώσεων των εκπαιδευτικών προς την αυτοαποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους

Ερωτήσεις	N	M.T.	T.A
Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα	206	4,09	3,96
1. Θεωρώ ότι μπορώ να χρησιμοποιώ ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης των μαθητών/τριών μου.	206	3,93	,732
2. Θεωρώ ότι μπορώ να δίνω περαιτέρω εξηγήσεις και παραδείγματα όταν οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να κατανοήσουν έννοιες / μέρη της ενότητας.	206	4,40	,675
3. Θεωρώ ότι μπορώ να διατυπώνω κατάλληλες ερωτήσεις στους/στις μαθητές/τριες (συμπεριλαμβανομένων και των συμπληρωματικών ερωτήσεων).	206	4,22	,662
4. Θεωρώ ότι μπορώ να χρησιμοποιώ ποικιλία εναλλακτικών τεχνικών επεξεργασίας της γνώσης (π.χ. καταγισμό ιδεών, χρήση εποπτικού υλικού κλπ.).	206	4,20	,729
5. Θεωρώ ότι μπορώ να χρησιμοποιώ σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις (π.χ. ομαδοσυνεργατική, βιωματική μέθοδο κλπ.).	206	4,28	,729
6. Θεωρώ ότι μπορώ να ανταποκριθώ σε δύσκολες ερωτήσεις που διατυπώνουν οι μαθητές/τριες.	206	4,16	,683
7. Θεωρώ ότι μπορώ να αξιοποιήσω τα ενδιαφέροντα, προσωπικά βιώματα και εμπειρίες των μαθητών/τριών στις διδασκαλίες μου.	206	4,26	,724
8. Θεωρώ ότι μπορώ να προσαρμόσω τη διδασκαλία μου στο αντίστοιχο γνωστικό επίπεδο μαθητών/τριών	206	4,08	,799

στην τάξη (π.χ. μαθητές/τριες με δυσκολίες μάθησης ή μαθητές/τριες με ιδιαίτερες ικανότητες).			
9. Θεωρώ ότι μπορώ να αξιολογώ την καθημερινή εργασία των μαθητών/τριών.	206	4,22	,743
10. Θεωρώ ότι μπορώ να παρουσιάσω αποτελεσματικά στην ολομέλεια της τάξης έννοιες/δεξιότητες για το υπό μελέτη θέμα/ενότητα.	206	4,09	,703
11. Θεωρώ ότι μπορώ να κατευθύνω τους/τις μαθητές/τριες να επεξεργαστούν μόνοι/ες τους έννοιες/δεξιότητες του υπό μελέτη θέματος/ενότητας.	206	4,03	,705
12. Θεωρώ ότι μπορώ να συντονίσω συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης για το υπό μελέτη θέμα/ενότητα.	206	4,19	,791
13. Θεωρώ ότι μπορώ να υλοποιώ ελκυστικές δραστηριότητες για τους/τις μαθητές/τριες.	206	4,14	,692
14. Νιώθω ικανός/ή να δίνω τις απαραίτητες οδηγίες στους/στις μαθητές/τριες πριν από την εκτέλεση εργασιών.	206	4,39	,637
15. Θεωρώ ότι μπορώ να ελέγξω την άτακτη ή/και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών/τριών στην τάξη.	206	3,97	,799
16. Θεωρώ ότι μπορώ να υποκινώ και να διατηρώ το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών στις διδασκαλίες μου.	206	4,10	,655
17. Θεωρώ ότι μπορώ να πείσω τους/τις μαθητές/τριες να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης.	206	4,08	,687
18. Θεωρώ ότι μπορώ να διαχειριστώ την άτακτη ή/και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών/τριών στην τάξη.	206	4,00	,781
19. Θεωρώ ότι μπορώ να παρέχω συνθήκες όπου υπάρχει κατανομή αρμοδιοτήτων ρουτίνας ώστε οι δραστηριότητες να κυλούν ομαλά.	206	4,07	,739
20. Θεωρώ ότι μπορώ να εντάξω ένα αποτελεσματικό σύστημα ελέγχου της πειθαρχίας στην τάξη.	206	3,88	,850
21. Θεωρώ ότι μπορώ να σταματώ καταστάσεις όπου λίγοι/ες μαθητές/τριες προσπαθούν να διακόψουν τη ροή του μαθήματος με άτακτη συμπεριφορά.	206	4,02	,805
22. Θεωρώ ότι μπορώ να ανταποκριθώ αποτελεσματικά σε μαθητές/τριες με παραβατική συμπεριφορά.	206	3,91	,798
23. Θεωρώ ότι μπορώ να κάνω ξεκάθαρες τις απαιτήσεις μου ως προς την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών.	206	4,31	,733

24. Θεωρώ ότι μπορώ να βελτιώσω την επίδοση των μαθητών/τριών που δυσκολεύονται	206	4,03	,715
25. Θεωρώ ότι μπορώ να καλλιεργήσω την κριτική σκέψη και διερευνητική ικανότητα των μαθητών/τριών.	206	4,02	7,19
26. Θεωρώ ότι μπορώ να αναπτύξω τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών.	206	4,06	,692
27. Θεωρώ ότι μπορώ να εμπλέξω όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες στη μαθησιακή διαδικασία ανεξάρτητα από το μαθησιακό επίπεδό τους.	206	4,01	,802
28. Θεωρώ ότι μπορώ να βοηθήσω τους/τις μαθητές/τριες να αγαπούν τη μάθηση.	206	4,06	,713
29. Θεωρώ ότι μπορώ να δίνω την ευκαιρία στους/ στις μαθητές/τριες να ασχοληθούν με δραστηριότητες ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και ταλέντα τους.	206	3,96	,761
30. Θεωρώ ότι μπορώ να δίνω αρκετό χρόνο στους/στις μαθητές/τριες με δυσκολίες μάθησης να ανταποκριθούν στις μαθησιακές δραστηριότητες.	206	3,95	,754
31. Θεωρώ ότι μπορώ να ανταποκριθώ στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (π.χ. αλλοδαπούς μαθητές).	206	3,74	,813