

ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ¹ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΘΕΩΡΙΩΝ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΗΣ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

A STUDY PROBING THE SUBJECTIVE THEORY OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS IN GREECE

Άννα Αθανασάκη
Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Αθηνών
anna.athanasaki@yahoo.com

Γεώργιος Φλουρίης
Ομ. Καθηγητής του Ε.Κ.Π.Α.
gflouris2000@yahoo.gr

Περίληψη

Η μελέτη αυτή αποβλέπει στο να ανιχνεύσει/αποτυπώσει την ‘προσωπική θεωρία διδασκαλίας των εκπαιδευτικών’ (subjective theory ή personal theorizing), η οποία αναφέρεται σε μια νοητική και ψυχολογική κατασκευή γνώσεων, πεποιθήσεων, στάσεων, αντιλήψεων, εσωτερικευμένων εικόνων και διαμορφωμένων γνωστικών σχημάτων βάσει των οποίων οι εκπαιδευτικοί επιλύουν σημαντικές προβληματικές καταστάσεις και καθημερινά διλήμματα κατά τη διδακτική πράξη. Η λειτουργία των εν λόγω γνωστικών σχημάτων και εσωτερικευμένων εικόνων που καθοδηγούν τη σκέψη και τη διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να αποτιμηθεί μόνο με κριτήρια της επίσημης ακαδημαϊκής κατάρτισής τους για λόγους που περιγράφονται πιο κάτω. Στο πλαίσιο αυτό διεξαγάγαμε μια ποσοτική μελέτη αποτύπωσης της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συγκεκριμένων ειδικοτήτων με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου. Η ανάλυση αποκαλύπτει ότι υπάρχουν σημαντικοί παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, οι οποίοι υπερβαίνουν τις διαδικασίες της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισής του. Η πρωτοτυπία του θέματος έγκειται στο γεγονός ότι είναι η πρώτη μελέτη στη χώρα μας που αποπειράται να διαλευκάνει τη σύγχυση που επικρατεί σχετικά με την οριοθέτηση της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιλεγμένων ειδικοτήτων, να ανιχνεύσει τις προσωπικές τους πεποιθήσεις και να συνθέσει ένα λειτουργικό ορισμό για το θέμα αυτό.

Λέξεις κλειδιά

Προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού, αντιλήψεις, στάσεις, πεποιθήσεις, επαγγελματική ταυτότητα, αυτοαποτελεσματικότητα.

Abstract

The present study purports to delineate the subjective theory of secondary school teachers in Greece. This type of theory refers to the cognitive and psychological construct of knowledge, beliefs, attitudes, internalized images and cognitive schemas which are used to solve important issues and dilemmas during the teaching act. Despite the fact that the subjective theory directs teachers' thinking and behavior it cannot be assessed only with academic criteria. Given the above context we conducted a quantitative study via the use of a questionnaire in order to ascertain the subjective theory of secondary school teachers of certain specializations.

The analysis of the data reveals that there are significant factors that form teachers' professional identity which transcend their initial training. The originality of the study lies with the fact that it delineates secondary teachers' subjective theory and synthesizes an operational definition for this subject.

Key words

Teachers' subjective theory, perceptions, attitudes, beliefs, professional identity, self effectiveness.

0. Εισαγωγή

Η μελέτη και έρευνα της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών (subjective theory ή Personal theorizing) είναι πολύ σημαντική γιατί αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί έχουν 'κατασκευάσει' ένα προσωπικό και πολυδιάστατο 'γνωστικό σχήμα' (cognitive schema) το οποίο καθοδηγεί τη διδακτική και εκπαιδευτική τους συμπεριφορά. Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία ο εκπαιδευτικός υιοθετεί ή/και οικοδομεί ένα εγγενές προσωπικό σύστημα λειτουργίας το οποίο χρησιμοποιεί για να αντιμετωπίσει τα όποια εκπαιδευτικά προβλήματα και δυσκολίες που θα προκύψουν. Ταυτόχρονα, αξιοποιεί το ίδιο σύστημα για να 'φιλτράρει' τις πρακτικές του, ακόμα και να ακυρώσει, τις τυχόν εκπαιδευτικές καινοτόμες δράσεις που προτείνονται από την Πολιτεία, επιδιώκοντας την απόκτηση της επαγγελματικής του αυτονομίας και τη διαμόρφωση κριτηρίων αξιολόγησης των πράξεων και επιλογών του.

1. Βιβλιογραφική επισκόπηση- εννοιολογικές διασαφήσεις

Στη διεθνή βιβλιογραφία επικρατεί μια ασάφεια ως προς το εν λόγω θέμα γιατί διατρέχεται από πολυσηχιδείς και αμφιλεγόμενες έννοιες (Nespor, 1987). Η πολλαπλότητα των εννοιών αυτών δημιουργεί προβλήματα ορισμού, αφού προκύπτουν ανακριβείς και αντιφατικές σημασίες καθώς και διαφορετικές ερμηνείες της προσωπικής θεωρίας και των δομών της, κατάσταση που προκαλεί δυσκολία στην κατανόησή της και καθιστά ακόμα πιο

δύσκολη τη διερεύνηση και αποτίμησή της (Elbaz, 1981, 1992, Mayer & Marland, 1997, Nespor, 1987, Pajares, 1992, Levin & He, 2008). Πιο συγκεκριμένα, ο Pajares αναφέρει ότι υπάρχει μια πληθώρα ορισμών και εννοιολογικών εκδοχών στη βιβλιογραφία όπως οι ακόλουθες: *«πεποιθήσεις οι οποίες προωθούνται 'μεταμφιεσμένες' και συχνά με ψευδωνυμα/αξίες, κρίσεις, αξιώματα, απόψεις, ιδεολογίες, αντιλήψεις, συλλήψεις, αντιληπτικά συστήματα, προκαταλήψεις, διαθέσεις, εσωτερικευμένες και εξωτερικευμένες θεωρίες, προσωπικές θεωρίες, εσωτερικές νοητικές διεργασίες, στρατηγικές πράξης, κανόνες πράξης, πρακτικές αρχές, οπτικές, ρεπερτόρια κατανόησης και κοινωνική στρατηγική»* (ό.π. 1992: 309). Οι διαφορετικές αυτές έννοιες και εκδοχές για την προσωπική θεωρία παραπέμπουν στο γεγονός ότι πρόκειται για μια πολύπλοκη σύνθεση 'γνωστικών, συναισθηματικών και αξιολογικών σχημάτων' που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίες αφορούν σε ένα προσωποπαγές πλαίσιο παραδοχών που εμπεριέχει θεωρητικά και εμπειρικά στοιχεία, προϋπάρχουσες πεποιθήσεις, στάσεις, αξίες σχετικές με τους ρόλους των εκπαιδευτικών, των μαθητών και γενικότερα της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό των παραδοχών εμπεριέχονται πτυχές από την ιδεολογία και την κοσμοθεωρία των εκπαιδευτικών και συνέχουν «ιδιοσυγκρασιακά και ατομικά στοιχεία της προσωπικότητας, παράλληλα, με εγγενείς υποσυνείδητες και μη συστηματοποιημένες αντιλήψεις και πεποιθήσεις, οι οποίες τείνουν να επηρεάζουν τη συγκρότηση της προσωπικής θεωρίας (Ματσαγγούρας, 2011: 188-182, Γιώτη & Φλουρή, 2012: 76-79, Πασιάς, Φλουρή, Φωτεινός, 2016: 546).

Ο Rokeach (1968, αναφ. στο Pajares, 1992) υποστηρίζει ότι το σύστημα πεποιθήσεων είναι διαρθρωμένο σε μια ψυχολογική και όχι απαραίτητα σε λογική δομή, και περιλαμβάνει καθεμία από τις προσωπικές πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με τη φυσική και κοινωνική του πραγματικότητα. Οι κεντρικές πεποιθήσεις, με κριτήριο τον βαθμό και την ποιότητα συνάφειας με άλλες πεποιθήσεις, διαμορφώνουν τον πυρήνα της προσωπικής θεωρίας και διακρίνονται για τη σπουδαιότητα και την 'αντίστασή' τους στην αλλαγή (Kagan, 1992), ενώ άλλες εδράζουν στην περιφερειακή διάσταση και είναι λιγότερο δυναμικές (Brownlee, Boulton-Lewis & Purdie, 2001). Άλλοι ερευνητές εκλαμβάνουν τη δομή των πεποιθήσεων ως μια 'οικολογία των αντιλήψεων', που εμπεριέχει αναλογίες και μεταφορές, γνώσεις, επιστημολογικές δεσμεύσεις, ακόμη και μεταφυσικές πεποιθήσεις και αντιλήψεις, ως 'φίλτρα' τα οποία κατέχουν κεντρική θέση στο προσωπικό σύστημα πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών (Posner et al., 1982).

Στη χώρα μας οι έρευνες που έχουν γίνει για τη διερεύνηση των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών είναι λιγοστές και αφορούν στην Α/θμια εκπαίδευση. Οι Βούλγαρης και Ματσαγγούρας (2005: 148) έχουν υποστηρίξει ότι *'η προσωπική θεωρία αποτελεί ένα σύστημα εσωτερικής γνώσης αξιακά και συναισθηματικά φορτισμένης, με βάση το οποίο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, νοηματοδοτεί τις εκπαιδευτικές καταστάσεις και ρυθμίζει τις επιλογές του'*. Το εν λόγω σύστημα-που διαμορφώνεται στα μαθητικά χρόνια- συνιστά τη «σιωπηρή» βιωματική γνώση η οποία εξοπλίζει τους εκπαιδευτικούς με υποκειμενικά εννοιολογικά εργαλεία που τους υποβοηθούν να ερμηνεύσουν τις παιδαγωγικές καταστάσεις, ενώ ταυτόχρονα, τους οδηγεί στην επαγγελματική τους αυτονομία.

Είναι, επομένως, αντιληπτό ότι η προσωπική θεωρία είναι, εξίσου, σημαντική στη διδακτική πράξη όσο και η «επίσημη» γνώση που κατέκτησαν οι εκπαιδευτικοί στην αρχική τους εκπαίδευση (Ματσαγγούρας & Χέλιμης, 2004, Ματσαγγούρας, 2011).

2. Βασικός σκοπός και ειδικότεροι στόχοι της παρούσας έρευνας

Στην παρούσα έρευνα επιλέξαμε ένα δείγμα εκπαιδευτικών της Γ' Γυμνασίου των ειδικοτήτων της φιλολογίας, της θεολογίας, των μαθηματικών και της φυσικής εκπαίδευσης για να εξετάσουμε τις απόψεις και αντιλήψεις τους ως προς τους ρόλους της εκπαίδευσης και τους τρόπους οικοδόμησης του συστήματος της προσωπικής τους θεωρίας. Για τον σκοπό αυτό, χρειάστηκε να μελετήσουμε, ανάμεσα στα άλλα, τους γενικότερους σκοπούς του διαθεματικού ενιαίου προγράμματος σπουδών των αντίστοιχων γνωστικών αντικειμένων και ειδικοτήτων. Πρόθεσή μας ήταν να σκιαγραφήσουμε το πλαίσιο των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων του 'επιδιωκόμενου προγράμματος' που προορίζεται για τους μαθητές, ώστε να τις αντιπαραβάλουμε με τις αντιλήψεις, πεποιθήσεις και γνώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας αφού αποτελούν μέρος της προσωπικής τους θεωρίας.

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι να αποτυπώσει και να οριοθετήσει την πολυσύνθετη έννοια που αφορά στην «προσωπική θεωρία» προκειμένου να εκπονηθεί/διαμορφωθεί ένας σαφής και λειτουργικός ορισμός για το θέμα αυτό με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως προσδιορίζονται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Ειδικότεροι στόχοι της έρευνας είναι οι ακόλουθοι:

1. Η διερεύνηση της επαγγελματικής γνώσης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της οποίας στηρίζεται η διδασκαλία τους.
2. Η μελέτη των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση.
3. Η ανίχνευση της αυτοεικόνας/αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών ως πτυχή της αυτοαποτελεσματικότητάς τους.
4. Η ανάδειξη αναστοχαστικών στοιχείων στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών.
5. Η διερεύνηση στοιχείων δέσμευσης των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική πράξη.
6. Η ανίχνευση του 'προσωπικού σχήματος' των εκπαιδευτικών απέναντι σε διδακτικές καταστάσεις.

3. Ερευνητικά ερωτήματα

Το κύριο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης είναι:

Ποιές είναι οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών συγκεκριμένων ειδικοτήτων (φιλόλογοι, μαθηματικοί, φυσικοί και θεολόγοι) που διδάσκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στη Γ΄ Γυμνασίου στον νομό Αττικής;

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Ποιοι είναι οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών;
2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και τη μάθηση;
3. Ποια στοιχεία συμβάλλουν στη δόμηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών;
4. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε αναστοχαστικές πρακτικές;
5. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί υπερβαίνουν τα διαμορφωμένα νοητικά 'γνωστικά σχήματά' τους και υιοθετούν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές;
6. Ποια στοιχεία ενδυναμώνουν ή αποδυναμώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα;

3.1. Ερευνητική μέθοδος

Η μέθοδος που εφαρμόστηκε ήταν η ανάλυση περιεχομένου, ενώ η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν στηρίχθηκε στο στατιστικό υπόδειγμα της γραμμικής παλινδρόμησης προκειμένου να 'ποσοτικοποιηθεί' η έκταση στην οποία ορισμένα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως σπουδές, φύλο, ηλικία, εμπειρία κλπ. επιδρούν στις εκπαιδευτικές τους απόψεις.

3.2. Το δείγμα της έρευνας-δημογραφικά χαρακτηριστικά

Ως μέγεθος του δείγματος της παρούσας ερευνητικής μελέτης ορίστηκε το ποσοστό 33% των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και, ειδικότερα, μόνο η γυμνασιακή βαθμίδα, γ' γυμνασίου, (130 Γυμνάσια από το σύνολο των 382) με δείγμα 280 εκπαιδευτικούς με συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά/ανεξάρτητες μεταβλητές (φύλο, σπουδές, χρόνια υπηρεσίας, χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο, ειδικότητα και μονιμότητα).

Ως προς το φύλο, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερτερούν των ανδρών στην έρευνα, σε ποσοστό 62% του δείγματος σε αντίθεση με εκείνο των ανδρών (38%). Ο μέσος όρος της ηλικίας των εκπαιδευτικών είναι περίπου 36 ετών με ιδιαίτερα υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Από τους 234 εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν τα συγκεκριμένα δημογραφικά στοιχεία των σπουδών τους, το 49% έχει παιδαγωγική κατάρτιση, το 18% κατέχει δεύτερο πτυχίο, το 45% διαθέτει μεταπτυχιακό και το 11% είναι κάτοχοι διδακτορικού (πίνακας 1). Σχετικά με τη μονιμότητα των εν λόγω εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα του δείγματος σε

ποσοστό 65% είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Αναφορικά με τις ειδικότητες, των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, το 23.7% είναι Μαθηματικοί, το 23.3% Φυσικοί, το 25.3% Φιλολόγοι, το 15.5% Θεολόγοι, ενώ το ποσοστό 12.2% αποτελείται από άλλες ειδικότητες (πίνακας 2).

Πίνακας 1: Το δείγμα της έρευνας σύμφωνα με τα «δημογραφικά χαρακτηριστικά»

Χαρακτηριστικό	Παρ.	Μέσος	Τυπική Απόκλιση	Ελαχ.	Μεγ.
Φύλο	276	62%	0.49	0	1
Άγαμος	280	63%	0.48	0	1
Παντρεμένος	280	24%	0.43	0	1
Διαζευγμένος	280	4%	0.19	0	1
Συμβίωση	280	8%	0.27	0	1
Αριθμός Τέκνων	280	63%	1.03	0	5
Ηλικία	263	36.19	10.81	22	64
Παιδαγωγική Κατάρτιση	234	49%	0.50	0	1
Δεύτερο Πτυχίο	234	18%	0.39	0	1
Μεταπτυχιακό	234	45%	0.50	0	1
Διδακτορικό	234	11%	0.31	0	1
Μόνιμος	215	65%	0.48	0	1
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση	234	2.13	1.53	1	6
Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο	213	1.46	0.70	1	3

Πίνακας 2: Το δείγμα της έρευνας σύμφωνα με την «ειδικότητα»

Ειδικότητα	Παρ.	Ποσοστό
Μαθηματικός	58	23.7%
Φυσικός	57	23.3%
Φιλολόγος	62	25.3%
Θεολόγος	38	15.5%
Άλλο	30	12.2%
Σύνολο	245	100%

3.3. Το μέσο συλλογής δεδομένων-κατηγορίες ανάλυσης

Τα δεδομένα συλλέχτηκαν με τη χρήση σχετικού ερωτηματολογίου ανίχνευσης των προσωπικών πεποιθήσεων, στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη διδασκαλία, τη μάθηση και την επαγγελματική τους πρακτική.

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου γνωστοποιήθηκαν στα υποκείμενα της έρευνας τα ακόλουθα στοιχεία: ο σκοπός, το εύρος, η σημασία της έρευνας, η προστασία των προσωπικών δεδομένων των υποκειμένων της έρευνας, ο τρόπος διάρθρωσης του ερωτηματολογίου, ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσής του κλπ.

Στο δεύτερο μέρος εμφανίζονται όλες οι ερωτήσεις οι οποίες είναι κλειστού τύπου και απαιτούν είτε μια σύντομη απάντηση (ερωτήσεις για τον αριθμό των τέκνων, την ηλικία, την ειδικότητα, το τμήμα και τον βαθμό αποφοίτησης, την ξένη γλώσσα, το σχολείο που υπηρετούν, την εκπαιδευτική διεύθυνση που υπάγεται το σχολείο, τα χρόνια προϋπηρεσίας) είτε την επιλογή μιας μεταξύ δύο ή περισσότερων αμοιβαίως αποκλειόμενων απαντήσεων (ερωτήσεις για το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, την παιδαγωγική κατάρτιση, τις μεταπτυχιακές σπουδές).

Στη συνέχεια παρατίθενται έξι βασικά ερωτήματα περιγραφής των διαστάσεων της προσωπικής θεωρίας η οποία συνίσταται από 46 τοποθετήσεις (εξαρτημένες μεταβλητές). Οι εν λόγω ερωτήσεις είναι κλειστές ή αντικειμενικού τύπου με ποσοτική και ποιοτική διαβάθμιση των απαντήσεων, σύμφωνα με τη γνωστή κλίμακα Likert. Η συστηματική μελέτη της βιβλιογραφίας και η αναπροσαρμογή του ερωτηματολογίου μετά από επιπρόσθετους ελέγχους συνέβαλαν στη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου. Οι ερωτήσεις-κατηγορίες που διατυπώθηκαν στο ερωτηματολόγιο αντιστοιχούν στα χαρακτηριστικά της προσωπικής θεωρίας σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και αφορούν: στην επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών, στις στάσεις και αντιλήψεις τους, στην αυτοαποτελεσματικότητα, στον αναστοχασμό, στη δέσμευση και το προσωπικό τους σχήμα.

4. Ανάλυση βάσει του συστήματος κατηγοριών.

Η ανάλυση των κατηγοριών βασίζεται στη μελέτη της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών, τη 'νέα' μάθηση και τους καινοτόμους τρόπους απόκτησης της γνώσης, τον ρόλο των συναισθημάτων σε αυτή, τον σχεδιασμό ή την «αρχιτεκτονική» δομή της διδασκαλίας (instructional design), τις 'στάσεις' των εκπαιδευτικών ως αυτόματες αξιολογικές κρίσεις και την επαγγελματική τους ταυτότητα.

Σημειώνουμε ότι η μελέτη ανιχνεύει επιλεγμένες μόνο διαστάσεις της προσωπικής θεωρίας οι οποίες ορισμένες φορές αλληλοεπικαλύπτονται στα επιμέρους ερωτήματα του ερωτηματολογίου. Κατά τη συγκρότηση του ερωτηματολογίου, επομένως, δόθηκε βαρύτητα στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών στο επίπεδο της διδασκαλίας του

γνωστικού αντικειμένου και της απόκτησης της γνώσης από τους μαθητές. Επιπλέον, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο οργάνωσης και παρουσίασης του γνωστικού αντικειμένου, ως προς τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, την εκτίμηση των νοητικών ικανοτήτων των μαθητών και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε επίπεδο δημιουργίας παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη. Επίσης, αποτυπώθηκαν ορισμένες πτυχές κριτηρίων μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, η αναστοχαστική πρακτική και η δέσμευσή τους ως επαγγελματίες. Τέλος, εξετάσθηκαν ορισμένα πεδία καινοτόμων διδακτικών δράσεων από τους εκπαιδευτικούς ως προς τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις, τον σχεδιασμό του μαθήματος και την αξιολόγηση των μαθητών τους.

Παρακάτω παραθέτουμε, ενδεικτικά, ορισμένα από τα ερωτήματα περιγραφής και των έξι διαστάσεων της προσωπικής θεωρίας. Από την πολυπαραγοντική ανάλυση αυτών προκύπτουν τα έξι βασικά χαρακτηριστικά που συγκροτούν την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών του δείγματος τα οποία περιγράφονται στη συνέχεια.

4.1. Επαγγελματική γνώση και αντίληψη των εκπαιδευτικών

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών -στο επίπεδο της διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου και της απόκτησης της γνώσης από τους μαθητές- στηρίζεται σε οκτώ τοποθετήσεις. Από την παραγοντική ανάλυση αυτών των τοποθετήσεων προκύπτουν πέντε σημεία τα οποία συνθέτουν τα είδη της γνώσης του εκπαιδευτικού: γνώση του αντικειμένου ή του γνωστικού περιεχομένου, τεχνολογική γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου, γνώση του πολιτισμικού πλαισίου της σχολικής τάξης, παιδαγωγική γνώση και γνώση του αναλυτικού προγράμματος.

Στην ερώτηση προς τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, *αν θεωρούν ότι το περιεχόμενο του γνωστικού τους αντικειμένου (π.χ. μαθηματικά, φυσική κλπ) τους παρέχει όλες τις γνώσεις που χρειάζονται για να διδάξουν τους μαθητές τους*, παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία του δείγματος των εκπαιδευτικών κρατούν μια ουδέτερη στάση. Δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε αυτούς που έχουν δεύτερο πτυχίο (3.14) και σε αυτούς που δεν έχουν (3.04), σε αυτούς που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (3.09) και σε αυτούς που δεν κατέχουν (3.04), σε αυτούς που έχουν διδακτορικό (2.84) και σε αυτούς που δεν έχουν (3.09) (πίνακας 3). Επίσης, καμία ουσιαστική διαφορά δεν παρατηρείται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν παιδαγωγικές γνώσεις (2.99) και σε αυτούς που δεν έχουν (3.13) και, τέλος, στους μόνιμους εκπαιδευτικούς (3.00) και τους αναπληρωτές (3.08) (πίνακας 4).

Πίνακας 3: Επαγγελματική γνώση και ακαδημαϊκή κατάρτιση

Ερώτηση		Σύ- νολο	Όχι Δευτ.	Δεύτ. Πτυχ.	Όχι Μά- στερ	Μά- στερ	Όχι Διδ.	Διδα- κτορικό
9.1	Θεωρώ ότι το περιεχόμενο του γνωστικού μου αντικειμένου (πχ μαθηματικά, φυσική κλπ) μου παρέχει όλες τις γνώσεις που χρειάζομαι για να διδάξω τους μαθητές μου.	3.04	3.04	3.14	3.04	3.09	3.09	2.84
9.2	Αποφεύγω να χρησιμοποιώ τις νέες τεχνολογίες (διαδίκτυο, διαδραστικοί πίνακες κ.ά.), γιατί δεν διασφαλίζουν πάντα την κατάκτηση του περιεχομένου του μαθήματός μου.	1.78	1.80	1.81	1.88	1.72	1.79	1.88
9.3	Συμβουλευόμαι σπάνια ή ποτέ το πρόγραμμα σπουδών του γνωστικού μου αντικειμένου (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ.) για να διεξάγω το μάθημά μου.	2.33	2.49	2.00	2.53	2.25	2.41	2.28
9.4	Αξιολογώ τους μαθητές μου με το γνωστό τρόπο της προφορικής και γραπτής δοκιμασίας.	2.88	3.00	2.56	2.90	2.93	2.93	2.80
9.5	Έχω την άποψη ότι η άριστη γνώση του γνωστικού αντικείμενου υπερिशχει από την όποια παιδαγωγική κατάρτιση και με εξοπλίζει να διδάσκω αποδοτικά.	2.11	2.15	2.26	2.30	2.01	2.13	2.56
9.6	Έχω την πεποίθηση ότι το διαθέσιμο πρόγραμμα σπουδών δεν αποτελεί πανάκεια και μπορεί να προκαλέσει ακόμα και σύγχυση στην κατάκτηση των εννοιών του μαθήματός μου.	2.57	2.61	2.32	2.50	2.63	2.54	2.71

9.7	Στηρίζω το μάθημά μου αποκλειστικά και μόνο στα βασικά εγχειρίδια (βιβλίο μαθητή και τετράδια εργασιών), γιατί οι μαθητές μου νιώθουν ασφάλεια σε αυτά.	2.05	2.04	1.60	2.02	1.89	1.95	2.04
9.8	Εκτιμώ ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης οφείλουν να διεξάγονται αποκλειστικά και μόνο στο περιεχόμενο του γνωστικού μου αντικειμένου.	2.05	1.99	1.88	2.11	1.80	1.91	2.48

Πίνακας 4: Επαγγελματική γνώση και παιδαγωγική κατάρτιση/μονιμότητα

		Σύνολο	Όχι Παιδ.	Παι-δαγ.	Ανα-πληρ.	Μόνιμος
9.1	Θεωρώ ότι το περιεχόμενο του γνωστικού μου αντικειμένου (πχ μαθηματικά, φυσική κλπ) μου παρέχει όλες τις γνώσεις που χρειάζομαι για να διδάξω τους μαθητές μου.	3.04	3.13	2.99	3.08	3.00
9.2	Αποφεύγω να χρησιμοποιώ τις νέες τεχνολογίες (διαδίκτυο, διαδραστικοί πίνακες κ.ά.), γιατί δεν διασφαλίζουν πάντα την κατάρτιση του περιεχομένου του μαθήματός μου.	1.78	1.75	1.86	1.77	1.78
9.3	Συμβουλευόμαι σπάνια ή ποτέ το πρόγραμμα σπουδών του γνωστικού μου αντικειμένου (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ.) για να διεξάγω το μάθημά μου.	2.33	2.38	2.42	2.26	2.44
9.4	Αξιολογώ τους μαθητές μου με το γνωστό τρόπο της προφορικής και γραπτής δοκιμασίας.	2.88	2.93	2.90	3.09	2.73
9.5	Έχω την άποψη ότι η άριστη γνώση του γνωστικού αντικείμενου υπερिशύει από την όποια παιδαγωγική κατάρτιση και με εξοπλίζει να διδάσκω αποδοτικά.	2.11	2.11	2.24	2.11	2.09
9.6	Έχω την πεποίθηση ότι το διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών δεν αποτελεί πανάκεια και μπορεί να προκαλέσει ακόμα και σύγχυση στην κατάρτιση των εννοιών του μαθήματός μου.	2.57	2.56	2.56	2.60	2.52

9.7	Στηρίζω το μάθημά μου αποκλειστικά και μόνο στα βασικά εγχειρίδια (βιβλίο μαθητή και τετράδια εργασιών), γιατί οι μαθητές μου νιώθουν ασφάλεια σε αυτά.	2.05	1.92	2.00	2.08	2.01
9.8	Εκτιμώ ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης οφείλουν να διεξάγονται αποκλειστικά και μόνο στο περιεχόμενο του γνωστικού μου αντικειμένου.	2.05	1.92	2.03	2.09	2.00

4.2. Στάσεις και αυτοαναφορές των εκπαιδευτικών

Οι στάσεις και οι αυτοαναφορές των εκπαιδευτικών υποσυνείδητες ή ενσυνείδητες λειτουργούν ως αξιολογικές κρίσεις και πολλές φορές έρχονται σε διάσταση με τις διδακτικές τους πρακτικές. Οι πεποιθήσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε επίπεδο διδασκαλίας και μάθησης συγκροτούνται από τέσσερεις παράγοντες που αναδεικνύουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο οργάνωσης και παρουσίασης του γνωστικού αντικειμένου, τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών, τη διαδικασία εκτίμησή τους σχετικά με τις νοητικές ικανότητες των μαθητών και των χαρακτηριστικών τους καθώς και την ετοιμότητα τους σε επίπεδο δημιουργίας παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη.

Ενδεικτικά σε ερώτηση, *αν η άμεση διδασκαλία, όπως η αφήγηση, ο μονόλογος, η διάλεξη κ.ά., συνιστά την πιο ενδεδειγμένη μορφή μετάδοσης της γνώσης, γιατί ταιριάζει καλύτερα με τη φύση του γνωστικού μου αντικειμένου*, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στο σύνολό τους διαφωνούν.

Ως γνωστό, η άμεση μορφή διδασκαλίας -αφήγηση- είναι μία από τις προτεινόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, του ισχύοντος προγράμματος σπουδών, σε περιπτώσεις όπου ο εκπαιδευτικός κρίνει ότι οι έμμεσες μορφές διδασκαλίας δεν προσφέρονται (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003). Για τον σκοπό αυτό αποτιμήσαμε στατιστικά την εφαρμογή της άμεσης διδασκαλίας ως διδακτικής πρακτικής από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Η διαπίστωση που προέκυψε είναι ότι οι φυσικοί και οι κατέχοντες δεύτερο πτυχίο θεωρούν ότι εν λόγω πρακτική δεν ταιριάζει με τη φύση του γνωστικού τους αντικειμένου και δεν συνιστάται ως μέσο για τη μετάδοση της γνώσης.

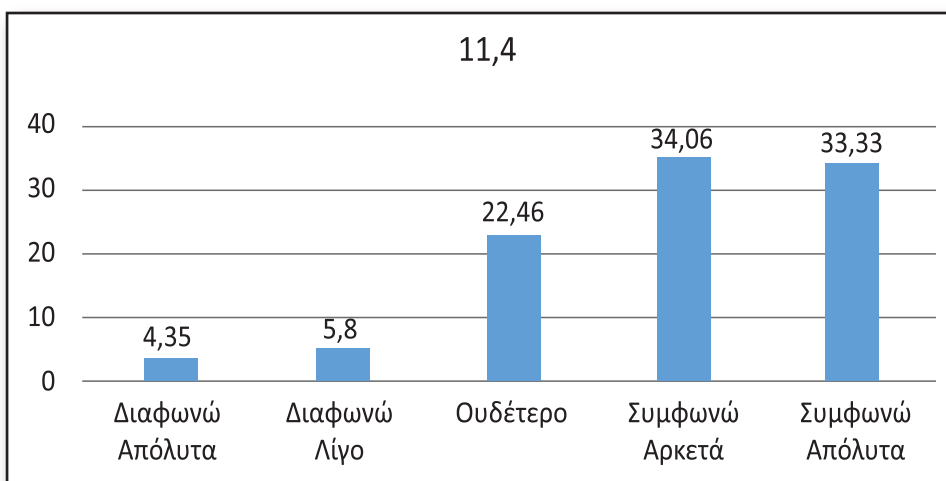
Αυτοί που κατέχουν δεύτερο πτυχίο θεωρούν ότι η ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας και τα projects βοηθούν στην εμπέδωση των εννοιών και συμβάλλουν στην ελεύθερη και δημιουργική διδασκαλία. Οι γυναίκες συμφωνούν πολύ περισσότερο από τους άνδρες ότι η ανακαλυπτική μάθηση είναι εποικοδομητική για τους μαθητές και όχι χρονοβόρα. Αυτοί που έχουν παιδαγωγικές γνώσεις θεωρούν ότι η προβολή του γνωστικού αντικειμένου με ποικίλους τρόπους ενδείκνυται για όλες τις ηλικίες.

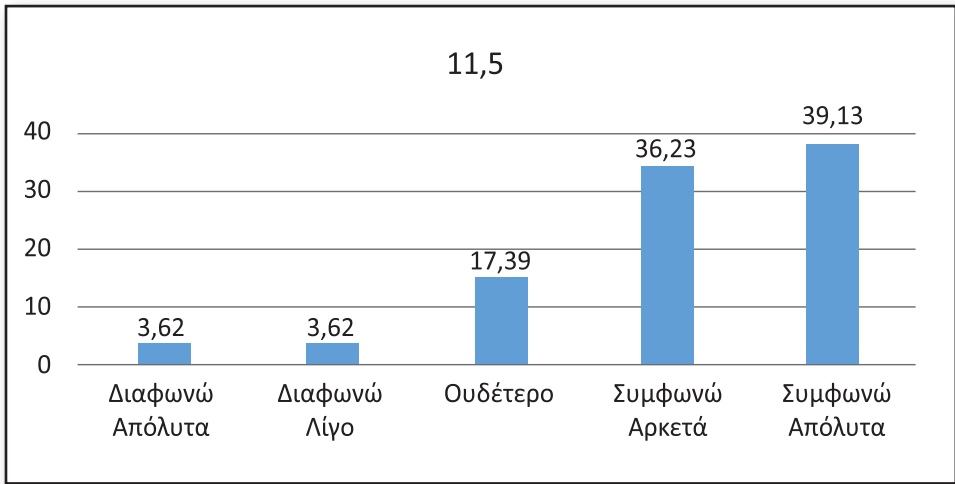
4.3. Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Η ποιότητα της εκπαιδευτικής πράξης και η υπέρβαση ορισμένων αδυναμιών της εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την εμπιστοσύνη που δείχνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός στην ικανότητά του να διεξάγει με επιτυχία τις διδακτικές πρακτικές (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2013). Παραθέτουμε τα ακόλουθα έξι σημεία-κριτήρια τα οποία αποτιμούν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών: προσαρμογή σε προβληματικές καταστάσεις και διαχείριση αυτών, έλεγχος κατάκτησης διδακτικών στόχων, εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων και διαδικασιών, δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη, αναστοχασμός, ανατροφοδότηση και αυτοαξιολόγηση, στόχευση στην αναβάθμιση της σχολικής κουλτούρας.

Στη βιβλιογραφία, η ανάληψη από τον εκπαιδευτικό επιπρόσθετων υποχρεώσεων θεωρείται μία από τις προϋποθέσεις για την επαγγελματική βελτίωση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και της σχολικής κοινότητας. Στο ερώτημα, επομένως, αν οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρόσθετες διοικητικές, διδακτικές και λοιπές ευθύνες και υποχρεώσεις, επειδή πιστεύουν στη σπουδαιότητα του λειτουργήματός τους, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται ότι επιζητούν περισσότερο την επιμόρφωση σε θέματα γνωστικού και παιδαγωγικού περιεχομένου (ερωτήματα 11.4 & 11.5 του ερωτηματολογίου στο παράρτημα) και λιγότερο σε θέματα οργάνωσης της σχολικής ζωής (πίνακας 5 & 6). Αυτό, εξάλλου, αναμένεται αφού τα οργανωτικά και διοικητικά προβλήματα απαιτούν άσκοπη διάθεση κόπου και χρόνου (Κοσσυβάκη, 2003). Στον πίνακα στατιστικά σημαντικών παραγόντων φαίνεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος εμφανίζονται ακόμα πιο επιφυλακτικές στην ανάληψη επιπρόσθετων ευθυνών και υποχρεώσεων.

Πίνακας 5: Αποτελεσματικότητα και διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος



Πίνακας 6: Αποτελεσματικότητα και αυτομόρφωση

4.4. Αναστοχασμός των εκπαιδευτικών

Η μεθοδική αξιολογική διαδικασία του αναστοχασμού αποτελεί σημαντικό παράγοντα αλλαγής των πρακτικών των εκπαιδευτικών και της ποιοτικής τους ανέλιξης ως επαγγελματίες. Ορισμένες, μάλιστα, έρευνες (Gay & Kirkland, 2003, Γιώτη & Φλουρή, 2012, Φλουρή & Γιώτη, 2013α) θεωρούν αναγκαία την εισαγωγή του αναστοχαστικού μοντέλου στα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Οι προσωπικές πεποιθήσεις, εικόνες και εμπειρίες των εκπαιδευτικών είναι δυνατό να αναιρεθούν εφόσον αντιμετωπίσουν τις κατάλληλες ευκαιρίες για προβληματισμό (Griffiths, 2000). Η διερεύνηση του βαθμού 'φιλτραρίσματος' αποτυπώνεται στα ακόλουθα κριτήρια της αναστοχαστικής πρακτικής των εκπαιδευτικών: τακτική αναθεώρηση διδακτικών πρακτικών, ανατροφοδότηση από τους μαθητές, αυτοαξιολόγηση, διερεύνηση προσωπικών σχημάτων και πεποιθήσεων στη διαχείριση καταστάσεων, τοποθέτηση για τη φύση της νοημοσύνης των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ρωτήθηκαν αν εφαρμόζουν το δικό τους σύστημα πεποιθήσεων και αξιών, αν αντλούν από τις ήδη διαμορφωμένες και δοκιμασμένες νοητικές τους αναπαραστάσεις/δομές, σε καταστάσεις κρίσης και ρουτίνας της τάξης.

Από τις απαντήσεις τους προκύπτει μια ασαφής εικόνα αντιμετώπισης καταστάσεων κρίσης και ρουτίνας της τάξης εφαρμόζοντας ενίοτε τα δικά τους συστήματα πεποιθήσεων και αξιών. Οι εκπαιδευτικοί με συμβίωση εφαρμόζουν αρκετά τις ήδη διαμορφωμένες και δοκιμασμένες νοητικές αναπαραστάσεις τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο πολύ λιγότερο από αυτούς που δεν κατέχουν δεύτερο πτυχίο. Εξάλλου, στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν συγκεκριμένη κοσμοθεωρία και προσωπικά

σχήματα που τους βοηθούν να λαμβάνουν αποφάσεις όταν βρίσκονται μπροστά σε διλημματικές καταστάσεις (Johnson & Reiman, 2007). Η ακαδημαϊκή και γενική γνώση τους καθώς και οι κοινωνικές, πολιτικές, πολιτιστικές, θρησκευτικές και αισθητικές αξίες τους διαμορφώνουν ένα μέρος του "κρυφού εκπαιδευτικού προγράμματος" (Frydaki, 2009, Φλουρής, 2009, Πασιάς, Φλουρής, Φωτεινός, 2016) ή/και του "ανοιχτού αναλυτικού προγράμματος" (Κοσσυβάκη, 2003) και συνιστούν ορισμένους από τους παράγοντες που επηρεάζουν την πραγματικότητα των μαθητών και την 'οικολογία της σχολικής τάξης' (Φλουρής, 2007, 2021).

4.5. Δέσμευση των εκπαιδευτικών

Το πάθος του εκπαιδευτικού για την προσφορά του στη διδασκαλία και τη μάθηση εκφράζεται και μέσα από την αφοσίωσή του στους στόχους και τις αξίες της σχολικής κοινότητας. Ο αφοσιωμένος εκπαιδευτικός είναι ο εκπαιδευτικός που αισθάνεται ικανοποιημένος και αποτελεσματικός να ενδυναμώσει την επαγγελματική του ταυτότητα με τις παρακάτω ενέργειες: συνεργάζεται με συναδέλφους εκπαιδευτικούς, αισθάνεται επαγγελματική ικανοποίηση (όχι άγχος και εξουθένωση), αφοσιώνεται στις λειτουργίες της σχολικής μονάδας, λειτουργεί ως καθοδηγητής στους συναδέλφους του.

Ενδεικτικά, στο ερώτημα *αν η εμπειρία και η συνεργασία μου με συναδέλφους εκπαιδευτικούς του ίδιου γνωστικού αντικειμένου ενδυναμώνει την επαγγελματική μου ταυτότητα*, οι ερμηνευτικές μεταβλητές της οικογενειακής κατάστασης, της εργασιακής μονιμότητας και της ειδικότητας είναι δείκτες που επηρεάζουν τον βαθμό προθυμίας των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους. Η παλινδρόμηση που διεξήχθη έδειξε ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο από τους διαζευγμένους εκπαιδευτικούς και από αυτούς που συμβιώνουν, ως προς το ότι η εμπειρία και η συνεργασία με συναδέλφους είναι παράγοντες ενδυνάμωσης της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, οι φυσικοί και οι θεολόγοι συμφωνούν λιγότερο με την ιδέα της συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς. Στη βιβλιογραφία στοιχειοθετείται ότι οι καλές σχέσεις των εκπαιδευτικών με συναδέλφους, η συμμετοχή σε κοινές αξίες και γνώσεις δημιουργούν επαγγελματική ικανοποίηση, αποτελεσματικότητα και μεγαλύτερη αφοσίωση στο επάγγελμα (Lee et al., 2011). Το πάθος του εκπαιδευτικού αποτελεί, εξάλλου, απαραίτητη προϋπόθεση για την αφοσίωση και τη δέσμευσή του στη σχολική επιτυχία και την ποιότητα μάθησης των μαθητών του (Mart, 2013, Φλουρής & Πασιάς, 2004, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013, Πασιάς, Φλουρής, Φωτεινός, 2016, Φλουρής, 2021).

4.6. Προσωπικό 'γνωστικό σχήμα' των εκπαιδευτικών

Το κεντρικό ερώτημα, που απασχολεί το συγκεκριμένο πεδίο διερεύνησης των προσωπικών πεποιθήσεων, σχετίζεται με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να μετατρέπει σε πράξη τα ήδη διαμορφωμένα 'γνωστικά σχήματα' με σκοπό την αποτελεσματικότερη διδασκαλία. Για τον σκοπό αυτό διαμορφώσαμε ορισμένα πεδία ανίχνευσης καινοτόμων διδακτικών δράσεων από τους εκπαιδευτικούς πάνω στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις,

τον σχεδιασμό του μαθήματος και την αξιολόγηση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να απαντήσουν σε οκτώ ερωτήματα. Ένα από αυτά σχετίζεται με τη διαδικασία εκτίμησης της πολλαπλής φύσης της νοημοσύνης των μαθητών και πιο συγκεκριμένα, *αν πιστεύουν ότι οι μαθητές που έχουν κλίση στις κιναισθητικές, αθλητικές, εικαστικές και μουσικές δραστηριότητες (χορός, χρήση εργαλείων, θέατρο, αξιοποίηση υλικών) είναι λιγότερο ικανοί από τους μαθητές εκείνους που έχουν υψηλές επιδόσεις στα πρωτεύοντα μαθήματα.*

Το αποτέλεσμα που προέκυψε είναι ιδιαίτερα εντυπωσιακό ότι, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, ιδιαίτερα οι έγγαμοι, οι εκπαιδευτικοί με συμβίωση και οι θεολόγοι, εκφράζουν τη θετική τους στάση απέναντι στις καλλιτεχνικές και εικαστικές δραστηριότητες των μαθητών τους. Τέτοιου είδους δραστηριότητες τονίζονται στο ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς (Συμβούλιο της ΕΕ, 2006) ως μία από τις οκτώ βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση όπως είναι η ανάπτυξη μεταξύ άλλων της πολιτισμικής κατανόησης (δημιουργική έκφραση ιδεών, εμπειριών και συναισθημάτων). Εξάλλου, στο κείμενο του ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (τ.Α΄, ΦΕΚ, τ.Β΄ 303/13-03-2003) αναγράφεται ότι επιδιώκεται η ολόπλευρη, ισόρροπη και πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, μέσα από την παροχή γενικής παιδείας, την καλλιέργεια δεξιοτήτων, την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών, την ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας και άλλους άξονες (βλ και Πασιάς, Φλουρής, Φωτεινός, 2016, Φλουρής, 2021).

5. Συγκριτική θεώρηση των δεδομένων της έρευνας

Ακολουθώντας το στατιστικό υπόδειγμα της γραμμικής παλινδρόμησης ‘ποσοτικοποιήσαμε’ την έκταση στην οποία χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως σπουδές, φύλο, ηλικία, εμπειρία κλπ., επιδρούν στις εκπαιδευτικές τους απόψεις, από τα οποία προέκυψαν οι ακόλουθες διαπιστώσεις.

5.1. Ως προς το “φύλο”

Σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή το «φύλο» εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο πρόβλημα στη χρήση νέων τεχνολογιών για την κατάκτηση του περιεχομένου του μαθήματος συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους. Επίσης, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαφωνούν περισσότερο από τους άνδρες εκπαιδευτικούς ως προς τον γνωστό τρόπο της προφορικής και γραπτής δοκιμασίας, ενώ παρουσιάζονται πιο θετικές ως προς την ενεργητική διερεύνηση της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές. Αντίθετα, στην ανάληψη πρόσθετων ευθυνών και διδακτικών καθηκόντων μέσα στη σχολική κοινότητα παρουσιάζονται περισσότερο ουδέτερες από τους άνδρες συναδέλφους τους. Θεωρούν ότι η διδασκαλία πρέπει να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές χωρίς να τους διακρίνουν ανάλογα με τις επιδόσεις τους, ανιχνεύοντας τις προηγούμενες μαθησιακές τους εμπειρίες με σκοπό τον διδακτικό σχεδιασμό.

5.2. Ως προς τις “σπουδές” (παιδαγωγική κατάρτιση, δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό)

Ως προς τις σπουδές διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερες/υψηλότερες σπουδές (παιδαγωγική κατάρτιση/μεταπτυχιακό/διδακτορικό) υποστηρίζουν περισσότερο από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς καινοτόμες διδακτικές μεθόδους διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο και μεταπτυχιακό χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη προθυμία το αναλυτικό και το διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών, στηρίζουν τη διδασκαλία όχι μόνο στα σχολικά εγχειρίδια και διατείνονται ότι τόσο η άριστη γνώση του γνωστικού περιεχομένου όσο και η παιδαγωγική κατάρτιση πρέπει να αποτελούν στόχο των επιμορφωτικών προγραμμάτων και προϋπόθεση για μια αποδοτική διδασκαλία. Δεν θεωρούν την άμεση διδασκαλία ως την πιο ενδεδειγμένη μορφή μετάδοσης της γνώσης, αλλά τις ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας, την ενεργητική διερεύνηση της γνώσης καθώς και την πολύπλευρη προβολή του γνωστικού περιεχομένου. Παράλληλα, αναμορφώνουν και διαφοροποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες των μαθητών τους. Σε καταστάσεις κρίσης και ρουτίνας στην τάξη εφαρμόζουν όχι μόνο το προσωπικό τους σύστημα πεποιθήσεων αλλά και απευθύνουν τη διδασκαλία τους σε όλους τους μαθητές υποθέτοντας ότι έχουν ίσες πιθανότητες επαγγελματικής επιτυχίας. Διαφωνούν λιγότερο με την άποψη ότι οι εξωσχολικές δραστηριότητες τους προκαλούν επαγγελματική εξουθένωση. Δεν θεωρούν ότι οι δυσκολίες του εκπαιδευτικού συστήματος και η ανάληψη πρόσθετου διδακτικού αντικειμένου αλλοιώνουν ιδιαίτερα την επαγγελματική τους ταυτότητα και προκαλούν άγχος, ενώ δηλώνουν υπέρμαχοι του θεσμού του ‘μέντορα’. Σύμφωνα με τους ίδιους, όλοι οι μαθητές είναι ικανοί ανεξάρτητα με την κλίση που μπορεί να έχουν. Ενδιαφέρουσα είναι, επίσης, η παρατήρηση βάσει της οποίας οι εκπαιδευτικοί που δεν κατέχουν παιδαγωγική κατάρτιση ούτε μεταπτυχιακό παρουσιάζονται περισσότερο δεκτικοί στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Αυτό, ενδεχομένως, συμβαίνει γιατί, οι μετεκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι κάποιες μεταρρυθμίσεις δεν υποβοηθούν άμεσα το διδακτικό έργο.

5.3. Ως προς τα “χρόνια υπηρεσίας”

Τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να είναι ευέλικτοι στην παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου με ποικίλους τρόπους και δεν εναντιώνονται στην εναλλακτική αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Φαίνονται, ωστόσο, περισσότερο διστακτικοί ως προς τον πολλαπλό έλεγχο των στόχων του μαθήματος και την αυτοαξιολόγηση της δουλειάς τους. Η παραμονή των εκπαιδευτικών για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στο ίδιο σχολείο και την ίδια ομάδα μαθητών δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας στον εκπαιδευτικό ο οποίος δεν αισθάνεται άγχος μπροστά σε δύσκολες καταστάσεις στον εργασιακό χώρο. Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας κρατούν ουδέτερη στάση απέναντι στο διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών διότι, ενδεχομένως, θεωρούν ότι προκαλεί σύγχυση στην κατάκτηση

των εννοιών του μαθήματος που διδάσκουν. Με την πάροδο των ετών υπηρεσίας οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν με την εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μορφών διδασκαλίας, τη χρήση εποπτικού υλικού για την παρουσίαση της νέας γνώσης και την ανίχνευση προηγούμενων μαθησιακών εμπειριών και συλ των μαθητών. Φαίνεται, μάλιστα, να εγκλωβίζονται σε πιο παραδοσιακές πεποιθήσεις αναφορικά με την επίδοση των μαθητών τους που έχουν κλίσεις στις θεωρητικές και θετικές επιστήμες. Παρουσιάζονται, ακόμη, περισσότερο ανεκτικοί στα περιστασιακά λάθη των μαθητών τους, ενώ οι μεγαλύτεροι στο επάγγελμα αισθάνονται άγχος μπροστά στα διλήμματα και τις δυσκολίες του επαγγέλματος, ίσως, λόγω της μειωμένης αυτοπεποίθησης και των πολλαπλών οικογενειακών και άλλων υποχρεώσεών τους.

5.4. Ως προς την “ειδικότητα”

Σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή “φυσικοί”, “φιλόλογοι”, “μαθηματικοί”, “θεολόγοι” παρατηρούνται ενδιαφέρουσες διαφοροποιήσεις. Οι φυσικοί συμβουλευούνται περισσότερο από τις άλλες ειδικότητες το πρόγραμμα σπουδών του γνωστικού τους αντικείμενου χρησιμοποιώντας τον παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης των μαθητών. Διαφωνούν με την άμεση διδασκαλία και τη δασκαλοκεντρική μορφή της στη μετάδοση της νέας γνώσης. Διαχειρίζονται οι ίδιοι προβλήματα της τάξης αντί να τα παραπέμψουν σε άλλους σχολικούς παράγοντες (πχ διευθυντή). Θεωρούν ότι όλοι οι μαθητές έχουν προοπτική εξέλιξης ανεξάρτητα από τις επιδόσεις τους στα πρωτεύοντα μαθήματα. Είναι διστακτικοί στη συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς, αλλά πρόθυμοι να αναλάβουν πρόσθετο διδακτικό αντικείμενο το οποίο δε σχετίζεται άμεσα με την ειδίκευσή τους. Οι φιλόλογοι υποστηρίζουν τις διαδικασίες διαλεκτικής αντιπαράθεσης για την κατάρτιση του γνωστικού περιεχομένου από τους μαθητές και αυτοαξιολογούνται με σκοπό την επαγγελματική τους αναβάθμιση. Εμφανίζονται, ενίοτε, να απευθύνονται μόνο στους καλούς μαθητές για την κατάρτιση των βασικών εννοιών του μαθήματος, ενώ παράλληλα αισθάνονται ασφάλεια απέναντι στις καινοτομίες. Οι μαθηματικοί διαχειρίζονται μόνοι τους περισσότερο από τις υπόλοιπες ειδικότητες τα προβλήματα της τάξης τους. Ενδιαφέρονται για την αυτομόρφωσή τους. Δε δείχνουν να γνωρίζουν αν οι ικανότητες του καλού εκπαιδευτικού είναι περισσότερο έμφυτες ή επίκτητες. Αναλαμβάνουν πρόσθετο διδακτικό αντικείμενο που δε σχετίζεται με την ειδίκευσή τους και αντιτίθενται στη δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας. Οι θεολόγοι παρουσιάζονται λιγότερο πρόθυμοι να συνεργαστούν με συναδέλφους του ίδιου γνωστικού αντικείμενου. Θεωρούν ότι κατέχουν την απαραίτητη θεωρητική κατάρτιση για την εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας. Σύμφωνα με αυτούς, οι μαθητές με κλίση στις καλλιτεχνικές και αθλητικές δραστηριότητες είναι εξίσου ικανοί με τους μαθητές στα πρωτεύοντα μαθήματα.

5.5. Ως προς τη “μονιμότητα”

Σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή “μόνιμοι/αναπληρωτές”, οι στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται σε παράγοντες που σχετίζονται με την αξιολόγηση των μαθητών, τη διδασκαλία και την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί -σε σύγκριση με τους αναπληρωτές- δείχνουν μικρότερη “ανοχή” στα λάθη των μαθητών τους. Δεν αναθεωρούν πάντα τη διδασκαλία τους, ενώ οι εναλλακτικές διδακτικές στρατηγικές δεν είναι προτεραιότητά τους. Για ενδυνάμωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας δε θεωρούν απαραίτητα στοιχεία είτε τη συνεργασία τους με συναδέλφους εκπαιδευτικούς είτε τον θεσμό του μέντορα. Η αυξημένη ‘αυτοπεποίθηση’ και ασφάλεια των μόνιμων εκπαιδευτικών τους ωθεί σε προκατασκευασμένες διδακτικές πράξεις και όχι στην υιοθέτηση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών. Με βάση τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι μια νοητική και ψυχολογική κατασκευή σταθερή και αναλλοίωτη χρονικά και τοπικά, ένα κράμα γνώσης, πεποιθήσεων, κοσμοθεωρίας, ισχυρών δοκιμασμένων νοητικών σχημάτων καθώς και παραγόντων υπεύθυνων για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας το οποίο κατευθύνει τις διδακτικές τους πρακτικές.

5.6. Ως προς “τα είδη ή τις μορφές κατοχής της γνώσης του εκπαιδευτικού”

Σχετικά με τα είδη ή τις μορφές κατοχής της γνώσης του εκπαιδευτικού διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι κατά τον σχεδιασμό των διδακτικών τους πρακτικών στην τάξη, είναι απαραίτητη η γνώση του περιεχομένου του γνωστικού αντικειμένου του μαθήματός τους καθώς και η υιοθέτηση των νέων τεχνολογιών για την κατάκτηση του γνωστικού περιεχομένου. Συμβουλεύονται περιστασιακά το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του γνωστικού τους αντικειμένου προκειμένου να σχεδιάσουν και να διεξάγουν το μάθημά τους. Εφαρμόζουν διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης, εκτός της προφορικής και γραπτής δοκιμασίας, ενώ δεν χρησιμοποιούν μόνο ως βασικό εργαλείο το βιβλίο του μαθητή και τα τετράδια εργασιών. Αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, ωστόσο, παραμένουν διστακτικοί ως προς τα μαθησιακά της αποτελέσματα. Θεωρούν ότι η άριστη γνώση του γνωστικού αντικειμένου καθώς και η παιδαγωγική κατάρτιση είναι παράγοντες αποδοτικότερης διδασκαλίας και σε αυτά θα πρέπει να στοχεύουν τα επιμορφωτικά προγράμματα.

Τόσο τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση όσο και τα χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο δεν είναι δυνατό να επηρεάσουν είτε αρνητικά είτε θετικά την επαγγελματική γνώση του εκπαιδευτικού καθώς και την πρακτική του φιλοσοφία. Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων (ανθρωπιστικές-θετικές επιστήμες) σχετικά με την πρακτική της διδασκαλίας τους. Η κουλτούρα και η ‘οικολογία’ της σχολικής μονάδας καθώς και της τάξης περιλαμβάνουν κανονικότητες, αντιλήψεις και αξίες οι οποίες αποτελούν κοινό σημείο αναφοράς για όλους τους συμμετέχοντες στην ίδια σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικοί, μαθητές, διευθυντές και άλλοι). Ο εκπαιδευτικός φαίνεται να διαμορφώνει την επαγγελματική του ταυτότητα σύμ-

φωνα με τον χώρο εργασίας του και τη βιογραφία του ως εκπαιδευτικός (προσαρμογή των προσωπικών του νοημάτων στην πραγματικότητα της σχολικής κοινότητας) (Beijard et al., 2000, Γιώτη & Φλουρής, 2012).

Η ποιότητα και το επίπεδο του εκπαιδευτικού (εκπαίδευση, επαγγελματική ανάπτυξη, πιστοποιήσεις, επιμορφωτικά προγράμματα) έχουν άμεση σχέση με την υψηλή επίδοση των μαθητών του καθώς και την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή ποιότητα σπουδών παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυνατότητα να σχεδιάσουν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές έτσι ώστε να βελτιώνουν συνεχώς τη διδασκαλία τους μέσα στην τάξη.

6. Συμπεράσματα και συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης αποκάλυψαν ότι η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών του δείγματος στη χώρα μας είναι μια σύνθεση από διάφορους παράγοντες και συνιστά ένα κράμα που συνέχεται από: α) μια νοητική και ψυχολογική κατασκευή γνώσεων και πεποιθήσεων (που αφορούν στη γνώση του περιεχομένου του γνωστικού αντικειμένου, την παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου, το πολιτισμικό πλαίσιο της τάξης, το αναλυτικό πρόγραμμα και τα προγράμματα κατάρτισης), β) στάσεις και αντιλήψεις (σχετικές με τους τρόπους οργάνωσης και παρουσίασης του γνωστικού αντικειμένου και με τα χαρακτηριστικά των μαθητών), γ) αυτοαποτελεσματικότητα (όπως στοιχειοθετείται από την ποιότητα της εκπαιδευτικής πράξης και την υπέρβαση αδυναμιών της, τη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων, τον έλεγχο των διδακτικών στόχων, την εφαρμογή καινοτομιών, την αυτοαξιολόγηση), δ) αναστοχασμό (όπως προκύπτει από την αναθεώρηση, την ανατροφοδότηση και την αυτοαξιολόγηση), ε) δέσμευση (όπως διαφαίνεται από την προώθηση στόχων και αξιών της σχολικής κοινότητας) και ε) διαμορφωμένα 'γνωστικά σχήματα' (τα οποία σχετίζονται με τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις, την προετοιμασία για την 'αρχιτεκτονική' του μαθήματος και την αξιολόγηση των μαθητών).

Ένα σημαντικό συμπέρασμα που εξάγεται είναι το ότι η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών του δείγματος χαρακτηρίζεται ως αναντίστοιχη και μη συμβατή σε σχέση με τις πεποιθήσεις και τις πράξεις τους και θεωρείται ως μια ακόμη αναντιστοιχία των εκπαιδευτικών λειτουργιών στη χώρα μας (Φλουρής, 1992, 1995, Φλουρής & Ιβρίντελη, 2007, Νταλλή & Φλουρής, 2019, Φλουρής, 2020). Όπως αποτυπώθηκε στην παρούσα έρευνα η προσωπική θεωρία είναι αναλλοίωτη τοπικά και χρονικά, έντονα προσωπική, καθώς καθοδηγείται από την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού, τις εσωτερικές του εικόνες, τις προσωπικές αντιλήψεις, τις οικείες εμπειρίες καθώς και την εγγενή κοσμοθεωρία του. Υπέρκει και υπερισχύει τόσο των παιδαγωγικών και διδακτικών αρχών όσο και των επίσημων κειμένων των προγραμμάτων κατάρτισης. Αποκαλύπτεται, επίσης, ότι η εν λόγω θεωρία φαίνεται να είναι βαθιά ριζωμένη στο γνωστικό σύστημα του εκπαιδευτικού και αποτελεί ένα άμεσο και αποτελεσματικό εργαλείο διαχείρισης προβληματικών διδακτι-

κών καταστάσεων και διλημάτων στην τάξη.

Συμπερασματικά, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός συνιστά ένα πολύ σημαντικό ενδοσχολικό παράγοντα που δυνητικά μπορεί να συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στην ενίσχυση των μαθησιακών επιδόσεων και να συντελέσει στην παροχή ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου. Για να αποφευχθούν οι δυσμενείς επιπτώσεις που προέρχονται από τη μη συνειδητοποίηση και διαχείριση της προσωπικής θεωρίας απαιτείται-μαζί με άλλους παράγοντες- να δοθεί έμφαση από την Πολιτεία στην αρχική εκπαίδευση, κατάρτιση και προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Η κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών μπορεί να θέσει τις σωστές βάσεις για την ανάπτυξη των επαγγελματικών ικανοτήτων εκείνων που αποβλέπουν στην αύξηση της αποδοτικότητας/επιτελεστικότητας (performativity) και αποτελεσματικότητάς τους (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013, Πασιάς, Φλουρής, Φωτεινός, 2016). Προς την κατεύθυνση αυτή θα χρειαστεί να αναπτυχθούν οι δυνατότητες εκείνες που σχετίζονται με την ανάπτυξη προσόντων και τη διαμόρφωση «προδιαθέσεων, πεποιθήσεων, στάσεων, αξιών και δεσμεύσεων», όπως συστήνεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και άλλους (Caena, 2011, αναφ. στους Πασιάς, Φλουρής, Φωτεινός, 2016, European Commission, 2013). Εξάλλου, πολλοί ειδικοί στις ημέρες μας προτείνουν τη 'συστηματική καλλιέργεια και αποτίμηση των επαγγελματικών γνώσεων και βιωματικών πρακτικών', στη βάση ενός ευρύτερου συστήματος κριτηρίων που προέρχονται από την πρακτική, τη θεωρία, την έρευνα, τις εποικοδομητικές κριτικές, τις θετικές στάσεις προς τις καινοτομίες και τον συνεχή αναστοχασμό καθώς και την επαγγελματική βελτίωση» (Hagger & McIntyre, 2006, αναφ. στη Caena, 2011: 16, Caena, 2014, Codd, 2005, Πασιάς, Φλουρής, Φωτεινός, 2016: 547, Καλογιαννάκη, 2011, 2018, Χουρδάκης, 1999). Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο απαιτείται όλοι οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας να τύχουν μιας συστηματικής παιδαγωγικής κατάρτισης κατά τη διάρκεια της αρχικής τους εκπαίδευσης, να εμπλακούν αμεσότερα στην εκπόνηση και τον εμπλουτισμό των προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων, ώστε να εξοικειωθούν με το 'επιδιωκόμενο πρόγραμμα' (intended curriculum), να αναβαθμίσουν τις γνώσεις τους για το 'εφαρμοσμένο πρόγραμμα' (applied curriculum) και να προσαρμόζουν το 'κατακτηθέν πρόγραμμα' (attained curriculum) στο προφίλ των μαθητών τους (Φλουρής, 2009, Φλουρής & Ιβρίντελη, 2007, Φλουρής & Κρίκας, 2009, Φλουρής & Γιώτη, 2013^α & β). Παράλληλα, χρειάζεται να πραγματοποιηθούν συνεργασίες και διασυνδέσεις ανάμεσα στους παράγοντες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, στο ΙΕΠ, στα ΑΕΙ και τα σχολεία της χώρας μας με στόχο την ενίσχυση της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, την αξιοποίηση των μεντόρων, τη δια βίου επαγγελματική εξέλιξη και την ποιοτική αναβάθμιση της καριέρας των εκπαιδευτικών.

Σημείωση

1. Ένα μέρος της παρούσας έρευνας εκπονήθηκε στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών από την Άννα Αθανασάκη, Φιλολόγο-Καθηγήτρια ΔΕ, και διεξήχθη υπό την εποπτεία του καθηγητή Γεωργίου Φλουρή, με τίτλο «Διερεύνηση των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών στο Γυμνάσιο: Μια προσπάθεια αποτύπωσής τους σε σχέση με το αντικείμενο ειδίκευσης». Αθήνα: ΕΚΠΑ, 2019.

Βιβλιογραφία

- Ashtort, P. & M. Gregoire-Gill. (2003) "At the heart of teaching Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education". In Hong, Ji Y. (2010) "Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession". *Teaching and Teacher Education*, 26.8: 1530-1543.
- Beijaard, D., N. Verloop & J. D. Vermunt (2000) "Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective". *Teaching and Teacher education*, 16.7: 749-764.
- Brownlee, J., N. Purdie & G. Boulton-Lewis. (2001) "Changing epistemological beliefs in pre-service teacher education students". *Teaching in Higher Education*, 6.2: 247-268.
- Caena, F. (2011) *Literature Review. Teachers' core competences: requirements and development*. Education and Training 2020 Thematic Working Group "Professional Development for Teachers". Brussels : European Commission.
- Caena, F. (2014) Teacher competence frameworks in Europe: Policy as discourse and policy as practice. *European Journal of Education*, vol. 49, no3, p.p. 311-331.
- Codd, J. (2005) Teachers as managed professionals. In the global education industry: the New Zealand experience. *Educational Review*, 57, (2), p.p.193-206.
- Elbaz, F. (1981) "The teacher's "practical knowledge": Report of a case study". *Curriculum Inquiry*, 11.1: 43-71.
- Elbaz, F. (1992) "Hope, attentiveness and caring for difference: The moral voice in teaching". *Teaching and Teacher Education*, 8.5: 421-432.
- European Commission, (2013) *Supporting Teacher Competence for Better Learning Outcomes*. Brussels: European Union.
- Frydaki, E. (2009) "Values in teaching and teaching values: a review of theory and research, including the case of Greece". *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 14.1: 109-128.
- Gay, G. & K. Kirkland. (2003) "Developing cultural critical consciousness and self-reflection in preservice teacher education". *Theory into Practice*, 42.3: 181-187.
- Griffiths, V. (2000) "The reflective dimension in teacher education". *International Journal of Educational Research*, 33.5: 539-555.
- Johnson, L. E. & A. J. Reiman. (2007) "Beginning teacher disposition: Examining the

- moral/ethical domain". *Teaching and Teacher Education*, 23.5: 676-687.
- Kagan, D. M. (1992) "Implication of research on teacher belief". *Educational Psychologist* 27.1: 65-90.
- Kagan, D. M. (1992): "Professional growth among preservice and beginning teachers". *Review of educational research*, 62.2: 129-169.
- Lee, J. C.-K., Z. Zhang & H. Yin.(2011) "A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students". *Teaching and Teacher Education*, 27.5: 820-830.
- Levin, B. & Y. He. (2008) "Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (PPTs)". *Journal of Teacher Education*, 59.1: 55-68.
- Littleton, K. & D. Whitelock (2005) "The negotiation and co-construction of meaning and understanding within a postgraduate online learning community". *Learning, Media and Technology*, 30.2: 147-164.
- Marland, P. (1997) *Towards more effective open and distance teaching*". New York: Psychology Press.
- Mart, C. Tugrul. (2013) "A passionate teacher: Teacher commitment and dedication to student learning". *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2.1: 437-442.
- Mayer, Di, and Perc Marland (1997) "Teachers' knowledge of students: A significant domain of practical knowledge?." *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25.1: 17-34.
- McIntosh, K., J. L. Bennett & K. Price. (2011) "Evaluation of social and academic effects of school-wide positive behaviour support in a Canadian school district". *Exceptionality Education International*, 21.1: 46-60.
- Nespor, J. (1987) "The role of beliefs in the practice of teaching". *Journal of Curriculum Studies*, 19.4: 317-328.
- Pajares, F. (1996) "Self-efficacy beliefs in academic settings". *Review of Educational Research*, 66.4: 543-578.
- Pajares, M. F. (1992) "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct." *Review of Educational Research*, 62.3: 307-332.
- Posner, G. J. et al. (1982) "Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change". *Science Education*, 66.2: 211-227.
- Rokeach, M. (1968) "Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change". In Pajares, M. F. (1992) "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct." *Review of Educational Research*, 62.3: 307-332.

Ελληνόγλωσση

- Βούλγαρης, Σ. & Μαρσαγγούρας, Η. (2005) "Ερωτηματολόγιο προσωπικής θεωρίας δασκάλων". Στο Μπαγάκης Γ.: *"Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού"*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 148-157.
- Γιώτη, Λ. & Φλουρή, Γ. (2012) Η επιμόρφωση των πολλαπλασιαστών/ 'ομότεχνων μεντόρων' που υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε μαθητές Ρομά: Σχεδιασμός και εφαρμογή ενός πιλοτικού, πολυμεθοδολογικού μοντέλου. Στο *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος, 2012*, 71-92.
- Καλογιαννάκη, Π. (2011) *Η εκπαίδευση στον Σύγχρονο Κόσμο*. Αθήνα: Ίων.
- Καλογιαννάκη, Π. (2018) *Παραδείγματα Συγκριτικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Διάδραση.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρή, Γ. (2013) *Μάθηση & Διδασκαλία: Σύγχρονες απόψεις για τις θεωρίες μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003) *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια, Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών ως προς τη Διδακτική τους Ετοιμότητα*. Αθήνα: Παιδαγωγική Σειρά, Gutenberg.
- Μαρσαγγούρας, Η. (2011) *Ι. Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*. Στο Η. Μαρσαγγούρας, *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας - Ενιαίο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαρσαγγούρας, Η. & Χέλμης, Σ. (2004) Προσωπική θεωρία των Ελλήνων δασκάλων: κοινωνικά, φιλοσοφικά και διδακτικά διλήμματα. Τιμητικός τόμος για τον Β. Μασσιάλα, (επιμ. & Μ. Κασσωτάκης & Γ. Φλουρή), *Κοινωνικές όψεις της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Νταλλή, Κ. & Φλουρή, Γ. (2019) Μια Μελέτη Διερεύνησης της Πολλαπλής Νοημοσύνης σε Σχολικά Εγχειρίδια Επιλεγμένων Μαθημάτων Μέσης Εκπαίδευσης στο Ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών. Στο *Επιστήμες Αγωγής, Τ. 2/2019*, σ.σ. 145-181.
- Παπαδοπούλου, Β., Α. Χόνδρας & Ε. Τσακίριδου (2011) "Προσωπικές θεωρίες υποψηφίων και υπηρετούντων εκπαιδευτικών: θεωρητικοί προβληματισμοί και ερευνητικά δεδομένα". *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51/2011, σ.σ. 159- 179.
- Πασιάς, Γ., Φλουρή, Γ., Φωτεινός, Δ. (2016) *Παιδαγωγική & Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φλουρή, Γ. (1992) Δυσαρμονία Εκπαιδευτικών Νόμων, Σχολικού Προγράμματος, Διδακτικών Βιβλίων και Διδακτικής Πράξης: Μια Πτυχή της Κρίσης της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Στο Ι. Πυργιωτάκης & Ι. Κανάκης (επιμ.), *Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη, 1992, σ.σ. 206-237.
- Φλουρή, Γ. (1995) Αναντιστοιχία μεταξύ Εκπαιδευτικών Σκοπών, Αναλυτικού Προγράμματος και Εκπαιδευτικών Μέσων: Μερικές Όψεις της Εκπαιδευτικής Αντιφατικότητας. Στο Α. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος, 1995, σ.σ. 328-367.

- Φλουρής, Γ & Πασιάς, Γ. (2004) Σχολική γνώση και προγράμματα σπουδών: «Συστήματα γνώσης», «καθεστώς αλήθειας» και «πολιτικές ρύθμισης» στη γενική εκπαίδευση (1980-2000). Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχιμο, 2004, σ.σ.125-137.
- Φλουρής, Γ. (2006) Αξιολόγηση των Προγραμμάτων Σπουδών. Στο Δ. Ματθαίου (επιμ.), *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 1., Αθήνα: Πατάκη, 2006, σ.σ. 93-125.
- Φλουρής, Γ. & Ιβρίντελη, Μ. (2007) Ασυμβατότητα, αναντιστοιχία, ασυμμετρία, ασυνέχεια. Οι τέσσερις πληγές του ελληνικού σχολικού προγράμματος. Ένα παλιό φαινόμενο και η σύγχρονη συνέχειά του. Στο Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν Κατσίκης (επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 17-20 Μαΐου 2007, 40-48.
- Φλουρής, Γ. (2007) Η οικολογία των σχολείων των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης. Στο Μαρκαντώνη (επιμ.), *Σύγχρονα Παιδαγωγικά και Εκπαιδευτικά Θέματα*. Αθήνα: Gutenberg, 2007, 433-463.
- Φλουρής, Γ. & Κρίκας, Ευ. (2009) "Αξιολόγηση Προγραμμάτων Σπουδών: Όψεις και προοπτικές της αξιολόγησης των Διαθεματικών Προγραμμάτων Σπουδών". Στο Γ. Μπαγάκης & Κ. Δερμετζή (Επιμ.): *"Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Τι άλλαξε;"*, 67-87, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013α) Ένα μοντέλο δια βίου μάθησης και επιμόρφωσης που θεμελιώνεται στον μετασχηματισμό του πλαισίου των παραδοχών των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθητές Ρομά. Στο Γ. Φλουρής & Λ. Γιώτη, κ.ά. (επιμ.). *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*, Αθήνα: Ωκεανίδα, 2013, 62-87.
- Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013β) Η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος και της διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Θεωρητικές και εμπειρικές συμβολές. Στο Γ. Φλουρής & Λ. Γιώτη, κ.ά. (επιμ.), *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών... ό.π.* Αθήνα: Ωκεανίδα, 2013, 157-178.
- Φλουρής, Γ. (2020, 2021) *Πολλαπλή νοημοσύνη & Εκπαίδευση-θεωρία-έρευνες-εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Χουρδάκης, Α. (1999) *Θέματα από την Ιστορία της Παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μέρος I: Γενικά Στοιχεία

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

2. Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμος Έγγαμος Διαζευγμένος Συμβίωση

3. Αριθμός τέκνων:

3. Ηλικία:

4. Σπουδές: Παιδαγωγική κατάρτιση Δεύτερο Πτυχίο Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

5. Ειδικότητα: ΠΕ02-Φιλολόγων ΠΕ04.01-Φυσικών ΠΕ03-Μαθηματικών
ΠΕ01-Θεολόγων ΠΕ12.13-Περιβαλλοντολόγων

6.Ιδιότητα : Μόνιμος Αναπληρωτής

7. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση: 1-5 6-10 11-15 16-20 21-25

26-30 30+

8. Έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο : 1- 5 6-10 11-15+

Μέρος II:

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την παρακάτω δήλωση;

(1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ Λίγο, 3=Ούτε Διαφωνώ /Ούτε Συμφωνώ,
4= Συμφωνώ Αρκετά, 5= Συμφωνώ Απόλυτα)

9. Στη διδασκαλία μου:		Βαθμός Συμφωνίας				
9.1	Θεωρώ ότι το περιεχόμενο του γνωστικού μου αντικειμένου (πχ μαθηματικά, φυσική κλπ) μου παρέχει όλες τις γνώσεις που χρειάζομαι για να διδάξω τους μαθητές μου.	1	2	3	4	5
9.2	Αποφεύγω να χρησιμοποιώ τις νέες τεχνολογίες (διαδίκτυο, διαδραστικοί πίνακες κ.ά.), γιατί δεν διασφαλίζουν πάντα την κατάκτηση του περιεχομένου του μαθήματός μου.	1	2	3	4	5
9.3	Συμβουλευόμαι σπάνια ή ποτέ το πρόγραμμα σπουδών του γνωστικού μου αντικειμένου (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ.) για να διεξάγω το μάθημά μου.	1	2	3	4	5
9.4	Αξιολογώ τους μαθητές μου με το γνωστό τρόπο της προφορικής και γραπτής δοκιμασίας.	1	2	3	4	5
9.5	Έχω την άποψη ότι η άριστη γνώση του γνωστικού αντικείμενου υπερισχύει από την όποια παιδαγωγική κατάρτιση και με εξοπλίζει να διδάσκω αποδοτικά.	1	2	3	4	5
9.6	Έχω την πεποίθηση ότι το διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών δεν αποτελεί πανάκεια και μπορεί να προκαλέσει ακόμα και σύγχυση στην κατάκτηση των εννοιών του μαθήματός μου.	1	2	3	4	5
9.7	Στηρίζω το μάθημά μου αποκλειστικά και μόνο στα βασικά εγχειρίδια (βιβλίο μαθητή και τετράδια εργασιών), γιατί οι μαθητές μου νιώθουν ασφάλεια σε αυτά.	1	2	3	4	5
9.8	Εκτιμώ ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης οφείλουν να διεξάγονται αποκλειστικά και μόνο στο περιεχόμενο του γνωστικού μου αντικειμένου.	1	2	3	4	5
9.9	Άλλο:					

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την παρακάτω δήλωση;
 (1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ Λίγο, 3=Ούτε Διαφωνώ /Ούτε Συμφωνώ,
 4= Συμφωνώ Αρκετά, 5= Συμφωνώ Απόλυτα)

10. Θεωρώ ότι στο πλαίσιο του μαθήματός μου:		Βαθμός Συμφωνίας				
10.1	Η άμεση διδασκαλία, όπως η αφήγηση, ο μονόλογος, η διάλεξη κ.ά, συνιστά την πιο ενδεδειγμένη μορφή μετάδοσης της γνώσης, γιατί ταιριάζει καλύτερα με τη φύση του γνωστικού μου αντικειμένου.	1	2	3	4	5
10.2	Οι διαδικασίες διαλεκτικής αντιπαράθεσης (συζήτηση-διάλογος δασκάλου με μαθητές) προσφέρονται για την κατάρτιση του γνωστικού περιεχομένου του μαθήματός μου από τους μαθητές.	1	2	3	4	5
10.3	Η χρήση ομαδοσυνεργατικών μορφών διδασκαλίας και η εκπόνηση σχεδίων εργασίας (πχ. projects) δεν βοηθά ιδιαίτερα στην εμπέδωση των εννοιών που διδάσκω.	1	2	3	4	5
10.4	Η μηχανική αποστήθιση της γνώσης μέσα από τη συνεχή επανάληψη, που ενισχύει τη μνήμη, αποτελεί ένα πολύ δόκιμο τρόπο μάθησης.	1	2	3	4	5
10.5	Η ενεργητική διερεύνηση/ανακάλυψη της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές είναι χρονοβόρα και εκτιμώ ότι απευθύνεται σε μεγαλύτερες ηλικίες μαθητών.	1	2	3	4	5
10.6	Η παρουσίαση της γνώσης με τη χρήση εποπτικού υλικού ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών, ωστόσο διασπάζει τη συνοχή της προσοχής τους από την κατανόηση κεντρικών εννοιών του μαθήματός μου.	1	2	3	4	5
10.7	Η βιωματική προσέγγιση της γνώσης μέσα από επισκέψεις των μαθητών στο φυσικό, ανθρωπογενές, πολιτιστικό και λοιπό περιβάλλον δεν συμβάλλει ιδιαίτερα στην απόκτηση και εμπέδωση της νέας γνώσης.	1	2	3	4	5
10.8	Ο σχεδιασμός και η οργάνωση της διδασκαλίας (χρήση σχεδίου μαθήματος) στέκονται ως εμπόδια για να διδάξω ελεύθερα και δημιουργικά.	1	2	3	4	5
10.9	Η προβολή του γνωστικού περιεχομένου με ποικίλους τρόπους (εικόνες, σχηματικές αναπαραστάσεις, δραματοποιήσεις, παιχνίδια με λέξεις, κ.ά.) κατά τη διδασκαλία ενδείκνυται κυρίως για μικρότερες ηλικίες.	1	2	3	4	5
10.10	Άλλο:					

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την παρακάτω δήλωση;

(1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ Λίγο, 3=Ούτε Διαφωνώ /Ούτε Συμφωνώ,
4= Συμφωνώ Αρκετά, 5= Συμφωνώ Απόλυτα)

11. Ο ρόλος μου ως εκπαιδευτικός:		Βαθμός Συμφωνίας				
11.1	Διαχειρίζομαι προβλήματα της τάξης χωρίς να τα παραπέμπω σε άλλους φορείς για την επίλυσή τους (διευθυντή, σύμβουλο, σύλλογο γονέων κλπ).	1	2	3	4	5
11.2	Ελέγχω με πολλαπλούς τρόπους αν οι μαθητές κατέκτησαν της στόχους του μαθήματός μου, έτσι ώστε να μην τους δημιουργούνται κενά.	1	2	3	4	5
11.3	Εκλαμβάνω τα περιστασιακά λάθη των μαθητών μου ως 'αφορμή' για μάθηση.	1	2	3	4	5
11.4	Αναμορφώνω και διαφοροποιώ το αναλυτικό πρόγραμμα στο μικροεπίπεδο της τάξης μου, ώστε να μάθουν όλοι οι μαθητές μου.	1	2	3	4	5
11.5	Εμπλέκομαι ενεργά στον εμπλουτισμό της δικής μου μάθησης και στην αυτομόρφωσή μου για επικαιροποίηση των γνώσεων μου στο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκω.	1	2	3	4	5
11.6	Αναλαμβάνω πρόσθετες διοικητικές, διδακτικές και λοιπές ευθύνες και υποχρεώσεις, επειδή πιστεύω στη σπουδαιότητα του λειτουργημάτος μου.	1	2	3	4	5
11.7	Άλλο:					

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την παρακάτω δήλωση;

(1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ Λίγο, 3=Ούτε Διαφωνώ /Ούτε Συμφωνώ,
4= Συμφωνώ Αρκετά, 5= Συμφωνώ Απόλυτα)

12. Η φιλοσοφία μου για την εκπαίδευση με υποβοηθά να:		Βαθμός Συμφωνίας				
12.1	Αναθεωρώ ενίοτε διάφορες πτυχές της διδασκαλίας μου με σκοπό να την επανεξετάσω και να την αναβαθμίσω, ιδιαίτερα, μετά την ολοκλήρωση του μαθήματός μου, ή τουλάχιστον, μετά το πέρας του εξαμήνου ή/και του σχολικού έτους.	1	2	3	4	5
12.2	Εφαρμόζω το δικό μου σύστημα πεποιθήσεων και αξιών, που αντλώ από της ήδη διαμορφωμένες και δοκιμασμένες νοητικές μου αναπαραστάσεις/δομές, σε καταστάσεις κρίσης και ρουτίνας της τάξης.	1	2	3	4	5
12.3	Παίρνω ανατροφοδότηση από τους μαθητές μου για τους τρόπους προσέγγισης της διδασκαλίας μου, την οποία προσαρμόζω στις ατομικές τους ανάγκες και ιδιαιτερότητες.	1	2	3	4	5

12.4	Υποθέτω ότι οι μαθητές με πολύ καλές επιδόσεις στα φιλολογικά μαθήματα και στις θετικές επιστήμες υπερτερούν των άλλων γιατί έχουν επαγγελματική επιτυχία και προοπτική εξέλιξης.	1	2	3	4	5
12.5	Πειραματίζομαι με την εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών με σκοπό την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.	1	2	3	4	5
12.6	Προχωρώ σε αυτοαξιολόγηση της δουλειάς μου για να αναβαθμίσω της διδακτικές μου ικανότητες και κατ'επέκταση τις διδακτικές μου πρακτικές.	1	2	3	4	5
12.7	Αποδίδω μεγαλύτερη σημασία στην έμφυτη ικανότητα του καλού εκπαιδευτικού και λιγότερο στην εκπαίδευση και κατάρτισή του, καθώς ο καλός δάσκαλος γεννιέται, δεν γίνεται.	1	2	3	4	5
12.8	Κρίνω ότι οι πολύ καλές/άριστες επιδόσεις των μαθητών οφείλονται στις βιογενετικές καταβολές της ευφυΐας τους και όχι σε τυχόν επίκτητα χαρακτηριστικά τους.	1	2	3	4	5
12.9	Η διδασκαλία μου- ενίοτε- απευθύνεται μόνο στους καλούς μαθητές, αφού οι αδύναμοι και κακοί μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν βασικές έννοιες του μαθήματός μου.	1	2	3	4	5
12.10	Άλλο:					

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την παρακάτω δήλωση;

(1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ Λίγο, 3=Ούτε Διαφωνώ /Ούτε Συμφωνώ,
4= Συμφωνώ Αρκετά, 5= Συμφωνώ Απόλυτα)

13. Η επαγγελματική μου αυτοεικόνα και παιδαγωγική ταυτότητα:		Βαθμός Συμφωνίας				
13.1	Η εμπειρία και η συνεργασία μου με συναδέλφους εκπαιδευτικούς του ίδιου γνωστικού αντικειμένου ενδυναμώνει την επαγγελματική μου ταυτότητα.	1	2	3	4	5
13.2	Η παρατήρηση και ανάλυση βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών 'καλών πρακτικών', που έχουν διεξάγει συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, δεν καλλιεργούν πάντα την επαγγελματική μου συνείδηση.	1	2	3	4	5
13.3	Τα διλήμματα και οι δυσκολίες, που αντιμετωπίζω στο σχολείο μου, και γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα, μου δημιουργούν άγχος, το οποίο είναι αναπόσπαστο κομμάτι της δουλειάς μου.	1	2	3	4	5
13.4	Η ανάληψη πρόσθετου διδακτικού αντικειμένου, που δε σχετίζεται άμεσα με την ειδίκευσή μου, δυσχεραίνουν το φόρτο εργασίας μου και δυνητικά αλλοιώνουν την επαγγελματική μου ταυτότητα.	1	2	3	4	5

13.5	Οι δραστηριότητες έξω από το σχολικό χώρο (π.χ. επισκέψεις σε μουσεία, έκθεση βιβλίου, κλπ) επιβαρύνουν το πρόγραμμά μου με αποτέλεσμα την επαγγελματική μου εξουθένωση.	1	2	3	4	5
13.6	Η λειτουργία μου ως 'μέντορας' σε συναδέλφους συνίσταται στην ανταλλαγή απόψεων, κατάσταση η οποία βοηθά στον εμπλουτισμό του διδακτικού μου 'ρεπερτορίου'.	1	2	3	4	5
13.7	Άλλο :					

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την παρακάτω δήλωση;

(1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ Λίγο, 3=Ούτε Διαφωνώ /Ούτε Συμφωνώ,
4= Συμφωνώ Αρκετά, 5= Συμφωνώ Απόλυτα)

14. Οι παρακάτω ενέργειες εκφράζουν ορισμένες στάσεις ή/και πεποιθήσεις μου για το εκπαιδευτικό έργο:		Βαθμός Συμφωνίας				
14.1	Ανχνεύω τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες και τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ των μαθητών μου πριν από τη διδασκαλία, γιατί βοηθά τον προγραμματισμό του διδακτικού μου έργου.	1	2	3	4	5
14.2	Εντάσσω τις καθημερινές εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών μου στη διδασκαλία, ώστε να διατηρώ την προσοχή τους και να τους δημιουργώ κίνητρα.	1	2	3	4	5
14.3	Διαθέτω περιορισμένη θεωρητική κατάρτιση αναφορικά με την εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
14.4	Έχω ελλιπή γνώση σχετικά με την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών και αποφεύγω να τις εντάσσω στα μαθήματά μου.	1	2	3	4	5
14.5	΄Αντιστέκομαι΄ στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, γιατί δυνητικά αποδιοργανώνουν το διδακτικό μου έργο.	1	2	3	4	5
14.6	Αισθάνομαι αβεβαιότητα όταν μου ζητείται να εφαρμόσω στην τάξη μου καινοτομίες, όπως νέα σχολικά βιβλία, διαδραστικούς πίνακες κτλ.	1	2	3	4	5
14.7	Έχω την πεποίθηση ότι η δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας είναι ανώτερη από οποιαδήποτε άλλη μορφή ή προσέγγιση, γιατί ταιριάζει στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως κατόχου και 'αυθεντίας' της γνώσης.	1	2	3	4	5
14.8	Πιστεύω ότι οι μαθητές που έχουν κλίση στις κιναισθητικές, αθλητικές και μουσικές δραστηριότητες (χορός, χρήση εργαλείων, θέατρο, αξιοποίηση υλικών) είναι λιγότερο ικανοί από τους μαθητές εκείνους που έχουν υψηλές επιδόσεις στα πρωτεύοντα μαθήματα.	1	2	3	4	5
14.9	Άλλο :					