

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ,
ΤΩΝ ΜΗΧΑΝΙΣΜΩΝ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΚΑΙ
ΤΗΣ ΠΡΟΘΕΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ
ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΒΑΣΙΣΜΕΝΩΝ
ΣΤΙΣ ΤΕΧΝΕΣ**

**AN INVESTIGATION INTO TEACHERS' SELF-
EFFICACY, MOTIVATIONAL MECHANISMS, AND
INTENTIONS TO UTILIZE ARTS-BASED PRACTICES**

Αντώνης Λενακάκης
Καθηγητής
Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής
και Εκπαίδευσης
Παιδαγωγική Σχολή
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
alen@auth.gr

Μαρία Κολτσίδα
PhD, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια
Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής
και Εκπαίδευσης
Παιδαγωγική Σχολή
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
mkolt@nured.auth.gr

Ευστάθιος Ξαφάκος
PhD, Μεταδιδακτορικός ερευνητής
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
stathisxafakos@yahoo.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τις προθέσεις, τα κίνητρα και την αντιλαμβανόμενη αυτο-αποτελεσματικότητα 302 Ελλήνων νηπιαγωγών και δασκάλων ως προς την ενσωμάτωση των τεχνών στη διδασκαλία. Βασισμένη στις θεωρίες της αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura) και του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan), η έρευνα αξιολογεί πώς προσωπικές πεποιθήσεις και κίνητρα επηρεάζουν την πρόθεση εφαρμογής καλλιτεχνικών πρακτικών σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο σχολικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα δείχνουν υψηλή πρόθεση ενσωμάτωσης των τεχνών και έντονη εσωτερική παρακίνηση, με επαρκή αλλά μη ομοιογενή αυτο-αποτελεσματικότητα. Η στατιστική ανάλυση (T-test, ANOVA, Pearson) ανέδειξε θετικές συσχετίσεις μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας, κινήτρων και πρόθεσης. Η ανάλυση παλινδρόμησης κατά βήματα κατέδειξε ότι η πρόθεση προβλέπεται κυρίως από τα εσωτερικά κίνητρα και την ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση, ενώ η έλλειψη παρακίνησης λειτουργεί ανασταλτικά. Η παρούσα μελέτη συμβάλλει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι

εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται και ενσωματώνουν δημιουργικές και καλλιτεχνικές πρακτικές σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου εντείνεται η παρουσία της τεχνητής νοημοσύνης. Τα ευρήματα μπορούν να εμπλουτίσουν τον επιστημονικό διάλογο και να στηρίξουν τον σχεδιασμό παιδαγωγικών και επιμορφωτικών προσεγγίσεων επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, που συνδυάζουν δημιουργικότητα και τεχνολογία, ενισχύοντας την πορεία προς ένα πιο ανθρώπινο, ολιστικό και καινοτόμο σχολείο του 21ου αιώνα.

Λέξεις κλειδιά

Διαδικτικές προσεγγίσεις βασισμένες στις τέχνες, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, αυτοαποτελεσματικότητα, πρόθεση, κίνητρα.

Abstract

This study examines the intentions, motivations, and perceived self-efficacy of 302 Greek preschool and primary school teachers regarding the integration of the arts into teaching. Grounded in Bandura's theory of self-efficacy and Deci and Ryan's self-determination theory, the research investigates how personal beliefs and motivational factors influence educators' intention to implement artistic practices in an ever-evolving educational environment. The findings reveal a high intention to incorporate the arts and strong intrinsic motivation, alongside sufficient but heterogeneous levels of self-efficacy. Statistical analyses (T-test, ANOVA, Pearson correlations) indicated positive relationships among self-efficacy, motivation, and intention. Stepwise regression analysis showed that intention is primarily predicted by intrinsic motivation and identified regulation, while amotivation acts as a negative predictor. This study contributes to understanding how primary educators perceive and apply creative and artistic practices in the context of the growing presence of artificial intelligence in education. The findings may enrich scientific dialogue and inform the design of pedagogical and professional development approaches that combine creativity and technology, supporting the evolution toward a more human-centered, holistic, and innovative 21st-century school.

Key words

Arts-based approaches, teacher professional development, self-efficacy, intention, motivation.

0. Εισαγωγή

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση -νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο- συνιστά τον ακρογωνιαίο λίθο για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών¹, καθώς θέτει τις βάσεις για τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική τους εξέλιξη (Anderson & Krathwohl, 2001). Στο σημερινό εκπαιδευτικό τοπίο, οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης επαναπροσδιορίζονται υπό την επίδραση των ραγδαίων κοινωνικο-οικονομικών, πολιτισμικών

και τεχνολογικών εξελίξεων, με την τεχνητή νοημοσύνη (TN) να αποκτά κεντρικό ρόλο. Η παγκοσμιοποίηση, οι τεχνολογικές εξελίξεις, οι νέες μορφές εργασίας και η αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων διαμορφώνουν ένα αβέβαιο και διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, το οποίο επιτάσσει νέους ρόλους και δεξιότητες για τους εκπαιδευτικούς (Avalos-Bevan & Bascoré, 2017). Σε αυτό το δυναμικό και συχνά πιεστικό πλαίσιο, το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται συχνά από διαρκείς αλλαγές και έντονο τεχνοκρατικό έλεγχο, που μεταφράζονται σε απαιτήσεις για εφαρμογή νέων προγραμμάτων, τεχνολογιών και επιμορφώσεων. Παρόμοια, η εκπαιδευτική πολιτική εξακολουθεί να επιμένει στα μετρήσιμα μαθησιακά «αποτελέσματα», υιοθετώντας ένα τεχνοκρατικό και ανταγωνιστικό μοντέλο εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον που διαμορφώνεται υπό αυτές τις συνθήκες περιορίζει ολόένα και περισσότερο τις δυνατότητες για δημιουργική έκφραση και παιδαγωγικό πειραματισμό, αποδυναμώνει την ανθρωπιστική διάσταση του σχολείου, ενώ περιθωριοποιείται το παιχνίδι, η φαντασία και η αισθητική εμπειρία (Boeskens et al., 2020· Schleicher, 2018· OECD, 2019). Παράλληλα, η αξιοποίηση της TN στην εκπαίδευση προσφέρει αναμφίβολα δυνατότητες για εξατομικευμένη μάθηση, δυναμική ανατροφοδότηση και προσαρμοστικά μαθησιακά περιβάλλοντα (Anastasiades et al., 2024· Holmes et al., 2019· Luckin et al., 2016). Ωστόσο, οι τεχνολογίες αυτές θέτουν σοβαρά ερωτήματα σχετικά με την καλλιέργεια κρίσιμων δεξιοτήτων όπως η δημιουργικότητα, η μεταγνωστική επίγνωση και η κριτική σκέψη (OECD, 2019· World Economic Forum, 2020).

Οι τέχνες, ως πεδίο έκφρασης και δημιουργικότητας, αποτελούν ουσιώδες μέσο για την ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων, ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η αναγνώριση της θεμελιώδους σημασίας των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί ένα διαρκώς ενισχυόμενο πεδίο επιστημονικής διερεύνησης και παιδαγωγικής εφαρμογής. Πέρα από τον εγγενή τους πολιτισμικό και αισθητικό ρόλο, οι τέχνες συνιστούν ένα ισχυρό εργαλείο για την ολιστική ανάπτυξη του ατόμου, προάγοντας την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Η ενσωμάτωσή τους στα προγράμματα σπουδών συμβάλλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων απαραίτητων για την προσαρμογή στις σύγχρονες κοινωνικές και επαγγελματικές απαιτήσεις, ενώ παράλληλα ενισχύει την ακαδημαϊκή επίδοση και τη διαμόρφωση ενεργών και υπεύθυνων πολιτών. Μέσα από καλλιτεχνικές δραστηριότητες, οι μαθητές μπορούν να διερευνήσουν την προσωπική τους ταυτότητα, να αντιμετωπίσουν σύνθετα προβλήματα και να πειραματιστούν με καινοτόμες μορφές έκφρασης (Eisner, 2002· Hetland et al., 2013· Λενακάκης, 2024). Η ενσωμάτωση των τεχνών στη διδακτική πρακτική ενδυναμώνει επίσης την αυτοαντίληψη και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας την ικανότητά τους να εφαρμόζουν δημιουργικές και αποτελεσματικές παιδαγωγικές στρατηγικές (Bandura, 1997· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Σήμερα, η σύγχρονη πρόκληση εντοπίζεται στην τομή ανάμεσα στην τέχνη και την τεχνητή νοημοσύνη. Η εμφάνιση της τέχνης που παράγεται με τη συμβολή της TN (AI-generated art) αναδιαμορφώνει τις αντιλήψεις μας για τη δημιουργικότητα, την

αυθεντικότητα και την αισθητική αξία (Ioannidou et al., 2024). Από τη μία, προκύπτουν δυνατότητες εμπλουτισμού της καλλιτεχνικής έκφρασης και επανανοηματοδότησης της μάθησης· από την άλλη, εγείρονται ερωτήματα σχετικά με την ηθική χρήση αυτών των εργαλείων, τις γνωστικές και συναισθηματικές επιδράσεις στους μαθητές, αλλά και τη νομική προστασία της δημιουργίας (Vincent-Lancrin et al., 2022). Συνακόλουθα, οι τέχνες βρίσκονται σε μια διαρκώς εξελισσόμενη σχέση με την τεχνητή νοημοσύνη, δημιουργώντας νέα πεδία δημιουργίας και έκφρασης που απαιτούν μια νέα προσέγγιση στην εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτικός του 21ου αιώνα καλείται να συγκεράσει αυτές τις δύο φαινομενικά διαφορετικές διαστάσεις: από τη μια να διασφαλίσει ότι η εγγενής ομορφιά, η συναισθηματική δύναμη και η ανθρώπινη έκφραση των τεχνών δεν θα χαθούν μέσα στην τεχνολογική ανάπτυξη, και από την άλλη να συμβαδίσει με τις ραγδαίες εξελίξεις της ΤΝ, αξιοποιώντας τις δυνατότητές της ως εργαλείο δημιουργίας, ανάλυσης και πρόσβασης στις τέχνες. Ωστόσο, στην καρδιά αυτής της σύνθετης πρόκλησης βρίσκεται ο ανθρώπινος παράγοντας. Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί σε αυτό το διπλό καθήκον, είναι απολύτως απαραίτητο να διαθέτει ισχυρά κίνητρα για την ενσωμάτωση των τεχνών, να αισθάνεται αποτελεσματικός ως προς την ικανότητά του να διδάξει και να διαχειριστεί καλλιτεχνικές δραστηριότητες (ακόμη και αυτές που εμπλέκουν την ΤΝ), αλλά πάνω απ' όλα, να έχει την πρόθεση και τη βούληση να ασχοληθεί ενεργά με τις τέχνες στην εκπαιδευτική πράξη. Χωρίς αυτή την εσωτερική δέσμευση, οποιαδήποτε προσπάθεια ενσωμάτωσης των τεχνών –είτε παραδοσιακά είτε με τη χρήση ΤΝ– θα παραμείνει επιφανειακή και αναποτελεσματική.

Στο επίκεντρο λοιπόν αυτής της διαδικασίας –αλλά και της παρούσας έρευνας– βρίσκεται ο εκπαιδευτικός, ο οποίος αναδεικνύεται ως ο καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχή αξιοποίηση των τεχνών στο σχολικό περιβάλλον. Η ικανότητα, η διάθεση και η πεποίθηση του ίδιου να ενσωματώνει δημιουργικά τις τέχνες στο διδακτικό του έργο είναι σημαντικές για τη μετατροπή των θεωρητικών αρχών σε ουσιαστική παιδαγωγική πράξη. Για τον λόγο αυτό, καθίσταται επιτακτική ανάγκη η συνεχής διερεύνηση ατομικών και οργανωσιακών παραγόντων που ενισχύουν την αξιοποίηση των τεχνών στο σχολείο. Μεταξύ των παραγόντων αυτών, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο συνδυασμός της αυτοαποτελεσματικότητας, των κινήτρων και της πρόθεσης του εκπαιδευτικού. Ενώ η σχέση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και κινήτρων έχει μελετηθεί εκτενώς στη βιβλιογραφία, η συνδυαστική διερεύνηση αυτών των τριών εννοιών στο πλαίσιο της ενσωμάτωσης των τεχνών στην εκπαιδευτική πράξη παραμένει ένα σχετικά ανεξερεύνητο πεδίο. Η συστηματική μελέτη αυτού του συνδυασμού μπορεί να προσφέρει πολύτιμες γνώσεις, στο πεδίο των πρακτικών και διδακτικών προσεγγίσεων που βασίζονται στις τέχνες, σχετικά με το πώς οι προσωπικές αντιλήψεις και οι εσωτερικές ωθήσεις συνδέονται με την πρόθεσή τους να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητες των τεχνών στην εκπαίδευση.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Η τέχνη στην εκπαίδευση και η επανανοηματοδότηση της επαγγελματικής μάθησης

Παρότι το εκπαιδευτικό σύστημα δίνει έμφαση σε γνωστικά αντικείμενα που συνδέονται με τις ανάγκες της αγοράς –με αποτέλεσμα την υποβάθμιση των ανθρωπιστικών, καλλιτεχνικών και κοινωνικών πεδίων και τον περιορισμό του χώρου για δημιουργική έκφραση, παιδαγωγικό πειραματισμό και πολύπλευρη μόρφωση των μαθητών (Γρόλλιος, 2021· Λενακάκης & Κολτσίδα, 2019)– η τέχνη διατηρεί ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία. Οι τέχνες στην εκπαίδευση δεν συμβάλλουν μόνο στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, αλλά λειτουργούν και ως φορείς μετασχηματισμού, ενδυνάμωσης και ενσώματης μάθησης για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η μάθηση μέσω των τεχνών (arts-based learning) δεν περιορίζεται στη μετάδοση δεξιοτήτων, αλλά στοχεύει στην ενίσχυση της φαντασίας, της αναστοχαστικής σκέψης και της πολυτροπικής έκφρασης των εκπαιδευτικών (Shockley & Krakaur, 2020· Westerlund et al., 2021). Μέσα από τη βιωματική εμπλοκή σε καλλιτεχνικές διαδικασίες, οι εκπαιδευτικοί ενεργοποιούν τις αισθητικές, συναισθηματικές και ενσώματες διαστάσεις της μάθησης, λειτουργώντας ταυτόχρονα ως άτομα και ως μέλη μιας κοινότητας (Kloetzer & Tau, 2022· Zakaria et al., 2019). Η τέχνη προσφέρει χώρο για την ανάπτυξη της φωνής, της ταυτότητας και της δυνατότητας αυτενέργειας των συμμετεχόντων (Deaver, 2012· McKay, 2021), ενώ ενισχύει την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και αίσθησης κοινότητας (Ogden et al., 2010).

Η συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης που βασίζονται στην τέχνη έχει συνδεθεί με την ανάπτυξη της φαντασίας, της αυτοπεποίθησης και της πρόθεσης ενσωμάτωσης δημιουργικών πρακτικών στη διδασκαλία (Møller-Skau & Lindstøl, 2021· Omasta & Snyder-Young, 2014). Η μάθηση μέσω τέχνης λειτουργεί ως μηχανισμός ανατροφοδότησης και μετασχηματισμού της επαγγελματικής ταυτότητας, ενισχύοντας τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν με ευαισθησία και φαντασία στις σύνθετες και απαιτητικές συνθήκες του σημερινού σχολείου (Shockley & Krakaur, 2020· Watson, 2018). Στο πλαίσιο αυτό, η εστίαση στη βιωματική και καλλιτεχνική προσέγγιση επιμόρφωσης καθιστά αναγκαία τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις δυνατότητές τους ως προς την ενσωμάτωση και εφαρμογή πρακτικών που βασίζονται στις τέχνες.

1.2. Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy), όπως διαμορφώθηκε στο πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας του Bandura (1997), αναφέρεται στην πίστη ενός ατόμου στις ικανότητές του να οργανώσει και να εκτελέσει ενέργειες που απαιτούνται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Teacher Self-Efficacy, TSE) σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα

των εκπαιδευτικών να υιοθετούν νέες ιδέες και καινοτομίες, να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις της σχολικής πραγματικότητας και να επιδεικνύουν επαγγελματική ανθεκτικότητα (Cerit, 2019· Gordon et al., 2023). Παράλληλα, η ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχει σημαντική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (teaching effectiveness), στις διδακτικές πρακτικές και στην μαθησιακή αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (Karim et al., 2021· Klassen & Tze, 2014). Επιπλέον, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται με την ικανότητά τους να διαχειρίζονται αποτελεσματικά την τάξη, να εμπλέκουν τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες τους (Poulou et al., 2018). Τα άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα επιδεικνύουν μεγαλύτερη επιμονή και προσαρμοστικότητα, ακόμα και σε συνθήκες πίεσης ή αβεβαιότητας (Bandura, 1997). Αντιθέτως, οι πρώιμες εμπειρίες αποτυχίας μπορεί να έχουν αρνητική και μακροχρόνια επίδραση στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, γεγονός που καθιστά κρίσιμο το στάδιο πριν την εμπλοκή σε νέα διδακτικά εργαλεία ή πρακτικές (Klassen et al., 2011).

Σύμφωνα με τον Bandura (1997), οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας διαμορφώνονται καθώς τα άτομα ερμηνεύουν πληροφορίες σχετικά με τις ικανότητές τους, οι οποίες προέρχονται από τέσσερις βασικές πηγές: εμπειρίες επιτυχίας (mastery experiences), εμπειρίες μέσω παρατήρησης (vicarious experiences), λεκτική ενίσχυση (verbal persuasion) και φυσιολογικές/συναισθηματικές καταστάσεις (physiological and affective states). Οι εμπειρίες επιτυχίας προσφέρουν πληροφορίες για τις επιτυχίες –αλλά και τις αποτυχίες– ενός ατόμου. Οι επιτυχημένες εμπειρίες ενισχύουν τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ, αντίθετα, οι εμπειρίες αποτυχίας μπορούν να μειώσουν σημαντικά τις αντίστοιχες πεποιθήσεις, ειδικά στα αρχικά στάδια της σταδιοδρομίας ενός ατόμου (Gordon et al., 2023). Οι εμπειρίες μέσω παρατήρησης προκύπτουν από την έκθεση σε πρότυπα συμπεριφοράς άλλων, και επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα μέσω της κοινωνικής σύγκρισης ή της μοντελοποίησης (Pfitzner-Eden, 2016). Η λεκτική ενίσχυση από «σημαντικούς άλλους» και από αξιόπιστα πρόσωπα, όπως μέντορες ή συνάδελφοι (Bandura, 1997), μπορεί να ενδυναμώσει την πίστη ενός ατόμου στις ικανότητές του και να το ενθαρρύνει, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου δεν έχουν ακόμη διαμορφωθεί εμπειρίες επιτυχίας (Gordon et al., 2023). Οι φυσιολογικές και συναισθηματικές καταστάσεις παρέχουν πληροφορίες για την ψυχοσωματική διέγερση σε καταστάσεις όπου η ικανότητα καλείται να εφαρμοστεί. Σε αγχογόνες καταστάσεις, τα άτομα τείνουν να ερμηνεύουν τις σωματικές αντιδράσεις τους ως ένδειξη δυσλειτουργίας, επηρεάζοντας αρνητικά την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Η επεξεργασία αυτών των πληροφοριών είναι γνωστικά μεσολαβούμενη, και η επίδραση κάθε πηγής εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή και ερμηνεύεται από το άτομο.

Συνοψίζοντας, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σημαντικό παρακινητικό παράγοντα ο οποίος διαμορφώνει τις σκέψεις, τις συμπεριφορές και τα

συναίσθημά τους (Bandura, 1997· Poulou et al., 2018). Ωστόσο, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας δεν λειτουργεί απομονωμένα· συνδέεται στενά με τα προσωπικά κίνητρα και τις αξίες που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν ή να αποφεύγουν συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές. Όπως υπογραμμίζουν οι Fernet et al. (2008), τα κίνητρα δεν καθορίζουν μόνο το βαθμό εμπλοκής, αλλά και την ποιότητα αυτής της εμπλοκής, αντανakλώντας εσωτερικές στάσεις απέναντι στην εργασία και την επαγγελματική τους ταυτότητα.

1.3. Κίνητρα και Θεωρία του Αυτοκαθορισμού (Self-Determination Theory)

Η μελέτη των κινήτρων των εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση καλλιτεχνικών εργαλείων στην τάξη προσφέρει ουσιαστική κατανόηση της σχέσης τους με τη δημιουργικότητα, την καινοτομία και τη φαντασία στη διδασκαλία. Η Θεωρία του Αυτοκαθορισμού (Self-Determination Theory – SDT) παρέχει ένα γόνιμο θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση των ποιοτικών διαφορών στα είδη των κινήτρων (Deci & Ryan, 1985, 2004). Τα κίνητρα διακρίνονται σε εσωτερικά και εξωτερικά, με τα πρώτα να σχετίζονται με την απόλαυση της ίδιας της δραστηριότητας και τα δεύτερα με εξωτερικές προσδοκίες ή υποχρεώσεις (Fernet et al., 2008). Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοκαθορισμού, τα κίνητρα διαμορφώνονται σε ένα συνεχές, από τα πιο αυτόνομα προς τα πιο εξωτερικά ρυθμιζόμενα: τα εσωτερικά κίνητρα (intrinsic motivation) αναφέρονται σε ενέργειες που εκτελούνται επειδή προκαλούν ευχαρίστηση ή ενδιαφέρον· τα ταυτοποιημένα κίνητρα (identified regulation) σχετίζονται με την αναγνώριση της προσωπικής αξίας μιας δραστηριότητας· τα ενδοπροβαλλόμενα κίνητρα (introjected regulation) υποκινούνται από εσωτερική πίεση, όπως ενοχή ή υποχρέωση· τα εξωγενή κίνητρα (external regulation) αφορούν πράξεις που εκτελούνται υπό την πίεση εξωτερικών ανταμοιβών ή ποινών, ενώ η απουσία κινήτρων (amotivation) αντανakλά την έλλειψη ενδιαφέροντος ή σκοπού (Fernet et al., 2008· Ryan & Deci, 2000). Στην παρούσα έρευνα, η θεωρία του αυτοκαθορισμού προσφέρει ένα γόνιμο θεωρητικό πλαίσιο για τη μελέτη του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί εσωτερικεύουν την αξία της χρήσης καλλιτεχνικών πρακτικών στην εκπαίδευση και πώς αυτή η εσωτερική-κευση σχετίζεται με την αντίληψή τους για την προσωπική τους αποτελεσματικότητα (Fernet et al., 2008). Παράλληλα, η κατανόηση των κινήτρων σε συνδυασμό με τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας αποτελεί σημαντική παράμετρο για την αποτύπωση της σχέσης των εκπαιδευτικών με την τέχνη και την αξιοποίησή της στη διδακτική πρακτική.

1.4. Πρόθεση αξιοποίησης των τεχνών στην εκπαιδευτική πράξη

Οι μελέτες σχετικά με την πρόθεση έχουν αναπτυχθεί με βάση τις προσεγγίσεις της θεωρίας της προγραμματισμένης συμπεριφοράς (TPB), η οποία υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά είναι το προϊόν της πρόθεσης να ενεργήσει κανείς με συγκεκριμένο τρόπο (Ajzen, 2011). Μια από τις πιο γνωστές γνωστικές συμπεριφορικές θεωρίες είναι η προσέγγιση της αιτιολογημένης δράσης (RAA) των Fishbein και Ajzen (2010), γνωστή προηγουμένως ως θεωρία της προγραμματισμένης συμπεριφοράς και ολοκληρωμένο μοντέλο πρόβλεψης της συμπεριφοράς (Fishbein, 2009). Με τη διερεύνηση των παραγόντων

που μπορούν να ενισχύσουν την πρόθεση των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης των προθέσεων (Hellmich et al., 2019· Sharma & Jacobs, 2016). Ενώ η σχέση των δύο εννοιών είναι γνωστή, δεν εντοπίζεται στο πεδίο των τεχνών στην εκπαίδευση. Παράλληλα, έχει διερευνηθεί και η σχέση μεταξύ κινήτρων και πρόθεσης. Η έρευνα των Jiang et al. (2021) επικεντρώθηκε στην ανεστραμμένη τάξη και φανέρωσε ότι η ταυτοποιημένη ρύθμιση σχετιζόταν θετικότερα με την πρόθεση χρήσης όταν οι εκπαιδευτικοί βίωναν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα και υποστήριξη, ενώ η εξωτερική ρύθμιση δεν σχετιζόταν με την πρόθεση χρήσης όταν οι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλότερα επίπεδα πεποιθήσεων απέναντι στην ανεστραμμένη διδασκαλία. Τα ευρήματα έδειξαν επίσης ότι η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση σχετιζόταν θετικά με την πρόθεση χρήσης όταν οι εκπαιδευτικοί λάμβαναν λιγότερη υποστήριξη από το περιβάλλον τους ή αισθάνονταν χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα (Jiang et al., 2021).

2. Μεθοδολογία

Η παρούσα ποσοτική έρευνα διεξήχθη τον Ιούνιο του 2025, με ερωτηματολόγια κλειστού τύπου (Robson, 2007). Το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με δημογραφικά και ατομικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, καθώς και τρεις κλίμακες μέτρησης των αντιλήψεών τους ως προς την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους στην αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαιδευτική πράξη, τα κίνητρα και την πρόθεσή τους (intention). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με βολική δειγματοληψία σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Προηγήθηκε πιλοτική έρευνα με τη συμμετοχή είκοσι τριών (23) εκπαιδευτικών, η οποία χρησιμοποιήθηκε για τη βελτιστοποίηση του ερωτηματολογίου, πριν από την τελική του εφαρμογή. Η διαδικασία αυτή είναι απαραίτητη για την ενίσχυση της σαφήνειας και της εγκυρότητας του ερευνητικού εργαλείου, συμβάλλοντας έτσι στην αξιοπιστία και την επιστημονική αρτιότητα των τελικών ευρημάτων της έρευνας. Το σφάλμα εκτίμησης για το δείγμα μας, σε επίπεδο σημαντικότητας 95%, είναι 5%, ωστόσο, οι απαντήσεις τριακοσίων δύο (302) συμμετεχόντων μπορούν να παράσχουν χρήσιμες πληροφορίες για το υπό διερεύνηση ζήτημα (Creswell, 2011).

2.1. Σκοπός και ερευνητικοί στόχοι

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους να αξιοποιούν τις τέχνες στην εκπαιδευτική πράξη, τα κίνητρα και την πρόθεσή τους. Ειδικότερα, οι ερευνητικοί στόχοι έχουν ως εξής:

- Να διερευνηθεί ο βαθμός αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή πρακτικών τέχνης.
- Να προσδιοριστούν τα επίπεδα παρακίνησης των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση πρακτικών τέχνης στην εκπαιδευτική τους πράξη.

- Να διερευνηθεί ο βαθμός πρόθεσής τους να αξιοποιούν τις τέχνες στην εκπαιδευτική τους πράξη.
- Να διερευνηθεί η πιθανή σχέση μεταξύ των διαφορετικών τύπων παρακίνησης, της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητάς και της πρόθεσής τους για την αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαιδευτική πράξη.
- Να προσδιοριστούν οι παράγοντες (φύλο, ηλικία, ειδικότητα, επιμόρφωση στις τέχνες) που ενδέχεται να επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την παρακίνηση, την πρόθεση και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην ενσωμάτωση της τέχνης στην εκπαιδευτική πράξη.

2.2. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 302 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκ των οποίων οι 272 ήταν γυναίκες (ποσοστό 90,1%), οι 22 ήταν άντρες (ποσοστό 9,6%) και υπήρξε μία απάντηση σχετικά με την μη επιθυμία δήλωσης τού φύλου. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν νηπιαγωγοί (56,6%), το 34,4% δάσκαλοι, το 2% εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, το 1% εκπαιδευτικοί θεατρικής αγωγής και ποσοστό 6% δήλωσε άλλη ειδικότητα. Οι 15 εκπαιδευτικοί ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 20-30 ετών (5%), οι 45 (14,9%) ήταν 31-40 ετών, οι 79 (ποσοστό 26,2%) 41-50 ετών και οι 163 συμμετέχοντες (54%) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 51 ετών και άνω. Ποσοστό 70,2% είχε παρακολουθήσει σεμινάριο/σεμινάρια σχετικά με τις τέχνες στην εκπαίδευση.

2.3. Κλίμακες μέτρησης

A) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά στην αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαιδευτική πράξη

Οι δηλώσεις για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους στηρίχθηκαν στην κλίμακα των Tschannen-Moran και Hoy (2001), ενώ παράλληλα προσαρμόστηκαν καταλλήλως για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Δημιουργήθηκαν συνολικά 10 δηλώσεις που αναφέρονται στον βαθμό ικανότητας των εκπαιδευτικών να ενσωματώσουν και να αξιοποιήσουν τεχνικές και στρατηγικές με βασικό εργαλείο τις τέχνες. Η κλίμακα ήταν πεντάβαθμη (Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ). Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής ήταν υψηλός ($\alpha=.941$).

B) Κίνητρα

Υιοθετήθηκε η κλίμακα Work Task Motivation των Fernet et al. (2008), η οποία περιλαμβάνει δεκαπέντε δηλώσεις και επιμερίζεται στα πέντε είδη κινήτρων (εσωτερικά κίνητρα, ταυτοποιημένα, ενδοπροβαλλόμενα, εξωγενή και απουσία κινήτρων). Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκαν δεκατέσσερις δηλώσεις. Ειδικότερα, η σχετική υποκλίμακα για τα εξωγενή κίνητρα, όπως και οι άλλες τέσσερις υποκλίμακες, περιλάμβανε τρεις δηλώσεις σχεδιασμένες να αποτυπώνουν διαφορετικές πτυχές των εξωτερικών

παραγόντων που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν τις τέχνες στο σχολείο. Ωστόσο, μετά από προσεκτική ανάλυση, κρίθηκε αναγκαία η αφαίρεση μίας εκ των τριών αρχικών δηλώσεων. Η απόφαση αυτή ελήφθη βάσει της διαπίστωσης ότι η συγκεκριμένη δήλωση δεν ανταποκρινόταν με επάρκεια στο θεωρητικό υπόβαθρο και τον ορισμό των εξωγενών κινήτρων, όπως αυτά εξετάζονται στο πλαίσιο της αξιοποίησης των τεχνών. Η κλίμακα ήταν πεντάβαθμη (Διαφωνώ, Μάλλον διαφωνώ, Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, Μάλλον συμφωνώ, Συμφωνώ). Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής τού κάθε τύπου κινήτρου ήταν ο εξής: εσωτερικά κίνητρα ($\alpha=.915$), ταυτοποιημένα ($\alpha=.887$), ενδοπροβαλλόμενα ($\alpha=.803$), εξωγενή ($\alpha=.700$) και έλλειψη κινήτρων ($\alpha=.814$).

Γ) Πρόθεση (intention)

Οι τρεις δηλώσεις που διαμορφώθηκαν για την αξιολόγηση της πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν τις τέχνες στην εκπαιδευτική πράξη βασίστηκαν στη Θεωρία της Προγραμματισμένης Συμπεριφοράς (Theory of Planned Behavior - TPB) (Ajzen, 2011) και έχει επιρροές από μελέτες που διερευνούν την πρόθεση στο πεδίο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Laranjeira et al., 2022· Sharma & Jacobs 2016). Η κλίμακα ήταν πεντάβαθμη (Διαφωνώ, Μάλλον διαφωνώ, Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, Μάλλον συμφωνώ, Συμφωνώ). Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής ήταν υψηλός ($\alpha=.909$).

2.4. Στατιστικές μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση των πρωτογενών ποσοτικών δεδομένων αξιοποιήθηκε το Στατιστικό Πακέτο Ανάλυσης για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS), και συγκεκριμένα η έκδοση 23. Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις περιγραφικής στατιστικής, προκειμένου να διερευνηθούν οι μέσες τιμές των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, καθώς και τα ποσοστά συμφωνίας. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν στατιστικοί παραμετρικοί έλεγχοι, μετά τον έλεγχο κανονικότητας κατανομών του δείγματος, προκειμένου να εξεταστούν πιθανές διαφοροποιήσεις (T-test και One-Way Anova), και έγιναν έλεγχοι για να διερευνηθούν πιθανές συσχετίσεις (Pearson's correlations).

3. Αποτελέσματα

Η περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας αποκάλυψε ένα γενικά θετικό προφίλ των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους, τα κίνητρά τους και την πρόθεσή τους να αξιοποιήσουν τις τέχνες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ευρήματα παρέχουν μια σαφή εικόνα των κυρίαρχων τάσεων εντός του δείγματός μας.

Πίνακας 1: Μέσες τιμές των μεταβλητών

Μεταβλητές	N	M	T.A.
AA	302	3,83	,76
EK	302	4,49	,68
ΤΤ	302	4,47	,65
ΕΝΚ	302	3,11	1,08
ΕΞΡ	302	3,42	1,03
ΕΛΠ	302	1,53	,79
ΠΡΟ	302	4,39	,77

*AA=Αντιλαμβανόμενη Αυτοαποτελεσματικότητα, EK=Εσωτερικά Κίνητρα,
ΤΤ=Ταυτοποιημένα Κίνητρα, ΕΝΚ=Ενδοπροβαλλόμενα Κίνητρα, ΕΞΡ=Εξωτερική ρύθμιση,
ΕΛΠ=Έλλειψη Παρακίνησης, ΠΡΟ=Πρόθεση

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν αρκετά υψηλό βαθμό συμφωνίας ($M.T.=3,88$) ως προς την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους. Αυτό υποδηλώνει ότι αισθάνονται επαρκείς και ικανοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού τους έργου, γεγονός που αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για την αποτελεσματική διδασκαλία.

Αναφορικά με τα κίνητρα, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ισχυρά εσωτερικά κίνητρα. Αυτό σημαίνει ότι η δέσμευσή τους στο επάγγελμα και η επιθυμία τους να αξιοποιήσουν τις τέχνες πηγάζουν κυρίως από προσωπικό ενδιαφέρον, ευχαρίστηση και την πεποίθηση για την εγγενή αξία αυτών των δραστηριοτήτων. Παρατηρείται επίσης υψηλή συμφωνία στην ταυτοποιημένη παρακίνηση (ταυτοποιημένα κίνητρα). Η ταυτοποιημένη παρακίνηση αναφέρεται στην εσωτερίκευση εξωτερικών κινήτρων, όπου ο εκπαιδευτικός υιοθετεί μια συμπεριφορά επειδή τη θεωρεί προσωπικά σημαντική και σύμφωνη με τις αξίες του. Ωστόσο, παρατηρήθηκε λιγότερη συμφωνία όσον αφορά την ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση και τα εξωτερικά κίνητρα. Η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση, η οποία αφορά την υιοθέτηση εξωτερικών κανόνων ή προσδοκιών ως προσωπικών αξιών, φαίνεται να μην είναι τόσο ισχυρή όσο τα αμιγώς εσωτερικά κίνητρα. Ομοίως, τα εξωτερικά κίνητρα (αναγνώριση, αμοιβή) δεν αποτελούν τον πρωταρχικό παράγοντα που κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς στην αξιοποίηση των τεχνών.

Τέλος, η περιγραφική ανάλυση έδειξε πολύ μικρότερη συμφωνία ως προς την απουσία κινήτρων. Αυτό είναι ένα ιδιαίτερα θετικό εύρημα, καθώς υποδηλώνει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν αισθάνεται αποκομμένη ή αδιάφορη απέναντι στην

αξιοποίηση των τεχνών, γεγονός που παρέχει μια ισχυρή βάση για μελλοντικές παρεμβάσεις και προγράμματα επιμόρφωσης. Επιπλέον, διαπιστώθηκε υψηλή πρόθεση των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν τις τέχνες στην εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει μια γενικότερη αναγνώριση της παιδαγωγικής αξίας των τεχνών και την προθυμία τους να τις ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους.

3.1. Έλεγχος διαφοροποίησης ως προς τις μεταβλητές της μελέτης και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών

Αναλύοντας τα πρωτογενή δεδομένα ανά ειδικότητα, παρατηρήθηκε ότι οι νηπιαγωγοί παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, ισχυρότερα εσωτερικά, ταυτοποιημένα και εξωγενή κίνητρα. Αυτό υποδηλώνει ότι η φύση του έργου τους, η προσέγγιση της προσχολικής αγωγής εν γένει, τα ίδια τα προγράμματα εκπαίδευσής τους στο πανεπιστήμιο ή άλλοι παράγοντες που σχετίζονται με την ειδικότητά τους, ενδεχομένως να συμβάλλουν στην ενίσχυση αυτών των παραμέτρων (Sotiropoulou-Zormpala et al., 2014).

Επιπλέον, η επιμόρφωση αναδείχθηκε ως ένας κρίσιμος παράγοντας που επηρεάζει θετικά όλες τις υπό διερεύνηση μεταβλητές. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει επιμόρφωση στις τέχνες επέδειξαν επίσης στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τους μη επιμορφωμένους συναδέλφους τους, τόσο ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα και τα κίνητρα, όσο και ως προς την πρόθεση (Collins, 2016· Stanton et al., 2018). Το εύρημα αυτό τονίζει τη σημασία της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και της επιμόρφωσης ως μέσου για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της δέσμευσης και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Πίνακας 2: Pearson's Συσχετίσεις

Μεταβλητές	ΑΑ	ΕΚ	ΤΤ	ΕΝΡ	ΕΞΡ	ΕΛΠ	ΠΡΟ
ΑΑ	-						
ΕΚ	,577**	-					
ΤΤ	,602**	,831**	-				
ΕΝΡ	,172**	,295**	,358**	-			
ΕΞΡ	,160**	,217**	,299**	,550**	-		
ΕΛΠ	-,343	-,368**	-,352	-,024	,026	-	
ΠΡΟ	,314	,496**	,488*	,305**	,174*	-,310	-

Συντομεύσεις: *ΑΑ=Αντιλαμβανόμενη Αυτοαποτελεσματικότητα, ΕΚ=Εσωτερικά Κίνητρα, ΤΤ=Ταυτοποιημένα Κίνητρα, ΕΝΡ=Ενδοπροβαλλόμενα Ρύθμιση, ΕΞΡ=Εξωτερική ρύθμιση, ΕΛΠ=Ελλειψη Παρακίνησης, ΠΡΟ=Πρόθεση

Ο έλεγχος συσχετίσεων ανέδειξε την ύπαρξη σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, των κινήτρων τους και της πρόθεσής τους να αξιοποιήσουν τις τέχνες στη διδακτική πρακτική. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σύνθετη σχέση αυτών των παραμέτρων και την αλληλεπίδρασή τους στην προώθηση των τεχνών στην εκπαίδευση.

Πιο αναλυτικά, διαπιστώθηκε μια θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της πρόθεσής τους να ενσωματώσουν τις τέχνες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι όσο πιο βέβαιοι νιώθουν οι εκπαιδευτικοί για τις ικανότητές τους να διδάξουν και να διαχειριστούν δραστηριότητες που σχετίζονται με τις τέχνες, τόσο πιο πρόθυμοι είναι να τις εφαρμόσουν στην τάξη τους. Παράλληλα, τα κίνητρα των εκπαιδευτικών αναδείχθηκαν ως ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας. Οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν υψηλότερα επίπεδα εσωτερικών ή εξωτερικών κινήτρων για την αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση παρουσιάζουν και μεγαλύτερη πρόθεση για την εφαρμογή τους. Αυτή η συσχέτιση υποδηλώνει ότι η ενεργοποίηση των κινήτρων των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ενσωμάτωση των τεχνών στο αναλυτικό πρόγραμμα. Τέλος, παρατηρήθηκε επίσης μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και των κινήτρων. Εκπαιδευτικοί με ισχυρότερα κίνητρα είναι πιθανότερο να αναπτύξουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς η δέσμευσή τους προς την αξιοποίηση των τεχνών μπορεί να τους ωθήσει να αναζητήσουν τρόπους βελτίωσης των δεξιοτήτων τους.

Πίνακας 3: Πρόβλεψη της πρόθεσης των εκπαιδευτικών: Συντελεστές πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήματα

Βήμα		Μη τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι συντελεστές	t	Σημαντ.
	R ² = 0,298	B	Σταθ. σφάλμα	B		P
1	(Σταθερός όρος)	1,861	0,259		7,193	<0,001
	Εσωτερικά κίνητρα	0,563	0,057	0,496	9,902	
2	(Σταθερός όρος)	1,731	0,257		6,732	<0,001
	Εσωτερικά κίνητρα	0,505	0,059	0,445	8,627	
	Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση	0,125	0,037	0,174	3,373	
3	(Σταθερός όρος)	2,279	0,307		7,424	<0,002
	Εσωτερικά κίνητρα	0,430	0,062	0,379	6,914	
	Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση	0,137	0,037	0,189	3,709	
	Έλλειψη κινήτρων	-0,162	0,051	-0,166	-3,160	

Η διενέργεια παλινδρόμησης κατά βήματα (stepwise regression) αποκάλυψε σημαντικούς προγνωστικούς παράγοντες για την πρόθεση των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν τις τέχνες στην εκπαιδευτική πράξη. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η πρόθεση αυτή μπορεί να προβλεφθεί σε ποσοστό περίπου 30% από συγκεκριμένες διαστάσεις των κινήτρων τους.

Πιο συγκεκριμένα, ο σημαντικότερος θετικός προγνωστικός παράγοντας αναδείχθηκε να είναι τα εσωτερικά κίνητρα. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που κινούνται από προσωπικό ενδιαφέρον, ευχαρίστηση και την πεποίθηση για την εγγενή αξία των τεχνών στην εκπαίδευση, είναι και οι πιο πιθανοί να τις ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους. Επιπλέον, η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση βρέθηκε επίσης να συμβάλλει θετικά στην πρόβλεψη της πρόθεσης. Η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση αναφέρεται στην εσωτερίκευση εξωτερικών κανονισμών ή προσδοκιών, όπου ο εκπαιδευτικός υιοθετεί τη δράση όχι απόλυτα αυτόνομα, αλλά επειδή το θεωρεί σημαντικό ή επειδή αισθάνεται ενοχές. Αντίθετα, η έλλειψη κινήτρων αναδείχθηκε ως αρνητικός προγνωστικός παράγοντας. Εκπαιδευτικοί που βιώνουν απουσία κινήτρων, νιώθουν δηλαδή ότι δεν υπάρχει λόγος ή όφελος να ασχοληθούν με τις τέχνες, είναι σημαντικά λιγότερο πιθανό να τις εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

4. Συζήτηση

Στη διεθνή βιβλιογραφία, οι βασισμένες στις τέχνες διδακτικές προσεγγίσεις αναγνωρίζονται όλο και περισσότερο για τη συμβολή τους όχι μόνο στην ακαδημαϊκή επίδοση, αλλά και στην ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών (Lee et al., 2013· Walker et al., 2011). Ωστόσο, η επιτυχής ενσωμάτωσή τους στην καθημερινή παιδαγωγική πράξη συνδέεται άρρηκτα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Μελέτες καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν έντονο ενδιαφέρον για την αξιοποίηση των τεχνών και πιστεύουν στη σημασία τους, αλλά αναφέρουν ως βασικό εμπόδιο την έλλειψη μαθησιακών εμπειριών και συστηματικής υποστήριξης (Oreck, 2004· Stanton et al., 2018). Η μάθηση του εκπαιδευτικού που είναι συνεχής, βιωματική, με καθοδήγηση από ειδικούς και συνδεδεμένη με την πράξη, ενισχύει σημαντικά την αυτοαποτελεσματικότητα και την παιδαγωγική αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών (Avalos, 2011).

Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας αναδεικνύει τη θεμελιώδη σημασία των κινήτρων στην πρόβλεψη της πρόθεσης των εκπαιδευτικών να ενσωματώσουν τις τέχνες στη διδακτική τους πρακτική. Τα ευρήματα αυτά εναρμονίζονται πλήρως με τις αρχές της Θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού (Self-Determination Theory - SDT), η οποία προσφέρει ένα ισχυρό εννοιολογικό πλαίσιο για την κατανόηση της ανθρώπινης παρακίνησης.

Ο εντοπισμός των εσωτερικών κινήτρων ως του ισχυρότερου θετικού προγνωστικού παράγοντα είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Σύμφωνα με τη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού, τα εσωτερικά κίνητρα πηγάζουν από την αυτόνομη βούληση του ατόμου να εμπλακεί σε

μια δραστηριότητα για την εγγενή ευχαρίστηση, το ενδιαφέρον ή την ικανοποίηση που προσφέρει. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, αυτό σημαίνει ότι η πραγματική δέσμευση και η ενθουσιώδης ενσωμάτωση των τεχνών στην τάξη οφείλεται στην προσωπική τους πεποίθηση για την παιδαγωγική αξία και τα οφέλη των τεχνών, καθώς και στην ευχαρίστηση που αποκομίζουν από τη διδασκαλία τους. Η εσωτερική παρακίνηση οδηγεί σε μεγαλύτερη επιμονή, δημιουργικότητα και ποιότητα στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων, καθώς δεν εξαρτάται από εξωτερικές πιέσεις ή ανταμοιβές. Παράλληλα, έρευνες καταδεικνύουν ότι τα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών συνδέονται θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, υποδεικνύοντας ότι η προσωπική ικανοποίηση και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για το διδακτικό έργο ενδέχεται να συμβάλλουν σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Bardach & Klassen, 2021· Oluoch & Gogo, 2022). Αντίστοιχα είναι τα ευρήματα συναφών δικών μας ερευνών (Lenakakis, 2004· Λενακάκης, 2014) σχετικά τα εσωτερικά κίνητρα των επιμορφωμένων στη θεατροπαιδαγωγική εκπαιδευτικών να αξιοποιούν διδακτικές πρακτικές από το θέατρο και τις τέχνες γενικά. Οι θεατροπαιδαγωγοί των εν λόγω ερευνών αισθάνονται όχι μόνο σίγουροι και ικανοί για την αποτελεσματικότητα των δράσεων που εμπυχώνουν με τους μαθητές τους αλλά εισπράττουν άμεσα τη θετική επίδραση των αποφάσεών τους από την άμεση ανταπόκριση των μαθητών τους κατά το παραστασιακό/σκηνικό παιχνίδι. Το παιχνίδι με το σώμα, τον λόγο, τη φόρμα, τον ρυθμό και τους ήχους δημιουργεί ένα πλαίσιο επικοινωνίας δασκάλου-μαθητή και μαθητών μεταξύ τους όπου το συγκινησιακό και βιωματικό στοιχείο και η υποκειμενική ματιά ενισχύονται και η μάθηση γίνεται δημιουργία, σύνδεση, δέσμευση και αγωγή ψυχής, στοιχεία που αναζητά κανείς με την πρώτη ευκαιρία για να επιστρέψει σε αυτά (Λενακάκης, 2014). Παρόμοια είναι τα ευρήματα και από άλλες συναφείς δικές μας έρευνες (Χολέβα et al., 2021) ή άλλων ερευνητών (Chapman et al., 2021· McKay et al., 2020) για τη δύναμη της πολύτεχνης μάθησης σε εκπαιδευτικούς.

Η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση (introjected regulation) ως θετικός, αν και λιγότερο ισχυρός προγνωστικός παράγοντας, αναδεικνύει μια διαφορετική πτυχή της παρακίνησης. Στη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού, η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση ανήκει στις ελεγχόμενες μορφές εξωτερικής παρακίνησης (Ryan & Deci, 2020). Ο εκπαιδευτικός υιοθετεί τη συμπεριφορά (αξιοποίηση των τεχνών) όχι επειδή την απολαμβάνει πλήρως, αλλά επειδή έχει εσωτερικεύσει εξωτερικές πιέσεις ή προσδοκίες (π.χ., “πρέπει να το κάνω”, “θα νιώσω ενοχές αν δεν το κάνω”). Αν και αυτή η μορφή παρακίνησης μπορεί να οδηγήσει σε συμπεριφορά, είναι λιγότερο αυτόνομη και μπορεί να συνοδεύεται από αισθήματα έντασης ή πίεσης, οδηγώντας σε λιγότερο βιώσιμη δέσμευση σε σύγκριση με τα εσωτερικά κίνητρα (Pelletier et al., 2001· Vansteenkiste et al., 2005). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από σχετική πρόσφατη έρευνα. Η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση χαρακτηρίζεται από την εσωτερίκευση εξωτερικών κανόνων, προσδοκιών ή πιέσεων χωρίς όμως την πλήρη προσωπική αποδοχή ή ταύτιση. Ο εκπαιδευτικός υιοθετεί τη συμπεριφορά (αξιοποίηση της τέχνης) όχι επειδή την επιλέγει αυτόνομα ή την βρίσκει εγγενώς ενδιαφέρουσα, αλλά επειδή νιώθει ότι “πρέπει”

να το κάνει. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από σχετική έρευνα (Jiang et al., 2021). Αυτό μπορεί να οφείλεται στην επιθυμία να αποφύγει την ενοχή, την ντροπή, την κριτική (από συναδέλφους, διοίκηση, γονείς) ή να διατηρήσει μια θετική εικόνα του εαυτού του ως “καλού” ή “σύγχρονου” εκπαιδευτικού (Abós et al., 2018). Η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση λειτουργεί συχνά ως πηγή εσωτερικής ψυχολογικής πίεσης. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να σκέφτεται: “Ένας καλός εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τις τέχνες”, ή “Αν δεν χρησιμοποιήσω τις τέχνες, θα φανεί ότι δεν είμαι ενημερωμένος”. Αυτή η εσωτερικευμένη “φωνή” ή “πίεση” μπορεί να είναι αρκετά ισχυρή ώστε να οδηγήσει σε μια πρόθεση για δράση, καθώς ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να συμμορφωθεί με αυτά τα εσωτερικευμένα “πρέπει” για να διατηρήσει την αυτοεκτίμησή του ή να αποφύγει αρνητικά συναισθήματα (Assor et al., 2009· Corpus et al., 2020· Sheldon et al., 2017). Η πρόθεση που πηγάζει από ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση μπορεί να είναι πραγματική, με την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει και προσπαθεί να ενσωματώσει την τέχνη. Ωστόσο, η ποιότητα αυτής της ενσωμάτωσης ενδέχεται να διαφέρει από αυτή που πηγάζει από εσωτερικά ή ταυτοποιημένα κίνητρα. Η διδασκαλία μπορεί να γίνει με λιγότερο ενθουσιασμό, ευελιξία ή προσαρμοστικότητα, καθώς το κίνητρο δεν είναι η εγγενής χαρά ή η βαθιά πεποίθηση, αλλά η εκπλήρωση μιας επιταγής (Mahmoodi-Shahrehabaki, 2017· Marent et al., 2020). Αντίθετα, η έλλειψη κινήτρων (amotivation) ως αρνητικός προγνωστικός παράγοντας είναι σαφής. Χαρακτηρίζεται από την απουσία πρόθεσης ή βούλησης για δράση. Αυτό το εύρημα υπογραμμίζει την ανάγκη για παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ενεργοποίηση της παρακίνησης και την ανάπτυξη μιας αίσθησης σκοπού και ικανότητας.

5. Επίλογος

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε ότι ιδίως τα εσωτερικά και τα ενδοπροβαλλόμενα κίνητρα, αποτελούν τους ισχυρότερους προγνωστικούς παράγοντες της πρόθεσης των εκπαιδευτικών να ενσωματώσουν τις τέχνες στη διδακτική πράξη. Ωστόσο, παρά τη θετική συμβολή των ανωτέρω στην πρόθεση, η έρευνα αναδεικνύει την ανάγκη για στρατηγικές που θα ενισχύσουν τα αυτόνομα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα φάνηκε να συνδέεται θετικά με τα κίνητρα και την πρόθεση, ενισχύοντας τον ρόλο της στην ενδυνάμωση της παιδαγωγικής εμπλοκής.

Ως περιορισμοί της παρούσας μελέτης αναγνωρίζονται, αφενός, η χρήση βολικού δείγματος που περιορίζει σε έναν βαθμό τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων, και, αφετέρου, ο ποσοτικός της χαρακτήρας, που θα μπορούσε να εμπλουτιστεί σε μελλοντικές μελέτες με ποιοτικά δεδομένα, και τη διεξαγωγή μεικτής έρευνας για την πιο σφαιρική κατανόηση των εμπειριών των εκπαιδευτικών.

Στο ίδιο πνεύμα, η παρούσα έρευνα —αλλά και οι συναφείς που μελετούν την επίδραση των τεχνών στην εκπαίδευση— δείχνει πως η ενσωμάτωση διδακτικών πρακτικών βασισμένων στις τέχνες σε εκπαιδευτικό πλαίσιο δεν ενισχύει μόνο τα κίνητρα και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αλλά και τη συνολική ποιότητα της διδασκαλίας και της

σχολικής εμπειρίας. Οι τέχνες, όταν εντάσσονται ουσιαστικά στην επαγγελματική μάθηση, λειτουργούν ως καταλύτης για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της ενσυναίσθησης και της ικανότητας του εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών.

Σημειώσεις

1. Η επιλογή στο παρόν άρθρο της χρήσης ουσιαστικών «ο εκπαιδευτικός, ο μαθητής» κ.λπ. αφορά τον άνθρωπο εκπαιδευτικό, μαθητή κ.λπ., και επομένως θεωρούμε αφενός πως αντιπροσωπεύει όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως φύλου και ταυτότητας φύλου αφετέρου διευκολύνει την ανάγνωση του κειμένου καθιστώντας το πιο προσβάσιμο σε διαφορετικούς αναγνώστες.

Βιβλιογραφία

- Abós, A., Haerens, L., Sevil, J., Aelterman, N. & García-González, L. (2018) Teachers' motivation in relation to their psychological functioning and interpersonal style: A variable- and person-centered approach. *Teaching and Teacher Education*, 74, 21–34. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.010>
- Ajzen, I. (2011) The theory of planned behaviour: Reactions and reflections. *Psychology & health*, 26(9), 1113-1127. <https://doi.org/10.1080/08870446.2011.613995>
- Anastasiades, P., Kotsidis, K., Stratikopoulos, K. & Pananakakis, N. (2024) Human-centered artificial intelligence in education: The critical role of the educational community and the necessity of building a holistic pedagogical framework for the use of HCAI in the education sector. *Open Education: The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 20(1), 29–51. <https://doi.org/10.12681/jode.36612>
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001) *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: Ψomplete edition*. Addison Wesley Longman.
- Assor, A., Vansteenkiste, M. & Kaplan, A. (2009) Identified versus introjected approach and introjected avoidance motivations in school and in sports: The limited benefit of self-worth strivings. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 482–497. <https://doi.org/10.1037/a0014236>
- Avalos-Bevan, B. & Bascopé, M. (2017) Teacher informal collaboration for professional improvement: Beliefs, contexts, and experience. *Education Research International*, 2017(1). <https://doi.org/10.1155/2017/1357180>
- Avalos, B. (2011) Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>

- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Bardach, L. & Klassen, R. M. (2021) Teacher motivation and student outcomes: Searching for the signal. *Educational Psychologist*, 56(4), 283-297.
- Boeskens, L., Nusche, D. & Yurita, M. (2020) *Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data* (OECD Education Working Papers No. 235). OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/1815199x>
- Γρόλλιος, Γ. (2021) Η νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της ελληνικής εκπαίδευσης, η ΑΔΙΠΠΔΕ και η «κριτική σχολική παιδαγωγική» του προέδρου της. *Κριτική Εκπαίδευση*, 1, 34-71. <http://dx.doi.org/10.26247/kritekp.1.2241>
- Cerit, Y. (2019) Relationship between teachers' self-efficacy beliefs and their willingness to implement curriculum reform. *International Journal of Educational Reform*, 22(3), 252–270. <https://doi.org/10.1177/105678791302200304>
- Chapman, S., Wright, P. & Pascoe, R. (2020) "I'm really worried for my teaching spirit": professional agency, curriculum change and the primary arts specialist teacher. *Journal of Curriculum Studies*, 52(4), 577-592. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1694074>
- Collins, A. (2016) Generalist pre-service teacher education, self-efficacy and arts education: An impossible expectation? *International Journal of Education & the Arts*, 17(26). <http://www.ijea.org/v17n26/>
- Corpus, J. H., Robinson, K. A. & Wormington, S. V. (2020) Trajectories of motivation and their academic correlates over the first year of college. *Contemporary Educational Psychology*, 63, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101907>
- Creswell, J. W. (2011) *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage.
- Deaver, S. P. (2012) Art-based learning strategies in art therapy graduate education. *Art Therapy*, 29(4), 158–165. <https://doi.org/10.1080/07421656.2012.730029>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Platinium.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Eds.) (2004) *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.
- Eisner, E. W. (2002) *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H. & Dowson, M. (2008) The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256–279. <https://doi.org/10.1177/1069072707305764>
- Fishbein, M. (2009) An integrative model for behavioral prediction and its application to health promotion. In R. J. DiClemente, R. A. Crosby & M. C. Kegler (Eds.), *Emerging theories in health promotion practice and research* (2nd ed., pp. 215–234). Jossey-Bass/Wiley.

- Fishbein, M. & Ajzen, I. (2010) *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Psychology Press.
- Gordon, D., Blundell, C., Mills, R. & Bourke, T. (2023) Teacher self-efficacy and reform: a systematic literature review. *The Australian Educational Researcher*, 50, 801–821. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00526-3>
- Hellmich, F., Löper, M. F. & Görel, G. (2019) The role of primary school teachers' attitudes and self efficacy beliefs for everyday practices in inclusive classrooms: A study on the verification of the 'Theory of Planned Behaviour'. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(S1), 36–48. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12476>
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S. & Sheridan, K. M. (2013) *Studio thinking 2: The real benefits of visual arts education*. Teachers College.
- Holmes, W., Bialik, M. & Fadel, C. (2019) *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Ioannidou, M., Ioannidou, A. & Lenakakis, A. (2024) AI-generated art: A cornucopia of creative opportunities or a threat to education? In *Proceedings of the 16th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 9203-9210). IATED Digital Library. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2024.2217>
- Jiang, L., Zang, N., Zhou, N. & Cao, H. (2021) English teachers' intention to use flipped teaching: interrelationships with needs satisfaction, motivation, self-efficacy, belief, and support. *Computer Assisted Language Learning*, 35(8), 1890–1919. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1846566>
- Karim, M. R., Masud, N. A., Subarna, M. T. N., Billah, M. M. & Wienaah, P. (2021) Self-efficacy: A key components of teacher effectiveness. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 25(1), 24–34.
- Klassen, R. M. & Tze, V. M. (2014) Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational research review*, 12, 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Kloetzer, L. & Tau, R. (2022) Teaching and learning online through performing arts. Puppetry as a pedagogical tool in higher education. *Scenario*, 16(2), <https://doi.org/10.33178/scenario.16.2.1>
- Λενακάκης, Α. (2014) Ο θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία* (σσ. 172–215). Διάδραση.
- Λενακάκης, Α. (Επιμ.) (2024) *Τέχνη, διαδίκτυο και δημιουργικότητα: Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και εφαρμογές*. ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ. <https://doi.org/10.12681/sece-auth.209>
- Λενακάκης, Α. & Κολτσίδα, Μ. (2019) Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήρι ως τόπος κοινωνικής και πολιτικής εξάσκησης. Στο Γ. Κατσιαμούρα, Α. Λιάμπας & Π. Παυλίδης

(Επιμ.), *Η κριτική εκπαίδευση για το σχολείο των κοινωνικών αλλαγών. Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης* (σσ. 422–433). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ.

Laranjeira, M., Teixeira, M. O., Roberto, M. S. & Sharma, U. (2022) Measuring teachers' attitudes and intentions towards inclusion: Portuguese validation of Attitudes to Inclusion Scale (AIS) and Intention to Teach in Inclusive Classroom Scale (ITICS). *European Journal of Special Needs Education*, 38(3), 1–16.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2107683>

Lee, B., Cawthon, S. & Dawson, K. (2013) Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based professional development program. *Teaching and Teacher Education*, 30, 84–98.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.010>

Lenakakis, A. (2004) *Paedagogus ludens. Erweiterte Handlungskompetenz von Lehrer(inne)n durch Spiel- und Theaterpädagogik*. Schibri.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M. & Forcier, L. B. (2016) *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.

Mahmoodi-Shahrehabaki, M. (2017) The effect of perfectionism on burnout among English language teachers: The mediating role of anxiety. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 23(1), 91–105. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203776>

Marent, S., Deketelaere, A., Jokikokko, K., Vanderlinde, R. & Kelchtermans, G. (2020) Short interims, long impact? A follow-up study on early career teachers' induction. *Teaching and Teacher Education*, 88, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102962>

McKay, L. (2021) Using arts-based reflection to explore preservice teacher identity development and its reciprocity with resilience and well-being during the second year of university. *Teaching and Teacher Education*, 105.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103424>

McKay, L., Barton, G., Garvis, S. & Sappa, V. (Eds.) (2020) *Arts-based research, resilience and well-being across the lifespan*. Spring.

Møller-Skau, M. & Lindstøl, F. (2022) Arts-based teaching and learning in teacher education: "Crystallising" student teachers' learning outcomes through a systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 109.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103545>

OECD. (2019) *OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes*.

<https://www.oecd.org/education/2030-project/>

Ogden, H., DeLuca, C. & Searle, M. (2010) Authentic arts-based learning in teacher education: a musical theatre experience. *Teaching Education*, 21(4), 367–383.

<https://doi.org/doi.org/10.1080/10476210.2010.495770>

- Oluoch, D. O. & Gogo, J. O. (2022) Relationship between intrinsic teacher motivation and teacher amotivation and student academic performance in public secondary schools in Gem Sub-County, Kenya. *African Educational Research Journal*, 10(2), 134–142.
- Omasta, M. & Snyder-Young, D. (2014) Gaps, silences and comfort zones: dominant paradigms in educational drama and applied theatre discourse. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 19(1), 7–22, <https://doi.org/10.1080/13569783.2013.872432>
- Oreck, B. (2004) The artistic and professional development of teachers: A study of teachers' attitudes toward and use of the arts in teaching. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 55–69.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J. & Briere, N. M. (2001) Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25(4), 279–306. <https://doi.org/10.1023/A:1014805132406>
- Pfitzner-Eden, F. (2016) Why do I feel more confident? Bandura's sources predict preservice teachers' latent changes in teacher self-efficacy. *Frontiers in psychology*, 7, 1486. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01486>
- Poulou, M. S., Reddy, L. A. & Dudek, C. M. (2018) Relation of teacher self-efficacy and classroom practices: A preliminary investigation. *School Psychology International*, 40(1), 25-48. <https://doi.org/10.1177/0143034318798045>
- Robson, C. (2007) *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers* (2nd ed.). Wiley.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000) Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020) Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Schleicher, A. (2018) Educating Learners for Their Future, Not Our Past. *ECNU Review of Education*, 1(1), 58-75. <https://doi.org/10.30926/ecnuoe2018010104>
- Sharma, U. & Jacobs, K. (2016) Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13-23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004>
- Sheldon, K. M., Osin, E. N., Gordeeva, T. O., Suchkov, D. D. & Sychev, O. A. (2017) Evaluating the dimensionality of self-determination theory's relative autonomy continuum. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(9), 1215–1238. <https://doi.org/10.1177/0146167217711915>

- Shockley, E. T. & Krakaur, L. (2020) Arts at the core: Considerations of cultural competence for secondary pre-service teachers in the age of Common Core and the Every Student Succeeds Act. *Pedagogies: An International Journal*, 16(1), 19–43.
<https://doi.org/10.1080/1554480X.2020.1738936>
- Sotiropoulou-Zormpala, M., Trouli, K. & Linardakis, M. (2014) Arts education offered by Greek universities to future pre-school and primary school teachers. *Preschool and Primary Education*, 3(1), 34–52. <https://doi.org/10.12681/ppj.105>
- Stanton, K., Cawthon, S. & Dawson, K. (2018) Self-efficacy, teacher concerns, and levels of implementation among teachers participating in drama-based instruction professional development. *Teacher Development*, 22(1), 51–77.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1308434>
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001) Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B. & Matos, L. (2005) Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child development*, 76(2), 483–501.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00858.x>
- Vincent-Lancrin, S., Cobo Romani, C. & Reimers, F. M. (2022) *Educating learners for their future: Competencies for 2030*. OECD Publishing.
- Χολέβα, Α., Λενακάκης, Α. & Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2021) Κίνητρα συμμετοχής και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε μια θεατροπαιδαγωγική επιμόρφωση. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 22, 15–23.
- Walker, E., Tabone, C. & Weltsek, G. (2011) When achievement data meet drama and arts integration. *Language Arts*, 88(5), 365–372.
- Watson, J. (2018) Deferred creativity: Exploring the impact of an undergraduate learning experience on professional practice. *Teaching and Teacher Education*, 71, 206–213.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.018>
- Westerlund, H., Karttunen, S., Lehtikoinen, K., Laes, T., Väkevä, L. & Anttila, E. (2021) Expanding professional responsibility in arts education: Social innovations paving the way for systems reflexivity. *International Journal of Education & the Arts*, 22(8).
<http://doi.org/10.26209/ijea22n8>
- World Economic Forum. (2020) *The future of jobs report 2020*.
<https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/>
- Zakaria, Z., Setyosari, P., Sulton & Kuswandi, D. (2019) The effect of art-based learning to improve teaching effectiveness in pre-service teachers. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(3), 531–545. <http://dx.doi.org/10.17478/jegys.606963>