

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

- | |
|---|
| 01. ΕΙΣΑΓΩΓΗ |
| 02. ΠΡΟΦΙΛ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ |
| 03. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ |
| 04. ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΤΑΣΕΙΣ |
| 05. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ |
| 06. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ |
| 07. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ |
| 08. ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ |
| 09. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ |
| 10. ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ |
| 11. ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ |
| 12. ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ |
| 13. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ |
| 14. ΕΠΙΛΟΓΗ, ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ |
| 15. ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ |
| 16. ΣΧΟΛΕΙΟ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ |
| 17. ΑΝΗΡΤΗΜΕΝΕΣ ΑΝΑΚΩΝΩΣΕΙΣ |

*Για την ανάγνωση των πρακτικών του συνεδρίου
απαιτείται το πρόγραμμα Acrobat Reader, έκδοσης τουλάχιστον 5.0.
Για να το εγκαταστήσετε στον υπολογιστή σας πατήστε [εδώ](#)

Designed by [C_Bitsis](#)

Έλεγχος ή αυτονομία στην τάξη; Οι τάσεις των σύγχρονων εκπαιδευτικών.

Φελούκα Βασιλική, Εκπαιδευτικός Π.Ε., Υπ. Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών
Μουταφελής Αδριανός, Εκπαιδευτικός Π.Ε., Υπ. Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κυριαρχεί ευρύτατα η άποψη ότι το ιδανικό μοντέλο για την εκπαίδευση είναι η εσωτερικά παρωθύμενη, αυτορρυθμίζομενη μάθηση (Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981). Οι οπαδοί της υποστηρίζουν ότι, όταν οι μαθητές μαθαίνουν από περιέργεια και από επιθυμία για προκλητικές μαθησιακές καταστάσεις, εμπλέκονται περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία, αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι, κατανοούν και ενσωματώνουν τη νέα μάθηση πιο ολοκληρωμένα.

Διάφορα εξωτερικά ερεθίσματα, όπως αμοιβές, περιορισμοί-στέρηση προνομίων και ανακοινώσεις-πληροφορήσεις μπορούν να υπονομεύουν τα εσωτερικά κίνητρα του ατόμου για μια δραστηριότητα-στόχο με την οποία συνδέονται τα ερεθίσματα αυτά (Deci & Ryan, 1980). Ερεθίσματα, που πιέζουν το άτομο προς συγκεκριμένες συμπεριφορές-αποτελέσματα κι επομένως του αρνούνται την εμπειρία της επιλογής, αναφέρονται ως ερεθίσματα «ελέγχου» (controlling events). Αντίθετα, τα ερεθίσματα που παρέχουν στο άτομο σημαντική ανατροφοδότηση στο πλαίσιο της επιλογής, αναφέρονται ως ερεθίσματα «πληροφόρησης» (informational events). Στα ερεθίσματα «πληροφόρησης» υπάρχουν δύο σημαντικά στοιχεία: α) πρέπει να παρέχουν επιλογή και β) πρέπει να περιέχουν σημαντική ανατροφοδότηση (ανατροφοδότηση, που δηλώνει ικανότητα ή είναι χρήσιμη στο άτομο, για να γίνει περισσότερο ικανό), η οποία ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα του ατόμου.

Σύμφωνα με τη θεωρία της γνωστικής εκτίμησης/αξιολόγησης, τα εξωτερικά ερεθίσματα έχουν ταυτόχρονα μια πτυχή «ελέγχου» (controlling aspect) και μια πτυχή «ενημέρωσης-πληροφόρησης» (informational aspect) (Ryan, Mims, & Koestner, 1983). Η λειτουργία της πτυχής «ελέγχου» είναι να προκαλέσει μια συγκεκριμένη μορφή συμπεριφοράς στον αμειβόμενο, ενώ η λειτουργία της πτυχής «ενημέρωσης-πληροφόρησης» είναι να μεταδώσει σχετικές πληροφορίες (π.χ. πληροφορίες σχετικά με την ικανότητα του ατόμου στη δραστηριότητα-στόχο).

Αν και κάθε αμοιβή, θεωρητικά, έχει ταυτόχρονα και τις δύο πτυχές, για ορισμένα είδη αμοιβών μπορεί να υπερισχύει η μία πτυχή. Όταν υπερισχύει η πτυχή «ελέγχου» ενός εξωτερικού ερεθίσματος, τότε το εξωτερικό ερέθισμα τείνει να μειώνει τα εσωτερικά κίνητρα του αμειβόμενου (Enzle & Ross, 1978; Rosenfield, Folger & Adelman, 1980; Pittman, Davey, Alafat, Wetherill & Kramer, 1980; Ryan, 1981), ενώ τα διατηρεί ή τα ενισχύει, όταν η πτυχή «ελέγχου» είναι λιγότερο ισχυρή. Ανάμεσα στους παράγοντες που καθορίζουν, ποια πτυχή της αμοιβής θα υπερισχύσει, είναι τα χαρακτηριστικά του αμειβόντος, δηλαδή ο προσανατολισμός του προς τον έλεγχο ή την αυτονομία (Deci, Nezlek & Sheinman, 1981).

Στην εκπαίδευση, αυτό σημαίνει ότι, αν οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο προσανατολισμένοι προς τον έλεγχο, είναι πιθανό να επικοινωνούν και να αμειβούν με διαδικασίες ελέγχου που θα υπονομεύουν τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών, ενώ, αν είναι περισσότερο προσανατολισμένοι προς την ενθάρρυνση της αυτονομίας, είναι πιθανό να επικοινωνούν και να αμειβούν με διαδικασίες λιγότερου ελέγχου, οι οποίες δεν θα υπονομεύουν τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών.

ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ: ΕΛΕΓΧΟΣ – ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ

Ο έλεγχος και η αυτονομία, ως αντιθετικές θεωρητικές κατασκευές, διαφέρουν εννοιολογικά (Deci & Ryan, 1985, 1991). Ο έλεγχος αναφέρεται στη σύνδεση μεταξύ συμπεριφοράς και αποτελέσματος. Είναι ο βαθμός στον οποίο το άτομο αισθάνεται ικανό να παράγει επιθυμητά

και να εμποδίσει ανεπιθύμητα αποτελέσματα. Η αυτονομία αναφέρεται στη σύνδεση μεταξύ επιθυμίας και δράσης. Είναι ο βαθμός στον οποίο το άτομο αισθάνεται ελεύθερο να επιδείξει τη συμπεριφορά της επιλογής του.

Ο προσανατολισμός προς την αυτονομία περιγράφει τη γενική τάση των ανθρώπων να στρέφονται προς ερεθίσματα σχετικά με το ενδιαφέρον και την επιλογή, που προωθούν την αυτορρύθμιση, ενώ αντίθετα ο προσανατολισμός προς τον έλεγχο περιγράφει τη γενική τάση των ανθρώπων να στρέφονται προς τον ισχυρό έλεγχο στην έναρξη (δίνοντας μία και μόνη κατεύθυνση-επίλογη) και ρύθμιση της συμπεριφοράς τους (Deci & Ryan, 1991).

Ειδικότερα, ο προσανατολισμός προς την αυτονομία περιλαμβάνει έναν υψηλό βαθμό επιλογής και ελαστικότητας στην έναρξη και ρύθμιση της συμπεριφοράς του ατόμου, η δε συμπεριφορά του είναι συχνά προϊόν εσωτερικής παράθυρης και αυτορρύθμισης. Αντίθετα, ο προσανατολισμός προς τον έλεγχο περιλαμβάνει την οργάνωση της συμπεριφοράς του ατόμου σε σχέση με τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Το άτομο ενεργεί είτε, γιατί πιστεύει ότι «αυτό πρέπει να κάνει» είτε, γιατί ο εξωτερικός έλεγχος (π.χ. εποπτεία ενήλικα) είναι ισχυρός (Deci & Ryan, 1985b. Koestner, Bernieri, & Zuckerman, 1992).

ΤΟ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΣΤΥΛ/ΥΦΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν στο διαπροσωπικό στυλ/ύφος στο οποίο βασίζονται για να διδάχουν και να παραθίσουν τους μαθητές, το οποίο υφίσταται εντός μιας συνέχειας, που κυμαίνεται από τον υψηλό έλεγχο έως την ενθάρρυνση υψηλής αυτονομίας (Ryan & Grolnick, 1986. Rigby, Deci, Patrick, & Ryan, 1992. Reeve, 1998).

Η θεωρία της αυτορρύθμισης (self-determination theory) διακρίνει τρεις πηγές επιρροής στο διαπροσωπικό ύφος/στυλ παράθυρης ενός ατόμου (Reeve, 1998).

α) Προσωπικότητα: προσωπικός προσανατολισμός, (Deci, 1995), παραδοσιακές οικογενειακές οξείες (Nachschein & Hoy, 1976), θρησκευτικές πεποιθήσεις (Ellison & Sherkat, 1993), συντηρητικός πολιτικός προσανατολισμός (Reeve, Bolt & Cai, 1999), εμπειρία (Hoy & Woolfolk, 1990).

β) Αποκτημένες δεξιότητες, όπως η κατανόηση της θέσης του άλλου, η αναγνώριση των συναισθήμάτων κ.ά., που ενθαρρύνουν την αυτονομία (Deci, 1995).

γ) Κοινωνικό πλαίσιο: οι εκπαιδευτικοί γίνονται όλοι και πιο αυταρχικοί στις αλληλεπιδράσεις τους με τους μαθητές, όταν οι ίδιοι ελέγχονται και πιέζονται από εξωτερικούς παράγοντες (διοίκηση, πειραματικές εφαρμογές, πολυμελείς τάξεις) (Lortie, 1977. Flink et al., 1990. Stockard & Mayberry, 1992. Boggiano et al., 1993).

Το στυλ του/της εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικό, γιατί επηρεάζει τα σχετικόμενα με το σχολείο εσωτερικά κίνητρα (Skinner & Belmont, 1993. Kolialádης E., 1997), τα συναισθήματα (Ryan & Connell, 1989. Patrick, Skinner, & Connell, 1993), καθώς και τις αναπτυξιακές και ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (Shapira, 1976. Harter, 1978. Pittman, Emery, & Boggiano, 1982. Benware & Deci, 1984. Koestner, Ryan, Bernieri & Holt, 1984. Ryan, & Grolnick, 1986. Deci & Ryan, 1987. Grolnick & Ryan, 1987. Ryan & Powelson, 1991. Flink, Boggiano, Main, Barrett, & Katz, 1992. Vallerand, Fortier, & Guay, 1997).

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΥΦΟΥΣ / ΣΤΥΛ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ο προσανατολισμός των δασκάλων προς τον έλεγχο ή την αυτονομία είναι ένας σημαντικός παράγοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί:

α) καθορίζει, αν το περιβάλλον της τάξης θα είναι περισσότερο πληροφοριακό ή περισσότερο ελεγκτικό για τους μαθητές (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner & Kauffman, 1982).

β) επιδρά σημαντικά στα κίνητρα των μαθητών, αφού η ποιότητα των κινήτρων ενός μαθητή εξαρτάται εν μέρει από την ποιότητα του εκπαιδευτικού ύφους/στυλ (έλεγχος – αυτονομία) του/ης εκπαιδευτικού (Rogers, 1969. deCharms, 1976. Eccles & Midgley, 1989. Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989. Goodenow, 1993) και

γ) έχει σημαντική επίδραση στην αυτορρύθμιση των μαθητών, η οποία καλλιεργείται από την παρεχόμενη από τον/την εκπαιδευτικό ενθάρρυνση της αυτονομίας (επιλογές, συμμετοχική λήψη αποφάσεων) (Connell & Wellborn, 1991. Skinner & Belmont, 1993).

Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί με ποιο προσανατολισμό προσέρχονται οι δάσκαλοι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το κύριο ερώτημα που τέθηκε ήταν αν οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο προσανατολισμένοι προς τον έλεγχο ή προς την αυτονομία των μαθητών, γεγονός, που επηρεάζει το κλίμα της τάξης και τις αναπτυξιακές και ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (Deci & Ryan, 1987. Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991. Reeve, 1996).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ -ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Η πρώτη υπόθεσή μας ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι μάλλον προσανατολισμένοι προς τον έλεγχο των μαθητών (Υπόθεση 1), διότι, οι πάσεις, που δέχονται από πολλαπλές πηγές (πολυμελείς τάξεις, απαιτήσεις προγράμματος, διοίκηση, γονείς, κοινή γνώμη), τους οδηγούν προς ένα στυλ έλεγχου (Hoy & Rees, 1977. Connell & Ryan, 1984. Packard, 1988) με αποτέλεσμα να επιλέγουν τις μεθόδους του συμπεριφορισμού για τα άμεσα και ικανοποιητικά αποτελέσματα που προσφέρει (Κολιάδης Ε., 1996).

Η δεύτερη υπόθεσή μας ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Ειδική Αγωγή, τείνουν περισσότερο προς τον έλεγχο εφαρμόζοντας τις μεθόδους του Συμπεριφορισμού (Υπόθεση 2), διότι, οι μέθοδοι διδασκαλίας, που εφαρμόζονται στην Ειδική Αγωγή, βασίζονται κατά ένα μεγάλο μέρος στις αρχές του Συμπεριφοριστικού μοντέλου [σταδιακή διαμόρφωση της συμπεριφοράς (Κολιάδης Ε., 1996), μέθοδος ανάλυσης έργου (task analysis) (Χρηστάκης Κ., 2001)].

Η τρίτη υπόθεσή μας ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μικρές τάξεις (Α', Β', Γ') υιοθετούν περισσότερο τον έλεγχο σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε μεγαλύτερες τάξεις (Δ', Ε', Στ') (Υπόθεση 3), διότι, οι μικρές τάξεις είναι οι τάξεις προσαρμογής στη σχολική κοινότητα και ένταξης στην κοινωνία γενικότερα και η προσαρμογή αυτή πετυχαίνεται πιο γρήγορα και εύκολα με τη συμμόρφωση και τον έλεγχο (Κολιάδης Ε., 1996).

Η τέταρτη υπόθεσή μας ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί με πολλά έτη υπηρεσίας τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο τις μεθόδους ελέγχου παρά την αυτονομία – αυτορρύθμιση (Υπόθεση 4), διότι, οι έμπειροι εκπαιδευτικοί, σε σύγκριση με τους λιγότερο έμπειρους, τείνουν να υιοθετούν έναν περισσότερο κηδεμονευτικό ή ανταρχικό προσανατολισμό προς τους μαθητές (Hoy & Rees, 1977. Packard, 1988. Weiss, 1991).

Η πέμπτη υπόθεσή μας ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί με πολλά έτη σπουδών (μετεκπαίδευση, επικυρωφώσεις, άλλα πτυχία) υιοθετούν περισσότερο μεθόδους αυτορρύθμισης (Υπόθεση 5), διότι, οι εκπαιδευτικοί αυτοί έρχονται σε επαφή με τις σύγχρονες τάσεις που επικρατούν στην εκπαίδευση (Σαλβαράς Ι., 2002), οι οποίες θεωρούν ως ιδανικό μοντέλο την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στα κίνητρα, τις αντιλήψεις και τις ανάγκες των μαθητών (Reeve, 1998).

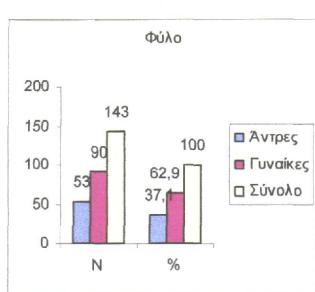
ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

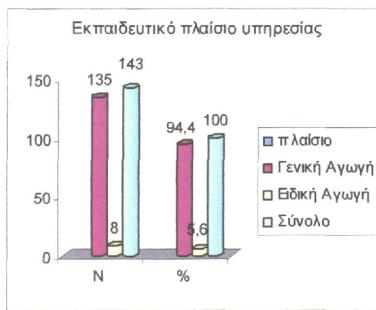
Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 143 εκπαιδευτικοί, 53 άντρες (37,1%) και 90 γυναίκες (62,9%), του Λεκανοπέδιου Αττικής και συγκεκριμένα της Νομαρχίας Αθηνών (Γράφημα 1), οι οποίοι παρακολούθουν το Πρόγραμμα Ακαδημαϊκής Αναβάθμισης (Εξομοίωση) του Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών στα Κέντρα Αργυρούπολης και Σίνας, οι οποίοι διδάσκαν σε διάφορα σχολεία του νομού Αττικής, καθώς και οι εκπαιδευτικοί του 3^{ου} και 18^{ου} Δημ. Σχ. Γλυφάδας.

Από τους 143 εκπαιδευτικούς οι 135 (94,4%) υπηρετούσαν στη Γενική Αγωγή και οι 8 (5,6%) στην Ειδική Αγωγή (Γράφημα 2).

Από τους 143 εκπαιδευτικούς οι 105 (73,4%) δίδασκαν σε τάξη, ενώ οι 38 (26,6%) ήταν είτε διευθυντές σχολείων είτε δίδασκαν στο ολοήμερο πρόγραμμα. Στις μικρές τάξεις (Α', Β', Γ') δίδασκαν 53 εκπαιδευτικοί (37,1%) και στις μεγάλες (Δ', Ε', ΣΤ') 52 (36,4%) (Γράφημα 3).



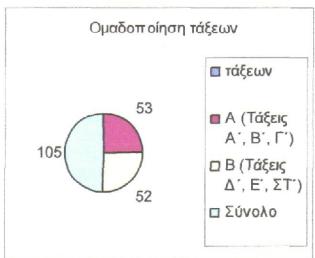
Γράφημα 1: Συχνότητες ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών



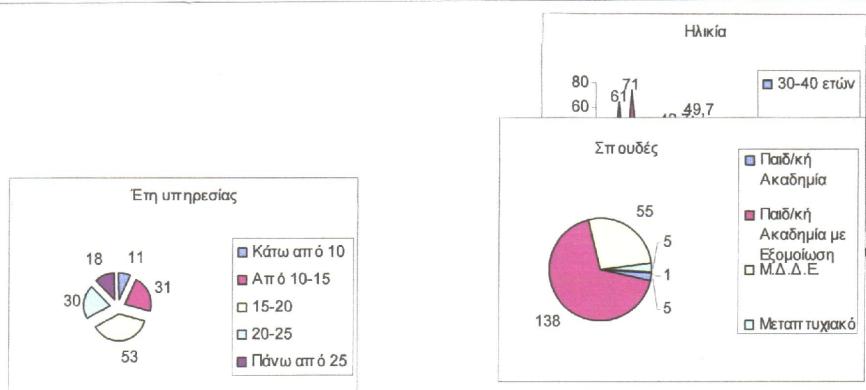
Γράφημα 2: Συχνότητες ως προς το εκπαιδευτικό πλαίσιο υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Σε σχέση με την ηλικία, 61 εκπαιδευτικοί (42,7%) ήταν ηλικίας 30-40 ετών, 71 (49,7%) ήταν 40-50 ετών και 11 (7,7%) πάνω από 50 ετών (Γράφημα 4).

Σχετικά με τη έτη υπηρεσίας, 11 εκπαιδευτικοί (7,7%) είχαν λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας, 31 (21,7%) είχαν από 10 έως 15 έτη υπηρεσίας, 53 (37,1%) από 15 έως 20 έτη, 30 (21%) από 20 έως 25 έτη και πάνω από 25 έτη υπηρεσίας είχαν 18 εκπαιδευτικοί (12,6%) (Γράφημα 5). Αναφορικά με τις σπουδές, μόνο 5 εκπαιδευτικοί (3,5%) είχαν τελειώσει Παιδαγωγική Ακαδημία, ενώ οι υπόλοιποι 138 (96,5%) παρακολούθισαν το Πρόγραμμα Εξομοίωσης. Επίσης, από τους 143 εκπαιδευτικούς οι 55 (38,5%) είχαν τελειώσει τη Διετή Μετεκπαίδευση (Μ.Δ.Δ.Ε.), 5 (3,5%) διέθεταν Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και μόνο 1 (,7%) είχε τίτλο Διδακτορικού (Γράφημα 6).



Γράφημα 3: Συχνότητες ως προς την ομαδοποίηση των τάξεων σε μικρές & μεγάλες.



Γράφημα 5: Συχνότητες ως προς τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Γράφημα 6: Συχνότητες ως προς τις σπουδές των εκπαιδευτικών

ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ως εργαλείο μέτρησης των προσανατολισμού των δασκάλων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Problems In Schools Questionnaire» (PIS) (Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981. Reeve, Bolt, & Cai, 1999), το οποίο εμφανίζει καλούς στατιστικούς δείκτες με υψηλή αξιοπιστία και εγκυρότητα. Αναδεικνύει (4) παράγοντες: «υψηλός έλεγχος (YE)», «μέτριος έλεγχος (ME)», «μέτρια ενθάρρυνση αυτονομίας (MA)» και «υψηλή ενθάρρυνση αυτονομίας (YA)».

Αποτελείται από (8) μικρές ιστορίες. Καθεμία περιγράφει μία κατάσταση και έπειτα παραθέτει 4 τρόπους αντίδρασης σ' αυτήν. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να σκεφθούν κάθε αντίδραση με τη σειρά, πόσο κατάλληλη τη θεωρούν ως έναν τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος που περιγράφεται και στη συνέχεια να την αξιολογήσουν σε μια κλίμακα βαθμολόγησης, που κυμαίνεται από το 1 (πολύ ακατάλληλη) έως το 7 (πολύ κατάλληλη).

Το αλγεβρικό άθροισμα, που προκύπτει, αντανακλά τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών προς τον έλεγχο (ένα χαμηλότερο ή περισσότερο αρνητικό αποτέλεσμα) ή την ενθάρρυνση της αυτονομίας (ένα υψηλότερο αποτέλεσμα).

Το ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε στα ελληνικά (Brislin, 1970).

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στα πλαίσια της προσαρμογής του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε περιορισμένο δείγμα εκπαιδευτικών (N=10). Η κύρια έρευνα έγινε στο δύμηνο Ιανουαρίου – Φεβρουαρίου 2005. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς των Κέντρων Αργυρούπολης και Σίνας, οι οποίοι παρακολουθούσαν το Πρόγραμμα Ακαδημαϊκής Αναβάθμισης (Εξομοίωση) του Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών. Επίσης, προκειμένου να αξιολογηθεί η αξιοπιστία χρόνου, έγινε επαναληπτική χορήγηση με διαφορά δύο εβδομάδων (N=69).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Με σκοπό τη διερεύνηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου «Προβλήματα στα σχολεία – Ελληνική έκδοση» (PIS-GR), επιλέχθηκαν η μέθοδος αξιοπιστίας επαναληπτικής μέτρησης και ο συντελεστής άλφα (Cronbach's alpha) (Μέλλον Ρ., 1998).

ΑΞΙΟΠΣΤΙΑ ΚΛΙΜΑΚΑΣ (PIS-GR) ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΤΗΣ

Κλίμακα και Παράγοντες	N (Εγκυρά Ερωτηματολόγια)	%	N (Δηλώσεις)	Cronbach's alpha
Αρχική μέτρηση	126 (από 143)	88,1	32	0,76
Επαναληπτική μέτρηση	66 (από 69)	95,65	32	0,77
Υψηλός Έλεγχος (YE)	137	95,8	8	0,67
Μέτριος Έλεγχος (ME)	136	95,1	8	0,56
Μέτρια Αυτονομία (MA)	132	92,3	8	0,69
Υψηλή Αυτονομία (YA)	135	94,4	8	0,62

Πίνακας 1: Αξιοπιστία αρχικής και επαναληπτικής μέτρησης (test – retest) και παραγόντων.

Η αξιοπιστία της κλίμακας ήταν ανάλογη με αυτή του πρωτότυπου ερωτηματολογίου (Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981) (Πίνακας 1).

ΔΙΑΚΡΙΤΙΚΗ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΛΙΜΑΚΑΣ (PIS-GR) ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ

Όπως δείχνει ο Πίνακας 2, που ακολουθεί, βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση κάθε παράγοντα ξεχωριστά με την κλίμακα PIS-GR..

Συσχέτιση Pearson r (N=143)	PIS-GR	YE	ME	MA	YA
YE	0,67(**)				
ME	0,77(**)	,382(**)			
MA	0,79(**)	,387(**)	,455(**)		
YA	0,39(**)	-,048	,170(*)	,109	

(**) Στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο $p<0,01$

(*) Στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο $p<0,05$

Πίνακας 2: Διακριτική εγκυρότητα κλίμακας και παραγόντων.

Υγηλότερες τιμές συσχετίσεων παρατηρήθηκαν ανάμεσα στον κάθε παράγοντα και την κλίμακα. Σχεδόν όλες οι συσχετίσεις ήταν αξιόπιστες σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p<0,01$. Επίσης, βρέθηκε αρνητική συσχέτιση των δύο παραγόντων υψηλού ελέγχου (YE) και υψηλής αυτονομίας (YA) αλλά όχι στατιστικά σημαντική.

Οι παράγοντες μέτριας αυτονομίας (MA) και υψηλής αυτονομίας (YA) συσχετίζονται μεταξύ τους αλλά όχι στατιστικά σημαντικά. Αντίθετα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση της μέτριας αυτονομίας (MA) με τον υψηλό έλεγχο (YE) και μέτριο έλεγχο (ME). Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν απόλυτα με τα ευρήματα, που προέκυψαν από την έρευνα (Reeve, Bolt, & Cai, 1999), που στήριξε το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο (Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981).

ΔΕΙΚΤΕΣ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ (PIS-GR) ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ

Βασικός στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι προσανατολισμένοι προς ένα στυλ ελέγχου ή προς την ενθάρρυνση της αυτονομίας των μαθητών.

**ΔΕΙΚΤΕΣ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ (PIS-GR)
ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ**

N=143	(PIS-GR)	YE	ME	MA	YA
M.O.	17,42	1,09	3,28	4,94	8,11
Διάμεσος	17,50	1,00	3,25	5,00	8,25
Δεσπόζουσα τιμή	16,63	,13	3,13	5,00	8,25
Τυπική απόκλιση (SD)	2,27	,86	,87	1,01	,65
Ελάχιστη τιμή	10,50	-,50	1,13	2,00	5,00
Ανώτατη τιμή	22,63	3,25	5,25	7,25	9,00

Πίνακας 3: Δείκτες Κεντρικής Τάσης και διασποράς της κλίμακας και των παραγόντων της.

Όπως προκύπτει από τις συγκρίσεις των Μέσων Όρων οι εκπαιδευτικοί τείνουν περισσότερο προς έναν προσανατολισμό, που ενθαρρύνει την αυτονομία των μαθητών (Πίνακας 3).

ΣΥΝΑΦΕΙΑ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΦΥΛΟΥ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΠΜΑΤΟΣ
Σε σχέση με το φύλο, η περαιτέρω στατιστική ανάλυση (Πίνακας 4) έδειξε ότι οι υψηλότερες τιμές παρουσιάζονται στην υψηλή αυτονομία (YA) με χαμηλότερες τιμές αυτές του υψηλού ελέγχου (YE). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί υιοθετούνται το μέτριο έλεγχο (ME) περισσότερο από τη μέτρια αυτονομία (MA), όπως δείχνουν οι υψηλότερες τιμές μέτρων ελέγχου.

ΣΥΝΑΦΕΙΑ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΦΥΛΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Φύλο		Παράγοντες κλίμακας PIS-GR			
		YE	ME	MA	YA
Αντρες	M.O.	25,09	34,32	31,81	48,53
	N	53	53	53	53
	SD	6,95	7,18	8,15	4,92
Γυναίκες	M.O.	24,30	33,84	30,86	48,50
	N	90	90	90	90
	SD	6,87	6,89	8,06	5,63
Σύνολο	M.O.	24,59	34,02	31,21	48,51
	N	143	143	143	143
	SD	6,88	6,98	8,08	5,36

Πίνακας 4: Συνάφεια προσανατολισμού προς τον έλεγχο ή την αυτονομία των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο.

Οι τιμές υψηλής αυτονομίας (YA) εμφανίζονται σχεδόν ίδιες για τα δύο φύλα, ενώ οι άντρες εκπαιδευτικοί σημειώνουν ελαφρά υψηλότερες τιμές για τους άλλους τρεις παράγοντες. Προκειμένου να εξεταστεί η στατιστική σημαντικότητα των ευρημάτων, εφαρμόστηκε μονοπαραγοντική ανάλυση ANOVA, η οποία δεν έδειξε στατιστικά αξιόπιστες τιμές.

ΣΥΝΑΦΕΙΑ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ ΥΠΗΡΕΤΟΥΝ

ΣΥΝΑΦΕΙΑ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ					
Εκπαιδευτικό πλαίσιο		Παράγοντες κλίμακας PIS-GR			
		YE	ME	MA	YA
Γενική Αγωγή	M.O.	24,46	33,87	31,17	48,53
	N	135	135	135	135
	SD	6,96	7,05	8,25	5,33
Ειδική Αγωγή	M.O.	26,88	36,50	31,88	48,25
	N	8	8	8	8
	SD	26,86	36,50	31,88	48,25
Σύνολο	M.O.	24,59	34,02	31,21	48,51
	N	143	143	143	143
	SD	6,88	6,98	8,08	5,36

Πίνακας 5: Συνάφεια προσανατολισμού προς τον έλεγχο ή την αυτονομία των εκπαιδευτικών σε σχέση με το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο υπηρετούν.

Σχετικά με τη δεύτερη υπόθεσή μας ότι οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν στην Ειδική Αγωγή, τείνουν περισσότερο προς τον έλεγχο των μαθητών, τα στατιστικά ευρήματα (Πίνακας 5) επιβεβαίωσαν αυτή την τάση εμφανίζοντας υψηλότερες τιμές στους παράγοντες υψηλού (YE) και μέτριου ελέγχου (ME) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της Γενικής Αγωγής, αν και η διαφοροποίηση τους αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική, ίσως λόγω του μικρού αριθμού των δείγματος Ειδικής Αγωγής (N = 8).

ΣΥΝΑΦΕΙΑ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΤΑΞΗ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΟΥΝ

ΣΥΝΑΦΕΙΑ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ					
Ομαδοποίηση τάξεων		Παράγοντες κλίμακας PIS-GR			
		YE	ME	MA	YA
Μικρές (Α', Β', Γ')	M.O.	25,21	33,30	29,92	48,30
	N	53	53	53	53
	SD	7,15	7,35	8,12	5,32
Μεγάλες (Δ', Ε', Στ')	M.O.	23,92	34,10	32,42	48,37
	N	52	52	52	52
	SD	6,21	6,52	7,91	6,20
Σύνολο	M.O.	24,57	33,70	31,16	48,33
	N	105	105	105	105
	SD	6,70	6,93	8,08	5,74

Πίνακας 6: Συνάφεια προσανατολισμού προς τον έλεγχο ή την αυτονομία των εκπαιδευτικών σε σχέση με το διαχωρισμό των τάξεων σε μικρές και μεγάλες.

Σε σχέση με την τρίτη υπόθεσή μας ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διδάσκουν στις μικρές τάξεις, υιοθετούν περισσότερο τον έλεγχο, τα ευρήματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των τιμών μεταξύ των εκπαιδευτικών μικρών και μεγάλων τάξεων. Διαφαίνεται, ωστόσο, μία τάση των εκπαιδευτικών των μικρών τάξεων περισσότερο προς τον έλεγχο. Οι χαμηλότερες τιμές ME και MA, που εμφάνισαν οι εκπαιδευτικοί αυτοί σε σχέση

με τους εκπαιδευτικούς των μεγάλων τάξεων, επιβεβαιώνονταν εν μεριν η προσανατολισμός της στην αποστολή της στην περιοχή της μεγάλης τάξης, δεν εμφανίστηκαν οιαφορες στις τιμές ΥΑ μεταξύ των μικρών και μεγάλων τάξεων (Πίνακας 7).

ΣΥΝΑΦΕΙΑ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΑ ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΤΟΥΣ

ΣΥΝΑΦΕΙΑ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΑ ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ		Παράγοντες κλίμακας PIS-GR			
Έτη υπηρεσίας		ΥΕ	ΜΕ	ΜΑ	ΥΑ
Κάτω από 10	M.O.	25,82	30,36	27,09	46,09
	N.	11	11	11	11
	SD	7,59	7,31	9,10	5,72
10-15	M.O.	25,58	32,52	30,42	48,87
	N.	31	31	31	31
	SD	7,13	7,69	8,74	5,88
15-20	M.O.	25,26	34,98	32,21	48,79
	N.	53	53	53	53
	SD	6,40	6,63	7,91	5,13
20-25	M.O.	22,27	35,57	31,33	49,40
	N.	30	30	30	30
	SD	6,88	6,43	7,39	3,79
Πάνω από 25	M.O.	24,06	33,44	31,94	47,06
	N.	18	18	18	18
	SD	7,22	6,77	7,79	6,83

Πίνακας 7: Συνάφεια προσανατολισμού προς τον έλεγχο ή την αυτονομία των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους.

Αντίθετα από την τέταρτη υπόθεση, τα ευρήματα αυτά (Πίνακας 7) δεν φαίνεται να επιβεβαιώνονται με στατιστική σημαντικότητα ότι οι εκπαιδευτικοί με πολλά έτη υπηρεσίας τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο τις μεθόδους ελέγχου. Ωστόσο, όπως προκύπτει από τις υψηλότερες τιμές μέτριου ελέγχου, που εμφανίζονται τα ευρήματα, διαφαίνεται μία μεγαλύτερη τάση των εκπαιδευτικών προς το μέτριο έλεγχο, καθώς αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας τους.

ΣΥΝΑΦΕΙΑ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΙΣ ΣΠΙΟΥΔΕΣ ΤΟΥΣ

Επαληθεύτηκε εν μέρει η πέμπτη υπόθεσή μας ότι οι εκπαιδευτικοί με πολλά έτη σπουδών υιοθετούν περισσότερο μεθόδους αυτορρύθμισης. Συγκεκριμένα, βρέθηκε σημαντική διαφοροποίηση των τιμών υψηλής αυτονομίας μεταξύ εκπαιδευτικών, που είχαν τίτλους Μετεκπαιδευτής (Μ.Δ.Δ.Ε.), Μεταπτυχιακού και Διδακτορικού και εκπαιδευτικών, που δεν είχαν αντίστοιχους τίτλους. Επίσης, επιβεβαιώθηκε με στατιστική σημαντικότητα η διαφορά των τιμών υψηλής αυτονομίας μεταξύ εκπαιδευτικών με Διετή Μετεκπαιδευτή (Μ.Δ.Δ.Ε.) και εκπαιδευτικών χωρίς Μ.Δ.Δ.Ε..

ΣΥΝΑΦΕΙΑ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΣΠΟΥΔΩΝ (Μ.Δ.Δ.Ε)

Μ.Δ.Δ.Ε.		Παράγοντες κλίμακας PIS-GR			
		ΥΕ	ΜΕ	ΜΑ	ΥΑ
OXI	M.O.	24,95	33,99	31,27	47,50
	N	88	88	88	88
	SD	7,36	7,59	8,73	5,86
NAI	M.O.	24,02	34,07	31,11	50,13
	N	55	55	55	55
	SD	6,07	5,94	6,99	3,98

Πίνακας 8: Συνάφεια προσανατολισμού προς τον έλεγχο ή την αυτονομία των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις σπουδές τους (Μ.Δ.Δ.Ε.).

Από την παραπάνω στατιστική ανάλυση (Πίνακας 8) προκύπτουν υψηλότερες τιμές υψηλής αυτονομίας (ΥΑ) για τους εκπαιδευτικούς που είχαν Διετή Μετεκπαίδευση (Μ.Δ.Δ.Ε.) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, που δεν είχαν μετεκπαίδευτε. Η διαφορά αυτή μεταξύ τους είναι στατιστικά σημαντική, $F(1,141)=8,565$, $p<0,05$. Δεν προκύπτουν διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών (με ή χωρίς Μ.Δ.Δ.Ε.) ως προς τους άλλους τρεις παράγοντες.

ΣΥΝΑΦΕΙΑ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ)

Μεταπτυχιακό		Παράγοντες κλίμακας PIS-GR			
		ΥΕ	ΜΕ	ΜΑ	ΥΑ
OXI	M.O.	24,72	34,21	31,46	48,38
	N	138	138	138	138
	SD	6,91	6,88	7,96	5,36
NAI	M.O.	21,20	28,80	24,20	52,00
	N	5	5	5	5
	SD	5,76	8,58	9,09	4,69

Πίνακας 9: Συνάφεια προσανατολισμού προς τον έλεγχο ή την αυτονομία των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις σπουδές τους (Μεταπτυχιακό).

Οι εκπαιδευτικοί με Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών εμφανίζουν υψηλότερες τιμές υψηλής αυτονομίας (ΥΑ) και χαμηλότερες τιμές υψηλού (ΥΕ) και μέτριου ελέγχου (ΜΕ) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, που δεν έχουν αντίστοιχο τίτλο. Ωστόσο, σύμφωνα με την μονοπαραγοντική ανάλυση ANOVA, οι τιμές αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές (Πίνακας 9).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τα στατιστικά ευρήματα, που προέκυψαν, δείχνουν μία τάση των εκπαιδευτικών να νιοθετούν μεθόδους αυτονομίας.

Το συμπέρασμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την αρχική μας υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί είναι μάλλον προσανατολισμένοι προς τον έλεγχο των μαθητών εξ' αιτίας των πλέσεων, που υφίστανται από πολλαπλές πηγές.

Ωστόσο, μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος βρίσκονταν σε Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, που τους έφερνε σε επαφή με τις σύγχρονες αντιλήψεις και τάσεις στο χώρο της εκπαίδευσης αναφορικά με τις μεθόδους και τις στρατηγικές διδασκαλίας, οι οποίες ήταν φυσικό να επηρεάζουν το προσωπικό τους στυλ.

Την ερμηνεία αυτή επιβεβαιώνουν και τα ευρήματα ανάλογης έρευνας, η οποία έδειξε ότι οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία των στρατηγικών διδασκαλίας μετακινήθηκαν από το συμπεριφορισμό (περισσότερος έλεγχος), στο νοητισμό και τον

κονστρουκτιβισμό (περισσότερη συμμετοχή, αυτενέργεια του μαθητή), η οποία μπορεί να αποδοθεί στην επίδραση του πειραματικού προγράμματος (Σαλβαράς Ι., 2002).

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα δείχνουν μία τάση των εκπαιδευτικών περισσότερο προς την υιοθέτηση μεθόδων, που ενθαρρύνουν την αυτονομία των μαθητών και όχι έναν ξεκάθαρο προσανατολισμό προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση (έλεγχο ή αυτονομία).

Αυτό μπορεί σε μία πρώτη ανάγνωση να φαίνεται αρνητικό, αλλά σε μία δεύτερη ίσως είναι ενθαρρυντικό, γιατί δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αινοίκοι σε τάσεις, μεθόδους και στρατηγικές και μπορούν να προσαρμόζονται ανάλογα με τις συνθήκες της τάξης. Τα Προγράμματα Επιμόρφωσης συνεισφέρουν πολλά σ' αυτό.

Επομένως, αν θεωρούμε ιδιαίτερο μοντέλο για την εκπαίδευση την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και αν στόχος της εκπαίδευσης είναι να καθοδηγεί τους μαθητές στην αυτορρυθμισή τους, ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών προς ένα πλαίσιο εκπαίδευσης, που ενθαρρύνει την αυτονομία των μαθητών, μπορεί να ενισχυθεί μέσα από διαδικασίες Διαρκούς Επιμόρφωσης (δια βίου εκπαίδευση).

Η Πολιτεία μπορεί να συνδράμει προς την κατεύθυνση αυτή με επιμορφώσεις, σεμινάρια, επιμορφωτικά προγράμματα και μετεκπαίδευσις δύον των εκπαιδευτικών σε περιοδική βάση, ώστε οι εκπαιδευτικοί να συζητούν εποικοδομητικά τους προβληματισμούς τους και να ενημερώνονται / επιμορφώνονται για τις νέες τάσεις και μεθόδους στον εκπαιδευτικό χώρο εντάσσοντάς τες στην εκπαιδευτική διαδικασία προς όφελος των μαθητών.

Τελειώνοντας, θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα ευρήματα της παρούσας μελέτης εμφανίζουν απλώς μια τάση, αφορούν αποκλειστικά το συγκεκριμένο δείγμα των εκπαιδευτικών της Νομαρχίας Αθηνών του Λεκανοπεδίου Αττικής και σε καμία περίπτωση δεν επιτρέπεται γενίκευσή τους στον ευρύτερο εκπαιδευτικό πληθυσμό. Θεωρούμε ότι χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης και μπορούν να αποτελέσουν ένανσμα για διεξοδικότερη μελέτη του θέματος σε πανελλήνια κλίμακα.

κονστρουκτιβισμό (περισσότερη συμμετοχή, αυτενέργεια του μαθητή), η οποία μπορεί να αποδοθεί στην επίδραση του πειραματικού προγράμματος (Σαλβαράς Ι., 2002).

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα δείχνουν μία τάση των εκπαιδευτικών περισσότερο προς την υιοθέτηση μεθόδων, που ενθαρρύνουν την αυτονομία των μαθητών και δχι έναν ξεκάθαρο προσανατολισμό προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση (έλεγχο ή αυτονομία).

Αυτό μπορεί σε μία πρώτη ανάγνωση να φαίνεται αρνητικό, αλλά σε μία δεύτερη ίσως είναι ενθαρρυντικό, γιατί δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ανοικτοί σε τάσεις, μεθόδους και στρατηγικές και μπορούν να προσαρμόζονται ανάλογα με τις συνθήκες της τάξης. Τα Προγράμματα Επιμόρφωσης συνεισφέρουν πολύ σ' αυτό.

Επομένως, αν θεωρούμε ιδανικό μοντέλο για την εκπαίδευση την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και αν στόχος της εκπαίδευσης είναι να καθοδηγεί τους μαθητές στην αυτορρύθμισή τους, ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών προς ένα πλαίσιο εκπαίδευσης, που ενθαρρύνει την αυτονομία των μαθητών, μπορεί να ενισχυθεί μέσα από διαδικασίες Διαρκούς Επιμόρφωσης (δια βίου εκπαίδευση).

Η Πολιτεία μπορεί να συνδράμει προς την κατεύθυνση αυτή με επιμορφώσεις, σεμινάρια, επιμορφωτικά προγράμματα και μετεκπαίδευσεις όλων των εκπαιδευτικών σε περιοδική βάση, ώστε οι εκπαιδευτικοί να συζητούν εποικοδομητικά τους προβληματισμούς τους και να ενημερώνονται για τις νέες τάσεις και μεθόδους στον εκπαιδευτικό χώρο εντάσσοντάς τες στην εκπαιδευτική διαδικασία προς όφελος των μαθητών.

Τελειώνοντας, θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα ευρήματα της παρούσας μελέτης εμφανίζουν απλώς μια τάση, αφορούν αποκλειστικά το συγκεκριμένο δείγμα των εκπαιδευτικών της Νομαρχίας Αθηνών του Λεκανοπεδίου Αττικής και σε καμία περίπτωση δεν επιτρέπεται γενίκευσή τους στον ευρύτερο εκπαιδευτικό πληθυσμό. Θεωρούμε ότι χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης και μπορούν να αποτελέσουν ένανσμα για διεξοδικότερη μελέτη του θέματος σε πανελλήνια κλίμακα.

- Enzle, M. E., & Ross, J. M. (1978). Increasing and decreasing intrinsic interest with contingent rewards. A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Experimental Social Psychology*, 14, 588-597.
- Flink, C., Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 916-924.
- Flink, C., Boggiano, A. K., Main, D. S., Barrett, M., & Katz, P. A. (1992). Children's achievement-related behaviors: The role of extrinsic and intrinsic motivational orientations. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 189-214). New York: Cambridge University Press.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21-43.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Hoy, W. K., & Rees, R. (1977). The bureaucratic socialization of student teachers. *Journal of Teacher Education*, 28, 23-26.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279-300.
- Koestner, R., Bernieri, F., & Zuckerman, M. (1992). Self-regulation and consistency between attitudes, traits, and behaviors. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 52-59.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233-248.
- Lortie, D. C. (1977). The balance of control and autonomy in elementary school teaching. In D. Erikson (Ed.), *Educational organization and administration* (pp. 335-371). Berkeley, CA: McCutchan.
- Nachtsheim, N. M., & Hoy, W. K. (1976). Authoritarian personality and control ideologies of teachers. *Alberta Journal of Educational Research*, 22, 173-178.
- Packard, J. S. (1988). The pupil control studies. In N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 185-207). New York: Longman.
- Patrick, B. C., Skinner, E. A., & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behaviour and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 781-791.
- Pelletier, L. G., Seguin-Levesque, C., & Legault L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behavior. *Journal of Educational Psychology*, 94, 186-196.
- Pittman, T. S., Davey, M. E., Alafat, K. A., Wetherill, K. V., & Kramer, N. A. (1980). Informational versus controlling verbal rewards. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 6, 228-233.
- Pittman, T. S., Emery, J., & Boggiano, A. K. (1982). Intrinsic and extrinsic motivational orientations: Reward induced changes in preferences for complexity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 789-797.
- Reeve, J. (1996). *Motivating others: Nurturing inner motivational resources*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23, 312-330.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy - supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548.
- Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. C., & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16, 165-185.
- Rosenfield, D., Folger, R., & Adelman, H. F. (1980). When rewards reflect competence: A qualification of the overjustification effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 368-376.
- Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 736-750.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessment of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R., & Powlson, C. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education*, 60, 49-66.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behaviors and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Stockard, J., & Mayberry, M. (1992). *Effective educational environments*. Newbury Park, CA: Corwin Press.

Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161–1176.