

Στόχοι επίτευξης για τη διδασκαλία και πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών: Η σχέση τους με την υιοθέτηση διδακτικών πρακτικών

Αθανασία Τιβικέλη, Ελευθερία Γωνίδα, & Γρηγόρης Κιοσέογλου

Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Στόχος της έρευνας ήταν η μελέτη των κινήτρων των Ελλήνων δασκάλων και η συμβολή τους στην υιοθέτηση λειτουργικών διδακτικών πρακτικών μέσα στην τάξη. Η έρευνα βασίστηκε στη Θεωρία των Στόχων Επίτευξης, όπως διαμορφώθηκε για τους εκπαιδευτικούς (Butler, 2007, 2012). Ειδικότερα, η μελέτη επικεντρώθηκε (α) στους προσανατολισμούς στόχων των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία (μάθησης, διδακτικής ικανότητας, αποφυγής εργασίας), (β) στις πεποιθήσεις της αποτελεσματικότητάς τους για το εκπαιδευτικό τους έργο, και (γ) στη συμβολή των δύο αυτών παραγόντων κινήτρου στις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν μέσα στην τάξη (προς τη μάθηση ή προς την επίδοση), όπως αυτές καταγράφονται μέσω των αυτο-αναφορών των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα συμμετείχαν 151 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στους οποίους χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι οι προσανατολισμοί στόχων των ίδιων των εκπαιδευτικών προβλέπουν τις αυτο-αναφερόμενες διδακτικές τους πρακτικές προς τη μάθηση ή προς την επίδοση. Επιπλέον, ο προσανατολισμός προς το στόχο της μάθησης προβλέπει τις αντίστοιχες διδακτικές πρακτικές τόσο άμεσα όσο και διαμέσου των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας για το εκπαιδευτικό τους έργο. Σημαντικές διαφορές στις υπό εξέταση μεταβλητές βρέθηκαν ως προς το φύλο με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να αναφέρουν ότι υιοθετούν διδακτικές πρακτικές προς τη μάθηση περισσότερο από ό,τι οι άνδρες συνάδελφοί τους. Τα ευρήματα συζητώνται υπό το φως της τρέχουσας ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών, διδακτικές πρακτικές, ικανότητα, μάθηση, στόχοι επίτευξης για τη διδασκαλία.

Επικοινωνία: Ελευθερία Ν. Γωνίδα, Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 541 24 Θεσσαλονίκη. E-mail: gonida@psy.auth.gr

Achievement goals for teaching and teacher efficacy: Their association with instructional practices

Athanasia Tivikeli, Eleftheria N. Gonida, & Grigoris Kiosseoglou

Aristotle University of Thessaloniki

Abstract

The aim of the study was to investigate Greek primary school teachers' motivation for teaching and their contribution to adaptive instructional practices. Achievement Goal Orientation Theory, as developed for teachers, was the framework of the study (Butler, 2007). In particular, the study focused on (a) teachers' goal orientations for teaching (mastery, performance, work-avoidance), (b) their efficacy beliefs and (c) the contribution of the two above factors on self-reported instructional practices (mastery or performance oriented). A sample of 151 primary school teachers participated in the study. They were administered a set of self-report questionnaires measuring the study variables. Data analyses indicated that teachers' goal orientations predict their self-reported instructional practices towards mastery or performance. Moreover, teachers' mastery goal orientation predicted their instructional strategies towards mastery directly, as well as indirectly via efficacy beliefs. Gender differences were found with women reporting higher mastery instructional strategies. The findings are discussed in light of the current literature about teachers' motivation and its contribution to student educational outcomes.

Keywords: achievement goal orientations for teaching, instructional practices, mastery, teacher efficacy, teaching ability.

Correspondence: Eleftheria N. Gonida, School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki, GR-541 24, Thessaloniki, Greece. E-mail: gonida@psy.auth.gr

Στόχοι επίτευξης για τη διδασκαλία και πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών: Η σχέση τους με την υιοθέτηση διδακτικών πρακτικών

Ενώ η θεωρία και η έρευνα για τα κίνητρα μάθησης και ακαδημαϊκής επίτευξης των μαθητών είναι πολύ πλούσια, η θεωρία και η έρευνα για τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για διδασκαλία, δηλαδή εκείνα που αφορούν στη φύση και τα χαρακτηριστικά του διδακτικού τους έργου και των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν μέσα στην τάξη, είναι πολύ περιορισμένη. Σχετικά πρόσφατα ξεκίνησε η συζήτηση στην επιστημονική κοινότητα για τα κίνητρα για τη διδασκαλία δίνοντας έμφαση σε διαφορετικές διαστάσεις, υιοθετώντας διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις και χρησιμοποιώντας εναλλακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις (π.χ., Butler, 2007, 2012. Watt & Richardson, 2008. Richardson, Karabenick, & Watt, 2014). Η παρούσα εργασία αποσκοπεί να μελετήσει τα κίνητρα και τις διδακτικές πρακτικές των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Θεωρίας των Προσανατολισμών Στόχων Επίτευξης, όπως αυτή διατυπώθηκε για τους εκπαιδευτικούς (Butler, 2007, 2012. Butler & Shibaz, 2008). Ειδικότερα, επιχειρεί να διερευνήσει το βαθμό στον οποίο οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι προσανατολισμένες προς τη μάθηση ή προς την επίδοση των μαθητών ως αποτέλεσμα του προσανατολισμού των ίδιων προς τη μάθηση, την επίδοση (επίδειξη διδακτικής ικανότητας) ή την αποφυγή εργασίας. Επιπλέον, εξετάζεται η συμβολή των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο στην υιοθέτηση συγκεκριμένων διδακτικών πρακτικών μέσα στην τάξη. Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι στην παρούσα έρευνα οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών εξετάζονται ως αυτοαναφορές των ίδιων των εκπαιδευτικών και, κατά συνέπεια, η χρήση του όρου ‘διδακτική πρακτική’ δηλώνει την αναφερόμενη από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς διδακτική πρακτική. Ας σημειωθεί ότι η μεθοδολογική αυτή επιλογή, παρά τους περιορισμούς της, είναι ιδιαιτέρως συχνή στη σχετική βιβλιογραφία (π.χ., Dresel, Fasching, Steuer Nitsche, & Dickhäuser, 2013. Retelsdorf, Butler, Streblov, & Schiefele, 2010. Schiefele, & Schaffner, 2015).

Κίνητρα για διδασκαλία και διδακτικές πρακτικές: Η οπτική της Θεωρίας των Στόχων Επίτευξης

Η Θεωρία των Στόχων Επίτευξης αποτελεί μία από τις πιο δημοφιλείς θεωρητικές προσεγγίσεις στο πεδίο των κινήτρων επίτευξης των μαθητών (π.χ., Hulleman, Schragger, Bodmann, & Harackiewicz, 2010. Maehr, 2001. Maehr & Zusho, 2009. Midgley, 2002). Σύμφωνα με το τριχοτομικό μοντέλο (Elliot & Church, 1997. Elliot &

Harackiewicz, 1996. Middleton & Midgley, 1997. Skaalvik, 1997), οι μαθητές εμπλέκονται σε μια μαθησιακή δραστηριότητα για τρεις λόγους οι οποίοι επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο ορίζουν την επιτυχία σε αυτές και αντιστοιχούν σε τρεις προσανατολισμούς στόχων: (α) τον προσανατολισμό προς τη μάθηση, ο οποίος συνδέεται με την επιδίωξη απόκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, (β) τον προσανατολισμό προς την επίδοση-προσέγγιση, ο οποίος συνδέεται με την επίδειξη υψηλής ικανότητας στους άλλους και (γ) τον προσανατολισμό προς την επίδοση-αποφυγή, ο οποίος συνδέεται με την επιδίωξη της αποφυγής ένδειξης χαμηλής ικανότητας στους άλλους. Σημείο αναφοράς στους στόχους μάθησης είναι το έργο και η προηγούμενη επίδοση του ίδιου του ατόμου. Αντίθετα, σημείο αναφοράς στους στόχους επίδοσης (προσέγγισης και αποφυγής) είναι ο εαυτός σε σύγκριση με τους άλλους. Τα ευρήματα για τους στόχους μάθησης είναι συνεπή και υποδεικνύουν ότι συνδέονται με θετικές συνέπειες και προσαρμοστικά πρότυπα μάθησης. Συνεπή είναι και τα ευρήματα για τους στόχους επίδοσης-αποφυγής, οι οποίοι συνδέονται με αρνητικές συνέπειες και δυσλειτουργικά πρότυπα μάθησης, ενώ για τους στόχους επίδοσης-προσέγγισης τα ερευνητικά ευρήματα είναι ασυνεπή, καθώς υπάρχουν μελέτες που υποδεικνύουν θετικές συνέπειες, άλλες που υποδεικνύουν αρνητικές και, τέλος κάποιες που έχουν δείξει απουσία σημαντικών συσχετίσεων με πρότυπα μάθησης (βλ., π.χ., Ames, 1992. Butler, 2000. Elliot, 2005. Gonida, Voulala, & Kiosseoglou, 2009. Kaplan, Middleton, Urdan, & Midgley, 2002. Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001).

Η οπτική της θεωρίας αυτής υιοθετήθηκε στο πεδίο των κινήτρων των εκπαιδευτικών από την Butler (2007), η οποία πρότεινε ότι το σχολείο αποτελεί ένα πεδίο επίτευξης όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς. Και οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιτυχάνουν στη δουλειά τους, ο τρόπος με τον οποίο, ωστόσο, ορίζουν την έννοια της επιτυχίας, τα κριτήρια προσδιορισμού της, τι τελικά επιθυμούν να επιτύχουν, πώς επεξεργάζονται πληροφορίες και πώς ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους στο σχολικό πλαίσιο διαφέρει ποιοτικά. Κατά συνέπεια, αντιστοίχως με τους μαθητές, και οι προσανατολισμοί των στόχων των εκπαιδευτικών μπορούν να λειτουργούν ως συστήματα δράσης και κατανόησης της δράσης τους, αλλά και ως παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τη δράση των μαθητών τους (Butler, 2007, 2012. Molden & Dweck, 2000).

Η έρευνα μέχρι τώρα για τους στόχους των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, αξιοποιώντας το τριχοτομικό μοντέλο για τους στόχους επίτευξης, αλλά και τις απόψεις του Nicholls (1984, 1989) για την αποφυγή εργασίας και καταβολής προσπάθειας ως

έναν επιπλέον διακριτό στόχο, υποδεικνύει τέσσερις προσανατολισμούς στόχων επίτευξης: (α) τον προσανατολισμό προς τη μάθηση, την επιδίωξη, δηλαδή, του εκπαιδευτικού να μαθαίνει, να αποκτά γνώσεις και δεξιότητες και να αναπτύσσεται επαγγελματικά, (β) τον προσανατολισμό ικανότητας-προσέγγισης, την επιδίωξη, δηλαδή, της επίδειξης ανώτερης ικανότητας διδασκαλίας, (γ) τον προσανατολισμό ικανότητας-αποφυγής, ο οποίος ταυτίζεται με την αποφυγή επίδειξης κατώτερης ικανότητας διδασκαλίας και (δ) τον προσανατολισμό προς την αποφυγή εργασίας, την επιδίωξη, δηλαδή, να περάσουν τη μέρα τους στο σχολείο με λίγη προσπάθεια (Butler 2007, 2012. Butler & Shibaz, 2008. Retelsdorf, Butler, Strebblow, & Schiefele, 2010)¹.

Οι στόχοι μάθησης για τη διδασκαλία, γενικά, βρέθηκε ότι προβλέπουν λειτουργικές πεποιθήσεις και συμπεριφορές τόσο στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές τους. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με στόχους μάθησης για τη διδασκαλία τους είναι πιο πιθανό να αναγνωρίζουν τα οφέλη της αναζήτησης βοήθειας από άλλους, τείνουν να ζητούν πιο συχνά βοήθεια και οι ίδιοι αλλά και να προτιμούν τη λειτουργική αναζήτηση βοήθειας, η οποία θα τους επιτρέψει να προχωρήσουν μόνοι τους στην υπερπήδηση της δυσκολίας. Επιπλέον, υιοθετούν πρακτικές που ενθαρρύνουν τη μάθηση και την απόκτηση δεξιοτήτων στους μαθητές τους, έχουν υψηλότερες πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας για τη διδασκαλία τους, εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία τους και τη βελτίωσή της και βιώνουν μικρότερη επαγγελματική εξουθένωση. Οι εκπαιδευτικοί με στόχους ικανότητας-αποφυγής για τη διδασκαλία τους τείνουν να αντιλαμβάνονται κυρίως το κόστος και όχι τα οφέλη της αναζήτησης βοήθειας, να αποφεύγουν να ζητούν βοήθεια και να έχουν χαμηλότερες πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας για το διδακτικό τους έργο, ενώ οι εκπαιδευτικοί με στόχους αποφυγής-εργασίας τείνουν να ζητούν βοήθεια δυσλειτουργική και βεβιασμένα έτσι ώστε να τελειώνουν τη δουλειά τους γρήγορα και χωρίς πολλή προσπάθεια (Butler, 2007. Nitsche, Dickha, Fasching, & Dresel, 2011. Retelsdorf et al., 2010).

Στο επίπεδο των μαθητών, οι μαθητές τείνουν να αντιλαμβάνονται τους εκπαιδευτικούς με στόχους μάθησης ως εκείνους που τους ενθαρρύνουν περισσότερο στη διατύπωση ερωτήσεων μέσα στην τάξη και δεν τους περνούν το μήνυμα της χαμηλής ικανότητας όταν κάνουν ερωτήσεις. Αντίθετα, οι στόχοι ικανότητας-αποφυγής των εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι προβλέπουν την αντιγραφή εκ μέρους των μαθητών

¹ Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η Butler (2012) πρότεινε αργότερα και έναν πέμπτο στόχο ως στόχο διδασκαλίας για τους εκπαιδευτικούς, το στόχο της διαμόρφωσης καλών σχέσεων με τους μαθητές και τις μαθήτριες, σχέσεων δηλαδή στήριξης και φροντίδας προς τους μαθητές και τις μαθήτριές τους, οι οποίοι ωστόσο δεν εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα.

σχολικών εργασιών από άλλους (Butler & Shibaz, 2008. Dresel, Fasching, Steuer, & Nitsche, 2013).

Οι Papaioannou και Christodoulidis (2007), αξιοποιώντας το τριχοτομικό μοντέλο των στόχων επίτευξης, μελέτησαν τους στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών (με τη χρήση του Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire) σε δείγμα Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιβεβαίωσαν την παρουσία των στόχων μάθησης, επίδοσης-προσέγγισης και επίδοσης-αποφυγής για τη διδασκαλία, εκ των οποίων οι στόχοι μάθησης συσχετίστηκαν θετικά με την ικανοποίηση από την εργασία, ενώ οι στόχοι επίδοσης-αποφυγής αρνητικά με την ίδια μεταβλητή.

Σε σχέση με τις διδακτικές πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν μέσα στην τάξη, η θεωρία των στόχων και η σχετική έρευνα στο πεδίο έχει υποδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν ως προς το βαθμό στον οποίο διαμορφώνουν ένα περιβάλλον μέσα στην τάξη το οποίο ενθαρρύνει και προάγει τη μάθηση και την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων από τους μαθητές (δομή στόχου μάθησης) ή προάγει την επίδειξη υψηλής ικανότητας ή/και την αποφυγή ένδειξης χαμηλής ικανότητας μέσω της κοινωνικής σύγκρισης μεταξύ των μαθητών (δομή στόχου επίδοσης). Ειδικότερα, όταν οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν στους μαθητές εργασίες οι οποίες έχουν νόημα για τα παιδιά, προϋποθέτουν κατανόηση και ασκούν την κριτική τους σκέψη, εκλαμβάνουν τις απορίες και τα λάθη των μαθητών ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και όχι ως ένδειξη χαμηλής ικανότητας, λαμβάνουν υπόψη τους την καταβολή προσπάθειας και το βαθμό προσωπικής προόδου κατά την αξιολόγηση κάθε μαθητή, τότε διαμορφώνουν ένα πλαίσιο που ενθαρρύνει τη μάθηση και την κατανόηση. Αντίθετα, όταν δίνουν έμφαση στην αποστήθιση και την επιφανειακή μάθηση, βάζουν πολύ συχνά διαγωνίσματα, τονίζουν την αξία των υψηλών βαθμών και διαφοροποιούν τους μαθητές αναλόγως της επίδοσής τους χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους την προσπάθεια, τότε διαμορφώνουν ένα πλαίσιο που ενθαρρύνει τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών, τονίζει την αξία της επίδοσης όπως αυτή εκφράζεται μέσω της βαθμολογίας και δίνει έμφαση στην έννοια της ικανότητας ως έμφυτης, σταθερής και αμετάβλητης και όχι ως συνάρτηση της προσπάθειας (βλ. π.χ., Ames, 1992. Ames & Archer, 1988. Church, Elliot, & Gable, 2001. Kaplan et al., 2002. Middleton, Urda, & Midgley, 2002. Karabenick, 2004. Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007. Roeser, Midgley, & Urda, 1996. Schenke, Lam, Conley, & Karabenick, 2015. Turner et al., 2002. Urda & Midgley, 2003).

Συνδέοντας τα ερευνητικά ευρήματα για τις δομές στόχων της τάξης ή του σχολείου με τους στόχους των ίδιων των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία τους, η Butler και οι συνεργάτες της (Butler & Shibaz, 2008. Retelsdorf, Butler, et al., 2010) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλούς στόχους μάθησης για τη διδασκαλία τους τείνουν να ενθαρρύνουν στόχους μάθησης και στους μαθητές τους με την υιοθέτηση αντίστοιχων διδακτικών πρακτικών. Αντιστοίχως, οι εκπαιδευτικοί με υψηλούς στόχους ικανότητας-προσέγγισης για τη διδασκαλία τους τείνουν να χρησιμοποιούν διδακτικές πρακτικές προς την επίδοση και να μεταδίδουν στους μαθητές τους το μήνυμα ότι είναι πιο σημαντικό να είναι καλύτεροι από τους άλλους. Οι στόχοι των εκπαιδευτικών προς την ικανότητα-αποφυγή τείνουν να υπονομεύουν τις διδακτικές πρακτικές προς τη μάθηση ενώ, τέλος, οι υψηλοί στόχοι αποφυγής εργασίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών διαμορφώνουν ένα αντίστοιχο περιβάλλον αποφυγής και για τους μαθητές τους. Για παράδειγμα, με στόχο την καλή επίδοση μπορεί να υπογραμμίζουν την ολοκλήρωση ενός έργου με οποιοδήποτε τρόπο σε βάρος της ποιότητας της μάθησης και της κατανόησης.

Ως προς την υιοθέτηση, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, συγκεκριμένου προσανατολισμού προς το στόχο και διδακτικών πρακτικών, θα πρέπει να σημειωθεί ότι καταγράφηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών, αλλά και εκπαιδευτικών που διέφεραν ως προς τα έτη επαγγελματικής εμπειρίας, σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν με εκπαιδευτικούς από δύο διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα (ισραηλινό και γερμανικό). Ειδικότερα, στην έρευνα της Butler (2007) ο προσανατολισμός και η χρήση πρακτικών προς τη μάθηση αλλά και ο προσανατολισμός προς την ικανότητα-αποφυγή αναφέρονταν περισσότερο από τις γυναίκες και λιγότερο από τους άνδρες εκπαιδευτικούς, ενώ στην έρευνα των Retelsdorf et al. (2010) επιβεβαιώθηκε η προτίμηση των γυναικών έναντι των ανδρών στην υιοθέτηση του προσανατολισμού προς τη μάθηση και των αντίστοιχων διδακτικών πρακτικών. Ως προς την επαγγελματική προϋπηρεσία (έτη διδακτικής εμπειρίας), τα ευρήματα είναι αντιφατικά. Από τη μια, στην έρευνα της Butler (2007) βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη διδακτικής εμπειρίας είχαν υψηλότερο προσανατολισμό προς την επίδειξη υψηλής διδακτικής ικανότητας, ενώ οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας είχαν υψηλότερο προσανατολισμό προς την αποφυγή ένδειξης χαμηλής διδακτικής ικανότητας. Από την άλλη, στην έρευνα των Retelsdorf et al. (2010) και οι δύο παραπάνω τύποι προσανατολισμού βρέθηκε να μειώνονται με την αύξηση των ετών διδακτικής εμπειρίας, ωστόσο οι διαφορές, αν και σημαντικές, ήταν μικρές.

Εκτός από τους στόχους των εκπαιδευτικών, οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών προς τη μάθηση ή προς την επίδοση βρέθηκε ότι επηρεάζονται και από τις πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητά τους ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο (Dresel et al., 2013. Wolters & Daugherty, 2007). Οι πεποιθήσεις αυτές αφορούν το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως ικανό να επιτύχει σημαντικούς εκπαιδευτικούς στόχους ακόμη και για μαθητές δύσκολους ή αδιάφορους για το σχολείο και τη μάθηση (Gibson & Dembo, 1984. Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001. Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, & Hoy, 1998). Συνήθως, η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αξιολογείται με αναφορά σε τρεις διαστάσεις: τη διδακτική ικανότητα, την ικανότητα κινητοποίησης και προαγωγής της ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών και την ικανότητα διαχείρισης του περιβάλλοντος της τάξης (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001. Tschannen-Moran et al., 2001).

Στην έρευνα των Wolters και Daugherty (2007) βρέθηκε ότι οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τη διδακτική τους ικανότητα προβλέπουν τις πρακτικές διδασκαλίας προς τη μάθηση και όχι τις πρακτικές διδασκαλίας προς την επίδοση. Αντίθετα, οι πεποιθήσεις για την ικανότητά τους να κινητοποιούν και να εμπλέκουν τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης βρέθηκε ότι προβλέπουν και τους δύο τύπους διδακτικών πρακτικών υποδεικνύοντας, προφανώς, ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σημαντικές παρωθητικές ιδιότητες και στις διδακτικές πρακτικές προς τη μάθηση και στις πρακτικές προς την επίδοση. Τέλος, οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για την ικανότητα διαχείρισης του περιβάλλοντος της τάξης δε συσχετίστηκαν σε σημαντικό βαθμό ούτε με τις πρακτικές μάθησης ούτε με τις πρακτικές επίδοσης υποδεικνύοντας ότι η αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα ως προς τη διατήρηση της τάξης για τη διευκόλυνση του διδακτικού έργου δε συνεπάγεται αναγκαστικά και κάποιον προσανατολισμό της διδασκαλίας προς τη μάθηση ή την επίδοση.

Η παρούσα έρευνα

Γενικά, η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τις διδακτικές πρακτικές που αναφέρουν ότι εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί ως συνάρτηση των προσωπικών τους κινήτρων. Έχει ήδη αναφερθεί ότι θεωρητικό της πλαίσιο αποτέλεσε η Θεωρία των Στόχων Επίτευξης όπως έχει διευρυνθεί στο επίπεδο των στόχων των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία (Butler, 2007. Butler & Shibaz, 2008). Με βάση τη θεωρητική επισκόπηση που προηγήθηκε, η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση της συμβολής προσωπικών κινήτρων των εκπαιδευτικών, όπως οι προσανατολισμοί στόχων

για τη διδασκαλία και οι πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητά τους, στην υιοθέτηση διδακτικών πρακτικών προς τη μάθηση ή προς την επίδοση, όπως τουλάχιστον αυτές αναφέρονταν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, διερευνήθηκαν οι πιθανές διαφορές ως προς το φύλο και την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών, καθώς, όπως έχει ήδη αναφερθεί, έχουν καταγραφεί στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών αλλά και εκπαιδευτικών με λιγότερα ή περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας ως προς την υιοθέτηση προσανατολισμού προς το στόχο και διδακτικών πρακτικών (Butler, 2007. Retelsdorf et al., 2010).

Ειδικότερα, στόχοι της έρευνας ήταν: (α) Να μελετήσει την προβλεπτική αξία των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία (μάθησης, ικανότητας-προσέγγισης, ικανότητας-αποφυγής και αποφυγής εργασίας) στην υιοθέτηση πρακτικών προς τη μάθηση ή προς την επίδοση. (β) Να εξετάσει την ενδεχόμενη διαμεσολαβητική δράση των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό τους έργο στη σχέση μεταξύ των στόχων των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και των διδακτικών τους πρακτικών. (γ) Να εξετάσει το ρόλο του φύλου και της διδακτικής προϋπηρεσίας ως προς τις υπό εξέταση μεταβλητές. Σύμφωνα με τα διαθέσιμα ερευνητικά ευρήματα, οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας διαμορφώθηκαν ως εξής:

(α) Οι διδακτικές πρακτικές με στόχο τη μάθηση αναμένεται να προβλέπονται θετικά από τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών προς τη μάθηση (Butler, 2007) και από τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο (Wolters & Daugherty, 2007), ενώ αναμένεται να προβλέπονται αρνητικά από τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών προς την ικανότητα-προσέγγιση, την ικανότητα-αποφυγή και την αποφυγή εργασίας. Αντίστροφο αναμένεται το πρότυπο των σχέσεων για τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών προς την επίδοση, καθώς αναμένεται να προβλέπονται θετικά από τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών σε στόχους ικανότητας-προσέγγισης, ικανότητας-αποφυγής και αποφυγής εργασίας και αρνητικά από τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών σε στόχους μάθησης και τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο.

(β) Οι στόχοι των εκπαιδευτικών αναμένεται να προβλέπουν τις διδακτικές τους πρακτικές, όχι μόνο μέσω μιας ευθείας άμεσης σχέσης αλλά και μέσω των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας για το εκπαιδευτικό τους έργο.

(γ) Ως προς το ρόλο των υπό εξέταση δημογραφικών μεταβλητών, αναμένεται οι γυναίκες να υιοθετούν υψηλότερους στόχους μάθησης και να εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό διδακτικές πρακτικές προς τη μάθηση από ό,τι οι άνδρες, ενώ οι

εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας αναμένεται να έχουν χαμηλότερους στόχους επίδειξης διδακτικής ικανότητας συγκριτικά με τους συναδέλφους τους με λιγότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας (Retelsdorf et al., 2010). Ως προς τον προσανατολισμό προς την αποφυγή εργασίας τα ευρήματα είναι ασυνεπή και δεν μπορεί να διατυπωθεί συγκεκριμένη υπόθεση (Butler, 2007. Retelsdorf et al., 2010).

Μέθοδος

Συμμετέχοντες/ουσες

Στην έρευνα συμμετείχαν 151 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από το σύνολο του δείγματος 110 εκπαιδευτικοί (72.9%) υπηρετούσαν σε 20 Δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης και 41 εκπαιδευτικοί (27.1%) φοιτούσαν στο Διδασκαλείο του Α.Π.Θ. «Δημήτρης Γληνός». Από τους 148 που δήλωσαν το φύλο τους, οι 46 ήταν άντρες (ποσοστό 32,1%) και οι 102 ήταν γυναίκες (68,9 %). Από τους 150 που δήλωσαν την ηλικία τους, η πλειοψηφία (67,3%) ήταν στην ηλικία των 41 με 50 ετών. Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας, η πλειοψηφία (35.1 % και 25%) δήλωσαν ότι έχουν υπηρεσία από 1 έως 10 και από 11 έως 15 χρόνια, αντίστοιχα. Ως προς τις βασικές σπουδές, 78 άτομα (52%) είχαν τελειώσει την Παιδαγωγική Ακαδημία και 72 άτομα (48%) είχαν τελειώσει κάποιο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Μετρήσεις

Προσανατολισμός των εκπαιδευτικών ως προς τους στόχους επίτευξης. Για τη μέτρηση του προσανατολισμού των εκπαιδευτικών προς τους στόχους επίτευξης επιλέχθηκε το ομώνυμο ερωτηματολόγιο της Butler (2007) 'Teachers Achievement Goal Orientations', το οποίο αποτελεί κατάλληλη προσαρμογή μετρήσεων του προσανατολισμού των μαθητών προς τους στόχους επίτευξης (π.χ., Nicholls, 1984. Midgley, Maehr, Huda et al., 2000). Το εργαλείο αποτελείται από τέσσερις υποκλίμακες και 16 δηλώσεις, τέσσερις για κάθε υποκλίμακα. Οι προτάσεις αποδόθηκαν από τα αγγλικά στα ελληνικά με τη διαδικασία της ευθείας και της αντίστροφης μετάφρασης. Καθώς η κλίμακα της Butler (2007) δινόταν για πρώτη φορά σε έλληνες εκπαιδευτικούς και δεδομένων των διαφορών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, πριν τη διεξαγωγή της έρευνας εφαρμόστηκε η μέθοδος της 'γνωστικής συνέντευξης' (βλ. Karabenick et al., 2007. Muis, Duffy, Trevors, Ranellucci, & Foy, 2014) σε ομάδα 6 εκπαιδευτικών ώστε να ελεγχθεί η οικολογική εγκυρότητα της κλίμακας. Τα δεδομένα αυτά αναλύθηκαν ποιοτικά και αποφασίστηκε η διαμόρφωση νέων συμπληρωματικών δηλώσεων στην κλίμακα οι οποίες να είναι προσαρμοσμένες στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και ταυτόχρονα να πληρούν τις θεωρητικές

παραδοχές του μοντέλου της Butler (2007). Συνολικά, προστέθηκαν 12 δηλώσεις, τρεις για καθεμία υποκλίμακα του ερωτηματολογίου της Butler (2007). Για το σύνολο των δηλώσεων της κλίμακας, οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να απαντήσουν με βάση μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1 = δεν ισχύει καθόλου για μένα έως 5 = ισχύει απόλυτα για μένα) στον προβληματισμό: «Οι δάσκαλοι διαφωνούν για το τι τους κάνει να αισθάνονται ότι είχαν μια επιτυχημένη μέρα στο σχολείο. Εσείς πότε αισθάνεστε ότι είχατε μια πετυχημένη μέρα στο σχολείο; Όταν:...». Ακολουθούσαν οι δηλώσεις που αντιστοιχούσαν στις τέσσερις υποκλίμακες.

Οι δηλώσεις της πρώτης υποκλίμακας αξιολογούσαν τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών προς τη μάθηση και αφορούσαν σε γνώσεις και δεξιότητες που μπορεί να αποκτή ο/η εκπαιδευτικός κατά τη διδακτική διαδικασία (π.χ., «Έμαθα κάτι νέο που δεν ήξερα πριν»). Οι δηλώσεις της δεύτερης υποκλίμακας αξιολογούσαν τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών προς τους στόχους ικανότητας-προσέγγισης και αναφέρονταν κυρίως σε επαίνους που μπορεί να δέχεται ο/η εκπαιδευτικός για τη διδακτική του επάρκεια (π.χ., «Ο διευθυντής είπε ότι είμαι από τους καλύτερους δασκάλους»). Η τρίτη υποκλίμακα αξιολογούσε τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών προς τους στόχους ικανότητας-αποφυγής και περιελάμβανε δηλώσεις που αφορούσαν κυρίως στην προσπάθεια αποφυγής ένδειξης χαμηλής ικανότητας στους άλλους (π.χ., «Οι γονείς δεν παραπονέθηκαν στη διεύθυνση του σχολείου για μένα»). Τέλος, η τέταρτη υποκλίμακα αξιολογούσε τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών προς τους στόχους αποφυγής εργασίας και περιελάμβανε δηλώσεις που αφορούσαν κυρίως στην εργασία που δε χρειάστηκε να καταβάλουν (π.χ., «Έχασα κάποιες ώρες μάθημα»).

Λόγω της πρόσθεσης των νέων ερωτήσεων στην κλίμακα, εφαρμόστηκε στα δεδομένα ανάλυση σε κύριες συνιστώσες με ορθογώνια περιστροφή τύπου varimax η οποία δεν επιβεβαίωσε τους τέσσερις αναμενόμενους παράγοντες του ερωτηματολογίου (7 δηλώσεις ανά παράγοντα), αλλά υπέδειξε την ύπαρξη τριών παραγόντων με 23 τελικά δηλώσεις. Συγκεκριμένα, ο προσανατολισμός προς την ικανότητα-προσέγγιση και ο προσανατολισμός προς την ικανότητα-αποφυγή δε συγκρότησαν διακριτούς παράγοντες αλλά έναν ενιαίο παράγοντα με δέκα δηλώσεις (προσανατολισμός προς την ικανότητα). Ο προσανατολισμός προς το στόχο αποφυγής εργασίας επιβεβαιώθηκε με επτά δηλώσεις και ο προσανατολισμός προς το στόχο της μάθησης με έξι δηλώσεις. Πέντε δηλώσεις αφαιρέθηκαν λόγω της χαμηλής τους φόρτισης στους προβλεπόμενους

παράγοντες². Οι τρεις παράγοντες του ερωτηματολογίου ερμήνευσαν το 51.2% της συνολικής διακύμανσης. Οι συντελεστές εσωτερικής συνέπειας *alpha* του Cronbach για τις τρεις κλίμακες του ερωτηματολογίου ήταν ικανοποιητικοί: $a = .87$, $a = .84$ και $a = .78$ για τον προσανατολισμό προς την ικανότητα, τον προσανατολισμό προς την αποφυγή εργασίας και τον προσανατολισμό προς τη μάθηση, αντίστοιχα.

Πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών. Για τη μέτρηση των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001) 'Ohio State Teacher Efficacy Scales' (OSTES). Αποτελείται από 24 ερωτήσεις και διερευνά τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για ποικίλες διαστάσεις του έργου τους. Αν και η αγγλική της έκδοση διακρίνεται σε τρεις υποκλίμακες (αποτελεσματικότητα ως προς το διδακτικό έργο, ως προς τη διαχείριση της τάξης και ως προς την κινητοποίηση και την προαγωγή της ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης), στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως ενιαία κλίμακα, καθώς σε προγενέστερη έρευνα σε δείγμα Ελλήνων εκπαιδευτικών δεν είχε επιβεβαιωθεί η αρχική δομή της αλλά είχε προκύψει η ύπαρξη ενός ενιαίου παράγοντα με το σύνολο των 24 προτάσεων (βλ. Vauras, Efklides, Gonida, Junttila, Metallidou, & Ntousi, 2009). Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις της κλίμακας με βάση μια εννιάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1= Τίποτα,... 5 = Μπορώ να καταφέρω κάποια πράγματα,... 9 = Πάρα πολλά). Το συνολικό ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης ήταν 46.37% και ο συντελεστής *alpha* του Cronbach για την κλίμακα OSTES ήταν $a = .95$.

Διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Για τη μέτρηση των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η κλίμακα 'Approaches to Instruction' από το σύνολο εργαλείων Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) των Midgley et al. (2000). Οι προτάσεις αυτές χωρίζονται σε δύο υποκλίμακες με τέσσερις και πέντε ερωτήσεις αντίστοιχα η καθεμία: (α) διδακτικές πρακτικές προσανατολισμένες προς την πλήρη κατοχή της γνώσης και την τέλεια μάθηση εκ μέρους των μαθητών (π.χ., «Καταβάλλω ιδιαίτερη προσπάθεια να σημειώνει κάθε μαθητής και μαθήτριά μου προσωπική πρόοδο, ακόμη και αυτοί/αυτές που έχουν πολύ χαμηλή επίδοση») και (β) διδακτικές πρακτικές προσανατολισμένες προς την

² Από τις πέντε ερωτήσεις που αφαιρέθηκαν, δύο προέρχονταν από το αρχικό ερωτηματολόγιο της Butler (2007) και, ειδικότερα, από την υποκλίμακα του στόχου προς την ικανότητα-αποφυγή και τρεις νέες ερωτήσεις οι οποίες αντιστοιχούσαν από μία στις υποκλίμακες του στόχου προς τη μάθηση, του στόχου προς την ικανότητα-προσέγγιση και του στόχου προς την ικανότητα-αποφυγή.

επίδοση των μαθητών, δηλαδή πρακτικές των εκπαιδευτικών που μεταφέρουν στους μαθητές και στις μαθήτριες το μήνυμα ότι σκοπός της σχολικής εργασίας είναι να επιδεικνύουν την ικανότητά τους και να δείχνουν στους άλλους ότι ξέρουν (π.χ., «*Ενθαρρύνω τους μαθητές να ανταγωνίζονται μεταξύ τους*»). Όπως και στην περίπτωση της κλίμακας μέτρησης των προσανατολισμών στόχων των εκπαιδευτικών, εφαρμόστηκε και για την κλίμακα αυτή η μέθοδος της 'γνωστικής συνέντευξης' έτσι ώστε να διασφαλιστεί η οικολογική εγκυρότητά της. Αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής ήταν να προστεθούν οκτώ νέες ερωτήσεις (τέσσερις σε κάθε υποκλίμακα), οι οποίες αντλήθηκαν από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η ανάλυση σε κύριες συνιστώσες με ορθογώνια περιστροφή τύπου varimax επιβεβαίωσε τη θεωρητική δομή της κλίμακας με δύο παράγοντες, με οκτώ και εννέα προτάσεις για τον πρώτο και το δεύτερο παράγοντα, αντίστοιχα. Το συνολικό ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης ήταν 37.82%. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν τι ισχύει για την τάξη τους σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1= δεν ισχύει καθόλου για μένα έως 5 = ισχύει απόλυτα για μένα). Ο συντελεστής εσωτερικής συνοχής *alpha* του Cronbach για τις δυο υποκλίμακες ήταν $a=.80$ και $alpha =.70$ για τις διδακτικές πρακτικές προς την επίδοση και για τις πρακτικές προς τη μάθηση, αντίστοιχα.

Δημογραφικά χαρακτηριστικά. Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμπληρώσουν το φύλο τους, τις σπουδές τους, την ηλικία τους και τα χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση. Η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας μετρήθηκαν ως κατηγορικές μεταβλητές και οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν μία από τις προτεινόμενες κατηγορίες. Συγκεκριμένα, ως προς την ηλικία, είχαν διαμορφωθεί οι εξής πέντε κατηγορίες: κάτω των 30 ετών, 31-40 ετών, 41-50 ετών, 51-60 ετών και πάνω από 60 ετών. Ως προς τα χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας, οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να επιλέξουν μία από τις παρακάτω πέντε κατηγορίες: μέχρι 5 χρόνια προϋπηρεσίας, 6-10 χρόνια, 11-15 χρόνια, 16-20 χρόνια και πάνω από 21 χρόνια προϋπηρεσίας.

Διαδικασία

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε 20 δημοτικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης και στο Διδασκαλείο του Α.Π.Θ. «Δημήτρης Γληνός». Δόθηκαν μόνο σε κύριους εκπαιδευτικούς τάξης και όχι σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Των ερωτηματολογίων προηγούνταν μια επιστολή που ενημέρωνε για το θέμα της έρευνας και διαβεβαίωνε τις/τους εκπαιδευτικούς για το ανώνυμο της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και το απόρρητο της έρευνας. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική.

Συνολικά, χορηγήθηκαν 250 ερωτηματολόγια από τα οποία επιστράφηκαν 151 συμπληρωμένα (συμμετοχή 60,4 %).

Αποτελέσματα

Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

Αρχικά, ελέγχθηκαν οι διμερείς σχέσεις μεταξύ των επιμέρους μεταβλητών με το δείκτη συσχέτισης Pearson r . Συγκεκριμένα, ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών προς το στόχο ικανότητας συσχετίστηκε σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό θετικά (α) με τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών προς το στόχο αποφυγής εργασίας ($r = .43, p < .001$), (β) με τον προσανατολισμό προς το στόχο μάθησης ($r = .31, p < .001$), και (γ) με τις διδακτικές πρακτικές με στόχο την επίδοση ($r = .43, p < .001$). Ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών προς το στόχο της μάθησης είχε σημαντική θετική συσχέτιση (α) με τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας ($r = .21, p < .05$) και (β) με τις διδακτικές πρακτικές με στόχο τη μάθηση ($r = .32, p < .001$), ενώ ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών προς το στόχο αποφυγής εργασίας συσχετίστηκε αρνητικά με τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας ($r = -.19, p < .05$) και θετικά με τις διδακτικές πρακτικές με στόχο την ικανότητα ($r = .39, p < .001$). Οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας συσχετίστηκαν θετικά με τις διδακτικές πρακτικές προς τη μάθηση ($r = .44, p < .001$), ενώ βρέθηκε αρνητική συσχέτιση, όπως αναμενόταν, μεταξύ των διδακτικών πρακτικών προς τη μάθηση και των πρακτικών προς την ικανότητα ($r = -.18, p < .05$). Από τις δημογραφικές μεταβλητές, το φύλο συσχετίστηκε αρνητικά με τους στόχους αποφυγής εργασίας ($r = -.20, p < .05$) και θετικά με τις διδακτικές πρακτικές προς τη μάθηση ($r = .20, p < .05$), ενώ τα χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας δε συσχετίστηκαν με καμία μεταβλητή σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό και για το λόγο αυτό η συγκεκριμένη μεταβλητή δε συμπεριελήφθη στις αναλύσεις που ακολούθησαν. Οι δείκτες συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών, καθώς και οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για όλες τις μεταβλητές, παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και συσχετίσεις μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών ($N = 151$)

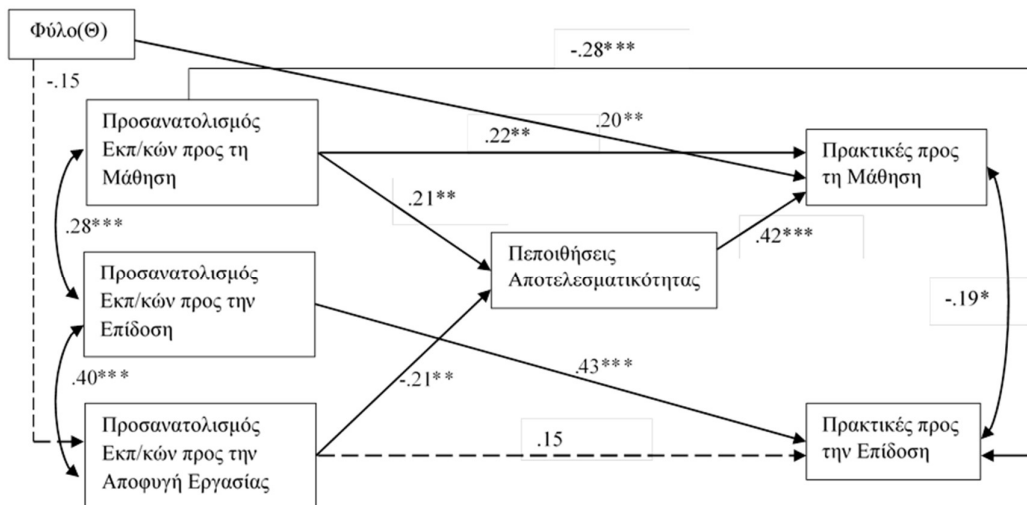
Μεταβλητή	ΜΟ	ΤΑ	1	2	3	4	5	6	7
1. Φύλο									
2. Χρόνια διδασκτικής εμπειρίας									
3. Προσανατολισμός στο στόχο ικανότητας	2.29 ^α	1.17	-.06	.01					
4. Προσανατολισμός στο στόχο μάθησης	3.73 ^α	1.24	.14	-.03	.31 ^{***}				
5. Προσανατολισμός στο στόχο αποφυγής εργασίας	1.66 ^α	.86	-.20*	.11	.43 ^{***}	.03			
6. Πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας	6.83 ^β	1.74	-.08	.00	.06	.21*	-.19*		
7. Διδακτικές πρακτικές προς τη μάθηση	4.40 ^α	.73	.20*	.12	.16	.32 ^{***}	-.14	.44 ^{***}	
8. Διδακτικές πρακτικές προς την επίδοση	1.97 ^α	.74	-.15	.02	.43 ^{***}	-.13	.39 ^{***}	-.06	-.18*

Σημείωση. * $p < .05$, *** $p < .001$. α = κλίμακα 1-5, β = κλίμακα 1-9. Φύλο: Αρσενικό = 0, Θηλυκό = 1.

Χρόνια διδασκτικής εμπειρίας 0: ≤ 15 χρόνια, 1: > 15 χρόνια

Διδακτικές πρακτικές προς τη μάθηση και προς την επίδοση: Ο ρόλος του προσανατολισμού προς το στόχο και των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τις δύο πρώτες υποθέσεις της έρευνας, ο προσανατολισμός προς τους στόχους επίτευξης για τη διδασκαλία και οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αναμενόταν να αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης των διδακτικών τους πρακτικών. Επιπλέον, ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών προς τους στόχους επίτευξης (μάθησης, ικανότητας και αποφυγής εργασίας) αναμενόταν να προβλέπει τις διδακτικές πρακτικές τόσο άμεσα, όσο και δια μέσου της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Για τον έλεγχο των υποθέσεων αυτών εφαρμόστηκε στα δεδομένα ανάλυση διαδρομών με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος Mplus 5 (Muthen & Muthen, 2007). Στο μοντέλο διαδρομών συμπεριελήφθη ως εξωγενής μεταβλητή και το φύλο των εκπαιδευτικών (Άνδρες = 0, Γυναίκες = 1) για να αναδειχθεί η σύνδεσή του με τις υπό εξέταση μεταβλητές της έρευνας. Για την εκτίμηση του μοντέλου επιλέχθηκε η μέθοδος της μέγιστης πιθανοφάνειας (ML). Η προσαρμογή του μοντέλου στα δεδομένα ήταν ικανοποιητική, $\chi^2(9) = 12.13, p = .21, CFI = .98, TLI = .95, RMSEA = .05, 90\% C.I. [.00, .11], SRMR = .05$. Το Σχήμα 1 αναπαριστά το μοντέλο.



Σχήμα 1. Μοντέλο διαδρομών (τυποποιημένα αποτελέσματα) μεταξύ των προσανατολισμών στόχων των εκπαιδευτικών, των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας και των διδακτικών τους πρακτικών. Φύλο: Αρσενικό = 0, Θηλυκό = 1. $*p < .05, **p < .01, ***p < .001$.

Όπως φαίνεται στο Σχήμα 1, οι διδακτικές πρακτικές προς τη μάθηση προβλέφθηκαν από τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών προς το στόχο της μάθησης και τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας ($\beta = .22, p < .01$ και $\beta = .42, p < .001$, αντίστοιχα). Επιπλέον, ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών προς το στόχο της μάθησης προέβλεψε τις διδακτικές πρακτικές προς τη μάθηση και έμμεσα, μέσω της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ($\beta = .086, p = .016$). Οι πρακτικές προς την επίδοση προβλέφθηκαν θετικά από τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών προς το στόχο ικανότητας ($\beta = .43, p < .001$) και αρνητικά από το στόχο προς τη μάθηση ($\beta = -.28, p < .001$), ενώ δε φάνηκε να σχετίζονται με το στόχο προς την αποφυγή εργασίας ($\beta = .15, p > .05$). Οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προβλέφθηκαν θετικά από τον προσανατολισμό τους προς τη μάθηση ($\beta = .21, p < .01$) και αρνητικά από τον προσανατολισμό τους προς την αποφυγή εργασίας ($\beta = -.21, p < .01$). Όσον αφορά στο φύλο των εκπαιδευτικών, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βρέθηκε να συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα διδακτικών πρακτικών προς τη μάθηση συγκριτικά με τους άνδρες ($\beta = .20, p < .01$), ενώ το φύλο των εκπαιδευτικών δε βρέθηκε να συνδέεται με τον προσανατολισμό τους προς την αποφυγή εργασίας ($\beta = -.15, p = .055$).

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαίωσαν ότι οι στόχοι επίτευξης των εκπαιδευτικών είναι συνεκτικά και διαφορικά συνδεδεμένοι με τις διδακτικές πρακτικές που οι ίδιοι δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν, αλλά και με τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας για το εκπαιδευτικό τους έργο. Όπως για τους μαθητές, έτσι και για τους εκπαιδευτικούς ο προσανατολισμός προς το στόχο μάθησης για τη διδασκαλία φαίνεται να συνδέεται γενικά με πιο προσαρμοστικές αντιλήψεις και συμπεριφορές από ό,τι ο προσανατολισμός προς το στόχο ικανότητας και ο προσανατολισμός προς το στόχο αποφυγής εργασίας. Συγκεκριμένα, όπως αναμενόταν, ο προσανατολισμός προς τη μάθηση συνδέθηκε θετικά με τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας και τις ομώνυμες διδακτικές πρακτικές και αρνητικά με τις πρακτικές προς την επίδοση, ο προσανατολισμός προς το στόχο ικανότητας συνδέθηκε θετικά με τις αντίστοιχες πρακτικές προς την επίδοση και δε συνδέθηκε με τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας, και ο προσανατολισμός προς την αποφυγή εργασίας συνδέθηκε αρνητικά με τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας. Ωστόσο, σε αντίθεση με ό,τι αναμενόταν, οι διδακτικές πρακτικές προς τη μάθηση δεν προβλέφθηκαν αρνητικά από τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών προς την ικανότητα ούτε από τον προσανατολισμό

προς την αποφυγή εργασίας και οι διδακτικές πρακτικές προς την επίδοση δε συνδέθηκαν με τους στόχους αποφυγής εργασίας.

Τα ευρήματα αυτά είναι στην πλειοψηφία τους συνεπή με τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, τα οποία γενικά υποδεικνύουν τον προσαρμοστικό χαρακτήρα του προσανατολισμού των εκπαιδευτικών προς το στόχο της μάθησης και το δυσπροσαρμοστικό χαρακτήρα των άλλων δύο τύπων προσανατολισμού (π.χ., Butler, 2007. Butler & Shibaz, 2008. Nitsche et al., 2011. Retelsdorf et al., 2010). Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι, στην παρούσα έρευνα, ο προσανατολισμός προς το στόχο της ικανότητας βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά με τον προσανατολισμό προς το στόχο της μάθησης αλλά και το στόχο της αποφυγής εργασίας, εύρημα το οποίο υποδεικνύει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί τείνουν να μην υιοθετούν αποκλειστικά έναν τύπο προσανατολισμού για τη διδασκαλία. Το εύρημα αυτό θυμίζει τους πολλαπλούς στόχους των μαθητών/ριών (βλ., π.χ., Βουλαλά, Γωνίδα, & Κιοσέογλου, 2004. Pintrich, 2000) και, από ό,τι φαίνεται, και οι εκπαιδευτικοί μπορεί να διακρίνονται από ένα μεικτό προφίλ προσανατολισμού στόχου επίτευξης. Ενδεχομένως, ο ένας προσανατολισμός να είναι κυρίαρχος (π.χ., προς το στόχο της μάθησης) και οι άλλοι να τείνουν να εμφανίζονται σε πλαίσια που ευνοούν την εκδήλωσή τους, όταν, για παράδειγμα, στο σχολείο στο οποίο εργάζεται ένας/μία εκπαιδευτικός ενθαρρύνεται η σύγκριση μεταξύ των εκπαιδευτικών (ενθάρρυνση του προσανατολισμού προς το στόχο ικανότητας) ή δίνεται έμφαση στη διεκπεραίωση της εργασίας χωρίς πολύ κόπο (ενθάρρυνση του προσανατολισμού προς την αποφυγή εργασίας). Άλλωστε, και οι Wolters και Daugherty (2007), μελετώντας τις δομές στόχων της τάξης, υπέδειξαν ότι η δομή προς τη μάθηση και προς την επίδοση δεν είναι τα δύο άκρα ενός συνεχούς, καθώς και στην έρευνα αυτή βρέθηκε σημαντική συσχέτιση, μέτρια ωστόσο, μεταξύ των δύο τύπων δομών.

Θα πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι, σε αντίθεση με την έρευνα των Papaionanou και Christodoulidis (2007) για τους στόχους των εκπαιδευτικών, η οποία έγινε επίσης σε δείγμα Ελλήνων εκπαιδευτικών και βασίστηκε στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο αλλά χρησιμοποίησε άλλο εργαλείο, στην παρούσα έρευνα ο προσανατολισμός προς την ικανότητα-προσέγγιση και ο προσανατολισμός προς την ικανότητα-αποφυγή δε συγκρότησαν διακριτούς παράγοντες. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι στο δείγμα της παρούσας εργασίας συμμετείχαν μόνον εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ στο δείγμα της έρευνας των Papaioannou και Christodoulidis συμμετείχαν εκπαιδευτικοί και πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ενδεχομένως, το δημοτικό σχολείο να αποτελεί ένα πιο προστατευτικό πλαίσιο όχι μόνο για τους μαθητές

του αλλά και για τους εκπαιδευτικούς του και ο προσανατολισμός προς το στόχο ικανότητας-αποφυγής για τη διδασκαλία να είναι λιγότερο πιθανό να υιοθετηθεί από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, κατά αντιστοιχία με τους στόχους επίδοσης των μαθητών/ριών (προσέγγισης και αποφυγής), οι δύο τύποι προσανατολισμού στόχου προς την ικανότητα (επίδειξης ανώτερης διδακτικής ικανότητας και αποφυγή επίδειξης κατώτερης διδακτικής ικανότητας) προέρχονται από την ίδια εννοιολογική κατασκευή, η οποία εμπεριέχει το στοιχείο της κοινωνικής σύγκρισης και στις δύο εκφάνσεις της, γεγονός που θα μπορούσε να ερμηνεύσει την απουσία διάκρισης των δύο αυτών εκφάνσεων σε διακριτούς τύπους στόχων.

Ωστόσο, μεταξύ των προσανατολισμών των εκπαιδευτικών σε στόχους μάθησης και των ομώνυμων διδακτικών πρακτικών βρέθηκε ότι διαμεσολαβούν οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, ο προσανατολισμός προς το στόχο της μάθησης προβλέπει τις αντίστοιχες διδακτικές πρακτικές γιατί ενισχύει τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό τους έργο. Φαίνεται, λοιπόν, ότι είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να έχει μια θετική εικόνα για την αποτελεσματικότητά του ως επαγγελματία εκπαιδευτικού και, κατά συνέπεια, να νιώθει επαρκής ότι μπορεί να μετουσιώσει σε επίπεδο διδασκαλίας μέσα στην τάξη αυτό που ο ίδιος διαθέτει για τον εαυτό του, τον προσανατολισμό προς τη μάθηση και την απόκτηση δεξιοτήτων. Η προγενέστερη έρευνα, άλλωστε, έχει υποδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερες πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας ασχολούνται περισσότερο με την οργάνωση και το σχεδιασμό των μαθημάτων τους, επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Allinder, 1994), είναι πιο ανοικτοί σε νέες ιδέες και καινοτόμες διδακτικές μεθόδους με στόχο την καλύτερη ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών τους και επιμένουν στις δυσκολίες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Guskey, 1988), νοιάζονται και στηρίζουν περισσότερο τους μαθητές τους, λαμβάνουν υπόψη τους και την προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές τους, θεωρούν τα λάθη μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και δεν ασκούν αρνητική κριτική στους μαθητές που κάνουν λάθη (Ashton & Webb, 1986. Gibson & Dembo, 1984).

Είναι προφανές ότι τα παραπάνω χαρακτηριστικά συνάδουν με τις πρακτικές διδασκαλίας που αποσκοπούν στη μάθηση, την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων από πλευράς μαθητών/ριών, χαρακτηριστικά τα οποία προϋποθέτουν την αναγνώριση εκ μέρους του ίδιου του εκπαιδευτικού της αξίας ενός προσανατολισμού προς το στόχο της μάθησης πρωτίστως για τον ίδιο. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην

έρευνα των Wolters και Daugherty (2007) οι πεπειθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών εξηγούσαν το 15% της διακύμανσης των δομών στόχων προς τη μάθηση και μόλις το 1% των δομών στόχων προς την επίδοση ελέγχοντας τα χρόνια υπηρεσίας και τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Ωστόσο, στην έρευνα αυτή οι δομές στόχων προς τη μάθηση συνδέθηκαν κατεξοχήν με δύο επιμέρους διαστάσεις της αποτελεσματικότητας, την αποτελεσματικότητα ως προς τις διδακτικές πρακτικές και την αποτελεσματικότητα ως προς την κινητοποίηση και την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών, η οποία, όμως, συνδέθηκε επιπλέον και με τις αναφορές των εκπαιδευτικών για δομή στόχων προς την επίδοση. Το εύρημα αυτό, όσο παράδοξο και να φαίνεται, υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να κινητοποιούν τους μαθητές τους, τείνουν να αξιοποιούν διαφορετικές πρακτικές, έστω και αν είναι αντίθετες μεταξύ τους. Κατά τη γνώμη μας, αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί με δύο τρόπους: (α) ως ένδειξη της διάθεσης των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους για να κινητοποιηθούν και να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (προσαρμοστική στρατηγική) ή (β) ένδειξη της ελλιπούς γνώσης των εκπαιδευτικών για τους πιο λειτουργικούς τρόπους που η σύγχρονη βιβλιογραφία έχει αναδείξει για την ενδυνάμωση των κινήτρων επίτευξης των μαθητών. Στην ίδια έρευνα (Wolters & Daugherty, 2007), η τρίτη διάσταση που αφορά στην αποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση του περιβάλλοντος της τάξης δε βρέθηκε να έχει ερμηνευτική ισχύ για τις δομές στόχων της τάξης και τα μηνύματα προς τη μάθηση ή την επίδοση που οι εκπαιδευτικοί δίνουν προς τους μαθητές και τις μαθήτριά τους.

Στην παρούσα έρευνα, ωστόσο, η κλίμακα αξιοποιήθηκε ως μια ενιαία μεταβλητή που αντανάκλα το συνολικό βαθμό αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο, καθώς οι επιμέρους κλίμακες δεν είχαν επιβεβαιωθεί σε προηγούμενη έρευνα με Έλληνες εκπαιδευτικούς (βλ., Vauras et al., 2009). Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να αιτιολογηθεί ειδικά για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς οι τρεις προαναφερθείσες διαστάσεις του εκπαιδευτικού τους έργου συχνά διαπλέκονται σε μεγάλο βαθμό. Για παράδειγμα, από τη μια, η διαχείριση της τάξης στο Δημοτικό σχολείο διαπλέκεται σε μεγάλο βαθμό με τη διδασκαλία, τις πρακτικές και την αποτελεσματικότητά τους και, από την άλλη, οι μέθοδοι επιβολής της πειθαρχίας μπορούν να επηρεάσουν το κλίμα στην τάξη και, κατ' επέκταση, τα κίνητρα των μαθητών και των μαθητριών.

Το φύλο και τα χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών αποτέλεσαν τους δημογραφικούς παράγοντες των οποίων η συμβολή εξετάστηκε ως προς τους

στόχους επίτευξης των ίδιων, τις διδακτικές πρακτικές που αναφέρουν ότι εφαρμόζουν και τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας για το εκπαιδευτικό τους έργο. Ως προς το φύλο, σε συνέπεια με τα προηγούμενα ευρήματα (Butler, 2007. Retelsdorf et al., 2010), οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι υιοθετούν περισσότερο από ό,τι οι άνδρες διδακτικές πρακτικές με στόχο τη μάθηση. Αυτό είναι ένα συνεπές εύρημα και στη βιβλιογραφία που αφορά στους στόχους επίτευξης των μαθητών/ριών, με τα κορίτσια να δηλώνουν υψηλότερους στόχους μάθησης έναντι των αγοριών (βλ. Butler, 2014), υποδεικνύοντας, ενδεχομένως, ότι το πρότυπο των μαθητών που επιδιώκουν την επίδειξη και των μαθητριών που επιδιώκουν τη βελτίωση να ισχύει και για τους άνδρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Η προτίμηση των ανδρών προς τον προσανατολισμό αποφυγής εργασίας, η οποία είχε βρεθεί στην έρευνα της Butler (2007) με ισραηλινούς εκπαιδευτικούς αλλά όχι στην έρευνα των Retelsdorf et al. (2010) με γερμανούς εκπαιδευτικούς, δεν επιβεβαιώθηκε στην παρούσα έρευνα παρά τη σημαντική, χαμηλή ωστόσο συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Ως προς τη μεταβλητή της διδακτικής προϋπηρεσίας, θα πρέπει να σημειωθεί ότι δε συνδέθηκε με καμία από τις υπό εξέταση μεταβλητές. Το εύρημα δεν είναι σε συμφωνία με τα περιορισμένα διαθέσιμα ευρήματα (Butler, 2007. Retelsdorf et al., 2010. Wolters & Daugherty, 2007) και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης σε σχέση και με τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα και, ειδικότερα, με εκείνες τις αλλαγές που αφορούν στις προκλήσεις ή/και απαιτήσεις που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα ή λιγότερα έτη προϋπηρεσίας ότι σηματοδοτούν για τους ίδιους. Άλλωστε, τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να διευκολύνουν ή να δυσχεράνουν την υιοθέτηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών προσαρμοστικών ή δυσπροσαρμοστικών πεποιθήσεων και στόχων για τη διδασκαλία αλλά και διδακτικών πρακτικών.

Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα διακρίνεται από τους παρακάτω περιορισμούς. Πρώτον, πρόκειται για συσχετιστική έρευνα, η οποία δεν επιτρέπει τη διατύπωση σχέσεων αιτίας-αποτελέσματος. Δεύτερον, στηρίχθηκε μόνο σε αυτο-αναφορές των εκπαιδευτικών οι οποίες συλλέχθηκαν μία φορά. Η συλλογή δεδομένων και με τη χρήση άλλων εργαλείων μέσω μιας διαχρονικής οπτικής θα μπορούσε να συμβάλει στην ακριβέστερη μελέτη των στόχων των ίδιων των εκπαιδευτικών, των διδακτικών τους πρακτικών και των πεποιθήσεων επάρκειάς τους.

Τα ευρήματα της έρευνας αυτής θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών τα οποία θα εστιάζονται στα κίνητρα των εκπαιδευτικών για την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου, αλλά και στις βέλτιστες εμπειρικά τεκμηριωμένες διδακτικές πρακτικές οι οποίες θα προήγαγαν τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών και των εφήβων μέσω και της ενδυνάμωσης των κινήτρων τους για μάθηση.

Βιβλιογραφία

- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*, 86–95.
- Ames, C. A. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261–271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivational processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260–267.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Βουλαλά, Κ., Γωνίδα, Ε., & Κιοσέογλου, Γ. (2004). Πολλαπλοί στόχοι επίτευξης, συμμετοχή στην τάξη και σχολική επίδοση: Αναπτυξιακές και εκπαιδευτικές διαστάσεις. Στο Μ. Δικαίου, Π. Ρούσση, & Δ. Χρηστίδης (Επιμ. Έκδ.), *Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας, Τόμος 6* (σελ. 165-192). Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων Α.Π.Θ. / Art of Text.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology, 99*, 241–252.
- Butler, R. (2000). What learners want to know: The role of achievement goals in shaping information-seeking, performance and interest. In C. Sansone, & J. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 161-194). New York: Academic Press.
- Butler, R. (2012). Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology, 104*, 726–742.
- Butler, R. (2014). Motivation in educational contexts: Does gender matter? In L. S. Lyben, & R. S. Bigler (Eds.), *Advances in Child Development and Behavior*, Vol. 47 (pp. 1-41). Burlington: Academic Press.
- Butler, R., & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction, 18*, 453-467.

- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology, 93*, 43-54.
- Dresel, M., Fasching, M. S., Steuer G., Nitsche, S., & Dickhäuser, O. (2013). Relations between teachers' goal orientations, their instructional practices and students' motivation. *Psychology, 4*, 572-584.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). New York: The Guilford Press.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 218-232.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 461-475.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*, 569-582.
- Gonida, E. N., Voulala, K., & Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences, 19*, 53-60.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education, 4*, 63-69.
- Hulleman, C. S., Schragar, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin, 136*, 422-449.
- Kaplan, A., Gheen, M., & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behavior. *British Journal of Educational Psychology, 72*, 191-211.
- Kaplan, A., Middleton, M., Urdu, T., & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 21-53). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Karabenick, S. A. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology, 96*, 569–581.
- Karabenick, S. A., Woolley, M. E., Friedel, J. M., Ammon, B. V., Blazeovski, J., Bonney, C. R., et al. (2007). Cognitive processing of self-report items in educational research: Do they think what we mean? *Educational Psychologist, 42*, 139–151.
- Maehr, M. L. (2001). Goal theory is not dead-not yet, anyway: A reflection on the special issue. *Educational Psychology Review, 13*, 177–185.
- Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory: The past, present, and future. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 77–104). New York: Taylor Francis.
- Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of the lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology, 89*, 710–718.
- Midgley, C. (2002) (Ed.). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. J. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology, 93*, 77–86.
- Midgley, C., Maehr, M., L., Hruda, L., Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K., E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M., J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns off Adaptive Learning Scales*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Molden, D. C., & Dweck, C. S. (2006). Finding-meaning in Psychology: A lay theories approach to self-regulation, social perception, and social development. *American Psychologist, 61*, 192-203.
- Muis, K. R., Duffy, M. C., Trevors, G., Ranellucci, J., & Foy, M. (2014). What were they thinking? Using cognitive interviewing to examine the validity of self-reported epistemic beliefs. *International Education Research, 2*, 17-32.
- Muthen, L. K., & Muthen, B. O. (2007). *Mplus users' guide: Statistical analysis with latent variables* (5th ed.). Los Angeles, CA: Muthen & Muthen.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328-346.

- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nitsche, S., Dickhauser, O., Fasching, M., & Dresel, M. (2011). Rethinking teachers' goal orientations: Conceptual and methodological enhancements. *Learning and Instruction, 21*, 574-586.
- Papaioannou, A., & Christodoulidis, T. (2007). A measure of teachers' achievement goals. *Educational Psychology, 27*, 349-361.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology, 99*, 83-98.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientations in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*, 544-555.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblov, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction, 20*, 30-46.
- Richardson, P. W., Karabenick, S., & Watt, H. M. G. (2014). *Teacher motivation: Theory and practice*. New York: Routledge.
- Roeser, R., Midgley, C., & Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology, 88*, 408-422.
- Schenke, K., Lam, A. C., Conley, A., & Karabenick, S. A. (2015). Perceived classroom environment influences on students' help-seeking behavior: What reasons and from whom. *Contemporary Educational Psychology, 41*, 133-146.
- Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology, 89*, 71-81.
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. *Contemporary Educational Psychology, 42*, 159-171.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*, 202-248.

- Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y., et al. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology, 94*, 88-106.
- Urduan, T., & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology, 28*, 524-551.
- Vauras, M., Efklides, A., Gonida, E., Junttila, N., Metallidou, P., & Ntousi, I. (2009). SOLE: The Social in Learning: Upbringing socially and academically competent, motivated, and self- and co-regulated young learners. Project Report. Academy of Finland (Decision number 114048).
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction, 18*, 408-428.
- Wolters, C., A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology, 96*, 236-250.
- Wolters, C., A., & Daugherty, S., G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology, 99*, 181-193.