



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**



**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**Επιστήμες της Αγωγής:**

**<< Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και στη Δια Βίου Κατάρτιση  
– Επιμόρφωση >>**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Θέμα: Κίνητρα Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και  
Βελτίωση της Σχολικής Αποτελεσματικότητας των Μαθητών/τριών**

**Motivation of Primary Education Teachers and Improving  
Students' School  
Effectiveness.**

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Στεργιανή Γκιαούρη  
(Αν. Καθηγήτρια ΠΤΝ/ΠΔΜ)**

**Β΄ Βαθμολογήτρια : Βασιλική Πλιόγκου  
(Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΝ/ΠΔΜ)**

**Γ΄ Βαθμολογητή : Ιορδανίδα Γεώργιο  
(Καθηγητής ΠΤΔΕ/ΠΔΜ)**

**Μεταπτυχιακός φοιτητής: Λισίτσας Καλλίνικος**

**AEM 78**

**ΜΑΙΟΣ 2024**

# Περίληψη

## Εισαγωγή – Σκοπός

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στα κίνητρα των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και την επίδρασή τους στη σχολική αποτελεσματικότητα των μαθητών. Εξετάζονται οι θεωρίες των κινήτρων, οι παράγοντες που επηρεάζουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, και ο ρόλος της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

## Μεθοδολογία

Η έρευνα αξιοποιεί την ποσοτική μέθοδο μέσω ερωτηματολογίου με περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Συλλέχθηκαν δεδομένα από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία αναλύθηκαν για την κατανόηση των κινήτρων τους και της επίδρασής τους στη σχολική απόδοση των μαθητών.

## Αποτελέσματα

Τα ευρήματα δείχνουν ότι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, όπως η εσωτερική ικανοποίηση, η επαγγελματική ανάπτυξη και η κοινωνική συνεισφορά, σχετίζονται θετικά με τη σχολική αποτελεσματικότητα. Επισημαίνεται η σημασία της συναισθηματικής υποστήριξης των μαθητών και της θετικής στάσης προς τη μάθηση.

## Βασικά Συμπεράσματα

Η μελέτη αναδεικνύει τη σημαντική επίδραση των κινήτρων των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική απόδοση των μαθητών. Η συναισθηματική υποστήριξη και τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την εκπαιδευτική διαδικασία. Η σύγκριση των ευρημάτων με την υπάρχουσα βιβλιογραφία επιβεβαιώνει τις τάσεις και τα αποτελέσματα προηγούμενων μελετών.

## Πρακτικές εφαρμογές στο πεδίο

Η έρευνα προσφέρει πρακτικές προτάσεις για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής, όπως η ενίσχυση της συναισθηματικής υποστήριξης των μαθητών και η προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η αξιοποίηση της τεχνολογίας και των ενδογενών κινήτρων μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας.

**Λέξεις κλειδιά:** Κίνητρα Εκπαιδευτικών, Σχολική Αποτελεσματικότητα, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Μαθησιακές Επιδόσεις.

# **Abstract**

## **Introduction – Purpose**

This study focuses on the motivations of primary school teachers and their impact on the school effectiveness of students. It examines motivation theories, factors influencing teachers' motivations, and the role of technology in the educational process.

## **Methodology**

The research utilizes a quantitative approach through a questionnaire with descriptive statistical data analysis. Data were collected from primary school teachers and analyzed to understand their motivations and their impact on students' school performance.

## **Results**

The findings indicate that teachers' motivations, such as intrinsic satisfaction, professional development, and social contribution, are positively related to school effectiveness. The importance of emotional support for students and a positive attitude towards learning is highlighted.

## **Key Conclusions**

The study underscores the significant impact of teachers' motivations on students' educational performance. Emotional support and intrinsic motivation of students are critical factors in the educational process. Comparison of the findings with existing literature confirms trends and results of previous studies.

## **Practical Applications in the Field**

The research offers practical recommendations for improving educational practice, such as enhancing emotional support for students and promoting teachers' professional development. Utilizing technology and intrinsic motivations can significantly contribute to improving school effectiveness.

**Keywords:** Teacher Motivation, School Effectiveness, Primary Education, Learning Outcomes.

## Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	7
<b>Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό Πλαίσιο .....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 Κίνητρα Εκπαιδευτικών .....</b>	<b>10</b>
1.1.1 Ορισμός και σημασία .....	10
1.1.2 Θεωρίες κινήτρων .....	13
1.1.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών .....	17
1.1.4 Επίδραση του κινήτρου του εκπαιδευτικού στην απόδοση των μαθητών/μαθητριών/μαθητριών .....	19
<b>1.2 Σχολική Αποτελεσματικότητα .....</b>	<b>21</b>
1.2.1 Ορισμός και διαστάσεις .....	21
1.2.2 Παράγοντες επιρροής .....	24
1.2.3 Μεθοδολογίες αξιολόγησης.....	26
<b>1.3 Εκπαίδευση και Μάθηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....</b>	<b>28</b>
1.3.1 Χαρακτηριστικά μαθητών/μαθητριών .....	28
1.3.2 Στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης.....	32
1.3.3 Τεχνολογία και εκπαιδευτική πράξη .....	35
1.3.4 Η Συμβολή των Εκπαιδευτικών στο Μαθησιακό Κίνητρο και τις Σχολικές Επιδόσεις.....	43
1.3.5 Πεποιθήσεις Εκπαιδευτικών για τα Κίνητρα και τις Επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών/μαθητριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	48
<b>Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογία Έρευνας.....</b>	<b>54</b>
2.1 Σκοπός .....	54
2.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	55
2.3 Επιλογή δείγματος.....	56
2.4 Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	57
2.5 Διαδικασίες ανάλυσης δεδομένων .....	59
<b>Κεφάλαιο 3: Αποτελέσματα Έρευνας.....</b>	<b>61</b>
3.1 Παρουσίαση των δεδομένων.....	61
3.2 Ανάλυση και ερμηνεία των ευρημάτων.....	72
<b>Κεφάλαιο 4: Συζήτηση.....</b>	<b>77</b>
4.1 Σύγκριση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία .....	77
4.2 Ερμηνεία των ευρημάτων στο πλαίσιο των κινήτρων και της αποτελεσματικότητας.....	80

<b>Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα και Προτάσεις .....</b>	<b>81</b>
<b>5.1 Κύρια ευρήματα .....</b>	<b>81</b>
<b>5.2 Περιορισμοί της μελέτης.....</b>	<b>82</b>
<b>5.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....</b>	<b>82</b>
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>84</b>

## Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στην εξέταση των κινήτρων των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και την επίδρασή τους στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας των μαθητών/μαθητριών. Η ερευνητική προσπάθεια αυτή στοχεύει να αναλύσει τις διαφορετικές πτυχές των κινήτρων των εκπαιδευτικών, καθώς και να διερευνήσει πώς αυτά μπορούν να ενισχύσουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και να συμβάλλουν στην αύξηση της απόδοσης των μαθητών/μαθητριών.

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι διττός. Πρώτον, επιδιώκει να κατανοήσει τα κίνητρα που οδηγούν τους/τις εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση να ασκούν το επάγγελμά τους με ζήλο και αφοσίωση. Δεύτερον, αναζητά να αποσαφηνίσει τη σχέση μεταξύ των κινήτρων αυτών και της βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας, έτσι ώστε να προσφέρει χρήσιμες ενδείξεις για την ανάπτυξη στρατηγικών που θα στηρίζουν την εκπαιδευτική πρακτική. Η μελέτη αυτή κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη των κινήτρων τους μπορεί να οδηγήσει σε θετικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και, κατ' επέκταση, στην επιτυχία των μαθητών/μαθητριών. Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω της ανάπτυξης και της υποστήριξης των κινήτρων τους συνιστά κρίσιμο παράγοντα για την προώθηση μιας θετικής και διευκολυντικής ατμόσφαιρας μάθησης, η οποία ενθαρρύνει τους μαθητές/μαθήτριες να επιδείξουν τη μέγιστη δυνατή ακαδημαϊκή απόδοση και κοινωνική ανάπτυξη. Αυτό οδηγεί στη σημαντική ερώτηση: Ποια είναι τα κίνητρα που ωθούν τους/τις εκπαιδευτικούς να αφιερώνονται στον εκπαιδευτικό τους ρόλο και πώς αυτά τα κίνητρα μπορούν να συνδεθούν με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης.

Το πρόβλημα που προσπαθεί να εξετάσει η παρούσα μελέτη εντοπίζεται στην ανάγκη κατανόησης των συγκεκριμένων κινήτρων που οδηγούν τους/τις εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε αυξημένη αφοσίωση και προσπάθεια στο εκπαιδευτικό τους έργο. Αν και η σχετική βιβλιογραφία έχει αναδείξει πολλαπλούς παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάζουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, υπάρχει ανάγκη για μια πιο λεπτομερή εξέταση του πώς αυτά τα κίνητρα συνδέονται με την αποτελεσματικότητα τους στην αίθουσα διδασκαλίας και τις επιδράσεις τους στην ακαδημαϊκή και κοινωνική επιτυχία των μαθητών/μαθητριών. Η κατανόηση αυτών

των σχέσεων είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών που θα στοχεύουν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, τελικά, στην αύξηση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Ειδικότερα, η μελέτη της σχέσης μεταξύ του κινήτρου των εκπαιδευτικών και της απόδοσης των μαθητών/μαθητριών μπορεί να παράσχει σημαντικές πληροφορίες για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και της συνολικής ποιότητας της εκπαίδευσης.

Κατά συνέπεια, η ενίσχυση των κινήτρων των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει βασικό μοχλό για την προώθηση της εκπαιδευτικής αριστείας και την ανταπόκριση στις σύγχρονες παιδαγωγικές προκλήσεις.

Η παρούσα μελέτη, λοιπόν, επιδιώκει να συμβάλει στην εμπλουτισμένη κατανόηση των κινήτρων των εκπαιδευτικών και του τρόπου με τον οποίο αυτά επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, με τελικό στόχο την ενίσχυση της εκπαιδευτικής πρακτικής και την βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων των μαθητών/μαθητριών. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, η μελέτη θα εστιάσει στην ανάλυση των διάφορων επιμέρους στοιχείων που συνθέτουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, όπως η αυτοεκτίμηση, η αναγνώριση, η επαγγελματική ανάπτυξη, η εσωτερική ικανοποίηση από τη δουλειά και η αίσθηση της κοινωνικής συνεισφοράς. Επιπλέον, θα εξεταστεί πώς αυτά τα κίνητρα διαμορφώνουν την προσέγγιση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία και πώς μπορούν να συνδεθούν με την αποτελεσματικότητα των μαθησιακών διαδικασιών.

Αναλυτικότερα, και όσο αφορά τη διάρθρωση της εργασίας, το πρώτο κεφάλαιο, το Θεωρητικό Πλαίσιο, αναλύει τις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις που σχετίζονται με την έρευνα. Ξεκινά με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, όπου εξετάζονται ορισμοί, θεωρίες, παράγοντες που επηρεάζουν τα κίνητρα και η επίδραση των κινήτρων στην απόδοση των μαθητών. Στη συνέχεια, αναλύεται η σχολική αποτελεσματικότητα με ορισμούς, διαστάσεις, παράγοντες επιρροής και μεθοδολογίες αξιολόγησης. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την εξέταση της εκπαίδευσης και της μάθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, συμπεριλαμβάνοντας χαρακτηριστικά μαθητών, στρατηγικές διδασκαλίας, τη χρήση της τεχνολογίας, και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τα κίνητρα και τις επιδόσεις των μαθητών.

Το δεύτερο κεφάλαιο, η Μεθοδολογία Έρευνας, περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο διεξήχθη η έρευνα. Εδώ καθορίζεται ο σκοπός της έρευνας, διατυπώνονται τα



ερευνητικά ερωτήματα και περιγράφεται η επιλογή του δείγματος. Αναλύονται τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και οι διαδικασίες ανάλυσης των δεδομένων. Το τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνας, όπου γίνεται παρουσίαση των δεδομένων και ανάλυση των ευρημάτων. Ακολουθεί η συζήτηση, όπου τα ευρήματα συγκρίνονται με την υπάρχουσα βιβλιογραφία και ερμηνεύονται στο πλαίσιο των κινήτρων και της αποτελεσματικότητας. Το τελευταίο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα συμπεράσματα και τις προτάσεις, συνοψίζοντας τα κύρια ευρήματα, επισημαίνοντας τους περιορισμούς της μελέτης και προτείνοντας κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα.

# Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό Πλαίσιο

## 1.1 Κίνητρα Εκπαιδευτικών

### 1.1.1 Ορισμός και σημασία

Το κίνητρο των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς αναφέρεται στις αιτίες που ενθαρρύνουν τους/τις εκπαιδευτικούς να εμπλακούν ενεργά στη διδασκαλία. Σύμφωνα με την ερευνητική βιβλιογραφία, οι λόγοι αυτοί μπορεί να περιλαμβάνουν ενδιαφέροντα, αξίες και επιθυμίες, είτε εσωτερικές είτε εξωτερικές, που επηρεάζουν τη δυναμική της διδακτικής διαδικασίας (Lamb&Wyatt, 2019). Η εν λόγω δυναμική περιγράφεται ως η κατευθυντήρια δύναμη πίσω από τις δράσεις και τη συνέπεια των ενεργειών που αναλαμβάνονται από τους/τις εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους δραστηριότητας.

Ειδικότερα, η μελέτη των Dornyei και Muir (2019) επισημαίνει ότι ένας παρακινημένος εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τη διδασκαλία όχι μόνο ως επαγγελματική υποχρέωση αλλά και ως αποστολή για τη διαμόρφωση ενός μελλοντικού κόσμου μέσω της μάθησης. Το κίνητρο του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται ως ένας συνδυασμός πάθους, δημιουργικότητας και της επιθυμίας να επιφέρει θετικές αλλαγές στη ζωή των μαθητών/μαθητριών. Τούτο συνιστά τον πυρήνα που διακρίνει την αριστεία από τη μετριότητα στη διδασκαλία, διαμορφώνοντας ένα περιβάλλον όπου οι μαθητές/μαθήτριες ενθαρρύνονται να αναπτύξουν ένα βαθύ και διαρκές ενδιαφέρον για τη μάθηση.

Επιπρόσθετα, οι Dornyei και Muir (2019) αναδεικνύουν τη σημασία της θετικής στάσης του εκπαιδευτικού, η οποία περιλαμβάνει το χαμόγελο, την αισιοδοξία και μια γενικότερα ευχάριστη προσέγγιση προς τη ζωή, ως κεντρικά στοιχεία που ενισχύουν το κίνητρο των εκπαιδευτικών. Το δημιουργικό και ζεστό περιβάλλον στην τάξη, όπως και η γενική συμπεριφορά και στάση του εκπαιδευτικού, είναι ουσιώδη για την ανάπτυξη μιας επιτυχημένης και παρακινημένης μαθησιακής κοινότητας.

Από την άλλη πλευρά, το κίνητρο του εκπαιδευτικού εξυπηρετεί ως ο κινητήρας που διαμορφώνει το μέλλον κάθε μαθητή/μαθήτριας, υποστηρίζοντας την ανάπτυξη της ατομικής ευφυΐας και των δεξιοτήτων ζωής μέσα από τη διαδικασία της εκπαίδευσης (Dornyei&Muir, 2019). Η ανάπτυξη του ζωντανού ενδιαφέροντος για μάθηση, που

μπορεί να διαρκέσει για μια ολόκληρη ζωή, αποτελεί μια κεντρική πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας που τροφοδοτείται από το κίνητρο του εκπαιδευτικού.

Η έννοια του κινήτρου των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται ως ένα ζωτικό συστατικό που συμβάλλει στην επαγγελματική αποδοτικότητα, επιφέροντας σημαντικές επιπτώσεις στην ποιότητα της διδακτικής διαδικασίας και την εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών/μαθητριών (Lauermann, 2017). Η έρευνα στο πεδίο αυτό εστιάζει στην ανάλυση των διάφορων παραγόντων που ενισχύουν ή επηρεάζουν το κίνητρο των εκπαιδευτικών, αναγνωρίζοντας ότι αυτά τα κίνητρα μπορούν να επηρεαστούν τόσο από εσωτερικούς (π.χ., προσωπικές πεποιθήσεις, αξίες, στόχοι) όσο και από εξωτερικούς παράγοντες (π.χ., πολιτικές, θεσμικές δομές).

Διάφορα θεωρητικά πλαίσια, όπως η κοινωνικο-γνωστική θεωρία, η θεωρία προσδοκίας-αξίας, η θεωρία του αυτοκαθορισμού και η θεωρία των στόχων επίτευξης, έχουν εφαρμοστεί για την κατανόηση και τον προσδιορισμό των παραγόντων που επηρεάζουν το κίνητρο των εκπαιδευτικών (Lauermann, 2017). Αυτές οι προσεγγίσεις έχουν βοηθήσει στην ανάδειξη των κρίσιμων πτυχών του κινήτρου, όπως η αυτοαντίληψη των διδακτικών ικανοτήτων, οι εκπαιδευτικοί στόχοι, οι αξίες και οι προσδοκίες, καθώς και οι εγγενείς ή εξωτερικοί προσανατολισμοί προς τη διδασκαλία. Οι ερευνητικές προσπάθειες στον τομέα του κινήτρου των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται στην εξέταση των ποικίλων δυναμικών που οδηγούν τους/τις εκπαιδευτικούς να επιδιώκουν και να διατηρούν υψηλά επίπεδα επιδόσεων και αφοσίωσης στο επάγγελμά τους. Η αυτοαντίληψη των διδακτικών ικανοτήτων, για παράδειγμα, αφορά τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοί να επιτύχουν επιδόσεις και να επιφέρουν θετικές μαθησιακές εμπειρίες στους μαθητές/μαθήτριες τους.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί στόχοι και οι αξίες παρέχουν μια σημαντική πλαισίωση για την κατεύθυνση και την ποιότητα της διδακτικής πρακτικής. Οι στόχοι αυτοί μπορεί να περιλαμβάνουν την επιδίωξη της προσωπικής αριστείας, την προώθηση της κριτικής σκέψης και την ενστάλαξη μιας δια βίου αγάπης για τη μάθηση στους μαθητές/μαθήτριες. Οι αξίες, από την άλλη πλευρά, μπορεί να αναφέρονται στη σημασία που δίνει ο/η εκπαιδευτικός στην ισότητα, τη δικαιοσύνη, και την προαγωγή μιας θετικής κοινωνικής αλλαγής μέσω της εκπαίδευσης.

Οι προσδοκίες, είτε εσωτερικές είτε εξωτερικές, αφορούν τις προβλέψεις των εκπαιδευτικών για τα αποτελέσματα των διδακτικών τους προσπαθειών και την αντίληψη της αξίας αυτών των αποτελεσμάτων. Οι προσδοκίες αυτές μπορεί να επηρεάσουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί με θετική αυτοαντίληψη για τις διδακτικές τους ικανότητες και υψηλές προσδοκίες για την απόδοση των μαθητών/μαθητριών τείνουν να είναι πιο ενθουσιώδεις και αποτελεσματικοί στην εκπαιδευτική τους προσέγγιση.

Οι εκπαιδευτικοί που ενστερνίζονται αξίες που ταυτίζονται με τις αρχές της δια βίου μάθησης και της ανάπτυξης κριτικής σκέψης στους μαθητές/μαθήτριες τους είναι πιο πιθανό να δημιουργήσουν πλούσια και διεγερτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Αντίστοιχα, οι προσανατολισμοί τους είτε εγγενείς, όπως η εσωτερική ικανοποίηση από τη διδασκαλία, είτε εξωτερικοί, όπως οι ανταμοιβές και η αναγνώριση, διαμορφώνουν την προσέγγισή τους προς τη διδακτική πράξη και τις στρατηγικές που ακολουθούν. Σημαντικός είναι επίσης ο ρόλος των εκπαιδευτικών στόχων, οι οποίοι προσδιορίζουν την κατεύθυνση και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί με σαφείς και υψηλούς στόχους είναι πιθανότερο να επιδιώκουν καινοτόμες πρακτικές και να ενσωματώνουν στρατηγικές που ενθαρρύνουν την ενεργητική μάθηση και την αυτονομία των μαθητών/μαθητριών.

Η διαφορά μεταξύ του κινήτρου των εκπαιδευτικών και των μαθητών/μαθητριών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί ένα πεδίο που έχει προσελκύσει την προσοχή της ερευνητικής κοινότητας, με τις πρόσφατες μελέτες να αρχίζουν να καταδεικνύουν τη σημασία της κατανόησης των ιδιαιτεροτήτων που χαρακτηρίζουν τα κίνητρα των δύο ομάδων. Το εσωτερικό κίνητρο έχει αποδειχθεί ότι συνδέεται θετικά με την εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών, όπου ορίζεται ως η επίτευξη στόχων και η εκπλήρωση υποχρεώσεων εντός του πλαισίου του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι εκπαιδευτικοί με έντονο εσωτερικό κίνητρο εστιάζουν στα οφέλη που προκύπτουν από δραστηριότητες σχετικές με τη διδασκαλία και αντλούν ικανοποίηση από την εκπλήρωση του εργασιακού τους ρόλου. Εναντίως, εκπαιδευτικοί που ωθούνται από εξωτερικά κίνητρα τείνουν να επιδιώκουν ανταμοιβές όπως η αύξηση του εισοδήματος και άλλα προνόμια. Η θετική συσχέτιση των ανταμοιβών, είτε εγγενών είτε εξωγενών, με την απόδοση των εκπαιδευτικών τονίζει την ανάγκη για

συνεκτικές πολιτικές που να στοχεύουν στην ενίσχυση του κινήτρου στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Kumar, 2023).

Είναι ουσιώδες να αναγνωρίζονται οι διακρίσεις μεταξύ των κινήτρων των εκπαιδευτικών και των μαθητών/μαθητριών, καθώς αυτές αντικατοπτρίζουν διαφορετικούς στόχους, αξίες, και ανάγκες στο μαθησιακό περιβάλλον. Ενώ τα κίνητρα των εκπαιδευτικών μπορεί να περιλαμβάνουν την ανάπτυξη επαγγελματικής ταυτότητας, την επίτευξη επαγγελματικών στόχων, και την εξωτερική αναγνώριση, τα κίνητρα των μαθητών/μαθητριών εστιάζονται συχνά στην ακαδημαϊκή επιτυχία, την προσωπική ανάπτυξη και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Αυτή η διαφορά στα κίνητρα απαιτεί από τους/τις εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν διαφοροποιημένες στρατηγικές και προσεγγίσεις που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις προσδοκίες κάθε ομάδας, προάγοντας έτσι ένα πιο συμπεριληπτικό και αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον (Kumar, 2023). Συνοψίζοντας, η αναγνώριση της διαφορετικότητας μεταξύ των κινήτρων των εκπαιδευτικών και των μαθητών/μαθητριών καταδεικνύει την ανάγκη για την υιοθέτηση μιας πιο ευέλικτης και προσαρμοσμένης παιδαγωγικής προσέγγισης.

### **1.1.2 Θεωρίες κινήτρων**

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η μελέτη των κινήτρων των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν σημαντικό τομέα ερευνητικού ενδιαφέροντος, καθώς η κατανόηση των παραγόντων που ενθαρρύνουν τους δασκάλους στην αποτελεσματική τους εργασία μπορεί να βελτιώσει τις διδακτικές πρακτικές, την αναζήτηση βοήθειας και τη συμμετοχή στην επαγγελματική ανάπτυξη. Ο ενθουσιασμός των εκπαιδευτικών, ως βασικός κινητήριος μοχλός, έχει αποδειχθεί ότι διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην προώθηση της ποιότητας της διδασκαλίας και την βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων των μαθητών/μαθητριών (Lauermann, 2017).

Συγκεκριμένα, τα συναισθηματικά-κινητικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, που περιλαμβάνουν πεποιθήσεις σχετικά με τον τομέα του περιεχομένου, τη διδασκαλία, και τη μάθηση των μαθητών/μαθητριών, καθώς και τα προσωπικά τους κίνητρα και ικανότητες αυτορρύθμισης, επηρεάζουν σημαντικά τις αποφάσεις τους και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι οι εγγενείς

προσανατολισμοί προς τη διδασκαλία, αντικατοπτρίζοντας μια γενική προτίμηση για την εκπαιδευτική διαδικασία πέραν της ενασχόλησης με μια συγκεκριμένη θεματική περιοχή, συνδέονται με προσαρμοστικότητα και αποτελεσματικότητα στη διδακτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί με τέτοιους προσανατολισμούς είναι πιο πιθανό να εφαρμόζουν διδακτικές μεθόδους που προάγουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών, την κριτική σκέψη και την αυτονομία τους, αναδεικνύοντας τη σημασία της εγγενούς κίνησης προς την εκπαίδευση (Lauer mann, 2017).

Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τις προσεγγίσεις της διδασκαλίας (διδακτικό ενδιαφέρον) και για τις εκπαιδευτικές διαδικασίες επίσης αντανakλά την αναγκαιότητα ενός βαθύτερου κατανοητικού ενδιαφέροντος για τη μάθηση, πέραν της απλής ενασχόλησης με το θεματικό περιεχόμενο. Τα ενδιαφέροντα αυτά, όταν συνδυάζονται με εγγενείς κινήσεις για την εκπαίδευση, συμβάλλουν στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, την ψυχολογική τους ευημερία και την αποτελεσματική εφαρμογή διδακτικών πρακτικών που προσαρμόζονται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών (Lauer mann, 2017).

Η ενσωμάτωση και εφαρμογή των θεωριών μάθησης στην εκπαιδευτική πράξη αποτελεί έναν κρίσιμο πυλώνα για την ενίσχυση των διδακτικών δεξιοτήτων και της επίδρασης των εκπαιδευτικών στη μάθηση των μαθητών/μαθητριών. Στον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, βρίσκεται η ανάγκη για διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη, με βάση την κατανόηση των βασικών θεωριών που εξηγούν τα κίνητρα των μαθητών/μαθητριών και των εκπαιδευτικών (Panadero, 2023·Seifert&Sutton, 2018).

Μία από τις σημαντικές θεωρίες στον τομέα της εκπαίδευσης είναι η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, η οποία επισημαίνει την αξία των εγγενών κινήτρων στην προώθηση της ενεργητικής μάθησης και της αυτοδιαχείρισης των μαθητών/μαθητριών. Οι εκπαιδευτικοί, μέσω της αναγνώρισης και ενίσχυσης των εγγενών κινήτρων των μαθητών/μαθητριών, μπορούν να διευκολύνουν ένα περιβάλλον μάθησης που να ενθαρρύνει την αυτονομία και την αυτοεξέλιξη (Seifert&Sutton, 2018).

Ωστόσο, η εφαρμογή της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού στην εκπαίδευση φέρει ορισμένες προκλήσεις. Η παροχή υπερβολικών επιλογών μπορεί να προκαλέσει σύγχυση και απογοήτευση, αντί για ενίσχυση της αίσθησης αυτονομίας. Επιπρόσθετα, η σχέση μεταξύ της προσφοράς επιλογών και της βελτίωσης της

μάθησης ή της ικανοποίησης δεν είναι πάντοτε ξεκάθαρη, απαιτώντας από τους/τις εκπαιδευτικούς να εξισορροπούν μεταξύ της παροχής επιλογών και της καθοδήγησης των μαθητών/μαθητριών σε πιο στοχευμένες μαθησιακές δραστηριότητες (Seifert&Sutton, 2018). Αυτό υποδηλώνει την ανάγκη για μια ισορροπημένη προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπου οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα οφέλη της προσφοράς επιλογών στους μαθητές/μαθήτριες, ενώ παράλληλα διασφαλίζουν ότι οι επιλογές αυτές διευκολύνουν την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων και συμβάλλουν στην αποτελεσματική μάθηση.

Η εφαρμογή γνωστικά προσανατολισμένων θεωριών κινήτρων στον εκπαιδευτικό τομέα παρέχει μια πλούσια βάση για την κατανόηση και την υποστήριξη των διαφορών στα κίνητρα και την εμπλοκή των μαθητών/μαθητριών με τη μάθηση. Μέσω της εξέτασης των στόχων, των ενδιαφερόντων και των πεποιθήσεων των μαθητών/μαθητριών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν προσεγγίσεις που ενθαρρύνουν τη δέσμευση και την ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Seifert&Sutton, 2018). Τέτοιες προσεγγίσεις απαιτούν από τους δασκάλους να είναι ευέλικτοι και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις προκλήσεις των μαθητών/μαθητριών τους, προσφέροντας ταυτόχρονα δομή και καθοδήγηση που να διευκολύνει την αυτοδιαχείριση και τη βαθύτερη κατανόηση της μάθησης. Επιπλέον, η ενσωμάτωση τέτοιων στρατηγικών απαιτεί από τους δασκάλους να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν την ποικιλομορφία των μαθησιακών στυλ και των αναγκών των μαθητών/μαθητριών, υποστηρίζοντας την ιδέα ότι η μάθηση είναι ένα προσωπικό και δυναμικό ταξίδι για κάθε μαθητή/μαθήτριας.

Η διαδικασία αυτή απαιτεί μια διαρκή διάδραση και ανατροφοδότηση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/μαθητριών, με σκοπό την προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων και των περιεχομένων στις ατομικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/μαθητριών. Μέσω της εφαρμογής διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή και τη βαθύτερη εμπλοκή των μαθητών/μαθητριών στη μαθησιακή διαδικασία, καλλιεργώντας ένα περιβάλλον όπου η μάθηση είναι σημαντική και σχετική με τις προσωπικές τους εμπειρίες και στόχους.

Η ενσωμάτωση της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού, καθώς και άλλων γνωστικά προσανατολισμένων θεωριών κινήτρων, στην πρακτική της τάξης δεν είναι μόνο ένα

μέσο για τη βελτίωση της διδασκαλίας αλλά και ένα εργαλείο για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής εμπειρίας του κάθε μαθητή/μαθήτριας. Αυτό συμβάλλει στην καλλιέργεια ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που υποστηρίζει την αυτονομία, την αυτοεκτίμηση, και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών/μαθητριών, παρέχοντας τους ταυτόχρονα τα εργαλεία και τις στρατηγικές για να ανταποκριθούν επιτυχώς στις ακαδημαϊκές προκλήσεις. Η ανάπτυξη τέτοιων μαθησιακών περιβαλλόντων απαιτεί από τους/τις εκπαιδευτικούς να είναι προσεκτικοί προς τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και προτιμήσεις, να εφαρμόζουν διαφοροποιημένες διδακτικές τακτικές και να προσφέρουν ευκαιρίες για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση.

Η εφαρμογή αυτών των θεωριών στην εκπαίδευση προάγει τη συνεργασία, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα στην τάξη. Αυτό ενισχύει τις κοινωνικές σχέσεις και την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, βοηθά στην ανάπτυξη της αυτονομίας και της αυτοπεποίθησης των μαθητών/μαθητριών, αλλά παράλληλα τους προετοιμάζει επίσης για τον ρόλο τους ως ενεργών πολιτών στην κοινωνία.

Παράλληλα, έρευνες έχουν δείξει ότι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός παράγοντας για την επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν εγγενή κίνητρα αντλούν ικανοποίηση από δραστηριότητες που σχετίζονται με τη διδασκαλία, γεγονός που επηρεάζει θετικά την εργασιακή τους απόδοση. Το εσωτερικό κίνητρο συνδέεται θετικά με την εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών και ορίζεται ως η εκπλήρωση καθηκόντων και υποχρεώσεων για την επίτευξη στόχων και στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος (Kumar, 2023).

Η μελέτη των Lam και Gurland (2008) έδειξε ότι ο παράγοντας του αυτοκαθορισμένου κινήτρου στην εργασία προβλέπει τα εργασιακά αποτελέσματα. Επιπλέον, βοηθά στην αύξηση των κινήτρων των εργαζομένων και ενθαρρύνει θετικά αποτελέσματα όπως η ευημερία και η δέσμευση. Αυτή η θέση συμφωνεί με τη Θεωρία Αυτοκαθορισμού (SDT), η οποία υποστηρίζει ότι η ικανοποίηση των ψυχολογικών αναγκών του ατόμου βελτιστοποιεί την απόδοση (Kumar, 2023).

Εν κατακλείδι, η ενσωμάτωση θεωριών κινήτρων στην πρακτική της τάξης αποτελεί έναν δυναμικό τρόπο για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παρέχοντας στους μαθητές/μαθήτριες την υποστήριξη και τα εργαλεία που χρειάζονται για να φτάσουν στο πλήρες δυναμικό τους.



### 1.1.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών είναι εξωτερικοί και εσωτερικοί. Οι εξωτερικοί παράγοντες μπορούν να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στα κίνητρα ενός δασκάλου. Συγκεκριμένα, τα εξωτερικά κίνητρα μπορεί να προέρχονται από οφέλη όπως ο μισθός και οι διακοπές, καθώς και άλλες εξωτερικές ανταμοιβές που συνδέονται με την εργασία. Ο μισθός, η εκπαιδευτική πολιτική, οι μεταρρυθμίσεις και οι συνθήκες υπηρεσίας αποτελούν εξωτερικούς παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών (Bogu, 2018).

Η κοινωνία καθιστά ολοένα και περισσότερο υπεύθυνους τους δασκάλους για τις επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών, γεγονός που τονίζει περαιτέρω τη σημασία των εξωτερικών παραγόντων για τα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Η ηγεσία του σχολείου διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην παροχή κινήτρων στους δασκάλους και, τελικά, στον επηρεασμό της απόδοσης των μαθητών/μαθητριών. Οι ηγέτες θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τόσο τις εσωτερικές όσο και τις εξωτερικές δυνάμεις προκειμένου να ενεργοποιούν, να κατευθύνουν και να διατηρούν τις συμπεριφορές του προσωπικού. Το όραμα ενός σχολικού ηγέτη δημιουργεί μια αίσθηση σκοπού που ενώνει τους δασκάλους και τους ωθεί να εκπληρώσουν τις βαθύτερες φιλοδοξίες τους και να επιτύχουν φιλόδοξους στόχους. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό για τους διευθυντές των σχολείων να αναγνωρίσουν τη σημαντική επίδραση που έχουν στα κίνητρα στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Bogu, 2018).

Παρότι το κίνητρο είναι απαραίτητο για τους/τις εκπαιδευτικούς για ευνοϊκά αποτελέσματα στη σχολική εκπαίδευση, οι εσωτερικοί παράγοντες έχουν κρίσιμο ρόλο στον καθορισμό των επιπέδων κινήτρων τους. Η αξιολόγηση των διαδικασιών κινητοποίησης των εκπαιδευτικών στοχεύει στην εξέταση των πεποιθήσεών τους για την αυτό-αποτελεσματικότητα, τα κίνητρα για τη διδασκαλία και την πιστότητα στο πρόγραμμα σπουδών. Η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή του προγράμματος σπουδών επηρεάζει το κίνητρο των δασκάλων στη διδασκαλία, ενώ οι πεποιθήσεις στην αυτο-αποτελεσματικότητα επηρεάζουν τα κίνητρά τους περαιτέρω. Είναι σημαντικό να κατανοηθεί πώς οι εσωτερικοί παράγοντες, όπως οι προσωπικές πεποιθήσεις και οι προσδοκίες, επηρεάζουν το κίνητρο των δασκάλων για διδασκαλία. Μέσω αυτής της κατανόησης, μπορούν να αναγνωριστούν και να

αντιμετωπιστούν παράγοντες που ενδέχεται να εμποδίζουν τα κίνητρά τους, δημιουργώντας ένα πιο ελκυστικό εργασιακό περιβάλλον. Γι' αυτόν το λόγο, η περαιτέρω έρευνα σχετικά με τον τρόπο που οι εσωτερικοί παράγοντες επηρεάζουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών είναι ουσιώδης για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και την ικανοποίησή τους.

Η σημασία των κινήτρων για τους/τις εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης είναι αδιαμφισβήτητη, με τους εσωτερικούς παράγοντες να διαδραματίζουν έναν καθοριστικό ρόλο στον προσδιορισμό των επιπέδων των κινήτρων τους. Παρά την έλλειψη συγκεκριμένων δεδομένων σχετικά με τον ακριβή τρόπο με τον οποίο οι εσωτερικοί παράγοντες επηρεάζουν αυτά τα κίνητρα, μία ερευνητική μελέτη έχει στοχεύσει στην ανάλυση της επίδρασης των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα, τα κίνητρα για διδασκαλία και την πιστότητα στο πρόγραμμα σπουδών. Αυτά τα ευρήματα ενδέχεται να προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η αντίληψη για την πιστότητα στο πρόγραμμα σπουδών επηρεάζει τα κίνητρα των δασκάλων να διδάξουν και πώς οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζουν την κινητοποίησή τους προς τη διδασκαλία (Bogu, 2018).

Κατανοώντας τους εσωτερικούς παράγοντες όπως οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, οι προσωπικές αξίες και οι προσδοκίες, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντοπίσουν τους παράγοντες που μπορεί να εμποδίζουν την κινητοποίησή τους και να αναπτύξουν στρατηγικές για τη δημιουργία ενός πιο ελκυστικού και ικανοποιητικού εργασιακού περιβάλλοντος. Η αξιολόγηση και η αντιμετώπιση των εσωτερικών παραγόντων που επηρεάζουν το κίνητρο μπορεί να οδηγήσει σε βελτιωμένη εκπαιδευτική απόδοση, αυξημένη ικανοποίηση στην εργασία και πιο θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές/μαθήτριες. Η ενδυνάμωση των δασκάλων να κατανοούν και να διαχειρίζονται τις πεποιθήσεις τους σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα, να αναγνωρίζουν τις αξίες που διαμορφώνουν τη διδασκαλία τους και να ευθυγραμμίζονται με τις προσδοκίες τους μπορεί να οδηγήσει σε μια πιο ολοκληρωμένη και ικανοποιητική επαγγελματική εμπειρία.

Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει την πρόωθηση της αυτοανακάλυψης και της αυτοεκτίμησης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αντιλαμβάνονται πλήρως τις εσωτερικές τους κινήσεις και να μπορούν να εργάζονται προς την εκπλήρωση των προσωπικών

και επαγγελματικών τους στόχων με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Επιπλέον, η προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σπουδών και των περιβαλλόντων μάθησης ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις προτιμήσεις των δασκάλων μπορεί να ενισχύσει την εμπλοκή τους και να ενθαρρύνει την καινοτομία στη διδακτική πράξη.

#### **1.1.4 Επίδραση του κινήτρου του εκπαιδευτικού στην απόδοση των μαθητών/μαθητριών.**

Η επιρροή του κινήτρου των εκπαιδευτικών στις επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών αποτελεί έναν πρωταρχικό δείκτη για την ακαδημαϊκή επιτυχία στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη μελέτη του Oko (2014), το επίπεδο κινήτρου ενός δασκάλου μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών/μαθητριών. Ένας εκπαιδευτικός που επιδεικνύει υψηλά επίπεδα εγγενούς κινήτρου μπορεί να παρέχει την απαραίτητη καθοδήγηση και υποστήριξη για τους μαθητές/μαθήτριες να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους, συμβάλλοντας σε αυξημένα επίπεδα απόδοσης και επιτυχίας (Oko, 2014).

Επιπλέον, η έρευνα από τους Headden και McKay (2015) υποδηλώνει ότι η ποιότητα της διδασκαλίας, η οποία επηρεάζεται άμεσα από τα επίπεδα κινήτρων των δασκάλων, είναι καθοριστική για τις επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών. Ένας εκπαιδευτικός που προσεγγίζει τη διδασκαλία με ενθουσιασμό και αφοσίωση είναι πιθανότερο να δημιουργήσει ένα περιβάλλον μάθησης που προάγει το ενδιαφέρον και τη δέσμευση των μαθητών/μαθητριών (Headden&McKay, 2015).

Τέλος, η πρόσφατη μελέτη των Micheal και συνεργατών (2023) επιβεβαιώνει τον κρίσιμο ρόλο του κινήτρου των δασκάλων στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών/μαθητριών, επισημαίνοντας πώς οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα κινήτρου είναι πιο παραγωγικοί και αφοσιωμένοι στο επάγγελμά τους, γεγονός που αποφέρει άμεσα οφέλη στην ακαδημαϊκή επιτυχία και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών/μαθητριών τους. Η μελέτη αυτή υπογραμμίζει την ανάγκη για διαρκή υποστήριξη και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών προκειμένου να διατηρούνται και να ενισχύονται τα εγγενή κίνητρά τους, δημιουργώντας έτσι ένα θετικό κύκλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και μαθητικής επιτυχίας.

Αυτή η επιδραστικότητα του κινήτρου των δασκάλων συνδέεται με την ικανότητά τους να δημιουργούν εμπνευσμένα και διεγερτικά μαθησιακά περιβάλλοντα, όπου οι μαθητές/μαθήτριες αισθάνονται ότι οι προσπάθειές τους είναι σημαντικές και αναγνωρισμένες. Η διαμόρφωση ενός τέτοιου περιβάλλοντος ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή, τη δέσμευση και την επιμονή στη μάθηση, παράγοντες κρίσιμους για την επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων. Επομένως, η ενσωμάτωση και η εφαρμογή στρατηγικών για την ενίσχυση του κινήτρου των δασκάλων στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι απαραίτητη.

Η ανάλυση της επιρροής των κινήτρων των εκπαιδευτικών στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών αποτελεί ένα σημαντικό πεδίο ερευνητικού ενδιαφέροντος. Σύμφωνα με την έρευνα των Lazarides και Schiefele (2021), υπάρχει αυξανόμενη αναγνώριση του ρόλου που έχουν τα κίνητρα των δασκάλων στη διαμόρφωση της διδακτικής πρακτικής και των αντιλήψεων των μαθητών/μαθητριών, παρουσιάζοντας πιθανές έμμεσες σχέσεις μεταξύ των κινήτρων των εκπαιδευτικών και των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των μαθητών/μαθητριών. Η έρευνα υποδηλώνει ότι τα κίνητρα των δασκάλων μπορούν να επηρεάσουν την εμπλοκή των μαθητών/μαθητριών στη μάθηση, τα δικά τους κίνητρα και την προσέγγισή τους στην εκπαίδευση.

Αυτή η διαπίστωση ενισχύει την ιδέα ότι η ενίσχυση των εγγενών κινήτρων των δασκάλων και η ανάπτυξη των διδακτικών τους δεξιοτήτων μπορεί να έχει σημαντικές θετικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών/μαθητριών. Οι μελέτες που εξετάζουν τους διαμεσολαβητές στις σχέσεις μεταξύ κινήτρων εκπαιδευτικών και αποτελεσμάτων μαθητών/μαθητριών συμβάλλουν στην κατανόηση των μηχανισμών μέσω των οποίων τα κίνητρα των δασκάλων μπορεί να επηρεάζουν την εκπαιδευτική εμπειρία και τις επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών.

Η σημασία των κινήτρων των εκπαιδευτικών στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/μαθητριών έχει αναδειχθεί μέσα από διάφορες ερευνητικές προσπάθειες, οι οποίες υποδεικνύουν την ύπαρξη σημαντικών συνδέσμων μεταξύ της διδακτικής κινητοποίησης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ερευνητικές μελέτες έχουν καταδείξει ότι τα επίπεδα κινήτρου ενός δασκάλου μπορούν να επηρεάσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται, καθώς και τη συμμετοχή και τη δέσμευση των μαθητών/μαθητριών στη μαθησιακή διαδικασία (Lazarides&Schiefele, 2021).

Αυτό υποδεικνύει ότι η βελτίωση των εσωτερικών κινήτρων των εκπαιδευτικών μπορεί να έχει θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/μαθητριών.

Συγκεκριμένα, η μελέτη του Al-Said (2023) υπογραμμίζει την ανάγκη για τακτική ανατροφοδότηση και ενθάρρυνση από τους δασκάλους ως βασικούς παράγοντες για την προώθηση των μαθησιακών κινήτρων μεταξύ των μαθητών/μαθητριών. Επιπλέον, η έρευνα των Ζου και συνεργατών (2024) διερεύνησε τον αντίκτυπο των συνθηκών υπηρεσίας και της τακτικότητας των πληρωμών στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών, ενώ παράλληλα αναδεικνύει τη σημασία της τακτικής προαγωγής των εκπαιδευτικών ως κινητήριου δύναμης για την ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η αναγκαιότητα για ενεργή ανταπόκριση και επιβράβευση από τους δασκάλους επισημαίνεται ως καθοριστικός παράγοντας στη διαδικασία μάθησης, καθώς τονώνει τη διάθεση των μαθητών/μαθητριών για εμπάθунση και εμπλοκή στο εκπαιδευτικό υλικό. Αυτή η διαδικασία συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού και ενισχυτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου οι μαθητές/μαθήτριες αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση ως μια διαδικασία προσωπικής ανάπτυξης και επίτευξης στόχων.

Επιπροσθέτως, η σταθερότητα και η ασφάλεια που παρέχεται μέσω των συνθηκών υπηρεσίας και της οικονομικής ανταμοιβής μπορούν να συνεισφέρουν στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών/μαθητριών μέσω της αύξησης της επικέντρωσης των δασκάλων στις διδακτικές τους δραστηριότητες. Η τακτική προαγωγή και επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων ενθαρρύνει την αφοσίωση και την καινοτομία στον τομέα της διδασκαλίας, προωθώντας μια κουλτούρα συνεχούς μάθησης και βελτίωσης.

Μέσα από αυτή την προσέγγιση, γίνεται εμφανές ότι η κατανόηση και η ενίσχυση των κινήτρων των δασκάλων δεν επηρεάζουν μόνο την ποιότητα της διδασκαλίας αλλά και την ακαδημαϊκή και προσωπική επιτυχία των μαθητών/μαθητριών.

## **1.2 Σχολική Αποτελεσματικότητα**

### **1.2.1 Ορισμός και διαστάσεις**

Η έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας αναφέρεται σε μια ερευνητική προσέγγιση εντός του εκπαιδευτικού τομέα που επιδιώκει να διερευνήσει την επίδραση των διαφορών μεταξύ και εντός των σχολείων στη βελτίωση της

αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων(Burusicetal., 2016). Αυτό γίνεται με σκοπό να προσδιοριστούν τρόποι βελτίωσης της σχολικής λειτουργίας, βασιζόμενοι σε κοινές αξίες και στόχους μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας(Javornik&KlemencicMirazchiyski, 2023). Η σημασία της συλλογικής προσπάθειας και της συνεργασίας είναι ιδιαίτερα τονισμένη, καθώς αυτοί οι παράγοντες ενισχύουν ένα θετικό κλίμα μάθησης που ευνοεί τη μακροπρόθεσμη εκπαιδευτική επιτυχία (Bello, 2016). Στο πλαίσιο αυτό, η σχολική αποτελεσματικότητα επικεντρώνεται στην ανακάλυψη και εφαρμογή βέλτιστων διδακτικών μεθόδων και πρακτικών με σκοπό την προαγωγή της ακαδημαϊκής εξέλιξης και της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών/μαθητριών.

Η έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας προβάλλεται μέσα από πολλές διαστάσεις, οι οποίες αντικατοπτρίζουν την ποικιλομορφία των αποτελεσμάτων και των στοχευμένων ομάδων μαθητών/μαθητριών. Βασικές διαστάσεις που διαμορφώνουν την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος περιλαμβάνουν την ύπαρξη μιας σαφούς και συγκεκριμένης αποστολής, η οποία ενθαρρύνει τη διαμόρφωση κοινών στόχων και οραμάτων μεταξύ των εκπαιδευτικών και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας. Επιπλέον, η εκπαιδευτική ηγεσία αναδεικνύεται ως μία από τις κυρίαρχες διαστάσεις, με τους διευθυντές και άλλους σχολικούς ηγέτες να δημιουργούν ένα περιβάλλον που προωθεί την άριστη διδασκαλία και τη συνεργατική σχολική κουλτούρα (Bello, 2016).

Η τοποθέτηση υψηλών προσδοκιών για την επίτευξη από τους μαθητές/μαθήτριες υπογραμμίζει την ανάγκη για ακαδημαϊκά φιλόδοξους στόχους, προάγοντας έτσι την αποτελεσματικότητα του σχολείου μέσω της ενίσχυσης της φιλοδοξίας και της απόδοσης των μαθητών/μαθητριών. Επιπρόσθετα, ένα ασφαλές και τακτοποιημένο περιβάλλον σχολικής μάθησης παρέχει τις βάσεις για μια θετική και παραγωγική μαθησιακή εμπειρία, ενισχύοντας τη σωματική και συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών/μαθητριών και του προσωπικού. Αυτός ο παράγοντας, ως μία από τις βασικές διαστάσεις της σχολικής αποτελεσματικότητας, υπογραμμίζει την ανάγκη για ένα οργανωμένο περιβάλλον όπου η μάθηση μπορεί να ανθίσει χωρίς εξωτερικές διαταραχές ή ανησυχίες ασφαλείας. Μέσα από τη δημιουργία ενός τέτοιου πλαισίου, τα σχολεία ενθαρρύνουν τους μαθητές/μαθήτριες να εστιάσουν στις μαθησιακές τους δραστηριότητες και να αναπτύξουν ένα αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης προς το εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Η σημασία της παροχής επαρκούς χρόνου για μαθησιακές δραστηριότητες αναδεικνύεται επίσης ως κρίσιμη διάσταση, διότι διασφαλίζει ότι οι μαθητές/μαθήτριες έχουν την ευκαιρία να εμβαθύνουν στη μάθηση και να εξερευνήσουν το υλικό διεξοδικά. Η ενσωμάτωση αυτής της διάστασης στην πρακτική των σχολείων ενισχύει την ακαδημαϊκή επίδοση και συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών/μαθητριών.

Συνοψίζοντας, η σχολική αποτελεσματικότητα αποτελείται από διάφορες διαστάσεις, όπως η σαφήνεια της αποστολής, η διδακτική ηγεσία, οι υψηλές προσδοκίες επιτυχίας, το ασφαλές και τακτοποιημένο περιβάλλον και η παροχή ευκαιριών μάθησης με επαρκή χρόνο. Αυτές οι διαστάσεις συμβάλλουν στην κατασκευή ενός πλαισίου μέσα στο οποίο το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως ένα αποτελεσματικό και δυναμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η ξεκάθαρη καθοδήγηση και οι κοινοί στόχοι εξασφαλίζουν τη συνέπεια και την ενότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/μαθητριών, ενώ η ηγεσία που εστιάζει στην ποιότητα της διδασκαλίας δημιουργεί ένα περιβάλλον που προάγει την εξαιρετικότητα. Οι υψηλές προσδοκίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας επιτυχίας, όπου οι μαθητές/μαθήτριες ενθαρρύνονται να επιδιώκουν και να επιτυγχάνουν τους στόχους τους.

Η εννοιολόγηση και η μέτρηση των παραπάνω διαστάσεων διαφέρουν αναλόγως των επιστημονικών προσεγγίσεων, των μεθοδολογικών πλαισίων και των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών συστημάτων που εξετάζονται (Alietal., 2017). Η πολυπλοκότητα αυτή αντανακλάται στην πληθώρα ερευνητικών μελετών και θεωρητικών προσεγγίσεων που επιχειρούν να προσδιορίσουν τις διαστάσεις και τα μέτρα που συμβάλλουν στην κατανόηση της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Συγκεκριμένα, μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε στο Πακιστάν αναγνώρισε διάφορες διαστάσεις της σχολικής αποτελεσματικότητας με βάση τις εκπαιδευτικές πολιτικές της χώρας, ενώ ταυτόχρονα υπογράμμισε την ανάγκη για μια πιο συστηματική προσέγγιση στην αξιολόγηση και μέτρηση των σχετικών μετρήσεων (Alietal., 2017). Παράλληλα, η ερευνητική εργασία των Javornik και KlemencicMirazchyski (2023) παρουσίασε ένα μοντέλο για τον εντοπισμό πέντε βασικών χαρακτηριστικών αποτελεσματικών σχολείων, συμπεριλαμβανομένων της ισχυρής εκπαιδευτικής ηγεσίας, των υψηλών προσδοκιών για τα επιτεύγματα των μαθητών/μαθητριών, ενός ασφαλούς και τακτοποιημένου περιβάλλοντος, μιας

σαφούς και εστιασμένης αποστολής, καθώς και μιας κουλτούρας που χαρακτηρίζεται από υψηλές προσδοκίες και συνεχή βελτίωση (Javornik&KlemencicMirazchiyski, 2023). Το εν λόγω μοντέλο επισημαίνει τη σημασία της ολιστικής προσέγγισης στην εκπαίδευση, όπου η αποτελεσματικότητα δεν προσδιορίζεται αποκλειστικά από την ακαδημαϊκή επίδοση, αλλά και από μια σειρά παραγόντων που συνθέτουν ένα ευνοϊκό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Αυτές οι προσεγγίσεις υποδεικνύουν την ανάγκη για πολυδιάστατες μεθοδολογίες μέτρησης που να αντανakλούν την πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Στο πλαίσιο αυτό, η μέτρηση της σχολικής αποτελεσματικότητας ενδέχεται να περιλαμβάνει την αξιολόγηση της ακαδημαϊκής επίδοσης μέσω τυποποιημένων δοκιμασιών, την ανάλυση της σχολικής κλίμακας και της αίσθησης ασφάλειας που βιώνουν οι μαθητές/μαθήτριες, καθώς και την εκτίμηση της ικανότητας των σχολείων να προάγουν την κοινωνική και συναισθηματική ευημερία των μαθητών/μαθητριών τους (Alietal, 2017·Javornik&KlemencicMirazchiyski, 2023).

Η ευρεία γκάμα των διαστάσεων που επηρεάζουν την σχολική αποτελεσματικότητα καθιστά επιτακτική την ανάγκη για την ανάπτυξη εργαλείων και τεχνικών αξιολόγησης ικανών να προσφέρουν μια ολοκληρωμένη εικόνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της. Τέτοια εργαλεία μπορεί να περιλαμβάνουν την ανάλυση της ακαδημαϊκής επίδοσης, τη μέτρηση της σχολικής κλίμακας, την αξιολόγηση της ηγεσίας και της διοίκησης, καθώς και την εξέταση της ικανοποίησης και της εμπλοκής των μαθητών/μαθητριών και των γονέων.

Συνοψίζοντας, η αποτελεσματική αξιολόγηση της σχολικής αποτελεσματικότητας απαιτεί μια ευέλικτη και διαρκώς προσαρμοζόμενη προσέγγιση, η οποία να λαμβάνει υπόψη την πολυπλοκότητα και την πολυδιάστατη φύση της εκπαίδευσης. Αυτή η προσέγγιση πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει και να αντιμετωπίζει τόσο τις γενικές όσο και τις ειδικές ανάγκες των εκπαιδευτικών μονάδων, προσφέροντας παράλληλα στρατηγικές και λύσεις που είναι προσαρμοσμένες στο συγκεκριμένο πλαίσιο και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει κάθε σχολείο.

### **1.2.2 Παράγοντες επιρροής**



Τα αποτελεσματικά σχολεία χαρακτηρίζονται από διάφορους παράγοντες, όπως η βέλτιστη οργανωτική δομή, οι εκπαιδευτικοί και οι επαγγελματικές επιδόσεις, η προοδευτική προετοιμασία των μαθητών/μαθητριών και η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Η έρευνα έχει δείξει ότι πολλοί παράγοντες επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Αυτοί οι παράγοντες περιλαμβάνουν την ολιστική προσέγγιση των αναγκών του μαθητή/μαθήτριας, την παροχή ποιοτικού προγράμματος, τη φροντίδα για τους μαθητές/μαθήτριες και την αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που δείχνουν φροντίδα για τους μαθητές/μαθήτριες τους, είναι υπερήφανοι για τις επιτυχίες του σχολείου και των μαθητών/μαθητριών τους, παρέχουν ποιοτικό πρόγραμμα διδασκαλίας, πιστεύουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και εκδηλώνουν προσωπικό ενδιαφέρον για κάθε μαθητή/μαθήτριας, αφιερώνοντας χρόνο για να ακούσουν τις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών, αποτελούν παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Javornik&KlemencicMirazchiyski, 2023).

Επιπλέον, η ηγεσία του σχολείου, οι επιδόσεις του διευθυντή, τα κίνητρα και η δέσμευση των εκπαιδευτικών, η οργανωτική κουλτούρα/κλίμα, η απόδοση διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, οι εγκαταστάσεις μάθησης και η χρηματοδότηση του σχολείου/εκπαίδευσης είναι όλοι βασικοί παράγοντες που έχουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Ωστόσο, παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική αποτελεσματικότητα, όπως το κοινωνικοοικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο των οικογενειών, οι οικογενειακές προσδοκίες, η δέσμευση για το διάβασμα και η εκπαιδευτική συμφωνία είναι επίσης σημαντικοί καθοριστικοί παράγοντες της σχολικής αποτελεσματικότητας. Επιπλέον, διεθνείς αξιολογήσεις, όπως το Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών/μαθητριών (PISA) μπορούν να βοηθήσουν στον εντοπισμό πτυχών που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και να τονίσουν παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική αποτελεσματικότητα. Αναγνωρίζοντας αυτούς τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξοπλιστούν καλύτερα για να δημιουργήσουν ένα ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης που μεγιστοποιεί τις δυνατότητες των μαθητών/μαθητριών (Al-Mekhlafi&Osman, 2022).

Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα στοχεύει στον εντοπισμό της σχέσης μεταξύ των παραγόντων που επηρεάζουν και της σχολικής αποτελεσματικότητας. Οι περισσότερες έρευνες τεχνολογίας για την αποτελεσματικότητα του σχολείου

καθοδηγούνται από πολυεπίπεδα εννοιολογικά μοντέλα, όπως το δυναμικό μοντέλο, το οποίο διακρίνει ένα σχολικό πλαίσιο, ένα σχολικό οργανωτικό επίπεδο και ένα επίπεδο τάξης. Το δυναμικό μοντέλο είναι μια θεωρία που χρησιμοποιείται για να εξηγήσει τη διακύμανση στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και ενσωματώνει διαφορετικούς θεωρητικούς προσανατολισμούς για να εξηγήσει γιατί ορισμένοι παράγοντες είναι σημαντικοί. Είναι ένα πολυεπίπεδο μοντέλο που αναφέρεται σε παράγοντες που λειτουργούν σε τέσσερα διαφορετικά επίπεδα: μαθητή/μαθήτριας, τάξη, σχολείο και σύστημα (Burusicetal., 2016).

Αυτά τα μοντέλα βοηθούν να καθοριστεί ποιες εύπλαστες εκπαιδευτικές συνθήκες συνδέονται με δείκτες παραγωγής που αντικατοπτρίζουν την προστιθέμενη αξία από το σχολείο. Οι συνθήκες διδασκαλίας έχουν προσδιοριστεί ότι έχουν μέση έως μεγάλη επίδραση στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, με βάση τα αποτελέσματα των μετα-αναλύσεων (Burusicetal., 2016). Η αποτελεσματικότητα του σχολείου επηρεάζεται σημαντικά από τους/τις εκπαιδευτικούς και τη σχολική ηγεσία. Για παράδειγμα, όταν ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών έχει εξειδικευμένες εκπαιδευτικές δεξιότητες, οι μαθητές/μαθήτριες έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να ολοκληρώσουν το γυμνάσιο. Επιπλέον, η ποιότητα των εκπαιδευτικών, η μέθοδος διδασκαλίας και η ηγεσία του σχολείου συνδέονται με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/μαθητριών. Το όραμα, οι αξίες, οι δομές, οι πολιτισμοί και οι σχέσεις που διαμορφώνει ο διευθυντής έχουν σημαντική επίδραση στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (Burusic et al., 2016).

### **1.2.3 Μεθοδολογίες αξιολόγησης**

Η αξιολόγηση ποιοτικού εκπαιδευτικού προγράμματος απαιτεί τη χρήση τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών μέτρων για ολοκληρωμένη ανάλυση (Schilling&Applegate, 2012). Η αθροιστική αξιολόγηση είναι μια άλλη μεθοδολογία που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της σχολικής αποτελεσματικότητας, η οποία περιλαμβάνει τη μέτρηση των συνολικών αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού προγράμματος στο τέλος μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου. Η αξιολόγηση με βάση τα πρότυπα χρησιμοποιείται επίσης συχνά για την αξιολόγηση της σχολικής αποτελεσματικότητας, όπου η απόδοση των μαθητών/μαθητριών συγκρίνεται με ένα προκαθορισμένο πρότυπο ή κανόνα. Η αυθεντική αξιολόγηση είναι μια άλλη

μεθοδολογία που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της σχολικής αποτελεσματικότητας, η οποία δίνει έμφαση στις δεξιότητες εφαρμογής στην πραγματική ζωή και επίλυσης προβλημάτων των μαθητών/μαθητριών. Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι μια άλλη ευρέως χρησιμοποιούμενη μεθοδολογία που περιλαμβάνει τακτικές αξιολογήσεις σε όλο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τον εντοπισμό περιοχών που απαιτούν βελτίωση και την πραγματοποίηση των απαραίτητων προσαρμογών. Τέλος, η αξιολόγηση βάσει κριτηρίων είναι μια ακόμη μεθοδολογία που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της σχολικής αποτελεσματικότητας, η οποία περιλαμβάνει τον καθορισμό συγκεκριμένων κριτηρίων για την επίδοση των μαθητών/μαθητριών και την αξιολόγηση της προόδου τους με βάση αυτά τα κριτήρια. Χρησιμοποιώντας αυτές τις διαφορετικές μεθοδολογίες αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί και οι διαχειριστές μπορούν να αποκτήσουν μια ολιστική κατανόηση της αποτελεσματικότητας των σχολικών τους προγραμμάτων.

Για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των διδακτικών πρακτικών, έχουν αναπτυχθεί διάφορα θεωρητικά πλαίσια για την εκπαιδευτική έρευνα. Μερικά από αυτά τα πιο δημοφιλή πλαίσια περιλαμβάνουν τη θεωρία της ανδραγωγικής /εκπαίδευσης ενηλίκων, τον συμπεριφορισμό, τον γνωστικισμό, τον συνδετικισμό, τον κονστρουκτιβισμό και τον αντικειμενισμό. Οι θεωρίες αξιολόγησης αναφέρονται στα εννοιολογικά πλαίσια, τα μοντέλα και τις αρχές που καθοδηγούν τη συστηματική αξιολόγηση και ανάλυση προγραμμάτων, πολιτικών και πρακτικών στην εκπαίδευση. Σε μια κοινότητα διδασκαλίας και μάθησης, η πιο αποτελεσματική μεθοδολογία αξιολόγησης είναι αυτή που ενθαρρύνει και επιβραβεύει αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές (Botha, 2010). Από την σκοπιά της αξιολόγησης, είναι λογικό να διδάσκονται στους/τις εκπαιδευτικούς τι κάνουν οι επιτυχημένες ομάδες σχολικής διαχείρισης όσον αφορά τα αποτελεσματικά σχέδια σχολικής ανάπτυξης (SDPs) και στη συνέχεια να αξιολογούν εάν ήταν επιτυχείς στην εφαρμογή αυτών των σχεδίων (Stringfieldetal, 2017). Η ανάπτυξη καινοτόμων και συστηματικών μεθόδων για την αξιολόγηση της εφαρμογής και την κατανόηση του αντικτύπου της στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα είναι ζωτικής σημασίας για τη βελτίωση της εκπαίδευσης στο σύνολό της (Outhwaiteetal, 2020). Έτσι, οι μεθοδολογίες αξιολόγησης είναι ζωτικής σημασίας για την αξιολόγηση των διδακτικών πρακτικών εντός θεωρητικών πλαισίων και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

Η συγκριτική ανάλυση της σχολικής αποτελεσματικότητας αποκαλύπτει μια σειρά από βασικά ευρήματα και συμπεράσματα. Πρώτον, η ψυχοκοινωνική δομή του σχολικού κλίματος είναι σημαντική για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, καθώς επηρεάζει το συνολικό μαθησιακό περιβάλλον και τα αποτελέσματα των μαθητών/μαθητριών (Adewuyi, 2002· Angristetal, 2022). Τα αποτελεσματικά σχολεία διαθέτουν πέντε βασικά χαρακτηριστικά, όπως οι υψηλές προσδοκίες, η ισχυρή εκπαιδευτική ηγεσία, ένα ασφαλές και τακτοποιημένο περιβάλλον και η εστίαση στους μαθησιακούς στόχους των μαθητών/μαθητριών (Creemersetal, 2007· Javornik&KlemencicMirazchivski, 2023). Η ανάλυση τονίζει επίσης ότι αυτά τα ευρήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου συνδυάζονται με βάση το πλαίσιο που παρέχεται. Δεύτερον, η έρευνα έχει δείξει ότι τα μεγέθη του αποτελέσματος επίτευξης αυξάνονται με την πάροδο του χρόνου με τη μείωση μεγέθους τάξης (CSR). Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δώσουν προτεραιότητα στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και στην εφαρμογή των πέντε βασικών χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών σχολείων για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών/μαθητριών. Συνολικά, η συγκριτική ανάλυση τονίζει τη σημασία της εξέτασης πολλών παραγόντων κατά την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου.

### **1.3 Εκπαίδευση και Μάθηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση**

#### **1.3.1 Χαρακτηριστικά μαθητών/μαθητριών**

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τα χαρακτηριστικά των μαθητών/μαθητριών αναγνωρίζονται ως κεντρικοί παράγοντες που επηρεάζουν τόσο τη διαδικασία διδασκαλίας όσο και τη μάθηση. Ειδικότερα, η συμμετοχή και τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών/μαθητριών επηρεάζονται από πολυάριθμα χαρακτηριστικά, τα οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρακολουθούν και να αναλύουν προκειμένου να διασφαλίσουν μια θετική μαθησιακή εμπειρία (Seidel et al., 2021). Τα χαρακτηριστικά αυτά περιλαμβάνουν γνωστικά και κινητοποιητικά-συναισθηματικά στοιχεία, τα οποία λειτουργούν ως προϋποθέσεις για τη μάθηση και επηρεάζουν την αντίδραση των μαθητών/μαθητριών στις δραστηριότητες που προγραμματίζουν οι εκπαιδευτικοί (Seidel et al., 2021). Η επαγγελματική γνώση και η διαγνωστική δεξιότητα των εκπαιδευτικών κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικές στην ανάλυση αυτών

των χαρακτηριστικών και στην προσαρμογή της διδακτικής πρακτικής ανάλογα (Drachler&Kirschner, 2012).

Οι ατομικές διαφορές μεταξύ των μαθητών/μαθητριών μπορούν να έχουν σημαντικές επιπτώσεις στις μαθησιακές τους εμπειρίες, με την εμπειρία δυσκολίας και σύγχυσης να λειτουργεί κατά κύριο λόγο ως παράγοντας ευεργετικός υπό διαφορετικές συνθήκες. Ωστόσο, η διαχείριση της σύγχυσης απαιτεί να ληφθούν υπόψη τα επίπεδα εμπιστοσύνης και τα προηγούμενα επιτεύγματα των μαθητών/μαθητριών, καθώς αυτά μπορούν να επηρεάσουν την ερμηνεία και την αντιμετώπιση της σύγχυσης. Η κατανόηση των γνωστικών και μαθησιακών διαδικασιών που διαφέρουν μεταξύ των μαθητών/μαθητριών είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, καθώς οι ατομικές διαφορές μπορούν να επηρεάσουν την εμπειρία και την αντίδραση στη σύγχυση κατά τη διάρκεια μαθησιακών δραστηριοτήτων (Lodge et al., 2018).

Ειδικά, οι μαθητές/μαθήτριες με χαμηλότερες προηγούμενες επιδόσεις και αυτοεκτίμηση μπορεί να εντοπίζουν τη σύγχυσή τους ως ένδειξη έλλειψης δεξιοτήτων, εμποδίζοντας την αποτελεσματική μάθηση. Κατά συνέπεια, η κατανόηση και η αντιμετώπιση των ατομικών διαφορών και των συναισθηματικών αντιδράσεων είναι καθοριστικής σημασίας για τη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος μάθησης που προάγει την ενεργή συμμετοχή και την επιτυχή μάθηση (Lodge et al., 2018).

Το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών/μαθητριών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών τους και στην επίδοσή τους εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. Αναγνωρίζεται ως μια σύνθετη δομή, η οποία ενσωματώνει παράγοντες όπως το εισόδημα, η σωματική και ψυχική υγεία των γονέων, η προσκόλληση μεταξύ παιδιού και γονέων, το οικιακό χάος, και η σκληρή πειθαρχία. Η χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση συχνά θέτει τα παιδιά σε μια μειονεκτική θέση στην αρχή της σχολικής τους ζωής, συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους από πιο ευνοημένα περιβάλλοντα, με το χάσμα στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα να διευρύνεται με την πάροδο του χρόνου (Vadivel et al., 2023).

Οι γονείς με υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και εκπαιδευτικό υπόβαθρο έχουν την τάση να συμμετέχουν περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους, επηρεάζοντας θετικά την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για τη μάθηση, τις πεποιθήσεις

αυτοεκτίμησης, τον προσανατολισμό προς την εργασία και τη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης στα παιδιά τους. Επιπλέον, η σημασία του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου επισημαίνεται από την ευρεία ανάλυση και μελέτη των επιδράσεών του στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα από εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων παγκοσμίως (Vadivel et al., 2023).

Τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα και οι επιδόσεις των παιδιών επηρεάζονται από μια πληθώρα παραγόντων, οι οποίοι μπορούν να χωριστούν σε εσωτερικής κατάστασης παράγοντες, όπως η υγεία και η ευφυΐα, και περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως η διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών υποδομών (Vadivel et al., 2023). Οι μειονεκτούντες μαθητές/μαθήτριες ενδέχεται να εμφανίζουν λιγότερο εγγενές κίνητρο σε σύγκριση με τους προνομιούχους συμμαθητές τους, όμως η ενίσχυση του εγγενούς κινήτρου αυτών των μαθητών/μαθητριών μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη ανθεκτικότητας και στη βελτίωση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων (Yan&Gai, 2022). Είναι, συνεπώς, απαραίτητη η λήψη μέτρων για την αντιμετώπιση των επιπτώσεων του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου στην εκπαίδευση, με στόχο την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές/μαθήτριες..

Η προσαρμογή των διδακτικών στρατηγικών σε διαφορετικά στυλ μάθησης αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την επίτευξη ενός αποτελεσματικού και περιεκτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Έρευνες έχουν επισημάνει την ανάγκη για διδακτικές πρακτικές που να είναι ευέλικτες και να μπορούν να προσαρμόζονται στις ατομικές ανάγκες και προτιμήσεις μάθησης των μαθητών/μαθητριών (Cimermanova, 2018·Bhat, 2014). Επιπρόσθετα διάφορες στρατηγικές που μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση της συμμετοχής και της μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών/μαθητριών, αναγνωρίζοντας την αξία της εφαρμογής διαφορετικών μεθόδων και προσεγγίσεων στη διδασκαλία (Nelson&Crow, 2014).

Μεθοδολογίες όπως η διδασκαλία σε μικρές ομάδες ή η ατομική διδασκαλία έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικές για την υποστήριξη μαθητών/μαθητριών με διαφορετικά στυλ και δυσκολίες στη μάθηση. Επιπλέον, η χρήση πρακτικών εργαλείων και η πολυαισθητηριακή διδασκαλία είναι κρίσιμα στοιχεία για τη διασφάλιση της κατανόησης και της εμπέδωσης μαθηματικών και άλλων εννοιών (Nelson&Crow, 2014).

Για την προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας σε διαφορετικά στυλ μάθησης, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αναπτύσσουν μια ποικιλία προσεγγίσεων που να ενσωματώνουν διαφορετικούς τρόπους μάθησης, όπως οπτικοί, ακουστικοί, αναγνωστικοί/γραπτοί και κιναισθητικοί. Η πολυμορφία στη διδακτική πρακτική όχι μόνο αυξάνει την πιθανότητα αποτελεσματικής μάθησης για ένα ευρύ φάσμα μαθητών/μαθητριών αλλά επίσης ενθαρρύνει την ανάπτυξη ενός πιο ολοκληρωμένου και ευέλικτου μαθησιακού περιβάλλοντος (Cimermanova, 2018). Επιπρόσθετα, η ενσωμάτωση διαφορετικών μαθησιακών στυλ στη διδασκαλία δεν πρέπει να θεωρείται ως ένα άκαμπτο πλαίσιο αλλά ως ένας τρόπος για να παρέχεται στους μαθητές/μαθήτριες η ευκαιρία να εξερευνήσουν και να αναπτύξουν δεξιότητες μέσω διαφορετικών τρόπων, ενισχύοντας έτσι την ικανότητά τους για δια βίου μάθηση (Cimermanova, 2018·Bhat, 2014).

Συνοψίζοντας, η προσαρμογή των διδακτικών στρατηγικών στα διαφορετικά στυλ μάθησης των μαθητών/μαθητριών απαιτεί από τους/τις εκπαιδευτικούς να διαθέτουν ευρύ φάσμα διδακτικών προσεγγίσεων και να είναι ικανοί να τις εφαρμόζουν ευέλικτα, με σκοπό την ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας και των επιδόσεων όλων των μαθητών/μαθητριών στην τάξη (Cimermanova, 2018·Nelson&Crow, 2014·Bhat, 2014).

Στο πλαίσιο της σύγχρονης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η τεχνολογία έχει αναδειχθεί ως ένας πρωταρχικός παράγοντας που διαμορφώνει τις διδακτικές στρατηγικές, παρέχοντας ένα δυναμικό εργαλείο για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας και της διδακτικής πράξης. Η ενσωμάτωση τεχνολογικών εργαλείων και πλατφορμών στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει τη δυνατότητα να προωθήσει την ανάπτυξη δεξιοτήτων που είναι κρίσιμες για τον 21ο αιώνα, να ενισχύσει τη δέσμευση και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών, να επιτρέψει την εκπαίδευση που βασίζεται σε δεδομένα, και να βελτιστοποιήσει τις διαδικασίες διοίκησης και διαχείρισης της μάθησης (Teras et al., 2020).

Η τεχνολογία συμβάλλει σημαντικά στην προσβασιμότητα και την εκπαιδευτική συμπερίληψη, καθώς διευκολύνει τη δημιουργία πιο ευέλικτων και προσαρμοσμένων περιβαλλόντων μάθησης, που μπορούν να καλύψουν τις ατομικές ανάγκες και προτιμήσεις των μαθητών/μαθητριών. Η δυνατότητα για προσαρμοσμένη μάθηση μέσω της χρήσης τεχνολογίας επιτρέπει την ανάπτυξη της αυτονομίας των

μαθητών/μαθητριών και την ενδυνάμωση του ελέγχου της δικής τους μαθησιακής διαδικασίας, παρέχοντας παράλληλα έναν ουσιαστικό ρόλο στην ακαδημαϊκή τους εξέλιξη (Zhao, 2019).

Η ολοκλήρωση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική πρακτική όχι μόνο ενισχύει τη δέσμευση και τη συνεργασία μέσα σε σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, αλλά προάγει επίσης την καινοτομία και την εξέλιξη των διδακτικών μεθόδων και πρακτικών. Η εκπαίδευση με γνώμονα τα δεδομένα, η μάθηση μέσα από το παιχνίδι, η χρήση διαδραστικών εργαλείων, και οι προσεγγίσεις συνδυασμένης μάθησης αποτελούν παραδείγματα του πως η τεχνολογία μπορεί να διαμορφώσει και να ενισχύσει τις εκπαιδευτικές στρατηγικές, δημιουργώντας ένα πλούσιο και διαδραστικό μαθησιακό περιβάλλον που είναι ευνοϊκό για την ακαδημαϊκή αριστεία και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών/μαθητριών (Teras et al., 2020·Zhao, 2019).

Συνοψίζοντας, η τεχνολογία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι ένας πολυδιάστατος παράγοντας που διαμορφώνει τις στρατηγικές διδασκαλίας, προσφέροντας ευκαιρίες για ενισχυμένη μάθηση, διαδραστικότητα, και ατομική πρόοδο. Η ενσωμάτωσή της στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την πράξη προϋποθέτει έναν συνεχή διάλογο μεταξύ παιδαγωγικής θεωρίας και τεχνολογικής καινοτομίας, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη μιας δυναμικής και προσαρμοστικής εκπαιδευτικής πρακτικής που είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και τις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής (Teras et al., 2020·Zhao, 2019).

### **1.3.2 Στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης**

Στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης είναι ουσιαστική για την προώθηση της εκπαιδευτικής επιτυχίας των μαθητών/μαθητριών. Ένα εξαιρετικό παράδειγμα αποτελεί η άμεση διδασκαλία, η οποία εστιάζει σε δομημένη διδασκαλία, μοντελοποίηση, και καθοδηγούμενη πρακτική, αποδεικνύοντας ιδιαίτερη αποτελεσματικότητα στην ενσωμάτωση βασικών γνωστικών δεξιοτήτων (Hattie&Donoghue, 2016). Η ενσωμάτωση των διδακτικών αυτών στρατηγικών στην ολιστική διδακτική διαδικασία ενδυναμώνει την αποτελεσματικότητά τους, καθιστώντας την μάθηση πιο προσιτή και κατανοητή (Hattie&Donoghue, 2016).



Η συνεργατική μάθηση αποτελεί άλλη μια κρίσιμη στρατηγική, προάγοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών/μαθητριών για την επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, ενθαρρύνοντας τη συνεργατικότητα και τη διαλεκτική μάθηση. Αυτή η μέθοδος διευρύνει το φάσμα των γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών/μαθητριών, αναπτύσσοντας μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση στη μάθηση (Hattie&Donoghue, 2016).

Η μάθηση βασισμένη στην έρευνα είναι μια προσέγγιση που επιτρέπει στους μαθητές/μαθήτριες να εμβαθύνουν σε θεματικές ενότητες μέσω της ερευνητικής διερεύνησης, ενισχύοντας την αυτονομία τους και την ικανότητα ανάλυσης και σύνθεσης πληροφοριών (Hattie&Donoghue, 2016). Ταυτόχρονα, η στοχευμένη και καλά δομημένη ανατροφοδότηση έχει πρωταρχικό ρόλο στην ενίσχυση της μάθησης, παρέχοντας στους μαθητές/μαθήτριες κατευθύνσεις για βελτίωση και περαιτέρω εξέλιξη των γνωστικών και μεθοδολογικών τους δεξιοτήτων (Hattie&Donoghue, 2016).

Για την αποτελεσματική εφαρμογή των παραπάνω στρατηγικών, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξοπλίζονται με τις αναγκαίες δεξιότητες και γνώσεις, ενθαρρύνοντας τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη και την αναζήτηση καινοτόμων διδακτικών μεθόδων και πρακτικών. Η συνεργασία με τους μαθητές/μαθήτριες για τη διαμόρφωση μιας θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση και η ενσωμάτωση διαφοροποιημένων και ευέλικτων μεθόδων διδασκαλίας είναι κρίσιμη για την επίτευξη μιας πιο ολοκληρωμένης και αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας (Blazar, 2015·Alper et al., 2017). Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διασφαλίσουν τη διαρκή εμπλοκή και την ουσιαστική πρόοδο των μαθητών/μαθητριών τους, προετοιμάζοντάς τους αποτελεσματικά για τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες του μέλλοντος.

Η μεταγνώση αναδεικνύεται ως κεντρικός πυλώνας στη διαμόρφωση των στρατηγικών μάθησης των μαθητών/μαθητριών/μαθητριών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η μεταγνωστική διαδικασία ενθαρρύνει τους μαθητές/μαθήτριες να αναλογιστούν τις δικές τους μαθησιακές διαδικασίες, επιτρέποντάς τους να αναγνωρίζουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους και να προσδιορίζουν τις περιοχές όπου μπορεί να χρειαστεί επιπρόσθετη υποστήριξη (Braund&DeLuca, 2018). Μέσω της προσαρμογής μεταγνωστικών στρατηγικών στις ανάγκες κάθε

μαθητή/μαθήτριας, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διασφαλίσουν ότι κάθε μαθητής/μαθήτρια λαμβάνει την πλέον κατάλληλη υποστήριξη, με τη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων να αποτελεί ζωτικής σημασίας για την επιτυχία αυτού του εγχειρήματος (Braund&DeLuca, 2018).

Η ενσωμάτωση ενεργητικών μαθησιακών δραστηριοτήτων και μεταγνωστικής ανάλυσης στα εκπαιδευτικά προγράμματα επιτρέπει στους μαθητές/μαθήτριες να αναπτύξουν βαθύτερη κατανόηση των μαθηματικών εννοιών και να καλλιεργήσουν δεξιότητες υψηλότερης τάξης σκέψης. Η διαδικασία αυτή ενθαρρύνει την ανεξαρτησία και προωθεί την αυτορυθμιζόμενη μάθηση, ενισχύοντας ταυτόχρονα την ακαδημαϊκή επιτυχία και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών/μαθητριών (Ozturk, 2015). Η πρακτική εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών, όπως η αυτοαξιολόγηση, ο καθορισμός στόχων, και η αναστοχασμός, παρέχει στους μαθητές/μαθήτριες τα εργαλεία να αξιολογούν κριτικά την πρόοδό τους και να κατευθύνουν αυτόνομα τη μαθησιακή τους διαδρομή (Braund&DeLuca, 2018).

Επιπλέον, η διερεύνηση της μεταγνώσης μπορεί να έχει μεταμορφωτικές επιδράσεις, καθώς οι μαθητές/μαθήτριες αναπτύσσουν μια βαθύτερη αυτοεκτίμηση και αναγνώριση της δυνατότητάς τους να ξεπερνούν τις προκλήσεις και να επιτυγχάνουν τους στόχους τους. Οι μαθητές/μαθήτριες, ειδικότερα, επωφελούνται από την ενσωμάτωση μεταγνωστικών στρατηγικών, καθώς αυτές παρέχουν έναν πλαίσιο για την ενίσχυση της αυτονομίας και της αυτοπεποίθησης, ενώ προωθούν την ανεξαρτησία στη μάθηση (Braund&DeLuca, 2018). Η διδασκαλία μεταγνωστικών δεξιοτήτων προσφέρει στους μαθητές/μαθήτριες τα εφόδια να αντιλαμβάνονται και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις μαθησιακές τους ανάγκες, διασφαλίζοντας έτσι τη βελτιστοποίηση της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας και της μακροπρόθεσμης ακαδημαϊκής επιτυχίας (Braund&DeLuca, 2018). Ως εκ τούτου, η ενσωμάτωση μεταγνωστικών προσεγγίσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι απαραίτητη για την προώθηση της ανεξαρτησίας, της αυτορυθμιζόμενης μάθησης, και της ενδυνάμωσης των μαθητών/μαθητριών παρέχοντας ένα ισχυρό θεμέλιο για την επίτευξη της προσωπικής και ακαδημαϊκής τους επιτυχίας.

Οι στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης έχουν έναν σημαντικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/μαθητριών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Έρευνες έχουν επισημάνει τη σημασία της επιλογής και της εφαρμογής

αποτελεσματικών τεχνικών για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με τον Han (2021), οι στρατηγικές διδασκαλίας που εστιάζουν στο μαθητή/μαθήτριάς έχουν συσχετιστεί με καλύτερες επιδόσεις σε μαθηματικά, ενώ η διαφοροποίηση στη μάθηση έχει θετική επίδραση στα αποτελέσματα των μαθητών/μαθητριών της όγδοης τάξης. Επιπλέον, η διδασκαλία βασισμένη σε μελέτη περίπτωσης προωθεί τον συντονισμό μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών/μαθητριών και διδακτικού υλικού, ενώ η αποτελεσματική διαχείριση τάξης βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Han, 2021).

Όσον αφορά τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης, υπάρχουν διάφοροι τρόποι για την αξιολόγηση της επίδρασής τους στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/μαθητριών. Η σύνδεση της απόδοσης των μαθητών/μαθητριών με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους παρέχει μια σαφή κατανόηση της αποτελεσματικότητας των διδακτικών στρατηγικών. Οι αξιολογήσεις των μαθητών/μαθητριών, τόσο αθροιστικές όσο και διαμορφωτικές, χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της μάθησης και την παροχή συνεχούς ανατροφοδότησης, ενώ η Έρευνα για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα (EER) διερευνά τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης, παρέχοντας ένα πλαίσιο για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας αυτών των στρατηγικών (Sumardi et al., 2020).

Συνοψίζοντας, η αποτελεσματική χρήση διάφορων διδακτικών στρατηγικών είναι κρίσιμη για την προώθηση της ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών/μαθητριών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η συνεχής αξιολόγηση και προσαρμογή των στρατηγικών αυτών απαιτείται για να διασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές παραμένουν σχετικές και αποτελεσματικές, ενώ παράλληλα καλύπτουν τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών.

### **1.3.3 Τεχνολογία και εκπαιδευτική πράξη**

Η τεχνολογία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως αναφέρθηκε εν συντομία και παραπάνω, χρησιμοποιείται ευρέως με σκοπό την προετοιμασία των μαθητών και μαθητριών για τη μελλοντική τους επαγγελματική σταδιοδρομία και την επιτυχία στη σχολική τους ζωή. Σύμφωνα με τους Delgado et al. (2015), η ενσωμάτωση τεχνολογίας στοχεύει στην προώθηση ενός πιο δίκαιου μαθησιακού περιβάλλοντος

για τους μαθητές και μαθήτριες της K-12 εκπαίδευσης, διασφαλίζοντας ισότιμες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους.

Η τεχνολογία επιτρέπει την αναπαράσταση του εκπαιδευτικού υλικού με νέους και πρωτοποριακούς τρόπους, κάτι που είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για τους μαθητές και μαθήτριες. Επιπλέον, η τεχνολογία προσφέρει στους/τις εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τους μέσω καινοτόμων τρόπων επικοινωνίας. Η χρήση τεχνολογίας στον σχεδιασμό των μαθημάτων βοηθάει στην προσέγγιση ενός ευρύτερου φάσματος μαθητών, καθιστώντας τη μαθησιακή εμπειρία πιο ελκυστική και διαδραστική (Carver, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές σχολείων πρέπει να αναγνωρίζουν τη σημασία της τεχνολογίας στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον και να εργάζονται προς την κατεύθυνση της μείωσης του ψηφιακού χάσματος, ενισχύοντας την ισότητα στη χρήση τεχνολογίας, ώστε όλοι οι μαθητές και μαθήτριες να έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Η έκθεση των μαθητών/μαθητριών στην τεχνολογία και η εκπαίδευση στη σωστή χρήση της είναι απαραίτητες για την προετοιμασία τους για επιτυχία στην αγορά εργασίας (Delgado et al., 2015· Carver, 2016). Επομένως, η εισαγωγή της τεχνολογίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών/μαθητριών και δεν είναι απλώς ένα θέμα συζήτησης αλλά μια αναγκαιότητα στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα (Delgado et al., 2015).

Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική πρακτική προσφέρει πλείστα οφέλη, τόσο για τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές και μαθήτριες. Σύμφωνα με τις μελέτες των Delgado et al. (2015) και Ghavifekr και Rosdy (2015), η τεχνολογία συμβάλλει σημαντικά στην αύξηση της δέσμευσης και της κινητοποίησης των μαθητών/μαθητριών, επιτρέποντας την εξατομίκευση και τη διαφοροποίηση των μαθησιακών ευκαιριών. Η πρόσβαση σε ένα ευρύ φάσμα πόρων και υλικών διευκολύνεται μέσω της χρήσης τεχνολογικών εργαλείων, ενισχύοντας τη διαδικασία μάθησης και την επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων (Delgado et al., 2015· Ghavifekr & Rosdy, 2015).

Περαιτέρω, η τεχνολογία διδάσκει νέες δεξιότητες ζωής όπως ψηφιακή συνεργασία, παραγωγικότητα, αποτελεσματική επικοινωνία και ηγετικές δεξιότητες, προετοιμάζοντας τους μαθητές για τον πραγματικό κόσμο. Ταυτόχρονα, τα

τεχνολογικά εργαλεία όπως οι φορητοί υπολογιστές και τα tablet προσφέρουν λειτουργίες που βελτιώνουν την ποιότητα των διδακτικών παρουσιάσεων και των ερευνητικών εγγράφων, υπερβαίνοντας τις δυνατότητες των παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων (Delgado et al., 2015· Ghavifekr&Rosdy, 2015). Η αλληλεπίδραση και η δημιουργικότητα των μαθητών/μαθητριών ενισχύονται επίσης μέσω της τεχνολογίας, κάνοντας την εκπαιδευτική διαδικασία πιο διαδραστική και ελκυστική (Ghavifekr&Rosdy, 2015).

Εν κατακλείδι, η τεχνολογία στην εκπαίδευση δεν μεταβάλλει μόνο τη δομή και τη μορφή της διδασκαλίας αλλά επιτρέπει και την εκπαίδευση που προσαρμόζεται στις ανάγκες του σύγχρονου κόσμου, ενισχύοντας τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες για όλους τους μαθητές και μαθήτριες (Delgado et al., 2015· Ghavifekr&Rosdy, 2015).

Παρόλο που η τεχνολογία στην εκπαίδευση προσφέρει αξιοσημείωτα οφέλη, υπάρχουν επίσης σημαντικές προκλήσεις και μειονεκτήματα που πρέπει να εξεταστούν. Σύμφωνα με την έρευνα του Fedynich (2013), η πρόσβαση στην τεχνολογία δεν είναι ομοιόμορφη, καθώς πολλοί μαθητές προέρχονται από νοικοκυριά χωρίς τεχνολογική υποδομή, επηρεάζοντας τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που λαμβάνουν στην τάξη. Επιπλέον, η υπερφόρτωση πληροφοριών μπορεί να αποβεί αντιπαραγωγική, καθώς οι μαθητές μπορεί να κατακλύζονται από την πληθώρα διαθέσιμων δεδομένων, προκαλώντας σύγχυση και αποσπώντας την προσοχή τους από την ουσιαστική μάθηση (Fedynich, 2013).

Η εξάρτηση από την τεχνολογία είναι άλλο ένα σημαντικό ζήτημα, καθώς η συνεχής χρήση ψηφιακών εργαλείων μπορεί να περιορίσει την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ανεξάρτητης επίλυσης προβλημάτων στους μαθητές. Ακόμη, τα προβλήματα απορρήτου και οι τεχνικές δυσλειτουργίες αποτελούν πρόσθετες προκλήσεις, καθώς ευαίσθητες πληροφορίες μπορεί να ληφθούν, και τα τεχνικά ζητήματα όπως η ασταθής συνδεσιμότητα Wi-Fi ή οι δυσλειτουργίες του λογισμικού μπορεί να διαταράξουν τη διαδικασία μάθησης. Επιπροσθέτως, η υπερβολική εξάρτηση από τεχνολογικά εργαλεία μπορεί να υπονομεύσει βασικές δεξιότητες, όπως την ικανότητα στο χειρόγραφο ή τη νοητική αριθμητική. Το ζήτημα αυτό υπογραμμίζει την ανάγκη για μια ισορροπημένη προσέγγιση μεταξύ της χρήσης ψηφιακών και παραδοσιακών μεθόδων, ώστε να διασφαλίζεται μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική διαδικασία (Fedynich, 2013). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ενήμεροι για αυτές τις

προκλήσεις και να αναπτύξουν στρατηγικές για να αντιμετωπίσουν τις πιθανές αρνητικές επιπτώσεις της τεχνολογικής ενσωμάτωσης στην τάξη, ώστε να ενισχύσουν τα θετικά αποτελέσματα της τεχνολογίας στη μάθηση των μαθητών και μαθητριών (Fatimah&Santiana, 2017).

Τα ψηφιακά εργαλεία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση προσφέρουν πολλαπλά οφέλη και ενισχύουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές με διάφορους τρόπους. Σύμφωνα με τη Loizou (2022), τα ψηφιακά εργαλεία εμπλέκουν τους μαθητές και τις μαθήτριες στη διαδικασία μάθησης και προάγουν την ενεργή συμμετοχή τους. Επιπλέον, ψηφιακά εργαλεία όπως εκπαιδευτικά βίντεο, podcast, και εικονική πραγματικότητα παρέχουν πρόσβαση σε πλούσια και ποικίλα εκπαιδευτικά υλικά, βοηθώντας τους μαθητές να εξερευνήσουν νέες μορφές γνώσης με ενδιαφέροντες και διαφοροποιημένους τρόπους (Loizou, 2022).

Οι πίνακες εργαλείων δεδομένων είναι άλλο ένα κρίσιμο ψηφιακό εργαλείο που επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς να συλλέξουν και να αναλύσουν την εργασία των μαθητών/μαθητριών, παρέχοντας τη δυνατότητα για τον εντοπισμό παρανοήσεων και την προσαρμογή των μαθησιακών παρεμβάσεων ανάλογα. Αυτό βοηθά στην προαγωγή μιας πιο εξατομικευμένης και αποτελεσματικής διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, προγράμματα μετατροπής κειμένου σε ομιλία μπορούν να ενισχύσουν την προσβασιμότητα του εκπαιδευτικού υλικού για όλους τους μαθητές, παρέχοντας εναλλακτικούς τρόπους για την επεξεργασία πληροφοριών που ταιριάζουν καλύτερα στις μαθησιακές ανάγκες του καθενός. Τα ψηφιακά εργαλεία επιτρέπουν επίσης την έγκαιρη ανατροφοδότηση και παρέχουν στους/τις εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν πληροφορίες σε πραγματικό χρόνο για να βελτιώσουν τη διδακτική πρακτική. Συμπερασματικά, η ψηφιακή τεχνολογία προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενθαρρύνοντας τη διαδραστική μάθηση, βελτιώνοντας την προσβασιμότητα του υλικού και ενδυναμώνοντας τη συνεχή αξιολόγηση και ανατροφοδότηση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (Loizou, 2022).

Η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων στο πρόγραμμα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προσφέρει πληθώρα ευκαιριών για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, εφόσον εφαρμοστούν αποτελεσματικά. Σύμφωνα με τους Johnson et al. (2019), τα ψηφιακά εργαλεία ενισχύουν την εξατομικευμένη μάθηση,

προσφέροντας διαφοροποιημένες ευκαιρίες εκμάθησης που βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν βαθύτερη κατανόηση της ύλης και να βελτιώσουν την ακαδημαϊκή τους απόδοση. Η αποτελεσματική χρήση ψηφιακών εργαλείων απαιτεί επίσης από τους/τις εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν προσεκτικά σχεδιασμένα μαθήματα που ενσωματώνουν τεχνολογία σε συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες (Johnson et al., 2019).

Επιπλέον, η χρήση ψηφιακών εργαλείων όπως διαδικτυακές εργασίες και εικονικές τάξεις μπορεί να διευρύνει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, καθώς καθιστούν τη μάθηση πιο προσιτή και διασκεδαστική, και ταυτόχρονα μειώνουν το κόστος του φυσικού εκπαιδευτικού υλικού (Johnson et al., 2019). Οι McDougall et al. (2018) υπογραμμίζει τη σημασία της ενσωμάτωσης ψηφιακού γραμματισμού στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, βοηθώντας τους να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία με τρόπο που βελτιώνει τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Οι McKnight et al. (2016) τονίζουν ότι τα ψηφιακά εργαλεία προσφέρουν δυνατότητες για διαφοροποιημένη διδασκαλία, επιτρέποντας στους μαθητές να μαθαίνουν με τον δικό τους ρυθμό και σε μορφή που είναι κατάλληλη για τις ατομικές τους ανάγκες. Αυτό καταστρατηγεί το μονομερές μοντέλο διδασκαλίας και προσφέρει ένα πιο ευέλικτο και περιεκτικό περιβάλλον μάθησης.

Εν κατακλείδι, η αποτελεσματική ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων στο πρόγραμμα σπουδών μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση, να προσφέρει διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και να βελτιώσει την απόδοση των μαθητών/μαθητριών. Ωστόσο, η επιτυχία αυτής της προσπάθειας εξαρτάται από την υποστήριξη που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι χρειάζονται κατάλληλη εκπαίδευση και πόρους για να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητες της τεχνολογίας στη διδασκαλία τους (Johnson et al., 2019· McDougall et al., 2018· McKnight et al., 2016).

Η χρήση ψηφιακών εργαλείων στην εκπαίδευση παρέχει σημαντικά οφέλη, αλλά απαιτεί επίσης συνειδητή και στοχευμένη προσέγγιση από τους/τις εκπαιδευτικούς για να επιτευχθούν τα μέγιστα αποτελέσματα. Σύμφωνα με τους Lin et al. (2017), οι βέλτιστες πρακτικές για την αποτελεσματική χρήση ψηφιακών εργαλείων στην τάξη περιλαμβάνουν την ενσωμάτωση τεχνολογίας που ενισχύει και επεκτείνει τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των μαθητών/μαθητριών, προσφέροντας πιο ελκυστικά και

αποδοτικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Κεντρικό στοιχείο αποτελεί η επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων, η οποία πρέπει να διασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τα ψηφιακά εργαλεία στο πεδίο της διδασκαλίας τους. Η συνεχής κατάρτιση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και πρακτικές είναι κρίσιμη για την αποδοτική ενσωμάτωση της τεχνολογίας στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Lin et al., 2017).

Επίσης, η διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης σε τεχνολογικούς πόρους για όλους τους μαθητές είναι άλλη μια σημαντική πτυχή. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξασφαλίζουν ότι όλοι οι μαθητές έχουν πρόσβαση στα ψηφιακά εργαλεία και ότι η χρήση τους στην τάξη είναι δίκαιη και ισορροπημένη. Τέλος, η χρήση ψηφιακών εργαλείων πρέπει να προάγει τη συνεργασία, την κριτική σκέψη και την εξατομικευμένη μάθηση, ώστε να καλύπτονται οι μοναδικές ανάγκες κάθε μαθητή/μαθήτριας. Η αποτελεσματική χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία πρέπει να ενθαρρύνει την αυτονομία των μαθητών/μαθητριών και να τους προετοιμάζει για μια διαρκώς ψηφιακή κοινωνία, προσφέροντας ταυτόχρονα ένα πλαίσιο που υποστηρίζει την ανάπτυξη των απαραίτητων ψηφιακών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων των μαθητών/μαθητριών (Lin et al., 2017).

Για την αποτελεσματική προώθηση του ψηφιακού γραμματισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ακολουθήσουν μια σειρά από στρατηγικές που θα ενισχύσουν τις ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών/μαθητριών και θα τους εκπαιδεύσουν στην υπεύθυνη χρήση τεχνολογίας. Σύμφωνα με τις έρευνες των Churchill (2020) και Hutagalung&Purbani (2021), οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παραμένουν ενημερωμένοι σχετικά με τις τεχνολογικές εξελίξεις και να είναι ανοιχτοί στον διάλογο με τους μαθητές για τη βέλτιστη χρήση αυτών των εργαλείων.

Ένα κρίσιμο στοιχείο είναι η διδασκαλία του ψηφιακού γραμματισμού μέσα από προγράμματα που ενθαρρύνουν τους μαθητές να εξερευνήσουν, να δημιουργήσουν και να αναλύσουν ψηφιακό περιεχόμενο με κριτικό τρόπο. Προγράμματα όπως η δημιουργία ψηφιακών παρουσιάσεων, η εκμάθηση μέσω παιχνιδιού, ή η παραγωγή βίντεο και πολυμέσων μπορούν να είναι πολύ αποτελεσματικά στην ανάπτυξη ψηφιακών και κριτικών δεξιοτήτων (Skutil et al., 2021).



Η υπεύθυνη χρήση της τεχνολογίας πρέπει επίσης να ενσωματωθεί στη διδασκαλία, με τους/τις εκπαιδευτικούς να παρέχουν στους μαθητές καθοδήγηση σχετικά με την ασφάλεια στο διαδίκτυο, την προστασία προσωπικών δεδομένων και την κατανόηση των δεοντολογικών προκλήσεων που συναντούν στον ψηφιακό κόσμο. Αυτό περιλαμβάνει την εκπαίδευση για την αναγνώριση αξιόπιστων πηγών και την αποφυγή της ψηφιακής παραπλάνησης (Churchill, 2020).

Τέλος, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να υποστηρίζουν την ισότιμη πρόσβαση σε ψηφιακούς πόρους, να διασφαλίζουν ότι κάθε μαθητής/μαθήτρια έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει και να εξελιχθεί μέσα από τη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Αυτό περιλαμβάνει την εξασφάλιση ότι τα τεχνολογικά μέσα είναι προσβάσιμα και κατανοητά για όλους, ανεξαρτήτως προϋποθέσεων ή αναπηριών (Hutagalung&Purbani, 2021). Μέσα από αυτές τις στρατηγικές, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχουν μια πλούσια, στοχευμένη και υπεύθυνη εκπαιδευτική εμπειρία που θα ωφελήσει τους μαθητές στην εποχή της ψηφιακής πληροφορίας.

Η διδασκαλία της υπεύθυνης και ηθικής χρήσης τεχνολογίας στους μαθητές/μαθήτριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί κρίσιμο στοιχείο στη σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική. Ερευνητές όπως οι Burnam και Kafai (2001) και Churchill (2020) έχουν προτείνει διάφορες στρατηγικές για την ενσωμάτωση του ψηφιακού γραμματισμού στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Πρωτίστως, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υιοθετήσουν προσεγγίσεις που ενισχύουν την κριτική σκέψη και την κατανόηση των τεχνολογικών εργαλείων από τους μαθητές. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τη διδασκαλία σεναρίων που εστιάζουν στην αναγνώριση αξιόπιστων πηγών και την αποφυγή του διαδικτυακού εκφοβισμού (Churchill, 2020).

Δεύτερον, η εφαρμογή πρακτικών ασκήσεων που αφορούν τη χρήση ψηφιακών εργαλείων υπό την επίβλεψη των εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν να χρησιμοποιούν την τεχνολογία με υπεύθυνο και ηθικό τρόπο. Η δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου, όπως βίντεο ή παρουσιάσεις, μπορεί να ενθαρρύνει τη βαθιά σκέψη και την κριτική αξιολόγηση των ψηφιακών εργαλείων (Burnam&Kafai, 2001).

Τρίτον, η συμπερίληψη των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι σημαντική. Οι γονείς πρέπει να ενημερωθούν για τις κατευθυντήριες γραμμές και τις πολιτικές

που αφορούν τη χρήση τεχνολογίας από τα παιδιά τους και να παρακολουθούν τη δραστηριότητά τους στο διαδίκτυο (Burnam&Kafai, 2001).

Τέταρτον, η δια βίου μάθηση και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για να διατηρούν τις γνώσεις τους ενημερωμένες και να είναι ικανοί να καθοδηγούν τους μαθητές με αποτελεσματικό τρόπο στον σύγχρονο ψηφιακό κόσμο.

Καταλήγοντας, η υπεύθυνη και ηθική χρήση της τεχνολογίας αποτελεί ένα διαρκές και δυναμικό αντικείμενο διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι προαναφερθείσες στρατηγικές προσφέρουν ένα πλαίσιο για τους εκπαιδευτικούς, το οποίο μπορεί να τους βοηθήσει να προωθήσουν τον ψηφιακό γραμματισμό και να εκπαιδεύσουν τους μαθητές σε μια ασφαλή, ηθική και υπεύθυνη χρήση τεχνολογίας.

Η προώθηση του ψηφιακού γραμματισμού και η διδασκαλία της υπεύθυνης χρήσης τεχνολογίας έχουν σημαντικές επιδράσεις στην εκπαιδευτική πρακτική και στις μεθόδους διδασκαλίας. Σύμφωνα με την έρευνα του Hosseini (2018), η ενσωμάτωση του ψηφιακού γραμματισμού στην εκπαίδευση επιτρέπει την ενίσχυση των βασικών τεχνολογικών δεξιοτήτων των μαθητών/μαθητριών, όπως η διαχείριση αρχείων, η χρήση εφαρμογών και η πλοήγηση στο διαδίκτυο.

Η εφαρμογή της τεχνολογίας στην εκπαίδευση απαιτεί από τα σχολεία να διασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε απαραίτητους ψηφιακούς πόρους, ενώ παράλληλα ενθαρρύνουν την ενεργή και κριτική αξιολόγηση των πληροφοριών που αντλούν από το διαδίκτυο (Hosseini, 2018). Επιπρόσθετα, η εκπαίδευση για την ηθική χρήση ψηφιακών πόρων και η προστασία της διαδικτυακής ταυτότητας και απορρήτου είναι ζωτικής σημασίας για τη διαμόρφωση υπεύθυνων ψηφιακών πολιτών (Hosseini, 2018).

Επιπλέον, ο Wei (2023) τονίζει ότι η διαδικασία προώθησης του ψηφιακού γραμματισμού μπορεί να ενισχύσει τις διδακτικές μεθόδους, ενσωματώνοντας διαδραστικές και συνεργατικές δραστηριότητες που βελτιώνουν την ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών/μαθητριών. Αυτές οι δραστηριότητες μπορούν να περιλαμβάνουν ομαδικά έργα, ερευνητικές εργασίες και πρακτικές εφαρμογές που χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία και πλατφόρμες.

Τέλος, η προώθηση του ψηφιακού γραμματισμού και η διδασκαλία της υπεύθυνης χρήσης τεχνολογίας, όπως επισημαίνει ο Cooper (2016), είναι ουσιώδης στην εκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών σε ψηφιακές δεξιότητες κριτικής σκέψης, παρέχοντας πρόσβαση σε διαδικτυακές βάσεις δεδομένων και ψηφιακά αρχεία. Η ένταξη αυτών των πόρων στο πρόγραμμα σπουδών βοηθά τους μαθητές να αναπτύσσουν εξειδικευμένες δεξιότητες που είναι απαραίτητες στον ψηφιακά καθοδηγούμενο κόσμο μας, ενισχύοντας την ικανότητά τους να αναλύουν και να αξιολογούν την πληροφορία και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις ψηφιακές τους συναλλαγές.

#### **1.3.4 Η Συμβολή των Εκπαιδευτικών στο Μαθησιακό Κίνητρο και τις Σχολικές Επιδόσεις**

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων στους μαθητές, καθιστώντας τους ενεργούς συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική τους διαδικασία. Σύμφωνα με τους Filgona et al. (2020), η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει την αυτονομία και προσφέρει πολλαπλές ευκαιρίες για ενεργή συμμετοχή, μπορεί να ενισχύσει τα ενδογενή κίνητρα των μαθητών/μαθητριών. Η αυτονομία στη μάθηση, όπως επισημαίνουν οι Garon-Carrier et al. (2015), αποτελεί βασικό στοιχείο για την ενδυνάμωση των μαθητών/μαθητριών να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αισθάνονται ότι οι προσπάθειές τους έχουν αξία.

Επιπλέον, η διαφάνεια στις προσδοκίες και η σαφήνεια στους στόχους της μάθησης συμβάλλουν σημαντικά στην αυξημένη κατανόηση των μαθητών/μαθητριών για το τι αναμένεται από αυτούς και πώς μπορούν να επιτύχουν ακαδημαϊκή επιτυχία. Η χρήση ρουμπρίκων και σαφών οδηγιών βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τα κριτήρια αξιολόγησης και να αναπτύξουν έναν αίσθημα δικαιοσύνης και αντικειμενικότητας στην απόδοση των βαθμών (Filgona et al., 2020).

Σημαντικό είναι επίσης να ενθαρρύνονται οι μαθητές να θέτουν προσωπικούς μαθησιακούς στόχους και να συμμετέχουν στη διαμόρφωση του περιεχομένου του μαθήματος. Αυτή η διαδικασία ενισχύει την αίσθηση ελέγχου και την προσωπική εμπλοκή στη μάθηση, παρέχοντας ταυτόχρονα ένα ενδυναμωτικό περιβάλλον που υποστηρίζει το ενδογενές κίνητρο (Garon-Carrier et al., 2015).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να σχεδιάζουν διδακτικές δραστηριότητες που είναι προκλητικές αλλά και εφικτές, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να εξερευνούν νέες ιδέες και να επιδιώκουν την επίτευξη πιο απαιτητικών στόχων. Η αντίληψη της προσπάθειας ως πηγής μάθησης και ανάπτυξης συμβάλλει στην ενδυνάμωση των εσωτερικών κινήτρων και στην καλλιέργεια μακροπρόθεσμης ακαδημαϊκής δέσμευσης (Gregory&Kaufeldt, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν θεμελιώδη ρόλο στην ανάπτυξη εγγενών κινήτρων μέσα από την εφαρμογή διάφορων διδακτικών στρατηγικών και προσεγγίσεων. Σύμφωνα με τους Ryan και Deci (2020), η παροχή ευκαιριών για αυτονομία και επιλογή στους μαθητές/μαθήτριες μπορεί να ενισχύσει σημαντικά τα εγγενή κίνητρα, καθώς αυτές οι πρακτικές επιτρέπουν στους μαθητές να αισθάνονται ότι έχουν ιδιοκτησία της μαθησιακής τους διαδικασίας.

Επιπλέον, η δημιουργία μιας αίσθησης πρόκλησης και κυριαρχίας αποτελεί ακόμη μια αποτελεσματική στρατηγική. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να βλέπουν τις προκλήσεις ως ευκαιρίες για ανάπτυξη και βελτίωση, προάγοντας έτσι μια νοοτροπία ανάπτυξης που είναι θεμελιώδης για τη μακροπρόθεσμη εκπαιδευτική απόδοση και προσωπική ανάπτυξη (Ryan&Deci, 2020).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν επίσης να ενθαρρύνουν τους μαθητές να εξερευνήσουν τα ενδιαφέροντά τους και να εμπλακούν σε δραστηριότητες που συνάδουν με τις ατομικές τους προτιμήσεις, προωθώντας έτσι την αυθεντική εμπλοκή και την ενδυνάμωση των εγγενών κινήτρων (Ryan&Deci, 2020). Αυτή η προσέγγιση διασφαλίζει ότι η μάθηση είναι σχετική και προσωπικά σημαντική για τον κάθε μαθητή/μαθήτριας, κάτι που είναι κρίσιμο για τη βιωσιμότητα των κινήτρων.

Η μελέτη των Radil et al. (2023) ενισχύει περαιτέρω την ιδέα ότι η συνεχής υποστήριξη και η οικοδόμηση ισχυρών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία ενός παρακινητικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Τέτοιες σχέσεις μπορούν να καλλιεργήσουν μια αίσθηση κοινότητας και αμοιβαίας υποστήριξης, η οποία είναι καθοριστική για την προώθηση εγγενών κινήτρων στους μαθητές.

Καταλήγοντας, οι στρατηγικές που αναφέρθηκαν, συμπεριλαμβανομένων των προσεγγίσεων για αυτονομία, πρόκληση, ατομικές προτιμήσεις και η οικοδόμηση σχέσεων, είναι θεμελιώδεις για την ανάπτυξη εγγενών κινήτρων στους μαθητές και

συμβάλλουν σημαντικά στην προσαρμογή της εκπαιδευτικής πρακτικής για την προαγωγή μιας δια βίου εκπαιδευτικής δέσμευσης και προσωπικής ανάπτυξης.

Για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και ενθαρρυντικού περιβάλλοντος μάθησης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υιοθετήσουν διδακτικές στρατηγικές που ενισχύουν τα εγγενή κίνητρα των μαθητών/μαθητριών. Σύμφωνα με τους Filgona et al. (2020) και Valerio (2012), η παροχή ευκαιριών για αυτονομία και επιλογή είναι κρίσιμη, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να νιώθουν ότι έχουν ένα λόγο στη διαδικασία της μάθησης και να αναπτύξουν ένα αίσθημα ιδιοκτησίας της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας.

Επιπλέον, η ενθάρρυνση της αίσθησης πρόκλησης και κυριαρχίας μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν μια νοοτροπία ανάπτυξης, η οποία τους κάνει να βλέπουν τις προκλήσεις ως ευκαιρίες για προσωπική βελτίωση και ανάπτυξη (Ryan&Deci, 2020). Αυτό συμβάλλει στην ενίσχυση των εγγενών κινήτρων, καθώς οι μαθητές αρχίζουν να εκτιμούν την αξία της μάθησης ανεξάρτητα από εξωτερικές ανταμοιβές.

Η ενίσχυση των εγγενών κινήτρων απαιτεί επίσης τη δημιουργία μιας θετικής κουλτούρας, όπου οι μαθητές νιώθουν ασφαλείς και απολαμβάνουν το σεβασμό. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χτίζουν ισχυρές σχέσεις με τους μαθητές, προσφέροντας στήριξη και κατανόηση, πράγμα που βοηθά τους μαθητές να αισθάνονται αξιολογημένοι και σημαντικοί στη μαθησιακή τους κοινότητα (Radil et al., 2023). Επιπρόσθετα, η ενσωμάτωση προσομοιώσεων και άλλων διαδραστικών μεθόδων μπορεί να προσφέρει δυναμικές και εμπλουτιστικές εκπαιδευτικές εμπειρίες που υποστηρίζουν την αυτονομία και την αυτο-εξερεύνηση, αυξάνοντας το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών στη μάθηση (Filgona et al., 2020).

Συνολικά, η δημιουργία ενός υποστηρικτικού και ενθαρρυντικού περιβάλλοντος μάθησης απαιτεί μια συνειδητή προσπάθεια από τους/τις εκπαιδευτικούς να ενσωματώσουν αυτές τις στρατηγικές, προσαρμόζοντας τις προσεγγίσεις τους ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/μαθητριών τους, για να προωθήσουν την ενεργητική εμπλοκή και την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν σημαντική επίδραση στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών/μαθητριών μέσω συγκεκριμένων συμπεριφορών και στάσεων που διαμορφώνουν ένα ενισχυτικό μαθησιακό περιβάλλον. Έρευνες, όπως αυτή των

Thiede et al. (2015), υποδεικνύουν ότι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, που περιλαμβάνει υψηλές προσδοκίες και θετική πίστη στις δυνατότητες των μαθητών/μαθητριών, συσχετίζεται άμεσα με τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης. Η θετική ενίσχυση και η υποστήριξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών/μαθητριών επηρεάζουν άμεσα την αυτοπεποίθησή τους και τα κίνητρά τους για μάθηση.

Οι εκπαιδευτικοί που επενδύουν στην καλλιέργεια ισχυρών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές τους και χρησιμοποιούν ανταμοιβές στο πλαίσιο της ενίσχυσης των εγγενών κινήτρων, ενισχύουν την αίσθηση κοινότητας και την επικοινωνία στην τάξη, προάγοντας έτσι τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Η διδασκαλία που ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά και να συνεισφέρουν στην ακαδημαϊκή τους εμπειρία, μέσω της συμμετοχής σε συζητήσεις και δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την αυτο-εξέλιξη, είναι επίσης σημαντική. Τέλος, η προσαρμογή του μαθησιακού περιβάλλοντος ώστε να προάγεται η ανταλλαγή απόψεων και η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών/μαθητριών συμβάλλει στη βελτίωση των σχέσεων με τους συνομηλίκους και στην αύξηση της δυνατότητας συζήτησης και ανταλλαγής, οδηγώντας σε μια βελτιωμένη ακαδημαϊκή επίδοση (Thiede et al., 2015).

Η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/μαθητριών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την επίδοση των μαθητών/μαθητριών στο σχολικό περιβάλλον. Ερευνητικά δεδομένα, όπως αυτά που παρουσιάζονται από Vagos και Carvalhais (2022), υποδεικνύουν ότι οι θετικές και εποικοδομητικές αλληλεπιδράσεις μπορούν να ενισχύσουν τα μαθησιακά κίνητρα, την αυτοεκτίμηση και την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών/μαθητριών, οδηγώντας σε βελτιωμένα ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Η ενίσχυση αυτών των αλληλεπιδράσεων προάγει επίσης τη δέσμευση και τη συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών στη μάθηση, δημιουργώντας ένα περιβάλλον που υποστηρίζει την ακαδημαϊκή επιτυχία και την προσωπική ανάπτυξη.

Οι ισχυρές εκπαιδευτικές σχέσεις προάγουν επίσης την αίσθηση ασφάλειας και υποστήριξης μεταξύ των μαθητών/μαθητριών, η οποία είναι θεμελιώδης για την εκμάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που δείχνουν σεβασμό και εμπιστοσύνη προς τους μαθητές/μαθήτριες ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών/μαθητριών και τους δίνουν το κίνητρο να επιδιώκουν ακαδημαϊκούς στόχους με μεγαλύτερη επιμονή και δέσμευση. Αυτό συμβάλλει στην

ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία, αναδεικνύοντας την σημασία της οικοδόμησης θετικών εκπαιδευτικών σχέσεων για την επίτευξη καλύτερων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Vagos&Carvalhais, 2022).

Οι εκπαιδευτικοί έχουν ουσιαστική επιρροή στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών. Ερευνητικές μελέτες όπως εκείνες των Zee et al. (2018) και Blazar και Kraft (2016), έχουν αποδείξει ότι τα προσωπικά πιστεύω, οι προσδοκίες και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέονται άμεσα με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών. Η θετική στάση και οι υψηλές προσδοκίες από τους/τις εκπαιδευτικούς συμβάλλουν στην αυξημένη αυτοπεποίθηση και στην επιθυμία των μαθητών/μαθητριών να επιτύχουν (Zee et al., 2018· Blazar&Kraft, 2016).

Πέρα από τις προσδοκίες, οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών μέσω της δημιουργίας ενός θετικού και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Η σταθερή ανατροφοδότηση, η καθοδήγηση και η ενθάρρυνση, καθώς και η δημιουργία ευκαιριών για αυτοδιαχείριση και αυτονομία, ενισχύουν την εσωτερική κίνηση των μαθητών/μαθητριών και τους εμπνέουν να θέτουν και να επιτυγχάνουν υψηλούς στόχους (Blazar&Kraft, 2016).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προάγουν τις σχολικές επιδόσεις μέσω της διαμόρφωσης ενός διδακτικού περιβάλλοντος που αναγνωρίζει και χρησιμοποιεί τα ενδιαφέροντα και τα πάθη των μαθητών/μαθητριών. Η προσαρμογή του υλικού και η εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων που αντικατοπτρίζουν τις ατομικές ανάγκες και τις προκλήσεις των μαθητών/μαθητριών βελτιώνουν την εκπαιδευτική εμπειρία και συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Zee et al., 2018· Blazar&Kraft, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί έχουν επίσης ζωτικό ρόλο στην καλλιέργεια μιας θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση και την υπέρβαση των εμποδίων από τους μαθητές/μαθήτριες. Η ενσωμάτωση μιας νοοτροπίας ανάπτυξης στην διδασκαλία είναι καθοριστική, καθώς ενισχύει την επιμονή των μαθητών/μαθητριών απέναντι σε προκλήσεις και τους διδάσκει να βλέπουν τα λάθη ως μαθησιακές ευκαιρίες (Charman, 2021). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εστιάσουν στην ενθάρρυνση των μαθητών/μαθητριών να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, υπογραμμίζοντας τη σημασία της προσπάθειας και της συνεχούς βελτίωσης (Einck, 2017).

Προκειμένου να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εφαρμόζουν διαφορετικές στρατηγικές που προάγουν την αυτονομία και ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών σε διαδικασίες που τους βοηθούν να κατανοήσουν πώς η επιμονή και η επιτυχής επίλυση προβλημάτων οδηγούν σε μαθησιακή ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσφέρουν ενθαρρυντική ανατροφοδότηση, να συζητούν τη διαδικασία που ακολουθείται και όχι μόνο το αποτέλεσμα, και να δημιουργούν ευκαιρίες για τους μαθητές να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη μάθησή τους (Parker, 2013).

Επιπρόσθετα, παρέχοντας ένα ασφαλές περιβάλλον όπου οι μαθητές μπορούν να ανταλλάσσουν ιδέες και να αναλαμβάνουν ρίσκα χωρίς φόβο κριτικής, οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας και της αυτοεκτίμησης των μαθητών/μαθητριών. Μέσω της διδασκαλίας για την επιστήμη του εγκεφάλου και της επισήμανσης πως ο εγκέφαλος εξελίσσεται με την προσπάθεια και τη μάθηση, οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν μακροπρόθεσμη προσήλωση στους στόχους τους και να βελτιώσουν τις μαθησιακές τους δεξιότητες (Charman, 2021).

### **1.3.5 Πεποιθήσεις Εκπαιδευτικών για τα Κίνητρα και τις Επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κίνητρα των μαθητών/μαθητριών επηρεάζονται σημαντικά από τις προσωπικές εμπειρίες τους. Αυτές οι πεποιθήσεις μπορεί να είναι αποτέλεσμα τόσο των διδακτικών εμπειριών όσο και των αντιλήψεων τους για την αποτελεσματικότητα διάφορων στρατηγικών παρακίνησης (Katz&Shahar, 2015· Buehl&Beck, 2014). Οι αντιλήψεις αυτές δεν προέρχονται αποκλειστικά από την επιστημονική έρευνα αλλά συχνά εδραιώνονται μέσα από την προσωπική εμπειρία και την καθημερινή πρακτική (Turner et al., 2009).

Οι προσωπικές εμπειρίες επηρεάζουν τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί βλέπουν και αντιμετωπίζουν τις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών τους για ενθάρρυνση και υποστήριξη. Για παράδειγμα, ο/η εκπαιδευτικός που θυμάται θετικά την ενθάρρυνση που έλαβε ως μαθητής/μαθήτρια, μπορεί να χρησιμοποιήσει παρόμοιες μεθόδους στη δική του διδασκαλία (D'Elisa, 2015). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που είχαν αρνητικές



εμπειρίες μπορεί να διστάζουν να χρησιμοποιήσουν κάποιες μεθόδους ή να τις αποφεύγουν εντελώς.

Επιπλέον, η εκπαιδευτική προετοιμασία και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη παίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση αυτών των πεποιθήσεων. Οι εκπαιδευτικοί αντλούν γνώσεις και πρακτικές από την επιστημονική έρευνα και τις εκπαιδευτικές καινοτομίες που μαθαίνουν στα πλαίσια των προγραμμάτων κατάρτισής τους (Turner et al., 2009). Ο συνεχής προβληματισμός και η αξιολόγηση των πεποιθήσεών τους σε σχέση με τις τρέχουσες επιστημονικές γνώσεις και έρευνες είναι κρίσιμα για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής τους πρακτικής.

Καταλήγοντας, οι προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών και η συνεχής επαγγελματική τους ανάπτυξη διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις τους σχετικά με το κίνητρο των μαθητών/μαθητριών. Είναι ουσιώδες να αναγνωρίζουν και να αξιολογούν αυτές τις πεποιθήσεις για να ενσωματώσουν τις βέλτιστες δυνατές στρατηγικές στην εκπαιδευτική τους πρακτική (Katz&Shahar, 2015· Buehl&Beck, 2014).

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κίνητρα των μαθητών/μαθητριών συχνά επηρεάζονται από τα προσωπικά τους κίνητρα και συμπεριφορές. Τα είδη των κινήτρων που οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν στον εαυτό τους, είτε αυτόνομα είτε ελεγχόμενα, μπορούν να διαμορφώσουν τις αντιλήψεις τους για την ικανότητα των μαθητών/μαθητριών να κινητοποιούνται αυτόνομα και εποικοδομητικά (Katz&Shahar, 2015). Ερευνητικές μελέτες έχουν επισημάνει ότι οι εκπαιδευτικοί με ισχυρά αυτόνομα κίνητρα τείνουν να έχουν πιο θετικές πεποιθήσεις για τα κίνητρα των μαθητών/μαθητριών τους, συμβάλλοντας έτσι σε μια πιο θετική μαθησιακή ατμόσφαιρα (Buehl&Beck, 2014).

Οι προσωπικές αξίες των εκπαιδευτικών αποτελούν επίσης βασικό παράγοντα που επηρεάζει τις πεποιθήσεις τους σχετικά με τα κίνητρα των μαθητών/μαθητριών. Οι εκπαιδευτικοί που αξιολογούν θετικά τη διδασκαλία και πιστεύουν στην επίδραση των διδακτικών τους μεθόδων στην ανάπτυξη των κινήτρων των μαθητών/μαθητριών, ενισχύουν αυτές τις θετικές αντιλήψεις μέσω της συνεχούς εμπλοκής και της επικοινωνίας με τους μαθητές τους (Turner et al., 2009).

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί έναν άλλο σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κίνητρα των μαθητών/μαθητριών. Το

κλίμα στην τάξη, η δομή και η οργάνωση του σχολείου, καθώς και η γενικότερη κουλτούρα του εκπαιδευτικού ιδρύματος, επηρεάζουν τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των δασκάλων (Buric&Kim, 2020·VanHaneghan et al., 2015). Η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σε αυτά τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά μπορεί να ενισχύσει ή να αμβλύνει τις δυνατότητές τους να παρέχουν θετικά κίνητρα για μάθηση στους μαθητές τους.

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τα κίνητρα των μαθητών/μαθητριών ασκούν ουσιαστική επιρροή στις διδακτικές τους πρακτικές. Αυτές οι πεποιθήσεις προκύπτουν από προσωπικές εμπειρίες, επαγγελματική κατάρτιση και την ενσωμάτωση των εκπαιδευτικών στο περιβάλλον τους, και επηρεάζουν τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με τους μαθητές και οργανώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Hornstra et al., 2015·Bostrom&Bostedt, 2020).

Η σημασία αυτών των πεποιθήσεων είναι ιδιαίτερα κρίσιμη καθώς επηρεάζουν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στρατηγικών. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν αναπτύξει θετικές πεποιθήσεις για την αυτονομία και την ενδογενή παρακίνηση των μαθητών/μαθητριών τείνουν να ενθαρρύνουν πιο ενεργά τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία και να προωθούν αυτο-ενεργούμενες μαθησιακές δραστηριότητες (Buehl&Beck, 2014).

Οι εκπαιδευτικές αποφάσεις που βασίζονται σε αυτές τις πεποιθήσεις ενδέχεται να μην αντανakλούν πάντα τις πιο πρόσφατες ή επικυρωμένες έρευνες. Στην πράξη, αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μια διδακτική προσέγγιση που επικεντρώνεται περισσότερο στην ενίσχυση της εξωτερικής παρακίνησης, όπως οι βαθμοί και οι επιβραβεύσεις, αντί για την καλλιέργεια της ενδογενούς παρακίνησης (Hornstra et al., 2015).

Προκειμένου να υποστηριχθεί μια πιο αποτελεσματική διδακτική πρακτική, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν μια βαθιά κατανόηση των σύγχρονων θεωριών περί παρακίνησης και να αναθεωρούν συνεχώς τις πεποιθήσεις τους με βάση τα τρέχοντα ευρήματα της ερευνητικής κοινότητας (Bostrom&Bostedt, 2020·Hufton et al., 2003).

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κίνητρα των μαθητών/μαθητριών είναι καθοριστικές για τη διαμόρφωση των διδακτικών τους πρακτικών και επηρεάζουν άμεσα τη δέσμευση και την ακαδημαϊκή επίδοση των

μαθητών/μαθητριών. Οι ερευνητές Hornstra et al. (2015) και Bostrom και Bostedt (2020) επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που διατηρούν θετικές πεποιθήσεις σχετικά με την αυτονομία και την εγγενή παρακίνηση των μαθητών/μαθητριών τείνουν να αναπτύσσουν διδακτικές προσεγγίσεις που ενισχύουν αυτές τις διαστάσεις, προάγοντας πιο ενεργητική συμμετοχή και βαθύτερη μάθηση.

Παράλληλα, η έρευνα από Buric και Kim (2020) δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί με ισχυρές πεποιθήσεις στην αυτο-αποτελεσματικότητα και θετικές αντιλήψεις για τα κίνητρα των μαθητών/μαθητριών έχουν την τάση να υιοθετούν πρακτικές που στηρίζουν την ανάπτυξη της αυτονομίας και της δέσμευσης των μαθητών/μαθητριών, βελτιώνοντας έτσι την ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Είναι κρίσιμο να αναγνωριστεί ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν μόνο τις διδακτικές τους μεθόδους, αλλά επίσης τον τρόπο που οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις δικές τους ικανότητες και τον εαυτό τους ως μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί που προωθούν θετικές πεποιθήσεις για την ακαδημαϊκή δυνατότητα των μαθητών/μαθητριών, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα την αξία της σκληρής δουλειάς και της προσπάθειας, ενδέχεται να ενισχύουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών/μαθητριών και την επιθυμία τους να αντιμετωπίσουν ακαδημαϊκές προκλήσεις (Hornstra et al., 2015·Bostrom & Bostedt, 2020).

Τέλος, για να προωθηθούν αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν μια βαθιά κατανόηση των σύγχρονων θεωριών περί παρακίνησης και να αναθεωρούν συνεχώς τις πεποιθήσεις τους με βάση τα τρέχοντα ευρήματα της ερευνητικής κοινότητας (Bostrom & Bostedt, 2020·Hufton et al., 2003).

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κίνητρα των μαθητών/μαθητριών έχουν βαθιά επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση και τη δέσμευση των μαθητών/μαθητριών. Σύμφωνα με την έρευνα των Yu et al. (2022), οι εκπαιδευτικοί με μια σταθερή νοοτροπία πιστεύουν ότι η ευφυΐα και η ικανότητα είναι σταθερά χαρακτηριστικά, προκαλώντας στους μαθητές/μαθήτριες να αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά εμπόδια ως αδιαπέραστα και να αποφεύγουν τις προκλήσεις. Αυτή η νοοτροπία συχνά οδηγεί σε χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση και απογοητεύει τους μαθητές/μαθήτριες από τη μάθηση.

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν και προάγουν μια νοοτροπία ανάπτυξης υποστηρίζουν την ιδέα ότι οι δεξιότητες και οι ικανότητες μπορούν να βελτιωθούν

μέσω της προσπάθειας και της επιμονής. Επιπρόσθετα, αυτή η πεποίθηση ενθαρρύνει τους μαθητές/μαθήτριες να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις ως ευκαιρίες για μάθηση και ανάπτυξη, οδηγώντας σε αυξημένη δέσμευση και βελτιωμένη ακαδημαϊκή απόδοση.

Οι ερευνητές Burick και Kim (2020) αναφέρουν επίσης ότι η θετική επίδραση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα έντονη σε τάξεις όπου υπάρχουν δομές στόχων απόδοσης, καθιστώντας τις πεποιθήσεις τους ως ρυθμιστικό μηχανισμό για την ακαδημαϊκή επίδοση. Η ενίσχυση της νοοτροπίας ανάπτυξης μέσα στο σχολικό πλαίσιο και η συνειδητοποίηση της σημασίας των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/μαθητριών είναι κρίσιμες για την ανάπτυξη ενός θετικού και παραγωγικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κίνητρα των μαθητών/μαθητριών έχουν βαθύ αντίκτυπο στις διδακτικές τους πρακτικές και μέσω αυτών στην ακαδημαϊκή απόδοση και τη συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών. Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης μπορούν να παρέχουν στους/στις εκπαιδευτικούς τις απαραίτητες γνώσεις και να τους υποστηρίξουν στην ευθυγράμμιση των πεποιθήσεών τους με επιστημονικά επικυρωμένες στρατηγικές παρακίνησης.

Ειδικότερα, προτείνεται η εφαρμογή παρεμβάσεων που να αντιμετωπίζουν τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία. Αυτές οι παρεμβάσεις στοχεύουν στο να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να εξετάσουν πώς μπορούν να μάθουν και να εξελιχθούν στην παιδαγωγική τους δράση και να μειώσουν τα εμπόδια που αποθαρρύνουν τη συμμετοχή τους στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (Limeri et al., 2020). Είναι κρίσιμο οι εκπαιδευτικοί να μην αισθάνονται στιγματισμένοι εάν δεν συμμετέχουν ενεργά στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς η επιτυχής εκπαιδευτική πρακτική δεν εξαρτάται μόνο από την συμμετοχή σε τέτοια προγράμματα.

Τέλος, τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να επιδιώκουν την ευθυγράμμιση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών με αποτελεσματικές στρατηγικές παρακίνησης, ενισχύοντας τις αξιολογήσεις με τους μαθησιακούς στόχους και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που προωθούν την αυθεντική μάθηση και τα κίνητρα των μαθητών/μαθητριών.

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κίνητρα των μαθητών/μαθητριών ασκούν σημαντική επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση και τη συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών. Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην αναθεώρηση των πεποιθήσεών τους προς την ενθάρρυνση αποτελεσματικών στρατηγικών παρακίνησης είναι καίρια. Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που επικεντρώνονται στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορούν να προωθήσουν αυτή την αναθεώρηση (D' Elisa, 2015·Limeri et al., 2020).

Τα προγράμματα αυτά πρέπει να περιλαμβάνουν στοχευμένες παρεμβάσεις που να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να εξετάσουν και να αναπτύξουν τις παιδαγωγικές τους δεξιότητες, μειώνοντας ταυτόχρονα τα εμπόδια που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή τους σε αυτά τα προγράμματα. Επίσης, οι παρεμβάσεις μπορούν να αποσκοπούν στη μείωση του διδακτικού άγχους, το οποίο μπορεί να αποθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή σε διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης (Limeri et al., 2020).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει επίσης να ενθαρρύνονται να ενσωματώσουν στις διδακτικές τους πρακτικές στρατηγικές που βασίζονται στη νοοτροπία ανάπτυξης, προάγοντας την ιδέα ότι η νοημοσύνη και οι δεξιότητες μπορούν να αναπτυχθούν μέσω σκληρής δουλειάς και επιμονής (Radil et al., 2023). Επιπλέον, τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης πρέπει να ενισχύουν την ευθυγράμμιση των αξιολογήσεων με τους μαθησιακούς στόχους και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές, ώστε να βελτιώνονται τα κίνητρα και η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/μαθητριών (Hornstra et al., 2015).

Συμπερασματικά, η αναθεώρηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κίνητρα των μαθητών/μαθητριών αποτελεί ζωτική διαδικασία για την ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης και οι στοχευμένες επαγγελματικές αναπτύξεις μπορούν να παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη για την επίτευξη αυτού του στόχου.

Η δημιουργία ενός θετικού και ενθαρρυντικού μαθησιακού περιβάλλοντος εξαρτάται σημαντικά από τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κίνητρα των μαθητών/μαθητριών. Βέλτιστες πρακτικές για την προώθηση ενός τέτοιου περιβάλλοντος περιλαμβάνουν τη δημιουργία διδακτικών δραστηριοτήτων που είναι ελκυστικές και αντικατοπτρίζουν τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών, βοηθώντας τους μαθητές/μαθήτριες να αναπτύξουν ενδιαφέρον για την εκάστοτε εργασία (Radil et al., 2023).

Επιπλέον, είναι κρίσιμο οι εκπαιδευτικοί να αποφεύγουν ελεγχόμενες ή καταναγκαστικές πρακτικές και να ενθαρρύνουν την αυτονομία και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών μέσω εργασιών που τους επιτρέπουν να κάνουν επιλογές και να εφαρμόζουν τη δική τους στρατηγική στην επίλυση προβλημάτων (Radil et al., 2023). Η χρήση σύγχρονων και σχετικών παραδειγμάτων για να συνδέσουν τη μάθηση με τον πραγματικό κόσμο είναι επίσης αποτελεσματική στην ενίσχυση της συνάφειας των μαθησιακών δραστηριοτήτων.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει επίσης να επικεντρώνονται στην αναγνώριση και την επιβράβευση της προσπάθειας και της προόδου των μαθητών/μαθητριών, αντί για την επίτευξη τελικών αποτελεσμάτων. Αυτό περιλαμβάνει την τόνωση της αυτοαξιολόγησης των μαθητών/μαθητριών και την ενθάρρυνση της αυτοδιοίκησης μέσω στρατηγικών που ενισχύουν την επιμονή και την αυτοβελτίωση (Radil et al., 2023).

Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύσσουν ένα πλούσιο και δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον που να υποστηρίζει την αυτονομία, την αρμοδιότητα και τη συνδεσιμότητα των μαθητών/μαθητριών. Η χρήση τεχνολογίας, μικρών ομαδικών συζητήσεων, οπτικοακουστικού υλικού και μουσικής μπορεί επίσης να συμβάλει στην παρακίνηση και στη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/μαθητριών, προωθώντας ένα θετικό και παραγωγικό μαθησιακό περιβάλλον (Johnson, 2017·Radil et al., 2023).

## **Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογία Έρευνας**

### **2.1 Σκοπός**

Ο σκοπός της εργασίας είναι διττός. Αρχικά, επιδιώκει να εξετάσει και να κατανοήσει τα κίνητρα που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση να ασκούν το επάγγελμά τους με ζήλο και αφοσίωση. Δεύτερον, αναζητά να διαπιστώσει τη σχέση μεταξύ αυτών των κινήτρων και της βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας, προκειμένου να προσφέρει ενδείξεις για την ανάπτυξη στρατηγικών που θα υποστηρίξουν την εκπαιδευτική πρακτική.

Συνοπτικά, η έρευνα επικεντρώνεται στην ανάλυση των κινήτρων των εκπαιδευτικών, όπως η αυτοεκτίμηση, η αναγνώριση, η επαγγελματική ανάπτυξη, η εσωτερική ικανοποίηση από τη δουλειά και η αίσθηση της κοινωνικής συνεισφοράς, και πώς αυτά επηρεάζουν την προσέγγιση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία και την αποτελεσματικότητα των μαθησιακών διαδικασιών. Έτσι, μέσω της κατανόησης αυτών των διαδικασιών και της σύνδεσής τους με την εκπαιδευτική απόδοση, η έρευνα αναζητά τρόπους βελτίωσης της εκπαιδευτικής πρακτικής και της σχολικής αποτελεσματικότητας.

## **2.2 Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα αποτελεσματικά ερευνητικά ερωτήματα διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση της κατεύθυνσης και των αποτελεσμάτων μιας έρευνας (White, 2017). Τα ερευνητικά ερωτήματα χρησιμεύουν ως το θεμέλιο κάθε μελέτης, καθοδηγώντας τους ερευνητές στην εξερεύνηση ενός συγκεκριμένου θέματος (Vandenbroucke - Pearce, 2018). Διατυπώνοντας σαφείς και εστιασμένες ερευνητικές ερωτήσεις, οι ερευνητές μπορούν να καθορίσουν τον σκοπό και τη σημασία της έρευνάς τους, παρέχοντας έναν οδικό χάρτη για τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων (Patino - Ferreira, 2016). Επιπλέον, τα ερευνητικά ερωτήματα βοηθούν στον καθορισμό του εύρους της μελέτης, περιορίζοντας την εστίαση σε συγκεκριμένες πτυχές που είναι απαραίτητες για την επίτευξη των ερευνητικών στόχων. Χωρίς καλοσχεδιασμένα ερευνητικά ερωτήματα, μια έρευνα μπορεί να μην έχει συνοχή και να μην παράγει ουσιαστικές γνώσεις.

Ένα από τα βασικά ζητήματα για τον καθορισμό ερευνητικών ερωτημάτων για μια έρευνα είναι η διασφάλιση της ευθυγράμμισης με τους στόχους και τις υποθέσεις της έρευνας. Τα ερευνητικά ερωτήματα θα πρέπει να σχετίζονται άμεσα με τους στόχους και τους σκοπούς της έρευνας, αντανακλώντας τα βασικά ζητήματα που επιδιώκουν να αντιμετωπίσουν οι ερευνητές (White, 2017). Επιπλέον, τα ερευνητικά ερωτήματα θα πρέπει να ευθυγραμμίζονται με τυχόν υποθέσεις που έχουν διατυπωθεί, παρέχοντας ένα πλαίσιο για τον έλεγχο συγκεκριμένων υποθέσεων ή σχέσεων στα δεδομένα της έρευνας (Patino - Ferreira, 2016). Αυτή η ευθυγράμμιση μεταξύ ερευνητικών ερωτημάτων, στόχων και υποθέσεων είναι απαραίτητη για τη διατήρηση της συνοχής και της συνέπειας σε όλη την ερευνητική διαδικασία, οδηγώντας τελικά

σε πιο ουσιαστικά και διορατικά αποτελέσματα. Τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης εργασίας είναι τα εξής:

- Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τη σχέση τους με τους μαθητές;
- Ποια είναι τα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους σε σχέση με την ενθάρρυνση και την υποστήριξη που λαμβάνουν από τη διεύθυνση του σχολείου;
- Ποια είναι τα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους σε σχέση με την υποστήριξη που λαμβάνουν από τους συναδέλφους τους;
- Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί την αναγνώριση και την ανταμοιβή των επιδόσεών τους και πώς αυτή επηρεάζει την ικανοποίησή τους από την εργασία τους;

### **2.3 Επιλογή δείγματος**

Η διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των ευρημάτων είναι μια κρίσιμη πτυχή της διεξαγωγής ποσοτικής έρευνας, και η επιλογή ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος παίζει καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη αυτού του στόχου (Treharne - Riggs, 2015). Επιλέγοντας προσεκτικά ένα δείγμα που αντιπροσωπεύει με ακρίβεια τον πληθυσμό ή το φαινόμενο υπό διερεύνηση, οι ερευνητές μπορούν να ενισχύσουν την αξιοπιστία των ευρημάτων τους και να διασφαλίσουν ότι τα αποτελέσματα είναι ισχυρά και αξιόπιστα (Morse, 2015). Η επιλογή ενός καλά καθορισμένου και σχετικού δείγματος μπορεί να οδηγήσει σε ακριβέστερες ερμηνείες και συμπεράσματα, βελτιώνοντας τελικά τη συνολική ποιότητα της έρευνας.

Η τυχαία δειγματοληψία διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην ποσοτική έρευνα διασφαλίζοντας την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος (Fisher - Fethney, 2016). Χρησιμοποιώντας τεχνικές τυχαίας δειγματοληψίας, οι ερευνητές μπορούν να επιλέξουν συμμετέχοντες από τον πληθυσμό με τρόπο ώστε κάθε άτομο να έχει ίσες πιθανότητες να συμπεριληφθεί στη μελέτη. Αυτή η προσέγγιση βοηθά στην ελαχιστοποίηση του κινδύνου εισαγωγής μεροληψίας στη διαδικασία επιλογής δείγματος, καθώς επιτρέπει στα χαρακτηριστικά του δείγματος να αντικατοπτρίζουν στενά εκείνα του μεγαλύτερου πληθυσμού. Στην ποσοτική έρευνα, όπου ο στόχος είναι η γενίκευση των ευρημάτων σε μεγαλύτερο πληθυσμό, η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος είναι απαραίτητη για την εξαγωγή ακριβών συμπερασμάτων σχετικά με



τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών και την εξαγωγή έγκυρων στατιστικών συμπερασμάτων (Sarker - AL-Muaalemi, 2022). Εκτός από τη διασφάλιση της αντιπροσωπευτικότητας, η τυχαία δειγματοληψία βοηθά στην ελαχιστοποίηση της μεροληψίας επιλογής στην ποσοτική έρευνα. Η μεροληψία επιλογής εμφανίζεται όταν ορισμένες ομάδες ή χαρακτηριστικά υπερεκπροσωπούνται ή υποεκπροσωπούνται στο δείγμα, οδηγώντας σε λανθασμένα αποτελέσματα και δυνητικά μη έγκυρα συμπεράσματα. Χρησιμοποιώντας μεθόδους τυχαίας δειγματοληψίας, οι ερευνητές μπορούν να μειώσουν την πιθανότητα μεροληψίας επιλογής αφαιρώντας την ανθρώπινη κρίση και την υποκειμενικότητα από τη διαδικασία επιλογής των συμμετεχόντων. Αυτή η αντικειμενική προσέγγιση αυξάνει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της μελέτης, επιτρέποντας στους ερευνητές να εξάγουν ακριβέστερα συμπεράσματα σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών και τις επιπτώσεις των παρεμβάσεων (Rahman et al., 2022).

## **2.4 Εργαλεία συλλογής δεδομένων**

Τα ερωτηματολόγια περιλαμβάνουν συνήθως διαφορετικούς τύπους ερωτήσεων που είναι προσαρμοσμένες για να καταγράφουν το βάθος και τις αποχρώσεις των εμπειριών και των προοπτικών των συμμετεχόντων (Tracy, 2019). Αυτές οι ερωτήσεις μπορεί να διαφέρουν ως προς τη μορφή και το περιεχόμενο, συμπεριλαμβανομένων ερωτήσεων ανοιχτού τύπου που επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να παρέχουν λεπτομερείς απαντήσεις με τα δικά τους λόγια, ερωτήσεις κλειστού τύπου με προκαθορισμένες επιλογές απάντησης και ερωτήσεις κλίμακας Likert που μετρούν στάσεις ή απόψεις σε μια κλίμακα (Jain, 2021). Με την ενσωμάτωση ενός μείγματος τύπων ερωτήσεων, οι ερευνητές μπορούν να συγκεντρώσουν διάφορα δεδομένα που εμπλουτίζουν την ανάλυση και παρέχουν μια ολοκληρωμένη κατανόηση του ερευνητικού αντικειμένου (Rea - Parker, 2014).

Το πρώτο βήμα για τον σχεδιασμό ενός ερωτηματολογίου για τη συλλογή δεδομένων είναι ο καθορισμός των στόχων της έρευνας και η διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων (Rea - Parker, 2014). Η κατανόηση του σκοπού της μελέτης και των συγκεκριμένων πληροφοριών που στοχεύουν να συγκεντρώσουν οι ερευνητές είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία σχετικών και αποτελεσματικών ερωτήσεων έρευνας. Οι ερευνητικοί στόχοι βοηθούν στον καθορισμό του σκοπού της μελέτης και

καθοδηγούν την ανάπτυξη ερευνητικών ερωτημάτων που ευθυγραμμίζονται με τους πρωταρχικούς στόχους της έρευνας.

Μετά τον καθορισμό των στόχων και των ερωτήσεων της έρευνας, το επόμενο βήμα περιλαμβάνει την επιλογή των κατάλληλων τύπων ερωτήσεων για το ερωτηματολόγιο (Canals, 2017). Διαφορετικοί τύποι ερωτήσεων εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς στη συλλογή δεδομένων, συμπεριλαμβανομένων ερωτήσεων ανοιχτού τύπου που επιτρέπουν απαντήσεις σε βάθος, ερωτήσεις κλειστού τύπου που παρέχουν δομημένες επιλογές απάντησης και ερωτήσεις κλίμακας Likert που μετρούν τις στάσεις ή τις απόψεις των ερωτηθέντων σε μια κλίμακα (Lubiano et al., 2017). Τα ερωτηματολόγια διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην ποσοτική έρευνα χρησιμεύοντας ως δομημένο εργαλείο για τη συλλογή συγκεκριμένων πληροφοριών από έναν πληθυσμό δείγματος (Watson, 2015). Ορισμένα ως μια ομάδα τυποποιημένων ερωτήσεων, τα ερωτηματολόγια έχουν σχεδιαστεί για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων που μπορούν να αναλυθούν στατιστικά για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Παρέχοντας μια συστηματική προσέγγιση στη συλλογή δεδομένων, τα ερωτηματολόγια επιτρέπουν στους ερευνητές να συλλέγουν μεγάλες ποσότητες πληροφοριών αποτελεσματικά και αντικειμενικά, ενισχύοντας την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των ευρημάτων της μελέτης τους (Nardi, 2018). Επιπλέον, η διαμόρφωση των στοιχείων του ερωτηματολογίου θα πρέπει να ευθυγραμμίζεται άμεσα με τους ερευνητικούς στόχους και να προσαρμόζεται στον πληθυσμό-στόχο, ώστε να διασφαλίζεται η συνάφεια και η ακρίβεια των συλλεγόμενων δεδομένων.

Η χρήση ερωτηματολογίων στην ποσοτική έρευνα προσφέρει αρκετά διακριτά πλεονεκτήματα που συμβάλλουν στη συνολική ποιότητα και αυστηρότητα της μελέτης (Braun et al., 2021). Τα ερωτηματολόγια παρέχουν ένα συνεπές σύνολο ερωτήσεων σε όλους τους ερωτηθέντες, διασφαλίζοντας ομοιόμορφη συλλογή δεδομένων και διευκολύνοντας τις συγκρίσεις μεταξύ των συμμετεχόντων. Ακόμα, επιτρέπουν στους ερευνητές να συλλέγουν δεδομένα από ένα μεγάλο μέγεθος δείγματος σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα, καθιστώντας τα ένα οικονομικά αποδοτικό ερευνητικό εργαλείο. Οι απαντήσεις που λαμβάνονται μέσω ερωτηματολογίων είναι συνήθως δομημένες και ποσοτικοποιήσιμες, μειώνοντας την πιθανότητα μεροληψίας και ενισχύοντας την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της μελέτης (Watson, 2015). Τα ποσοτικά δεδομένα που συλλέγονται μέσω ερωτηματολογίων μπορούν να αναλυθούν με τη χρήση στατιστικών μεθόδων για τον

εντοπισμό προτύπων, τάσεων, συσχετίσεων και συσχετισμών, επιτρέποντας την ισχυρή ερμηνεία των δεδομένων (Kent, 2020). Αυτά τα πλεονεκτήματα υπογραμμίζουν τη χρησιμότητα των ερωτηματολογίων ως πολύτιμου εργαλείου για τη διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας και τη δημιουργία εμπειρικών στοιχείων για διάφορα φαινόμενα[6].

Μόλις αναπτυχθεί το ερωτηματολόγιο, οι πιλοτικές δοκιμές και η βελτίωση αποτελούν ουσιαστικά στάδια στη διαδικασία συλλογής δεδομένων (Tracy, 2019). Η πιλοτική δοκιμή περιλαμβάνει τη χορήγηση του ερωτηματολογίου σε μια μικρή ομάδα συμμετεχόντων για τον εντοπισμό τυχόν ασαφειών, ασυνεπειών ή ζητημάτων με το εργαλείο της έρευνας. Η ανατροφοδότηση από τις πιλοτικές δοκιμές βοηθά τους ερευνητές να βελτιώσουν το ερωτηματολόγιο, να διευκρινίσουν τις ερωτήσεις, να προσαρμόσουν τις επιλογές απάντησης και να διασφαλίσουν τη συνολική συνοχή και συνάφεια του οργάνου. Με την επαναληπτική βελτίωση του ερωτηματολογίου με βάση τα αποτελέσματα πιλοτικών δοκιμών, οι ερευνητές μπορούν να ενισχύσουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των δεδομένων που συλλέγονται (Canals, 2017). Αυτή η επαναληπτική διαδικασία δοκιμής και τελειοποίησης είναι ζωτικής σημασίας για τη διασφάλιση ότι το ερωτηματολόγιο καταγράφει αποτελεσματικά τα δεδομένα που απαιτούνται για την ερευνητική μελέτη.

Το ερωτηματολόγιο της συγκεκριμένης έρευνας δημιουργήθηκε από τον ερευνητή. Απαρτίζεται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, καθώς και ερωτήσεις που χρησιμοποιούν κλίμακα Likert. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου παρέχουν προκαθορισμένες επιλογές απαντήσεων, ενώ οι ερωτήσεις με κλίμακα Likert επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν τις απόψεις τους βάσει μίας κλίμακας. Αναλυτικότερα και όσο αφορά τη διάρθρωση του ερωτηματολογίου, στην πρώτη ενότητα εντοπίζονται ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων, ενώ στη συνέχεια ακολουθούν ερωτήσεις σχετικές με την ικανοποίηση και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών.

## **2.5 Διαδικασίες ανάλυσης δεδομένων**

Στην ποσοτική έρευνα, τα ερωτηματολόγια μπορούν να χορηγηθούν μέσω διάφορων μεθόδων, συμπεριλαμβανομένων διαδικτυακών, αυτοπροσώπων, τηλεφωνικών συνεντεύξεων κ.α. Κάθε μέθοδος προσφέρει μοναδικά πλεονεκτήματα και

προκλήσεις, επηρεάζοντας τη διαδικασία συλλογής δεδομένων και τον τύπο των απαντήσεων που λαμβάνονται. Τα διαδικτυακά ερωτηματολόγια, για παράδειγμα, παρέχουν έναν οικονομικά αποδοτικό τρόπο προσέγγισης ενός ευρύτερου κοινού (Brace, 2018), ενώ οι προσωπικές συνεντεύξεις επιτρέπουν μια βαθύτερη εξερεύνηση των απαντήσεων μέσω επακόλουθων ερωτήσεων και μη λεκτικών ενδείξεων. Οι τηλεφωνικές συνεντεύξεις, από την άλλη πλευρά, προσφέρουν μια μέση λύση μεταξύ διαδικτυακών και προσωπικών μεθόδων, εξισορροπώντας την ευκολία με τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση. Η επιλογή της μεθόδου χορήγησης θα πρέπει να ευθυγραμμίζεται με τους ερευνητικούς στόχους και τον πληθυσμό-στόχο, διασφαλίζοντας την ποιότητα και τη συνάφεια των συλλεγόμενων δεδομένων (Nayaketal., 2019).

Μόλις συλλεχθούν τα δεδομένα του ερωτηματολογίου σε ποσοτική έρευνα, το επόμενο κρίσιμο βήμα περιλαμβάνει την κωδικοποίηση και την ανάλυση των απαντήσεων (Stuckey, 2015). Οι τεχνικές κωδικοποίησης δεδομένων, όπως η θεματική ανάλυση, η ανάλυση περιεχομένου ή η θεμελιωμένη θεωρία, χρησιμοποιούνται συνήθως για την κατηγοριοποίηση και την κατανόηση των απαντήσεων στα ερωτηματολόγια (Brace, 2018). Με τη συστηματική οργάνωση και ερμηνεία των δεδομένων, οι ερευνητές μπορούν να προσδιορίσουν μοτίβα, θέματα και ιδέες που συμβάλλουν στη βαθύτερη κατανόηση του ερευνητικού θέματος (Bernardetal., 2016).

Η διασφάλιση της ποιότητας και της αξιοπιστίας των δεδομένων είναι πρωταρχικής σημασίας στην ανάλυση ερωτηματολογίου για τη διατήρηση της αυστηρότητας και της αξιοπιστίας των ευρημάτων της έρευνας (Nayaketal., 2019). Οι ερευνητές πρέπει να καθορίσουν σαφή κριτήρια για τη συλλογή δεδομένων, την κωδικοποίηση και την ανάλυση για να ενισχύσουν την αξιοπιστία και την αξιοπιστία της μελέτης (Brace, 2018). Στρατηγικές όπως ο έλεγχος μελών, η ενημέρωση από ομοτίμους και οι έλεγχοι αξιοπιστίας μεταξύ κωδικοποιητών μπορούν να βοηθήσουν στην επικύρωση των ευρημάτων και να διασφαλίσουν τη συνέπεια και την ακρίβεια της ερμηνείας των δεδομένων. Αντιμετωπίζοντας πιθανές προκαταλήψεις, ενισχύοντας τη διαφάνεια στην αναλυτική διαδικασία και τεκμηριώνοντας τα βήματα λήψης αποφάσεων, οι ερευνητές μπορούν να ενισχύσουν την ποιότητα της ανάλυσης του ερωτηματολογίου και να αυξήσουν την εγκυρότητα των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

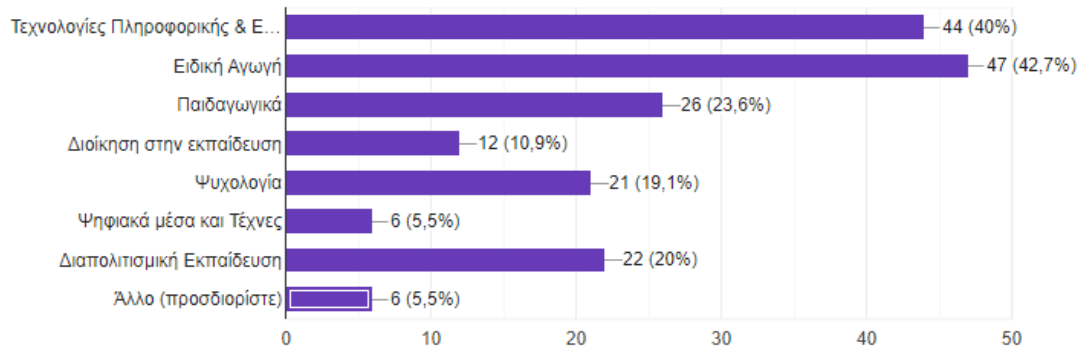
## Κεφάλαιο 3: Αποτελέσματα Έρευνας

### 3.1 Παρουσίαση των δεδομένων

Ξεκινώντας από τα δημογραφικά στοιχεία, στην παρούσα έρευνα συλλέχθηκαν δεδομένα από 129 συνολικά συμμετέχοντες. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος ήταν γυναίκες με ποσοστό 74,4%, ενώ μόλις 24,8% από τους συμμετέχοντες ήταν άνδρες. Όσο αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων οι περισσότεροι βρίσκονται μεταξύ 51 και άνω ετών, ακολουθούν όσοι είναι 31-40, έπειτα με ποσοστό 18% είναι από 22-30 ετών, ενώ το μικρότερο μέρος του δείγματος είναι 41-50. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί το εκπαιδευτικό επίπεδο. Από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα το 50,8% είναι κάτοχοι πτυχίου ανώτερου εκπαιδευτικού ιδρύματος, ενώ με σημαντικό μεγάλο ποσοστό το 48,4% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα. Τέλος, καταγράφεται και ένας συμμετέχοντας με Διδακτορικό δίπλωμα.

Ωστόσο, η εκπαίδευση δεν αφορά μόνο στο προπτυχιακό ή και μεταπτυχιακό επίπεδο, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες φαίνεται να κατέχουν και κάποια επιπρόσθετη επιμόρφωση. Όπως φαίνεται και από το παρακάτω γράφημα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν επιμόρφωση στην ειδική αγωγή (42,7%), ενώ εξίσου αυξημένο είναι και το ποσοστό στις τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνίας (40%). Το δεδομένο αυτό σχετίζεται με την αύξηση του ενδιαφέροντος, τόσο για την ειδική εκπαίδευση, όσο και για τις ΤΠΕ τα τελευταία έτη. Ακόμα επιμόρφωση καταγράφεται από τους συμμετέχοντες στον ευρύτερο τομέα των παιδαγωγικών, στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, στην ψυχολογία, στην εκπαιδευτική διοίκηση, καθώς και στα ψηφιακά μέσα και τις τέχνες.

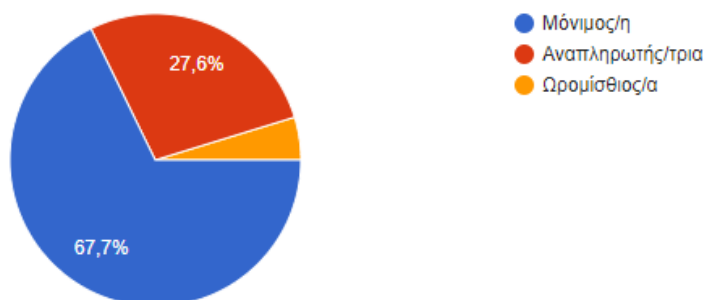
110 απαντήσεις



Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (67,7%), ενώ αναπληρωτές είναι το 27,6% του δείγματος. Τέλος, το 4,7% δηλώνουν ωρομίσθιοι.

### Σχέση εργασίας

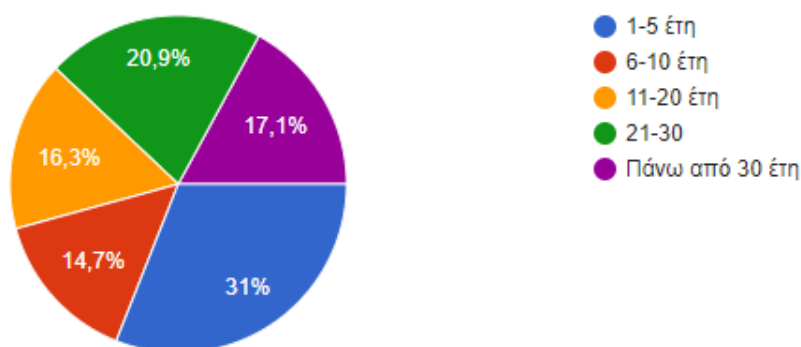
127 απαντήσεις



Στην συνέχεια διερευνούνται τα έτη προϋπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα. Αναλυτικότερα, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος κατέχει το μικρότερο εύρος προϋπηρεσίας όπως ορίζεται από το ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα το 31% έχει από 1-5 έτη προϋπηρεσίας, ακολουθούν με 20,9% εκπαιδευτικοί με εμπειρία από 21-30 έτη, με 17,1% όσοι διαθέτουν προϋπηρεσία περισσότερα από 30 έτη, με 16,3% όσοι έχουν από 11-20 έτη, ενώ τέλος το μικρότερο ποσοστό καταγράφεται από τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία από 6-10 έτη και συγκεκριμένα με ποσοστό 14,7%.

### Έτη προϋπηρεσίας στην Εκπαίδευση

129 απαντήσεις

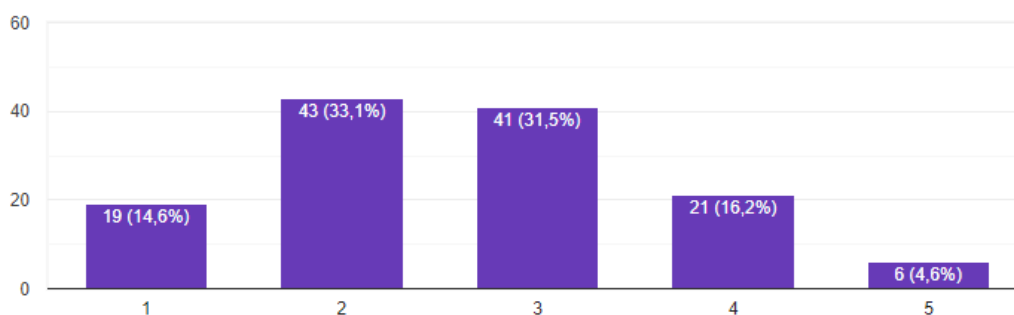


Στη συνέχεια και προχωρώντας σε ερώτηση σχετικά με το επίπεδο ικανοποίησης των συμμετεχόντων από την εργασία τους ως εκπαιδευτικοί, το μεγαλύτερο ποσοστό (33,1%) δηλώνει ικανοποιημένο από την φύση της εργασίας, ενώ ουδέτεροι φαίνεται να είναι το 31,5% του δείγματος. Οι δυσαρεστημένοι δηλώνουν 21 από τους 129

συμμετέχοντες, καταλαμβάνοντας το 16,2% επί του συνολικού δείγματος, ενώ πολύ δυσαρεστημένοι είναι μόλις το 4,6%. Τέλος, με αυξημένη ικανοποίηση παρουσιάζονται 19 συμμετέχοντες (14,6%).

**Πώς θα αξιολογούσατε το επίπεδο ικανοποίησής σας από την εργασία σας ως εκπαιδευτικός;** [Αντιγραφή](#)

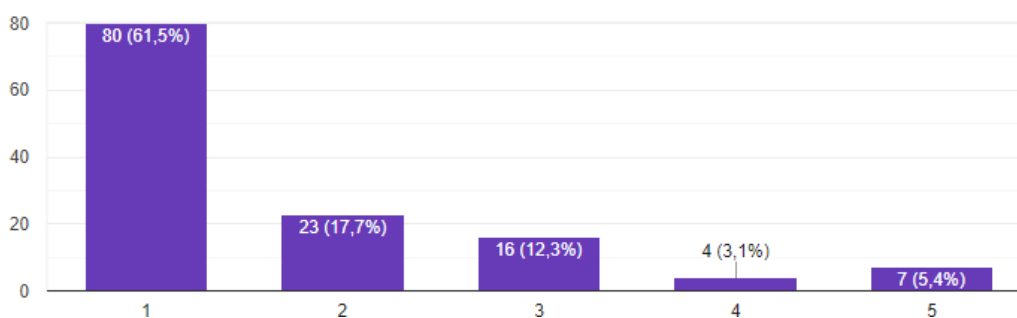
130 απαντήσεις



Η σημασία της ενθάρρυνσης αλλά και της υποστήριξης από τη διεύθυνση του σχολείου διαφαίνεται από την πλειοψηφία του δείγματος η οποία θεωρεί πολύ σημαντικό τον ρόλο της διεύθυνσης σημειώνοντας 61,5%, ενώ σημαντικό τον θεωρούν 23 συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, με ποσοστό 17,7%. Ελάχιστα σημαντικό και καθόλου σημαντικό δηλώνουν το 3,1% και 5,4% αντίστοιχα.

**Πόσο σημαντικό θεωρείτε τον ρόλο της ενθάρρυνσης και της υποστήριξης από τη διεύθυνση του σχολείου για την προσωπική σας κίνηση;** [Αντιγραφή](#)

130 απαντήσεις



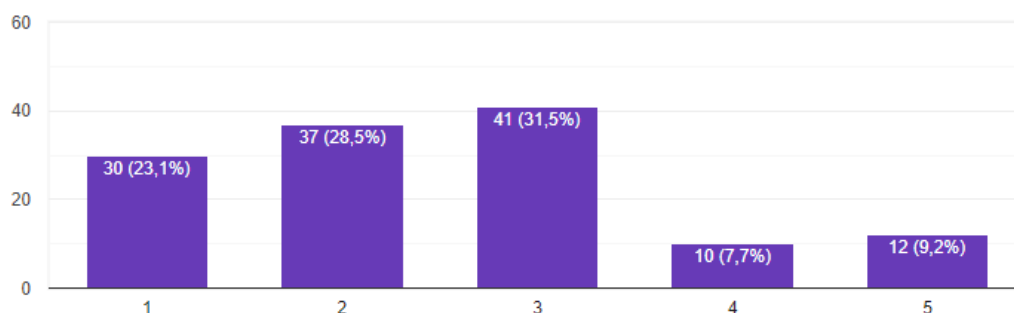
Ωστόσο, εκτός από την υποστήριξη από τη διοίκηση του εκπαιδευτικού ιδρύματος, διερευνάται και το επίπεδο ικανοποίησης της στήριξης που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από τους υπόλοιπους συναδέλφους στο σχολείο. Στην ερώτηση αυτή το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος φαίνεται να έχει μία πιο ουδέτερη στάση με ποσοστό 31,5%. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν την στήριξη από τους συναδέλφους πολύ

ικανοποιημένοι και ικανοποιημένοι, με ποσοστά 23,1% και 28,5% αντίστοιχα. Στον αντίποδα, το ποσοστό 7,7 % εκφράζει τους δυσαρεστημένους και το 9,2% τους πολύ δυσαρεστημένους.

**Πώς θα αξιολογούσατε τη στήριξη που λαμβάνετε από τους/τις συναδέλφους/ισσές σας στο σχολείο;**

[Αντιγραφή](#)

130 απαντήσεις

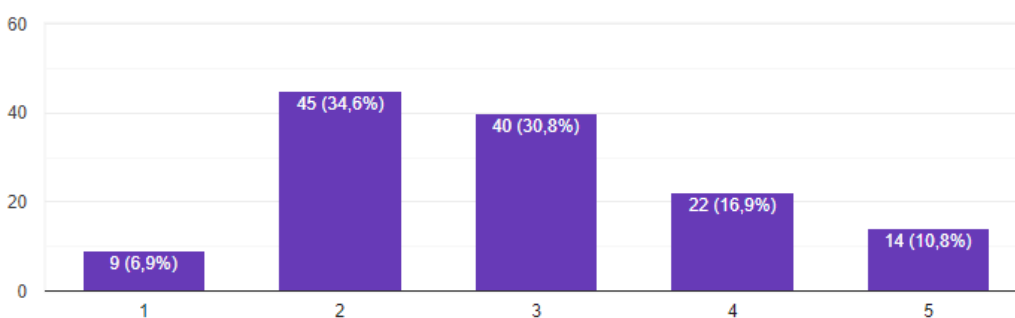


Σημαντικό στοιχείο αποτελεί και το αίσθημα της αναγνώρισης και ανταμοιβής των επιδόσεων των εκπαιδευτικών. Έτσι, στην συνέχεια διερευνάται το πόσο συχνά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως αισθάνονται ότι επιτυγχάνεται η αναγνώριση και η ανταμοιβή αυτή στο σχολείο. Πιο αναλυτικά, το μεγαλύτερο ποσοστό (34,6%) δηλώνει πως βιώνει την αναγνώριση και την ανταμοιβή για τις επιδόσεις του συχνά. Μερικές φορές δηλώνει το 30,8% του δείγματος, ενώ πολύ συχνά μόλις το 6,9%. Τέλος, σπάνια και ποτέ φαίνεται να δηλώνουν το 16,9% και 10,8% των εκπαιδευτικών.

**Πόσο συχνά αισθάνεστε ότι οι επιδόσεις σας αναγνωρίζονται και ανταμείβονται στο σχολείο;**

[Αντιγραφή](#)

130 απαντήσεις



Στην συνέχεια οι συμμετέχοντες ρωτούνται για τη συχνότητα της υποστήριξης που προέρχεται από την εκπαιδευτική πολιτική και τις ευρύτερες διαδικασίες του σχολείου. Το μεγαλύτερο ποσοστό (34,1%) δηλώνει πως αυτό συμβαίνει μερικές

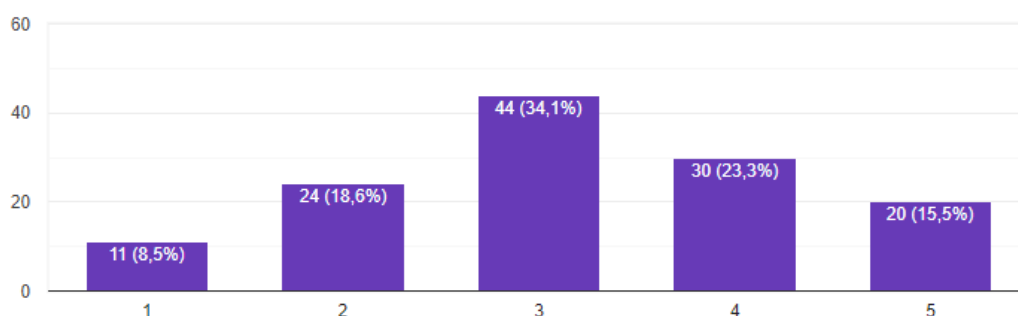


φορές, ενώ ακολουθούν με 23,3% και 15,5% αυτοί που δηλώνουν σπάνια και ποτέ αντίστοιχα. Το 18,6% δηλώνει πως η συνθήκη αυτή συμβαίνει συχνά, ενώ μόλις το 8,5% δηλώνει πολύ συχνά.

**Πόσο συχνά αισθάνεστε ότι η εκπαιδευτική πολιτική και οι διαδικασίες του σχολείου σας υποστηρίζουν;**

[Αντιγραφή](#)

129 απαντήσεις

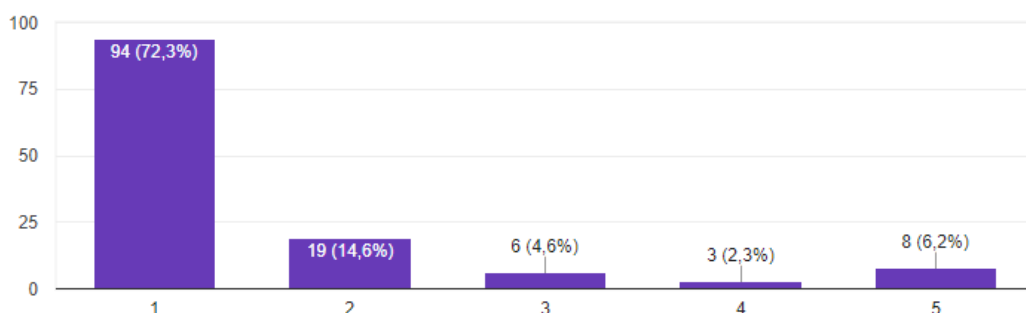


Η επόμενη ερώτηση αφορά στην σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τις μαθήτριες και κατά πόσο αυτή επηρεάζει θετικά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Με ιδιαίτερα μεγάλο ποσοστό 72,3% οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα με τη δήλωση αυτή, ενώ συμφωνούν απλά το 14,6%. Ουδέτεροι δηλώνουν το 4,6%. Ενώ διαφωνούν και διαφωνούν απόλυτα, μόλις το 2,3% και 6,2% αντίστοιχα, αναδειχοντας τη συσχέτιση των καλών σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

**Πόσο συμφωνείτε με το ότι η καλή σχέση με τους/τις μαθητές/τριες επηρεάζει θετικά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας;**

[Αντιγραφή](#)

130 απαντήσεις



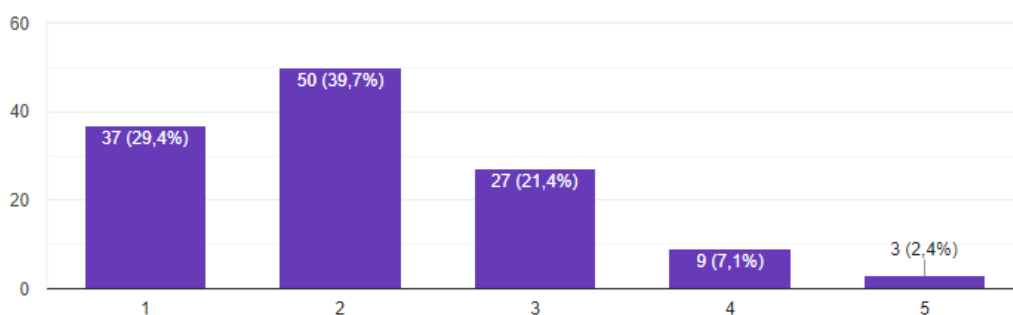
Ακόμα, διερευνάται ικανοποίηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς το αίσθημα επίτευξης καλών αποτελεσμάτων στο τμήμα τους. το μεγαλύτερο ποσοστό

(39,7%) δηλώνει ικανοποιημένο, ενώ ακολουθούν αυτοί που δηλώνουν ικανοποιημένοι (29,4%). Ουδέτερη στάση φαίνεται να έχει το 21,4%, ενώ δυσαρεστημένοι και πολύ δυσαρεστημένοι δηλώνουν μόλις το 7,1% και 2,4% αντίστοιχα.

#### Πόσο ικανοποιημένοι/ες είστε από την αίσθηση επίτευξης καλών αποτελεσμάτων στο δικό σας τμήμα;

[Αντιγραφή](#)

126 απαντήσεις

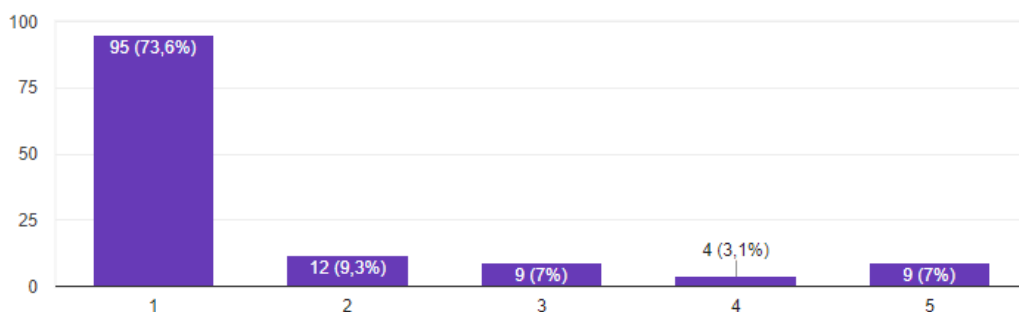


Το μεγαλύτερο ποσοστό 73,6% των συμμετεχόντων θεωρεί πως είναι πολύ σημαντικό να βλέπει βελτιώσεις στην ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών/μαθητριών, ενώ σημαντικό το θεωρεί το 9,3%. Μέτριο δηλώνει το 7%, ενώ ελάχιστα και καθόλου σημαντικό δηλώνουν το 3,1% και 7% αντίστοιχα.

#### Πόσο σημαντικό είναι για εσάς να βλέπετε βελτιώσεις στην ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών/τριών;

[Αντιγραφή](#)

129 απαντήσεις



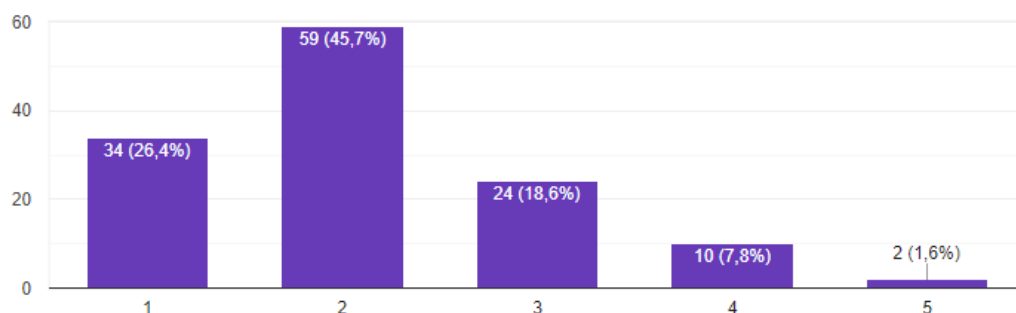
Στο πλαίσιο αυτό διερευνήθηκε η συχνότητα εφαρμογής νέων εκπαιδευτικών μεθόδων για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών/μαθητριών. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα (45,7%) φαίνεται να χρησιμοποιεί συχνά τέτοιες μεθόδους, ενώ το 26,4% δηλώνει μεγαλύτερη

συχνότητα. Το 18,6% εφαρμόζει νέες μεθόδους μερικές φορές, ενώ σπάνια και ποτέ δηλώνει το 7,8% και το 1,6%.



**Πόσο συχνά εφαρμόζετε νέες εκπαιδευτικές μεθόδους για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών/τριών;**

129 απαντήσεις

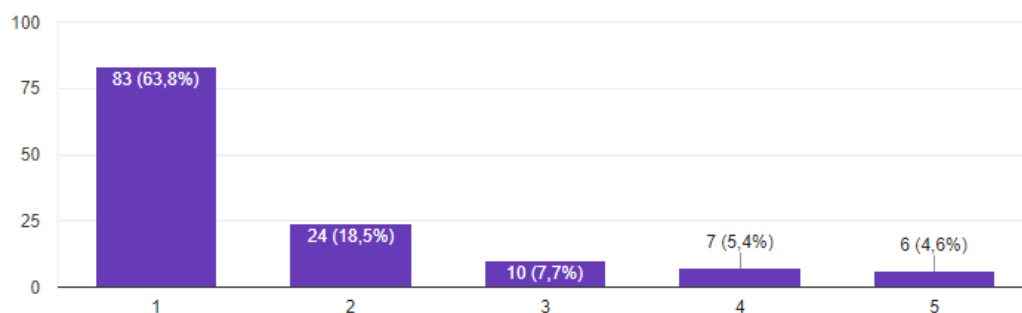


Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για τη σημασία αναγνώρισης των προσπαθειών τους για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών/μαθητριών και των μαθητριών. Το μεγαλύτερο ποσοστό δηλώνει ότι είναι πολύ σημαντικό με ποσοστό 63,8%, ενώ σημαντικό δηλώνει το 18,5%. Ουδέτεροι είναι μόλις το 7,7%, ενώ το 5,4 και το 4,6% δηλώνουν ελάχιστα σημαντικό και καθόλου σημαντικό αντίστοιχα.



**Πόσο σημαντικό είναι για εσάς να αναγνωρίζονται οι προσπάθειές σας για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών/τριών;**

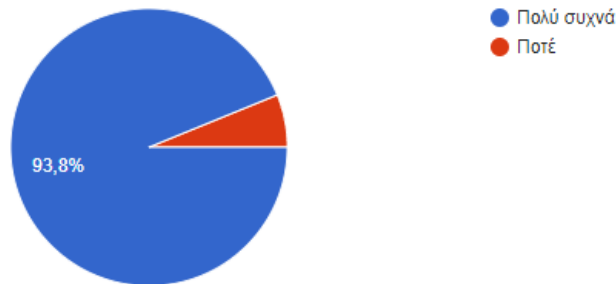
130 απαντήσεις



Ιδιαίτερα μεγάλη απόκλιση καταγράφεται στην επόμενη ερώτηση η οποία διερευνά την αναζήτηση ευκαιριών για προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη με σκοπό τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, το 93,8% δηλώνει πως πολύ συχνά αναζητά τέτοιες ευκαιρίες, ενώ μόλις το 6,2% δηλώνει ποτέ.

**Πόσο συχνά αναζητάτε ευκαιρίες για προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη για να βελτιώσετε την αποτελεσματικότητά σας;**

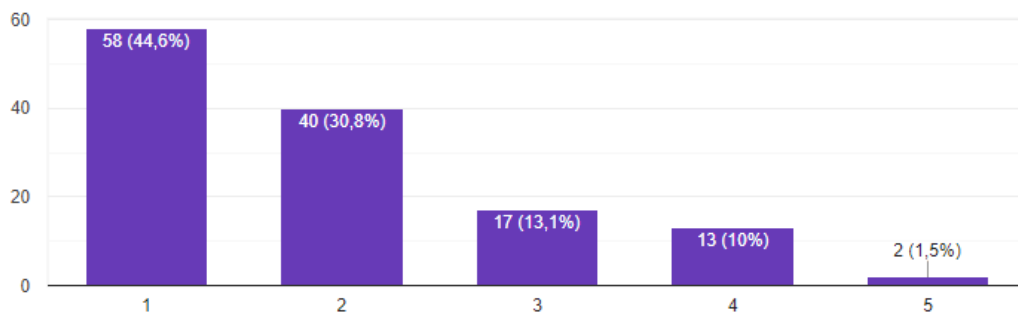
130 απαντήσεις



Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ερωτούνται για το πόσο σημαντικό είναι για τους ίδιους να δημιουργούν καινοτόμες δραστηριότητες και προγράμματα μάθησης για τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Το μεγαλύτερο ποσοστό (44,6%) θεωρεί πολύ σημαντική τη δήλωση αυτή, ενώ ακολουθούν με ποσοστό 30,8% αυτοί που δηλώνουν πως είναι σημαντική. Μέτρια σημαντικό το θεωρούν το 13,1%, ενώ το 10% και το 1,5% το θεωρούν ελάχιστα και καθόλου σημαντικό αντίστοιχα.

**Πόσο σημαντικό είναι για εσάς να δημιουργείτε καινοτόμες δραστηριότητες και προγράμματα μάθησης για τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας;**

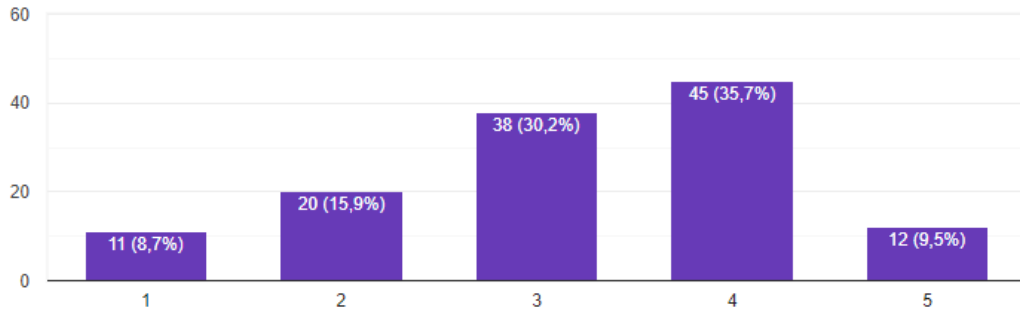
130 απαντήσεις



Στην ερώτηση για την ικανοποίηση από την τρέχουσα εργασία ως εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το μεγαλύτερο ποσοστό είναι ικανοποιημένο (35,7%). Ωστόσο, σε σημαντικό μεγάλο ποσοστό είναι οι ουδέτεροι (30,2%), ενώ ακολουθούν όσοι είναι δυσαρεστημένοι, εντελώς ικανοποιημένοι και εντελώς δυσαρεστημένοι με ποσοστά 15,9%, 9,5% και 8,7% αντίστοιχα.

**Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την τρέχουσα εργασία σας ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;**

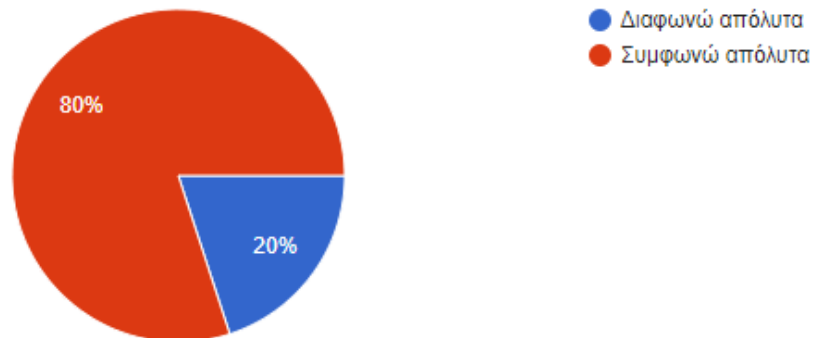
126 απαντήσεις



Σημαντικό στοιχείο από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αποτελεί το αίσθημα το κινήτρου που έχουν οι εκπαιδευτικοί για να έρχονται στην δουλειά καθημερινά με το μεγαλύτερο ποσοστό (80%) να αισθάνεται το κίνητρο αυτό, ενώ διαφωνεί το υπόλοιπο 20%.

**Αισθάνομαι κίνητρο να έρχομαι στη δουλειά κάθε μέρα.**

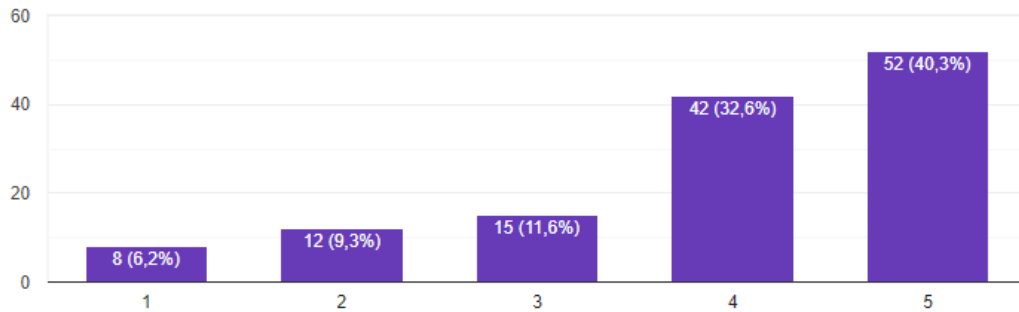
130 απαντήσεις



Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, πιστεύουν πως οι προσπάθειες τους ως εκπαιδευτικοί συμβάλλουν θετικά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών/τριών. Πιο αναλυτικά με ποσοστό 40,3% δηλώνουν πως συμφωνούν απόλυτα με τη δήλωση αυτή, ενώ ακολουθούν αυτοί που συμφωνούν με ποσοστό 32,6%. Ουδέτεροι είναι το 11,6%, ενώ διαφωνούν και διαφωνούν απόλυτα το 9,3% και 6,2% αντίστοιχα.

**Πιστεύω ότι οι προσπάθειές μου ως εκπαιδευτικός συμβάλλουν θετικά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/τριών.**

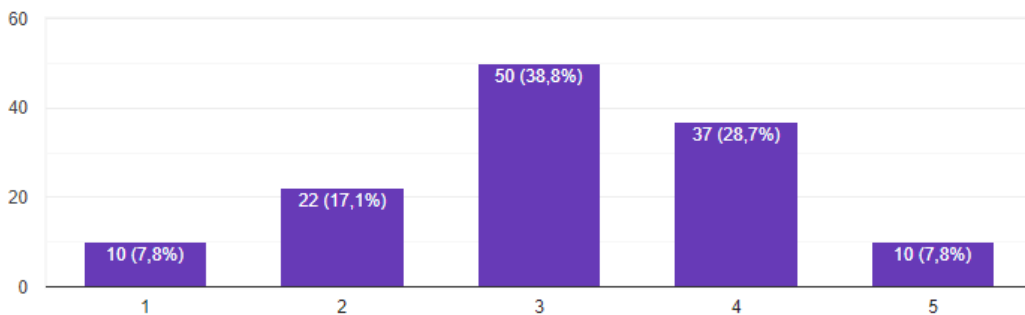
129 απαντήσεις



Ωστόσο, στην επόμενη ερώτηση που αφορά την παροχή επαρκών ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης, έτσι ώστε να βελτιωθούν οι διδακτικές δεξιότητες, το μεγαλύτερο ποσοστό δηλώνει ουδέτερο (38,8%). Το 28,7% και το 7,8% συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα θεωρώντας πως λαμβάνουν τις ευκαιρίες αυτές, ενώ το 17,1% και το 7,8% διαφωνούν και διαφωνούν απόλυτα αντίστοιχα.

**Λαμβάνω επαρκείς ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης για να βελτιώσω τις διδακτικές μου δεξιότητες.**

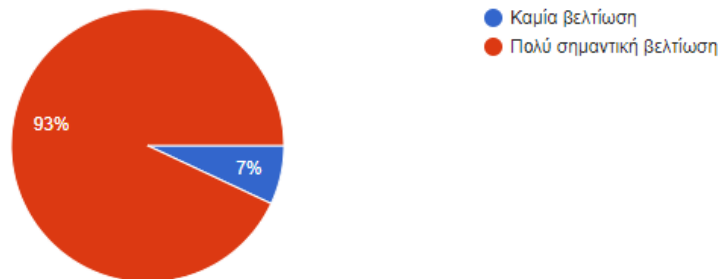
129 απαντήσεις



Στην ερώτηση για το πόση βελτίωση πιστεύουν ότι θα μπορούσε να επιτευχθεί στη σχολική αποτελεσματικότητα των μαθητών/μαθητριών/τριών αν οι εκπαιδευτικοί είχαν περισσότερα κίνητρα, οι πλειοψηφία (93%) θεωρεί ότι θα μπορούσε να επιτευχθεί πολύ σημαντική βελτίωση, ενώ μόλις το 7% θεωρεί πως δε θα σημειωθεί καμία βελτίωση.

**Πόση βελτίωση πιστεύετε ότι θα μπορούσε να επιτευχθεί στη σχολική αποτελεσματικότητα των μαθητών/τριών αν οι εκπαιδευτικοί είχαν περισσότερα κίνητρα;**

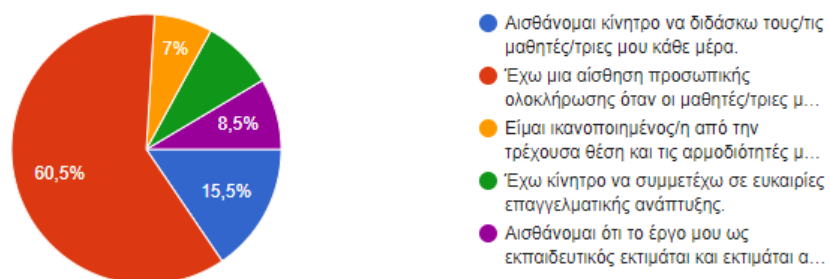
129 απαντήσεις



Όσο αφορά τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, το μεγαλύτερο ποσοστό (60,5%) δηλώνει πως έχει μια αίσθηση προσωπικής ολοκλήρωσης όταν οι μαθητές/τριες τους επιτυγχάνουν τους στόχους τους. Το 15,5% δηλώνει πως αισθάνεται κίνητρο να διδάσκει τους/τις μαθητές/τριες του κάθε μέρα. Με ποσοστό 8,5 καταγράφονται δύο απαντήσεις. Πιο συγκεκριμένα κάποιοι αισθάνονται ότι το έργο τους ως εκπαιδευτικοί εκτιμάται από τη σχολική κοινότητα, και κάποιοι έχουν κίνητρο να συμμετέχουν σε ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Τέλος, με ποσοστό 7% αποτυπώνονται όσοι είναι ικανοποιημένοι από την τρέχουσα θέση και τις αρμοδιότητές τους ως εκπαιδευτικοί.

**Κίνητρα των εκπαιδευτικών**

129 απαντήσεις



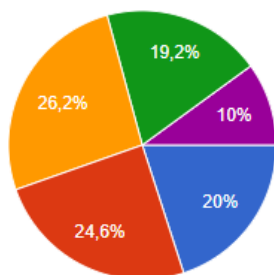
Όσο αφορά τις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, το 26,2% δηλώνει πως είναι σε θέση να δημιουργεί ένα υποστηρικτικό και χωρίς αποκλεισμούς περιβάλλον στην τάξη. Το 24% των συμμετεχόντων δηλώνει πως είναι σε θέση να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους/τις μαθητές/τριες του. το 20% του δείγματος θεωρεί πως έχει θετικές σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες του. Το 19,2% δηλώνει πως, είναι σε θέση

να κατανοεί και να αντιμετωπίζει τις ατομικές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών/τριών του, ενώ το 10% πως είναι σε θέση να καλλιεργεί την αίσθηση του ανήκειν και της κοινότητας στην τάξη του.

#### Σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών

Αντιγραφή

130 απαντήσεις



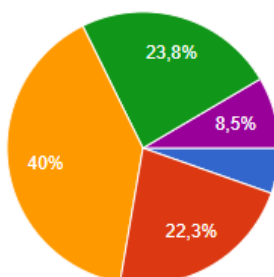
- Έχω θετικές σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες μου.
- Είμαι σε θέση να επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους/τις μαθητές/τριες μου.
- Είμαι σε θέση να δημιουργώ ένα υποστηρικτικό και χωρίς αποκλεισμού...
- Είμαι σε θέση να κατανοώ και να αντιμετωπίζω τις ατομικές ανάγκες των...
- Είμαι σε θέση να καλλιεργώ την αίσθηση του ανήκειν και της κοινότητας στην τάξη...

Στην ερώτηση που αφορά την σχολική αποτελεσματικότητα των μαθητών/μαθητριών, το 40% θεωρεί πως οι μαθητές/τριες επιδεικνύουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση. Το 23,8% πιστεύει πως, Οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να συνεργάζονται με τους/τις συμμαθητές/τριες τους. Το 22,3% δηλώνει πως οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να εφαρμόζουν όσα έχουν μάθει στην τάξη σε πραγματικές καταστάσεις. Τέλος, το 8,5% πιστεύει πως, οι μαθητές/τριες τους είναι σε θέση να επιτύχουν ακαδημαϊκή επιτυχία. ενώ το 5,4 υποστηρίζει πως οι μαθητές/τριες τους έχουν εσωτερικό κίνητρο για μάθηση.

#### Σχολική αποτελεσματικότητα των μαθητών/τριών

Αντιγραφή

130 απαντήσεις



- Οι μαθητές/τριες μου έχουν εσωτερικό κίνητρο για μάθηση.
- Οι μαθητές/τριες μου είναι σε θέση να εφαρμόζουν όσα έχουν μάθει στην τάξη...
- Οι μαθητές/τριες μου επιδεικνύουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση.
- Οι μαθητές/τριες μου είναι σε θέση να συνεργάζονται με τους/τις συμμαθητές/τριες τους...
- Οι μαθητές/τριες μου είναι σε θέση να επιτύχουν ακαδημαϊκή επιτυχία.

### 3.2 Ανάλυση και ερμηνεία των ευρημάτων

Το γεγονός ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων είναι γυναίκες μπορεί να υποδεικνύει μια τάση στον χώρο της εκπαίδευσης όπου οι γυναίκες είναι περισσότερο



αντιπροσωπευμένες. Επίσης, η κατανομή των συμμετεχόντων ανά ηλικιακή ομάδα δείχνει ότι η μεγαλύτερη αντιπροσώπευση είναι στις ηλικιακές ομάδες 51+ και 31-40 ετών, που μπορεί να υποδεικνύει τη συμμετοχή έμπειρων εκπαιδευτικών στην έρευνα. Όσον αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο, εντυπωσιακό είναι το γεγονός ότι πάνω από το 50% των συμμετεχόντων διαθέτουν πτυχίο ανώτερου εκπαιδευτικού ιδρύματος, ενώ σχεδόν το ίδιο ποσοστό διαθέτει και μεταπτυχιακό δίπλωμα. Αυτό υποδεικνύει ένα υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης μεταξύ των συμμετεχόντων, πιθανώς επαγγελματιών εκπαιδευτικών ή ερευνητών στον ευρύτερο τομέα της εκπαίδευσης. Το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν επιμόρφωση στην ειδική αγωγή και τις τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνίας είναι σημαντικό. Αυτό μπορεί να υποδεικνύει την ανάγκη για εξειδίκευση και επιμόρφωση σε αυτούς τους τομείς λόγω της αυξανόμενης σημασίας τους στον τομέα της εκπαίδευσης. Επιπλέον, η παρουσία επιμόρφωσης σε άλλους τομείς όπως η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η ψυχολογία και οι τέχνες μπορεί να υποδεικνύει μια προσέγγιση της εκπαίδευσης που λαμβάνει υπόψη τις ποικίλες ανάγκες και διαφορετικότητες των μαθητών/μαθητριών. Συνολικά, τα δεδομένα υποδεικνύουν ένα υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και επαγγελματικής εξειδίκευσης μεταξύ των συμμετεχόντων, καθώς και μια επικείμενη ανάγκη για εξειδίκευση σε συγκεκριμένους τομείς όπως η ειδική αγωγή και οι τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνίας.

Όσο αφορά το είδος της εργασίας, το γεγονός ότι οι περισσότεροι είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (67,7%) δείχνει μια σταθερή απασχόληση στον εκπαιδευτικό τομέα. Αυτό είναι σημαντικό για τη σταθερότητα και τη συνέχεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ένα σχολείο. Ωστόσο, η παρουσία αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών επίσης δείχνει την ανάγκη για ευελιξία στον τομέα της εκπαίδευσης, ίσως λόγω της αυξημένης ζήτησης ή των διαφόρων αναγκών των σχολείων. Σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα, παρατηρείται μια ευρεία κατανομή, με το μεγαλύτερο ποσοστό να έχει προϋπηρεσία από 1 έως 5 έτη. Αυτό μπορεί να υποδεικνύει μια σχετικά νέα γενιά εκπαιδευτικών που εισέρχονται στον τομέα, ενώ ταυτόχρονα υπάρχει και μια σταθερή παρουσία εκπαιδευτικών με μεγάλη εμπειρία. Η ποικιλία αυτή μπορεί να είναι πολύτιμη για την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Όσον αφορά την ικανοποίηση από την εργασία, παρατηρείται μια μεγάλη ποικιλία στις απαντήσεις. Το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό δηλώνει ικανοποίηση μπορεί να είναι θετικό σημάδι για την ποιότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας, αλλά ταυτόχρονα η ύπαρξη ενός μη αμελητέου ποσοστού δυσαρεστημένων εκπαιδευτικών δείχνει ότι υπάρχουν ακόμα προκλήσεις στον τομέα που πρέπει να αντιμετωπιστούν. Τέλος, η σημασία της υποστήριξης από τη διεύθυνση του σχολείου και των συναδέλφων είναι προφανής, καθώς αυτή η υποστήριξη μπορεί να επηρεάσει την ικανοποίηση και την απόδοση των εκπαιδευτικών. Η ενίσχυση αυτών των δομών μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός θετικού εργασιακού περιβάλλοντος που ευνοεί την επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Τα παραπάνω στοιχεία αναδεικνύουν τη σημασία της αναγνώρισης, της ανταμοιβής και της υποστήριξης στην εργασία των εκπαιδευτικών και τον τρόπο με τον οποίο αυτά επηρεάζουν την απόδοσή τους και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Η αναγνώριση και η ανταμοιβή των επιδόσεων αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την ενθάρρυνση και την ενίσχυση των εκπαιδευτικών. Το γεγονός ότι ένα σημαντικό ποσοστό δηλώνει ότι αισθάνεται συχνά ή μερικές φορές αναγνωρισμένο και ανταμείβεται για τις επιδόσεις του είναι θετικό, διότι αυτό μπορεί να συμβάλει στην αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης και της δέσμευσης στο έργο. Ωστόσο, η χαμηλή ποσότητα εκείνων που δηλώνουν ότι αισθάνονται αναγνωρισμένοι και ανταμείβονται πολύ συχνά ή ποτέ υπογραμμίζει την ανάγκη για περαιτέρω βελτιώσεις στην αναγνώριση των εκπαιδευτικών επιδόσεων. Η υποστήριξη από την εκπαιδευτική πολιτική και τις διαδικασίες του σχολείου είναι επίσης σημαντική για την εργασιακή ικανοποίηση και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό δηλώνει ότι λαμβάνει αυτή την υποστήριξη μερικές φορές δείχνει ότι υπάρχει ανάγκη για βελτιώσεις στην εφαρμογή της πολιτικής και των διαδικασιών του σχολείου που να είναι πιο συνεπείς και συστηματικές.

Ακόμα, η σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τις μαθήτριες φαίνεται να έχει σημαντική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Το υψηλό ποσοστό συμφωνίας με τη δήλωση ότι καλές σχέσεις με τους/τις μαθητές/μαθήτριες επηρεάζουν θετικά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας υπογραμμίζει τη σημασία της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκδηλώσεις και τα συμπεράσματα από την έρευνα δείχνουν τις πολλαπλές πτυχές που

επηρεάζουν την εργασία των εκπαιδευτικών και την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν.

Τα ευρήματα αναδεικνύουν τη στάση και τις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών ως προς τη βελτίωση της ακαδημαϊκής απόδοσης των μαθητών/μαθητριών, καθώς και την προσωπική τους επαγγελματική ανάπτυξη και τη δημιουργία καινοτόμων δραστηριοτήτων και προγραμμάτων μάθησης για τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι είναι πολύ σημαντικό να βλέπει βελτιώσεις στην ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών/μαθητριών. Αυτό υποδηλώνει τη δέσμευσή τους για την προαγωγή της μάθησης και την επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων από μέρους των μαθητών/μαθητριών τους. Επιπλέον, η χρήση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών/μαθητριών φαίνεται να είναι κοινή πρακτική, καθώς ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών δηλώνει ότι τις χρησιμοποιεί συχνά. Επιπλέον, η αναγνώριση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών/μαθητριών είναι πολύ σημαντική για τους ίδιους. Αυτό υποδηλώνει την ανάγκη για αναγνώριση και ενθάρρυνση από την εκπαιδευτική κοινότητα και τη διοίκηση του σχολείου.

Η προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι επίσης υψηλής σημασίας για τους ίδιους. Η συνεχής εκπαίδευση και η αναζήτηση νέων ευκαιριών είναι ζωτικές για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και την επίτευξη υψηλών επιπέδων αποτελεσματικότητας στο σχολείο. Τα ευρήματα αποτυπώνουν την αντίφαση μεταξύ της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την τρέχουσα εργασία και των ευκαιριών που τους παρέχονται για επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση των διδακτικών τους δεξιοτήτων. Αν και ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών εκφράζει ικανοποίηση από την τρέχουσα εργασία τους, υπάρχει σημαντική ομάδα που δεν είναι ούτε ικανοποιημένη ούτε δυσαρεστημένη. Η ύπαρξη αυτού του μεγάλου ποσοστού ουδέτερων μπορεί να υποδεικνύει έλλειψη επαρκών κινήτρων ή ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης που θα μπορούσαν να συμβάλουν στη βελτίωση της ικανοποίησής τους. Ωστόσο, παρά την ουδέτερη στάση ως προς τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν υψηλό βαθμό κινήτρου για να έρχονται στην εργασία καθημερινά. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί ως υποστήριξη της ιδέας ότι η προσφορά τους στο χώρο της εκπαίδευσης έχει κεντρική σημασία για

τους ίδιους, ανεξαρτήτως του αν έχουν ή όχι επαρκείς ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη.

Επίσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η παροχή περισσότερων κινήτρων θα οδηγούσε σε σημαντική βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας, υποδεικνύοντας τη σημασία της υποστήριξης και αναγνώρισης τους για το έργο τους. Αυτό ενδεχομένως να υποδεικνύει ότι η έλλειψη κινήτρων μπορεί να αποτελεί περιοριστικό παράγοντα για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής απόδοσης και των αποτελεσμάτων των μαθητών/μαθητριών. Τα ευρήματα που παρουσιάζονται αναδεικνύουν τις διάφορες πτυχές που επηρεάζουν τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές/τριες και την αντίληψή τους για τη σχολική αποτελεσματικότητα. Όσο αφορά τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, το γεγονός ότι ένα σημαντικό ποσοστό αισθάνεται προσωπική ολοκλήρωση όταν οι μαθητές/τριες τους επιτυγχάνουν τους στόχους τους υπογραμμίζει τη σημασία που δίνουν στην επίτευξη αποτελεσμάτων από τους μαθητές τους. Η αίσθηση αυτής της ολοκλήρωσης μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρό κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς να επιδιώξουν την αρτιότερη εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν κίνητρο από την ικανότητά τους να διδάσκουν και να συμμετέχουν σε ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Αυτό υποδηλώνει την επιθυμία τους να βελτιώνουν τις διδακτικές τους δεξιότητες και να παρέχουν στους μαθητές τους το καλύτερο δυνατό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Όσο αφορά τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, είναι εμφανές ότι η δημιουργία ενός υποστηρικτικού και ανοιχτού περιβάλλοντος στην τάξη και η ικανότητα επικοινωνίας με τους μαθητές είναι σημαντικές πτυχές για τους εκπαιδευτικούς. Αυτό ενδεχομένως να επισημαίνει τη σημασία της καλής σχέσης και της επικοινωνίας για τη διαμόρφωση ενός θετικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Τέλος, όσο αφορά την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτελεσματικότητα των μαθητών/μαθητριών/τριών, η θετική στάση απέναντι στη μάθηση και η ικανότητα συνεργασίας και εφαρμογής των γνώσεων σε πραγματικές καταστάσεις θεωρούνται σημαντικές πτυχές για τη σχολική επιτυχία. Αυτό υπογραμμίζει την αναγκαιότητα υποστήριξης της μαθητικής θετικής στάσης και των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την εφαρμογή των μαθησιακών εμπειριών σε πραγματικά περιβάλλοντα.

## **Κεφάλαιο 4: Συζήτηση**

### **4.1 Σύγκριση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία**

Η σύγκριση των παραπάνω δεδομένων με την υπάρχουσα βιβλιογραφία αποκαλύπτει πολλές συναφείς πτυχές και τάσεις στον τομέα της εκπαίδευσης. Αρχικά, η έμφαση που δίνεται στην ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών/μαθητριών αντιστοιχεί στην έμφαση που τίθεται στην εκπαιδευτική πρακτική για τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών/μαθητριών. Η σημασία της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή/μαθήτριας αναδεικνύει τη σημασία της συναισθηματικής υποστήριξης και της δημιουργίας θετικού περιβάλλοντος μάθησης, όπως έχει επίσης επιβεβαιωθεί από προηγούμενες μελέτες (Cui, 2022). Τα δεδομένα αναδεικνύουν μια ενδιαφέρουσα εικόνα σχετικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους και τη σημασία της υποστήριξης που λαμβάνουν από το σχολείο και τους συναδέλφους τους (Edinger - Edinger, 2018). Πρώτον, παρατηρείται μια μεγάλη ποικιλία στις απαντήσεις όσον αφορά την ικανοποίηση από την εργασία, με το μεγαλύτερο ποσοστό να δηλώνει ικανοποίηση. Αυτό μπορεί να υποδεικνύει την ύπαρξη μιας θετικής εκπαιδευτικής εμπειρίας, αλλά επίσης αναδεικνύει τις προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν στον τομέα. Σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα, η παρουσία διαφορετικών επιπέδων ικανοποίησης μπορεί να υπογραμμίσει τη σημασία της σχέσης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, της υποστήριξης από τη διεύθυνση του σχολείου και των συναδέλφων, καθώς και της αναγνώρισης και ανταμοιβής των επιδόσεών τους. Η ποικιλία στις απαντήσεις μπορεί να προκαλέσει ενδιαφέρον για περαιτέρω έρευνα, εστιάζοντας σε πιθανούς παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνολικά, τα δεδομένα αποτελούν ένα πολύτιμο υλικό για την κατανόηση των δυναμικών στον τομέα της εκπαίδευσης και την ανάπτυξη προτάσεων για βελτίωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Τα παραπάνω δεδομένα αποκαλύπτουν τη σημασία της αναγνώρισης, της ανταμοιβής και της υποστήριξης στην εργασία των εκπαιδευτικών και τον τρόπο με τον οποίο

αυτά επηρεάζουν την απόδοσή τους και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Tehseen - Hadi, 2015). Η αναγνώριση και η ανταμοιβή των επιδόσεων αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την ενθάρρυνση και την ενίσχυση των εκπαιδευτικών. Το γεγονός ότι ένα σημαντικό ποσοστό δηλώνει ότι αισθάνεται αναγνωρισμένο και ανταμείβεται για τις επιδόσεις του είναι θετικό, διότι αυτό μπορεί να συμβάλει στην αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης και της δέσμευσης στο έργο. Ωστόσο, η χαμηλή ποσότητα εκείνων που δηλώνουν ότι αισθάνονται αναγνωρισμένοι και ανταμείβονται πολύ συχνά ή ποτέ υπογραμμίζει την ανάγκη για περαιτέρω βελτιώσεις στην αναγνώριση των εκπαιδευτικών επιδόσεων. Επιπλέον, η υποστήριξη από την εκπαιδευτική πολιτική και τις διαδικασίες του σχολείου είναι επίσης σημαντική για την εργασιακή ικανοποίηση και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Aldridge - Fraser, 2016). Το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό δηλώνει ότι λαμβάνει αυτή την υποστήριξη μερικές φορές δείχνει ότι υπάρχει ανάγκη για βελτιώσεις στην εφαρμογή της πολιτικής και των διαδικασιών του σχολείου που θα πρέπει να είναι πιο συνεπείς και συστηματικές.

Επιπλέον, αναδεικνύεται η σημασία της σχέσης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τις μαθήτριες στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Stronge, 2018). Η υψηλή συμφωνία με την άποψη ότι καλές σχέσεις με τους μαθητές επηρεάζουν θετικά τη διδασκαλία υπογραμμίζει τη σημασία της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό αποδεικνύει πόσο κρίσιμο είναι για τους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει την επικοινωνία και την εμπιστοσύνη μεταξύ αυτών και των μαθητών/τριών τους (Muijs - Reynolds, 2017). Επιπλέον, τα ευρήματα αναδεικνύουν τις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη βελτίωση της ακαδημαϊκής απόδοσης των μαθητών και την προσωπική τους επαγγελματική ανάπτυξη. Η προσήλωσή τους στην προαγωγή της μάθησης και στην επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων για τους μαθητές δείχνει τη δέσμευσή τους στο εκπαιδευτικό έργο. Επιπλέον, η χρήση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και η αναγνώριση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών αποτελούν σημαντικές πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ακόμα, τονίζεται και η σημασία της σχέσης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τη σημασία των προσπαθειών τους για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (Allen et al., 2021). Αποτελούν πολύτιμη πληροφορία για την ανάπτυξη πολιτικών και

πρακτικών που θα ενισχύσουν αυτές τις σχέσεις και θα βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα δεδομένα αναδεικνύουν τη σημασία της προσωπικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και την επίτευξη υψηλών επιπέδων αποτελεσματικότητας στο σχολείο. Παρατηρούμε ότι, ενώ υπάρχει υψηλή ικανοποίηση από την τρέχουσα εργασία, υπάρχει επίσης μια ομάδα εκπαιδευτικών που δεν είναι ούτε ικανοποιημένη ούτε δυσαρεστημένη. Αυτό υποδηλώνει έναν χώρο βελτίωσης όσον αφορά τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη που μπορεί να προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς. Παρόλα αυτά, η υψηλή κινητοποίηση των εκπαιδευτικών για να έρχονται στην εργασία καθημερινά υποδηλώνει την αφοσίωσή τους στο εκπαιδευτικό έργο (Skaalvik - Skaalvik, 2018), ανεξαρτήτως του εάν υπάρχουν επαρκείς ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης ή όχι. Αυτό είναι ένα θετικό στοιχείο, δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την κεντρική σημασία της προσφοράς τους στον τομέα της εκπαίδευσης.

Σε σύγκριση με τα ερευνητικά ερωτήματα που παρατίθενται, αυτά τα δεδομένα επικεντρώνονται στην προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη σχέση τους με την ικανοποίηση από την εργασία τους, προσθέτοντας μια πτυχή αυτοεκτίμησης και προσανατολισμένης προς το μέλλον που δεν αναφέρεται άμεσα στα ερωτήματα. Τα δεδομένα αναδεικνύουν τη σημασία της υποστήριξης και της αναγνώρισης των εκπαιδευτικών για την επίτευξη υψηλών επιπέδων αποτελεσματικότητας στο σχολείο. Η παροχή περισσότερων κινήτρων μπορεί να οδηγήσει σε σημαντική βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας, υπογραμμίζοντας τη σημασία της ενθάρρυνσης και της αναγνώρισης των εκπαιδευτικών για το έργο τους (Jackson et al., 2014). Αυτό αποτελεί ένα σημαντικό εύρημα, καθώς υπογραμμίζει την ανάγκη για διαρκή υποστήριξη και αναγνώριση των εκπαιδευτικών προκειμένου να ενισχυθεί η μαθησιακή εμπειρία των μαθητών. Επιπλέον, η παρατήρηση ότι ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών αισθάνεται προσωπική ολοκλήρωση όταν οι μαθητές τους επιτυγχάνουν τους στόχους τους, υπογραμμίζει τη σημασία που αποδίδουν στην επίτευξη αποτελεσμάτων από τους μαθητές τους. Αυτό μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρό κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας τη δέσμευσή τους στη διαδικασία της εκπαίδευσης και της προώθησης της επιτυχίας των μαθητών.

Σε σύγκριση με τα ερευνητικά ερωτήματα που παρατίθενται τα δεδομένα προσθέτουν μια πτυχή σχετικά με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και τη σημασία που αποδίδουν στην επίτευξη αποτελεσμάτων από τους μαθητές τους. Αυτό εμβαθύνει την κατανόησή μας σχετικά με τις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών και τη σχέση τους με τη σχολική αποτελεσματικότητα. Τα δεδομένα αναδεικνύουν τη σημασία της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της σχέσης τους με τους μαθητές/τριες. Η επιθυμία των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες και να παρέχουν το καλύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον αντανακλά τη δέσμευσή τους στη μάθηση και στην επιτυχία των μαθητών. Επίσης, η δημιουργία ενός υποστηρικτικού και ανοιχτού περιβάλλοντος στην τάξη και η ικανότητα επικοινωνίας με τους μαθητές έχουν κρίσιμη σημασία για τους εκπαιδευτικούς (Stronge, 2018). Σε σύγκριση με τα ερευνητικά ερωτήματα, αυτά τα δεδομένα προσθέτουν πτυχές σχετικά με τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη, τις σχέσεις στην τάξη και την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη σχολική επιτυχία των μαθητών. Αυτό εμπλουτίζει την κατανόηση σχετικά με τις προτεραιότητες και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και τον τρόπο με τον οποίο αυτές επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

## **4.2 Ερμηνεία των ευρημάτων στο πλαίσιο των κινήτρων και της αποτελεσματικότητας**

Στο πλαίσιο των κινήτρων και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, τα παρουσιαζόμενα δεδομένα παρέχουν μια εμπειριστατωμένη εικόνα των παραγόντων που επηρεάζουν τη διδακτική διαδικασία και την απόδοση των μαθητών/μαθητριών. Τα παραπάνω δεδομένα αναδεικνύουν τη σύνθετη δυναμική που διέπει τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα. Πρώτα από όλα, η έμφαση στη σημασία της ακαδημαϊκής απόδοσης των μαθητών/μαθητριών αναδεικνύει την επιθυμία των εκπαιδευτικών να παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών/μαθητριών τους και να εφαρμόζουν νέες μεθόδους για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων. Η προσωπική ολοκλήρωση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί όταν οι μαθητές επιτυγχάνουν τους στόχους τους αποτελεί κίνητρο για την προσπάθειά τους. Επίσης, οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών να αναπτύσσονται επαγγελματικά, σε συνδυασμό με την αντίληψή τους για την ανάγκη αναγνώρισης από τη σχολική κοινότητα, αναδεικνύουν την επιθυμία τους για συνεχή βελτίωση και



ανάπτυξη. Επιπλέον, η δημιουργία θετικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, συμπεριλαμβανομένης της ικανότητάς τους να κατανοούν και να αντιμετωπίζουν τις ατομικές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών, είναι ουσιαστική για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και καλλιεργητικού περιβάλλοντος μάθησης. Τέλος, η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στην ικανότητα των μαθητών/μαθητριών να επιδεικνύουν θετική στάση, συνεργασία και εσωτερικό κίνητρο για τη μάθηση αποτελεί βασικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την επίτευξη ακαδημαϊκής επιτυχίας. Συνολικά, αυτά τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της επαγγελματικής αφοσίωσης, της συνεχούς ανάπτυξης και της δημιουργίας θετικών σχέσεων για την προαγωγή της αποτελεσματικής εκπαίδευσης και την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

## **Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα και Προτάσεις**

### **5.1 Κύρια ευρήματα**

Η έρευνα προσφέρει σημαντική κατανόηση σχετικά με τη συνολική εικόνα των εκπαιδευτικών προκλήσεων και προτεραιοτήτων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών/μαθητριών αποτελεί μια πρωταρχική προτεραιότητα για τους εκπαιδευτικούς, με το μεγαλύτερο ποσοστό να θεωρεί πολύ σημαντικό να διαπιστώνουν βελτιώσεις σε αυτόν τον τομέα. Η χρήση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων φαίνεται να είναι διαδεδομένη, καθώς περίπου το ήμισυ των εκπαιδευτικών αναφέρει τη χρήση τους για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών/μαθητριών. Επιπλέον, υπάρχει έντονη ανάγκη για αναγνώριση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών, με το μεγαλύτερο ποσοστό να θεωρεί σημαντικό να αντιλαμβάνονται οι μαθητές τις προσπάθειές τους.

Η επαγγελματική ανάπτυξη εμφανίζεται επίσης σημαντική, καθώς η παροχή επαρκών ευκαιριών για τη βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων αναδεικνύεται ως αναγκαία. Επιπλέον, οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών φαίνεται να επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα, με τον εκπαιδευτικό ρόλο να περιλαμβάνει πτυχές όπως η δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος και η αντιμετώπιση των ατομικών αναγκών των μαθητών/μαθητριών. Τέλος, η έρευνα αναδεικνύει τη θετική στάση και το εσωτερικό κίνητρο των μαθητών/μαθητριών, όπως εκφράζεται μέσω της θετικής

τους στάσης απέναντι στη μάθηση και του εσωτερικού τους κινήτρου για την μάθηση. Αυτά τα ευρήματα είναι κρίσιμα για την ανάπτυξη πιο αποτελεσματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και πολιτικών εκπαίδευσης που θα συμβάλουν στη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών/μαθητριών και την ενίσχυση της σχολικής επιτυχίας.

## **5.2 Περιορισμοί της μελέτης**

Η μελέτη που επικεντρώνεται στα κίνητρα των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στη συνεισφορά τους στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας των μαθητών/μαθητριών είναι ένα σημαντικό βήμα προς την κατανόηση του εκπαιδευτικού συστήματος και των παραγόντων που επηρεάζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Καταρχάς, η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος είναι κρίσιμη. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι επιλεκτική ή να μην αντικατοπτρίζει τη γενική ποικιλομορφία των εκπαιδευτικών σε όλο το εύρος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό μπορεί να επηρεάσει την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, οι απαντήσεις που προέρχονται από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να είναι υποκειμενικές και να αντικατοπτρίζουν τις προσωπικές τους απόψεις και εμπειρίες, παρά την αντικειμενική παρατήρηση της σχολικής πραγματικότητας.

Ταυτόχρονα, οι περιορισμοί στον χρόνο και στους πόρους που διατίθενται για τη συλλογή δεδομένων μπορεί να επηρεάσουν την ποιότητα και την ποσότητα των πληροφοριών που συγκεντρώνονται. Τέλος, το ίδιο το ερωτηματολόγιο ενδέχεται να μην καλύπτει όλες τις πτυχές του θέματος ή να μην είναι σχεδιασμένο με τρόπο που να επιτρέπει την παραγωγή ακριβών και ενδεδειγμένων απαντήσεων. Όλοι αυτοί οι περιορισμοί πρέπει να εξεταστούν προσεκτικά κατά την ανάλυση των δεδομένων και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της μελέτης.

## **5.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Μελλοντικές έρευνες πάνω στα κίνητρα των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τη συνεισφορά τους στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας πρέπει να εξετάζουν περαιτέρω τις διάφορες πτυχές αυτής της

σχέσης. Μια προσέγγιση θα μπορούσε να εστιάζει στα κίνητρα των εκπαιδευτικών με μεγαλύτερη λεπτομέρεια, εστιάζοντας σε συγκεκριμένες πτυχές όπως η επιθυμία για επαγγελματική ανάπτυξη, η αναγνώριση και η ανταμοιβή, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ή η εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθόδων. Μέσω αυτής της προσέγγισης, μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα τα εσωτερικά κίνητρα και τις εξωτερικές αντιδράσεις που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, μια μελέτη που εστιάζει στη σχέση μεταξύ των κινήτρων των εκπαιδευτικών και της ακαδημαϊκής απόδοσης των μαθητών/μαθητριών θα μπορούσε να παράσχει πολύτιμες πληροφορίες για το πώς η ενθάρρυνση και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών/μαθητριών. Ακόμα, μια έρευνα που εξετάζει την αποτελεσματικότητα αναπτυξιακών προγραμμάτων για την υποστήριξη και την ενίσχυση των κινήτρων των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να προσφέρει πολύτιμες ενδείξεις σχετικά με τις βέλτιστες πρακτικές για την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Τέλος, μια μελέτη που συγκρίνει τα κίνητρα και τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπως αγροτικές και αστικές περιοχές, θα μπορούσε να αποκαλύψει πιθανές διαφορές ή κοινές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Αυτές οι προτάσεις αναπτύσσουν τον πλούτο του θέματος και παρέχουν μια στρατηγική για την περαιτέρω εξέλιξη της έρευνας σε αυτόν τον τομέα.

## Βιβλιογραφία

- Adewuyi, D.A. (2002). Comparison between school effectiveness characteristics and classroom instruction strategies in the United States and Nigeria. *Africa Development/Afrique et Development*, 263-287. <https://doi.org/10.4314/ad.v27i1.22160>
- Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19, 291-307.
- Ali, N., Sharma, S., & Kannan, S. (2017). Dimensions of school effectiveness: A study at Khyber Pukhtunkhwa level in Pakistan. *Educational Leader (PEMIMPIN PENDIDIKAN)*, 5, 88-109. <https://mojc.um.edu.my/index.php/PEMIMPIN/article/download/20705/10580>
- Allen, K. A., Slaten, C. D., Arslan, G., Roffey, S., Craig, H., & Vella-Brodrick, D. A. (2021). School belonging: The importance of student and teacher relationships. In *The Palgrave handbook of positive education* (pp. 525-550). Cham: Springer International Publishing.
- Al-Mekhlafi, A.M., & Osman, M.E.T. (2022). School effectiveness: A key to academic success. *Multicultural Education*, 8(8), 36-44. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6963537>
- Alper, B., Riche, N. H., Chevalier, F., Boy, J., & Sezgin, M. (2017). Visualization literacy at elementary school. In *Proceedings of the 2017 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 5485-5497).
- Al-Said, K. (2023). Influence of teacher on student motivation: Opportunities to increase motivational factors during mobile learning. *Education and Information Technologies*, 28(10), 13439-13457. <https://doi.org/10.1007%2Fs10639-023-11720-w>
- Angrist, J., Hull, P., & Walters, C.R. (2022). Methods for measuring school effectiveness. [https://www.nber.org/system/files/working\\_papers/w30803/w30803.pdf](https://www.nber.org/system/files/working_papers/w30803/w30803.pdf)

Anwer, F. (2019). Activity-based teaching, student motivation and academic achievement. *Journal of Education and Educational Development*, 6(1), 154-170. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1216784.pdf>

Atma, B. A., Azahra, F. F., Mustadi, A., & Adina, C. A. (2021). Teaching style, learning motivation, and learning achievement: Do they have significant and positive relationships. *Jurnal Prima Edukasia*, 9(1), 23-31. <https://doi.org/10.21831/jpe.v9i1.33770>

Bello, S.O. (2016). School Effectiveness: Concepts, Indicators and Dimensions. *Benin Journal of Educational Studies*, 24(1&2), 173-181. <https://beninjes.com/index.php/bjes/article/view/31>

Bennett, S., Agostinho, S., & Lockyer, L. (2016). The process of designing for learning: understanding university teachers' design work. *Educational Technology Research and Development*, 65(1), 125–145. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9469-y>

Bernard, H. R., Wutich, A., & Ryan, G. W. (2016). *Analyzing qualitative data: Systematic approaches*. SAGE publications.

Bhat, M. A. (2014). Understanding the learning styles and its influence on teaching/learning process. *International Journal of Education and Psychological Research*, 3(1), 9-13. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11316a>

Biwer, F., de Bruin, A., & Persky, A. (2023). Study smart–impact of a learning strategy training on students' study behavior and academic performance. *Advances in Health Sciences Education*, 28(1), 147-167. <https://doi.org/10.1007/s10459-022-10149-z>

Blazar, D. (2015). Effective teaching in elementary mathematics: Identifying classroom practices that support student achievement. *Economics of Education Review*, 48, 16-29. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.05.005>

Blazar, D., & Kraft, M. A. (2017). Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Educational evaluation and policy analysis*, 39(1), 146-170. <https://doi.org/10.3102/0162373716670260>

Boru, N. (2018). The factors affecting teacher-motivation. *International Journal of Instruction*, 11(4), 761-776. <http://dx.doi.org/10.12973/iji.2018.11448a>

Bostrom, L., & Bostedt, G. (2020). What about study motivation? Students and teachers' perspectives on what affects study motivation. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(8), 40-59. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.8.3>

Botha, R.J. (2010). School effectiveness: conceptualizing divergent assessment approaches. *South African Journal of Education*, 30(4). <http://dx.doi.org/10.15700/saje.v30n4a391>

Braund, H., & DeLuca, C. (2018). Elementary students as active agents in their learning: an empirical study of the connections between assessment practices and student metacognition. *The Australian Educational Researcher*, 45, 65-85. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0265-z>

Brace, I. (2018). *Questionnaire design: How to plan, structure and write survey material for effective market research*. Kogan Page Publishers.

Braun, V., Clarke, V., Boulton, E., Davey, L., & McEvoy, C. (2021). The online survey as a qualitative research tool. *International journal of social research methodology*, 24(6), 641-654.

Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2014). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66-84). Routledge.

Buric, I., & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and instruction*, 66, 101302. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302>

Burnam, B., & Kafai, Y. B. (2001). Ethics and the computer: children's development of moral reasoning about computer and internet use. *Journal of Educational Computing Research*, 25(2), 111-127. <https://doi.org/10.2190/PHXW-BK5D-9GDP-QR7N>

Burusic, J., Babarovic, T., & Velic, M. S. (2016). School effectiveness: An overview of conceptual, methodological and empirical foundations. *School effectiveness and educational management: Towards a south-eastern Europe research and public policy agenda*, 5-26. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-29880-1\\_2](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-29880-1_2)

Cahan, S., & Elbaz, J.G. (2000). The measurement of school effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 26(2), 127-142.

Canals, L. (2017). *Instruments for Gathering Data*. Research-publishing. net. La Grange des Noyes, 25110 Voillans, France.

Carver, L. (2016). Teacher Perception of Barriers and Benefits in K-12 Technology Usage. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086185.pdf>

Casteel, A., & Bridier, N. L. (2021). DESCRIBING POPULATIONS AND SAMPLES IN DOCTORAL STUDENT RESEARCH. *International Journal of Doctoral Studies*, 16(1).

Chapman, S. (2021). Analysing Mindset Theory and Strategies Supporting the Implementation of Real PE to Develop a Growth Mindset Culture. *Polish Journal of Educational Studies*, 73(1), 39-62. <https://doi.org/10.2478/poljes-2021-0004>

Chen, Z., & Chen, R. (2022). Exploring the key influencing factors on teachers' reflective practice skill for sustainable learning: A mixed methods study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), 11630.

Churchill, N. (2020). Development of students' digital literacy skills through digital storytelling with mobile devices. *Educational Media International*, 57(3), 271-284. <https://doi.org/10.1080/09523987.2020.1833680>

Cimermanova, I. (2018). The Effect of Learning Styles on Academic Achievement in Different Forms of Teaching. *International Journal of Instruction*, 11(3), 219-232.

Cooper, J. J., & Ozansoy, K. (2022). The Impacts of Strategies in Teaching on Students' Performance in School. *Near East University Online Journal of Education*, 5(2), 12-18. <https://dergi.neu.edu.tr/index.php/neuje/article/view/631/243>

Cooper, M. (2016). Multimodal teaching and learning: researching digital storytelling on iPads in the primary school classroom to develop children's story writing. *Journal*

of *Literacy and Technology*, 17(1&2), 53-79. [https://sure.sunderland.ac.uk/id/eprint/5762/6/jlt\\_sp2016\\_cooper.pdf](https://sure.sunderland.ac.uk/id/eprint/5762/6/jlt_sp2016_cooper.pdf)

Creemers, B.P., Stoll, L., Reezigt, G., & ESI team. (2007). Effective school improvement—Ingredients for success: The results of an international comparative study of best practice case studies. In *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 825-838). Dordrecht: Springer Netherlands. [http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-5747-2\\_44](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-5747-2_44)

Cui, L. (2022). The role of teacher–student relationships in predicting teachers’ occupational wellbeing, emotional exhaustion, and enthusiasm. *Frontiers in Psychology*, 13, 896813.

De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Haerens, L., & Aelterman, N. (2016). Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: Effects of a teacher professional development workshop. *The Journal of Educational Research*, 109(3), 232-252. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.9420>

Delgado, A., Wardlow, L., O’Malley, K., & McKnight, K. (2015). Educational Technology: A Review of the Integration, Resources, and Effectiveness of Technology in K-12 Classrooms. *Journal of Information Technology Education: Research*, 14(14), 397–416. <https://doi.org/10.28945/2298>

D’Elisa, T. M. (2015). Student motivation: Teacher perceptions, beliefs and practices. [https://digitalcommons.pcom.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1337&context=psychology\\_dissertations](https://digitalcommons.pcom.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1337&context=psychology_dissertations)

Dornyei, Z., & Muir, C. (2019). Creating a motivating classroom environment. *Second handbook of English language teaching*, 719-736. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2\\_36](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_36)

Douglas, H. (2022). Sampling techniques for qualitative research. In *Principles of social research methodology* (pp. 415-426). Singapore: Springer Nature Singapore.

Drachler, H., & Kirschner, P. A. (2012). *Learner Characteristics*. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (2012 ed.). Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-14286\\_347](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-14286_347)



Edinger, S. K., & Edinger, M. J. (2018). Improving teacher job satisfaction: The roles of social capital, teacher efficacy, and support. *The Journal of Psychology*, *152*(8), 573-593.

Einck, C. (2017). *Growth mindset affects elementary students* (Master's thesis, Northwestern College, Orange City, IA). Retrieved from [http://nwcommons.nwciowa.edu/education\\_masters/39](http://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters/39)

Fatimah, A. S., & Santiana, S. (2017). TEACHING IN 21ST CENTURY: STUDENTS-TEACHERS' PERCEPTIONS OF TECHNOLOGY USE IN THE CLASSROOM. *Script Journal: Journal of Linguistic and English Teaching*, *2*(2), 125. <https://doi.org/10.24903/sj.v2i2.132>

Fedynich, L. (2013). *Teaching beyond the classroom walls: The pros and cons of cyber learning*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060090.pdf>

Filgona, J., Sakiyo, J., Gwany, D. M., & Okoronka, A. U. (2020). Motivation in learning. *Asian Journal of Education and social studies*, *10*(4), 16-37. <https://doi.org/10.9734/ajess/2020/v10i430273>

Filgona, J., Sakiyo, J., Gwany, D. M., & Okoronka, A. U. (2020). Motivation in learning. *Asian Journal of Education and social studies*, *10*(4), 16-37. <https://doi.org/10.9734/ajess/2020/v10i430273>

Fisher, M., & Fethney, J. (2016). Sampling data in quantitative research. *Nursing and Midwifery Research. Methods and appraisal of evidence based practice*. New South Wales, Australia: Elsevier Australia, 165-79.

Garon- Carrier, G., Boivin, M., Guay, F., Kovas, Y., Dionne, G., Lemelin, J. P., ... & Tremblay, R. E. (2016). Intrinsic motivation and achievement in mathematics in elementary school: A longitudinal investigation of their association. *Child development*, *87*(1), 165-175. <https://doi.org/10.1111/cdev.12458>

Ghavifekr, S., & Rosdy, W. A. W. (2015). Teaching and Learning with Technology: Effectiveness of ICT Integration in Schools. *International Journal of Research in Education and Science*, *1*(2), 175–191. <https://doi.org/10.21890/ijres.23596>

Gregory, G., & Kaufeldt, M. (2015). *Motivated Brain The Challenge of Motivating Students Self-Efficacy*. Retrieved April 14, 2024, from

<https://beaumonttl.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/06/further-reading-on-motivation.pdf>

Han, F. (2021). The relations between teaching strategies, students' engagement in learning, and teachers' self-concept. *Sustainability*, 13(9), 5020. <https://doi.org/10.3390/su13095020>

Hattie, J. A., & Donoghue, G. M. (2016). Learning strategies: A synthesis and conceptual model. *npj Science of Learning*, 1(1), 1-13. <https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.13>

Headden, S., & McKay, S. (2015). Motivation Matters: How New Research Can Help Teachers Boost Student Engagement. *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED582567.pdf>

Hileman, A. N. (2009). The impact of differentiation strategies on student achievement. <https://scholarworks.uni.edu/grp/841>

Hornstra, L., Mansfield, C., van, Peetsma, T., & Volman, M. (2015). Motivational teacher strategies: the role of beliefs and contextual factors. *Learning Environments Research*, 18(3), 363–392. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9189-y>

Hosseini, D. (2018). *Digital literacy in early elementary school: Barriers and support systems in the era of the common core* (Doctoral dissertation, San Jose State University). <https://doi.org/10.31979/etd.84kt-jyz2>

Hufton, N. R., Elliott, J. G., & Illushin, L. (2003). Teachers' beliefs about student motivation: Similarities and differences across cultures. *Comparative Education*, 39(3), 367-389. <https://doi.org/10.1080/0305006032000134427>

Hutagalung, B., & Purbani, W. (2021). The ability of digital literacy for elementary school teachers. *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia)*, 10(4), 710-721. <http://dx.doi.org/10.23887/jpi-undiksha.v10i4.32938>

Jain, N. (2021). Survey versus interviews: Comparing data collection tools for exploratory research. *The Qualitative Report*, 26(2), 541-554.

Jackson, C. K., Rockoff, J. E., & Staiger, D. O. (2014). Teacher effects and teacher-related policies. *Annu. Rev. Econ.*, 6(1), 801-825.

Javornik, S., & Klemencic Mirazchiyski, E. (2023). Factors Contributing to School Effectiveness: A Systematic Literature Review. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(10), 2095-2111. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13100148>

Johnson, A. M., Jacovina, M. E., Russell, D. E., & Soto, C. M. (2016). Challenges and solutions when using technologies in the classroom. In S. A. Crossley & D. S. McNamara (Eds.) *Adaptive educational technologies for literacy instruction* (pp. 13-29). New York: Taylor & Francis. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED577147.pdf>

Johnson, D. (2017). The Role of Teachers in Motivating Students To Learn. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 9(1), 46-49. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1230415.pdf>

Katz, I., & Shahar, B.-H. (2015). What makes a motivating teacher? Teachers' motivation and beliefs as predictors of their autonomy-supportive style. *School Psychology International*, 36(6), 575-588. <https://doi.org/10.1177/0143034315609969>

Kent, R. (2020). *Data construction and data analysis for survey research*. Bloomsbury Publishing.

Khun-Inkeeree, H., Yusof, M. R., Maruf, I. R., Mat, T.R.T., & Sofian, F.N.R.M. (2022). Enhancing School Effectiveness by Implementing Identified and Intrinsic Motivation Among Primary School Teachers. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 852378). Frontiers. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.852378>

Kluk, A. R. (2017). *Fostering a Growth Mindset: Elementary Teacher Experiences Using Mindfulness Practices* (Doctoral dissertation, University of Saskatchewan).

Kumar, J. (2023). Influence of motivation on teachers' job performance. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 1-11.

Lamb, M., & Wyatt, M. (2019). Teacher motivation: The missing ingredient in teacher education. In *The Routledge handbook of English language teacher education* (pp. 522-535). Routledge.

Lauermann, F. (2017). Teacher motivation, responsibility, pedagogical knowledge and professionalism: [Oecd-Il-library.org](https://www.oecd-ilibrary.org). Ανακτήθηκε από <https://www.oecd->



McKnight, K., O'Malley, K., Ruzic, R., Horsley, M. K., Franey, J. J., & Bassett, K. (2016). Teaching in a digital age: How educators use technology to improve student learning. *Journal of research on technology in education*, 48(3), 194-211. <https://doi.org/10.1080/15391523.2016.1175856>

Micheal, T., Nicholas, K., Gracious Kazaara, D.A., & Christopher, F. (2023). The Effect of Teacher's Motivation on Academic Performance of Students in Kole District. *ResearchGate*. Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net/publication/368923512> [The Effect of Teacher's Motivation on Academic Performance of Students in Kole District a Case Study of Alito Sub-County](https://www.researchgate.net/publication/368923512)

Morse, J. M. (2015). Critical analysis of strategies for determining rigor in qualitative inquiry. *Qualitative health research*, 25(9), 1212-1222.

Muijs, D., & Reynolds, D. (2017). *Effective teaching: Evidence and practice*. Sage.

Nardi, P. M. (2018). *Doing survey research: A guide to quantitative methods*. Routledge.

Nayak, M. S. D. P., & Narayan, K. A. (2019). Strengths and weaknesses of online surveys. *technology*, 6(7), 0837-2405053138.

Nelson, L. P., & Crow, M. L. (2014). Do Active-Learning Strategies Improve Students' Critical Thinking? *Higher Education Studies*, 4(2), 77-90. <https://doi.org/10.5539/hes.v4n2p77>

Oko, O.F. (2014). Impact of teacher motivation on academic performance of students. In *National Association of Mathematics Students' Conference/Seminar held at the College Auditorium, Nwafor Orizu College of Education, Nsugbe, Anambra State, Nigeria*.

Outhwaite, L.A., Gulliford, A., & Pitchford, N.J. (2020). A new methodological approach for evaluating the impact of educational intervention implementation on learning outcomes. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(3), 225-242. <https://doi.org/10.1037/edu0000286>

Ozturk, N. (2015). A short review of research on metacognition training with elementary students. *Journal of Educational and instructional studies in the world*, 5(3), 50-62.

Panadero, E. (2023). Toward a paradigm shift in feedback research: Five further steps influenced by self-regulated learning theory. *Educational Psychologist*, 58(3), 193-204. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2223642>

Patino, C. M., & Ferreira, J. C. (2016). Developing research questions that make a difference. *Jornal Brasileiro de Pneumologia*, 42, 403-403.

Parker, H. S. (2013). *Cultivating educational resilience: An examination of teacher-student interactions in the elementary classroom* (Doctoral dissertation, University of New Orleans). <https://scholarworks.uno.edu/td/1785>

Radil, A. I., Goegan, L. D., & Daniels, L. M. (2023). Teachers' authentic strategies to support student motivation. In *Frontiers in Education* (Vol. 8, p. 1040996). Frontiers. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1040996>

Radil, A. I., Goegan, L. D., & Daniels, L. M. (2023, February). Teachers' authentic strategies to support student motivation. In *Frontiers in Education* (Vol. 8, p. 1040996). Frontiers. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1040996>

Rahman, M. M., Tabash, M. I., Salamzadeh, A., Abduli, S., & Rahaman, M. S. (2022). Sampling techniques (probability) for quantitative social science researchers: a conceptual guidelines with examples. *Seeu Review*, 17(1), 42-51.

Rapley, T. (2014). Sampling strategies in qualitative research. *The SAGE handbook of qualitative data analysis*, 4, 49-63.

Rea, L. M., & Parker, R. A. (2014). *Designing and conducting survey research: A comprehensive guide*. John Wiley & Sons.

Rissanen, I., Kuusisto, E., Tuominen, M., & Tirri, K. (2019). In search of a growth mindset pedagogy: A case study of one teacher's classroom practices in a Finnish elementary school. *Teaching and teacher education*, 77, 204-213. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.002>

Robinson, O. C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative research in psychology*, 11(1), 25-41.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future

directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860–101860.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Sarker, M., & AL-Muaalemi, M. A. (2022). Sampling techniques for quantitative research. In *Principles of social research methodology* (pp. 221-234). Singapore: Springer Nature Singapore.

Scheerens, J. (2004). Review of school and instructional effectiveness research. Ανακτήθηκε από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146695>

Schilling, K., & Applegate, R. (2012). Best methods for evaluating educational impact: a comparison of the efficacy of commonly used measures of library instruction. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 100(4), 258.  
<http://dx.doi.org/10.3163/1536-5050.100.4.007>

Seidel, T., Schnitzler, K., Kosel, C., Stürmer, K., & Holzberger, D. (2021). Student characteristics in the eyes of teachers: Differences between novice and expert teachers in judgment accuracy, observed behavioral cues, and gaze. *Educational Psychology Review*, 33, 69-89. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09532-2>

Seifert, K., & Sutton, R. (2018). Motivation theories on learning. *Foundations of Learning and Instructional Design Technology*. Provo, UT: EdTech Books.  
<https://pressbooks.pub/uwgedpsych/front-matter/223/>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251-1275.

Skutil, M., Manenova, M., Janet, W. O. L. F., & Vitova, J. (2021). ANALYZING THE FACTORS INFLUENCING THE PRIMARY SCHOOL STUDENTS' DIGITAL LITERACY SKILLS DURING COVID-19 PERIOD. *International Journal of Quality in Education*, 5(1), 1-13. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1635318>

Stringfield, S., Teddlie, C., & Suarez, S. (2017). Classroom interaction in effective and ineffective schools: Preliminary results from phase III of the Louisiana school effectiveness study. *The Journal of Classroom Interaction*, 4-14.  
<http://www.jstor.org/stable/45372836>



- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. Ascd.
- Stuckey, H. L. (2015). The second step in data analysis: Coding qualitative research data. *Journal of Social Health and Diabetes*, 3(01), 007-010.
- Sukowati, S., Sartono, E. K. E., & Pradewi, G. I. (2020). The effect of self-regulated learning strategies on the primary school students' independent learning skill. *Psychology, Evaluation, and Technology in Educational Research*, 2(2), 81-89. <http://dx.doi.org/10.33292/petier.v2i2.44>
- Sulasmi, E. (2022). Primary School Teachers' Digital Literacy: An Analysis on Teachers' Skills in Using Technological Devices. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*, 3(2), 140-145. <https://doi.org/10.46843/jiecr.v3i2.81>
- Sumardi, L., Rohman, A., & Wahyudiati, D. (2020). Does the Teaching and Learning Process in Primary Schools Correspond to the Characteristics of the 21st Century Learning? *International Journal of Instruction*, 13(3), 357-370. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13325a>
- Tehseen, S., & Hadi, N. U. (2015). Factors influencing teachers' performance and retention. *Mediterranean journal of social sciences*, 6(1), 233-244.
- Teras, M., Suoranta, J., Teräs, H., & Curcher, M. (2020). Post-Covid-19 education and education technology 'solutionism': A seller's market. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 863-878. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00164-x>
- Thiede, K. W., Brendefur, J. L., Osguthorpe, R. D., Carney, M. B., Bremner, A., Strother, S., ... & Jesse, D. (2015). Can teachers accurately predict student performance? *Teaching and Teacher Education*, 49, 36-44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.012>
- Tracy, S. J. (2019). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. John Wiley & Sons.
- Treharne, G. J., & Riggs, D. W. (2015). Ensuring quality in qualitative research. *Qualitative research in clinical and health psychology*, 2014, 57-73.
- Turner, J. C., Christensen, A., & Meyer, D. K. (2009). Teachers' beliefs about student learning and motivation. In *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 361-371). Boston, MA: Springer US.



Unesco(2016). *Teacher motivation and learning outcomes* | Unesco IIEP Learning Portal. Ανακτήθηκε από <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/issue-briefs/improve-learning/teacher-motivation-and-learning-outcomes>

Vadivel, B., Alam, S., Nikroo, I., & Ajani, B. (2023). The Impact of Low Socioeconomic Background on a Child's Educational Achievements. *Education Research International*, 2023. <https://doi.org/10.1155/2023/6565088>

Vagos, P., & Carvalhais, L. (2022). Online versus classroom teaching: Impact on teacher and student relationship quality and quality of life. *Frontiers in psychology*, 13, 828774. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.828774>

Valerio, K. (2012). Intrinsic motivation in the classroom. *Journal of Student Engagement: Education Matters*, 2(1), 30–35. <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=jseem>

Vandenbroucke, J. P., & Pearce, N. (2018). From ideas to studies: how to get ideas and sharpen them into research questions. *Clinical epidemiology*, 253-264.

Van Haneghan, J. P., Pruet, S. A., Neal-Waltman, R., & Harlan, J. M. (2015). Teacher beliefs about motivating and teaching students to carry out engineering design challenges: Some initial data. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 5(2), 1. <https://doi.org/10.7771/2157-9288.1097>

Watson, R. (2015). Quantitative research. *Nursing standard*, 29(31).

Wei, Z. (2023). Navigating Digital Learning Landscapes: Unveiling the Interplay Between Learning Behaviors, Digital Literacy, and Educational Outcomes. *Journal of the Knowledge Economy*. <https://doi.org/10.1007/s13132-023-01522-3>

White, P. (2017). *Developing research questions*. Bloomsbury Publishing.

Wiesman, J. (2012). Student motivation and the alignment of teacher beliefs. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 85(3), 102-108. <https://doi.org/10.1080/00098655.2011.653016>

Yan, Y., & Gai, X. (2022). High achievers from low family socioeconomic status families: Protective factors for academically resilient students. *International Journal*

of *Environmental Research and Public Health*, 19(23), 15882.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph192315882>

Yu, J., Kreijkes, P., & Katariina Salmela-Aro. (2022). Students' growth mindset: Relation to teacher beliefs, teaching practices, and school climate. *Learning and Instruction*, 80, 101616–101616. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101616>

Zee, M., Koomen, H. M., & de Jong, P. F. (2018). How different levels of conceptualization and measurement affect the relationship between teacher self-efficacy and students' academic achievement. *Contemporary educational psychology*, 55, 189-200. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.09.006>

Zhao, Y. (2019). The future of education: 2030. *Shaping Future Schools with Digital Technology: An International Handbook*, 1-24. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-9439-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-9439-3_1)

Zou, H., Yao, J., Zhang, Y., & Huang, X. (2024). The influence of teachers' intrinsic motivation on students' intrinsic motivation: The mediating role of teachers' motivating style and teacher- student relationships. *Psychology in the Schools*, 61(1), 272-286. <https://doi.org/10.1002/pits.23050>