



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ**

**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: Μανομενίδου Αφροδίτη**

**ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ: 4212016124**

**ΘΕΜΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:**

**«Απόψεις εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική διδασκαλία»**

**Η ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

**Ο ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ**

**Ανδρεαδάκης Νικόλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής**

**ΤΑ ΜΕΛΗ**

**Καθηγητής Κοντάκος Αναστάσιος**

**Παπαβασιλείου Βασίλειος, Αναπληρωτής Καθηγητής**

**Ρόδος, Ιούνιος 2020**

## Ευχαριστίες

Η παρούσα πτυχιακή εργασία εκπονήθηκε στο «Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού» της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Το θέμα επιλέχθηκε σε συνεργασία με τον Πρόεδρο του Τμήματος, Αναπληρωτή Καθηγητή κύριο Ανδρεαδάκη Νικόλαο και με επιβλέποντες τον ίδιο, τον Καθηγητή κύριο Κοντάκο Αναστάσιο και τον Αναπληρωτή Καθηγητή κύριο Παπαβασιλείου Βασίλειο.

Αισθάνομαι τυχερή επειδή η παρούσα εργασία με βοήθησε να γνωρίσω και πολύ ενδιαφέρουσες πτυχές της ζωής των νηπιαγωγών, ζωής που οραματίζομαι κι εγώ να ακολουθήσω. Τόσο για το λόγο αυτό, όσο και για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου αλλά και την καθοδήγηση για την ολοκλήρωση της πτυχιακής εργασίας, θέλω αρχικά να ευχαριστήσω τον καθηγητή μου, κύριο Ανδρεαδάκη Νικόλαο.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους και όλες τους νηπιαγωγούς και τις νηπιαγωγούς που συμμετείχαν συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο. Χωρίς την ειλικρινή, ολοκληρωμένη και άμεση ανταπόκριση τους δεν θα ήταν δυνατή η ολοκλήρωση της πτυχιακής μου.

Με την ευκαιρία ολοκλήρωσης των σπουδών μου, θερμές ευχαριστίες, θέλω να εκφράσω για όλους τους καθηγητές που είχα αυτά τα τέσσερα όμορφα χρόνια της ακαδημαϊκής μου πορείας, για τις γνώσεις και την νοοτροπία που μου μετέδωσαν, έτσι ώστε να φέρω εις πέρας το λειτούργημα της νηπιαγωγού.

Τέλος, θέλω να εκφράσω ένα τεράστιο ευχαριστώ στην οικογένεια μου για την στήριξη και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και τα χρόνια των σπουδών μου.

## Σύνοψη

Η ζωή στο Νηπιαγωγείο είναι γεμάτη με ποικίλα καθήκοντα και ευθύνες που μπορεί να γίνουν εξαιρετικά χρονοβόρα, δημιουργώντας άγχος και απορροφώντας πολύ από τον προσωπικό χρόνο των Εκπαιδευτικών. Η παρούσα πτυχιακή εργασία έχει ως θέμα τον/την αποτελεσματικό/η εκπαιδευτικό και την αποτελεσματική διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, επικεντρώνεται στον χρόνο, ως παράγοντα της αποτελεσματικότητας στην μαθησιακή διαδικασία. Μετά από την θεωρητική επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφία και του εντοπισμού των παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συντάξα ένα ερωτηματολόγιο με βασική στόχευση την διαχείριση του χρόνου από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου. Έπειτα από την δημιουργία του ερωτηματολογίου, το οποίο αποσκοπεί στη συγκέντρωση ερευνητικών δεδομένων για τις απόψεις των Νηπιαγωγών έγινε η διεξαγωγή-προώθηση του με ηλεκτρονική μορφή. Βασικά αποτελέσματα που προέκυψαν μέσα από την μέθοδο της ταξινόμησης είναι ότι τους μεγαλύτερους μ. ο. στην κλίμακα των μ. ο., εμφανίζονται οι δηλώσεις των νηπιαγωγών που αφορούσαν αυξημένα επίπεδα διαχείρισης των δραστηριοτήτων εντός του νηπιαγωγείου με σκοπό την αύξηση του χρόνου αδιάκοπης διδασκαλίας. Με χαμηλότερους μ. ο., παρατηρούνται οι δηλώσεις τους δείγματος των νηπιαγωγών, που αφορούσαν δραστηριότητες σχετικές με τον προγραμματισμό, βραχυχρόνιο και μακροχρόνιο, όπως επίσης μικρούς μ. ο. εμφάνισαν και απαντήσεις που αφορούσαν τον έλεγχο των χρονοδιαγραμμάτων.

Με δεδομένο ότι ο χρόνος είναι και θα είναι πεπερασμένος, είναι βέβαιο ότι μπορεί να βελτιωθεί τόσο η ζωή των Νηπιαγωγών όσο και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους με βασική επιμόρφωση τους σε θέματα διαχείρισης χρόνου και ανάπτυξης δεξιοτήτων σχεδιασμού, των βραχυχρόνιων και μακροχρόνιων ενεργειών τους και αποκτώντας κουλτούρα και συνήθειες ιεράρχησης και ενεργητικού προγραμματισμού.

**Λέξεις κλειδιά:** Αποτελεσματική διδασκαλία, Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, Τεχνικές διαχείρισης χρόνου, Διαχείριση του χρόνου του εκπαιδευτικού, Αξιοποίηση του χρόνου της εκπαίδευσης

## **Abstract**

Life in Kindergarten is full of a variety of tasks and responsibilities that can become extremely time-consuming, creating stress, and absorbing a lot of teachers' time in and out of the school. This dissertation focuses on effective teachers and effective teaching. More specifically, it focuses on time as a factor in the effectiveness of the learning process. I started my study by reviewing the relevant literature and identifying the factors that affect the effectiveness of teaching and the effectiveness of teachers. Continuing, I wrote a questionnaire with the primary goal of time management by the teachers themselves, both inside and outside the school. Following the creation of the survey, which aims to collect research data on the views of Kindergarten Teachers, with whom I conducted electronically. The main results of the classification method are that the largest average on the scale of average, show the statements of the kindergarten teachers about the increased levels of management of the activities in the Kindergarten, to increase the uninterrupted teaching time. Answers with lower average are statements of kindergarten teachers, which concerning planning, short-term and long-term activities, as well as small average ratings, also showed responses regarding the control of their schedules.

Since time is and will be finite, indeed, both the lives of teachers and the effectiveness of their teaching can be improved with basic training in time management together with the development of planning skills acknowledging short-term and long-term action together with culture and habits of prioritizing and effective planning.

**Keywords:** Time management, Teacher's performance, Time management techniques, Effective teaching, Utilization of training time

## Περιεχόμενα

Σύνοψη.....	3
Abstract.....	4
Εισαγωγή.....	7
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ .....</b>	<b>9</b>
1.1 Ιστορική αναδρομή.....	9
1.2 Ο/Η Εκπαιδευτικός.....	10
1.3 Ο/Η Αποτελεσματικός/η Εκπαιδευτικός .....	11
1.4 Χαρακτηριστικά Αποτελεσματικού/ης Εκπαιδευτικού .....	11
1.5 Το έργο του/της εκπαιδευτικού .....	15
1.6 Αξιολόγηση .....	15
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....</b>	<b>18</b>
2.1 Ιστορικές αναφορές της αποτελεσματικής διδασκαλίας.....	18
2.2 Αποτελεσματική διδασκαλία.....	21
2.3 Αποτελεσματική διδασκαλία- αποτελεσματικός/η εκπαιδευτικός.....	25
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΣΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ .....</b>	<b>27</b>
3.1 Ο «Χρόνος» ως παράγοντας αποτελεσματικής διδασκαλίας.....	27
3.2 Είδη Εκπαιδευτικού Χρόνου.....	27
3.3 Είδη συμμετοχικών εργασιών μάθησης .....	31
3.4 Παράγοντας του χρόνου και χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών .....	33
3.5 Η ερευνητική προοπτική για την αύξηση του κατανεμημένου χρόνου .....	33
3.6 Η ερευνητική προοπτική για την καλύτερη χρήση του υφιστάμενου χρόνου .....	35
3.7 Η συμπεριφορά στη διαχείριση του χρόνου.....	36
3.8 Παράγοντες της αναποτελεσματικής διαχείρισης του χρόνου.....	38
3.9 Διαχείριση χρόνου έναντι επιδόσεων εργασίας .....	38
3.10 Δεξιότητες διαχείρισης χρόνου .....	39
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>41</b>
4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας .....	41
4.2 Περιγραφή του ερωτηματολογίου.....	41
4.3 Συνθήκες χορήγησης του ερωτηματολογίου.....	41
4.4 Περιγραφή του δείγματος της έρευνας .....	42
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....</b>	<b>44</b>

5.1 Αξιοποίηση του χρόνου στο πλαίσιο της σχολικής τάξης .....	44
5.2 Συνθήκες λειτουργίας του νηπιαγωγείου .....	64
5.3 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την αξιοποίηση του χρόνου στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και τις συνθήκες λειτουργίας του νηπιαγωγείου .....	67
5.4 Συμπεράσματα.....	72
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ .....	74
Έντυπη μορφή ερωτηματολογίου .....	74
Ηλεκτρονική μορφή.....	78
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	79
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία .....	79
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	84

ΤΕΠΙΑΣ-ΠΑΝ. ΑΙΓΑΙΟΥ 2019-2020

## Εισαγωγή

Έχουν περάσει αρκετές δεκαετίες που η φοίτηση των παιδιών στα σχολεία απέκτησε για πρώτη φορά στην χώρα μας, υποχρεωτικό χαρακτήρα και ο σχεδιασμός της εκπαίδευσης διαμορφώθηκε έτσι, ώστε τα παιδιά που είναι σε ηλικία εισαγωγής στο σχολείο, να φοιτούν χωρίς εξαιρέσεις. Σε κάθε τοπική κοινωνία της μεταπολεμικής κυρίως εποχής, ο/η δάσκαλος/α ήταν πρόσωπο με κύρος και όλοι αναγνώριζαν την μόρφωση του και την θετική επίδραση στην εξέλιξη των παιδιών και γι' αυτό και ο λόγος του/της είχε ιδιαίτερη βαρύτητα. Στην εξέλιξη της κοινωνίας, κάποια χαρακτηριστικά, έχουν αμφισβητηθεί κι έχει τεθεί πλέον με έμφαση το θέμα του περιεχομένου της εκπαίδευσης, καθώς και του τρόπου με τον οποίο εκπαιδεύονται τα παιδιά. Επιπλέον, ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί και στον προσδιορισμό του ρόλου του/της δασκάλου/ας. Στο επίκεντρο αυτού που υλοποιείται μέσα στην τάξη και ονομάζεται διδασκαλία, βρίσκονται σήμερα οι μαθητές/τριες στους οποίους και στις οποίες μεταδίδεται όχι μόνο η γνώση του/της κάθε εκπαιδευτικού, αλλά και συναισθήματα, εμπειρίες, δεξιότητες και αξίες. Στην ουσία ο δάσκαλος ή η δασκάλα εμπλέκεται μέσω του διδακτικού έργου, στην διάπλαση νέων για την κοινωνία, ατόμων. Για να έρθει σε επαφή με αυτά τα άτομα (παιδιά), αναπτύσσει διάφορα χαρακτηριστικά και δεξιότητες και υιοθετεί την κατάλληλη συμπεριφορά, ώστε να μπορέσει να τους μεταδώσει τις γνώσεις του. Γι' αυτούς/ες τους/τις εκπαιδευτικούς σημαντική θέση στο διδακτικό έργο τους έχει ο όρος «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός». Ο όρος αυτός, αποδίδει κάτι τελείως διαφορετικό από τον κλασικό και ακουστό σε όλους όρο, «καλός/η δάσκαλος/α». Εξίσου σημαντική θέση για τους/τις εκπαιδευτικούς που αναφέρονται παραπάνω, έχει και ο όρος «αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας».

Στην παρακάτω εργασία, η 1η ενότητα περιλαμβάνει μια μικρή ιστορική αναδρομή στον όρο της αποτελεσματικότητας του/της εκπαιδευτικού και στο κατά πόσο μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματικός/ή. Γίνεται αναλυτική αναφορά στον/στην αποτελεσματικό/ή εκπαιδευτικό και στα χαρακτηριστικά του/της και περιλαμβάνονται ακόμη, οι ορισμοί του/της αποτελεσματικού/ης εκπαιδευτικού, του/της καλού/ής δασκάλου/ας. Ακολουθεί συνοπτικά, το έργο του εκπαιδευτικού και αναπτύσσεται η έννοια της αξιολόγησης. Στην 2η ενότητα, γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Έπειτα αναπτύσσονται τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας, ενώ στο τέλος γίνεται μια σύνδεση του/της αποτελεσματικού/ής εκπαιδευτικού με την αποτελεσματική διδασκαλία. Στην 3η ενότητα, η διαχείριση του χρόνου στην αποτελεσματική διδασκαλία. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στον «χρόνος», ως παράγοντα αποτελεσματικής διδασκαλίας, ενώ στη συνέχεια αναπτύσσονται οι παράγοντες του

χρόνου στην αποτελεσματική διδασκαλία, τα είδη του εκπαιδευτικού χρόνου, οι δεξιότητες διαχείρισης του χρόνου κ.α. Στην 4<sup>η</sup> ενότητα, αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας μου, θέμα της οποίας, αποτελεί ο τρόπος που διαχειρίζεται ο/η εκπαιδευτικός τον χρόνο μέσα στην τάξη. Στην 5<sup>η</sup> ενότητα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και οι παρατηρήσεις που προκύπτουν από αυτή, ενώ στο τέλος της 5<sup>ης</sup> ενότητας, υπάρχει μια μικρή σύνοψη των συμπερασμάτων στα οποία κατέληξα.

ΤΕΠΙΑΣ-ΠΑΝ. ΑΙΓΑΙΟΥ 2019-2020



# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

## 1.1 Ιστορική αναδρομή

Ο όρος «αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού» και «αποτελεσματικότητα διδασκαλίας» δεν εμφανίστηκαν ξαφνικά στα τέλη της δεκαετίας του '70. Μέχρι τότε, είχαν ήδη γίνει, πολλές αναφορές για την αποτελεσματικότητα της σχολική περιόδου και κατ' επέκταση του/της αποτελεσματικού/ής εκπαιδευτικού (Ανδρεαδάκης, 2004). Η πρώτη εμφάνιση του κινήματος της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, έγινε το διάστημα από το 1900 έως το 1930. Σ' αυτές τις δεκαετίες, ο/η εκπαιδευτικός εμφανίζεται ως πρότυπο και η αποτελεσματικότητα του συνδέεται άμεσα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του/της, τα οποία αποτελούν πρότυπα συμπεριφοράς. Στα επόμενα δεκαπέντε χρόνια που ακολούθησαν (1930-1945), γίνεται προσπάθεια επισήμανσης των ψυχολογικών χαρακτηριστικών του/της αποτελεσματικού/ης εκπαιδευτικού, που αφορούν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς, τις γνώσεις, τις στάσεις και τις εμπειρίες του/της. Από το 1940 έως 1980, η προσοχή επικεντρώνεται στη διερεύνηση της επίδρασης συγκεκριμένων διδακτικών μεθόδων στην επίδοση των μαθητών/τριων. Τέλος, από 1980 ως σήμερα, παρατηρείται μια προσπάθεια εξέτασης μεταβλητών που σχετίζονται με τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών (Χριστοφίδου, 2012).

Στην προσπάθεια αυτή των τελευταίων χρόνων γίνονται πολλές έρευνες. Τα πρώτα δείγματα στις έρευνες αυτές, ήταν ανεπίσημες παρατηρήσεις κατά την διάρκεια των διδασκαλιών, που έδωσαν έμφαση τόσο στις διαδικασίες της τάξης, όσο και στις παρατηρήσεις της σχολικής κουλτούρας και προσπάθησαν να συμβάλουν στην αποτύπωση των χαρακτηριστικών που είχαν τα αποτελεσματικά σχολεία. Για το λόγο αυτό, και οι έρευνες αυτές θεωρούνται οι πρώτες που συνδυάζουν γνωρίσματα των ερευνών της σχολικής αποτελεσματικότητας, καθώς και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας. Αυτό φανερώνει ότι οι ερευνητές, είχαν ήδη εντοπίσει τη σχέση μεταξύ της σχολικής επιτυχίας των μαθητών/τριών και της αποτελεσματικότητας του/της εκπαιδευτικού και προσπάθησαν να αποδώσουν το βαθμό στον οποίο η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συντελεί στην επιτυχία του/της εκπαιδευτικού. Παρακάτω, γίνεται αναφορά τις έρευνες των Brookover et al (1979), Teddlie et al (1984), Stringfield, Teddlie, Suarez (1985) και Mortimore et al (1988) που χρησιμοποίησαν όργανα μέτρησης, όχι μόνο του σχολικού κλίματος, αλλά και του κλίματος στο εσωτερικό της τάξης (Ανδρεαδάκης, 2004). Στα χρόνια που ακολούθησαν, ορισμένοι ερευνητές υποστήριξαν, ότι για τις διαφορές στην αποτελεσματικότητα των σχολείων ευθύνονταν

ταυτόχρονα η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και του σχολείου, καθώς και οι παράγοντες «αναλυτικό πρόγραμμα» και «διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών» ή «προηγούμενο γνωστικό υπόβαθρο» και «κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον» (Bosker, 1991 στο Reynolds et al, 1994:35· Scheerens, Bosker 1997 στο Whitehurst, 2002:13). Από την άλλη πλευρά όμως, κάποιοι άλλοι ερευνητές φάνηκαν περισσότερο απόλυτοι, δηλαδή υποστήριζαν ότι οι επιδράσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν όχι απλά έναν από τους πιο ισχυρούς, άλλα τον πιο ισχυρό προγνωστικό παράγοντα της σχολικής αποτελεσματικότητας ( Campbell, Christofidou, 2002:292· Sanders, Horn, 1998, στο Ellett, Teddlie, 2003:22). Σταδιακά η συμβολή του/της εκπαιδευτικού και της διδακτικής συμπεριφοράς του/της στη μαθητική επιτυχία άρχισε να θεωρείται αδιαμφισβήτητη. Το μόνο που έμενε, ήταν να ερευνηθεί το πώς οι μεταβλητές των επιπέδων του σχολείου και της τάξης αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (Ellett, Teddlie, 2003:120).

## 1.2 Ο/Η Εκπαιδευτικός

Όπως προαναφέρθηκε, οι όροι του/της «καλού/ης δασκάλου/ας» και του/της «αποτελεσματικού εκπαιδευτικού» σε πολλές περιπτώσεις συμπίπτουν και θεωρούνται ταυτόσημοι όροι, όμως ανάμεσα τους, έγκειται σημαντική διαφορά. Ένας δάσκαλος ή μια δασκάλα μπορεί να είναι καλός/ή χωρίς να είναι απαραίτητα και αποτελεσματικός/ή. Μπορεί ακόμα να είναι αποτελεσματικός/ή, με βάση αντικειμενικά κριτήρια, αλλά όχι καλός/ή με βάση τις υποκειμενικές απόψεις άλλων. Και πράγματι, αν ρωτηθούν άτομα που έχουν τελειώσει το σχολείο ποιος ή ποια ήταν ο/η πιο καλός/ή δάσκαλός ή δασκάλα τους, ένα μεγάλο ποσοστό θα αναφερθεί σε αυτούς ή αυτές που ήταν πιο αρεστοί και αγαπητοί, σε όσους/ες έκαναν ευχάριστο το μάθημα, ήταν πιο ανεκτικοί/ες, δεν φώναζαν, δεν έβαζαν πολλές εργασίες για το σπίτι και γενικότερα όσους και όσες ήταν χαμογελαστοί/ες και είχαν αυτή τη “διπλωματία”, ώστε να κάνουν τους/τις μαθητές/τριες να τους/τις ακούν.

Ο Παπανδρέου (2001), υποστηρίζει ότι ο/η «καλός/η δάσκαλος/α» καθορίζεται είτε με υποκειμενικά, είτε με αντικειμενικά, είτε και με τα δυο είδη κριτηρίων αξιολόγησης, συνδυαστικά. Από την άλλη μεριά όμως ο/η «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός» καθορίζεται μόνο από τα αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης. Ως έννοια ο/η «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός» είναι συνδεδεμένη με την έννοια της αποδοτικότητας της διδασκαλίας του/της, στην οποία προσδίδεται μια διαρκώς αυξανόμενη βαρύτητα. Έτσι η εκπαίδευση, είτε ως επένδυση στα μελλοντικά μέλη της κοινωνίας και στους μελλοντικούς υποψηφίους της αγοράς εργασίας, είτε ως μια δαπάνη για τον εφοδιασμό με γνώσεις και αξίες, βλέποντας την από μια ανθρωπιστική πλευρά, είναι απαραβίαστος

θεσμός τόσο της πολιτείας όσο και της κοινωνίας, ώστε να ικανοποιείται το δικαίωμα των μαθητών/τριών για υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης, μέσω αποτελεσματικών εκπαιδευτικών (Ανδρεαδάκης, 2004).

### 1.3 Ο/Η Αποτελεσματικός/η Εκπαιδευτικός

Τις τελευταίες δεκαετίες είναι αλήθεια ότι έχουν πραγματοποιηθεί χιλιάδες έρευνες, όχι μόνο στον Ελληνικό αλλά και στον διεθνή χώρο, αναφορικά με το ποιος/α είναι αποτελεσματικός/η εκπαιδευτικός, ποια είναι τα χαρακτηριστικά που φέρει, πώς αξιολογείται και άλλα πολλά ερωτήματα. Από τις έρευνες αυτές, παρατηρήθηκε η εξαγωγή αντιφατικών ή αμφιλεγόμενων αποτελεσμάτων, που οφείλεται κυρίως στην πολυπλοκότητα, στην περιπλοκότητα και στο μη προβλέψιμο αποτέλεσμα της διδακτικής πράξης, καθώς ως διαδικασία, μπορεί να είναι ταυτόχρονα αποτελεσματική για μια ομάδα μαθητών/τριων, αλλά αναποτελεσματική για μια άλλη. Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί διακρίνονται από την αφοσίωσή τους στους/στις μαθητές/τριες και στη δουλειά της διδασκαλίας τους, ενώ ταυτόχρονα αισθάνονται υπεύθυνοι για την επιτυχία των μαθητών/τριών και της δικιάς τους επαγγελματικής εξέλιξης. Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν πραγματικά ότι όλοι οι μαθητές/τριες μπορούν να μάθουν, ακόμη και αν όλοι μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο. (Chelo, 2010)

### 1.4 Χαρακτηριστικά Αποτελεσματικού/ης Εκπαιδευτικού ..

Σύμφωνα, λοιπόν, με τις έρευνες των δεκαετιών '60, '70, και '80 [(Ryans, 1960), (Getzels & Jacson, 1963), (Rosenshine & Furst, 1973), (Peterson & Walberg, 1979), (Medley, 1979), (Murray, 1983), (Csikszentmihalyin & McCormack, 1986), (Berliner, 1987), (Anderson, 1989)], ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός βρέθηκε να έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

1. Ακεραιότητα ως χαρακτήρας (ειλικρίνεια, σύνεση, κ.λπ.).
2. Εγκαρδιότητα και ενθουσιασμό.
3. Χιούμορ.
4. Προσαρμοστικότητα και ευελιξία.
5. Ορθή κρίση.
6. Γνώση του γνωστικού αντικειμένου.
7. Γνώση ατομικών αναγκών των μαθητών/τριών.
8. Ικανότητα της σχολικής τάξης.
9. Ικανότητα οργάνωσης της διδασκαλίας και σαφήνεια στο λόγο
10. Ικανότητα του μαθήματος.
11. Ικανότητα ανατροφοδότησης των μαθητών/τριών και επιβράβευση της επιτυχίας.

12. Ικανότητα ατμόσφαιρας εργασίας, η οποία αποτελεί πηγή έμπνευσης για τους/τις μαθητές/τριες.

Σύμφωνα με τους ερευνητές Harris & Hill, (1982) ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός θα πρέπει να κατέχει τα στοιχεία τα οποία βρίσκονται ομαδοποιημένα σε έξι κατηγορίες:

1. να είναι συστηματικός,
2. να είναι φιλικός,
3. να είναι ικανός στην προφορική επικοινωνία,
4. να είναι ενθουσιώδης,
5. να εξατομικεύει τη διδασκαλία και
6. να μπορεί να κάνει παιδαγωγική χρήση, καθώς και αξιοποίηση

σύγχρονων τεχνολογικών μέσων (Ανδρεαδάκης 2004).

Πιο αναλυτικά:

1. **Είναι συστηματικός:** Να είναι προετοιμασμένος για κάθε διδασκαλία και καλά οργανωμένος. Να έχει σαφείς στόχους, να ξέρει να οργανώσει τη διδασκαλία του, έτσι ώστε να μην υπάρχει μεγάλη απώλεια χρόνου και να την σχεδιάσει, έτσι ώστε να λειτουργεί συστηματικά ως προς την υλοποίηση των στόχων του. Επίσης, να οργανώνει και να αξιοποιεί το χρόνο του, έτσι ώστε να βεβαιώνεται πως όλοι/ες οι μαθητές/τριες έχουν το χρόνο που χρειάζονται για κάποια δραστηριότητα. Τέλος, να διαχωρίζει τις αρμοδιότητες των παιδιών και των γονέων-κηδεμόνων, όταν είναι απαραίτητο, οι οποίες μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με τις συνθήκες και τα πρόσωπα.

2. **Να είναι φιλικός:** Να μιλάει με θετικό και ήρεμο τόνο στα παιδιά, να τους ενθαρρύνει σε κάθε τους προσπάθεια, είτε σωστή, είτε λανθασμένη, να τα βοηθά, με τρόπο ουσιαστικό, όταν του/της το ζητούν ή όταν κρίνει αυτός/η ότι χρειάζεται, να εκφράζει το προσωπικό του/της ενδιαφέρον και όσο μπορεί να δείχνει ζεστασιά, όχι μόνο εντός, αλλά και εκτός της σχολικής τάξης, αλλά και του σχολείου.

3. **Να είναι ικανός στην προφορική επικοινωνία:** Η επικοινωνία του/της εκπαιδευτικού με τον/την μαθητή/τρια να είναι συνεχής. Οι οδηγίες του/της είναι θεμιτό να είναι σαφείς και κατανοητές. Να ενθαρρύνει τις απαντήσεις των παιδιών είτε αυτές είναι σωστές, είτε λανθασμένες. Να επιδιώκει την μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Και τέλος, οι ερωτήσεις του/της να είναι έτσι σχεδιασμένες, ώστε να μπορούν να επαναδιατυπωθούν, για να γίνουν περισσότερο κατανοητές από τους μαθητές/τριες.

4. **Να είναι ενθουσιώδης:** Να χρησιμοποιεί γεγονότα που ενδιαφέρουν τα παιδιά, ώστε να αναπτύσσει θέματα και συζητήσεις στην αίθουσα διδασκαλίας, να αντιδρά

αυθόρμητα σε κάθε απρόβλεπτο γεγονός μέσα στην τάξη και έτσι, να τα χρησιμοποιεί και να κάνει προέκταση σε άλλα ζητήματα. Το κυριότερο όμως είναι να χρησιμοποιεί πληθώρα τεχνικών παρουσίασης της ύλης, καθώς έτσι αποφεύγεται να γίνεται βαρετός/ή και αδιάφορος/η στα παιδιά.

5. **Να εξατομικεύει τη διδασκαλία:** Να δημιουργεί «μητρώο» των μαθητών και μαθητριών του/της, όπου εκεί θα καταγράφονται δυσκολίες, αδυναμίες, προσόντα, ικανότητες και γενικότερες πληροφορίες για τις ανάγκες των παιδιών που θα λειτουργούν ως βοηθοί για τον σχεδιασμό της κάθε διδασκαλίας του. Τέλος, να σχεδιάζει κάθε πρόγραμμα, έτσι ώστε να μπορεί να ικανοποιήσει τις ατομικές ανάγκες όλων των μαθητών και μαθητριών του, οι οποίες θα αποτελούν γνώμονα της διδασκαλίας του.

6. **Να μπορεί να κάνει παιδαγωγική χρήση καθώς και αξιοποίηση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων:** Να χρησιμοποιεί διάφορα τεχνολογικά μέσα όπως ηλεκτρονικούς υπολογιστές, διαδραστικούς πίνακες και άλλα τέτοιου είδους μέσα. Επιπροσθέτως, να διεγείρει τις αισθήσεις των παιδιών μέσω των παιχνιδιών, διάφορων δραματοποιήσεων και project στα οποία θα παίρνει μέρος και ο/η ίδιος/α προσπαθώντας να παρέχει μια βιωματική μάθηση στους/τις μαθητές/τριες του/της.

Σύμφωνα να τον ερευνητή Borich (1988), υπάρχουν δέκα είδη συμπεριφοράς του/της κάθε εκπαιδευτικού με βάση την αποτελεσματικότητα του/της. Τα πέντε πρώτα από αυτά τα ονόμασε «βασικά είδη συμπεριφοράς» γιατί η παρουσία τους στον χαρακτήρα κάθε εκπαιδευτικού θεωρείται σημαντική και βασική για την αποτελεσματική διδασκαλία. Στα υπόλοιπα πέντε, έδωσε την ονομασία «καταλυτικά είδη συμπεριφοράς». Τα είδη αυτά, μπορούν να παρουσιαστούν με ποικίλους συσχετισμούς ώστε να μπορέσει να βοηθηθεί η εφαρμογή της βασικής συμπεριφοράς του δασκάλου στην τάξη.

Ως «βασικά είδη συμπεριφοράς» θεωρούνται τα εξής:

1. Καθαρότητα του λόγου.
2. Ποικιλία.
3. Προσήλωση στο καθήκον.
4. Εμπλοκή των μαθητών/τριών στη διδασκαλία μάθησης.
5. Μέτριος ως υψηλός βαθμός επιτυχίας.

Ως «καταλυτικά είδη συμπεριφοράς» θεωρούνται:

1. Χρήση των ιδεών των μαθητών/τριων από τον/την εκπαιδευτικό.
2. Δόμηση του μαθήματος.
3. Τεχνική των ερωτήσεων.
4. Ενθάρρυνση των μαθητών/τριων.

## 5. Ενθουσιασμός.

Άλλα βασικά χαρακτηριστικά του/της αποτελεσματικού/ης εκπαιδευτικού είναι η επίσημη αρχική κατάρτιση, η διδακτική πείρα τριών τουλάχιστον χρόνων και το ενδιαφέρον για τους/τις μαθητές/τριες τους. Πέραν των προαναφερθέντων, πρέπει να είναι δίκαιος/α και να εμπνέει σεβασμό. Να έχει υψηλές προσδοκίες για τον ίδιο/α και για τους/τις μαθητές/τριες τους. Επίσης, να αφιερώνει πρόσθετο χρόνο τόσο για την προετοιμασία του διδακτικού του/της έργου, όσο και για τον αναστοχασμό του/της. Να μεγιστοποιεί το διδακτικό χρόνο (time on task) με την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης που εφαρμόζει και να αναβαθμίζει τη διδασκαλία με τη χρήση ποικίλων διδακτικών στρατηγικών, μεθόδων, δραστηριοτήτων και εργασιών. Να παρουσιάζει το περιεχόμενο της διδασκαλίας με τρόπο κατανοητό και ελκυστικό στους μαθητές/τριες και μαθήτριες του/της. Να παρακολουθεί συστηματικά τη μάθηση των μαθητών/τριών με κατάλληλα διαγνωστικά δοκίμια πριν και μετά τη διδασκαλία, παρέχοντας ανατροφοδότηση και στήριξη στους/στις μαθητές/τριες, οι οποίοι δυσκολεύτηκαν να φτάσουν τους στόχους που τέθηκαν για την διδασκαλία. Ακόμη, να είναι αποτελεσματικοί σε σχέση με όλες τις ικανότητες των μαθητών/τριών στην τάξη τους, ανεξάρτητα από τις ατομικές τους διαφορές στον ακαδημαϊκό τομέα.

Τέλος, χαρακτηριστικό του/της αποτελεσματικού/ης εκπαιδευτικού είναι και η διενέργεια δίκαιων και έγκυρων κρίσεων όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα του/της, διότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όσο το δυνατό περισσότεροι παράγοντες οι οποίοι δύνανται να επηρεάζουν τον/την εκπαιδευτικό στην υλοποίηση τόσο του έργου του/της, όσο και του έργου της σχολικής μονάδας. Μέσα σε αυτούς τους παράγοντες περιλαμβάνονται το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού, οι οικονομικοί και ανθρώπινοι πόροι των σχολείων και τα διαθέσιμα μέσα στήριξης της διδασκαλίας. (Creemers, 1994' Kyriakides, Campbell & Gagatsis, 2000)

Όρος του/της καλού/ης δασκάλου/ας: Ο όρος του/της καλού/ης δασκάλου/ας συνοδεύεται συχνά με τα «ηθολογικά» χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του/της, όπως για παράδειγμα: αγάπη για τα παιδιά, αγάπη για το επάγγελμα, αγάπη προς την πατρίδα, αγάπη προς την εκκλησία, διάθεση προσφοράς στην κοινότητα, καλή συμπεριφορά, ήθος, κ.λπ. (Χριστοφίδου, 2014)

Όρος του/της αποτελεσματικού/ης εκπαιδευτικού: Η έννοια του/της αποτελεσματικού/ης εκπαιδευτικού προσδιορίζεται με βάση την επίδρασή του στη

γνωστική, κοινωνική, ψυχοκινητική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριων του/της. (Χριστοφίδου Έ, 2014)

### 1.5 Το έργο του/της εκπαιδευτικού

Τα τελευταία χρόνια πολλοί Έλληνες ορίζουν το έργο του/της εκπαιδευτικού, ως «το αποτέλεσμα της δράσης του/της ή την ίδια τη δράση που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης» (Γκότοβος, 1984). Λίγα χρόνια μετά ορίζεται «ως το σύνολο των ενεργειών που καταβάλλουν η πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα, προκειμένου ν' αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό, όλοι οι εταίροι καθίστανται συνυπεύθυνοι για την παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου» (Μπαλάσκας 1992), ενώ την ίδια χρονιά ο Κασσωτάκης ορίζει ότι στον όρο εκπαιδευτικό έργο «περιλαμβάνονται όλα τα προϊόντα του/της εκπαιδευτικού συστήματος, τόσο με την έννοια της παραγωγής, όσο και με την έννοια της ανάπτυξης των δυνατοτήτων των μελών του κοινωνικού συνόλου, ώστε οι πολίτες να καθίστανται ικανοί να κατανοούν τη συνέχεια, το νόημα και τις αξίες του ανθρώπινου πολιτισμού και να συνεργάζονται με τους άλλους για τη δημιουργία μιας κοινωνίας δικαίου και αρμονικής συμβίωσης».

Ένα χρόνο μετά, δίνεται ένας ακόμη ορισμός, ο οποίος χωρίζεται σε τρία επίπεδα προσπαθώντας να καλύψει ένα μεγαλύτερο εύρος για το έργο του/της εκπαιδευτικού. Ο Παπακωνσταντίνου (1993) ορίζει ότι ως εκπαιδευτικό έργο «το σύνολο ενεργειών και προσπαθειών, προκειμένου να εκτελεστεί, να επιτευχθεί ορισμένη εργασία στο χώρο του σχολείου και το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος, ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών, καθώς και της εκπαίδευσης ως θεσμού. Σύμφωνα με τον τελευταίο ορισμό το εκπαιδευτικό έργο πραγματοποιείται σε τρία αλληλεξαρτώμενα επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο παρατηρείται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί και ως μια διαδικασία και ως το τελικό προϊόν της λειτουργίας του. Στο δεύτερο επίπεδο γίνεται αναφορά στην σχολική μονάδα, η οποία λειτουργεί και ως διαδικασία, αλλά και ως ένα αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας. Το τρίτο και τελευταίο επίπεδο ασχολείται με την σχολική τάξη για την ακρίβεια η σχολική τάξη έχει ως αποτέλεσμα την δραστηριότητα συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, το οποίο έχει ως συνέπεια το προϊόν της διδακτικής πράξης».

### 1.6 Αξιολόγηση

Αξιολόγηση («αξιολογώ»= αξία + λέγω) είναι η προσπάθεια να προσδιορίσουμε την αξία κάποιου πράγματος, κάποιας διαδικασίας, κάποιου προσώπου κλπ. Οι απόψεις

των ερευνητών για τον ορισμό της αξιολόγησης διαφοροποιούνται μέσα στο χρόνο. Οι κύριοι εκπρόσωποι που ασχολήθηκαν με τον ορισμό της αξιολόγησης είναι ο Scriven, ο Stufflebeam και οι Fitzpatrick. Κατά την άποψη του Scriven (1991) η αξιολόγηση ορίζεται ως η διαδικασία αποτίμησης της αξίας ενός πράγματος ή μια διαδικασίας. Στην συνέχεια, σύμφωνα με τον Stufflebeam (2005), η αξιολόγηση ορίζεται ως μια συστηματική μελέτη για το καθορισμό της αξίας και του αποτελέσματος ενός προγράμματος. Τέλος, οι Fitzpatrick (2004) υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση είναι μια συστηματική, αυστηρή, λεπτομερής εφαρμογή επιστημονικών μεθόδων με στόχο την αποτίμηση του σχεδιασμού, της εφαρμογής, της βελτίωσης και των αποτελεσμάτων ενός προγράμματος, και κατ' επέκταση του/της εκπαιδευτικού, καθώς και της διδασκαλίας. Η αξιολόγηση που έχει ως αντικείμενο ένα ή περισσότερα στοιχεία της εκπαίδευσης τα οποία χρησιμοποιούνται, είτε στην επίσημη εκπαίδευση είτε σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική δραστηριότητα, αποκαλείται εκπαιδευτική αξιολόγηση.

Στην Ελλάδα το Π.Δ. 152 / 2013, ορίζει ως σκοπό της αξιολόγησης, τη συμβολή της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου προς όφελος των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών και της κοινωνίας. Ο σκοπός αυτός προωθείται μέσω επιμέρους στόχων, που διευρύνουν και αλλάζουν τους ρόλους εκπαιδευτικών και μαθητών.

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση έχει συνδυαστικά διαφορετικούς στόχους, οι οποίοι και διαμορφώνουν, μεταξύ άλλων: α) τα κριτήρια, β) τα μέσα, γ) το πλαίσιο της αξιολόγησης, δ) την ταυτότητα αυτών που αξιολογούν. Σε όλες τις περιπτώσεις, παρά τις διαφοροποιήσεις που υπάρχουν, κοινή βασική παραδοχή αποτελεί η θέση της εκπαίδευσης, η οποία είναι μια διαδικασία σκόπιμη και συνειδητή. Επίσης, θέτει στόχους, ενώ ταυτόχρονα ενεργοποιεί εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες γνωστικά αλλά και συναισθηματικά. Αυτό το καταφέρνει με τα μέσα που επιλέγει, τα οποία δημιουργούνται για την επίτευξη του σκοπού της.

Ο παλιός τρόπος αξιολόγησής των συστημάτων των εκπαιδευτικών, και κατ' επέκταση του έργου τους, βασίζονταν συνήθως σε μεγάλο βαθμό, σε παρατηρήσεις στην τάξη που διενεργούσαν οι διευθυντές σχολείων. Στην ιδανική περίπτωση, τα ευρήματα από αυτές τις αξιολογήσεις χρησιμοποιούνταν κυρίως για την παροχή σχολίων στους εκπαιδευτικούς, την καθοδήγηση της επαγγελματικής τους εξέλιξης αλλά κυρίως για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού του/της έργου. Πολλά συστήματα έχουν υποστεί σημαντικές αλλαγές τα τελευταία χρόνια (Οικονόμου, 2019/2020). Στην εξέλιξη των χρόνων, ο/η εκπαιδευτικός αξιολογείται όλο και πιο συχνά, σε περισσότερα αντικείμενα, καθώς επίσης και με διάφορους τρόπους. Για παράδειγμα, αξιολογείται στον ατομικό



φάκελο, στην επίδοση των μαθητών/τριών, με συνέντευξη, με παρατήρηση στις διδασκαλίες, μέσα από γραπτή εξέταση κ.λπ. Όσο αφορά τον προβληματισμό γύρω από την προσβασιμότητα στα αποτελέσματα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, δηλαδή σχετικά με το ποιοι θα έχουν την δυνατότητα να αξιολογούν το έργο των εκπαιδευτικών, παρατηρείται ότι μπορούν να το αξιολογήσουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο προϊστάμενος εκπαίδευσης, όπως επίσης μπορούν οι γονείς-κηδεμόνες των μαθητών, οι ίδιοι οι μαθητές/τριες κ.λπ. (Ανδρεαδάκης, 2007/2013)

Σύμφωνα με τον ορισμό του Κασσωτάκη, το 1992, για την αξιολόγηση, δεν πρόκειται για μία υπολογιστική ενέργεια, αλλά ούτε μόνο για μία καταγραφή των επιδόσεων των εκπαιδευομένων ή των προσόντων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Μέσα από τις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου προσδιορίζεται η αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών επενδύσεων, ελέγχεται ο βαθμός επιτυχίας του εκπαιδευτικού προγραμματισμού, καθώς και η καταλληλότητα των εκπαιδευτικών μέσων. Παράλληλα, αξιολογείται η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και εκτιμώνται οι επιμορφωτικές τους ανάγκες. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου χρησιμεύουν και ως βάση για την αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού του σχολείου.

Συνεπώς, εύκολα συμπεραίνει κανείς από τα παραπάνω, πως μέσα από διάφορα χαρακτηριστικά που αναλύθηκαν για τον/την αποτελεσματικό/η εκπαιδευτικό, καθώς και από την αξιολόγηση είτε άλλων, είτε του/της ίδιου/ας, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να βελτιώσει το έργο του, ανάλογα με τις προσδοκίες και τη θέληση που έχει. Όσο αφορά την αξιολόγηση, γίνεται αντιληπτό, ότι κάθε φορά θα πρέπει να ορίζεται και διαφορετικός τίτλος, ώστε να προσαρμόζεται στο περιεχόμενο και τους στόχους που είναι μεν ποικίλοι και διαφορετικοί, αλλά πάντα έχουν ως κοινό σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου μέσω του οποίου ο μαθητής θα αναπτύσσει ικανότητες, ως αποτέλεσμα γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών. Ο σκοπός αυτής της προσέγγισης, παραμένει ο ίδιος και δεν είναι άλλος από τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την ευρύτερη έννοια. Τέλος, θα μπορούσε να ειπωθεί, ότι το πλεονέκτημα των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών είναι ότι οδηγούν τους μαθητές/τριες στην απόκτηση θετικής στάσης τόσο για το σχολείο, όσο και για τη μάθηση, ενώ παράλληλα η δουλειά τους βελτιώνει την επίδοση των μαθητών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

### 2.1 Ιστορικές αναφορές της αποτελεσματικής διδασκαλίας

Η διδασκαλία και η μάθηση στα σχολεία αποτελούσε και αποτελεί ακόμη και σήμερα ένα κρίσιμο θέμα για την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και την κοινωνία γενικότερα. Πολλοί άνθρωποι, θεωρούν ότι, όποιος κατέχει καλά τα αντικείμενο του, μπορεί και να το διδάξει, όμως αυτό δεν είναι ακριβές. Απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική διδασκαλία είναι να γνωρίζει ο/η εκπαιδευτικός τον τρόπο με τον οποίο οι συγκεκριμένες δραστηριότητες οδηγούν όχι μόνο στη μάθηση, αλλά και στις παραμέτρους που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των παραγόντων αυτών. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ένα ευρύ φάσμα των δεξιοτήτων, όσον αφορά τη διδακτική τους πράξη, με σκοπό να διασφαλίσουν τον αποτελεσματικό τρόπο μάθησης των μαθητών/τριών τους. Βασικός παράγοντας για την διασφάλιση της αποτελεσματικότητας αποτελεί ο συνδυασμός της γνώσης των γνωστικών αντικειμένων, αλλά και της φύσης της αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Ο Kyriacou (1997) επισημαίνει, ότι η ουσία της αποτελεσματικής διδασκαλίας έγκειται στην ικανότητα του δασκάλου να δημιουργεί όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις για μια μαθησιακή εμπειρία μέσω της οποίας ο μαθητής θα επιτύχει το επιθυμητό μαθησιακό αποτέλεσμα. Για να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος στόχος, απαραίτητη είναι η εμπλοκή του/της μαθητή/τριας στις μαθησιακή διδασκαλία. Αυτό είναι και ένα καίριο θέμα στο οποίο αρκετές έρευνες εστίασαν, καθώς επίσης και στους παράγοντες που διευκολύνουν την εμπλοκή αυτή. (Bartlett & Burton, 2007·Slavin, 2006·Woolfolk, Hughes, & Walkup 2008).

Σύμφωνα με τον Kyriacou υπάρχουν τρεις κρίσιμες συνθήκες για τη μάθηση, α) ο/η μαθητής/τρια να παρακολουθεί με προσοχή την μαθησιακή εμπειρία, β) ο/η μαθητής/τρια να είναι δεκτικός στη μαθησιακή εμπειρία και γ) η μαθησιακή εμπειρία να είναι η κατάλληλη, για να επιτευχθεί η αποτελεσματική μάθηση. Επιπλέον ο Kyriacou εστιάζει σε τέσσερις παράγοντες που θεωρεί σημαντικούς, α) τη φύση της μάθησης των μαθητών/τριών, β) την διαδικασία της μάθησης, γ) τα κριτήρια και την ενίσχυση των μαθητών/τριών και δ) την εμπλοκή της μάθησης τους ως μάθηση. Αρκετές έρευνες έδειξαν, αναγκαία την εμπλοκή των μαθητών/τριών στην διαδικασία της μάθησης τους ως προτεραιότητα σε σχέση με την καλλιέργεια κίνητρων. (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004,·Glanville & Wildhagen, 2007). Το γεγονός αυτό δείχνει μια άποψη που δεν ήταν εξ' αρχής φανερή. Αναδεικνύει ότι αυτό, είναι η αποτελεσματική διδασκαλία που επιτρέπει σε μαθητές/τριες με χαμηλά κίνητρα να εμπλακούν στη διδασκαλία της μάθησης. Από μια

άλλη οπτική, αυτή του Pintrich (2004), οι μαθητές/τριες που έχουν το κίνητρο για την επίτευξη ενός στόχου, είναι ενεργητικοί στη διαδικασία της μάθησης, μπορούν να καθορίζουν τους στόχους τους και παρακολουθούν την πρόοδο τους, σε σχέση με τον στόχο που έθεσαν. Παράλληλα, καταφέρνουν να προσαρμόσουν την σκέψη, τα κίνητρα και την συμπεριφορά τους με γνώμονα πάντα την επίτευξη του στόχου που έχουν θέσει.

Λίγο αργότερα το 2001 έγινε λόγος από τον Παπανδρέου, για τους έμμεσους και τους άμεσους παράγοντες αποτελεσματικής διδασκαλίας, όπου οι μεν πρώτοι σχετίζονται με τις δυνάμεις, όπως είναι η πολιτική, η οικονομία, τα διαθέσιμα υλικά και κτίρια, την κοινωνική και οικονομική προέλευση των μαθητών και μαθητριών μέσα σε μια τάξη, την διεύθυνση του σχολείου και την ευφυΐα των μαθητών/τριων. Οι δε δεύτεροι, σχετίζονται με δυνάμεις που μπορούν να επιφέρουν τόσο βραχυπρόθεσμα, όσο και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, καθώς ταυτίζονται με τα πέντε «βασικά είδη συμπεριφοράς» που αναφέρονται από τον (Borich, 1988, Ανδρεαδάκης, 2004).

Συγκεκριμένα, ο όρος καθαρότητα, αναφέρεται στην ακρίβεια και στην σαφήνεια με την οποία ο/η δάσκαλος/α εμφανίζει στους/στις μαθητές/τριες μια παρουσίαση. Βρίσκει έναν ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο επιλέγει να οργανώσει την ύλη και τους στόχους του/της, τις επιμέρους γνώσεις του/της, την επιλογή και τη χρήση της κατάλληλης διδακτικής μεθοδολογίας και στην επικοινωνία, τη λεκτική και τη μη λεκτική, με τους/τις μαθητές/τριες του/της.

Ο όρος ποικιλία, αναφέρεται στην ικανότητα του/της εκπαιδευτικού για την ποικιλόμορφη παρουσίαση της κάθε διδασκαλίας του, καθώς αυτό είναι που την κάνει σημαντική και διαφορετική από τις άλλες, για την αποτελεσματικότητα του/της εκπαιδευτικού. Μέσα από την χρήση διάφορων και πρωτότυπων διδακτικών μέσων και με την προσέλκυση της προσοχής των μαθητών και των μαθητριών του, αλλά και την χρήση των απόψεων τους, με την αδιάκοπη προσφορά νέων περιεχομένων, αλλά και την κατανόηση τους, καθώς και με τον συνεχή έπαινο και την παροχή κινήτρων στα παιδιά, η ποικιλία μπορεί να γίνει ένα σημαντικό εργαλείο για κάθε εκπαιδευτικό.

Ο όρος προσήλωση στο καθήκον, δηλώνει περισσότερο την επιθυμία του/της δασκάλου/ας για την βελτίωση των μαθητών/τριων, που έχουν στην τάξη τους, σε οποιονδήποτε τομέα. Η ικανότητα για σχεδιασμό κατάλληλων διδασκαλιών και η χρήση σωστής μεθόδου για την υλοποίηση αυτών, καθώς και η επιλογή της σωστής ύλης που θα παρουσιάσει. Επιπλέον, είναι ο έλεγχος της πειθαρχίας των παιδιών και πάντα η ανατροφοδότηση και ενθάρρυνση των παιδιών που πρέπει να αποτελούν τα χαρακτηριστικά με τα οποία θα διακρίνεται ο/η δάσκαλος/α. Τέλος, ο μέτριος ως υψηλός

βαθμός επιτυχίας, που η διδασκαλία προάγει, έχει δείξει υψηλή επίδοση των μαθητών και των μαθητριών μιας τάξης.

Η έννοια της αποτελεσματικής διδασκαλίας έχει πολλά επίπεδα και παρουσιάζει διαφοροποιήσεις σε σχέση με την οπτική και τους παράγοντες με τους οποίους συσχετίζεται. Το 1993, ο Centra θεωρεί ότι η αποτελεσματική διδασκαλία είναι μια ενδεδειγμένη διαδικασία, η οποία καλλιεργεί και ενισχύει τη μάθηση που είναι ωφέλιμη για των σπουδαστών. Δέκα χρόνια μετά, το 2003 οι Campbell et al, έκαναν αναφορά στη αποτελεσματικότητα του/της καθηγητή/τριας και την σύνδεσαν με την επίδοση της στην απόδοση των σπουδαστών. Λίγα χρόνια αργότερα, ο Westwood (2006 από αναφορά στο Batool et al, 2015), αντιλαμβάνεται την αποτελεσματική διδασκαλία ως μια προσέγγιση που παρέχει σε όλους τους/τις φοιτητές/τριες τις περισσότερες ευκαιρίες για την αξιολόγηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τον Jarvis (2006) υπάρχουν έξι βασικές αρχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης που θα αναπτυχθούν συνοπτικά παρακάτω:

- Η μάθηση πρέπει να είναι μια ενεργητική διαδικασία στην οποία οι καθηγητές/τριες και οι μαθητές/τριες συνεργάζονται, ενώ και οι μαθητές/τριες εμπλέκονται σε μεγάλο βαθμό στην μαθησιακή διδασκαλία.
- Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες με τον/την δάσκαλο/α, αλλά και με τους/τις συμμαθητές/τριες, ενισχύουν τη μάθηση.
- Η χρήση της τεχνολογίας στην μαθησιακή διαδικασία είναι θεμιτό να υπάρχει, για αυτό και πρέπει ενθαρρύνεται.
- Η διδασκαλία πρέπει να καλλιεργεί τις δεξιότητες στους/στις μαθητές/τριες για να τους/τις προετοιμάσει για τις εξετάσεις.
- Η διδασκαλία πρέπει να συνδέει τη θεωρία και την πράξη με την πραγματική ζωή.
- Η διδασκαλία πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών.

Η διαφοροποίηση αποτελεί ίσως, μια από τις πιο πολυσυζητημένες διδακτικές μεθοδολογίες στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Σε μια προσπάθεια που έγινε για την βελτίωση της αποτελεσματικής διδασκαλίας για όλους τους/τις μαθητές/τριες, προτείνεται η διαφοροποίηση ως η διδακτική μεθοδολογία που αφενός ανταποκρίνεται στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών/τριων και αφετέρου, λειτουργεί ως μέσο παροχής αντισταθμιστικής αγωγής και κοινωνικής δικαιοσύνης. (Βαλιαντή, 2010)

Ο τρόπος διδασκαλίας, οι διδακτικές στρατηγικές, καθώς και τα χαρακτηριστικά ενός/μιας εκπαιδευτικού, αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της αποτελεσματικής

διδασκαλίας. Πρόσφατες έρευνες αποδεικνύουν ότι μόνο μια μέθοδος και προσέγγιση, δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική για όλους τους/τις μαθητές/τριες και για το λόγο αυτό, ενδείκνυται ο/η εκπαιδευτικός και είναι θεμιτό να διαθέτει ένα σύνολο διαθέσιμων υλικών από μεθόδους, τεχνικές και στρατηγικές, τις οποίες θα τα εφαρμόζει κατά την διδασκαλία του/της στη τάξη.

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της διαφοροποίησης, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, ως επιστημολογική προσέγγιση στηρίζεται στον εποικοδομητισμό και σε άλλες θεωρίες, όπως το παράδειγμα της μάθησης (learning paradigm) (Κουτσελίνη, 2008). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία σέβεται την διαφορετικότητα, ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών και μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση και την αύξηση των εκεχειριών μάθησης για όλους και όλες.

Σύμφωνα με την Hall (2002), η τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης, βασίζεται κυρίως σε επιμέρους θεωρίες, καθώς και σε έναν αριθμό μελετών και ερευνών, που υποστηρίζουν ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το αποτέλεσμα, το μαθησιακό περιβάλλον και την αξιολόγηση μπορεί να φέρει θετικές επιδράσεις στην μάθηση όλων των μαθητών/τριών. Για αυτό τον λόγο ο/η εκπαιδευτικός για να αποτελέσει τον συνδεδετικό κρίκο για στην επιτυχημένη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Βαλιάντη & Κουτσελίνη, 2008, θα πρέπει να βρει τρόπους με τους οποίους οι μαθητές/τριες που διαθέτουν διαφορετικά ενδιαφέροντα, έχουν διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας και διαφορετικό μαθησιακό προφίλ (Tomlinson, 2003), να μπορούν να οικοδομήσουν την γνώση. (Κουτσελίνη, 2008, Βαλιάντη & Κουτσελίνη, 2009).

## **2.2 Αποτελεσματική διδασκαλία**

Η αποτελεσματική διδασκαλία αποτελεί ένα από τα πιο πολυσυζητημένα θέματα τα τελευταία χρόνια, όχι μόνο στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, αλλά και σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα σε παγκόσμιο επίπεδο. Αποτελεσματική διδασκαλία, θεωρείται ένα σύνολο στο οποίο αλληλεπιδρούν δυναμικά οι γνώσεις, οι δεξιότητες και τα προσωπικά χαρακτηριστικά και επηρεάζουν, όχι μόνο την ανάπτυξη της προσωπικότητας, αλλά και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών (Davey, 1991). Υπάρχουν διδακτικές στρατηγικές που είχαν ως επίκεντρο τον/την μαθητή/τρια. Η εφαρμογή των μεθόδων αυτών, συνέβαλε σημαντικά στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, παρέχοντας ταυτόχρονα σπουδαίο αποτέλεσμα τόσο σε γνωστικό, όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο. (Valiente 2008, Van Gog & Paas 2008) Από όλα αυτά προέκυψε ότι η αποτελεσματική διδασκαλία, είναι ένας συνδυασμός πολλών παραγόντων που

σχετίζονται με το υπόβαθρο των εκπαιδευτικών, τον τρόπο που αλληλεπιδρούν με τους/τις μαθητές/τριες τους, αλλά και τις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους.

Σύμφωνα με τον Stronge (2018), η αποτελεσματική διδασκαλία αποτελεί εύστοχο συνδυασμό της καλής διαχείρισης της τάξης, της οργάνωσης, του αποτελεσματικού σχεδιασμού, αλλά και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του/της εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, παρομοιάζει το τρόπο με τον οποίο ο/η αποτελεσματικός/η εκπαιδευτικός πρέπει να διαχειρίζεται την τάξη, με αυτόν ενός διευθυντή ορχήστρας, ο οποίος αναδεικνύει την καλύτερη απόδοση κάθε μουσικού οργάνου, ώστε να παραχθεί ένας υπέροχος ήχος.

Σύμφωνα με την εμπειρική έρευνα, ο/η εκπαιδευτικός είναι ο/η σημαντικότερος/η παράγοντας για την επίδοση των μαθητών/τριων, ενώ είναι δύσκολο να γίνει η μέτρηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών. Παρόλα αυτά, η επιτυχία των μαθητών/τριων αποτελεί την μεγαλύτερη απόδειξη της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτών. Όσο οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν και πετυχαίνουν, τόσο και οι εκπαιδευτικοί πετυχαίνουν. Χαρακτηριστική είναι η φράση του Carroll (1994) «τίποτα, απολύτως τίποτα δεν έχει συμβεί στην εκπαίδευση μέχρι να συμβεί σε έναν μαθητή» (από αναφορά του Stronge 2018)

Δυστυχώς όμως, όσες έρευνες και αν έχουν γίνει, έχουν δώσει έμφαση στη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και έχουν καταφέρει να προσδιορίζουν τον/την εκπαιδευτικό ως σημαντικό παράγοντα στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά δεν έχει ξεκαθαριστεί πλήρως τι είναι αποτελεσματική διδασκαλία. Έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες για να δοθεί η έννοια της «αποτελεσματικής διδασκαλίας», όμως όλοι δυσκολεύονται να καλύψουν το εύρος της. Το γεγονός αυτό οφείλεται στις διαφορετικές πτυχές της, όπως είναι οι δεξιότητες και οι παρουσιάσεις του/της εκπαιδευτικού, οι διαπροσωπικές σχέσεις του/της με τους/τις μαθητές/τριες η πνευματική ενεργοποίηση του/της μαθητή/τριας, καθώς και η πολυδιάστατη φύση της. (Patric & Smart, 1998)

Πιο διεξοδικά, ο Ανδρεαδάκης και η Καδιανάκη (2010) αναφέρουν ότι ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/τριες είναι οι κατηγορίες που αποτελούν την βάση του σχολικού οργανισμού. Ορίζουν ως διδασκαλία αυτό που συμβαίνει είτε μέσα στο σχολική τάξη, είτε εκτός αυτής. Υπεύθυνος/η για αυτή είναι ο/η εκάστοτε εκπαιδευτικός. Στη συνέχεια τονίζουν ότι «ένας/μία αποτελεσματικός/η εκπαιδευτικός πραγματοποιεί αποτελεσματική διδασκαλία και μια αποτελεσματική διδασκαλία προϋποθέτει έναν

αποτελεσματικό εκπαιδευτικό». Συνεπώς, παρουσιάζουν τις δυο αυτές έννοιες ως ταυτόσημες.

Ο Κυγιάκου (1997), διατύπωσε ως αποτελεσματική διδασκαλία, τη διδασκαλία που κατορθώνει, μια καλά σχεδιασμένη μάθηση από τον/ην εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια όλου αυτού, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να θέτει τους στόχους του/της, να οργανώνει και να διασφαλίζει μια μαθησιακή εμπειρία, ούτως ώστε να επιτευχθεί το αναμενόμενο αποτέλεσμα. Ο Κυγιάκου θεωρεί ότι η αποτελεσματική διδασκαλία, βρίσκεται στην ουσία του κατά πόσο η διδασκαλία επιφέρει στο αναμενόμενο αποτέλεσμα.

Παρατηρείται ότι η αποτελεσματική διδασκαλία συνδέεται με τρεις παράγοντες α) το περιβάλλον, β) την διαδικασία και γ) το αποτέλεσμα. Στο σημείο αυτό, είναι φανερό, ότι οι μεταβλητές του περιβάλλοντος επιδρούν με τις μεταβλητές της διαδικασίας και κατ' επέκταση με τις μεταβλητές του αποτελέσματος. Οι μεταβλητές του περιβάλλοντος συνυπολογίζουν τα χαρακτηριστικά του πλαισίου τους με την μαθησιακή διδασκαλία και στην συνέχεια επιδρούν σε ένα βασικό μάθημα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, την επιτυχία της μαθησιακής διδασκαλίας. Από την άλλη πλευρά, οι μεταβλητές της διαδικασίας συνυπολογίζουν αυτό που συμβαίνει σε μια σχολική τάξη και στην συνέχεια σχετίζονται με τις αντιλήψεις, τις στρατηγικές και τη συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών, τις δραστηριότητες των μαθητών/τριών και τα καθήκοντα τους, τα οποία σύμφωνα με το Κυγιάκου (1997) περιλαμβάνουν τα εξής:

- Τον ενθουσιασμό του/της δασκάλου/ας.
- Την καθαρότητα της σκέψης και τη σαφήνεια στην έκφραση.
- Τη χρήση ερωτήσεων.
- Τη χρήση επαίνου και εποικοδομητικής κριτικής.
- Τις στρατηγικές διαχείρισης της τάξης.
- Τις τεχνικές πειθαρχίας.
- Το κλίμα της τάξης.
- Την οργάνωση του μαθήματος.
- Την καταλληλότητα των εργασιών.
- Το είδος της ανατροφοδότησης των μαθητών.
- Τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στο μάθημα.
- Την οικοδόμηση σχέσης αλληλεπίδρασης των μαθητών/τριών με τον/την δάσκαλο/α.
- Τις στρατηγικές μάθησης των μαθητών.

Οι μεταβλητές του αποτελέσματος, συνυπολογίζουν τα επιθυμητά αποτελέσματα από τους/τις εκπαιδευτικούς, τα οποία αποτελούν την βάση για το σχεδιασμό του μαθήματος, καθώς και τα κριτήρια με τα οποία μπορεί να μετρηθεί η αποτελεσματική διδασκαλία. Σε αυτές τις μεταβλητές των μαθησιακών αποτελεσμάτων, μπορούν συμπεριληφθούν και τα παρακάτω:

- Αυξημένες γνώσεις και δεξιότητες.
- Αυξημένο ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο.
- Αυξημένα πνευματικά κίνητρα.
- Αυξημένη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση.
- Αυξημένη αυτονομία.
- Αυξημένη κοινωνική ανάπτυξη.

Όλες οι παραπάνω μεταβλητές αποτέλεσαν κατά καιρούς, αντικείμενο ερευνών και μέσα από τις οποίες έγινε προσπάθεια να αποφασιστούν οι παράγοντες που συνδέονται με την αποτελεσματική διαδικασία. Παρακάτω θα ακολουθήσουν τα δέκα κριτήρια που αποσαφηνίστηκαν από έρευνες των (Good & Brophy, 2003, Petty, 2006, Stronge, 2007), σχετικά με τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας:

- Σαφήνεια των εξηγήσεων και κατευθύνσεων του/της εκπαιδευτικού.
- Δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού κλίματος προσανατολισμένου στο έργο.
- Ποικιλία μαθησιακών δραστηριοτήτων.
- Δημιουργία και διατήρηση ρυθμού στο μάθημα.
- Ενθάρρυνση της συμμετοχής των μαθητών/τριών και εμπλοκή όλων στο μάθημα.
- Παρακολούθηση της προόδου των μαθητών/τριών και των αναγκών τους.
- Παρουσίαση καλά δομημένου και οργανωμένου μαθήματος.
- Παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης στους μαθητές.
- Ικανοποίηση των μαθησιακών στόχων.
- Ορθή χρήση της τεχνικής των ερωτήσεων (Kyriacou, 1997).

Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας μπορούν να συνδεθούν με τα τέσσερα βασικά στοιχεία της επικοινωνίας α) αποκωδικοποίηση, β) κωδικοποίηση, γ) μετάδοση, δ) ανατροφοδότηση. Η επικοινωνία είναι βασικός παράγοντας για την αποτελεσματική διδασκαλία και για το λόγο αυτό, η συνύπαρξη της με τα παραπάνω τέσσερα στοιχεία, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, συνεπάγεται η αποτελεσματικότητα της (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010).

Σύμφωνα με τον Stronge (2007, 2018) οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να δημιουργήσουν σχέση εμπιστοσύνης και επικοινωνίας με τους/τις



μαθητές/τριες τους, να προβάλλουν την αξιοπιστία τους και να δώσουν έμφαση στη δικαιοσύνη και τον σεβασμό. Για τους/τις μαθητές/τριες όλα τα χαρακτηριστικά είναι σημαντικά, αλλά κυρίως τα δυο τελευταία θεωρούνται απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική διδασκαλία. Παράλληλα, με τα ευρήματα που τονίζουν την αξία της δίκαιης και ισότιμης αντιμετώπισης όλων των μαθητών/τριων, κατά τη φοίτηση τους σε όλες τις σχολικές βαθμίδες (Osterman, 2010· Watson, Miller, Davis, & Carter, 2010).

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι η αποτελεσματική διδασκαλία είναι κρίσιμος παράγοντας για την επιτυχία των μαθητών/τριών. Από τις έρευνες που έχουν γίνει, προκύπτει ότι η δικαιοσύνη που επιδεικνύει ο/η εκπαιδευτικός και η αμεροληψία με την οποία αντιμετωπίζει τους/τις μαθητές/τριες του, οι επικοινωνιακές δεξιότητες που διαθέτει και συγκεκριμένα οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες, αλλά και οι διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές που χρησιμοποιεί, αποτελούν κρίσιμους παράγοντες που συνδέονται στενά με τις επιδόσεις των μαθητών/τριών και κατά συνέπεια, με την αποτελεσματική διδασκαλία (Kutnick & Jules, 1993· Stronge, 2007, 2018· Sutcliff, 2011).

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, ωστόσο, είναι δύσκολο να αλλάξουν και συνήθως προσέρχονται στη διδακτική πράξη με προκαθορισμένες ιδέες για το περιεχόμενο της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί, ωστόσο, είναι εκείνοι που δείχνουν πρόθυμοι να εξετάσουν νέες ιδέες, καθώς και μεθόδους που θα βελτιώσουν τη διδακτική τους πρακτική. Οι Tobin και Fraser (1989) διαπίστωσαν ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και ο τρόπος που επιδρούσαν στο πρόγραμμα σπουδών, είχαν άμεση επίπτωση στον τρόπο που μάθαιναν οι μαθητές/τριες, στο κίνητρο και στην εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, ο Stronge, εκτός από την προσωπικότητα του/της εκπαιδευτικού, ουσιώδη στοιχεία για την αποτελεσματική διδασκαλία θεωρεί την ικανότητα διαχείρισης και την οργάνωσης της τάξης, τον αποτελεσματικό σχεδιασμό, την εποπτεία και ενίσχυση της προόδου και του δυναμικού των μαθητών/τριών του και την επαγγελματική στάση.

### **2.3 Αποτελεσματική διδασκαλία- αποτελεσματικός/η εκπαιδευτικός**

Τις τελευταίες δεκαετίες, θεωρείται δεδομένο, ότι κάθε άνθρωπος κάποια στιγμή, έχει υπάρξει μαθητής. Οι περισσότεροι άνθρωποι πολλές φορές μπαίνουν στην διαδικασία να χαρακτηρίσουν ένα/μία εκπαιδευτικό για το έργο του. Καθώς πέρασαν τα χρόνια, διατυπώθηκαν διάφορα ερωτήματα όπως είναι «γίνεται ή γεννιέται όμως κάποιος δάσκαλος;», «αποτελεί η αποτελεσματική διδασκαλία ζητήματα προσωπικότητας;». Δεν είναι λίγοι και λίγες αυτοί/ες που κάθε χρόνο επιθυμούν να γίνουν εκπαιδευτικοί. Είναι γνωστό ότι στη διαδικασία της επαγγελματικής επιλογής, παρεμβαίνουν παράγοντες που

δεν υπόκεινται στη δικαιοδοσία, στον έλεγχο και στη βούληση τους (Miller, 1970, Φρειδερίκου, Φολέρου - Τσερούλης, 1991). Η Καλδιανή (2008) έφτασε στο συμπέρασμα, ότι ο/η δάσκαλος/α γίνεται και δεν γεννιέται, ορμώμενη από το γεγονός ότι υπάρχουν άνθρωποι που διδάσκουν ανθρώπους για το πως να γίνουν δάσκαλοι.

Ο Κυγιάκου (1997), ορίζει ως αποτελεσματική τη διδασκαλία στην οποία η μάθηση σχεδιάζεται από τον/την εκπαιδευτικό. Αυτό έχει ως προϋπόθεση, ότι ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σίγουρος/η για αυτό που θα διδάξει, καθώς και να έχει ξεκάθαρη ιδέα για το ποια μάθηση πρόκειται να καλλιεργήσει. Πιο συγκεκριμένα, να έχει θέσει τους στόχους, να έχει οργανώσει και να έχει εξασφαλίσει μια μαθησιακή εμπειρία, έτσι ώστε να κατορθώσει να τους πραγματοποιήσει.

Σύμφωνα με τα παραπάνω προκύπτει ότι ο/η αποτελεσματικός/η εκπαιδευτικός είναι αυτός/η που ενδιαφέρεται για την επίδραση που ασκεί η προσωπικότητα του πάνω στους/στις μαθητές/τριες του, πιστεύοντας ότι μπορεί να επιδράσει θετικά, τόσο την προσωπικότητα τους, όσο και σε όλη τους τη ζωή (Anderson, 1989). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Myers και Myers (2000), ο/η αποτελεσματικός/η εκπαιδευτικός είναι αυτός/η που καταφέρνει να δημιουργήσει ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο συμπεριλαμβάνεται η προσωπική ανάπτυξη των μαθητών/τριων ενώ ταυτόχρονα παροτρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση.

Με βάση όλα τα παραπάνω και την βιβλιογραφία. παρατηρείται ότι το επίθετο αποτελεσματικός/η εκπαιδευτικός και αποτελεσματική διδασκαλία, θεωρείται ότι ταιριάζουν σε ένα εκπαιδευτικό που ξεκινάει να σχεδιάσει, να οργανώσει και στο τέλος να δραματοποιήσει μια διδασκαλία που επιδιώκει να είναι αποτελεσματική (Καδιαλάνη, Μ. Ι, 2008).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΣΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

### 3.1 Ο «Χρόνος» ως παράγοντας αποτελεσματικής διδασκαλίας

Στην βιβλιογραφία αναφέρεται ότι ορόσημο για την μελέτη του χρόνου στην διδασκαλία αποτελεί η αναφορά του Carroll στο άρθρο του 1963 "A Model of School Learning" στο οποίο ορίζει ως βαθμό μάθησης «ο χρόνος που δαπανάται πραγματικά στην εκμάθηση, διαιρούμενος με το χρόνο που απαιτείται για μάθηση». Στο μοντέλο του Carroll, ο χρόνος που απαιτείται για έναν/μία συγκεκριμένο/νη μαθητή/τρια να μάθει μια συγκεκριμένη ιδέα εξαρτάται από πέντε παράγοντες:

1. Δεξιότητα: Το χρονικό διάστημα που χρειάζεται ένα άτομο για να μάθει μια δεδομένη εργασία υπό βέλτιστες εκπαιδευτικές συνθήκες
2. Ικανότητα: Ικανότητα κατανόησης των οδηγιών
3. Επιμονή: Το χρονικό διάστημα που το άτομο είναι πρόθυμο να συμμετάσχει ενεργά στη μάθηση
4. Ευκαιρία μάθησης: ο χρόνος που διατίθεται για τη μάθηση
5. Ποιότητα οδηγιών: Το επίπεδο με το οποίο παρουσιάζεται η διδασκαλία, ώστε να μην απαιτείται πρόσθετος χρόνος για την κατανόηση, πέραν αυτού που ο μαθητής διαθέτει τις δεξιότητες να κατανοήσει.

### 3.2 Είδη Εκπαιδευτικού Χρόνου

Η κατανόηση της έρευνας σχετικά με τις επιπτώσεις των παραγόντων του χρόνου απαιτεί κάποια εξοικείωση με τα διάφορα είδη εκπαιδευτικού χρόνου, με τα οποία ασχολούνται οι ερευνητές. Οι ορισμοί αυτοί προέρχονται από το έργο των Anderson (1983), Bloom (1976) και Fisher, (1980).

- ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΟΣ - ΔΙΑΘΕΣΙΜΟΣ ΧΡΟΝΟΣ: είναι ο χρόνος που διατίθεται για μια δραστηριότητα ή ένα συμβάν. Όταν οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές της εκπαίδευσης μιλούν για τον διαθέσιμο χρόνο, αναφέρονται σε ένα από τα ακόλουθα στοιχεία:

1. Σχολικός χρόνος: Ο χρόνος που αφιερώνεται στο σχολείο. Όταν χρησιμοποιείται με αυτόν τον τρόπο, ο χρόνος μπορεί να αναφέρεται στον αριθμό σχολικών ημερών σε ένα έτος ή στον αριθμό ωρών σε μια σχολική μέρα.

2. Χρόνος στην αίθουσα: Ο χρόνος που δαπανάται στις αίθουσες διδασκαλίας εντός του σχολείου (δηλαδή, εκτός από το γεύμα, τη διακοπή ή το χρόνο που δαπανάται για την αλλαγή των μαθημάτων, κ.λπ.).
  3. Εκπαιδευτικός χρόνος: Το τμήμα του χρόνου στην τάξη που δαπανάται για τη διδασκαλία στους/στις μαθητές/τριες συγκεκριμένων γνώσεων, εννοιών και δεξιοτήτων που σχετίζονται με τα σχολικά θέματα, (δηλαδή, αποκλείει τα συνήθη διαδικαστικά θέματα, τις μεταβάσεις και την πειθαρχία).
- Ο ΧΡΟΝΟΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ, ή TIME-ON-TASK: αναφέρεται σε τμήματα του χρόνου κατά τη διάρκεια των οποίων οι μαθητές/τριες δίνουν προσοχή σε μια εργασία μάθησης από την οποία προσπαθούν να λάβουν τη γνώση. Από το χρόνο συμμετοχής στη μάθηση, αφαιρείται ο χρόνος που δαπανάται για κοινωνικοποίηση, ονειροπόληση, κλπ.
  - Ο ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ - ACADEMIC LEARNING TIME (ALT): είναι ένας όρος και μια έννοια που προκύπτει από μια μεγάλης κλίμακας ερευνητική προσπάθεια που ονομάζεται «Beginning Teacher Evaluation Study» (BTES) και διεξήχθη τη δεκαετία του 1970. Η ALT αναφέρεται στο τμήμα του χρόνου που αφιερώνουν οι μαθητές/τριες σε εργασίες με κατάλληλο επίπεδο δυσκολίας για αυτούς και αντιμετωπίζουν υψηλά επίπεδα επιτυχίας (εξαιρείται ο χρόνος που αφιερώνεται σε εργασίες που είναι πολύ εύκολες, ή πολύ δύσκολες).
  - ΝΕΚΡΟΣ ΧΡΟΝΟΣ - αναφέρεται σε περιόδους στην τάξη κατά τη διάρκεια των οποίων οι μαθητές/τριες αναμένεται να κάνουν κάτι, δηλαδή ο χρόνος που ο δάσκαλος ή η δασκάλα δεν κατάφερε να αξιοποιήσει ή να διαχειριστεί με οποιονδήποτε τρόπο, σωστά. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι αυτά τα διαφορετικά μέτρα δεν αναφέρονται απλώς σε διαφορετικά χρονικά ποσά ή σε χρόνο που δαπανάται σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Αντίθετα, αντιπροσωπεύουν διαφορετικούς τρόπους σύλληψης του χρόνου και της διαχείριση του.  
Ο Anderson εξέτασε αυτές τις διαφορετικές έννοιες και επισήμανε ότι:
1. Ο χρόνος συμμετοχής, "αντανακλά τις αξίες", δηλαδή πως διαθέτει μια περιφέρεια, ένα σχολείο ή ένας δάσκαλος - μια δασκάλα, το χρόνο της εκπαίδευσης και πως τον κατανέμει στις διαφορετικές δραστηριότητες.

2. Ο εκπαιδευτικός χρόνος "αντανακλά την οργάνωση και τη διαχείριση της τάξης". Με άλλα λόγια, ο χρόνος που είναι πραγματικά διαθέσιμος και δαπανάται στη διδασκαλία είναι ενδεικτικός της ικανότητας του/της δασκάλου/ας να οργανώνει εκπαιδευτικές δραστηριότητες και να συμπιέζει τις μη εποικοδομητικές, όπως είναι οι μεταβάσεις και η πειθαρχία. Επίσης η μέτρηση του "νεκρού" χρόνου επιτρέπει συμπεράσματα σχετικά με τις δεξιότητες οργάνωσης/διαχείρισης του/της δασκάλου/ας.
3. Ο χρόνος συμμετοχής, εν τω μεταξύ, "αναφέρεται στη διδασκαλία," πιο συγκεκριμένα, αποκαλύπτει την ικανότητα του/της δασκάλου/ας στην επιλογή των δραστηριοτήτων μάθησης που προσελκύουν την προσοχή των μαθητών/τριων και την διατηρούν επικεντρωμένη.
4. Τέλος, ο ακαδημαϊκός χρόνος μάθησης «αναφέρεται στη μάθηση», επικεντρώνεται σε καταστάσεις στις οποίες οι μαθητές/τριες και το εκπαιδευτικό υλικό συνδέονται αρμονικά και η μάθηση ολοκληρώνεται με αρκετά ιδανικό τρόπο.

Η Cotton δημοσίευσε το Νοέμβριο του 1989 το «Educational Time Factors» αποτελεί μια μελέτη επισκόπησης ερευνών, που μελετούσαν τη σχέση μεταξύ ενός ή περισσότερων παραγόντων του εκπαιδευτικού χρόνου και των αποτελεσμάτων των μαθητών/τριων, των στάσεων και των επιτευγμάτων τους.

Η έρευνα σχετικά με τους παράγοντες του χρόνου συνδέεται στενά με την έρευνα σε δύο ακόμη τομείς της μάθησης και της εργασίας που αφορούν, εν μέρει, τις επιπτώσεις που προκαλούνται από την αύξηση των κονδυλίων για την εκπαίδευση και την αύξηση του χρόνου εργασίας. Η μελέτη της Cotton έδειξε:

### **I. Χρήση Εκπαιδευτικού Χρόνου**

Η πρώτη παρατήρηση που έγινε για την χρήση του εκπαιδευτικού χρόνου ήταν ότι υπάρχουν μεγάλες διαφορές στην εκπαιδευτική κατανομή του χρόνου σε όλα τα σχολεία και τις αίθουσες διδασκαλίας Anderson (1980), Slavin και Karweit (1984, 1985), Hossler, Stage και Gallagher (1988). Πολλοί άλλοι έχουν σημειώσει ότι ο χρόνος έκθεσης στην εκπαίδευση σε μια δεδομένη περιοχή μπορεί να ποικίλει πάρα πολύ - έτσι ώστε οι μαθητές/τριες σε ένα σχολείο ή μια τάξη μπορεί να αντιμετωπίσαν τρεις ή περισσότερες φορές, μεγαλύτερο χρόνο διδασκαλίας μαθηματικών, για παράδειγμα, από άλλες σχολικές μονάδες.

Ο Karweit (1984) και άλλοι σημειώνουν ότι η περαιτέρω διακύμανση του χρόνου έκθεσης στην εκπαίδευση επηρεάζεται από παράγοντες όπως, οι απουσίες,

καθυστερημένες αφίξεις, διαταραχή στην τάξη, χαμένος χρόνος, και το κλείσιμο των σχολικών μονάδων λόγω απεργιών ή καιρικών συνθηκών.

Οι ερευνητές έχουν επίσης κάνει συγκρίσεις, σχετικά με την αναλογία του χρόνου στο σχολείο προς το χρόνο διδασκαλίας και την αναλογία του χρόνου στην τάξη με το χρόνο συμμετοχής στη μάθηση. Οι έρευνες των Honzay (1986-87) και Karweit (1984, 1985) διαπίστωσαν ότι μόνο το ήμισυ περίπου της τυπικής σχολικής ημέρας χρησιμοποιείται στην πραγματικότητα για την εκπαίδευση, το υπόλοιπο του χρόνου αποσπάται από το σχολείο και τα θέματα τάξης. Σύμφωνα με τον Anderson (1983), Fredrick, Walberg, και Rasher (1979), και Seifert & Beck (1984), οι μαθητές/τριες ασχολούνται περίπου μόνο το ήμισυ του χρόνου τους στην τάξη πραγματικά με μαθησιακές δραστηριότητες, το υπόλοιπο του χρόνου δαπανάται σε διαδικαστικά θέματα τάξης, μεταβάσεις, πειθαρχικά θέματα, νεκρό χρόνο, ή δραστηριότητες χωρίς συμμετοχή στη μάθηση.

## **II. Χρήση του χρόνου και αποτελέσματα μαθητών**

Υπάρχει ελαφρώς θετική επίδραση μεταξύ του διατεθειμένου χρόνου και των επιδόσεων των μαθητών.

Μερικές μελέτες (π.χ, Wiley και Harnischfeger 1974, Kidder και O' Reilly, 1975) έχουν βρει μια ισχυρή θετική σχέση μεταξύ της ποσότητας της σχολικής εκπαίδευσης και των επιτευγμάτων και ορισμένοι ερευνητές έχουν βρει σχεδόν καμία σχέση (π.χ, Smith 1979 όπως και ορισμένες από τις μελέτες που αναθεωρήθηκαν από τον Borg 1980). Αλλά οι περισσότεροι ερευνητές και αναθεωρητές έχουν εντοπίσει μια αδύναμη, μη στατιστικά σημαντική -αλλά θετική- σχέση με τα επιτεύγματα. Αυτό το γενικό εύρημα προέκυψε από τις εργασίες των Anderson (1980, 1981), Blai (1986), Borg (1980), Brown και Saks (1986), Cotton και Savard (1981), Fisher και Berliner (1985), Fredrick και Walberg (1980), Honzay (1986-87), Karweit (1976, 1985), Leach και Tunnecliffe (1984), Levin και Tsang (1987), Lomax και Cooley (1979), Mazzarella (1984), Donnell (1978), Quartarola (1984), και Walberg(1988).

Είναι προφανές, πως αν δεν υπάρχει καθόλου χρόνος για την εκμάθηση ενός συγκεκριμένου θέματος, τότε η μάθηση δεν θα πραγματοποιηθεί. Αλλά αυτό που δείχνει η παραπάνω έρευνα είναι ότι όταν αυξάνεται ο διατεθειμένος χρόνος τα επιτεύγματα των μαθητών/τριών είναι ελαφρός καλύτερα σε σύγκριση με τους μαθητές και τις μαθήτριες που διαθέτουν λιγότερο χρόνο.

Υπάρχει θετική συνεισφορά του χρόνου που συμμετέχουν στη μάθηση οι μαθητές/τριες και των επιτευγμάτων τους. Αυτή η σχέση είναι ισχυρότερη από εκείνη του διατεθειμένου χρόνου, όσον αφορά την αποτελεσματικότητα, αλλά παραμένει μέτρια.

Η παρατήρηση αυτή προέρχεται από σχεδόν όλους τους ερευνητές των οποίων ζητήθηκε η γνώμη για την ανάλυση αυτή (Anderson 1975, 1980, Borg 1980, Cotton και Savard 1981, Derevensky, Hart και Farrell 1983, Fisher και Berliner 1985, Good και Beckerman 1978, Guskey και Gates 1986, Hossler, Stage και Gallagher 1988, Karweit 1982, 1984, 1985, Leach και Tunnecliffe 1984, Lomax και Cooley 1979, Mazzarella 1984, Donnell 1978, Quartarola 1984, Rosenshine 1979 και οι Sanford και Evertson 1983). Ωστόσο, αυτή η παρατήρηση σχετικά με το χρόνο κατά την συμμετοχική συνεργασία των μαθητών/τριών πρέπει να ερμηνευθεί με κάποια προσοχή. Οι έρευνες έδειξαν ότι οι επιπτώσεις ενός δεδομένου χρονικού διαστήματος φαίνεται να είναι διαφορετικές ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών, τις εκπαιδευτικές στρατηγικές και το αντικείμενο μάθησης.

Παρατηρείται επίσης, ότι υπάρχει μια πολύ θετική επίδραση μεταξύ του ακαδημαϊκού χρόνου μάθησης (ALT) και των επιδόσεων των μαθητών/τριων και των στάσεων τους.

Ο (ALT) αποτελεί ένα πολύ συγκεκριμένο είδος χρήσης του χρόνου. Αναφέρεται σε χρόνο που δίνεται για την υλοποίηση μιας συγκεκριμένης οδηγίας, όσο και στο χρόνο που διατίθεται σε κάποιο συγκεκριμένο μαθησιακό αντικείμενο. Επειδή ο ακαδημαϊκός χρόνος μάθησης είναι τόσο στενά συνδεδεμένος με τη φύση του έργου της μάθησης, όλοι οι ερευνητές και οι αναθεωρητές που διερεύνησαν τα αποτελέσματά της, διαπίστωσαν ότι φέρει μια πολύ στενή σχέση με τα επιτεύγματα και την στάση των μαθητών/τριων που εμπλέκονται σε αυτό. Anderson (1980) Borg (1980), Cotton και Savard (1981), Fisher και Berliner (1985), Karweit (1984), Mazzarella (1984), Donnell (1978), Quartarola (1984), Sanford και Evertson (1983) και Walberg (1988).

Αυτοί οι ίδιοι ερευνητές έχουν επίσης εντοπίσει τους τρόπους χρήσης του χρόνου που σχετίζονται αρνητικά με την επίτευξη αποτελεσμάτων. Αυτοί περιλαμβάνουν τις εκτός μαθησιακού αντικειμένου ενασχολήσεις, τον νεκρό χρόνο, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, τις διαταραχές, τις πειθαρχικές ενέργειες, και ορισμένες μορφές καθιστικής εργασίας (π.χ, σιωπηλή ανάγνωση στην τάξη).

### **3.3 Είδη συμμετοχικών εργασιών μάθησης**

Η παρατήρηση που σημειώνεται παραπάνω (ότι ο ακαδημαϊκός χρόνος μάθησης (ALT) έχει μια ισχυρή θετική σχέση με τα επιτεύγματα των μαθητών), δείχνει ότι δεν είναι

όλες οι μορφές συνεργασίας ίσες ως προς τα αποτελέσματά τους. Οι ερευνητές έχουν δώσει μεγάλη προσοχή στην ποιότητα του χρόνου συνεργασίας που δαπανάται από τους μαθητές/τριες, και έχουν εντοπίσει τις συνέπειες στους εκπαιδευτικούς και τους/τις υπεύθυνους/ες χάραξης πολιτικής.

Ο χρόνος συνεργασίας σε διαδραστικές δραστηριότητες με ένα/μία δάσκαλο/α επιτυγχάνει καλύτερες στάσεις από την ώρα στο θρανίο.

Η παρατήρηση αυτή προκύπτει από το έργο πολλών ερευνητών που ενδιαφέρονται για τις επιπτώσεις του χρόνου (για παράδειγμα, Borg 1980, Quartarola 1984, Rosenshine 1979, Sanford και Evertson 1983, Seifert και Beck 1984, Stallings 1980 και Strother 1984). Ειδικές διαδραστικές δραστηριότητες που προσδιορίζονται από αυτούς τους ερευνητές ως ευεργετικές χρήσεις του χρόνου των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών, περιλαμβάνουν:

- Την άμεση ανατροφοδότηση και την διόρθωση των αφηγήσεων των μαθητών/τριών στην τάξη.
- Εστιασμένες ερωτήσεις, επαίνους και ενίσχυση μαθητών.
- Ακρόαση και σκέψη κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων στην τάξη.
- Συζήτηση/επισκόπηση, ανάγνωση, άσκηση και πρακτική.

Ορισμένοι ερευνητές έχουν εξετάσει πιο προσεκτικά τις επιπτώσεις του χρόνου συνεργασίας με μαθησιακό αντικείμενο το χρόνο στο θρανίο και έχουν καταλήξει ότι δεν είναι όλες οι δραστηριότητες εργασίας ισάξιες με βάση τα αποτελέσματά τους. Αν και οι ερευνητές αυτοί δεν ασχολήθηκαν ειδικά με την έννοια της ALT, τα ευρήματά τους δείχνουν ότι είναι δυνατόν, εάν βελτιωθούν οι δραστηριότητες στο θρανίο, να αυξήσουν την ALT.

Οι εργασίες στο θρανίο είναι περισσότερο ευεργετικές για τους μαθητές/τριες και τις μαθήτριες όταν οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζουν προσεκτικά τις δραστηριότητες, διαχειρίζονται αποτελεσματικά το χρόνο τους και παρακολουθούν ενεργητικά τις εργασίες των μαθητών και μαθητριών τους, παρέχοντάς βοήθεια και ανατροφοδότηση στον κάθε ένα και στην κάθε μια ξεχωριστά.

Το παραπάνω το επαλήθευσε ο Rosenshine (1979) όπως επίσης, αυτή η παρατήρηση έχει προκύψει και από το έργο του Strother (1984) και του Helmke & Schrader (1988), οι οποίοι αναφέρουν: *“οι ποιοτικοί, όχι οι ποσοτικοί, παράγοντες είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα της πρακτικής”*. Πρώτον, πρέπει να προβλεφθούν επαρκείς εξωτερικές συνθήκες για την ανεξάρτητη πρακτική. Για παράδειγμα, οι μη ακαδημαϊκές δραστηριότητες, οι διαδικασίες και οι διαταραχές, θα πρέπει να



περιοριστούνε στο ελάχιστο. Δεύτερον, η συνέχεια της εργασίας στο θρανίο φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία. ... η ανεξάρτητη πρακτική είναι προς όφελος μόνο εάν ο φοιτητής έχει ήδη επιτύχει ένα ελάχιστο επίπεδο επάρκειας. ... Τρίτον, η πρακτική είναι πιο επιτυχής όταν ο εκπαιδευτικός κυκλοφορεί ενεργά γύρω από την τάξη, όχι μόνο παρακολουθώντας, αλλά και επιβλέποντας το έργο των μαθητών/τριών και παρέχοντας υποστήριξη σε μεμονωμένους μαθητές/τριες διακριτικά, χωρίς να αποσπά την προσοχή άλλων μαθητών/τριών.

Αντίθετα, οι ερευνητές (π.χ. Quartarola 1984) έχουν διαπιστώσει ότι οι μη ελεγχόμενες δραστηριότητες εργασίας στο θρανίο που δεν ταιριάζουν με τα επίπεδα ικανότητας των σπουδαστών, δεν σχετίζονται με το επίπεδο των μαθητών/τριών και μερικές φορές, έχουν αρνητικές επιπτώσεις στα επιτεύγματα τους.

### **3.4 Παράγοντας του χρόνου και χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών**

Η αύξηση του εκχωρημένου χρόνου είναι πιο επωφελής για τους/τις μαθητές/τριες χαμηλότερης ικανότητας, παρά για τους/τις μαθητές/τριες υψηλότερης ικανότητας.

Δεδομένου ότι η απόδοση των μαθητών/τριών εξαρτάται από το χρονικό διάστημα που απαιτείται για να μάθουν, καθώς και το χρονικό διάστημα που τους/τις παρέχεται, μόνο οι μαθητές/τριες που χρειάζονται μεγαλύτερο χρονικό διάστημα για να μάθουν (και οι οποίοι, ίσως, δεν έχουν συνήθως αρκετό χρόνο για να ακολουθήσουν τα καθήκοντα διεξοδικά και να τα μάθουν καλά) αποδίδουν καλύτερα όταν τους δίνεται ευκαιρία να κάνουν χρήση του πρόσθετου χρόνου μάθησης. Διάφοροι ερευνητές (για παράδειγμα Anderson 1983, Brown και Saks 1986, Kidder, O'Reilly και Kiesling 1975 και άλλοι) έχουν σημειώσει ότι:

Οι μαθητές/τριες υψηλότερης ικανότητας επωφελούνται πολύ λιγότερο, εάν όχι καθόλου από τις αυξήσεις του διατεθειμένου χρόνου ή/και της συμμετοχής. Τι γίνεται με τις επιπτώσεις της αύξησης του διατεθειμένου χρόνου που παίρνουν οι μαθητές/τριες σε διαφορετικούς τομείς σπουδών; Το έργο ερευνητών όπως οι Block, Efsthim & Burns (1989), Sanford & Evertson (1983) και Stallings (1984), οδηγεί στο συμπέρασμα ότι: η αύξηση του χρόνου κατά την εργασία είναι πιο επωφελής σε δομημένα θέματα, όπως τα μαθηματικά και οι ξένες γλώσσες, από ό,τι στα λιγότερα δομημένα, όπως οι γλωσσικές τέχνες και οι κοινωνικές σπουδές.

### **3.5 Η ερευνητική προοπτική για την αύξηση του καταναμεμένου χρόνου**

Σημαντικές αυξήσεις στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς αναμένεται να επιφέρουν μέτριες αυξήσεις στα επιτεύγματα. Συνεπώς, οι δαπάνες που συνδέονται με την παράταση της σχολικής ημέρας ή του έτους, δεν δικαιολογούνται. Το συμπέρασμα αυτό συναγάγεται

από ερευνητές και κριτικούς, τόσο διαφορετικούς, όσο και οι Hossler, Stage, και Gallagher (1988), Karweit (1985), Levin και Tsang (1987), Mazzarella (1984), Quartarola (1984) και Slavin (1987).

Ωστόσο, αύξηση του διατεθειμένου χρόνου για συγκεκριμένα θέματα μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας, μπορούν να είναι ευεργετικές για τους μαθητές/τριες που χρειάζονται πρόσθετη βοήθεια, εάν αυτός ο χρόνος αφιερώνεται στη χρήση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών μεθόδων. Σημαντική επισήμανση: ενώ μερικοί μαθητές/τριες φαίνεται να ωφελούνται από τον αυξανόμενο χρόνο εκμάθησης, μερικοί ερευνητές προειδοποιούν ότι αυτή η απαίτηση να ξοδέψουν οι μαθητές/τριες περισσότερο χρόνο στις μαθησιακές δραστηριότητες, μπορεί να έχει μερικές ανεπιθύμητες συνέπειες. Οι Hossler, Stage, και Gallagher (1988) επισημαίνουν τα ακόλουθα σημεία:

- Οι αίθουσες διδασκαλίας υψηλών απαιτήσεων μπορεί να προκαλέσουν τους μαθητές/τριες με χαμηλότερες επιδόσεις, να εργάζονται λιγότερο σκληρά επειδή αισθάνονται χαμένοι ή επειδή μένουν πίσω.
- Οι μεγαλύτερες χρονικές απαιτήσεις (π.χ. περισσότερες εργασίες) μπορεί να αναγκάσουν τους μαθητές/τριες χαμηλού εισοδήματος, να επιλέξουν μεταξύ σχολείου και απασχόλησης.
- Οι αυξημένες απαιτήσεις για το σχολείο ή τις εργασίες στο σπίτι μπορεί να επηρεάσουν τη συμμετοχή μαθητών/τριών που διατρέχουν κίνδυνο σε εξωσχολικές δραστηριότητες -οι οποίες μερικές φορές είναι ο μόνος δεσμός μεταξύ αυτών- των μαθητών/τριών και των σχολείων τους.

Στενά συνδεδεμένη με αυτή την παρατήρηση είναι η ανακάλυψη που έγινε από τους ερευνητές (π.χ. Gettinger 1989, Strother 1984, Wyne & Stuck 1979) ότι: προκύπτουν αυξημένα επιτεύγματα στους/στις μαθητές/τριες όταν οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μαζί τους, με τέτοιο τρόπο, ώστε να μειωθεί ο χρόνος που απαιτείται για την μάθηση.

Μια εναλλακτική λύση για την αύξηση του χρόνου που περνούν οι μαθητές/τριες σε μαθησιακές δραστηριότητες, είναι να μειωθεί ο χρόνος που απαιτείται για τη μάθηση. Τρόποι για να επιτευχθεί αυτό και που έχουν αποδειχθεί επιτυχής στην πειραματική έρευνα, περιλαμβάνουν την παροχή ανταμοιβών για το πέρας των δοκιμών με την πρώτη προσπάθεια. Επίσης, οι μαθητές/τριες υλοποιούν περισσότερο ολοκληρωμένα καθήκοντα όταν η επικοινωνία μαζί τους γίνεται με πολύ ενθουσιασμό, από ό,τι θα ήταν πιθανό να κάνουν υπό μέσες συνθήκες μάθησης.

### 3.6 Η ερευνητική προοπτική για την καλύτερη χρήση του υφιστάμενου χρόνου

Όπως μόλις σημειώθηκε, η αύξηση των κινήτρων των μαθητών/τριών και ως εκ τούτου η μείωση του χρόνου που απαιτείται για να μάθουν, είναι ένας ισχυρός τρόπος για την καλή χρήση του χρόνου. Διάφοροι άλλοι τρόποι για την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου, με στόχο να βελτιωθούν τα επιτεύγματα και οι στάσεις των μαθητών/τριών προσφέρονται επίσης από τους ερευνητές. Οι προτάσεις για εκπαιδευτικούς περιλαμβάνουν:

- Ξεκινήστε και τελειώστε τα μαθήματα στην ώρα τους.
- Μειώστε το χρόνο μετάβασης μεταξύ των εργασιών.
- Παρακολουθείστε στενά τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών, συμπεριλαμβανομένης της τοποθέτησης των μαθητών/τριών στη διαρρύθμιση των θρανίων έτσι που να επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/τριες να βλέπουν ο ένας τον άλλον καλά, από διαφορετικά σημεία στην τάξη.
- Καθιερώστε και ακολουθήστε απλούς, συνεπείς κανόνες σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών στην τάξη.
- Βεβαιωθείτε ότι οι μαθητές/τριες κατανοούν τι αναμένεται από αυτούς και πώς να μετρήσουν την επίτευξή τους.
- Επιλέξτε εργασίες εκμάθησης που αποδίδουν αποτέλεσμα με υψηλά επίπεδα επιτυχίας.
- Χρησιμοποιήστε αντικειμενικά σχόλια σχετικά με την ορθότητα των απαντήσεων και των αναθέσεων και κάντε συστάσεις για αναθεώρηση των παραδοτέων των εργασιών ή των διαδικασιών σκέψης.
- Απαιτήστε συχνές απαντήσεις και δείγματα εργασίας, συμπεριλαμβανομένης της ανάθεσης, της συλλογής και της τακτικής ταξινόμησης της εργασίας τους.
- Καλύψτε το περιεχόμενο όσο το δυνατόν πληρέστερα.
- Δώστε προσοχή στο βαθμό αντιστοίχισης μεταξύ του προγράμματος σπουδών και των δοκιμών.
- Μειώστε τις μη μαθησιακές δραστηριότητες όποτε είναι δυνατόν.

Οι συστάσεις για τους διευθυντές περιλαμβάνουν:

- Βεβαιωθείτε ότι το χρονικό διάστημα που διατίθεται σε διάφορα μαθήματα των προγραμμάτων σπουδών, αντικατοπτρίζει πραγματικά στις σχετικές τιμές που τίθενται σε αυτά τα θέματα από το προσωπικό του σχολείου και τα μέλη της κοινότητας.

- Ενθαρρύνετε τις υπηρεσίες των εκπαιδευτικών για να τους βοηθήσετε να μάθουν να χρησιμοποιούν το χρόνο τους πιο αποτελεσματικά. Ενθαρρύνετε τους γονείς να διδάσκουν το σεβασμό των εκπαιδευτικών και τη σχολική εκπαίδευση ως μέσο για τη μείωση των χρονοβόρων πειθαρχικών μέτρων.
- Θέσπιση σαφών σχολικών πολιτικών σχετικά με τις καθυστερημένες αφίξεις και τις απουσίες και βεβαιωθείτε ότι αυτές εφαρμόζονται.
- Κρατήστε τις ανακοινώσεις στα μεγάφωνα και άλλες διακοπές του χρόνου μάθησης, στο ελάχιστο.

Οι παραπάνω προτάσεις, σύμφωνα με την Cotton μπορεί να χρησιμεύσουν εφαρμόζοντάς τις, ώστε να δοθεί το πολύτιμο στοιχείο του σεβασμού που αξίζει στους εκπαιδευτικούς, με επακόλουθο να επιτευχθούν οι επιθυμητές βελτιώσεις στη μάθηση των μαθητών/τριων.

### 3.7 Η συμπεριφορά στη διαχείριση του χρόνου

Ως συμπεριφορά διαχείρισης του χρόνου μπορεί να οριστεί η διαδικασία λήψης αποφάσεων κατά την οποία οι εργασίες επιλέγονται και ολοκληρώνονται σε σχέση με την ιεράρχηση τους και η οποία αφαιρεί κάθε είδους περισπασμούς που αντιμετωπίζουν τα άτομα (Claessens, 2007 Rutte, & Roe, 2004). Η διαχείριση του χρόνου, όσον αφορά την διαχείριση συμπεριφορών, μπορεί να εμφανίζεται ως ένας συγκεκριμένος τρόπος στο καθορισμό στόχων για της δραστηριότητες. Σύμφωνα με τους Lock και Latham (1990) η συνήθεια καθορισμού στόχων βελτιώνει πάντα την εστίαση, την αποφασιστικότητα και τα κίνητρα, καθορίζοντας προφανείς αντικείμενα και σκοπούς.

Η διάκριση των εργασιών και δράσεων σε μικρής και σε μεγάλης διάρκειας κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος, αποτελεί δύο σημαντικές δεξιότητες στη διαχείριση του χρόνου. Αυτές οι δεξιότητες σε συνδυασμό με τις συνεργασίες και τις προτιμήσεις οργάνωσης, είναι σημαντικοί παράγοντες που ενισχύουν τη συμπεριφορά διαχείρισης του χρόνου σε υψηλότερα επίπεδα (Tesser, 1991). Ο σχεδιασμός στόχων μικρής εμβέλειας περιλαμβάνει τον προγραμματισμό καθημερινών και εβδομαδιαίων εργασιών και δραστηριοτήτων σε σχέση με το χρονικό τους πλαίσιο. Ο μακροπρόθεσμος προγραμματισμός μπορεί να εφαρμόζεται στον σχεδιασμό και τον συνδυασμό διαφορετικών εργασιών για μεγαλύτερες χρονικές περιόδους (Macan, 1994). Οι συμπεριφορές διαχείρισης του χρόνου περιλαμβάνονται στους εξής τέσσερις λόγους:

1. Συμπεριφορά εκτίμησης χρόνου: Αυτή η συμπεριφορά σχετίζεται με τον προσανατολισμό όσον αφορά το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον.

2. Διαχείριση χρόνου και αυτογνωσία: Αυτό περιλαμβάνει την αποδοχή των καθηκόντων και των δράσεων, όπως και των ευθυνών τους.
3. Συμπεριφορά σχεδιασμού: Σχεδιασμός όπως ο καθορισμός στόχων, η ιεράρχηση των εργασιών και η διαχείριση των εργασιών της ομάδας.
4. Συμπεριφορά παρακολούθησης: Περιλαμβάνει την παρατήρηση του πως χρησιμοποιεί το χρόνο του κάποιος/α κατά την εκτέλεση δραστηριοτήτων. Αυτό αναπτύσσει έναν βρόχο ανατροφοδότησης που ελαχιστοποιεί τις διακοπές.

Η συμπεριφορά διαχείρισης χρόνου μπορεί να χαρακτηριστεί ως αξιολογικό θέμα που απαιτεί αποτελεσματική διαχείριση και ενεργεί ως βασικός δείκτης της διοίκησης οικονομικού πλεονεκτήματος (Rutte & Roe, 2007). Η διαχείριση του χρόνου περιγράφει αυτές τις συμπεριφορές που στοχεύουν στην επίτευξη μιας λειτουργικής χρήσης χρόνου για να προσανατολίζονται και να ενεργούν σε συγκεκριμένες δράσεις (Claessens, 2007). Πολλά επαγγέλματα έχουν υψηλές απαιτήσεις για το χρόνο των ατόμων. Οι Britton και Glynn (1989) συμπεραίνουν ότι είναι λογικό τα παραγωγικά άτομα να διαθέτουν συνήθως κάποια επιπλέον χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα για την εκτέλεση των εργασιών, εντός συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος. Τώρα τέτοια επαγγέλματα γίνονται πιο δημιουργικά στην ολοκλήρωση των διαφορετικών δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την εργασία, ακόμη και στην έλλειψη χρόνου.

Στην προοπτική της διοίκησης του σχολείου, ελάχιστα έχει μελετηθεί η διαχείριση του χρόνου, από την άλλη μεριά είχε εξεταστεί σχετικά εκτενώς η ιδέα του οργανωτικού επιπέδου. Στις αναπτυσσόμενες χώρες όπως το Πακιστάν, χρειάζεται χρόνος για να υιοθετηθεί ένας συγκεκριμένος τύπος εποικοδομητικής διαχείρισης χρόνου και οι συμπεριφορές που είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη των θεσμών που επιταχύνουν τις προσδοκίες και θα αντιμετωπίζουν τα αναδυόμενα ζητήματα. Διαχειριστικές συμπεριφορές, απαραίτητα για ιδρύματα και σχολεία με αναδυόμενα ζητήματα και προσδοκίες για την ανάπτυξη θεσμών. Η αποτελεσματικότητα και η ικανότητα των διαχειριστών να προωθούν προγράμματα βελτίωσης του σχολείου είναι ιδιαίτερως σημαντική. Πολλοί θεωρητικοί όπως ο Epel και ο Bandura (1999), ο Carver (1998) που μελετούν την αυτορρύθμιση, προκρίνουν ότι αυτά τα άτομα μπορεί να διαφέρουν σε διαφορετικές πτυχές που σχετίζονται με τη γνώση και τα κίνητρα τους και από αυτή την άποψη, πρέπει να ενισχύεται η υιοθέτηση της συμπεριφοράς διαχείριση του χρόνου, έναντι της επίτευξης ορισμένων στόχων. Τα άτομα με υψηλό κίνητρο θέτουν εγγύτερους στόχους που αξίζουν, τους οποίους η τρέχουσα θέση τους και οι δυνατότητές τους, τα καθιστούν ικανά να αποκτήσουν στόχους. (Zimmerman & Schunk, 2004). Αυτά τα άτομα αντλούν

προσανατολισμό από την μάθηση αντί της επίτευξης στόχων. Επιπλέον, κατανοούν ότι διάφορες μαθησιακές δραστηριότητες απαιτούν και διαφορετικές στρατηγικές. Η θεωρία καθορισμού στόχων περιέγραψε ότι οι ενέργειες των ατόμων μπορούν να κατευθύνονται με συνειδητό έλεγχο του νου, με τη βοήθεια καθορισμού στόχων (Locke & Latham, 1990). Επομένως, όλοι μπορούν να καταλάβουν τη σημασία της συνήθειας να θέτουν στόχους. Έτσι, θα λειτουργήσει ως μια αποτελεσματική τεχνική παρακίνησης.

### **3.8 Παράγοντες της αναποτελεσματικής διαχείρισης του χρόνου**

Η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου απαιτεί ακριβείς τεχνικές και εξαιρετικές σχεδιαστικές συμπεριφορές. Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι η ορθή χρήση του χρόνου, με αποτελεσματικό τρόπο, προάγει την παραγωγικότητα και την υψηλή απόδοση. Για το σκοπό αυτό, είναι απαραίτητο να διατηρούνται αρχεία καταγραφής χρόνου, ιεράρχηση των επιδιωκόμενων εργασιών και δημιουργία λιστών υποχρεώσεων σε ένα συγκεκριμένο χώρο εργασίας (Macan, 1994 & Claessens, 2007). Η βιβλιογραφία περιέγραψε τους τρεις ευρέως χρησιμοποιούμενους παράγοντες καλής διαχείρισης χρόνου σε κάθε τομέα της ζωής (Tesser & Britton 1991):

1. Σχεδιασμός μικρής διάρκειας: Μπορεί να οριστεί ως η ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει και να οργανώνει εργασίες στη καθημερινή ζωή για ένα μικρό χρονικό διάστημα (για παράδειγμα εντός μίας ημέρας ή εβδομάδας).
2. Σχεδιασμός μεγάλης διάρκειας: Ο σχεδιασμός μεγάλων χρονικών διαστημάτων, μπορεί να οριστεί ως ικανότητα των ατόμων να διαχειρίζονται τις δραστηριότητες και τα καθήκοντά τους για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (π.χ, θέτοντας εφικτούς στόχους για ένα τέταρτο του έτους ή ένα έτος).
3. Στάσεις σχετικές με το χρόνο: Οι στάσεις των ατόμων όσον αφορά το χρόνο μπορεί να αναφέρονται ως προσωπικός προσανατολισμός των ατόμων προς την καλύτερη χρήση του χρόνου που δαπανούν.

Μια άλλη κατηγοριοποίηση της καλής διαχείρισης του χρόνου συνάγεται από τη μελέτη των Britton και Tesser's (1991) που συμφωνούν επίσης σε κοινά αποδεκτά σχήματα καλής διαχείρισης χρόνου που βασίζονται σε τεχνικές καθορισμού στόχων, ιεράρχησης καθηκόντων και προτιμήσεων για οργανισμούς.

### **3.9 Διαχείριση χρόνου έναντι επιδόσεων εργασίας**

Το άτομο που δίνει μεγάλη προσοχή στα καθήκοντά του δείχνει πάντα υψηλότερα αποτελέσματα. Η καλύτερη διαχείριση του χρόνου θα βελτιώσει την παραγωγικότητα του εργαζομένου και θα του επιτρέψει να εργάζεται με πιο έξυπνους τρόπους (Green & Skinner, 2005). Ομοίως, ο Jamal (1984) μελέτησε ότι η αποτελεσματική διαχείριση του

χρόνου μειώνει το άγχος της εργασίας και αυξάνει την απόδοση εργασίας των εργαζομένων. Ο Claessens (2004) αναγνώρισε ότι η καλύτερη διαχείριση του χρόνου δίνει περισσότερο έλεγχο του ατόμου στον χρόνο του και κατά συνέπεια, μειώνεται το άγχος της εργασίας και αυξάνεται η απόδοση της εργασίας. Η καλή διαχείριση του χρόνου μπορεί να αποδειχθεί ως καλή πρόβλεψη άλλων παραγόντων που σχετίζονται με την απόδοση της εργασίας. Όλοι αυτοί οι επαγγελματίες που διαθέτουν καλή διαχείριση, παρατηρήθηκε ότι έχουν χαμηλότερη συναισθηματική εξάντληση και λιγότερη κόπωση, που σχετίζεται με την εργασία. Οι συντελεστές της κατάρτισης στη διαχείριση χρόνου εμφανίζουν επίσης υψηλότερο επίπεδο ισορροπίας, μεταξύ εργασίας και σπιτιού (Green & Skinner, 2005).

### 3.10 Δεξιότητες διαχείρισης χρόνου

Οι δεξιότητες διαχείρισης χρόνου είναι αυτές οι ικανότητες που ένα άτομο συνήθως διαχειρίζεται το χρόνο του. Αυτές οι δεξιότητες είναι επίσης πολύ σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς. Έρευνες έδειξαν ότι οι δεξιότητες διαχείρισης του χρόνου σχετίζονται θετικά με εγγενή κίνητρα. Τα άτομα με διαφορετικές κλίσεις και χαρακτηριστικά ασχολούνται με διαφορετικό τρόπο με τη διαχείριση του χρόνου τους. Η διαχείριση χρόνου των ανθρώπων, σε διαφορετικές συνθήκες εργασιακού περιβάλλοντος γίνονται προσωπικό χαρακτηριστικό (Claessens, 2007). Οι δεξιότητες διαχείρισης χρόνου μπορούν να συνδεθούν στενά με τις συμπεριφορές της διαχείρισης του χρόνου. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν καλύτερες δεξιότητες ως προς τη διαχείριση του χρόνου, είναι περισσότερο παραγωγικοί και αποτελεσματικοί. Προηγούμενες έρευνες το περιγράφουν ως αποτελεσματικό απόθεμα χρόνου (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008, Hornig, 2010, Lebon, 1980).

Η εκπαίδευση για τη διαχείριση του χρόνου είναι επίσης πολύ σημαντική. Υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός διαθέσιμων ιδρυμάτων και εκπαιδευτικών κέντρων που χρησιμοποιούνται ευρέως για την εκπαίδευση στη διαχείριση του χρόνου με καθηγητές, τόσο σε δημόσιο, όσο και σε ιδιωτικό επίπεδο στην Αμερική (Claessens, 2007). Οι εκπαιδευτικοί που δεν βιάζονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της τάξης, έδειξαν καλύτερες επιδόσεις στην τάξη. Οι αποφάσεις που σχετίζονται με τη διαχείριση του χρόνου είναι σημαντικές για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και των αποτελεσμάτων του σχολείου (Hornig, 2010, Master, 2013).

Σύμφωνα με (Robinson & Rowe, 2008) μερικές σημαντικές στιγμές στις δεξιότητες διαχείρισης χρόνου είναι: υπομονή, ανάλυση, ευελιξία, ευαισθητοποίηση, πληροφορίες, διαθέσιμος χρόνος, καταναμημένος χρόνος, δεσμευμένος χρόνος, ακαδημαϊκός χρόνος μάθηση, ρυθμός και χρόνος μετάβασης. Μια άλλη δεξιότητα προστίθεται από τον Boniwell

(2004) ως αντιληπτός έλεγχος του χρόνου και ως αντιληπτός έλεγχος, δεν συνδέεται άμεσα με την ανθρώπινη ευημερία. Επομένως, διαπίστωσε ότι ο αντιληπτός έλεγχος του χρόνου είναι ανεξάρτητος από το χρονικό διάστημα που αφιερώνεται σε πολυάριθμες ενέργειες, οι οποίες είναι επωφελείς για την ανθρώπινη ευημερία.

ΤΕΠΙΑΣ-ΠΑΝ. ΑΙΓΑΙΟΥ 2019-2020



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός είναι η μελέτη των απόψεων των νηπιαγωγών αναφορικά με την αποτελεσματική διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη επιχειρεί να εξετάσει την αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου στο πλαίσιο της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Μέσα από την έρευνα αυτή θέλουμε να παρατηρήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οργανώνει και προετοιμάζει ο/η νηπιαγωγός το πρόγραμμα του/της.

### 4.2 Περιγραφή του ερωτηματολογίου

Για την υλοποίηση αυτής της έρευνας, συντάχθηκε ένα ερωτηματολόγιο τριών σελίδων, μαζί με το εισαγωγικό σημείωμα, ενώ όλες οι ερωτήσεις που περιλαμβάνει είναι κλειστού τύπου. Η αποστολή του ερωτηματολογίου έγινε με ηλεκτρονικό τρόπο. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει κάποιες ερωτήσεις που αφορούν τα προσωπικά στοιχεία του/της νηπιαγωγού (φύλο, θέση εργασίας, χρόνια συνολικής υπηρεσίας). Στην συνέχεια ακολουθούν δυο ενότητες. Η πρώτη, αφορά την αξιοποίηση του χρόνου στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και η δεύτερη της συνθήκες λειτουργίας του νηπιαγωγείου. Το ερωτηματολόγιο έχει όλες τις απαντήσεις σε μία διαβαθμιστική κλίμακα. Στην πρώτη ενότητα, η κλίμακα διαμορφώνεται ως έξης: «Πάντα», «Αρκετά συχνά», «Τις μισές φορές», «Σπάνια», «Ποτέ», ενώ στην δεύτερη: «Πολύ καλές», «Αρκετά καλές», «Μέτριες», «Αρκετά κακές», «Πολύ κακές», ενώ υπάρχει και επιλογή του «Δεν απαντώ/Δεν έχω άποψη», ώστε να την επιλέξει μία ή ένας νηπιαγωγός αν δεν επιθυμεί να πάρει θέση στο ερώτημα.

### 4.3 Συνθήκες χορήγησης του ερωτηματολογίου

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε την περίοδο της καραντίνας COVID-19. Με βάση την υπάρχουσα κατάσταση, δεν ήταν εφικτό να μοιραστούν τα ερωτηματολόγια εκ του σύνεγγυς στους/στις νηπιαγωγούς, γι' αυτό τον λόγο έγινε η μετατροπή του ερωτηματολογίου σε ηλεκτρονική φόρμα η οποία και μοιράστηκε μέσα από διάφορες πλατφόρμες. Αρχικά, έψαξα και βρήκα τα δημοσιευμένα e-mails νηπιαγωγείων στο διαδίκτυο και στη συνέχεια προώθησα σε αυτά το σύνδεσμο του ερωτηματολογίου με e-mail. Επιπλέον, έψαξα σε διαφορά μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κλειστές ομάδες νηπιαγωγών. Αφού τις βρήκα και με αποδεχθήκαν ως μέλος, έκανα ανάρτηση το σύνδεσμο, ώστε να μπορούν να συμπληρώσουν την φόρμα με το ερωτηματολόγιο μου όσοι και όσες επιθυμούσαν. Στις ομάδες αυτές γίνονταν καθημερινά πολλές αναρτήσεις, γι' αυτό το λόγο όταν περνούσαν οι ημέρες, δημοσίευα εκ νέου το ερωτηματολόγιο. Ένας ακόμη τρόπος

που χρησιμοποίησα για την συλλογή των απαντήσεων ήταν να επικοινωνήσω με γνωστούς/ες που εργάζονται ως νηπιαγωγοί, αλλά και με γνωστούς/ες μου, που δεν είναι νηπιαγωγοί, με σκοπό να με φέρουν σε επαφή με κάποιον/α που είναι. Επιπλέον, επικοινωνήσα με την νηπιαγωγό που είχα στην Γ' φάση πρακτικών, όπου και εκείνη με την σειρά της με βοήθησε να έρθω σε επαφή και με άλλους και άλλες νηπιαγωγούς. Τέλος, με αυτές τις κινήσεις κατάφερα να μαζέψω τα εξήντα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια από νηπιαγωγούς σε όλη την Ελλάδα.

#### 4.4 Περιγραφή του δείγματος της έρευνας

Έπειτα από την ηλεκτρονική αποστολή που έγινε, συγκεντρώθηκαν εξήντα ερωτηματολόγια από τους/της νηπιαγωγούς. Πιο συγκεκριμένα με βάση το φύλο, είχαμε δυο άντρες νηπιαγωγούς με ποσοστό 3,3% και πενήντα οχτώ γυναίκες νηπιαγωγούς με ποσοστό 96,7%. Όσον αφορά τη θέση εργασίας τους, είχαμε «Μόνιμος/η» σαράντα οχτώ νηπιαγωγούς με ποσοστό 80,0%, ενώ οι «Αναπληρωτής/τρια», δώδεκα νηπιαγωγούς με ποσοστό 20,0%. Τέλος, στα χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας είχαμε στα «1 έως 5 έτη», εννέα νηπιαγωγούς με ποσοστό 15,0%, στα «6 έως 10 έτη» τέσσερις νηπιαγωγούς με ποσοστό 6,7%, στα «11 έως 15 έτη» δεκαέξι νηπιαγωγούς με ποσοστό 26,7%, στα «16 έως 20 έτη» έντεκα νηπιαγωγούς με ποσοστό 18,3% και στα «>25 έτη», εννέα νηπιαγωγούς με ποσοστό 15,0%. Παρακάτω ακολουθούν αναλυτικά οι τρεις πίνακες:

**Πίνακας 1**

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος με βάση το φύλο.

<b>ΦΥΛΟ</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Άνδρες	2	3,3
Γυναίκες	58	96,7
Σύνολο	60	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0	0,0

**Πίνακας 2**

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος με βάση τη θέση υπηρεσίας.

<b>ΘΕΣΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Μόνιμος/η	48	80,0
Αναπληρωτής/τρια	12	20,0
Σύνολο	60	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0	0,0

**Πίνακας 3**

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος με βάση τα χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας

<b>ΧΡΟΝΙΑ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1-5	9	15,0
6-10	4	6,7
11-15	16	26,7
16-20	11	18,3
21-25	11	18,3
>25	9	15,0
Σύνολο	60	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0	0,0

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 5.1 Αξιοποίηση του χρόνου στο πλαίσιο της σχολικής τάξης

Πίνακας 4

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος, ως προς το πόσο συχνά συμβαίνει η δήλωση, «Χρησιμοποιώ κατάλληλα το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο, ώστε να μεγιστοποιήσω τη συμμετοχή των νηπίων στη μαθησιακή διαδικασία».

ΒΑΘΜΟΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ	%
Πάντα	45,0
Αρκετά Συχνά	53,3
Τις μισές φορές	1,7
Σπάνια	0,0
Ποτέ	0,0
Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη	0,0
Σύνολο	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0

Στον παραπάνω πίνακα, παρατηρείται ότι το 98,3% των νηπιαγωγών δήλωσε, ότι χρησιμοποιεί κατάλληλα το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο του ή «Αρκετά συχνά» ή «Πάντα». Μόνο ένας ή μία νηπιαγωγός, σε ποσοστό 1,7%, δήλωσε πως χρησιμοποιεί κατάλληλα το διαθέσιμο χρόνο του, «Τις μισές φορές». Τέλος κανένας/μία δεν βρέθηκε να δηλώσει «Σπάνια» ή «Ποτέ».

Πίνακας 5

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς το πόσο συχνά συμβαίνει η δήλωση «Όταν μπαίνω στην τάξη, αρχίζω αμέσως το μάθημα χωρίς να σπαταλώ πολύτιμο χρόνο»

ΒΑΘΜΟΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ	%
Πάντα	15,0
Αρκετά Συχνά	33,3
Τις μισές φορές	20,0
Σπάνια	23,3
Ποτέ	8,4
Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη	0,0
Σύνολο	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρείται, ότι οι νηπιαγωγοί που μπαίνουν στη τάξη και αρχίζουν το μάθημα, χωρίς να σπαταλούν χρόνο, είναι περίπου οι μισοί/ες, με ποσοστό 48,3%. Σε ποσοστό 20,0%, απάντησαν «Τις μισές φορές», ενώ σε ποσοστό 31,7% δήλωσαν «Σπάνια» ή «Ποτέ».

#### Πίνακας 6

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς το πόσο συχνά συμβαίνει η δήλωση «Κάνω πράγματα στην τάξη μου, βάζοντάς τα, σε σειρά προτεραιότητας»

ΒΑΘΜΟΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ	%
Πάντα	48,3
Αρκετά Συχνά	48,3
Τις μισές φορές	3,4
Σπάνια	0,0

Ποτέ	0,0
Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη	0,0
Σύνολο	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει, ότι σχεδόν όλοι οι νηπιαγωγοί, σε ποσοστό 96,6%, βάζουν σε σειρά προτεραιότητας τα πράγματα που κάνουν «Πάντα» ή «Αρκετά συχνά». Ένα πολύ μικρό ποσοστό, το 3,4%, που δήλωσε τις «Τις μισές φορές», ενώ δεν παρατηρείται από κανένα/μία νηπιαγωγό η επιλογή της απάντησης, «Σπάνια» ή «Ποτέ».

### Πίνακας 7

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς το πόσο συχνά συμβαίνει η δήλωση «Επιτυγχάνω ό,τι έχω προγραμματίσει να γίνει, στη διάρκεια της μέρας στην τάξη μου»

<b>ΒΑΘΜΟΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ</b>	<b>%</b>
Πάντα	1,7
Αρκετά Συχνά	85,0
Τις μισές φορές	11,6
Σπάνια	1,7
Ποτέ	0,0
Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη	0,0
Σύνολο	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0

Από τα παραπάνω προκύπτει, ότι οι περισσότεροι/ες νηπιαγωγοί, σε ποσοστό 86,7%, καταφέρνουν να επιτύχουν ό,τι έχουν προγραμματίσει να γίνει κατά την διάρκεια της ημέρας μέσα στην τάξη τους. Ενώ ένας μικρός αριθμός νηπιαγωγών, σε ποσοστό

13,3%, δήλωσε ότι καταφέρνει να πραγματοποιήσει ότι έχει να γίνει κατά την διάρκεια της ημέρας μέσα στην τάξη «Τις μισές φορές» ή «Σπάνια». Τέλος, ούτε εδώ παρατηρήθηκε η απάντηση, «Ποτέ».

### Πίνακας 8

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς το πόσο συχνά συμβαίνει η δήλωση «Ολοκληρώνω στην ώρα τους τις υποχρεώσεις που αναλαμβάνω»

<b>ΒΑΘΜΟΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ</b>	<b>%</b>
Πάντα	18,3
Αρκετά Συχνά	73,3
Τις μισές φορές	5,0
Σπάνια	3,4
Ποτέ	0,0
Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη	0,0
Σύνολο	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε, ότι σε ένα μεγάλο ποσοστό, στο ποσοστό του 91,6%, οι νηπιαγωγοί ολοκληρώνουν στην ώρα τους τις υποχρεώσεις που αναλαμβάνουν ή «Πάντα» ή «Αρκετά συχνά». Σε ένα μικρό ποσοστό, σε ποσοστό 8,6%, οι νηπιαγωγοί ολοκληρώνουν στην ώρα τους τις υποχρεώσεις που αναλαμβάνουν «Τις μισές φορές» ή «Σπάνια». Τέλος παρατηρείται ότι κανείς δεν διάλεξε την επιλογή, «Ποτέ».

### Πίνακας 9

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς το πόσο συχνά συμβαίνει η δήλωση «Προσπαθώ να διατηρήσω το ενδιαφέρον των νηπίων τον περισσότερο δυνατό χρόνο, έχοντας ποικιλομορφία στη διδασκαλία μου»

ΒΑΘΜΟΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ	%
Πάντα	46,6
Αρκετά Συχνά	50,0
Τις μισές φορές	3,4
Σπάνια	0,0
Ποτέ	0,0
Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη	0,0
Σύνολο	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι νηπιαγωγοί, σε ποσοστό 96,6%, ή «Πάντα» ή «Αρκετά συχνά» προσπαθούν να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των νηπίων τον περισσότερο δυνατό χρόνο, έχοντας ποικιλομορφία στη διδασκαλία μου. Σε ένα ποσοστό 3,4%, οι νηπιαγωγοί προσπαθούν να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των νηπίων τον περισσότερο δυνατό χρόνο, έχοντας ποικιλομορφία στη διδασκαλία μου, «Τις μισές φορές» ή «Σπάνια», ενώ κανείς και καμιά νηπιαγωγός δεν απάντησε ή «Ποτέ» ή «Σπάνια».



### Πίνακας 10

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς το πόσο συχνά συμβαίνει η δήλωση «Αποφεύγω τη σπατάλη χρόνου στην τάξη μου ώστε να αυξήσω το χρόνο που επενδύεται στη μάθηση»

ΒΑΘΜΟΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ	%
Πάντα	16,7
Αρκετά Συχνά	51,4
Τις μισές φορές	25
Σπάνια	3,4
Ποτέ	0,0
Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη	3,4
Σύνολο	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0

Στο παραπάνω πίνακα παρατηρούμε, ότι σε ποσοστό 68,4% οι νηπιαγωγοί δήλωσαν πως αποφεύγουν την σπατάλη χρόνου στην τάξη τους, ώστε να αυξήσουν το χρόνο που επενδύεται στη μάθηση, ή «Πάντα» ή «Αρκετά συχνά». Σε ένα ποσοστό του 28,4% οι νηπιαγωγοί, δήλωσαν ότι αποφεύγουν την σπατάλη χρόνου στην τάξη τους, ώστε να αυξήσουν το χρόνο που επενδύεται στη μάθηση, είτε «Τις μισές φορές» είτε «Σπάνια». Τέλος, υπάρχει και ένα ποσοστό 3,4%, που απάντησε «Δεν απαντώ/δεν έχω γνώμη».

### Πίνακας 11

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος προς το πόσο συχνά συμβαίνει η δήλωση «Κρατώ τον κατάλληλο ρυθμό κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ώστε να βεβαιωθώ ότι όλα τα νήπια έχουν τον απαιτούμενο χρόνο»

<b>ΒΑΘΜΟΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ</b>	<b>%</b>
Πάντα	48,6
Αρκετά Συχνά	51,4
Τις μισές φορές	0,0
Σπάνια	0,0
Ποτέ	0,0
Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη	0,0
Σύνολο	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0

Στον πίνακα 11 παρατηρείται, ότι όλοι οι νηπιαγωγοί κρατούν τον κατάλληλο ρυθμό κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ώστε να βεβαιωθούν ότι όλα τα νήπια έχουν τον απαιτούμενο χρόνο, δηλαδή σε ποσοστό 100% δήλωσαν, ή «Αρκετά συχνά» ή «Πάντα».

### **Πίνακας 12**

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς το πόσο συχνά συμβαίνει η δήλωση «Διαχειρίζομαι τις δύσκολες ή δυσάρεστες καταστάσεις στην τάξη μου χωρίς αναβολή»

<b>ΒΑΘΜΟΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ</b>	<b>%</b>
Πάντα	56,6
Αρκετά Συχνά	40,0
Τις μισές φορές	3,4

Σπάνια	0,0
Ποτέ	0,0
Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη	0,0
Σύνολο	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρείται, ότι οι νηπιαγωγοί, σε ποσοστό 96,6%, διαχειρίζονται τις δύσκολες ή δυσάρεστες καταστάσεις στην τάξη τους χωρίς αναβολή, ή «Αρκετά συχνά» ή «Πάντα». Ενώ σε ποσοστό 3,4% «Τις μισές φορές», Τέλος δεν παρατηρείται σε αυτήν την ερώτηση η απάντηση σπάνια ή ποτέ.

### Πίνακας 13

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς το πόσο συχνά συμβαίνει η δήλωση «Αφιερώνω χρόνο στο σπίτι μου για τον προγραμματισμό και την προετοιμασία των σχολικών δραστηριοτήτων»

ΒΑΘΜΟΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ	%
Πάντα	43,3
Αρκετά Συχνά	43,3
Τις μισές φορές	11,7
Σπάνια	1,7
Ποτέ	0,0
Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη	0,00
Σύνολο	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0

Στον πίνακα 13 παρατηρείται, ότι οι νηπιαγωγοί σε ποσοστό 86,6%. Αφιερώνουν χρόνο στο σπίτι τους για τον προγραμματισμό και την προετοιμασία των σχολικών δραστηριοτήτων, ή αρκετά συχνά ή πάντα. Ενώ σε ποσοστό 13,4%, οι νηπιαγωγοί απάντησαν τις μισές φορές ή σπάνια.

#### Πίνακας 14

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς το πόσο συχνά συμβαίνει η δήλωση «Αφιερώνω χρόνο στο σπίτι μου για τον έλεγχο των εργασιών των νηπίων»

ΒΑΘΜΟΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ	%
Πάντα	20,0
Αρκετά Συχνά	28,4
Τις μισές φορές	11,6
Σπάνια	28,4
Ποτέ	11,6
Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη	0,0
Σύνολο	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0

Στον πίνακα που προηγείται, παρατηρείται, ότι σχεδόν οι μισοί νηπιαγωγοί σε ποσοστό 48,4%, αφιερώνουν χρόνο στο σπίτι τους για τον έλεγχο των εργασιών των νηπίων ή «Αρκετά συχνά» ή «Πάντα». Ένα ποσοστό 40% απάντησε «Τις μισές φορές» ή «Σπάνια» ενώ, υπάρχει ένα ποσοστό νηπιαγωγών 11,6 % που απάντησε «Ποτέ».

#### Πίνακας 15

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς το πόσο συχνά συμβαίνει η δήλωση «Συντάσσω έναν καθημερινό κατάλογο υποχρεώσεων για την τάξη μου»

<b>ΒΑΘΜΟΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ</b>	<b>%</b>
Πάντα	36,7
Αρκετά Συχνά	35,0
Τις μισές φορές	10,0
Σπάνια	13,3
Ποτέ	5,0
Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη	0,0
Σύνολο	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0

Στο παραπάνω πίνακα παρατηρείται, ότι σε ποσοστό 71,7% οι νηπιαγωγοί συντάσσουν έναν καθημερινό κατάλογο υποχρεώσεων για την τάξη τους, είτε «Αρκετά συχνά», είτε «Πάντα». Σε ποσοστό 23,3%, οι νηπιαγωγοί, επέλεξαν την απάντηση «Σπάνια» ή «Τις μισές φορές», ενώ μερικοί νηπιαγωγοί, σε ποσοστό 5,0% δεν συντάσσουν ένα καθημερινό κατάλογο υποχρεώσεων για την τάξη τους.

### **Πίνακας 16**

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος, ως προς το πόσο συχνά συμβαίνει η δήλωση «Συντάσσω έναν εβδομαδιαίο-μηνιαίο κατάλογο υποχρεώσεων για την τάξη μου»

<b>ΒΑΘΜΟΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ</b>	<b>%</b>
Πάντα	38,3

Αρκετά Συχνά	38,3
Τις μισές φορές	10,0
Σπάνια	10,0
Ποτέ	3,4
Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη	0,0
Σύνολο	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρείται, ότι το 76,6% των νηπιαγωγών δηλώνει ότι συντάσσουν έναν εβδομαδιαίο-μηνιαίο κατάλογο υποχρεώσεων για την τάξη τους ή αρκετά συχνά ή πάντα. Ποσοστό 20.0%, δήλωσε τις μισές φορές ή σπάνια, ενώ ποσοστό 3,4%, δηλώνουν πως τότε δεν συντάσσουν έναν εβδομαδιαίο-μηνιαίο κατάλογο υποχρεώσεων για την τάξη τους.

### Πίνακας 17

Κατανομή των απαντήσεων που δήλωσαν ως προς το πόσο συχνά συμβαίνει η δήλωση «Συντάσσω έναν τριμηνιαίο υποχρεώσεων για την τάξη μου»

<b>ΒΑΘΜΟΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ</b>	<b>%</b>
Πάντα	21,7
Αρκετά Συχνά	43,3
Τις μισές φορές	5,0
Σπάνια	20,0
Ποτέ	5,0

Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη	0,0
Σύνολο	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρείται, ότι το 65% των νηπιαγωγών δηλώνει ότι συντάσσει έναν τριμηνιαίο κατάλογο υποχρεώσεων για την τάξη του ή «Αρκετά συχνά» ή «Πάντα». Σε ποσοστό 25,0%, δήλωσε πως ή «Τις μισές φορές» ή «Σπάνια», ενώ σε ποσοστό 5,0% δηλώνουν «Ποτέ».

### Πίνακας 18

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς το πόσο συχνά συμβαίνει η δήλωση «Δίνω προτεραιότητα σε δραστηριότητες στην τάξη μου με βάση τη σειρά σπουδαιότητας τους και όχι με τη λογική του επείγοντος»

<b>ΒΑΘΜΟΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ</b>	<b>%</b>
Πάντα	20,0
Αρκετά Συχνά	51,4
Τις μισές φορές	21,7
Σπάνια	5,0
Ποτέ	0,0
Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη	1,7
Σύνολο	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρείται, ότι το 71,4% των νηπιαγωγών δηλώνει ότι δίνει προτεραιότητα σε δραστηριότητες στην τάξη του με βάση τη σειρά σπουδαιότητας τους και όχι με τη λογική του επείγοντος ή «Αρκετά συχνά» ή «Πάντα». Ποσοστό 26,7%, των νηπιαγωγών δήλωσε «Τις μισές φορές» ή «Σπάνια». Τέλος κανένας/μία δεν βρέθηκε να δηλώσει «Ποτέ», όμως ένας ή μια, σε ποσοστό 1,7%, δήλωσε «Δεν απαντώ/δεν έχω γνώμη».

### Πίνακας 19

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς το πόσο συχνά συμβαίνει η δήλωση «Είμαι σε θέση να τηρήσω τις προθεσμίες των υποχρεώσεών μου, διατηρώντας σταθερό ρυθμό και όχι επισπεύδοντας τελευταία στιγμή»

<b>ΒΑΘΜΟΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ</b>	<b>%</b>
Πάντα	31,7
Αρκετά Συχνά	56,6
Τις μισές φορές	10,0
Σπάνια	1,7
Ποτέ	0,0
Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη	0,0
Σύνολο	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρείται, ότι το 88,3% των νηπιαγωγών δηλώνει ότι είναι σε θέση να τηρήσει τις προθεσμίες των υποχρεώσεών του, διατηρώντας σταθερό ρυθμό και όχι επισπεύδοντας τελευταία στιγμή ή «Αρκετά συχνά» ή «Πάντα». Ενώ το 11,7%, δήλωσε πως «Τις μισές φορές» ή «Σπάνια». Τέλος κανένας/μία δεν βρέθηκε να δηλώσει «Ποτέ»



## Πίνακας 20

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς το πόσο συχνά συμβαίνει η δήλωση «Αφιερώνω χρόνο στο σπίτι για να ενημερώνομαι σχετικά με τις εξελίξεις του χώρου εργασίας μου»

ΒΑΘΜΟΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ	%
Πάντα	31,7
Αρκετά Συχνά	63,2
Τις μισές φορές	3,4
Σπάνια	1,7
Ποτέ	0,0
Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη	0,0
Σύνολο	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0

Στον πίνακα 20 παρατηρείται, ότι σε ποσοστό 94,9%, οι νηπιαγωγοί αφιερώνουν χρόνο στο σπίτι για να ενημερώνονται σχετικά με τις εξελίξεις του χώρου εργασίας τους ή «Αρκετά συχνά» ή «Πάντα». Ένα μικρό ποσοστό 5,1%, δήλωσαν «Τις μισές φορές» ή «Σπάνια». Τέλος κανένας/μία δεν δήλωσε «Ποτέ».

## Πίνακας 21

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς το πόσο συχνά συμβαίνει η δήλωση «Αφιερώνω επαρκή χρόνο για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική μου ανάπτυξη»

<b>ΒΑΘΜΟΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ</b>	<b>%</b>
Πάντα	35,0
Αρκετά Συχνά	55,0
Τις μισές φορές	5,0
Σπάνια	5,0
Ποτέ	0,0
Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη	0,0
Σύνολο	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρείται, ότι σε ποσοστό 90%, οι νηπιαγωγοί αφιερώνουν χρόνο για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική του ανάπτυξη ή «Αρκετά συχνά» ή «Πάντα». Ποσοστό 10%, δήλωσε «τις μισές φορές» ή «Σπάνια». Τέλος κανένας/μία δεν δήλωσε «Ποτέ».

### **Πίνακας 22**

Κατανομή των απαντήσεων, του δείγματος ως προς το πόσο συχνά συμβαίνει η δήλωση «Προγραμματίζω το χρόνο μου εβδομαδιαία ώστε να μου μένει ελεύθερος χρόνος να χαλαρώσω με τους/τις φίλους/ες μου»

<b>ΒΑΘΜΟΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ</b>	<b>%</b>
Πάντα	21,7
Αρκετά Συχνά	56,6
Τις μισές φορές	15,0
Σπάνια	5,0

Ποτέ	1,7
Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη	0,0
Σύνολο	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0

Σε αυτόν τα πίνακα παρατηρείται, ότι το 78,3%, δήλωσε πως προγραμματίζουν το χρόνο τους εβδομαδιαία ώστε να τους μένει ελεύθερος χρόνος να χαλαρώσουν με τους/τις φίλους/ες τους «Πάντα» ή «Αρκετά συχνά». Ένα ποσοστό 20%, δήλωσε «Τις μισές φορές» ή «Σπάνια». Τέλος ένας ή μία νηπιαγωγός δήλωσε «Ποτέ», σε ποσοστό 1,7%.

### Πίνακας 23

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς το πόσο συχνά συμβαίνει η δήλωση «Διατηρώ ένα εβδομαδιαίο πρόγραμμα όπου καταγράφω τις ανελαστικές μου υποχρεώσεις»

<b>ΒΑΘΜΟΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ</b>	<b>%</b>
Πάντα	18,3
Αρκετά Συχνά	36,7
Τις μισές φορές	13,3
Σπάνια	20,0
Ποτέ	11,7
Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη	0,0
Σύνολο	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρείται, ότι ποσοστό 55%, δήλωσε ότι διατηρεί ένα εβδομαδιαίο πρόγραμμα όπου καταγράφει τις ανελαστικές τους υποχρεώσεις ή «Αρκετά συχνά» ή «Πάντα». Ποσοστό 23,3%, δήλωσε «Τις μισές φορές» ή «Σπάνια». Τέλος το 11,7% δήλωσε «Ποτέ».

#### Πίνακας 24

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς το πόσο συχνά συμβαίνει η δήλωση «Προσπαθώ να ολοκληρώσω τις πιο σημαντικές μου υποχρεώσεις κατά την περίοδο της ημέρας που διαθέτω περισσότερη ενέργεια».

<b>ΒΑΘΜΟΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ</b>	<b>%</b>
Πάντα	36,7
Αρκετά Συχνά	43,3
Τις μισές φορές	20,0
Σπάνια	0,0
Ποτέ	0,0
Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη	0,0
Σύνολο	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρείται, ότι το 80% των νηπιαγωγών δήλωσε ή ότι προσπαθεί να ολοκληρώσει τις πιο σημαντικές τους υποχρεώσεις κατά την περίοδο της ημέρας που διαθέτει περισσότερη ενέργεια «Αρκετά συχνά» ή «Πάντα». Το 20% των νηπιαγωγών δήλωσε «Τις μισές φορές». Τέλος κανένας/μία δεν βρέθηκε να δηλώσει «Σπάνια» ή «Ποτέ».

### Πίνακας 25

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς το πόσο συχνά συμβαίνει η δήλωση «Επαναξιολογώ τις δραστηριότητές μου σε σχέση με τους στόχους που έθεσα»

<b>ΒΑΘΜΟΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ</b>	<b>%</b>
Πάντα	38,3
Αρκετά Συχνά	40,0
Τις μισές φορές	18,3
Σπάνια	3,4
Ποτέ	0,0
Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη	0,0
Σύνολο	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρείται, ότι το 78,3% των νηπιαγωγών δήλωσε ότι επαναξιολογεί τις δραστηριότητές του σε σχέση με τους στόχους που θέτει, «Αρκετά συχνά» ή «Σπάνια». Το 21,7% των νηπιαγωγών, δήλωσε «Τις μισές φορές» ή «Σπάνια». Τέλος κανένας/μία δεν βρέθηκε να δηλώσει «Ποτέ».

### Πίνακας 26

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς το πόσο συχνά συμβαίνει η δήλωση «Κρίνω τον εαυτό μου με βάση το βαθμό ολοκλήρωσης των υποχρεώσεών μου και όχι με το πόσες ανέλαβα να υλοποιήσω»

<b>ΒΑΘΜΟΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ</b>	<b>%</b>
Πάντα	28,4
Αρκετά Συχνά	61,5
Τις μισές φορές	6,7
Σπάνια	3,4
Ποτέ	0,0
Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη	0,0
Σύνολο	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0

Στον πίνακα 26 παρατηρείται, ότι το 89,9% των νηπιαγωγών δήλωσε ότι «Αρκετά συχνά» ή «Πάντα» κρίνει τον εαυτό του με βάση το βαθμό ολοκλήρωσης των υποχρεώσεών του και όχι με το πόσες ανέλαβε να υλοποιήσει. Το 10,1% των νηπιαγωγών δήλωσε «Τις μισές φορές» ή «Σπάνια». Τέλος κανένας/μία δεν βρέθηκε να δηλώσει «Ποτέ».

### **Πίνακας 27**

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς το πόσο συχνά συμβαίνει η δήλωση «Προετοιμάζω τις διάφορες δραστηριότητες της τάξης μου, για να έχω ομαλή ροή στα μαθήματα και να μην χάνω πολύτιμο χρόνο»

<b>ΒΑΘΜΟΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ</b>	<b>%</b>
Πάντα	43,3
Αρκετά Συχνά	53,3
Τις μισές φορές	3,4

Σπάνια	0,0
Ποτέ	0,0
Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη	0,0
Σύνολο	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρείται, ότι το 96,6% των νηπιαγωγών δήλωσε, ότι προετοιμάζει τις διάφορες δραστηριότητες της τάξης του για να έχει ομαλή ροή στα μαθήματα και να μην χάνει πολύτιμο χρόνο ή «Αρκετά συχνά» ή «Πάντα». Ενώ λίγοι/ες νηπιαγωγοί, σε ποσοστό 3,4% δήλωσαν, «Τις μισές φορές». Τέλος κανένας/μία δεν βρέθηκε να δηλώσει «Σπάνια» ή «Ποτέ».

#### Πίνακας 28

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς το πόσο συχνά συμβαίνει η δήλωση «Αισθάνομαι ότι χρησιμοποιώ τον χρόνο μου στη τάξη αποτελεσματικά»

<b>ΒΑΘΜΟΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ</b>	<b>%</b>
Πάντα	13,3
Αρκετά Συχνά	78,3
Τις μισές φορές	8,4
Σπάνια	0,0
Ποτέ	0,0
Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη	0,0
Σύνολο	100,0

Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0
----------------------	-----

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρείται, ότι το 91,6% των νηπιαγωγών δήλωσε ότι αισθάνεται ότι χρησιμοποιεί τον χρόνο του στη τάξη αποτελεσματικά «Αρκετά συχνά» ή «Πάντα». Ενώ μερικοί/ες νηπιαγωγοί, σε ποσοστό 8,4%, δήλωσαν πως «Τις μισές φορές». Τέλος κανένας/μία δεν βρέθηκε να δηλώσει «Σπάνια» ή «Ποτέ».

## 5.2 Συνθήκες λειτουργίας του νηπιαγωγείου

### Πίνακας 29

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς την εκτίμησή τους για τη συνθήκη λειτουργίας του Νηπιαγωγείου «Καθαριότητα»

ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ	%
Πολύ καλές	38,3
Αρκετά καλές	31,7
Μέτριες	25,0
Αρκετά κακές	1,7
Πολύ κακές	3,3
Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη	0,0
Σύνολο	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρείται, ότι το 56,7% των νηπιαγωγών δήλωσε «Πολύ καλές» ή «Αρκετά καλές» τις συνθήκες καθαριότητας. Το 26,7% δήλωσε, «Μέτριες» ή «Αρκετά κακές». Τέλος, ένα μικρό ποσοστό, το 3,3%, δήλωσε ότι οι συνθήκες καθαριότητας είναι «Πολύ κακές».



### Πίνακας 30

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς την εκτίμησή τους για τη συνθήκη λειτουργίας του Νηπιαγωγείου «Θερμοκρασία»

ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ	%
Πολύ καλές	41,5
Αρκετά καλές	31,7
Μέτριες	21,7
Αρκετά κακές	3,4
Πολύ κακές	1,7
Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη	0,0
Σύνολο	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0

Στον πίνακα 30 παρατηρείται, ότι το 73,2% δήλωσε πως οι συνθήκες θερμοκρασίας είναι ή «Πολύ καλές» ή «Αρκετά καλές». Το 25,1% δήλωσε «Μέτριες» ή «Αρκετά κακές». Τέλος μόνο ένα/μία σε ποσοστό 1,7%, δήλωσε «Πολύ κακές».

### Πίνακας 31

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς την εκτίμησή τους για τη συνθήκη λειτουργίας του Νηπιαγωγείου «Φωτισμός»

ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ	%
Πολύ καλές	65,0

Αρκετά καλές	23,3
Μέτριες	10,0
Αρκετά κακές	1,7
Πολύ κακές	0,0
Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη	0,0
Σύνολο	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρείται, ότι το 88,3% δήλωσε πως οι συνθήκες φωτισμού είναι ή «πολύ καλές» ή «Αρκετά καλές». Το 11,7%, δήλωσε «Μέτριες» ή «Αρκετά κακές». Τέλος κανένας καμία δεν δήλωσε «Πολύ κακές».

### Πίνακας 32

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς την εκτίμησή τους για τη συνθήκη λειτουργίας του Νηπιαγωγείου «Θόρυβος»

ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ	%
Πολύ καλές	41,7
Αρκετά καλές	35,0
Μέτριες	18,3
Αρκετά κακές	15,0
Πολύ κακές	5,0
Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη	0,0
Σύνολο	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0

Στον πίνακα 32 παρατηρείται, ότι το 76,7% δήλωσε πως οι συνθήκες θορύβου είναι ή «Πολύ καλές» ή «Αρκετά καλές». Το 33,3% δήλωσε, «Μέτριες» ή «Αρκετά κακές». Τέλος, λίγοι/ες δήλωσαν πως οι συνθήκες θορύβου είναι «Πολύ κακές».

### 5.3 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την αξιοποίηση του χρόνου στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και τις συνθήκες λειτουργίας του νηπιαγωγείου

Στην περίπτωση των ποιοτικών μεταβλητών, που είναι το σύνολο των υπό ερωτημάτων των ερωτήσεων 1 & 2, για να σχηματιστεί και μια συνοπτική αλλά και εύχρηστη εικόνα, εμφανίζεται ο μέσος όρος (μ. ο.) αλλά και η τυπική απόκλιση (τ. α.) ως συνοπτικά μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς των απαντήσεων των Νηπιαγωγών του δείγματος. Για την ευχερέστερη ανάγνωση των αποτελεσμάτων, θεωρούμε σκόπιμο εδώ να υποθέσουμε, ότι οι παραπάνω δείκτες χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά και μόνο σε ερωτήματα διατυπωμένα σε πεντάβαθμη διαβαθμιστική κλίμακα και η κωδικοποίηση των δεδομένων για την εξαγωγή των τιμών των παραπάνω δεικτών, έγινε ως εξής:

Πάντα / Πολύ καλές =5,

Αρκετά συχνά / Αρκετά καλές =4,

Τις μισές φορές / Μέτριες =3,

Σπάνια / Αρκετά κακές =2,

Ποτέ / Πολύ κακές =1

Η κατηγορία «Δεν απαντώ – Δεν έχω γνώμη» θεωρήθηκε ως χαμένη πληροφορία (missing value).

Έτσι, μ. ο. 3,21 σημαίνει ότι τα υποκείμενα του δείγματος τοποθετούνται, κατά μέσο όρο, στην κατηγορία «Τις μισές φορές» ή την κατηγορία «Μέτριες». Αντίστοιχα, μ. ο. 1,23 σημαίνει ότι τα υποκείμενα του δείγματος τοποθετούνται, κατά μέσο όρο, στην κατηγορία «Ποτέ» ή την κατηγορία «Πολύ κακές».

Στον παρακάτω πίνακα, πίνακα 33, δίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των Νηπιαγωγών του δείγματος στις προτάσεις-δηλώσεις που αφορούν στην αξιοποίηση του χρόνου στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Οι δηλώσεις έχουν ιεραρχηθεί με βάση την τιμή του μέσου τους όρου.

### Πίνακας 33

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων του δείγματος στις προτάσεις-δηλώσεις που αφορούν στην αξιοποίηση του χρόνου στο πλαίσιο της σχολικής τάξης

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
Αφιερώνω χρόνο στο σπίτι για να ενημερώνομαι σχετικά με τις εξελίξεις του χώρου εργασίας μου	4,57	0,65
Διαχειρίζομαι τις δύσκολες ή δυσάρεστες καταστάσεις στην τάξη μου χωρίς αναβολή	4,53	0,57
Κρατώ τον κατάλληλο ρυθμό κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ώστε να βεβαιωθώ ότι όλα τα νήπια έχουν τον απαιτούμενο χρόνο	4,48	0,50
Κάνω πράγματα στη τάξη μου, βάζοντάς τα σε σειρά προτεραιότητας	4,45	0,57
Χρησιμοποιώ κατάλληλα το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο, ώστε να μεγιστοποιήσω τη συμμετοχή των νηπίων στη μαθησιακή διαδικασία	4,43	0,53
Προσπαθώ να διατηρήσω το ενδιαφέρον των νηπίων τον περισσότερο δυνατό χρόνο, έχοντας ποικιλομορφία στη διδασκαλία μου	4,43	0,56
Προετοιμάζω τις διάφορες δραστηριότητες της τάξης μου για να έχω ομαλή ροή στα μαθήματα και να μην χάνω πολύτιμο χρόνο	4,40	0,56
Αφιερώνω χρόνο στο σπίτι μου για τον προγραμματισμό και την προετοιμασία των σχολικών δραστηριοτήτων	4,28	0,74
Αφιερώνω επαρκή χρόνο για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική μου ανάπτυξη	4,20	0,76
Είμαι σε θέση να τηρήσω τις προθεσμίες των υποχρεώσεών μου, διατηρώντας σταθερό ρυθμό και όχι επισπεύδοντας τελευταία στιγμή	4,18	0,68

Προσπαθώ να ολοκληρώσω τις πιο σημαντικές μου υποχρεώσεις κατά την περίοδο της ημέρας που διαθέτω περισσότερη ενέργεια	4,17	0,74
Κρίνω τον εαυτό μου με βάση το βαθμό ολοκλήρωσης των υποχρεώσεών μου και όχι με το πόσες ανέλαβα να υλοποιήσω	4,15	0,69
Επαναξιολογώ τις δραστηριότητές μου σε σχέση με τους στόχους που έθεσα	4,13	0,83
Ολοκληρώνω στην ώρα τους τις υποχρεώσεις που αναλαμβάνω	4,07	0,61
Αισθάνομαι ότι χρησιμοποιώ τον χρόνο μου στη τάξη αποτελεσματικά	4,05	0,47
<b>Συντάσσω έναν εβδομαδιαίο-μηνιαίο κατάλογο υποχρεώσεων για την τάξη μου</b>	<b>3,98</b>	<b>1,10</b>
Προγραμματίζω το χρόνο μου εβδομαδιαία ώστε να μου μένει ελεύθερος χρόνος να χαλαρώσω με τους/τις φίλους/ες μου	3,92	0,85
Δίνω προτεραιότητα σε δραστηριότητες στην τάξη μου με βάση τη σειρά σπουδαιότητάς τους και όχι με τη λογική του επείγοντος	3,88	0,79
Επιτυγχάνω ό,τι έχω προγραμματίσει να γίνει στη διάρκεια της μέρας στην τάξη μου	3,87	0,43
Συντάσσω έναν καθημερινό κατάλογο υποχρεώσεων για την τάξη μου	3,85	1,21
Αποφεύγω τη σπατάλη χρόνου στην τάξη μου ώστε να αυξήσω το χρόνο που επενδύεται στη μάθηση.	3,84	0,75
<b>Συντάσσω έναν τριμηνιαίο κατάλογο υποχρεώσεων για την τάξη μου</b>	<b>3,47</b>	<b>1,31</b>
Διατηρώ ένα εβδομαδιαίο πρόγραμμα όπου καταγράφω τις ανελαστικές μου υποχρεώσεις	3,30	1,31
Όταν μπαίνω στην τάξη, αρχίζω αμέσως το μάθημα χωρίς να σπαταλώ πολύτιμο χρόνο	3,23	1,21
Αφιερώνω χρόνο στο σπίτι μου για τον έλεγχο των εργασιών των νηπίων	3,17	1,36

Με βάση τον παραπάνω πίνακα και όλα όσα έχουν αναφερθεί πιο πάνω, οι δηλώσεις των νηπιαγωγών έχουν χωριστεί σε πέντε κλίμακες:

α) στην πρώτη κλίμακα εντάσσονται οι δηλώσεις που έχουν μ. ο. από 4,50 έως 5,0. Σε αυτήν λοιπόν την κλίμακα, ανήκουν τρεις δηλώσεις, η «Αφιερώνω χρόνο στο σπίτι για να ενημερώνομαι σχετικά με τις εξελίξεις του χώρου εργασίας μου» με μ. ο. 4,57 η «Διαχειρίζομαι τις δύσκολες ή δυσάρεστες καταστάσεις στην τάξη μου χωρίς αναβολή» με μ. ο. 4,53 και η «Κρατώ τον κατάλληλο ρυθμό κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ώστε να βεβαιωθώ ότι όλα τα νήπια έχουν τον απαιτούμενο χρόνο» με μ. ο. 4,48,

β) στην δεύτερη κλίμακα, εντάσσονται οι δηλώσεις που έχουν μ. ο. από 4,0 έως 4,49. Αυτή η κλίμακα, έχει τις περισσότερες δηλώσεις οι οποίες είναι η «Κάνω πράγματα στην τάξη μου, βάζοντάς τα σε σειρά προτεραιότητας» με μ. ο. 4,45, η «Χρησιμοποιώ κατάλληλα το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο, ώστε να μεγιστοποιήσω τη συμμετοχή των νηπίων στη μαθησιακή διαδικασία» με μ. ο. 4,43, η «Προσπαθώ να διατηρήσω το ενδιαφέρον των νηπίων τον περισσότερο δυνατό χρόνο, έχοντας ποικιλομορφία στη διδασκαλία μου» η οποία έχει μ. ο. 4,43, η «Προετοιμάζω τις διάφορες δραστηριότητες της τάξης μου για να έχω ομαλή ροή στα μαθήματα και να μην χάνω πολύτιμο χρόνο» με μ. ο. 4,40, η «Αφιερώνω χρόνο στο σπίτι μου για τον προγραμματισμό και την προετοιμασία των σχολικών δραστηριοτήτων» στην οποία όπως παρατηρείται έχει μ. ο. 4,28, η «Αφιερώνω επαρκή χρόνο για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική μου ανάπτυξη» με μ. ο. 4,20, η «Είμαι σε θέση να τηρήσω τις προθεσμίες των υποχρεώσεών μου, διατηρώντας σταθερό ρυθμό και όχι επισπεύδοντας τελευταία στιγμή», η οποία έχει μ. ο. 4,18, ακόμη είναι και η «Προσπαθώ να ολοκληρώσω τις πιο σημαντικές μου υποχρεώσεις κατά την περίοδο της ημέρας που διαθέτω περισσότερη ενέργεια», που έχει μ. ο. 4,17, η «Κρίνω τον εαυτό μου με βάση το βαθμό ολοκλήρωσης των υποχρεώσεών μου και όχι με το πόσες ανέλαβα να υλοποιήσω», που όπως προέκυψε από τα δηλώσεις του δείγματος έχει μ. ο. 4,15, η «Επαναξιολογώ τις δραστηριότητές μου σε σχέση με τους στόχους που έθεσα» με μ. ο. 4,13, η «Ολοκληρώνω στην ώρα τους τις υποχρεώσεις που αναλαμβάνω» η οποία παρατηρείται ότι έχει μ. ο. 4,07 και τέλος είναι η «Αισθάνομαι ότι χρησιμοποιώ τον χρόνο μου στη τάξη αποτελεσματικά» η οποία έχει μ. ο. 4,05.

γ) Στην κλίμακα αυτή, εντάσσονται οι δηλώσεις που έχουν μ. ο. από 3,50 έως 3,99. Στην τρίτη κλίμακα όπως παρατηρείται, εντάσσονται έξι δηλώσεις. Αυτές είναι, η «Συντάσσω έναν εβδομαδιαίο-μηνιαίο κατάλογο υποχρεώσεων για την τάξη μου» που έχει ως μ. ο. 3,98, η «Προγραμματίζω το χρόνο μου εβδομαδιαία ώστε να μου μένει ελεύθερος χρόνος να χαλαρώσω με τους/τις φίλους/ες μου» η οποία έχει μ. ο. 3,92, η «Δίνω

προτεραιότητα σε δραστηριότητες στην τάξη μου με βάση τη σειρά σπουδαιότητάς τους και όχι με τη λογική του επείγοντος» που όπως προέκυψε από τις δηλώσεις του δείγματος έχει μ. ο. 3,88, η «Επιτυχάνω ό,τι έχω προγραμματίσει να γίνει στη διάρκεια της μέρας στην τάξη μου» με μ. ο. 3,87, η «Συντάσσω έναν καθημερινό κατάλογο υποχρεώσεων για την τάξη μου» με μ. ο. 3,8 και η «Αποφεύγω τη σπατάλη χρόνου στην τάξη μου ώστε να αυξήσω το χρόνο που επενδύεται στη μάθηση» με μ. ο. 3,84.

δ) Στην τέταρτη κλίμακα, εντάσσονται οι δηλώσεις που έχουν μ. ο. από 2,50 έως 3,49. Σε αυτή εντάσσονται οι υπόλοιπες τέσσερις δηλώσεις, όπου είναι η «Συντάσσω έναν τριμηνιαίο κατάλογο υποχρεώσεων για την τάξη μου» με μ. ο. 3,47, η «Διατηρώ ένα εβδομαδιαίο πρόγραμμα όπου καταγράφω τις ανελαστικές μου υποχρεώσεις» στην οποία παρατηρείται ο μ. ο. 3,30, η «Όταν μπαίνω στην τάξη, αρχίζω αμέσως το μάθημα χωρίς να σπαταλώ πολύτιμο χρόνο » όπου έχει μ. ο. 3,23 και τέλος είναι η «Αφιερώνω χρόνο στο σπίτι μου για τον έλεγχο των εργασιών των νηπίων» στη οποία σύμφωνα με τις δηλώσεις του δείγματος έχει μ. ο. 3,17.

ε) Τέλος στη πέμπτη, κλίμακα όπου εντάσσονται οι ερωτήσεις με μ. ο. από 1,0 έως 2,49 δεν παρατηρείται κάποια ερώτηση με αυτόν το μ. ο.

Στον παρακάτω πίνακα, πίνακας 34, δίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των Νηπιαγωγών του δείγματος στις προτάσεις-δηλώσεις που αφορούν στις συνθήκες λειτουργίας του Νηπιαγωγείου όπου εργάζονται. Οι δηλώσεις έχουν ιεραρχηθεί με βάση την τιμή του μέσου τους όρου.

**Πίνακας 34**

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων του δείγματος στις δηλώσεις που αφορούν στις συνθήκες λειτουργίας του Νηπιαγωγείου όπου εργάζονται.

ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
Φωτισμός	4,50	0,81
Θόρυβος	4,08	1,03
Θερμοκρασία	4,05	1,05

Καθαριότητα	3,98	1,05
-------------	------	------

Ομοίως και στον πίνακα 34, με βάση τον όλο όσα έχουν αναφερθεί πιο πάνω, οι δηλώσεις των νηπιαγωγών έχουν χωριστεί σε πέντε κλίμακες: α) Στην πρώτη κλίμακα εντάσσονται οι δηλώσεις που έχουν μ. ο. από 4,50 έως 5,0, στη οποία ανήκει η συνθήκη «Φωτισμού» με μ. ο. 4,50. β) Στην δεύτερη κλίμακα, εντάσσονται οι δηλώσεις με μ. ο. από 4,0 έως 4,49 στην οποία ανήκουν οι ερωτήσεις με τις συνθήκες «Θόρυβος» και «Θερμοκρασία» που έχουν μ. ο. 4,08 και 4,05 αντίστοιχα. γ) Στην τρίτη κλίμακα, εντάσσονται οι δηλώσεις των νηπιαγωγών με μ. ο. από 3,50 έως 4,49. Παρατηρείται μόνο μια αυτή της συνθήκης «Καθαριότητα» στην οποία προέκυψε από τις δηλώσεις του δείγματος με μ. ο. 3,98. δ) Στην τέταρτη κλίμακα, στην οποία δεν εντάσσεται καμία δήλωση, και ε) Την πέμπτη κλίμακα στην οποία επίσης εντάσσεται καμία δήλωση, καθώς από τις δηλώσεις των νηπιαγωγών που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια για τις συνθήκες λειτουργίας, δεν βρέθηκαν απαντήσεις με μ. ο. από 2,50 έως 3,49, αλλά ούτε και από 1,0 έως 2,49.

#### 5.4 Συμπεράσματα

Μελετώντας την συχνότητα των απαντήσεων μπορούμε να τις ταξινομήσουμε σε θέματα που αφορούν:

1. Την διαχείριση δραστηριοτήτων και αύξηση του χρόνου αδιάκοπης διδασκαλίας.
2. Τον προγραμματισμό και τον έλεγχο των χρονοδιαγραμμάτων.
3. Την προετοιμασία της διδασκαλίας.

Μέσα από αυτήν την μέθοδο ταξινόμησης, συμπεραίνουμε, ότι στους μεγαλύτερους μ. ο. στην κλίμακα των μ. ο. πάνω από 4,00, δηλαδή με επικράτηση απαντήσεων «Πάντα» ή «Αρκετά Συχνά», εμφανίζονται οι δηλώσεις των νηπιαγωγών που αφορούν την διαχείριση των δραστηριοτήτων και την αύξηση του χρόνου αδιάκοπης διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο, όπως είναι για παράδειγμα οι δηλώσεις «Διαχειρίζομαι τις δυσκολίες ή δυσάρεστες καταστάσεις στην τάξη μου χωρίς αναβολή», «Κρατάω τον κατάλληλο ρυθμό κατά την διάρκεια του μαθήματος, ώστε να βεβαιωθώ ότι όλα τα νήπια έχουν τον απαιτούμενο χρόνο», «Κάνω πράγματα στην τάξη μου, βάζοντας τα σειρά προτεραιότητας» και άλλες.



Από την άλλη, χαμηλότερους μ. ο. από 3,00-3,99 παρατηρούμε στις δηλώσεις τους δείγματος των νηπιαγωγών, που αφορούν τον προγραμματισμό, όσο και τον έλεγχο των χρονοδιαγραμμάτων, όπως είναι για παράδειγμα οι ερωτήσεις «Συντάσσω έναν εβδομαδιαίο - μηνιαίο κατάλογο υποχρεώσεων για την τάξη μου», «Προγραμματίζω το χρόνο μου εβδομαδιαία, ώστε να μου μένει ελεύθερος χρόνος να χαλαρώσω με τους/τις φίλους/ες μου», «Δίνω προτεραιότητα σε δραστηριότητες στην τάξη μου με βάση τη σειρά σπουδαιότητας τους και όχι με την λογική του επείγοντος», «Επιτυγχάνω ό,τι έχω προγραμματίσει να γίνει στη διάρκεια της ημέρας στην τάξη μου», «Διατηρώ ένα εβδομαδιαίο πρόγραμμα όπου καταγράφω τις ανελαστικές μου υποχρεώσεις».

Οι χαμηλοί μ. ο. στις παραπάνω συγκεκριμένες δεξιότητες προγραμματισμού παρατηρείται ότι βρίσκονται σε σχετική αναντιστοιχία με την δήλωση των εκπαιδευτικών με υψηλότερη συχνότητα, μ. ο. 4,28, στο γενικότερο ερώτημα «Αφιερώνω χρόνο στο σπίτι μου για τον προγραμματισμό και την προετοιμασία των σχολικών δραστηριοτήτων». Αυτό πιθανόν να συνδέεται και με την μεγάλη συχνότητα και του υψηλούς μ. ο. που εμφανίζουν δραστηριότητες που γίνονται στο σπίτι, αποσπώντας τμήμα του ελεύθερου χρόνου των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, απαντήσεις που αφορούν στην προετοιμασία στο σπίτι, όπως «Αφιερώνω χρόνο στο σπίτι για να ενημερώνομαι σχετικά με τις εξελίξεις του χώρου εργασίας μου», «Αφιερώνω επαρκή χρόνο για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική μου ανάπτυξη» κ.α.

Συμπερασματικά, από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, θεωρώ ότι αναμφισβήτητα είναι έκδηλο το ενδιαφέρον, η όρεξη και η αφοσίωση των εκπαιδευτικών να προσφέρουν γνώση στα παιδιά, προσπαθώντας με κάθε τρόπο και αφιερώνοντας αρκετό χρόνο για την υλοποίηση του έργου τους και εκτός εργασιακού ωραρίου. Ωστόσο, θα τους βοηθούσε πολύ η επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης χρόνου όπως και η ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων σχεδιασμού-προγραμματισμού. Με αυτό τον τρόπο, πέραν της βελτίωσης της απόδοσης του στην τάξη, θα απελευθέρωναν ελεύθερο χρόνο για τον εαυτό τους και θα περιόριζαν την πίεση και το άγχος κατά την διάρκεια της εργασίας τους.

Σχετικά με τις συνθήκες λειτουργίας του Νηπιαγωγείου όπου εργάζονται οι περισσότεροι νηπιαγωγοί (μ. ο. >4,00) δείχνουν πολύ ικανοποιημένοι για τα θέματα που αφορούν τον φωτισμό, την θερμοκρασία και τον θόρυβο, ενώ χαμηλότερα και με δυνατότητα βελτίωσης, εμφανίζονται τα θέματα καθαριότητας των χώρων των νηπιαγωγών (μ. ο. 3,98).

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

### Έντυπη μορφή ερωτηματολογίου

Αγαπητοί και αγαπητές εκπαιδευτικοί,

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας, το οποίο σας παρακαλώ θερμά να συμπληρώσετε, αποτελεί μέρος της έρευνας που πραγματοποιώ στο πλαίσιο της πτυχιακής μου εργασίας. Αποσκοπεί στη συγκέντρωση ερευνητικών δεδομένων για τις απόψεις των Νηπιαγωγών αναφορικά με την αποτελεσματική διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρεί να εξετάσει την αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου στο πλαίσιο της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας.

Η έρευνα αυτή δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί χωρίς τη δική σας συμβολή. Σας υπενθυμίζω ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά και μόνο για ερευνητική χρήση. Θα τηρηθούν όλοι οι κώδικες ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τον πολύτιμο χρόνο που αφιερώσατε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και σας εύχομαι υγεία καθώς και κάθε επιτυχία στη επαγγελματική και προσωπική σας ζωή.

*Με εκτίμηση*

*Η φοιτήτρια του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.*

***Μανομενίδου Αφροδίτη***

***Email: pse16124@rhodes.aegean.gr***

## 1 ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

**ΦΥΛΟ:**  Άνδρας  Γυναίκα

**ΘΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:**  Μόνιμος/η  Αναπληρωτής/τρια

**ΧΡΟΝΙΑ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:**

1-5  6 – 10  11 -15  16 – 20  21 – 25  >25

## 2 ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Παρακάτω θα συναντήσετε ορισμένες προτάσεις-δηλώσεις που αφορούν στην αξιοποίηση του χρόνου στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Σημειώστε για καθεμία δήλωση ξεχωριστά το πόσο συχνά σας συμβαίνει, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι.

Αυτό συμβαίνει:

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Πάντα	Αρκετά συχνά	Τις μισές φορές	Σπάνια	Ποτέ	Δεν είναι γνώμη	Δεν απαντώ -
Χρησιμοποιώ κατάλληλα το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο, ώστε να μεγιστοποιήσω τη συμμετοχή των νηπίων στη μαθησιακή διαδικασία							
Όταν μπαίνω στην τάξη, αρχίζω αμέσως το μάθημα χωρίς να σπαταλώ πολύτιμο χρόνο							
Κάνω πράγματα στην τάξη μου, βάζοντάς τα σε σειρά προτεραιότητας							
Επιτυγχάνω ό,τι έχω προγραμματίσει να γίνει στη διάρκεια της μέρας στην τάξη μου							

Ολοκληρώνω στην ώρα τους τις υποχρεώσεις που αναλαμβάνω						
Προσπαθώ να διατηρήσω το ενδιαφέρον των νηπίων τον περισσότερο δυνατό χρόνο, έχοντας ποικιλομορφία στη διδασκαλία μου						
Αποφεύγω τη σπατάλη χρόνου στην τάξη μου ώστε να αυξήσω το χρόνο που επενδύεται στη μάθηση.						
Κρατώ τον κατάλληλο ρυθμό κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ώστε να βεβαιωθώ ότι όλα τα νήπια έχουν τον απαιτούμενο χρόνο						
Διαχειρίζομαι τις δύσκολες ή δυσάρεστες καταστάσεις στην τάξη μου χωρίς αναβολή						
Αφιερώνω χρόνο στο σπίτι μου για τον προγραμματισμό και την προετοιμασία των σχολικών δραστηριοτήτων						
Αφιερώνω χρόνο στο σπίτι μου για τον έλεγχο των εργασιών των νηπίων						
Συντάσσω έναν καθημερινό κατάλογο υποχρεώσεων για την τάξη μου						
Συντάσσω έναν εβδομαδιαίο-μηνιαίο κατάλογο υποχρεώσεων για την τάξη μου						
Συντάσσω έναν τριμηνιαίο κατάλογο υποχρεώσεων για την τάξη μου						
Δίνω προτεραιότητα σε δραστηριότητες στην τάξη μου με βάση τη σειρά σπουδαιότητάς τους και όχι με τη λογική του επείγοντος						
Είμαι σε θέση να τηρήσω τις προθεσμίες των υποχρεώσεών μου, διατηρώντας σταθερό ρυθμό και όχι επισπεύδοντας τελευταία στιγμή						

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Πάντα	Αρκετά συχνά	Τις μισές φορές	Σπάνια	Ποτέ	Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη
Αφιερώνω χρόνο στο σπίτι για να ενημερώνομαι σχετικά με τις εξελίξεις του χώρου εργασίας μου						
Αφιερώνω επαρκή χρόνο για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική μου ανάπτυξη						
Προγραμματίζω το χρόνο μου εβδομαδιαία ώστε να μου μένει ελεύθερος χρόνος να χαλαρώσω με τους/τις φίλους/ες μου						
Διατηρώ ένα εβδομαδιαίο πρόγραμμα όπου καταγράφω τις ανελαστικές μου υποχρεώσεις						
Προσπαθώ να ολοκληρώσω τις πιο σημαντικές μου υποχρεώσεις κατά την περίοδο της ημέρας που διαθέτω περισσότερη ενέργεια						
Επαναξιολογώ τις δραστηριότητές μου σε σχέση με τους στόχους που έθεσα						
Κρίνω τον εαυτό μου με βάση το βαθμό ολοκλήρωσης των υποχρεώσεών μου και όχι με το πόσες ανέλαβα να υλοποιήσω						
Προετοιμάζω τις διάφορες δραστηριότητες της τάξης μου για να έχω ομαλή ροή στα μαθήματα και να μην χάνω πολύτιμο χρόνο						
Αισθάνομαι ότι χρησιμοποιώ τον χρόνο μου στη τάξη αποτελεσματικά						

**2. Πώς θα χαρακτηρίζατε τις συνθήκες λειτουργίας του Νηπιαγωγείου στο οποίο εργάζεστε;** (Σημειώστε για καθεμία συνθήκη λειτουργίας ξεχωριστά την εκτίμησή σας, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

**Οι συνθήκες λειτουργίας είναι:**

ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ	Πολύ καλές	Αρκετά καλές	Μέτριες	Αρκετά κακές	Πολύ κακές	Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη
Καθαριότητα						
Θερμοκρασία						
Φωτισμός						
Θόρυβος						

Σας ευχαριστώ πολύ!!

#### Ηλεκτρονική μορφή

- <https://forms.gle/5i6RxzSCZZW52iKf9>

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία**

Αδρεαδάκης, Ν. (2004). Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός [πανεπιστημιακές σημειώσεις], Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, Ακαδημαϊκό έτος 2003-2004.

Αδρεαδάκης, Ν. (2007-2013). Αξιολόγηση εκπαιδευτικό έργο και αποτελεσματικό σχολείο. Επιχειρησιακό πρόγραμμα εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης.

Ανδρεαδάκης, Ν, & Καδιανάκη, Μ. (2010). Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών.

Βαλιαντή, Σ. (2010). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας/διαδικασίες μάθησης και αποτελέσματα σε τάξεις μικτής ικανότητας. Διδακτορική διατριβή. Κύπρος: Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο. file:///C:/Users/User/Downloads/EPISTHMES\_AGOGIS\_1\_2015.pdf(20/03/2020).

Βαλιαντή, Σ., & Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας, Κύπρου.

Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β.(1992). Το επάγγελμα και η κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού Τα εκπαιδευτικά, τ.χ 25-26,σσ114-127

Βεργίδης Δ. (1993), Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 69, σ. 43- 49. Αθήνα.

Γκότοβος, Θ. (1984). Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δανασσή - Αφεντάκη , Αντωνίου, Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης: 17ος - 20ός αιώνας : παιδαγωγικά συστήματα, Αθήνα 1993.

Δερβίση Στέργιου Ν., Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998.

Δημητρόπουλος Ε. (1999). Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης οδηγός του αξιολογητή. Αθήνα: Γρηγόρη.

Θ. Γκότοβος - Γ. Μαυρογιώργος - Π. Παπακωνσταντίνου: Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη, σ. 17-24. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Θωμά, Ρ. (2010). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. Επιστημονικό Βήμα. [https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep\\_bima/epistimoniko\\_bima\\_14/15-24.pdf](https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_14/15-24.pdf)

(20/03/2020). ή πράξη; [http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/27028#page/476/mode/2up\(20/03/2020\)](http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/27028#page/476/mode/2up(20/03/2020)).

Καδιαλάνη, Μ. Ι. (2008). Αποτελεσματική διδασκαλία-Επικοινωνιακό Πλαίσιο της σχολικής τάξης και η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Ρόδος: Διδακτορική διατριβή.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (1999). Σχολική αποτελεσματικότητα - Μια συγκριτική Οικονομική Προσέγγιση. Μέντορας, 1, 49-76.

Καρράς, Κ. (2011), Ο εκπαιδευτικός σ' έναν κόσμο που αλλάζει: Μια πρόκληση για την Παιδαγωγική σήμερα. Αθήνα: Gutenberg.

Κασιμάτη, Α. (2008). Συγγραφή επιμορφωτικού υλικού της 7ης Θεματικής ενότητας «Εισαγωγή στη Διδακτική Μεθοδολογία - Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας» στο πλαίσιο υλοποίησης του έργου «Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Ο.Α.Ε.Δ.». Αθήνα: ΕΚΠΑ και Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Ανακτήθηκε από [https://www.openbook.gr/eisagwgi-sti-didaktiki-methodologia-methodologiaekpraideytikis-ereynas/\(17/03/2020\)](https://www.openbook.gr/eisagwgi-sti-didaktiki-methodologia-methodologiaekpraideytikis-ereynas/(17/03/2020)).

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, 46-70. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.

Κασσωτάκης, Μ, & Φλουρής, Γ. (2006). Μάθηση και διδασκαλία. Τόμος Α': Μάθηση, Τόμος Β'. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κασσωτάκης, Μ. (2013). Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών (αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρη.

Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2001). Εφαρμόζοντας το Πειραματικό Πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός Έργου στη Σχολική Μονάδα»: Το



Παράδειγμα των Διερευνητικών Πρακτικών. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;,206-213. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Κατσαρού, Ε., Μπανιάς, Π., Σοφιανού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). Εσωτερική αξιολόγηση στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών. Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κοσμόπουλου, Α., Μουλαδούδη, Γ., (2003). Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα,.

Κούκου, Κ., Μάγου, Κ., Ρουσσάκη, Ι. (2000). Η μέθοδος Σχεδίων (Μέθοδος Project) στο Σχολείο χωρίς σύνορα, Βιβλίο της καθηγήτριας και του καθηγητή. Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης ΟΛΜΕ.

Κουτσελίνη, Μ. (2006). Διαφοροποίηση διδασκαλίας-μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια, προσεγγίσεις και εφαρμογές. Τόμος Α'. <http://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/pdf/koutsouvanou.pdf> (15/3/2020).

Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εποικοδόμηση και διαφοροποίηση διδασκαλίας μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας. [https://www.researchgate.net/publication/276272548\\_E\\_Diaphoropoiесе\\_tes\\_Didaskalias\\_se\\_Taxeis\\_Miktes\\_Ikanotetas\\_mesa\\_apo\\_tis\\_Empeiries\\_Ekraideutikon\\_kai\\_Matheton\\_Mia\\_Poiotike\\_Diereunese\\_tes\\_Apotelesmatikotetas\\_kai\\_ton\\_Proupotheseon\\_Epharmoges\\_tes\\_Epis](https://www.researchgate.net/publication/276272548_E_Diaphoropoiесе_tes_Didaskalias_se_Taxeis_Miktes_Ikanotetas_mesa_apo_tis_Empeiries_Ekraideutikon_kai_Matheton_Mia_Poiotike_Diereunese_tes_Apotelesmatikotetas_kai_ton_Proupotheseon_Epharmoges_tes_Epis) (15/3/2020).

Κωνσταντίνου, Χ. (2015), Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως θεωρία και πράξη. Αθήνα: Gutenberg.

Λιακοπούλου, Μ. (2010). Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών: προϋποθέσεις και περιορισμοί. Παιδαγωγική επιθεώρηση, 50, 123-139. Ανακτήθηκε από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/viewFile/7028/7057> 106 (15/03/2020).

Μαντάς, Π, Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ.: Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. & Γιαλούρης, Π. & Κουλουμπαρίτση, Α. Χ.: Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΔ 152/2013). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Μπαλάσκας, Κ. (1992). Το Εκπαιδευτικό Έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του. Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση, 24-35. Αθήνα: ΟΛΜΕ.

Μπρίνια, Β., (2006). Γενική και Ειδική Διδακτική Οικονομικών Επιστημών)ΑΕΙ και ΤΕΙ - Ψυχοπαιδαγωγική σελ. 93 από 98. Αθήνα: Σταμούλης.

Ξωχέλλης, Π. (2006). Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός.

Οικονόμου, Β. (2019/2020): Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών στη χώρα μας σήμερα. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Ανοιχτά ακαδημαϊκά μαθήματα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, (2014). Επιμόρφωσης στελεχών της εκπαίδευσης.

Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 5, 81-90.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1986), Από την παιδαγωγική ιδεολογία στην επιστημονική παιδαγωγική: Το περιεχόμενο κατάρτισης του έλληνα εκπαιδευτικού

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Αθήνα: Έκφραση.

Παπαναούμ, Ζ. (1984). Ο εκπαιδευτικός και το έργο του από τη σκοπιά των μαθητών. Συμβολή στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ: Διδακτορική διατριβή.

Παπαναούμ, Ζ. (2000). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές προεκτάσεις. Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, 11-21. Θεσσαλονίκη.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση Αθήνα :Τυπωθήτω

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς; στο Μπαγάκης Γ (επιμ.) Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, Αθήνα, Μεταίχιμο.

Παπανδρέου, Α. (2001) Μεθοδολογία της διδασκαλίας (εκδ. β). Αθήνα Γρηγόρης

Παπάνης, Ε. (2007). Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού δασκάλου, του καλού και κακού μαθητή. Πανελλήνια έρευνα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Ανακτήθηκε από <http://my.aegean.gr/web/article2860.html> (17/03/2020).

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (1993) Το αποτελεσματικό σχολείο και ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός Θεσσαλονίκη: Art of Text.

Πασιαρδής, Π. (1996): Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Γρηγόρης.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία;. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδή, Γ. (2001): Το σχολικό κλίμα. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (2014). Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση Τόμος 1: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Αθήνα: Ίων.

Πυργιωτάκης, Ι. (1992), Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Σαΐτης, Χ. (2000). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη.

Σάλτας, Β. (2009) Στοιχεία Διδακτικής και Παιδαγωγικής. Θεσσαλονίκη, εκδόσεις Επίκεντρο. Σύσταση του Συμβουλίου Εκπαίδευσης και του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου σχετικά με τις Βασικές Δεξιότητες για τη Δια Βίου Μάθηση (2006).

Σολομών, Ι. (1999). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Αξιολόγησης.

Τσακίρη, Δ. (2003) Θεωρητικό πλαίσιο και εγκάρσια προσέγγιση μιας «Επιμόρφωσης-Έρευνας». Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο

ΥΠΑΙΘΑ, ΙΕΠ (2012). Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ. Ανακτήθηκε από <http://aee.iep.edu.gr/country/intro> (17/03/2020).

Φραγκουδάκη, Α. (1993), Η ελλιπής εκπαίδευση και η απουσία μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: κύριο αίτιο της αποτυχίας του διδακτικού έργου, στο περιοδικό: Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 71, σ. 26-30, Αθήνα.

Φλουρής, Γ. (1982). Δάσκαλοι, διδασκαλία και η αποτελεσματικότητά τους. Νέα Παιδεία, 23, 26-32.

Φλουρής, Γ. (2006). Μάθηση και διδασκαλία. Τόμος Α΄: Μάθηση, Τόμος Β΄. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Φρειδερίκου, Α., & Φολερού-Τσερούλη, Φ. (1991). Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση, Αθήνα: Ύψιλον.

Χριστοφίδου, Σ. (2012). Διερεύνηση της σχέσης της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης με τη διαχείριση της αλλαγής στη σχολική μονάδα. Διδακτορική διατριβή στο Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών της Αγωγής, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής.

Χρυσοφίδη Κ., Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Η Εισαγωγή της μεθόδου Project στο Σχολείο, Αθήνα 2002. <http://www.teilam.gr/apotimisi/depar2.html>

### **Ξενογλώσση Βιβλιογραφία**

Anderson, C. W. (1989). Teaching for meaningful and self-regulated learning of science. *Advances in research on teaching*, 1, 265-309.

Anderson, L.M. (1985). "What Are Students Doing When They Do All That Seatwork." In *Perspectives on instructional time* by C.W. Fisher and D.C. Berliner. New York: Longman.

Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.

Atif, K, Imran, F. Hafiz Muhammad, A. K, & Muhammad Tahir, K. F, 2016. Exploring Relationship of time management with teacher' s performance. *Bulletin of education and research*: Vol. 38, No. 2 pp. 249-263.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.
- Barkas, J. L. (1984). *Become more productive and still have fun: Creative time management*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Bartlett, S., & Burton, D. (2007). The influence of gender on achievement. *Key Issues for Teaching Assistants: Working in Diverse and Inclusive Classrooms*, 51.
- Batool, S. S., Naz, B., Habib, S., Anjum, W., Goraya, F., Akram, M., ... & Sadaf, A. (2015). Construction of Effective Teaching Evaluation Scale and Students' Perception of the Characteristics of Effective Teachers. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 13(1), 28.
- Berliner, D. C. (1987). Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. *Exploring teachers' thinking*, 60-83.
- Blai Jr, B. (1986). Speaking Out: Educational Reform: It's about "Time". *The Clearing House*, 60(1), 38-40.
- Block, J. H., Eftim, H. E., & Burns, R. B. (1989). *Building effective mastery learning schools*. Addison-Wesley Longman Ltd.
- Bloom, B.S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.
- Boniwell, I. & Henry, J.A. (2005). The use of time, life goals and well-being: Identifying factors of satisfaction with time use employing qualitative methodology. Paper presentation, BPS Annual Conference, Manchester University, 30 March-2
- Boniwell, I. (2004). Use of Time and Well-being: Methodological Issues. Paper presentation, 2nd European Conference on Positive Psychology, Pallanza, Italy, 5-8
- Boniwell, I., & Zimbardo, P. G. (2003). Time to find the right balance. *The Psychologist*, 16, 129-131.
- Borg, T. K., & Caulfield, J. B. (1980). Morphology of connective tissue in skeletal muscle. *Tissue and Cell*, 12(1), 197-207.
- Borich, G. (1988). *Effective teaching methods*, London, Merrill Publishing Company. p. 90 – 98

- Bosker, R. J., & Guldmond, H. (1991). Interdependency of performance indicators: an empirical study in a categorical school system. In *Schools, Classrooms, and Pupils* (pp. 101-113). Academic Press.
- Britton, B. K. & Tesser, A. (1991). Effects of time management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83, 405±410.
- Britton, B. K., & Glynn, S. M. (1989). Mental management and creativity: A cognitive model of time management for intellectual productivity. In J. A. Glover, R.R. Ronning, & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 429-440). New York: Plenum Press.
- Brookover, W & Lezotte, L (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in school achievement*, East Lansing: Michigan State University.
- Brophy, J. (2003). *Teaching problem students*. Guilford Press.
- Brown, B. W., & Saks, D. H. (1986). Measuring the effects of instructional time on student learning: Evidence from the beginning teacher evaluation study. *American Journal of Education*, 94(4), 480-500.
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369-379.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers college record*.
- Carroll, J. B., & Gmelch, W. H. (1994). Department Chairs' Perceptions of the Relative Importance of Their Duties. *Journal for Higher Education Management*, 10(1), 49-63.
- Carroll-Rowan, L. A., & Miltenberger, R. G. (1994). A comparison of procedures for teaching abduction prevention to preschoolers. *Education and Treatment of Children*, 113-128.
- Carver, M. J. (1998). A study of the comparative effectiveness of computer-assisted instruction and traditional instruction methods in teaching classification of Harlem Renaissance paintings.
- Centra, J. A. (1993). *Reflective Faculty Evaluation: Enhancing Teaching and Determining Faculty Effectiveness*. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass Inc., 350 Sansome St., San Francisco, CA 94104.

Chelo, M. R. (2010). *Effective teacher's – professional and personal skills*. La Mancha: Universidad de Castilla.

Cheng, W., Mahlke, S., Warter, N., Anik, S., and Hwu, W. (1994). Profile assisted instruction scheduling. *Int. J. of Parallel Programming*, 22(2):151-181.

Christoforidou, M., Kyriakides, L., Antoniou, P., & Creemers, B. P. (2014). Searching for stages of teacher's skills in assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 40, 1-11.

Claessens, B. J. (2004). *Perceived control of time: Time management and personal effectiveness at work*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.

Claessens, B.J.C., van Eerde, W., Rutte, C.G. and Roe, R.A. (2007). "Planning behavior and perceived control of time at work", *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 25, pp. 937-50.

Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.

Cotton, Kathleen. 1989. *Educational time factors*. School improvement research series

Cotton, K., & Savard, W. G. (1981). *Time Factors in Learning*. Research on School Effectiveness Project: Topic Summary Report.

Cotton, K., & Wikeland, K. (1990). *Educational time factors*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Creemers, B. P. (1994). *The effective classroom*. Cassell.

Csikszentmihalyi, M., & McCormack, J. (1986). The influence of teachers. *Phi Delta Kappan*, 67(6), 415-19.

Cullingford, C. (1997). *Assessment versus Evaluation*. London: Cassell.

Davey, B. (1991). Evaluating teacher competence through the use of performance assessment tasks: An overview. *Journal of personnel evaluation in education*, 5(2), 121-132.

Derevensky, J.L.; Hart, S.; and Farrell, M. "An Examination of Achievement-Related Behavior of High- and Low-Achieving Inner-City Pupils." *Psychology In The Schools* 20 (1983): 328-336.

Doll, B. , Zucker, St., Brehm, K. (2009), *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση* (επιμ. Χατζηχρήστου, Χρυσή). Αθήνα: Τυποθήτων – Γιώργος Δαρδάνος.

Doering, K.W. (1980). *Lehrerverhalten: Forschung - Theorie - Praxis*, Weinheim - Basel.

Dwyer, H. and Torng, H. (1996). An Out-of-Order Superscalar Processor with Speculative Execution and Fast, Precise Interrupts. In *Proceedings of the 25th Annual International Workshop on Microprogramming*, pages 272-281, Portland, Oregon. Fisher et al., 1996 *Educational Psychology*, 83, 405±410.

Ellett, CD, & Teddlie, C. (2003). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών, αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού και αποτελεσματικότητα σχολείου: Προοπτικές από τις ΗΠΑ*. Εφημερίδα της αξιολόγησης προσωπικού στην εκπαίδευση 17 (1), 101-128.

Epel, E., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (1999). Escaping homelessness: The influences of self-efficacy and time perspective on coping with homelessness. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 575-596.

Eurydice (2004). Evaluation of schools providing compulsory education in Europe. Brussels: Eurydice European Unit in: <http://www.eurydice.org>

Fisher, C. M., Kistler, J. P., & Davis, J. M. (1980). *Relation of cerebral vasospasm to subarachnoid hemorrhage visualized by computerized tomographic scanning*. *Neurosurgery*, 6(1), 1-9.

Fisher, C. W., & Berliner, D. C. (Eds.). (1985). *Perspectives on instructional time*. Addison-Wesley Longman Limited.

Fitzpatrick, J. J. (2004). Evaluating teaching effectiveness. *Nursing Education Perspectives*, 25(3), 109.

Fredrick, W. C., Walberg, H. J., & Rasher, S. P. (1979). Time, teacher comments, and achievement in urban high schools. *The Journal of Educational Research*, 73(2), 63-65.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.

Fredrick, W.C., and Walberg, H.J. (1980). "Learning as a Function of Time." *Journal of Educational Research* 73: 183- 194.



Fullan, M. & Hargreaves, A., (1993). «Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών» (μτφ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Πατάκη.

Garmston, R. (n.d.). Research on cognitive thinking. Summary of research on cognitive coaching and its impact on student learning and teacher behavior]. Ανακτήθηκε το Νοέμβριο του 2013 από το <http://www.cognitivecoaching.com/.htm>

Garner, H. (1995). Teamwork models and experience in education. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Carver, M. J. (1998). A study of the comparative effectiveness of computer-assisted instruction and traditional instruction methods in teaching classification of Harlem Renaissance paintings.

Gettiner, M. (1989). Effects of maximizing time spent and minimizing time needed for learning on pupil achievement. American educational research journal, 26(1), 73-91.

Getzels, J. W., & Jackson, P. W. (1963). The teacher's personality and characteristics. Handbook of research on teaching, 506-582.

Glanville, J. L., & Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. Educational and Psychological Measurement, 67(6), 1019-1041.

Good, T.L., and Beckerman, T.M. "Time on Task: A Naturalistic Study in Sixth-Grade Classrooms." THE ELEMENTARY SCHOOL JOURNAL 78 (1978): 193-201.

Graf, F. / Ronecker, K. (1991), «Lehrer / Lehrerin». In: Roth, L. (Hrsg):Pädagogik - Handbuch für Studium und Praxis, S. 1002- 1016. München

Green, P. and Skinner, D. (2005), "Does time management training work: an evaluation", International Journal of Training and Development, Vol. 9, pp. 124-39.

Guskey, T.R., and Gates, S.L. (1986) "Synthesis of Research on the Effects of Mastery Learning in Elementary and Secondary Classrooms." EDUCATIONAL LEADERSHIP 43.

Hall, B.L. and Hursch, D.E. (1982). "An evaluation of the effects of a time management training program on work efficacy", Journal of Organizational Behaviour Management, Vol. 3,pp. 73-98.

Hall, R. (2002). Aligning learning, teaching and assessment using the web: an evaluation of pedagogic approaches. *British Journal of Educational Technology*, 33(2), 149-158.

Hellsten, L.M, & Rogers, W. T. (2009). Development and preliminary validation of the Time Management for Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 13, 13-33.

Helmke, A., and Schrader, F.W. (1988). "Successful Student Practice During Seatwork: Efficient Management and Active Supervision Not Enough." *JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH* 82 : 70-75.

Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. New York: Wiley.

Hill, T. S. (1982). *You Can't Afford for Teachers to Be Out, So Take These Steps Now to Stop Absenteeism. Updating school board policies*, 13(3), 1-4.

Honzay, A. (1986-87). "More is Not Necessarily Better." *Educational Research Quarterly* :11 2-6.

Hook, C. M., & Rosenshine, B. V. (1979). Accuracy of teacher reports of their classroom behavior. *Review of Educational Research*, 49(1), 1-11.

Horng, Z.K., (2010). Some correlates of structure and purpose in the use of time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(2), 321-329.

Hossler, C.; Stage, F.; and Gallagher, K. (1988). "The Relationship of Increased Instructional Time to Student Achievement." *Policy Bulletin: Consortium On Educational Policy Studies* 1 .

Hoy, W. K., & Woolfolk, A. K. (1993, March). Teachers' sense of efficacy and organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 335-372. Σελ. 91 από 98

Huber, C. (2004). *Thinking smarter: Skills for academic success*. Carrollton, TX: Brainworks, Inc.

Jamal (1984). *Need assessment and designing a model for professional development of education administration in Pakistan*. Unpublished Doctoral dissertation. University of Arid Agriculture.

- Jarvis, P. (Ed.). (2006). *The theory and practice of teaching*. Routledge.
- Jordan, C., Cobb, N., & McCully, R. (1989). Clinical issues of the dual-career couple. *Social Work*, January, 29-32.
- Karweit, N. (1985). "Time Scales, Learning Events, and Productive Instruction." In *perspectives on instructional time*, edited by C.W. Fisher and D.C. Berliner. New York: Longman,.
- Karweit, N. (1976). "A Reanalysis of the Effect of Quantity of Schooling on Achievement." *Sociology of education* 49: 236-246.
- Kaufman CJ, Lane PM, Lindquist JD. Exploring more than 24 hours a day: a preliminary investigation of polychromic time use. *Journal of Consumer Research* 1991a;18(December):392-401.
- Kaufman-Scarborough, C. & Lindquist, J.D. (1999). "Time management and polychronicity: comparisons, contrasts, and insights for the workplace", *Journal of Managerial Psychology*.
- Kidder, S. J. (1975). *Quantity and Quality of Instruction: Empirical Investigations*.
- Kiesling, H. (1975). *The Relationship of Time Spent on Reading Instruction to Reading Gains as Measured by Norm-Referenced and Criterion-Referenced Tests*.
- Kutnick, P., & Jules, V. (1993). Pupils' perceptions of a good teacher: A developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology*, 63(3), 400-413.
- Kyriacou, C. (1997). Appraisers' views of teacher appraisal. *Teacher development*, 1(1), 35-41.
- Kyriakides, L., Campbell, R. J., & Christofidou, E. (2002). Generating criteria for measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: A complementary way of measuring teacher effectiveness. *School effectiveness and school improvement*, 13(3), 291-325.
- Kyriakides, L., Campbell, R. J., & Gagatsis, A. (2000). The significance of the classroom effect in primary schools: An application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness. *School effectiveness and school improvement*, 11(4), 501-529.

Lakein, A. (1973). *How to get control of your time and your life*. New York: New American Library.

Leach, D.J., and Tunnecliffe, M.R. (1984) "The Relative Influence of Time Variables on Primary Mathematics Achievement." *The Australian Journal Of Education* 28: 126-131.

Lebov, M. J. (1980). *Teacher Stress Inventory*. Austin, TX: PRO-ED, Inc.

Levin, H.M., and Tsang, M.C. (1987). "The Economics of Student Time." *Economics of Education Review* 6: 357-364.

Lloyd, G. M. (2008). Teaching mathematics with a new curriculum: Changes to classroom organization and interactions. *Mathematical Thinking and Learning*, 10(2), 163-195.

Lindsley, D. H., Brass, D. J., & Thomas, J. B. (1995). Efficacy-performance spirals: A multilevel perspective. *Academy of Management Review*, 20(3), 645-678.

Lipsitz, J. (1984). *Successful school for young adolescents*. New Brunswick, NJ: Transaction Books  
McLeskey, J., Tyler, N.C., & Flippin, S.S. (2004). The supply and demand of for special education teachers: A review of research regarding the chronic shortage of special education teachers. *The Journal of Special Education* 38(1) 5-21.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hal.

Lomax, R.G., and Cooley, W.W. (1979). *The student achievement instructional Time Relationship*. Pittsburgh, PA: Learning Research and Development Center, University of Pittsburgh,. (ED 179 598).

Macan (1992) TM. *Time management: Correlational examination with employees' stress, satisfaction, and performance*. Unpublished manuscript, 1992.

Macan, H. T., Shahani, C., Dipboye, R. L. & Phillips, A. P. (1990). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, 82, 760±768.

Macan, T. H. (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, 79, 381-391.

Macan, T. H. (1996). Time-management training: Effects on time behaviors, attitudes, and job performance. *The Journal of Psychology*, 130, 229-236.

MacDonald, D. (2003). Curriculum Change and the Post-Modern World: Is the Curriculum-Reform Movement an Anachronism? *Journal of Curriculum Studies*, 35 (2), 139-49.

Chelo, M. M. (2010). Cost efficiency, determinants, and risks preferences in banking: A case of stochastic frontier analysis in the Philippines. *Journal of Asian Economics*, 22, 23-35. doi:10.1016/j.asieco.2010.10.001

Master, C. C. (2013). *Time and its use: A Self-management guide for teachers*. NY: Teachers College Press.

Mayer, B. S. (2008). *The dynamics of conflict resolution. A practitioner's guide*. San Francisco: Jpssey-Bass. measurement. *Journal of Applied Psychology*, 76(5), 644-657.

Mazzarella, J.A. (1984). "Longer Day, Longer Year: Will They Make a Difference?" *PRINCIPAL* 63: 14-20.

Mcbeath, J. (2001). Το σχολείο που μαθαίνει. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;, 157-166. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Medley, D. M. (1979). The effectiveness of teachers. *Research on teaching: Concepts, findings, and implications*, 11-27.

Miller, W. R., & Boyd, G. (1970). *Teaching elementary industrial arts*. South Holland, Illinois: The Goodheart-Wilcox Company.

Mohanty, C. L. (2003). Examining the relationships among self-report measures of Type A behavior pattern: The effects of dimensionality, measurement error, and differences in underlying constructs. *Journal of Applied Psychology*, 75, 440-454.

Mortimore, P, Sammons, P, Stoll, L, Lewis, D & Ecob, R (1988b) The effects of school membership on pupils' educational outcomes, *Research Papers in Education*, 3, (1): 3-26.

Mortimore, P, Sammons, P, Stoll, L, Lewis, D & Ecob, R (1988a) *School Matters: The Junior Years*, Wells: Open Books.

Murray, H. G. (1983). Low-inference classroom teaching behaviors and student ratings of college teaching effectiveness. *Journal of educational psychology*, 75(1), 138.

Myers, C. L., & Holland, K. L. (2000). Classroom behavioral interventions: Do teachers consider the function of the behavior?. *Psychology in the Schools*, 37(3), 271-280.

Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and Transactional Leadership Effects on Teacher' Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Organizational Citizenship Behavior in Primary Schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177.

O'Donnell, H. (1978). "Instructional time as related to reading achievement." *The reading teacher* 32 : 246-251.

O' Reilly, R. (1975). Classroom Climate and Achievement in Secondary School Mathematics Classes.

Orpen, C. (1993). The effect of time-management training on employee attitudes and behavior: A field experiment. *The Journal of Psychology*, 128(4), 393-396.

Osterman, K. F. (2010). Teacher practice and students' sense of belonging. In *International research handbook on values education and student wellbeing* (pp. 239-260). Springer, Dordrecht.

Patrick, J., & Smart, R. M. (1998). An empirical evaluation of teacher effectiveness: The emergence of three critical factors. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(2), 165-178.

Pintrich, P. R. (2004). *A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. Educational psychology review*, 16(4), 385-407.

Peterson, P., & Walberg, H. J. (1979). *Research on Teaching*. Berkeley. Cal.

Petty, G. (2006). *Evidence Based Teaching and Training*.

Quartarola, B. (1984). *A Research Paper On Time On Task And The Extended School Day/year And Their Relationship To Improving Student Achievement*. Sacramento, CA: Research, Evaluation, and Accreditation Committee, Association of California School Administrators, 1984. (ED 016 890).

Ratsoy, E. W. (1973). Participative and hierarchical management of schools: Some emerging generalizations. *Journal of educational administration*, 11, 161-170. Σελ. 92 από 98

Robinson, J.P. & Godbey, G. (1997). *Time for life: The surprising ways Americans use their time*. State College: The Pennsylvania State University Press.

Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674.

Roe, R.A. (2004). Planning behavior and perceived control of time at work. *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 25, pp. 937-50.

Rosenshine, B., & Furst, N. (1973). The use of direct observation to study teaching. *Second handbook of research on teaching*, 122-183.

Ryans, D. G. (1960). *Characteristics of teachers: Their description, comparison, and appraisal*.

Sanders, W. L., & Horn, S. P. (1998). Research findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) database: Implications for educational evaluation and research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(3), 247-256.

Sanford, J.P., and Evertson, C.M. (1983). "Time Use and Activities in Junior High Classes." *Journal Of Educational Research* 76: 140-147.

Scheerens, J. (1994). Conceptual frameworks on school effectiveness: Rational control versus choice. In *Advances in school effectiveness research and practice* (pp. 207-215). Pergamon.

Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Pergamon.

Schuler, R. S. (1979). Managing stress means managing time. *Personnel Journal*, December, 851-854.

Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park CA: Sage.

Seifert, E.H., and Beck, John J., Jr. (1984). "Relationships Between Task Time and Learning Gains in Secondary Schools." *Journal Of Educational Research* 78: 5-10.

Sergiovanni, T. J. (1992). *The principalship: a reflective practice perspective* (2nd ed). New York: Simon and Schuster

Shahani, C., Weiner, R. & Streit, M. K. (1993). An investigation of the dispositional nature of the time management construct. *Anxiety, Stress and Coping*, 6, 231±243.

Simons, D. J., & Galotti, K. M. (1992). Everyday planning: An analysis of daily time management. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 30, (1), 61-64.

Slavin, R. E. (2006). Translating research into widespread practice: The case of success for all. *Translating theory and research into educational practice: Developments in content domains, large scale reform, and intellectual capacity*, 113-126.

Slavin, R. E., & Karweit, N. L. (1984). Mastery learning and student teams: A factorial experiment in urban general mathematics classes. *American Educational Research Journal*, 21(4), 725-736.

Solomon, J. (1998). *Trends in the Evaluation of Education Systems: School (Self) Evaluation and Decentralization*. Pedagogical Institute, Department of Evaluation and European Commission DG XXII, Athens.

Soucie, D. (1986). Proper management of your time. *CAHPER Journal*, 52, (2), 36.

Stallings, J. (1980). "Allocated Academic Learning Time Revisited, or Beyond Time on Task. *Educational Researcher* 9: 11-16.

Stringfield S., Teddlie C. \* Suarez S., (1985). " Classroom interaction in effective and ineffective schools: Preliminary results from phase III of the Louisiana School Effectiveness Study", *Journal of Classroom Interaction*, 20(2), 31-37.

Strother, D.B. (1984). "Another Look at Time on Task." *PHI DELTA KAPPAN* 65: 714717.

Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. ASCD.



- Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2007). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study. *Journal of personnel evaluation in education*, 20(3-4), 165-184.
- Stufflebeam, D. L., & Wingate, L. A. (2005). A self-assessment procedure for use in evaluation training. *American Journal of Evaluation*, 26(4), 544-561.
- Sutcliff, C. P. (2011). *Secondary Students' Perceptions of Teacher Quality*.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioural sciences: US perspective. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(1), 61-77.
- Teddlie, Charles & Others, (1984). "Louisiana School Effectiveness Study: Phase two, 1982-1984, Louisiana State Dpt. of Education
- Tobin, K., & Fraser, B. J. (1989). Case Studies of Exemplary Science and Mathematics Teaching. *School Science and Mathematics*, 89(4), 320-34.
- Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783- 805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K., (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-228
- UNESCO (1999). *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα υπό την προεδρία του J. Delors (μτφρ. ΚΕΕ)*. Αθήνα.
- Valiente, C. (2008). Are students using the 'wrong' style of learning? A multicultural scrutiny for helping teachers to appreciate differences. *Active Learning in Higher Education*, 9(1), 73-91.
- Van Gog, T., & Paas, F. (2008). Instructional efficiency: Revisiting the original construct in educational research. *Educational Psychologist*, 43(1), 16-26.

Walberg, H. (1991). Synthesis of research on teaching. In M.C. Wittrock (ed.), Handbook of research on teaching: third edition (pp 214- 229), New York, Macmillan

Walberg, H.J. (1988). "Synthesis of Research on Time and Learning." Educational Leadership 45: 76-86.

Watson, S., Miller, T., Davis, L., & Carter, P. (2010). Teachers' Perceptions of the Effective Teacher. Research in the Schools, 17(2).

Westwood, P. (2006). Teaching and learning difficulties: Cross-curricular perspectives. Teaching and Learning Difficulties: Cross-curricular Perspectives, ix.

Wheten, J. (1995). Dewey need to be organized? Time management and organization from a librarian who knows whereof she speaks! Book Report, 19, (2), 20.

Whitehurst, G.J. (2002). *Έρευνα επιστημονικά βασισμένη στην ποιότητα των εκπαιδευτικών: Έρευνα για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική ανάπτυξη*. Λευκός Οίκος: Σε διάσκεψη.

Wiley, D. E., & Harnischfeger, A. (1974). Explosion of a myth: Quantity of schooling and exposure to instruction, major educational vehicles. Educational researcher, 3(4), 7-12.

Williams, R. L, Verble, J. S., Price, D. E., & Layne, B. H. (1995). Relationship between time-management practices and personality indices and types. Journal of Psychological Type, 34, 36-42.

Woolfolk, A. (2008). Motivation in learning and teaching. A A. Woolfolk, M. Hughes, y V. Walkup, Psychology in Education, 437-480.

Woolfolk, A. E., & Woolfolk, R. L. (1986). Time management: An experimental investigation. Journal of School Psychology, 24, 267-275.

Woolfolk-Hoy, A., & Davis, H. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), Selfefficacy beliefs of adolescents (pp. 117-138). Charlotte, NC: Information Age

Wyne, M.D., and Stuck, G.B. (1979). "Time-On-Task and Reading Performance in Underachieving Children." Journal of Reading Behavior 11: 119-128.

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2004). Self-regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective. In D. Y. Dai, & R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. 143–174). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbau.

ΤΕΠΙΑΣ-ΠΑΝ. ΑΙΓΑΙΟΥ 2019-2020