



**Τα Πρακτικά του 5ου Συνεδρίου:  
«Nέος Παιδαγωγός»  
Αθήνα, 28 και 29 Απριλίου 2018**

(εφαρμογή με link)

Επιμέλεια τόμου: Φ. Γούσιας

ISBN: 978-618-82301-4-9

ΑΘΗΝΑ 2018

## Διερεύνηση της σχέσης της ηγετικής συμπεριφοράς διευθυντών σχολικών μονάδων και των ατομικών στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών με την αναζήτηση βοήθειας και την αυτο-ρύθμιση της μάθησης

**Βάσιου Αικατερίνη**

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Διδάκτορας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας*

*ekvasiou@uth.gr*

**Σταυρόπουλος Βασίλειος**

*Διδάκτορας Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και Μεθοδολογίας της Έρευνας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70*

*bstavro@gmail.com*

### Περίληψη

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να σημειώνουν υψηλές επιδόσεις στο επάγγελμά τους, καθώς επίσης να μαθαίνουν και να ενισχύουν με συνέπεια τις επαγγελματικές τους δεξιότητες σε όλη τη διάρκεια τους επαγγελματικής τους ζωής (Boriko, 2004). Ως εκ τούτου, η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ οργανωσιακών και ατομικών μεταβλητών είναι δυνατόν να ενισχύσει σημαντικά τις γνώσεις μας για τη μάθηση των εκπαιδευτικών στο εργασιακό τους περιβάλλον. Στην έρευνα συμμετείχαν 152 εκπαιδευτικοί Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά συσχετίζεται θετικά με την αναζήτηση βοήθειας, ενώ η κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά συσχετίζεται θετικά με την αυτο-ρύθμιση της μάθησης των εκπαιδευτικών. Επίσης, ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στο έργο συσχετίζεται θετικά με την αυτο-ρύθμιση της μάθησης, ενώ ο προσανατολισμός στην αποφυγή της επίδοσης συσχετίζεται θετικά με την αναζήτηση βοήθειας. Τα αποτελέσματα είναι σημαντικά και θα συζητηθούν τόσο στο πλαίσιο οργανωσιακών και ατομικών διαδικασιών μάθησης των εκπαιδευτικών, όσο και στο πλαίσιο δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού συστήματος υψηλής ποιότητας, με προτάσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Αναζήτηση βοήθειας, αυτο-ρύθμιση της μάθησης, ηγετική συμπεριφορά, στόχοι επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών.

### Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να σημειώνουν υψηλές επιδόσεις στο επάγγελμά τους, καθώς επίσης να μαθαίνουν και να ενισχύουν με συνέπεια τις επαγγελματικές τους δεξιότητες σε όλη τη διάρκεια τους επαγγελματικής τους ζωής (Boriko, 2004). Λαμβάνοντας υπόψη αυτό, οι εκπαιδευτικοί, όπως ακριβώς και οι μαθητές, μπορούν να θεωρηθούν ως εκπαιδευόμενοι, οι οποίοι μπορεί να διαφέρουν στον τρόπο που προσεγγίζουν, ερμηνεύουν και ανταποκρίνονται στις προκλήσεις του επαγγέλματός τους (Butler, 2007). Η έρευνα μελέτησε τη συσχέτιση ατομικών και οργανωσιακών μεταβλητών με τη μάθηση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, εξέτασε τη συσχέτιση μεταξύ της ηγετικής συμπεριφοράς διευθυντών σχολικών μονάδων και των ατομικών στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών με στρατηγικές και διαδικασίες μάθησης, όπως είναι η αυτο-ρύθμιση

της μάθησης και η αναζήτηση βοήθειας. Η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ ατομικών και οργανωσιακών μεταβλητών είναι δυνατόν να ενισχύσει σημαντικά τις γνώσεις μας για τη μάθηση των εκπαιδευτικών στο εργασιακό τους περιβάλλον.

#### Ατομικοί στόχοι επίτευξης των εκπαιδευτικών

Η προσέγγιση των στόχων επίτευξης (*achievement goals*) αντιλαμβάνεται τους στόχους επίτευξης ως κριτήρια ικανότητας του ατόμου για την επίτευξη ενός σκοπού, προς τον οποίο το άτομο κατευθύνει τις προσπάθειές του. Αυτή η προσέγγιση ορίζει δύο τρόπους με τους οποίους τα άτομα μπορεί να ορίζουν την ικανότητα (Elliot 2005· Elliot & McGregor 2001). Τα άτομα που υιοθετούν στόχους επίδοσης αξιολογούν την ικανότητά τους με διαπροσωπικά κριτήρια, δηλαδή ορίζουν την ικανότητά τους σύμφωνα με το πόσο καλά αποδίδουν σε σύγκριση με άλλους. Αντίθετα, τα άτομα που υιοθετούν στόχους μάθησης ακολουθούν κριτήρια ικανοτήτων που στηρίζονται στην ίδια την εργασία και είναι ενδοπροσωπικά, δηλαδή ορίζουν τις ικανότητές τους σύμφωνα με την εκμάθηση ενός αντικειμένου ή σύμφωνα με το επίπεδο των προσωπικών ικανοτήτων τους (Elliot 2005).

Στην εργασία των εκπαιδευτικών, η Butler (2007) εισήγαγε την ιδέα ότι το σχολείο είναι μια αρένα επίτευξης ("*achievement arena*", σελ. 242) για τους εκπαιδευτικούς, ανέπτυξε μια κλίμακα και πρότεινε τέσσερις τύπους στόχων επίτευξης: (α) τον προσανατολισμό στο έργο (προσπάθεια να μάθουν και να αναπτύξουν την επαγγελματική τους επάρκεια), (β) τον προσανατολισμό στην προσέγγιση των ικανοτήτων (προσπάθεια να επιδείξουν ανώτερες επαγγελματικές δεξιότητες), (γ) τον προσανατολισμό στην αποφυγή των ικανοτήτων (προσπάθεια να αποφύγουν την επίδειξη κατώτερων επαγγελματικών δεξιοτήτων) και (δ) στον προσανατολισμό στην αποφυγή της εργασίας (προσπάθεια να περάσουν τη μέρα τους με λίγη προσπάθεια). Ανάλογη κλίμακα για την αξιολόγηση του προσανατολισμού των στόχων στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών δημιουργήθηκε στην Ελλάδα (Papaioannou, 2001· Papaioannou, Marsh, & Theodorakis, 2004· Papaioannou & Christodoulidis, 2007), η οποία αξιολογεί τον προσανατολισμό προς το έργο, την προσέγγιση της επίδοσης και την αποφυγή της επίδοσης.

Σε αυτήν την κατεύθυνση, έρευνες έχουν βρει συσχετίσεις των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών με άλλα χαρακτηριστικά και με τη συμπεριφορά τους, όπως για παράδειγμα με την αναζήτηση βοήθειας (Butler, 2007· Butler & Shibaz, 2008, στο Ισραήλ· Dickhäuser, Butler, & Tönjes, 2007, στη Γερμανία), τις διδακτικές πρακτικές (Retelsdorf, Butler, Streblov, & Schiefele, 2010, στη Γερμανία), την ικανοποίηση από την εργασία και την κινητοποίηση των μαθητών (Papaioannou & Christodoulidis, 2007· Vasiou, Andreou, & Kafetsios, 2011, στην Ελλάδα). Σε πιο πρόσφατη έρευνα των Retelsdorf και Günther (2011), ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στο έργο συσχετίστηκε με περισσότερο προσαρμοστικά πρότυπα και θετικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, ενώ τα λιγότερο προσαρμοστικά πρότυπα συνδέθηκαν με τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών στην προσέγγιση των ικανοτήτων, με τον

προσανατολισμό στην αποφυγή των ικανοτήτων και με τον προσανατολισμό στην αποφυγή της εργασίας.

### Ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών

Ως ηγετική συμπεριφορά (*leadership behavior*) θεωρείται το σύστημα κινήτρων του διευθυντή, το οποίο υπόκειται στις θεμελιώδεις ανάγκες της οργανωτικής δομής και το οποίο καθορίζει τη συμπεριφορά σε διαφορετικές καταστάσεις διαπροσωπικών σχέσεων (Hoy & Miskel, 2005). Οι Hoy και Miskel (2005) διακρίνουν πέντε τύπους ηγετικής συμπεριφοράς: α) Συμπεριφορά που διευκρινίζει τη σχέση πορείας-στόχου: οδηγεί στην ικανοποίηση και δρα παρωθητικά για τους υφιστάμενους. β) Συμπεριφορά προσανατολισμένη στην επίτευξη: ενθαρρύνει την άριστη απόδοση, θέτει προκλητικούς στόχους, αναζητά τη βελτίωση και την απόδοσή σε σχέση με υψηλά πρότυπα σύγκρισης. γ) Υποστηρικτική συμπεριφορά: επικεντρώνεται σε θέματα που αφορούν στο καλό των υφισταμένων και δημιουργεί μια φιλική και υποστηρικτική ατμόσφαιρα, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις προτιμήσεις τους. δ) Συμπεριφορά βασισμένη σε αξίες: επικαλείται τις αξίες των εργαζομένων και προάγει την αυτο-αποτελεσματικότητα, το αίσθημα της συνέπειας και της αυταξίας, η οποία πιθανόν να προέρχεται από το γεγονός ότι οι εργαζόμενοι συνεισφέρουν στην αποστολή του ηγέτη. ε) Καταμερισμένη ηγεσία: ο ηγέτης κατανέμει αρμοδιότητες σε μέλη της ομάδας, ενθαρρύνοντας επίσης τον καταμερισμό ευθυνών μέσα από συνεργατικές διεργασίες, με αποτέλεσμα να προάγεται η συνοχή και η απόδοση της ομάδας.

Επιπλέον, οι Everard και Morris (1999) θεωρούν ότι η συμπεριφορά του διευθυντή προσανατολίζεται προς δύο κυρίως κατευθύνσεις: α) στα αποτελέσματα (στο έργο) και β) στις σχέσεις (στους ανθρώπους). Ανάλογα με τον προσανατολισμό του διευθυντή, το ηγετικό του στιλ διακρίνεται σε υποστηρικτικό και συνεργατικό (έμφαση στους ανθρώπους), κατευθυντικό και καταπιεστικό (έμφαση στο έργο) και δημοκρατικό (έμφαση τόσο στο έργο, όσο και στους ανθρώπους) (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002). Οι Ekvall και Arvonen (1991) εντόπισαν έναν τρίτο παράγοντα ηγετικής συμπεριφοράς που τον προσδιορίζουν ως ηγετικό στιλ με επίκεντρο την αλλαγή. Στο πλαίσιο αυτής της συμπεριφοράς, ο διευθυντής δημιουργεί οράματα, αποδέχεται νέες ιδέες, λαμβάνει ταχέως αποφάσεις, ενθαρρύνει τη συνεργασία, δεν πιέζει για την - χωρίς παρεκκλίσεις από την πεπατημένη - ακολουθία του προβλεπόμενου σχεδίου ολοκλήρωσης ενός έργου. Επίσης, η συμπεριφορά του διευθυντή/ηγέτη αποτελεί παράγοντα που συνδέεται με τις διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος (Hoy & Miskel, 1996) και η συμβολή της είναι καθοριστική για την επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού, όπως είναι το σχολείο.

### Αυτο-ρύθμιση της μάθησης

Η βιβλιογραφία που αναφέρεται στην αυτο-ρύθμιση της μάθησης (*Self-Regulated Learning· SRL*) περιλαμβάνει πολυάριθμους ορισμούς (Puustinen & Pulkkinen, 2001) και μοντέλα για την ερμηνεία της (Boekaerts, 1999· Borkowski, 1996· Butler & Winne,

1995· Pintrich, 2000· Winne & Hadwin, 1998· Zimmerman, 2000). Παρά τις διαφορές στην ορολογία, οι περισσότεροι μελετητές υποθέτουν ότι η αυτο-ρύθμιση της μάθησης ξεκινάει από κάποιο είδος προπαρασκευαστικής ή προκαταρκτικής φάσης, στη συνέχεια περνάει στην πραγματική φάση της απόδοσης ή της ολοκλήρωσης της εργασίας και τέλος ολοκληρώνεται με τη φάση της αξιολόγησης (Puustinen & Pulkkinen, 2001). Επιπλέον, οι ερευνητές συμφωνούν ότι η αυτο-ρύθμιση της μάθησης δεν είναι ένα σταθερό χαρακτηριστικό, αλλά μάλλον μια ικανότητα που μπορεί να αναπτυχθεί και να διαμορφωθεί μέσα από την εμπειρία και την πρακτική εφαρμογή στρατηγικών αυτο-ρύθμισης της μάθησης (Azevedo & Cromley, 2004· Schunk, 2005· Zimmerman, 2015). Αξίζει να σημειωθεί, ότι η ανατροφοδότηση (εσωτερική και εξωτερική) είναι μια καταλυτική παράμετρος για την αυτο-ρύθμιση της μάθησης (Butler & Winne, 1995).

Αρκετές μελέτες έχουν εστιάσει στην αυτο-ρύθμιση της μάθησης των μαθητών, ενώ ελάχιστη προσοχή έχει δοθεί στην αυτο-ρύθμιση της μάθησης των εκπαιδευτικών (Van Eekelen, Boshuizen & Vermunt, 2005). Αξίζει να σημειωθεί, ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην εποχή μας έχει διαφοροποιηθεί, καθώς αυτοί από απλοί αναμεταδότες της γνώσης έχουν μετατραπεί σε υποστηρικτές και καθοδηγητές της αυτο-ρύθμισης της μάθησης των μαθητών τους (Vermunt & Verloop 1999). Αυτό απαιτεί ουσιαστικά διαφορετικές γνώσεις και δεξιότητες (Darling-Hammond 1997), καθώς αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς να αυτο-ρυθμίζουν και οι ίδιοι τη μάθησή τους, προκειμένου να αποκτήσουν αυτήν τη γνώση και αυτές τις ικανότητες (Van Eekelen, Boshuizen & Vermunt, 2005).

### Αναζήτηση βοήθειας

Η αναζήτηση βοήθειας (*help-seeking*) ορίζεται από τους Ames και Lau (1982) ως μια συμπεριφορά επίτευξης που εμπεριέχει την αναζήτηση από τον εργαζόμενο μιας στρατηγικής που θα οδηγήσει στην επιτυχία. Η αναζήτηση βοήθειας είναι μια σημαντική στρατηγική αυτο-ρύθμισης, που διαμορφώνει τη μάθηση (Newman, 1991, 2000· Ryan & Pintrich, 1997· Ryan, Pintrich, & Midgley, 2001· Skaalvik & Skaalvik, 2005· Zimmerman & Martinez-Pons, 1988). Η στρατηγική αυτή όχι μόνο βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να επιλύσουν μια άμεση δυσκολία με τα δικά τους μέσα, αλλά επιπλέον τους καθιστά ικανούς να αναπτύξουν τις ατομικές τους ικανότητες και να αντιμετωπίσουν επόμενες συνθήκες μάθησης (Nelson-Le Gall, 1987· Nelson-Le Gall & Resnick, 1998).

Οι Ryan, Pintrich, και Midgley (2001) περιγράφουν τα ακόλουθα βήματα στη διαδικασία αναζήτησης βοήθειας: α) επίγνωση της ανάγκης για βοήθεια, β) απόφαση για αναζήτηση βοήθειας, γ) επιλογή του/των πιθανού/ών βοηθού/ών και δ) χρήση στρατηγικών για την αξιοποίηση της βοήθειας. Η αναζήτηση βοήθειας διακρίνεται σε εκτελεστική (*executive help seeking*) και συντελεστική (*instrumental help seeking*) (Karabenick, 2004· Nelson-Le Gall, 1987). Σκοπός της πρώτης είναι να μειώσει τον κόπο της ολοκλήρωσης ενός έργου, ζητώντας βοήθεια από άλλους, όπως για παράδειγμα ζητώντας τη λύση σε ένα πρόβλημα. Ο στόχος της δεύτερης είναι να λάβει τη

μικρότερη δυνατή βοήθεια για την ανεξάρτητη επίλυση ενός προβλήματος. Παρόλο που η αναζήτηση βοήθειας μπορεί να αποβεί μια ωφέλιμη στρατηγική για την αντιμετώπιση δυσκολιών, πολλά άτομα αποφεύγουν να καταφύγουν σε αυτήν, γιατί θεωρούν την αναζήτηση βοήθειας ως μια ένδειξη ανικανότητας (π.χ., Butler & Neuman, 1995· Good, Slavings, Harel, & Emerson, 1987· Newman, 1991).

### **Σκοπός και υποθέσεις της παρούσας έρευνας**

Πρόσφατες έρευνες σε περιβάλλοντα εργασίας έχουν δείξει ότι η μάθηση διαμορφώνεται από δύο διαφορετικές διαδικασίες: τις ευκαιρίες στο χώρο εργασίας και την προσωπική εμπλοκή των εκπαιδευόμενων (Billett, 2001). Ως εκ τούτου, η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να εξετάσει οργανωσιακούς παραγόντες και ατομικά χαρακτηριστικά σε σχέση με τη μάθηση των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα, τη συσχέτιση της ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών και των ατομικών στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών με την αναζήτηση βοήθειας και την αυτο-ρύθμιση της μάθησης των εκπαιδευτικών.

Διατυπώθηκαν οι ακόλουθες υποθέσεις:

Αναμένεται ότι η υποστηρικτική και η περιοριστική ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών θα συσχετίζεται θετικά με την αναζήτηση βοήθειας (Υπόθεση 1α & 1β), ενώ η κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών θα συσχετίζεται θετικά με την αυτο-ρύθμιση της μάθησης (Υπόθεση 1γ).

Αναμένεται ότι ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στο έργο θα συσχετίζεται θετικά με τις αντιλήψεις για την αυτο-ρύθμιση της μάθησης (Υπόθεση 2α), ενώ ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στην προσέγγιση και στην αποφυγή της επίδοσης θα συσχετίζονται θετικά με τις αντιλήψεις για την αναζήτηση βοήθειας (Υπόθεση 2β & 2γ).

Επίσης, αναμένεται ότι θα υπάρχουν διαφορές ως προς το φύλο στις μεταβλητές της έρευνας.

### **Μέθοδος**

Στην έρευνα συμμετείχαν 152 εκπαιδευτικοί διαφόρων κλάδων/ειδικοτήτων που υπηρετούσαν στη δημόσια Β/θμια Εκπαίδευση, από την ευρύτερη γεωγραφική περιοχή της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας. Το 55,3% των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες και η μέση τιμή της ηλικίας τα 43,2 έτη.

Η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου μετρήθηκε με 23 προτάσεις-δηλώσεις του ερωτηματολογίου οργανωτικού κλίματος για τα σχολεία Α/θμιας Εκπ/σης (OCDQ-RE, Hoy & Clover, 1986· Σταυρόπουλος, 2007· Σταυρόπουλος & Σαραφίδου, 2011). Η κλίμακα, η οποία χρησιμοποιήθηκε και σε πρόσφατη έρευνα που αφορούσε σε εκπαιδευτικούς Β/θμιας Εκπαίδευσης (Σαΐτη, Γκούμας, & Σταυρόπουλος, 2017), αποτελείται από τις εξής διαστάσεις: α) Υποστηρικτική συμπεριφορά (π.χ., ο

διευθυντής επαινεί τους εκπαιδευτικούς)  $\alpha=0,84$ . β) Κατευθυντική συμπεριφορά (π.χ., ο διευθυντής ασκεί το ρόλο του με σιδηρά πυγμή)  $\alpha=0,78$ . γ) Περιοριστική συμπεριφορά (π.χ., οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται με πολλές ασχολίες)  $\alpha=0,60$ . Η συνολική αξιοπιστία της κλίμακας, σύμφωνα με το δείκτη Cronbach's alpha, ήταν  $\alpha=0,83$ .

Οι ατομικοί στόχοι επίτευξης των εκπαιδευτικών μετρήθηκαν με την κλίμακα "Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire" (Papaioannou, 2001· Papaioannou & Christodoulidis, 2007), η οποία αποτελείται από τις εξής διαστάσεις: α) Προσανατολισμός στην προσέγγιση της επίδοσης (π.χ., ικανοποιούμαι απόλυτα όταν φαίνεται ότι είμαι καλύτερος/η εκπαιδευτικός από τους άλλους)  $\alpha=0,79$ . β) Προσανατολισμός στην αποφυγή της επίδοσης (π.χ., θέλω να αποφεύγω να διδάσκω πράγματα που μπορεί να φανώ ανίκανος/η)  $\alpha=0,77$ . γ) Προσανατολισμός στο έργο (π.χ., στόχος μου είναι να αναπτύσω συνεχώς τις ικανότητές μου ως εκπαιδευτικός)  $\alpha=0,69$ .

Η αναζήτηση βοήθειας μετρήθηκε με την κλίμακα "Perceptions of Help Seeking" (Butler, 2007) (π.χ., Όταν δεν καταλαβαίνω κάτι, ζητάω τη βοήθεια των συναδέλφων μου) και δείκτη αξιοπιστίας  $\alpha=0,60$ .

Η αυτο-ρύθμιση της μάθησης μετρήθηκε με την κλίμακα "Self-Regulated Learning at Work Questionnaire" (SRLWQ: Fontana, Milligan, Littlejohn & Margaryan, 2015) (π.χ., Βάζω τις δικές μου προδιαγραφές όσον αφορά την απόδοσή μου στην εργασία) και δείκτη αξιοπιστίας  $\alpha=0,65$ .

Η εισαγωγή και στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του λογισμικού IBM SPSS Statistics 23 for Windows.

### Αποτελέσματα

Έγινε μελέτη των συσχετίσεων μεταξύ των διαστάσεων της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου και των ατομικών στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών με την αναζήτηση βοήθειας και την αυτο-ρύθμιση της μάθησης, σύμφωνα με το Συντελεστή Συσχέτισης *Pearson* ( $r$ ). Βρέθηκε θετική συσχέτιση της περιοριστικής ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου με την αναζήτηση βοήθειας ( $r=0,171$ ,  $p=0,035$ ), της κατευθυντικής ηγετικής συμπεριφοράς με την αυτορύθμιση ( $r=0,168$ ,  $p=0,039$ ) και της υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς με την αναζήτηση βοήθειας ( $r=0,284$ ,  $p<0,01$ ). Επιπλέον, βρέθηκε θετική συσχέτιση της αυτορύθμισης με τον προσανατολισμό στο έργο ( $r=0,168$ ,  $p=0,039$ ) και της αναζήτησης βοήθειας με την αποφυγή της επίδοσης ( $r=0,176$ ,  $p=0,030$ ).

Μελετήθηκε επίσης και η διαφοροποίηση των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς το φύλο. Από το στατιστικό έλεγχο *t-test* για ανεξάρτητα δείγματα, προέκυψε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό την αποφυγή της επίδοσης συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους [ $t(117,151)=-2,269$ ,  $p=0,025$ , Cohen's  $d=0,376$ , Άνδρες:  $M.T.=2,98$ ,  $T.A.=1,01$  Γυναίκες  $M.T.=3,31$ ,  $T.A.=0,72$ ], αν

και ταυτόχρονα δηλώνουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό την αυτορύθμιση [ $t(150)=-4,654, p<0,001, \text{Cohen's } d=0,762$ , Άνδρες:  $M.T.=3,68, T.A.=0,58$  Γυναίκες  $M.T.=4,10, T.A.=0,52$ ] καθώς και την αναζήτηση βοήθειας [ $t(118,354)=-4,456, p<0,001, \text{Cohen's } d=0,736$  Άνδρες:  $M.T.=4,05, T.A.=0,59$  Γυναίκες  $M.T.=4,43, T.A.=0,43$ ]. Έχοντας υπόψη την ερμηνεία των τιμών για το δείκτη  $\text{Cohen's } d$  όπως αυτές αποδίδονται από τον Becker (2000), το μέγεθος επίδρασης της διαφοράς μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών της έρευνας, σύμφωνα με το δείκτη  $\text{Cohen's } d$ , χαρακτηρίζεται μέτριο στη μεταβλητή της αποφυγής (καθόσον  $d<0,5$ ) και μεγάλο στις μεταβλητές της αυτο-ρύθμισης και αναζήτησης βοήθειας (καθόσον  $d >0,5$ ).

### Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας επαλήθευσαν τις υποθέσεις 1α και 1β, καθώς η υποστηρικτική και η περιοριστική ηγετική συμπεριφορά των διεθυντών συσχετίζεται θετικά με την αναζήτηση βοήθειας. Αυτό το εύρημα είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον, γιατί αποκαλύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που είτε υποστηρίζονται είτε επιφορτίζονται με επιπλέον υποχρεώσεις από το διευθυντή τους αναζητούν βοήθεια για την ολοκλήρωση της εργασίας τους. Επίσης, η κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά των διεθυντών βρέθηκε ότι συσχετίζεται θετικά με την αυτο-ρύθμιση της μάθησης, επαληθεύοντας την υπόθεση 1γ, εύρημα που καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν αυταρχικό διευθυντή εφαρμόζουν μεταγνωστικές στρατηγικές που στηρίζονται αποκλειστικά στη δική τους προσπάθεια.

Εξάλλου, ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στο έργο φάνηκε ότι συσχετίζεται θετικά με τις αντιλήψεις για την αυτο-ρύθμιση της μάθησης, επαληθεύοντας την υπόθεση 2α. Το εύρημα αυτό ενισχύει τις πεποιθήσεις για τον ωφέλιμο ρόλο των στόχων μάθησης, που ωθούν τελικά τους/τις εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν ωφέλιμες στρατηγικές για την ενίσχυση των ικανοτήτων τους στην εργασία τους. Αντίθετα, μόνο η υπόθεση 2γ επαληθεύτηκε από την παρούσα έρευνα, καθώς ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στην αποφυγή της επίδοσης φάνηκε ότι συσχετίζεται θετικά με την αναζήτηση βοήθειας. Ενδεχομένως, οι εκπαιδευτικοί που δε θέλουν να αποκαλυφθεί η αδυναμία τους, προσπαθούν να καλύψουν αυτό το κενό, αναζητώντας βοήθεια από τους συναδέλφους τους, εφαρμόζουν δηλαδή μια στρατηγική που μπορεί να ενισχύσει τις ικανότητές τους και να αποδειχθεί τελικά ωφέλιμη.

Επίσης, από τα ευρήματα που αφορούν τις ατομικές διαφορές, φάνηκε ότι, παρόλο που οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνονται περισσότερο προσανατολισμένες στην αποφυγή της επίδοσης, εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις στρατηγικές της αυτορύθμισης καθώς και της αναζήτησης βοήθειας συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους. Επομένως, αυτή ακριβώς η ανασφάλεια των γυναικών εκπαιδευτικών μπορεί να αποβεί ωφέλιμη, γιατί τις ωθεί να εφαρμόσουν μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης, ώστε να καλύψουν ενδεχόμενες αδυναμίες στη διδασκαλία.

### Συμπεράσματα και Πρακτικές Εφαρμογές



Η παρούσα έρευνα έχει βέβαια περιορισμούς, όσον αφορά το περιορισμένο σχετικά δείγμα και τη γεωγραφική επικράτεια από όπου αυτό προέρχεται, ωστόσο είναι σημαντική, γιατί αναδεικνύει νέες μεταβλητές που πρέπει να ληφθούν υπόψη γενικά στην εργασία και ειδικότερα στη μάθηση των εκπαιδευτικών. Από την έρευνα προκύπτουν συμπεράσματα για το ρόλο της ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών σχολικών μονάδων και του προσανατολισμού των στόχων των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση της αναζήτησης βοήθειας και της αυτο-ρύθμισης της μάθησης των εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας τους. Τα συμπεράσματα αυτά μπορούν να έχουν θετικές βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες για τη μάθηση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση για τη διδασκαλία και, ως εκ τούτου, θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν για τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος υψηλής ποιότητας. Θα μπορούσαν, για παράδειγμα, οι φορείς της εκπαιδευτικής διοίκησης να προωθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, τα οποία θα περιλαμβάνουν ομαδικές και ατομικές εργασίες, ώστε με έναν συνδυασμό αναζήτησης βοήθειας/συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, καθώς και αυτο-ρύθμισης της μάθησης, να τους παρέχεται ανατροφοδότηση σχετική με την αξιολόγηση της προσωπικής προόδου (Ames, 1992· Urdan & Turner, 2005), αντί να επιδιώκεται η σύγκριση της επιτυχίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και η προώθηση μιας αίσθησης ελέγχου.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk, & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ames, R., & Lau, S. (1982). An attributional analysis of student help-seeking in academic settings. *Journal of Educational Psychology*, 74(3), 414-423.

Azevedo, R., & Cromley, J. G. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 523-535.

Becker, L.A. (2000). *Effect Size (ES)*. Ανακτήθηκε 23/11/2017 από: <https://www.uv.es/~friasnav/EffectSizeBecker.pdf>

Billett, S. (2001). Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of workplace learning*, 13, 209-214.

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.

Borkowski, J. G. (1996). Metacognition: Theory or chapter heading? *Learning and Individual Differences*, 8(4), 391-402.

Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 241-252.

Butler, R., & Neuman, O. (1995). Effects of task and ego achievement goals on help seeking behaviors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 87, 261-271.

Butler, R., & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 18, 453-467.

Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.

Darling-Hammond, I. (1997). School reform at the crossroads: Confronting the central issues of teaching. *Educational Policy*, 11(2), 151-166.

Dickhäuser, O., Butler, R., & Tönjes, B. (2007). Das zeigt doch nur, dass ich's nicht kann. Zielorientierung und Einstellung gegenüber Hilfe bei Lehramtsanwärtern. [That just shows I can't do it: goal orientation and attitudes concerning help among preservice teachers]. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, 120-126.

Ekvall, G., & Arvonen, J. (1991). Change-centered leadership: An extension of the two-dimensional model. *Scandinavian Journal of Management*, 7(1), 17-26.

Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). New York: Guilford.

Elliot, A. J., & McGregor, J. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.

Everard, K.B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (Μετάφραση Δ. Κίκιζα). Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.

Fontana, R.P., Milligan, C., Littlejohn, A., & Margaryan, A. (2015). Measuring self-regulated learning in the workplace. *International Journal of Training and Development*, 19(1), 32-52.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee A. (2002). *Ο Νέος Ηγέτης: Η Δύναμη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη Διοίκηση Οργανισμών*. Δ' Έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Good, T. L., Slavings, R. L., Harel, K. H., & Emerson, H. (1987). Student passivity: A study of question asking in K-12 classrooms. *Sociology of Education*, 181-199.

Hoy, W.K., & Clover, S.I.R. (1986). Elementary School Climate: A Revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22, 93-110.

Hoy, W. K., & Miskel, C. (2005). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. 7th Edition. New York: McGraw-Hill.

Hoy, W. K., & Miskel, C. (1996). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. 5th Edition. New York: McGraw-Hill.

Karabenick, S. A. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology*, 96, 569-581.

Nelson-Le Gall, S. A. (1987). Necessary and unnecessary help-seeking in children. *Journal of Genetic Psychology*, 148(1), 53-62.

Nelson-Le Gall, S., & Resnick, L. (1998). Help seeking, achievement motivation, and the social practice of intelligence in school. In S. A. Karabenick (Ed.), *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (pp. 39-60). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Newman, R. S. (2000). Social influences on the development of children's adaptive help seeking: the role of parents, teachers, and peers. *Developmental Review*, 20, 350-404.

Newman, R. S. (1991). Goals and self-regulated learning: What motivates children to seek academic help? In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7, pp. 151-183). Greenwich, CT: JAI Press.

Papaioannou, A. (2001). Un modele multidimensionnel hierarchique du developpement personnel en education physique. In F. Cury & P. Sarrazin (Eds.), *Theories de la motivation et pratiques sportives* (pp. 298-329). Paris: Presses Universitaires de France.

Papaioannou, A., & Christodoulidis, T. (2007). A measure of teachers' achievement goals. *Educational Psychology*, 27(3), 349-361.

Papaioannou, A., Marsh, H.W., & Theodorakis, Y. (2004). A multilevel approach to motivational climate in physical education and sport settings: An individual or a group level construct? *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(1), 90-118.

Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.

Puustinen, M., & Pulkkinen, L., (2001). Models of Self-regulated Learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286

Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 20, 30-46.

Retelsdorf, J., & Günther, C. (2011). Achievement goals for teaching and teachers' reference forms: Relations with instructional practices. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1111-1119.

Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.

Ryan, A. M., Pintrich, P. R., & Midgley, C. (2001). Avoiding help seeking in the classroom: who and why? *Educational Psychology Review*, 13, 93-114.

Σαΐτη, Ε., Γκούμας, Ε., & Σταυρόπουλος, Β. (2017). Διερεύνηση της σχέσης της επαγγελματικής εξουθένωσης με το σχολικό κλίμα και τις συνθήκες εργασίας σε εκπαιδευτικούς ειδικότητας Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Τα Πρακτικά του 4<sup>ου</sup> Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός», Αθήνα 1 και 2 Απριλίου 2017* (σελ. 436-445). Αθήνα. ISBN: 978-618-82301-2-5 (e-book/pdf).

Σταυρόπουλος, Β. (2007). *Συγκριτική μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας ειδικής και γενικής αγωγής σχετικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση: η συμβολή του αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητας και της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου*. Διπλωματική εργασία ΠΜΣ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης». Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Σταυρόπουλος, Β., & Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011). Συγκριτική μελέτη της συμβολής της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Α/θμιας γενικής και ειδικής αγωγής & εκπαίδευσης. Στο Ε. Παπάνης, Π. Γιαβρίμης, & Α. Βίκη (Επιμ.), *Έρευνα και Εκπαιδευτική Πράξη στην Ειδική Αγωγή* (Τόμος II, σελ. 225-238), Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.

Skaalvik, S., & Skaalvik, E. M. (2005). Self-concept, motivational orientation, and help-seeking behavior in mathematics: A study of adults returning to high school. *Social Psychology of Education*, 8(3), 285-302.

Urduan, T., & Turner, J. C. (2005). Competence motivation in the classroom. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 297-317). New York: The Guilford Press.

Van Eekelen, I. M., Boshuizen, H. P. A., & Vermunt, J. D. (2005). Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher education*, 50(3), 447-471.

Vasiou A., Andreou E., & Kafetsios K. (2011). Teachers' achievement goals and students' motivation and emotions: A multilevel analysis. In *Excellence in Education 2009-2010: Leading Minds Creating the Future Research-Strategic Planning-Development* (pp. 481-487). International Center for Innovation in Education (ICIE). ISBN: 978-9957-476-02-1 (paperback edition) ISBN: 978-9957-476-03-8 (hardback edition)

Vermunt, J. D., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.

Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. *Metacognition in Educational Theory and Practice*, 93, 27-30.

Zimmerman, B. J. (2015). Self-regulated Learning: Theories, measures, and outcomes. International encyclopedia of the social & behavioral sciences. Elsevier. Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780080970868260601>

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, USA: Academic Press.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290.