



Σχολή ανθρωπιστικών σπουδών

Επιστήμες της αγωγής

Διπλωματική Εργασία

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ
ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ
ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ ΑΘΑΝΑΣΙΑΔΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:

ΕΥΑΝΘΙΑ ΜΑΚΡΗ-ΜΠΟΤΣΑΡΗ

Πάτρα, Αύγουστος 2021

© Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 2017

Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του ΕΑΠ και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του ΕΑΠ όπου εκπονήθηκε.



Η επαγγελματική ικανοποίηση και η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα ως
παράγοντας κινητοποίησης των μαθητών και αποτελεσματικής διαχείρισης
της τάξης

Μαργαρίτα Αθανασιάδου

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:
Ευανθία Μακρή-Μπότσαρη

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:
Ιωάννης Δημάκος

Πάτρα, Αύγουστος 2021

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτριά μου, κυρία Μπότσαρη, για τις συμβουλές και την καθοδήγησή της. Ένα τεράστιο ευχαριστώ οφείλω και στους γονείς μου, που πάντα στέκονται δίπλα μου και με στηρίζουν.

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξετάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους ως προς τη διαχείριση της τάξης, τις στρατηγικές μάθησης και την κινητοποίηση των μαθητών. Στην έρευνα συμμετείχαν 104 εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας. Τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική σχέση της επαγγελματικής τους ικανοποίησης με τις αντιλήψεις της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. Από τις τρεις διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας, αυτή που παρουσιάζει από μόνη της στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση των συμμετεχόντων είναι η διαχείριση της τάξης. Επίσης, η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της εργασιακής ικανοποίησης των συμμετεχόντων. Τέλος, η αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης και ως προς την εμπλοκή των μαθητών αποτελούν στατιστικώς σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες ορισμένων επιμέρους τμημάτων της επαγγελματικής ικανοποίησης των διδασκόντων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Λέξεις – Κλειδιά

Αυτο-αποτελεσματικότητα, διαχείριση τάξης, επαγγελματική ικανοποίηση, κινητοποίηση μαθητών, στρατηγικές μάθησης.

Abstract

The present research examines secondary school teachers' job satisfaction and their self-efficacy. The purpose of the study was to examine the relation between teachers' job satisfaction and self-efficacy for classroom management, instructional strategies and student engagement. 104 Greek secondary school teachers of different majors took part in this research. The results showed that there is a significant positive correlation between their job satisfaction and their self-efficacy. From the three subscales of self-efficacy, classroom management is the one that shows statistically significant correlation with the participants' job satisfaction. Furthermore, teachers' self-efficacy is a predictor of participants' job satisfaction. Finally, self-efficacy for classroom management and student engagement are statistically significant predictors for some of the participating teachers' job satisfaction's subscales.

Keywords: *classroom management, instructional strategies, job satisfaction, self-efficacy, student engagement*

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	2
Abstract	3
Περιεχόμενα	4
Κατάλογος πινάκων	5
Εισαγωγή.....	7
1. Επαγγελματική ικανοποίηση.....	10
1.1 Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	10
1.2 Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών	11
2. Αυτο-αποτελεσματικότητα	15
2.1 Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών	15
2.2 Παράγοντες που συσχετίζονται με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών	18
2.3 Διαστάσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών	20
2.3.1 Διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα και διαχείριση της τάξης	21
2.3.2 Διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα και στρατηγικές μάθησης.....	22
2.3.3 Διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα και εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία	23
3. Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών	25
3.1 Σημασία της έρευνας.....	26
4. Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα	28
5. Μέθοδος	30
5.1 Μέθοδος συλλογής και ανάλυσης δεδομένων.....	30
5.2 Οι συμμετέχοντες	30
5.3 Εργαλεία.....	31
5.3.1 Teacher's Sense of Efficacy Scale – short form	31
5.3.2 Η επαγγελματική μου ικανοποίηση ως εκπαιδευτικός	33
5.4 Η ερευνητική διαδικασία.....	34
6. Αποτελέσματα.....	35
6.1 Περιγραφική στατιστική.....	35
6.2 Επαγωγική στατιστική.....	40
6.2.1 Συντελεστές συσχέτισης Pearson r	40
6.2.2 Αναλύσεις παλινδρόμησης.....	43
7. Συζήτηση.....	49
7.1 Συμπεράσματα.....	49
7.2 Περιορισμοί έρευνας	56
7.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	57
Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	59
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	67
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ.....	69
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ	72

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και εύρος τιμών των κλιμάκων του ερωτηματολογίου επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών.....	35
Πίνακας 2. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις εύρος τιμών των κλιμάκων του ερωτηματολογίου διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας.....	36
Πίνακας 3. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και εύρος τιμών των τιμών των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.....	37
Πίνακας 4. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και εύρος τιμών των τιμών των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.....	39
Πίνακας 5. Συντελεστές συσχέτισης Pearson r του συνόλου της επαγγελματικής ικανοποίησης με το σύνολο και τους επιμέρους τομείς της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.....	40
Πίνακας 6. Συντελεστές συσχέτισης Pearson r της επαγγελματικής ικανοποίησης γενικά με το σύνολο και τους επιμέρους τομείς της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας.....	41
Πίνακας 7. Συντελεστής συσχέτισης Pearson r του συνόλου της αυτο-αποτελεσματικότητας με τους επιμέρους τομείς της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.....	42
Πίνακας 8. Απλή γραμμική παλινδρόμηση των βαθμών της επαγγελματικής ικανοποίησης πάνω στο σύνολο της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας.....	43

Πίνακας 9. Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση των βαθμών του συνόλου της επαγγελματικής ικανοποίησης πάνω στους επιμέρους τομείς της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας.....	44
Πίνακας 10. Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση των βαθμών της ικανοποίησης από το επάγγελμα γενικά πάνω στους επιμέρους τομείς της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας.....	45
Πίνακας 11. Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση των βαθμών της ικανοποίησης από την αξιοκρατία του συστήματος πάνω στους επιμέρους τομείς της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας.....	46
Πίνακας 12. Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση των βαθμών της ικανοποίησης από την αναγνώριση από γονείς και μαθητές πάνω στους επιμέρους τομείς της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας.....	47
Πίνακας 13. Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση των βαθμών της ικανοποίησης από την αναγνώριση από προϊσταμένους και συναδέλφους πάνω στους επιμέρους τομείς της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας.....	48

Εισαγωγή

Βασικός πυλώνας κάθε κοινωνίας είναι η εκπαίδευση. Για τη δημιουργία, όμως, ενός επιτυχούς εκπαιδευτικού συστήματος είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την ποιότητα της διδασκαλίας (Perie, Baker, & Whitener, 1997). Δύο πολύ σημαντικές παράμετροι που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία είναι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η αυτο-αποτελεσματικότητά τους (Perie et al., 1997).

Γενικότερα, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητά τους, την ποιότητα του διδακτικού τους έργου και την επίδοση των μαθητών. Γι' αυτό, η διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με αυτήν είναι ιδιαίτερης σημασίας. Ένας από αυτούς τους παράγοντες είναι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι οι αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τις ικανότητές τους επηρεάζουν θετικά την επαγγελματική τους ικανοποίηση (π.χ. Zakariya, 2020· Edinger & Edinger, 2018· Skaalvik & Skaalvik, 2017· Wang, Hall, & Rahimi, 2015· Skaalvik & Skaalvik, 2014· Klassen & Chiu, 2010· Moé, Pazzaglia, & Ronconi, 2010· Skaalvik & Skaalvik, 2009· Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006). Ειδικότερα, έχει αποδειχθεί ότι τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σχετίζονται θετικά με τρεις συγκεκριμένες διαστάσεις της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας: την αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τις στρατηγικές μάθησης, την αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της σχολική τάξης και την αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς την εμπλοκή των μαθητών (Göldag 2020· Zakariya, 2020· Türkoğlu, Parlar & Cansoy. 2017· Wang, Hall, & Rahimi, 2015· Skaalvik & Skaalvik, 2014· Moé et al. 2010 · Caprara et al., 2006). Ωστόσο, ορισμένες έρευνες δεν αποδεικνύουν μέσω των ευρημάτων τους υψηλή συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της

αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Demirdag, 2015· Reilly, Dhingra, & Boduszek, 2014· Hoy & Miskel, 2008) ενώ άλλες βρίσκουν συσχέτιση μόνο με μερικές από τις υπό εξέταση διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας (Klassen & Chiu, 2010).

Αντικείμενο της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους ως προς τις στρατηγικές μάθησης, τη διαχείριση της τάξης και την κινητοποίηση των μαθητών. Η ποιοτική και αποτελεσματική διδασκαλία είναι δύο από τα βασικά ζητούμενα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τόσο η επαγγελματική ικανοποίηση όσο και η αυτο-αποτελεσματικότητα σχετίζονται με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Έτσι, κρίθηκε ιδιαίτερης σημασίας η εξέταση της σχέσης μεταξύ των δύο μεταβλητών, ώστε να φανεί αν και σε ποιο βαθμό οι αντιλήψεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τον βαθμό της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Επιπλέον, η αναγκαιότητα της συγκεκριμένης έρευνας έγκειται στο ότι δεν εντοπίστηκαν αρκετές μελέτες στην ελληνική βιβλιογραφία, που να εξετάζουν τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης με τις συγκεκριμένες διαστάσεις της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας. Μέσω της παρούσας εργασίας θα επιδιωχθεί η προσθήκη νέων πληροφοριών στην υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με το θέμα.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας θα γίνει μία παρουσίαση της έννοιας της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και των παραγόντων που σχετίζονται με αυτήν. Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται η έννοια της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας καθώς και οι παράγοντες που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις αυτο-ικανότητας των εκπαιδευτικών. Το τρίτο κεφάλαιο εστιάζει στην παρουσίαση ερευνών που έχουν διαπιστώσει κάποια σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τη διαχείριση της τάξης, την κινητοποίηση των μαθητών και τις στρατηγικές μάθησης. Ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα

διατυπώνονται στο τέταρτο κεφάλαιο ενώ η μεθοδολογία της έρευνας αναλύεται στο πέμπτο κεφάλαιο. Στο έκτο κεφάλαιο καταγράφονται αναλυτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των πληροφοριών που συλλέχθηκαν από το δείγμα. Τέλος, στο κεφάλαιο των συμπερασμάτων θα γίνει μια προσπάθεια κριτικής αποτίμησης των αποτελεσμάτων και σύγκρισής τους με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, καθώς και μία αναφορά στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας και σε προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση.

1. Επαγγελματική ικανοποίηση

1.1 Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια συναισθηματική αντίδραση του ατόμου απέναντι στην επαγγελματική του κατάσταση (Perie et al., 1997). Κατά τον Locke (1969, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003), πρόκειται για τα θετικά συναισθήματα που βιώνει ο άνθρωπος, όταν νιώθει ότι εκπληρώνονται οι αξιώσεις που έχει για την εργασία του. Σύμφωνα με τον Evans (1997) είναι μια κατάσταση του νου που σχετίζεται με το κατά πόσο καλύπτονται οι επαγγελματικές ανάγκες του ατόμου και αποτελείται από δύο στοιχεία, την επαγγελματική άνεση και την επαγγελματική εκπλήρωση (όπ. αναφ. στο Toporova, Myrberg & Johansson, 2021). Εν ολίγοις, ο όρος «επαγγελματική ικανοποίηση» αναφέρεται στην ευχαρίστηση που λαμβάνει κάποιος από την εργασία του (Spector, 1997 όπ. αναφ. στο Πολυμεροπούλου, Σκόδρα, & Σόρκος, 2015).

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση ενός ατόμου διακρίνονται σε ενδογενείς και εξωγενείς (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003). Κατά τον Herzberg, η επαγγελματική ικανοποίηση οφείλεται κυρίως στους ενδογενείς παράγοντες, τους οποίους απέδωσε με τον όρο «κίνητρα», και υποστήριξε ότι υπάρχουν πέντε παράγοντες κινήτρων: η επίτευξη, η αναγνώριση του έργου, η ίδια η εργασία, η υπευθυνότητα και η δυνατότητα ανέλιξης (1968, όπ. αναφ. στο Pardee, 1990· 1968, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003). Οι εξωγενείς παράγοντες συμπεριλαμβάνουν τις οικονομικές απολαβές, τις σχέσεις που αναπτύσσει το άτομο με τους άλλους, την πολιτική και τον τρόπο διοίκησης που υιοθετούνται από τον οργανισμό, την εποπτεία και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες αναγκάζεται να εργαστεί ο άνθρωπος (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003). Σύμφωνα με τον Herzberg, μόνο οι ενδογενείς παράγοντες μπορούν να εξασφαλίσουν την επαγγελματική ικανοποίηση (1968, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003).

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η έννοια αυτή αναφέρεται στην ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την επαφή τους με τα παιδιά, την πρόοδο των μαθητών τους, τη σχέση τους με υποστηρικτικούς συναδέλφους και από το σχολικό κλίμα (Cockburn & Haydn, 2004, όπ. αναφ. στο Klassen & Chiu, 2010).

Πρόκειται για μία έννοια εξαιρετικής σημασίας. Πρώτα απ' όλα, είναι ένας παράγοντας που σχετίζεται με την ποιότητα της διδασκαλίας και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (Tsvigiouras, Belias, Velissariou, Papatolia, & Mantas, 2019· Piere et al., 1997). Επιπλέον, η ικανοποίηση που λαμβάνει ένας εκπαιδευτικός από την εργασία του σχετίζεται άμεσα με τη σχολική επίδοση των μαθητών (Anastasiou & Papakonstantinou, 2014· Ashton & Webb, 1986 όπ. αναφ. στο Piere et al., 1997), η οποία φαίνεται να παίζει κάποιο ρόλο στην πορεία της ζωής των παιδιών και στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (Caprara et al., 2006). Επίσης, η εργασιακή ικανοποίηση των διδασκόντων έχει σχέση με συμπεριφορές, όπως η παραγωγικότητα, η απουσία από την εργασία, η μακροπρόθεσμη κινητικότητα και η αλλαγή επαγγέλματος (Tsvigiouras et al., 2019). Τέλος, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης της τάσης τους να παραμείνουν ή να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους, ενώ σχετίζεται και με την επαγγελματική τους εξουθένωση (Skaalvik & Skaalvik, 2009, 2011).

1.2 Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Ειδικότερα, όσον αφορά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ορισμένοι ερευνητές χρησιμοποιούν τη διάκριση σε ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες, επιχειρώντας να εξηγήσουν ποιοι είναι εκείνοι που σχετίζονται με την ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους (Perie et al. 1997). Οι ενδογενείς παράγοντες σχετίζονται πολλές φορές με δραστηριότητες που γίνονται στην τάξη, και μέσω αυτών ο

εκπαιδευτικός καταλαβαίνει αν ο μαθητής έχει μάθει κάποιες από τις πληροφορίες που προσπάθησε να του μεταδώσει (Perie et al., 1997). Έτσι, μπορεί να νιώσει ευχαρίστηση σκεπτόμενος ότι η διδασκαλία του απέδωσε καρπούς. Άλλοι εσωτερικοί παράγοντες θεωρούνται τα χαρακτηριστικά του μαθητή και οι αντιλήψεις για τον έλεγχο που ασκεί ο διδάσκων στη σχολική τάξη (Lee, Dedrick, & Smith, 1991, όπ. αναφ. στο Perie et al., 1997).

Αντίθετα, ο μισθός, η στήριξη εκ μέρους της διεύθυνσης, η ασφάλεια του σχολείου και η διαθεσιμότητα των σχολικών πόρων ανήκουν στους εξωγενείς παράγοντες ικανοποίησης (Perie et al. 1997). Αν και ο Herzberg έχει υποστηρίξει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση προέρχεται ουσιαστικά από ενδογενείς παράγοντες (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003), υπάρχουν έρευνες που έχουν δείξει ότι σε ορισμένες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αντλούν ικανοποίηση από εξωτερικούς παράγοντες. Για παράδειγμα, η έρευνα των Zembylas και Papanastasiou (2004) έδειξε ότι τα εξωτερικά κίνητρα των συμμετεχόντων, δηλαδή ο μισθός και οι εργασιακές συνθήκες, προβλέπουν την αύξηση της επαγγελματικής τους ικανοποίησης.

Οι Dinham και Scott (1998) διακρίνουν τις πηγές ικανοποίησης και δυσαρέσκειας του εκπαιδευτικού σε τρεις κατηγορίες: τις ενδογενείς (intrinsic rewards of teaching), τις εξωγενείς ως προς το σχολείο (extrinsic to the school) και αυτές που στηρίζονται στο σχολείο (school-based). Οι ενδογενείς πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού σχετίζονται με την επιτυχία του μαθητή, τη βοήθεια προς τον μαθητή να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του και το ύφος του, τις θετικές σχέσεις με τους μαθητές και τους άλλους, την ανάπτυξη του εαυτού, την κατάκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων και την αίσθηση του ανήκειν σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον (Dinham & Scott, 1998). Η δεύτερη κατηγορία αφορά κυρίως παράγοντες που εντοπίζονται έξω από το σχολείο, δηλαδή στην κοινωνία ή στην κυβέρνηση, και συνήθως μειώνουν το αίσθημα ικανοποίησης του δασκάλου (Dinham & Scott, 1998). Τέτοιες πηγές δυσαρέσκειας είναι οι εκπαιδευτικές

αλλαγές, η απουσία αναγκαίων υπηρεσιών και υποστήριξης προς τους εκπαιδευτικούς από το κράτος, η αρνητική εικόνα του σχολείου που προβάλλουν τα ΜΜΕ και η απαξιωτική γνώμη της κοινωνίας για τους επαγγελματίες του εκπαιδευτικού κλάδου (Dinham & Scott, 1998). Τέλος, οι πηγές ικανοποίησης που στηρίζονται στο σχολείο είναι η ηγεσία και η φήμη του σχολείου, η υποδομές, το σχολικό κλίμα και η λήψη των αποφάσεων (Dinham & Scott, 1998). Ενδεχομένως, σε αυτό το σημείο θα μπορούσαν να προστεθούν ο μισθός, οι προοπτικές προαγωγής και η επίβλεψη του προσωπικού (Anastasiou & Papakonstantinou, 2014).

Επιπλέον, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με το φύλο, την ηλικία, τη βαθμίδα εκπαίδευσης, την εμπειρία και τη σύνθεση του σχολείου και επηρεάζεται θετικά από την υποστήριξη της διεύθυνσης, το καλό σχολικό κλίμα, την καλή συμπεριφορά των μαθητών και την αυτονομία που απολαμβάνει ο εκπαιδευτικός (Antoniou & Polychroni, 2006· Zembylas & Papanastasiou, 2004· Perie et al., 1997). Ειδικότερα, όσον αφορά το σχολικό κλίμα, η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή αλλά και το κλίμα πειθαρχίας που αντιλαμβάνεται ο καθηγητής ότι υπάρχει, επηρεάζει ιδιαίτερα την ικανοποίηση που λαμβάνει από τη δουλειά του (Zakariya, 2020). Επομένως, όταν το σχολείο προσφέρει ένα περιβάλλον όπου οι μαθητές είναι πειθαρχημένοι και οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει αρμονικές σχέσεις με τους μαθητές τους, είναι πολύ περισσότερες οι πιθανότητες να επιτευχθεί η επαγγελματική ικανοποίηση των καθηγητών.

Σύμφωνα με τους Zembylas και Papanastasiou (2006), μία πολύ βασική πηγή εργασιακής ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς είναι η αλληλεπίδραση που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους και η αίσθηση ότι έχουν την ευκαιρία να συμβάλλουν στην ανάπτυξη του ατόμου αλλά και της ίδιας της κοινωνίας. Από την άλλη, η επιρροή των κοινωνικών προβλημάτων στο διδασκαλικό επάγγελμα, η πίεση του χρόνου, η έλλειψη ενδιαφέροντος, η απουσία πειθαρχίας και η απρεπής συμπεριφορά εκ μέρους των μαθητών,

η απουσία αυτονομίας, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργούν ως πηγές απογοήτευσης (Skaalvik & Skaalvik, 2011· Zembylas & Papanastasiou, 2006).

Τέλος, όσον αφορά τα ερευνητικά δεδομένα του ελληνικού χώρου, δύο ερευνητές συγκέντρωσαν επτά βασικούς παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών-διευθυντών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Saiti & Fassoulis, 2010). Οι παράγοντες που φάνηκε να επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των συμμετεχόντων ήταν ο ρόλος του διευθυντή, οι αποδοχές και οι ανταμοιβές, η γενικότερη ικανοποίηση με το επάγγελμα και τη συνεργασία με τους συναδέλφους, το σχολικό περιβάλλον, η γραφειοκρατία, οι προοπτικές προαγωγής και οι στόχοι του σχολείου.

2. Αυτο-αποτελεσματικότητα

2.1 Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Ο όρος «αυτο-αποτελεσματικότητα» αναφέρεται στις πεποιθήσεις του ατόμου σχετικά με την ικανότητά του να οργανώνει και να πράττει τις απαραίτητες ενέργειες, ώστε να οδηγηθεί σε συγκεκριμένα επιτεύγματα (Bandura, 1997). Η αντίληψη που έχει κάποιος για τις ικανότητες και την αποτελεσματικότητά του, λειτουργεί ως οδηγός στη ζωή του και καθορίζει τα προσωπικά του συναισθήματα, τις σκέψεις, τη συμπεριφορά και τον τρόπο με τον οποίο παρακινεί τον εαυτό του (Bandura, 1997· Bandura, 1994). Πρόκειται για μια «αυτοαντίληψη» του ατόμου σχετικά με τις ικανότητες που πιστεύει ότι έχει κι όχι για τις πραγματικές του ικανότητες, οι οποίες μπορεί να είναι είτε υψηλότερες ή χαμηλότερες (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Ειδικότερα, η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αναφέρεται στις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις ικανότητές τους να φέρνουν τα επιθυμητά αποτελέσματα ως προς τη διαδικασία της μάθησης και την εμπλοκή των μαθητών σε αυτήν, ακόμη κι όταν πρόκειται για μαθητές που είναι δύσκολοι ή χωρίς κίνητρο (Armor et al. 1976· Bandura, 1977 όπ. αναφ. στο Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Πρόκειται για τις πεποιθήσεις των διδασκόντων αναφορικά με το κατά πόσο μπορούν να σχεδιάζουν, να οργανώνουν και εν τέλει να πραγματώνουν τις απαιτούμενες δραστηριότητες, για να πετύχουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Η αυτο-αποτελεσματικότητα δεν σχετίζεται μόνο με τη μετάδοση της γνώσης αλλά αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο είναι ικανοί να διατηρούν μια τάξη που ευνοεί τη μάθηση, να εξασφαλίζουν πόρους αλλά και τη γονική συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες, και να εξαλείφουν όλα όσα αποσυντονίζουν τους μαθητές από τις ακαδημαϊκές τους επιδιώξεις (Bandura, 1997).

Οι αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αποτελεσματικότητά τους επηρεάζουν τη διδακτική τους συμπεριφορά και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που θα ευνοεί την ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων (Tschannen-Moran & Hoy, 2001· Bandura, 1997). Επιπροσθέτως, μπορούν να καθορίσουν τους στόχους που θέτουν οι εκπαιδευτικοί αλλά και τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνουν τις σχολικές τους δραστηριότητες και την αξιολόγηση των μαθητών (Tschannen-Moran & Hoy, 2001· Bandura, 1997).

Οι Gibson και Dembo (1984, όπ. αναφ. στο Bandura, 1977) υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τις στρατηγικές μάθησης θεωρούν ότι η διδασκαλία μπορεί να είναι αποτελεσματική ακόμη και για τους δύσκολους μαθητές, αν χρησιμοποιηθούν οι κατάλληλες τεχνικές. Οι διδάσκοντες που πιστεύουν στις ικανότητές τους, αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στις σχολικές δραστηριότητες, ασχολούνται πιο πολύ με έναν μαθητή που δυσκολεύεται, καθοδηγούν τα παιδιά, ώστε να επιτύχουν τους στόχους τους, επαινούν τις επιτυχίες τους και ενισχύουν τα εσωτερικά τους κίνητρα (Bandura, 1997· Gibson & Dembo, 1984 όπ. αναφ. στο Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Επιπλέον, εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα τείνουν να χρησιμοποιούν επιτυχώς καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα και νέες στρατηγικές μάθησης (Ghaith & Yaghi, 1997· Stein & Wang, 1988· Guskey, 1984), και να μην επικρίνουν εύκολα τους μαθητές, όταν κάνουν λάθη (Ashton & Webb, 1986 όπ. αναφ. στο Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Από την άλλη πλευρά, όταν ο εκπαιδευτικός δεν έχει εμπιστοσύνη στις ικανότητές του και δεν πιστεύει ότι μπορεί να διαχειριστεί την τάξη, αγχώνεται και θυμώνει με την κακή συμπεριφορά των μαθητών, γίνεται απαισιόδοξος, χρησιμοποιεί αυστηρούς κανόνες και εστιάζει στο μάθημα και όχι στην ανάπτυξη των παιδιών (Melby, 1995, όπ. αναφ. στο Bandura, 1997). Οι εκπαιδευτικοί που δεν πιστεύουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν με

κάποιους μαθητές, καταβάλλουν μικρότερη προσπάθεια προετοιμασίας και χρήσης των απαραίτητων στρατηγών και αποσύρονται εύκολα, ακόμη κι αν στην πραγματικότητα γνωρίζουν τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να βοηθήσουν τα συγκεκριμένα παιδιά (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Επιπλέον, οι αντιλήψεις που έχουν οι επαγγελματίες του εκπαιδευτικού κλάδου για τις ικανότητές τους καθορίζουν τη στάση τους απέναντι στις δύσκολες συνθήκες που ενδέχεται να συναντήσουν. Η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει την αποφασιστικότητα και την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, όταν έρχονται αντιμέτωποι με τα εμπόδια και την απογοήτευση (Shaukat & Iqbal, 2012). Επιπλέον, συχνά ενισχύει την κινητοποίησή τους και μειώνει το άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Ακόμη, η αίσθηση αποτελεσματικότητας που έχουν οι εκπαιδευτικοί συνδέεται στενά με την σχολική επίδοση των μαθητών (Shahzad & Naureen, 2017· Caprara et. al., 2006· Ross, 1992· Woolfolk et al., 1990). Ενδεχομένως, αυτός ο συσχετισμός να υφίσταται μέσω της ικανότητας του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί την τάξη, καθώς μια ρυθμισμένη τάξη του επιτρέπει να νιώθει πιο ικανός και κατ' επέκταση να στηρίζει περισσότερο τη διαδικασία μάθησης του μαθητή (Woolfolk et al., 1990). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός που έχει υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα, μέσα από τις ενέργειές του και την αλληλεπίδραση που έχει με τα παιδιά στην τάξη, βγάζει προς τα έξω μια αυτοπεποίθηση που επηρεάζει θετικά τους μαθητές (Miller, Ramirez, & Murdoch, 2017). Με αυτόν τον τρόπο λειτουργεί ως μοντέλο προς μίμηση, ειδικά κατά την ενασχόληση με ένα μάθημα που θεωρείται δύσκολο, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η αυτο-αποτελεσματικότητα του ίδιου του μαθητή και, ενδεχομένως, η εμπλοκή του στη μαθησιακή διαδικασία και η σχολική του επιτυχία (Miller et al., 2017).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα αποτελεί δείκτη της ικανότητας του διδάσκοντος μέσα στο σχολείο (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003). Επιπλέον, ως ένα είδος αυτοαντίληψης αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης της αυτοεκτίμησης του ατόμου, τα υψηλά επίπεδα της οποίας συνδέονται τόσο με την ψυχολογική ευημερία των εκπαιδευτικών όσο και με τη θετική ανάπτυξη των μαθητών (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003).

2.2 Παράγοντες που συσχετίζονται με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον Bandura (1997), υπάρχουν τέσσερις παράγοντες αυτο-αποτελεσματικότητας: οι προηγούμενες επιτυχείς εμπειρίες, οι ανάλογες εμπειρίες άλλων ανθρώπων, η λεκτική πειθώ και η συναισθηματική διέγερση, με την πρώτη να είναι η πιο ισχυρή. Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς, οι επιτυχείς εμπειρίες προκύπτουν μέσα από τα διδακτικά επιτεύγματα (Bandura, 1997). Όταν ο εκπαιδευτικός νιώθει ότι η διδακτική του απόδοση είναι πετυχημένη, αυξάνονται τα επίπεδα της αυτο-αποτελεσματικότητάς του και, κατά συνέπεια, αποκτά μεγαλύτερες προσδοκίες επιτυχίας για τις μελλοντικές του αποδόσεις (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Όσον αφορά τις ανάλογες εμπειρίες άλλων, στην ουσία πρόκειται για δραστηριότητες που λειτουργούν ως πρότυπα, ως μοντέλα προς μίμηση γι' αυτόν που τα παρατηρεί. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, ενδεχομένως πρόκειται για διδακτικές δραστηριότητες, τις οποίες έχει δει αρχικά να χρησιμοποιούνται με επιτυχία από κάποιον άλλο. Πρέπει να σημειώσουμε, ωστόσο, ότι για να επηρεαστεί η αυτο-αποτελεσματικότητα του παρατηρητή, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να ταυτίζεται με το μοντέλο (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Η λεκτική πειθώ σχετίζεται με τα λεκτικά σχόλια που λαμβάνει το άτομο σχετικά με τις επιδόσεις του από τους σημαντικούς άλλους του εκπαιδευτικού χώρου, όπως είναι οι

διευθυντές, οι συνάδελφοι και οι γονείς (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Έτσι, αν ο εκπαιδευτικός ακούσει κάποιο θετικό σχόλιο αναφορικά με κάποια διδακτική πρακτική που ακολούθησε, ίσως να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή του και να εμπιστευτεί περισσότερο τις ικανότητές του. Τέλος, η συναισθηματική διέγερση λειτουργεί επίσης ως πηγή αυτο-αποτελεσματικότητας για τους εκπαιδευτικούς. Τα συναισθήματα χαράς εξαιτίας μιας επιτυχημένης διδασκαλίας αυξάνουν την αυτοαποτελεσματικότητα ενώ το άγχος και ο φόβος για την απουσία ελέγχου έχει τα αντίθετα αποτελέσματα (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Όσον αφορά τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους και, κατά συνέπεια, δεν έχουν τις ανάλογες εμπειρίες, έρευνες έδειξαν ότι βασικές πηγές διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τη διαχείριση της τάξης είναι τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, οι ικανότητές τους, τα κίνητρα, οι ενεργές εμπειρίες γνώσης (enactive mastery experiences) κοινωνικής και λεκτικής πειθούς και η φυσιολογική/συναισθηματική τους κατάσταση (Oh, 2011). Από αυτές, οι τρεις πρώτες χαρακτηρίστηκαν ως οι πιο σημαντικές πηγές (Oh, 2011). Επιπλέον, σημαντικός παράγοντας αυτο-αποτελεσματικότητας για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς φαίνεται να είναι η διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών πόρων και η υποστήριξη που λαμβάνουν από τους συναδέλφους, τους γονείς και την κοινότητα (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Τέλος, οι Webb και Ashton (1986) υποστήριζαν ότι υπάρχει μια σειρά παραγόντων που μειώνουν την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Τέτοιοι παράγοντες είναι οι υπερβολικές απαιτήσεις του επαγγέλματος, η έλλειψη αναγνώρισης, ο ανεπαρκής μισθός, η μείωση της ηθικής των εκπαιδευτικών, η αβεβαιότητα, η αποξένωση και η επαγγελματική απομόνωση (Webb & Ashton, 1986).

2.3 Διαστάσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών διακρίνεται σε συμπεριφορική, γνωστική, συναισθηματική και πολιτισμική (Gibbs, 2002). Η συμπεριφορική αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού σχετικά με τις ικανότητές του να κάνει συγκεκριμένες ενέργειες για να αντιμετωπίσει συγκεκριμένες καταστάσεις, ενώ η γνωστική σχετίζεται με την πεποίθηση του διδάσκοντα ότι μπορεί να ελέγξει τη σκέψη του μαθητή του σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα είναι η αυτοαντίληψη του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να ελέγξει τα συναισθήματα των μαθητών. Τέλος, η πολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα είναι η αντίληψη του δασκάλου αναφορικά με την ικανότητά του να πράξει με έναν πολιτισμικά κατάλληλο τρόπο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Επίσης, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στηρίζεται σε δύο διαστάσεις, στην «διδασκτική αποτελεσματικότητα» και στην «προσωπική αποτελεσματικότητα» (Shaukat & Iqbal, 2012· Allinder, 1994· Woolfolk, Rosoff et Hoy, 1990). Η πρώτη σχετίζεται με την αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι η διδασκαλία μπορεί να επηρεάσει τη μάθηση, να παρακινήσει τους μαθητές να μάθουν, ανεξάρτητα από εξωγενείς παράγοντες, όπως το ιστορικό του μαθητή (Shaukat & Iqbal, 2012· Allinder, 1994). Η δεύτερη αφορά τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού σχετικά με την αποκλειστικά δική του ικανότητα να μεταδώσει εκπαιδευτικές συμπεριφορές που θα επηρεάσουν τη μαθησιακή πορεία του μαθητή (Shaukat & Iqbal, 2012). Παρ' όλα αυτά δεν έχει βρεθεί συσχετισμός ανάμεσα σε αυτές τις δύο διαστάσεις (Woolfolk et al., 1990).

Τέλος, φαίνεται ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί μια εννοιολογική κατασκευή με πολλές διαστάσεις, όπως είναι οι στρατηγικές μάθησης, η συνεργασία, η κινητοποίηση των μαθητών και η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών και της τάξης (Malinen & Savolainen, 2016· Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Οι

στρατηγικές μάθησης, η κινητοποίηση των μαθητών και η διαχείριση της τάξης, διαστάσεις στις οποίες θα εστιάσει η παρούσα έρευνα, «αντιπροσωπεύουν τον πλούτο της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών και τις απαιτήσεις της καλής διδασκαλίας» (Tschannen-Moran & Hoy, 2001, σελ. 801).

2.3.1 Διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα και διαχείριση της τάξης

Όπως φαίνεται από διάφορες έρευνες, ένα πεδίο με το οποίο σχετίζονται οι αυτοαντιλήψεις του εκπαιδευτικού για τις ικανότητές του είναι η διαχείριση της τάξης (Mitchell, 2019· Shaukat & Iqbal, 2012· Woolfolk et al., 1990). Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης αφορά τις πεποιθήσεις τους ως προς τις ικανότητές τους να οργανώνονται και να δρουν με τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργήσουν ένα θετικό περιβάλλον μάθησης, και αποτελεί ένα βασικό χαρακτηριστικό της ταυτότητας του εκπαιδευτικού, που μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα της διδασκαλίας του (Lasarides, Watt, & Richardson, 2020· Mitchell, 2019). Οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι μπορούν να διαχειριστούν ικανοποιητικά τις αρνητικές καταστάσεις στην τάξη, δηλώνουν πολύ πιο σπάνια ότι συμβαίνουν τέτοιου είδους περιστατικά (Dicke, Parker, Marsh, Kunter, Schmeck, & Leutner, 2014).

Ειδικότερα, από την έρευνα της Mitchell (2019) βρέθηκε ότι η εκπαιδευτική αυτο-αποτελεσματικότητα συσχετίζεται περισσότερο με τις στρατηγικές πρόληψης απ' ό,τι με την επιβράβευση και τις διορθωτικές στρατηγικές, ενώ χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η ηλικία, η εθνικότητα, η εκπαίδευση, η εμπειρία και το μέγεθος της τάξης δεν φάνηκε να παίζουν ιδιαίτερο ρόλο. Γενικότερα, σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο και η εθνικότητα, κανονικά δεν αναμένεται να συσχετίζονται με της αντιλήψεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Ωστόσο, άλλες έρευνες επισημαίνουν ότι το φύλο και η ηλικία φαίνεται να

επηρεάζουν τις αυτοαντιλήψεις τους ως προς τη διαχείριση της τάξης, με τους άντρες και τα άτομα νεαρότερης ηλικίας να δηλώνουν περισσότερο ικανά ως προς τη συγκεκριμένη παράμετρο (Shaukat & Iqbal, 2012). Επιπλέον, στην έρευνα των Tschannen-Moran και Hoy (2007) βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας που έχουν μεγαλύτερη εμπειρία, έχουν υψηλότερη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τη διαχείριση της τάξης απ' ό,τι οι συνάδελφοί τους που είναι νέοι στο επάγγελμα. Τέλος, φαίνεται πως η διαχείριση της τάξης συσχετίζεται με τα προσόντα, τη μονιμότητα και τη βαθμίδα της εκπαίδευσης (Shaukat & Iqbal, 2012).

2.3.2 Διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα και στρατηγικές μάθησης

Το δεύτερο πεδίο με το οποίο σχετίζονται οι αντιλήψεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι αυτό των στρατηγικών μάθησης. Η αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τις στρατηγικές μάθησης δεν φαίνεται να επηρεάζεται από δημογραφικά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, οι Shaukat και Iqbal (2012) εστίασαν σε χαρακτηριστικά όπως το φύλο, τα προσόντα, η μονιμότητα, η βαθμίδα εκπαίδευσης και η ηλικία, και διαπίστωσαν ότι δεν υπήρχε σημαντική διαφορά. Κατά τους Tschannen-Moran και Hoy (2007) το φύλο και η φυλή δεν επηρεάζουν σημαντικά την αυτοαποτελεσματικότητα στις στρατηγικές μάθησης, αλλά οι έμπειροι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους στο συγκεκριμένο πεδίο, απ' ό,τι οι πιο νέοι και άπειροι. Ωστόσο, υπάρχει πιθανότητα οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι στην αρχή της σταδιοδρομίας τους δεν έχουν ιδιαίτερη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους, να βρουν καλύτερες στρατηγικές μάθησης, να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους και, κατά συνέπεια, να αποκτήσουν υψηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

2.3.3 Διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα και εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Το τρίτο πεδίο με το οποίο σχετίζεται η διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα είναι η εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Kuh και τους συνεργάτες του (2007, όπ. αναφ. στο Trowler, 2010), η εμπλοκή των μαθητών ορίζεται ως η συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές πρακτικές που είναι αποτελεσματικές τόσο μέσα όσο κι έξω από την τάξη. Πρόκειται για τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες που συνδέονται με μαθησιακά αποτελέσματα υψηλής ποιότητας (Krause & Coates, 2008, 493, όπ. αναφ. στο Trowler, 2010). Κατά τον Coates (2007, 122, όπ. αναφ. στο Trowler, 2010) η εμπλοκή των μαθητών είναι μια κατασκευή που περιλαμβάνει πέντε όψεις: την ενεργητική και συνεργατική μάθηση, τη συμμετοχή σε δύσκολες ακαδημαϊκές δραστηριότητες, τη διαμορφωτική επικοινωνία με το ακαδημαϊκό προσωπικό, τη συμμετοχή στον εμπλουτισμό των εκπαιδευτικών εμπειριών και το αίσθημα νομιμοποίησης και υποστήριξης από την πανεπιστημιακή κοινότητα. Η Kahu (2013) κάνει λόγο για τέσσερις προσεγγίσεις που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία και με τις οποίες μπορούμε να κατανοήσουμε τη μαθητική εμπλοκή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: τη συμπεριφορική, την ψυχολογική, την κοινωνικοπολιτισμική και την ολιστική προοπτική. Γενικότερα, έχει υποστηριχθεί ότι τα δύο κοινά συστατικά στοιχεία της μαθητικής δέσμευσης που απαντώνται στη σχετική βιβλιογραφία είναι η συμπεριφορική και η συναισθηματική εμπλοκή (Uden, Ritzen, & Pieters, 2013). Κατά τη συμπεριφορική εμπλοκή, ο μαθητής συμμετέχει στο μάθημα, είναι συνεπής ως προς την ώρα, συγκεντρώνεται στις εργασίες που πρέπει να κάνει και καταβάλλει προσπάθεια, για να τις φέρει εις πέρας (Uden et al., 2013). Όσον αφορά τη συναισθηματική εμπλοκή, ο μαθητής αντιμετωπίζει το σχολείο και τη μάθηση με ενθουσιασμό, θετική διάθεση και όχι με αδιαφορία (Uden et al., 2013).

Η εμπλοκή των μαθητών στην τάξη είναι ένας πάρα πολύ σημαντικός παράγοντας καθώς συνδέεται με την σχολική τους επίδοση και την ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Berl & Stanikzai, 2019· Lee, 2014). Όσο περισσότερο εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, τόσο υψηλότερες είναι και οι επιτυχίες που σημειώνουν στο σχολικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, σύμφωνα με την έρευνα της Lee (2014), η συμπεριφορική και συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών σχετίζεται θετικά με τις αναγνωστικές τους ικανότητες. Για να επιτευχθεί η μαθητική εμπλοκή, είναι σημαντικό η διδασκαλία αλλά και οι εργασίες που ανατίθενται στους μαθητές να έχουν νόημα γι' αυτούς, να αποτελούν πρόκληση και να προκαλούν θετικά συναισθήματα, επιτρέποντάς τους να νιώθουν αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους (Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider, & Shernoff, 2003).

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους, έχει βρεθεί ότι σχετίζονται με τις πεποιθήσεις που έχουν για την εμπλοκή των μαθητών (Uden et al. 2013). Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την εμπλοκή των μαθητών φαίνεται να επηρεάζεται από την ηλικία και τη μονιμότητα της θέσης εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, έρευνα έχει δείξει ότι οι νεαρότεροι εκπαιδευτικοί αλλά και αυτοί που βρίσκονται προσωρινά στην εκάστοτε θέση εργασίας, είναι πιο πιθανό να καταφέρουν να εμπλέξουν τους μαθητές τους στη διαδικασία της μάθησης (Shaukat & Iqbal, 2012). Παρόλα αυτά, στην ίδια έρευνα η εμπλοκή δεν επηρεάζεται από το φύλο, τα προσόντα και τη βαθμίδα εκπαίδευσης (Shaukat & Iqbal, 2012).

3. Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Αρκετές έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Ειδικότερα, η ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από τη δουλειά τους φαίνεται να συσχετίζεται με τρεις διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους: την αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης, ως προς τις στρατηγικές μάθησης και ως προς την κινητοποίηση των μαθητών.

Τα ευρήματα των περισσότερων ερευνών συνηγορούν υπέρ του συσχετισμού και με τις τρεις διαστάσεις της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας που προαναφέρθηκαν (Göldağ, 2020· Moé et al., 2010· Skaalvik & Skaalvik, 2014, 2017· Türkoğlu, Parlar & Cansoy, 2017· Wang et al., 2015· Zakariya, 2020). Σε αρκετές από αυτές τα αποτελέσματα δείχνουν έναν χαμηλό στατιστικά σημαντικό βαθμό συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών, που κυμαίνεται γύρω στο $r = .30$ (Moé et al., 2010· Skaalvik & Skaalvik, 2017· Türkoğlu et al., 2017· Wang et al., 2015). Οι έρευνες των Göldağ (2020) και Skaalvik και Skaalvik (2014) παρουσιάζουν μέτριο βαθμό συσχέτισης στατιστικά σημαντικό που κυμαίνεται γύρω στο $r = .40$.

Φαίνεται ότι υπάρχει μια διαφορά μεταξύ των ερευνών ως προς τον βαθμό συσχέτισης που εμφανίζουν οι διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας με την εργασιακή ικανοποίηση των διδασκόντων. Ορισμένες έρευνες επιβεβαιώνουν τη συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με τις τρεις διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας, διαπιστώνοντας πως ο πιο ισχυρός παράγοντας επιρροής είναι η αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τις στρατηγικές μάθησης (Zakariya, 2020· Türkoğlu et al., 2017). Ο Zakariya (2020) βρήκε ότι ο συσχετισμός μπορεί να διαφέρει ανάλογα και με τη διάσταση της επαγγελματικής ικανοποίησης που εξετάζεται. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι η

ικανοποίηση με το εργασιακό περιβάλλον συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της τάξης και τις στρατηγικές μάθησης αλλά όχι με την αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς την κινητοποίηση των μαθητών (Zakariya, 2020). Ωστόσο, η αυτο-αποτελεσματικότητα των δασκάλων ως προς την κινητοποίηση των μαθητών φαίνεται να σχετίζεται σημαντικά με την ικανοποίηση που αντλούν από το επάγγελμά τους (Zakariya, 2020).

Άλλη έρευνα έδειξε ότι η κινητοποίηση των μαθητών παρουσιάζει μεγαλύτερο βαθμό συσχέτισης με την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού, συγκριτικά με τις άλλες διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας (Göldağ, 2020). Ωστόσο, στην έρευνα των Klassen και Chiu (2010) φαίνεται ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την κινητοποίηση των μαθητών δεν σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Κάποιες μελέτες, παρόλο που δεν εστιάζουν και στις τρεις υπό διερεύνηση διαστάσεις της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας, παρουσιάζουν αποτελέσματα άξια αναφοράς. Οι Malinen και Savolainen (2016) έδειξαν μεταξύ άλλων ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τις στρατηγικές μάθησης σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι Caprara, Barbaranelli, Steca και Malone (2006) διαπίστωσαν θετικό συσχετισμό της εργασιακής ικανοποίησης των διδασκόντων με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους ως προς τη διαχείριση της τάξης.

3.1 Σημασία της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να προσθέσει πληροφορίες στην ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία, αναφορικά με τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των τριών διαστάσεων της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. Με άλλα λόγια, επιδιώκεται να προστεθούν πληροφορίες αναφορικά με το κατά πόσο η αυτο-αποτελεσματικότητα των

εκπαιδευτικών ως προς τις στρατηγικές μάθησης, τη διαχείριση της τάξης και την κινητοποίηση των μαθητών σχετίζεται και επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από το διδασκαλικό επάγγελμα. Η διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, γενικότερα, είναι σημαντική, διότι σχετίζεται με την ποιότητα του διδασκαλικού τους έργου.

Το ερευνητικό θέμα που εξετάζεται στην παρούσα εργασία είναι ιδιαίτερης σημασίας, καθώς δεν έχουν εντοπισθεί άλλες έρευνες στην ελληνική βιβλιογραφία που να εστιάζουν στις εν λόγω διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, γεγονός που καθιστά την παρούσα μελέτη απαραίτητη. Μέσω της παρούσας έρευνας προκύπτουν δεδομένα για τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον βαθμό της επαγγελματικής τους ικανοποίησης και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Επιπλέον, προκύπτουν πληροφορίες σχετικά με την επίδραση που ασκεί η αυτο-αποτελεσματικότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών στον βαθμό της επαγγελματικής τους ικανοποίησης.

Τα αποτελέσματα αυτά είναι σημαντικά, διότι μπορούν να βοηθήσουν τόσο τους εκπαιδευτικούς φορείς όσο και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί φορείς μπορούν να τα αξιοποιήσουν, ώστε να προβούν σε κατάλληλες ενέργειες και να αυξήσουν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να διοργανωθούν σεμινάρια που θα ενισχύσουν την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και, κατά συνέπεια, την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί θα αντιληφθούν ότι η ικανοποίηση που αντλούν από την εργασία τους επηρεάζεται από την αίσθηση της αποτελεσματικότητάς τους. Η συνειδητοποίηση παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση, μπορεί να παρακινήσει τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να αναζητήσουν τρόπους ενίσχυσής τους.

4. Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους σε τρία διαφορετικά πεδία. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας ήταν:

1. Ποια είναι η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους ως προς την κινητοποίηση των μαθητών;
2. Ποια είναι η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους ως προς τις στρατηγικές μάθησης;
3. Ποια είναι η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους ως προς τη διαχείριση της τάξης;

Ερευνητικές Υποθέσεις:

1. Το σύνολο της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών θα σχετίζεται θετικά με το σύνολο της επαγγελματικής τους ικανοποίησης.
2. Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την κινητοποίηση των μαθητών θα σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση.
3. Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τις στρατηγικές μάθησης θα σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση.
4. Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της τάξης θα σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση.
5. Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την κινητοποίηση των μαθητών θα προβλέπει τον βαθμό της επαγγελματικής τους ικανοποίησης.
6. Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τις στρατηγικές μάθησης θα προβλέπει τον βαθμό της επαγγελματικής τους ικανοποίησης.

7. Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της τάξης
θα προβλέπει τον βαθμό της επαγγελματικής τους ικανοποίησης.

5. Μέθοδος

5.1 Μέθοδος συλλογής και ανάλυσης δεδομένων.

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέξαμε ποσοτική μέθοδο συλλογής και ανάλυσης δεδομένων για δύο λόγους. Πρώτον, τα ίδια τα ερωτήματα μας κατευθύνουν προς τη χρήση ποσοτικής μεθόδου, διότι ο σκοπός της έρευνας αφορά τη συσχέτιση μεταβλητών. Επιπλέον, υπάρχουν αξιόπιστα ερωτηματολόγια ποσοτικών ερευνών που αξιολογούν την επαγγελματική ικανοποίηση και την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και έχουν ήδη σταθμιστεί. Τέλος, τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί μέσω των συγκεκριμένων ερωτηματολογίων είναι μετρήσιμα και μπορούν να αναλυθούν μέσω της στατιστικής ανάλυσης.

Όσον αφορά την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, το πρώτο βήμα ήταν να τα οργανώσουμε και να τους αποδώσουμε τιμές, δημιουργώντας έναν κώδικα. Στη συνέχεια, επιλέξαμε το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS, στο οποίο καταχωρήσαμε τα δεδομένα. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήσαμε επαγωγική στατιστική, διότι στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε συσχετισμούς ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους ως προς τη διαχείριση της τάξης, τις στρατηγικές μάθησης και την εμπλοκή των μαθητών. Επιπλέον, αυτή η μέθοδος ενδείκνυται για την ανάλυση πολλών μεταβλητών ταυτόχρονα (Creswell, 2016).

5.2 Οι συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 104 άτομα ($N = 104$). Όπως φαίνεται και από το αντίστοιχο γράφημα (Γράφημα 1), από αυτούς οι 73 (70,2%) είναι γυναίκες και οι 31 (29,8%) άντρες.. Για την επιλογή του δείγματος αξιοποιήθηκε ένας συνδυασμός

μεθόδων. Συγκεκριμένα, συνδυάστηκε η μέθοδος της χιονοστιβάδας με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας, διότι η πρώτη προσφέρει πρόσβαση σε μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων ενώ η δεύτερη μας επιτρέπει να λάβουμε τις πληροφορίες που χρειάζονται για να απαντηθούν τα ερωτήματα της έρευνας (Creswell, 2016).

Η ηλικία των συμμετεχόντων κατανέμεται ως εξής: οι 25 (24%) είναι 22-30 ετών, οι 32 (30,8%) είναι 31-40 ετών, οι 35 (33,7%) είναι 41-50 ετών και 12 άτομα (11,5%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 51-60 ετών (Γράφημα 2).

Ως προς την ειδικότητα, 56 άτομα (53, 8%) δήλωσαν ότι είναι φιλόλογοι, 44 άτομα (42,3%) δήλωσαν ότι διδάσκουν κάποια εκ των θετικών επιστημών (μαθηματικά, βιολογία, φυσική, χημεία κ.λπ.) και 4 (3,8%) επέλεξαν κάποια άλλη ειδικότητα (Γράφημα 3).

Αναφορικά με την εκπαίδευση, 49 (47,1%) άτομα του δείγματος είναι κάτοχοι προπτυχιακού τίτλου σπουδών, 54 (51,9%) άτομα κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και 1 άτομο (1/%) διαθέτει διδακτορικό τίτλο σπουδών (Γράφημα 4).

Τέλος, σχετικά με την επιμόρφωση του δείγματος, 91 άτομα (87,5%) δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα ενώ 13 άτομα (12,5%) όχι (Γράφημα 5).

5.3 Εργαλεία

5.3.1 Teacher's Sense of Efficacy Scale – short form

Για την αξιολόγηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η σύντομη εκδοχή του ερωτηματολογίου των Tschannen-Moran και Hoy, 2001 (Teacher's Sense of Efficacy Scale short form). Αποτελείται από δώδεκα ερωτήσεις και ζητά από τους συμμετέχοντες να υποδείξουν σε ποιο βαθμό ισχύει η κάθε δήλωση σχετικά με ορισμένες ικανότητες που θεωρούν ότι έχουν. Για παράδειγμα, μία ερώτηση είναι «Πόσο πολύ μπορείτε να δημιουργήσετε κίνητρα στους μαθητές σας που δείχνουν

μικρό ενδιαφέρον για τα μαθήματα του σχολείου;». Οι απαντήσεις είναι πάνω σε μια κλίμακα 9 βαθμών με τον βαθμό 1 να αντιστοιχεί στο «καθόλου» και τον βαθμό 9 στο «πάρα πολύ». Οι ενδιάμεσοι βαθμοί καλύπτουν τις απαντήσεις «πολύ λίγο», «μέτρια» και «αρκετά». Επίσης, οι ερωτήσεις κατανέμονται σε τρεις υποκλίμακες: τις στρατηγικές μάθησης, τη διαχείριση της τάξης και την κινητοποίηση των μαθητών.

Το ερωτηματολόγιο των Tschannen-Moran και Hoy (2001) επιλέχθηκε, πρώτα απ' όλα, διότι εξυπηρετεί την ποσοτική μας έρευνα επιτρέποντας τους συσχετισμούς μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών. Επιπλέον, το εν λόγω ερωτηματολόγιο θεωρείται ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο, το οποίο αξιολογεί την αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τις στρατηγικές μάθησης¹, τη διαχείριση της τάξης² και την κινητοποίηση των μαθητών³ (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Οι τρεις αυτές διαστάσεις αντιπροσωπεύουν την επαγγελματική ζωή του εκπαιδευτικού και επιτρέπουν την αξιολόγηση των ικανοτήτων που θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς απαραίτητες, (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Τέλος, η δομή του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου δεν περιορίζει τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στην έρευνα ως προς το επίπεδο διδασκαλίας ή το μάθημα το οποίο διδάσκουν, επιτρέποντας με αυτόν τον τρόπο ανάλογες συγκρίσεις.

Οι κατασκευαστές του ερωτηματολογίου αναφέρουν ότι το εργαλείο τους σημείωσε συνολικά δείκτη αξιοπιστίας $\alpha = 0.90$. Οι υποκλίμακες του ερωτηματολογίου παρουσίασαν επίσης υψηλούς δείκτες. Συγκεκριμένα, οι στρατηγικές μάθησης σημείωσαν $\alpha = 0.86$, η διαχείριση της τάξης $\alpha = 0.86$ και η εμπλοκή των μαθητών $\alpha = 0.81$.

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής του ερωτηματολογίου στην παρούσα εργασία ήταν $\alpha = 0.90$. Οι στρατηγικές μάθησης εμφάνισαν εσωτερική συνοχή $\alpha = 0.72$, η διαχείριση της τάξης $\alpha = 0.86$ και η εμπλοκή των μαθητών $\alpha = 0.75$. Επομένως, υπάρχει αξιοπιστία μεταξύ

¹ Ο όρος «στρατηγικές μάθησης» είναι απόδοση στα ελληνικά του αγγλικού όρου instructional strategies.

² Ο όρος «διαχείριση της τάξης» είναι απόδοση στα ελληνικά του αγγλικού όρου classroom management.

³ Ο όρος «κινητοποίηση των μαθητών» είναι απόδοση στα ελληνικά του αγγλικού όρου student engagement.

των μεταβλητών της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας, που αξιολογήθηκαν στο πλαίσιο της εργασίας μέσω του εν λόγω εργαλείου.

5.3.2 Η επαγγελματική μου ικανοποίηση ως εκπαιδευτικός

Για την αξιολόγηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Η επαγγελματική μου ικανοποίηση ως εκπαιδευτικός» των Μακρή-Μπότσαρη και Ματσαγγούρας (2003). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από είκοσι ερωτήσεις κλειστού τύπου που αξιολογούν τον βαθμό στον οποίο είναι ικανοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί από διάφορες πτυχές του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Για παράδειγμα, μία εκ των ερωτήσεων είναι «Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από την αναγνώριση της δουλειάς σας από όλους γενικά τους προϊσταμένους σας». Επίσης, οι 18 από αυτές τις ερωτήσεις εστιάζουν σε τέσσερις πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης και συγκεκριμένα στις συνθήκες εργασίας και προοπτικές του επαγγέλματος, στην αναγνώριση από γονείς και μαθητές, στην αναγνώριση από προϊσταμένους και συναδέλφους, και στην αξιοκρατία του συστήματος. Οι απαντήσεις κατανέμονται σε μια κλίμακα τεσσάρων διαβαθμίσεων τύπου Likert (4 = πολύ, 3 = λίγο, 2 = ελάχιστα, 1 = καθόλου).

Όσον αφορά την εσωτερική αξιοπιστία του συγκεκριμένου εργαλείου, ο συντελεστής Cronbach ήταν $\alpha = 0.92$. Αναφορικά με τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου, αυτές παρουσιάζουν εσωτερική συνοχή, αφού ο συντελεστής αξιοπιστίας ήταν $\alpha = 0.82$ για τις συνθήκες εργασίας, $\alpha = 0.84$ για την αναγνώριση από γονείς και μαθητές, $\alpha = 0.81$ για την αναγνώριση από προϊσταμένους και συναδέλφους, και $\alpha = 0.74$ για την αξιοκρατία του συστήματος. Συνεπώς, τόσο το σύνολο του ερωτηματολογίου όσο και οι υποκλίμακές του παρουσιάζουν υψηλούς δείκτες αξιοπιστίας.

5.4 Η ερευνητική διαδικασία.

Το πρώτο στάδιο ήταν η ερευνήτρια να επικοινωνήσει με άτομα που εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και να τους ενημερώσει για τη διεξαγωγή και τον σκοπό της παρούσας έρευνας. Παράλληλα, δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο μέσω της google form, το οποίο στάλθηκε ηλεκτρονικά στα άτομα που δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, συνοδευόμενο από τις απαραίτητες οδηγίες συμπλήρωσής του. Τα άτομα αυτά προώθησαν με τη σειρά τους ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο σε συναδέλφους τους. Επειδή επιλέχθηκε η μέθοδος της χιονοστιβάδας, δεν χρειάστηκε να ζητηθεί ειδική άδεια για τη συμπλήρωση των συγκεκριμένων ερωτηματολογίων. Ωστόσο, για να εξασφαλισθεί το μεγαλύτερο δυνατό δείγμα, το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε και σε ομάδες εκπαιδευτικών στα social media, ώστε να μπορεί να πάρει μέρος οποιοσδήποτε ενδιαφερόμενος συνάδελφος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τα μέσα Φεβρουαρίου μέχρι τα μέσα Μαΐου. Έπειτα έγινε η καταχώρηση των δεδομένων στο πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS και η επεξεργασία τους. Μέχρι τα τέλη Ιουνίου, έγινε η ανάλυση των δεδομένων και διεξήχθησαν τα συμπεράσματα.

6. Αποτελέσματα

6.1 Περιγραφική στατιστική

Για την αξιολόγηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε μια τετράβαθμη κλίμακα, με τον βαθμό 4 να αντιπροσωπεύει το «πολύ». Ο βαθμός κάθε κλίμακας είναι ο μέσος όρος των τιμών των ερωτήσεων από τις οποίες αποτελείται. Σύμφωνα με τον Πίνακα 1, ο μέσος όρος των συνθηκών εργασίας είναι 22.59 με τυπική απόκλιση 4.74. Ο μέσος όρος της αναγνώρισης από γονείς και μαθητές είναι 10.13 με τυπική απόκλιση 1.95. Ο μέσος όρος της αναγνώρισης από προϊστάμενους και συναδέλφους είναι 12.27 με τυπική απόκλιση 2.47 και ο μέσος όρος της αξιοκρατίας του συστήματος είναι 5.41 με τυπική απόκλιση 1.49.

Πίνακας 1

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις εύρος τιμών των κλιμάκων του ερωτηματολογίου επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών.

Κλίμακα	ΜΟ	ΤΑ	R
Συνθήκες εργασίας	22.59	4.73	22.00
Αναγνώριση από γονείς και μαθητές	10.13	1.95	9.00
Αναγνώριση από προϊστάμενους και συναδέλφους	12.27	2.47	9.00
Αξιοκρατία του συστήματος	5.41	1.49	6.00

Για την αξιολόγηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αξιοποιήθηκε μια εννιάβαθμη κλίμακα με το 9 να αντιπροσωπεύει το «πάρα πολύ». Ο μέσος όρος στις Στρατηγικές μάθησης είναι 29.74 με τυπική απόκλιση 3.48. Ο μέσος όρος στη Διαχείριση της τάξης είναι 28.81 με τυπική απόκλιση 4.10. Ο μέσος όρος στην Εμπλοκή των μαθητών είναι 27.46 με τυπική απόκλιση 3.60.

Πίνακας 2

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και εύρος τιμών των κλιμάκων του ερωτηματολογίου διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας

Κλίμακα	ΜΟ	ΤΑ	Ρ
Στρατηγικές μάθησης	29.74	3.48	16.00
Διαχείριση της τάξης	28.81	4.10	21.00
Εμπλοκή μαθητών	27.46	3.60	20.00

Ο μέσος όρος των τιμών των απαντήσεων σε κάθε ερώτηση σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγράφεται στον Πίνακα 3. Σύμφωνα με τον πίνακα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν περισσότερο ικανοποιημένοι με τις σχέσεις που έχουν με τους μαθητές τους, σημειώνοντας τον μεγαλύτερο μέσο όρο (Μ.Ο. = 3.58) και τη μικρότερη τυπική απόκλιση (Τ.Α. = 0.68). Ο αμέσως επόμενος παράγοντας ικανοποίησης είναι η αναγνώριση της δουλειάς από τους μαθητές με μέσο όρο 3.31 (Τ.Α. = 0.81) και ακολουθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους (Μ.Ο. = 3.26, Τ.Α. = 0.74) και η αναγνώριση της δουλειάς τους από τους γονείς των μαθητών (Μ.Ο. = 3.25, Τ.Α. = 0.75). Ο μέσος όρος της σφαιρικής επαγγελματικής ικανοποίησης είναι 3.22, γεγονός που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι σχετικά ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους γενικά. Η μικρότερη επαγγελματική ικανοποίηση φαίνεται να προέρχεται από τη δυνατότητα συμμετοχής σε εναλλακτικά προγράμματα και στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς να δηλώνουν ελάχιστα ικανοποιημένοι (Μ.Ο. = 2.05, Τ.Α. = 0.74). Ο δεύτερος παράγοντας με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ελάχιστα ικανοποιημένοι είναι ο μισθός (Μ.Ο. = 2.21), ο οποίος, όμως, σημειώνει τη δεύτερη μεγαλύτερη τυπική απόκλιση (Τ.Α. = 0.87). Ο τρίτος παράγοντας ελάχιστης επαγγελματικής ικανοποίησης είναι οι δυνατότητες επαγγελματικής

εξέλιξης και προαγωγής με μέσο όρο 2.32 (T.A. = 0.79). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η μεγαλύτερη τυπική απόκλιση παρουσιάστηκε στην ερώτηση σχετικά με την εργασιακή ασφάλεια των εκπαιδευτικών (T.A. = 1.04).

Πίνακας 3

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και ελυρος τιμών των τιμών των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Ερωτήσεις	M. O.	T. A.	R
Το επάγγελμα γενικά	3.22	0.72	3.00
Δυνατότητες βελτίωσης μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων	2.72	0.76	3.00
Προσόντα και ικανότητες διευθυντή	2.85	0.82	3.00
Κοινωνικό status	2.68	0.78	3.00
Ελευθερία επιλογής προσωπικού τρόπου δουλειάς	3.12	0.77	3.00
Διαπροσωπικές σχέσεις με συναδέλφους	3.26	0.74	3.00
Τρόπος αξιολόγησης	2.93	0.75	3.00
Αναγνώριση δουλειάς από προϊσταμένους	2.93	0.80	3.00
Συνθήκες εργασίας	2.81	0.86	3.00
Σχέσεις με προϊσταμένους	3.14	0.81	3.00
Μισθός	2.21	0.87	3.00
Ευκαιρίες αξιοποίησης δυνατοτήτων	2.45	0.77	3.00
Δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και προαγωγής	2.32	0.79	3.00
Προσόντα προϊσταμένων	2.57	0.84	3.00

Αναγνώριση δουλειάς από μαθητές	3.31	0.81	3.00
Εργασιακή ασφάλεια	2.66	1,04	3.00
Διασύνδεση σχολείου με κοινωνικούς φορείς	2.38	0.81	3.00
Σχέσεις με μαθητές	3.58	0.68	3.00
Αναγνώριση δουλειάς από γονείς	3.25	0.75	3.00
Δυνατότητες συμμετοχής σε εναλλακτικά προγράμματα και στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος	2.05	0.74	3.00

Τα αποτελέσματα της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας του δείγματος παρουσιάζονται στον Πίνακα 4. Οι βαθμολογίες από 7 και πάνω θεωρούνται υψηλές, αφού παρουσιάζουν τους εκπαιδευτικούς αρκετά ως πάρα πολύ αυτο-αποτελεσματικούς. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν την υψηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς την παροχή επεξηγήσεων ή εναλλακτικών παραδειγμάτων όταν οι μαθητές δεν έχουν καταλάβει κάτι, σημειώνοντας μέσο όρο 8.09 και τη μικρότερη τυπική απόκλιση 0.91. Ακολουθεί η επινόηση καλών ερωτήσεων για τους μαθητές με μέσο όρο 7.43 (T.A. = 1.20) και η ικανότητα των εκπαιδευτικών να κάνουν τους μαθητές να τηρούν τους κανόνες της τάξης (M.O. = 7.35, T.A. = 1.16).

Ο μέσος όρος κάτω από 7 υποδηλώνει μέτριο βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητας (Πίνακας 4). Συγκεκριμένα, ο χαμηλότερος μέσος όρος αυτο-αποτελεσματικότητας εμφανίζεται ως προς την καθοδήγηση της οικογένειας, ώστε να βοηθήσει τα παιδιά στο σχολείο (M.O. = 6.65, T.A. = 1.38) ενώ ακολουθεί η δημιουργία κινήτρων στους μαθητές που δείχνουν μικρό ενδιαφέρον με ελαφρώς υψηλότερο μέσο όρο (M.O. = 6.68, T.A. = 1.20). Αναφορικά με το κατά πόσο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να βοηθήσουν τους μαθητές να εκτιμήσουν τη μάθηση, ο μέσος όρος είναι 6.86 (T.A. = 1.09).

Πίνακας 4

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και εύρος τιμών των τιμών των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Ερωτήσεις	M. O.	T. A.	R
Ο έλεγχος αποδιοργανωτικών συμπεριφορών στην τάξη	7.10	1.12	6.00
Η δημιουργία κινήτρων στους μαθητές που δείχνουν μικρό ενδιαφέρον	6.68	1.20	5.00
Η δημιουργία της πεποίθησης στους μαθητές ότι μπορούν να τα καταφέρουν στα μαθήματα	7.27	1.06	4.00
Η εκτίμηση της μάθησης από τους μαθητές	6.86	1.09	6.00
Η επινόηση «καλών» ερωτήσεων για τους μαθητές	7.43	1.20	6.00
Η συμμόρφωση των μαθητών προς τους κανόνες της τάξης	7.35	1.16	6.00
Ο καθησυχασμός ενός μαθητή που θορυβεί ή δείχνει αποδιοργανωτική συμπεριφορά	7.29	1.28	6.00
Η διαχείριση ομάδων εργασίας στην τάξη	7.08	1.30	6.00
Η χρήση διαφορετικών στρατηγικών αξιολόγησης των μαθητών	7.12	1.46	6.00
Η παροχή επεξηγήσεων ή εναλλακτικών παραδειγμάτων	8.09	0.91	5.00
Η καθοδήγηση της οικογένειας, ώστε να βοηθήσει τα παιδιά στο σχολείο	6.65	1.38	7.00
Η εφαρμογή εναλλακτικών στρατηγικών	7.11	1.08	5.00

6.2 Επαγωγική στατιστική

6.2.1 Συντελεστές συσχέτισης Pearson r

Για μια πρώτη εκτίμηση της συσχέτισης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους και τις διαστάσεις της υπολογίστηκε ο δείκτης Pearson r . Πιο συγκεκριμένα, στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι συντελεστές συσχέτισης της επαγγελματικής ικανοποίησης με το σύνολο και τους επιμέρους τομείς της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας. Τα δεδομένα δείχνουν ότι υπάρχει ασθενής συσχέτιση στατιστικά σημαντική με το σύνολο της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας ($r = ,218$) και με την αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης ($r = ,306$).

Πίνακας 5

Συντελεστές συσχέτισης Pearson r του συνόλου της επαγγελματικής ικανοποίησης με το σύνολο και τους επιμέρους τομείς της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

	1	2	3	4	5
1. Σύνολο επαγγελματικής ικανοποίησης	1				
2. Σύνολο αυτο-αποτελεσματικότητας	,218**	1			
3. Διαχείριση της τάξης	,306**	,866**	1		
4. Στρατηγικές μάθησης	,179	,906**	,681**	1	

5. Εμπλοκή των μαθητών	,070	,858**	,557**	,722**	1
------------------------	------	--------	--------	--------	---

** = $p < 0.01$

Ο Πίνακας 6 παρουσιάζει τη συσχέτιση της γενικής επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με επιμέρους διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. Φαίνεται ότι το δείγμα παρουσιάζει χαμηλή συσχέτιση στατιστικά σημαντική με την αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης ($r = ,329$).

Πίνακας 6

Συντελεστές συσχέτισης Pearson r της επαγγελματικής ικανοποίησης γενικά με το σύνολο και τους επιμέρους τομείς της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας

	1	2	3	4	5
1. Επαγγελματική ικανοποίηση γενικά	1				
2. Σύνολο διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας	,157	1			
3. Διαχείριση της τάξης	,329**	,866**	1		
4. Στρατηγικές μάθησης	,112	,906**	,681**	1	
5. Εμπλοκή των μαθητών	-,054	,858**	,557**	,722**	1

** = $p < 0.01$

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται οι συντελεστές συσχέτισης τους συνόλου της αυτο-αποτελεσματικότητας με τις επιμέρους διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Όπως φαίνεται από τα δεδομένα του πίνακα, υπάρχει χαμηλή συσχέτιση

στατιστικά σημαντική με την ικανοποίηση από την αναγνώριση γονέων-μαθητών ($r = ,268$) και από την αναγνώριση από τους προϊσταμένους και τους συναδέλφους ($r = ,258$).

Πίνακας 7

Συντελεστής συσχέτισης Pearson r του συνόλου της αυτο-αποτελεσματικότητας με τους επιμέρους τομείς της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

	1	2	3	4	5
1. Σύνολο διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας	1				
2. Ικανοποίηση ως προς την αξιοκρατία του συστήματος	,055	1			
3. Ικανοποίηση ως προς τις συνθήκες εργασίας	,145	,610**	1		
4. Ικανοποίηση ως προς την αναγνώριση από γονείς-μαθητές	,268**	,316**	,403**	1	
5. Ικανοποίηση ως προς την αναγνώριση από προϊσταμένους και συναδέλφους	,258**	,640**	,662**	,503**	1

** = $p < 0.01$

6.2.2 Αναλύσεις παλινδρόμησης

Για την περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης. Η συγκεκριμένη ανάλυση μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε κατά πόσο μια μεταβλητή συμβάλλει στην πρόβλεψη μιας άλλης μεταβλητής.

Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, ορίστηκε αρχικά ως εξαρτημένη μεταβλητή ο βαθμός της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης, ενώ ως ανεξάρτητες μεταβλητές ορίστηκαν τόσο το σύνολο όσο και οι επιμέρους τομείς της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας. Αρχικά, διεξήχθη απλή γραμμική παλινδρόμηση της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης πάνω στο σύνολο της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας. Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 8 δείχνουν ότι το σύνολο της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα στατιστικά σημαντικό ($p = 0.026$) της μεταβλητής του συνόλου της επαγγελματικής ικανοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, 4,7% της συνολικής διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής ερμηνεύεται από το σύνολο της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 8

Απλή γραμμική παλινδρόμηση των βαθμών της επαγγελματικής ικανοποίησης πάνω στο σύνολο της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας

	B	Beta	t	p	R ²
Σταθερά	37.479		4.427	<0.001	
Σύνολο αυτο-αποτελεσματικότητας	0.220	0.218	2.253	0.026	0.047

Στη συνέχεια, διενεργήθηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση των βαθμών του συνόλου της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πάνω στους επιμέρους τομείς της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. Τα αποτελέσματα (Πίνακας 9) έδειξαν ότι οι τρεις μεταβλητές της αυτο-αποτελεσματικότητας μπορούν να ερμηνεύσουν το 11% του συνόλου της επαγγελματικής ικανοποίησης. Από τις τρεις ανεξάρτητες μεταβλητές, όμως, στατιστικά σημαντική είναι μόνο η αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης ($p = 0.006$).

Πίνακας 9

Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση των βαθμών του συνόλου της επαγγελματικής ικανοποίησης πάνω στους επιμέρους τομείς της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας

	B	Beta	t	p	R ²
Σταθερά	39.357		4.696	<0.001	
Αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης	0.882	0.365	2.804	0.006	
Αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τις στρατηγικές μάθησης	0.161	0.057	0.362	0.718	0.110
Αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς την εμπλοκή των μαθητών	-0.478	-0.174	-1.263	0.209	

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης της ικανοποίησης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους γενικά πάνω στους επιμέρους τομείς της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ανάλυσης δείχνουν ότι οι τρεις ανεξάρτητες μεταβλητές ερμηνεύουν το 19% της ικανοποίησης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί γενικά από την εργασία τους. Από αυτές τις μεταβλητές στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες

είναι η αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης ($p < 0.001$) και η αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς την εμπλοκή των μαθητών ($p = 0.008$).

Πίνακας 10

Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση των βαθμών της ικανοποίησης από το επάγγελμα γενικά πάνω στους επιμέρους τομείς της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας

	B	Beta	t	p	R ²
Σταθερά	2.449		4.197	<0.001	
Αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης	0.091	0.515	4.153	<0.001	
Αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τις στρατηγικές μάθησης	0.003	0.015	0.104	0.918	0.190
Αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς την εμπλοκή των μαθητών	-0.071	-0.352	-2.686	0.008	

Κάθε υποκλίμακα της επαγγελματικής ικανοποίησης ορίστηκε ως εξαρτημένη μεταβλητή και διενεργήθηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση πάνω στους επιμέρους τομείς της αυτο-αποτελεσματικότητας, ώστε να διερευνηθεί κατά πόσο οι επιμέρους τομείς της αυτο-αποτελεσματικότητας μπορούν να ερμηνεύσουν κάποιον από τους επιμέρους τομείς της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβλητές που ερμηνεύουν ως ένα βαθμό την ικανοποίηση που αντλούν οι παιδαγωγοί από την αξιοκρατία τους συστήματος, την αναγνώριση από γονείς και μαθητές και την αναγνώριση από προϊσταμένους και

συναδέλφους. Αντιθέτως, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές μεταβλητές στην πρόβλεψη της ικανοποίησης από τις συνθήκες εργασίας και τις προοπτικές του διδασκαλικού επαγγέλματος.

Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 11, οι επιμέρους τομείς της αυτο-αποτελεσματικότητας ερμηνεύουν το 7,6% της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την αξιοκρατία του συστήματος. Από αυτές τις μεταβλητές, στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες είναι η αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης ($p = 0.031$) και η αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς την εμπλοκή των μαθητών ($p = 0.044$).

Πίνακας 11

Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση των βαθμών της ικανοποίησης από την αξιοκρατία του συστήματος πάνω στους επιμέρους τομείς της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας

	B	Beta	t	p	R ²
Σταθερά	4.930		3.852	<0.001	
Αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης	0.105	0.291	2.193	0.031	
Αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τις στρατηγικές μάθησης	0.023	0.054	0.338	0.736	0.076
Αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς την εμπλοκή των μαθητών	-0.118	0.058	-0.286	0.044	

Τα αποτελέσματα που εμφανίζονται στον Πίνακα 12 δείχνουν ότι οι τομείς διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας μπορούν να προβλέψουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση από γονείς και μαθητές κατά 9,4%. Από τους εν λόγω τομείς

στατιστικά σημαντική είναι μόνο η αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης ($p = 0.026$).

Πίνακας 12

Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση των βαθμών της ικανοποίησης από την αναγνώριση από γονείς και μαθητές πάνω στους επιμέρους τομείς της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας

	B	Beta	t	p	R ²
Σταθερά	5.852		3.515	<0.001	
Αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης	0.141	0.296	2.260	0.026	0.094
Αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τις στρατηγικές μάθησης	0.013	0.023	0.144	0.886	
Αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς την εμπλοκή των μαθητών	-0.006	0.011	-0.079	0.937	

Τέλος, η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης της ικανοποίησης των διδασκόντων από την αναγνώριση από προϊσταμένους και συναδέλφους πάνω στους τομείς της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους δείχνει ότι το 10,8% της συνολικής διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής μπορεί να ερμηνευθεί από τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Από αυτές στατιστικά σημαντική προβλεπτική αξία παρουσιάζει η αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης ($p = 0.006$).

Πίνακας 13

Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση των βαθμών της ικανοποίησης από την αναγνώριση από προϊσταμένους και συναδέλφους πάνω στους επιμέρους τομείς της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας

	B	Beta	t	p	R ²
Σταθερά	7.270		3.483	<0.001	0.108
Αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης	0.222	0.369	2.835	0.006	
Αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τις στρατηγικές μάθησης	-0.027	-0.038	-0.246	0.806	
Αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς την εμπλοκή των μαθητών	-0.021	-0.031	-0.227	0.821	

7. Συζήτηση

7.1 Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Ειδικότερα, στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η σχέση της εργασιακής ικανοποίησης των διδασκόντων με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους σε τρία πεδία, στη διαχείριση της τάξης, στις στρατηγικές μάθησης και στην κινητοποίηση των μαθητών. Οι συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι παρουσίασαν κατά μέσο όρο αρκετά υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα, μεγαλύτερη ικανοποίηση από την αναγνώριση από γονείς, μαθητές, προϊσταμένους και συναδέλφους, και μικρότερη από τις συνθήκες εργασίας, τις προοπτικές του επαγγέλματος και την αξιοκρατία του συστήματος. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν αρκετά ικανοποιημένοι με το επάγγελμά τους γενικά.

Σύμφωνα με την πρώτη ερευνητική υπόθεση, το σύνολο της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας θα σχετίζεται θετικά με το σύνολο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η υπόθεση αυτή στηρίχθηκε σε πληθώρα ερευνών που έχουν εντοπίσει θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών (Akomolafe & Ogunmakin, 2014· Caprara et al., 2006· Edinger & Edinger, 2018· Göldağ, 2020· Klassen, Bong, Usher, Chong, Huan, Wong, & Georgiou, 2009· Malinen & Savolainen, 2016· Moé, Pazzaglia & Ronconi, 2010· Skaalvik & Skaalvik, 2014, 2017· Türkoğlu, Parlar & Cansoy, 2017· Wang, Hall & Rahimi, 2015· Zakariya, 2020). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν να υπάρχει χαμηλή θετική συσχέτιση στατιστικά σημαντική της μεταβλητής του συνόλου της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με την μεταβλητή της αυτο-αποτελεσματικότητάς, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα των προηγούμενων ερευνών. Αυτό σημαίνει πως οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού σχετικά με τις ικανότητές του και την αποτελεσματικότητά

του στο πλαίσιο της διδασκαλίας επηρεάζουν τον βαθμό ικανοποίησης που αντλεί από το επάγγελμά του. Το ότι η συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών φαίνεται να είναι χαμηλή, ενδεχομένως εξηγείται από το γεγονός πως η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δεν πηγάζει μόνο από την διδακτική τους αυτο-αποτελεσματικότητα. Η ικανοποίηση που αντλεί ένας εκπαιδευτικός από τη δουλειά του σχετίζεται και με άλλους παράγοντες, όπως οι οικονομικές απολαβές, οι εργασιακές συνθήκες, η σχέση με τους μαθητές και το σχολικό περιβάλλον (Anastasiou & Papakonstantinou, 2014· Saiti & Fassoulis, 2010· Zembylas & Papakonstantinou, 2004· Dinham & Scott, 1998). Έτσι, μπορούμε να υποθέσουμε ότι κάποιος άλλος παράγοντας ενδεχομένως να επηρεάζει περισσότερο τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης του δείγματος, εμφανίζοντας υψηλότερη συσχέτιση.

Η στατιστική ανάλυση που έγινε αναφορικά με τις διαστάσεις της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας έδειξε ότι δεν σχετίζονται όλες σημαντικά με την ικανοποίηση του διδασκαλικού επαγγέλματος. Σύμφωνα με τη δεύτερη υπόθεση, θα υπάρχει θετική συσχέτιση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την κινητοποίηση των μαθητών με την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Η διατύπωση αυτής της υπόθεσης στηρίχτηκε σε προηγούμενες έρευνες, οι οποίες εντόπισαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη συγκεκριμένη μεταβλητή (Göldağ, 2020· Moé, Pazzaglia & Ronconi, 2010· Skaalvik & Skaalvik, 2014, 2017· Türkoğlu, Parlar & Cansoy, 2017· Wang, Hall & Rahimi, 2015· Zakariya, 2020). Ωστόσο, τα ευρήματα της παρούσας εργασίας αντικρούουν τα ευρήματα των προαναφερθεισών ερευνών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση του δείγματος δεν σχετίζεται σημαντικά με τον βαθμό στον οποίο πιστεύουν ότι μπορούν δημιουργήσουν κίνητρα στους μαθητές τους, να τους κάνουν να εκτιμήσουν τη μάθηση και να πιστέψουν στις ικανότητές τους, καθώς και να

καθοδηγήσουν τις οικογένειες να βοηθήσουν τα παιδιά τους, ώστε να τα καταφέρουν στο σχολείο. Συνεπώς, η δεύτερη ερευνητική υπόθεση απορρίπτεται.

Η τρίτη ερευνητική υπόθεση αφορά στη θετική συσχέτιση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τις στρατηγικές μάθησης με την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Η συσχέτιση αυτή έχει φανεί μέσα από μια σειρά ερευνητικών μελετών (Göldağ, 2020· Moé, Pazzaglia & Ronconi, 2010· Skaalvik & Skaalvik, 2014, 2017· Türkoğlu, Parlar & Cansoy, 2017· Wang, Hall & Rahimi, 2015· Zakariya, 2020). Όταν ένας εκπαιδευτικός είναι ικανός να χρησιμοποιήσει διάφορες μορφές αξιολόγησης, εναλλακτικές διδακτικές στρατηγικές, και πλήθος κατάλληλων παραδειγμάτων, επεξηγήσεων και καλών ερωτήσεων, ενδεχομένως αισθάνεται ότι είναι επαρκής και αποτελεσματικός στη δουλειά του και, κατά συνέπεια, νιώθει και πιο ικανοποιημένος από την εργασία του. Ωστόσο, όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι αυτο-αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τις στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούν δεν συσχετίζονται ιδιαίτερα με τον βαθμό της επαγγελματικής τους ικανοποίησης και, κατά συνέπεια, η τρίτη υπόθεση απορρίπτεται. Φαίνεται ότι η εργασιακή ικανοποίηση που νιώθουν οι συμμετέχοντες δεν επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν μέσα στην τάξη.

Σύμφωνα με την τέταρτη υπόθεση, η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της τάξης θα σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Όπως δείχνουν τα αποτελέσματα της έρευνας, η διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης ήταν η μόνη εκ των τριών διαστάσεων που συσχετίστηκε θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ικανότητές τους ως προς τη διαχείριση των ομάδων εργασίας, τη συμμόρφωση των μαθητών με τους κανόνες της τάξης, τον καθησυχασμός ενός αποδιοργανωμένου μαθητή και τον έλεγχο των

αποδιοργανωτικών συμπεριφορών σχετίζονται με την ικανοποίηση που παίρνουν από τη δουλειά τους. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με άλλες έρευνες που έχουν εντοπίσει την ίδια συσχέτιση (Göldağ, 2020· Moé, Pazzaglia & Ronconi, 2010· Skaalvik & Skaalvik, 2014, 2017· Türkoğlu, Parlar & Cansoy, 2017· Wang, Hall & Rahimi, 2015· Zakariya, 2020). Κατά συνέπεια, η τέταρτη υπόθεση επαληθεύεται.

Επιπρόσθετα, η ερώτηση που αφορούσε το κατά πόσο αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ικανοποιημένοι με το επάγγελμά τους γενικά δεν βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά με το σύνολο της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. Ωστόσο, βρέθηκε χαμηλή θετική συσχέτιση με μία εκ των διαστάσεων διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας, αυτή της διαχείριση της τάξης. Το εύρημα αυτό συνηγορεί υπέρ της επαλήθευσης της τέταρτης υπόθεσης.

Συμπερασματικά, δεν σχετίζονται πάντα όλες οι διαστάσεις της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας με την επαγγελματική ικανοποίηση των διδασκόντων. Ενώ αρκετές έρευνες συνηγορούν υπέρ της θετικής συσχέτισης και των τριών διαστάσεων της αυτο-αποτελεσματικότητας με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η παρούσα έρευνα δείχνει ότι αυτό δεν ισχύει σε κάθε περίπτωση. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι, όταν καταφέρνουν να διαχειριστούν αποτελεσματικά την τάξη τους, αλλά η ικανοποίησή τους δεν επηρεάζεται σημαντικά από την κινητοποίηση των μαθητών και τις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν. Με άλλα λόγια, φαίνεται ότι η πεποίθηση των εκπαιδευτικών του δείγματος ότι μπορούν να συμμορφώσουν αποτελεσματικά τους μαθητές με τους κανόνες της τάξης, διατηρώντας ένα κλίμα πειθαρχίας, παίζει αρκετά σημαντικό ρόλο στο κατά πόσο λαμβάνουν θετικά συναισθήματα από τη δουλειά τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η παρούσα έρευνα έδειξε ότι ούτε όλες οι διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών συσχετίζονται σημαντικά με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Αυτό το εύρημα έρχεται σε συμφωνία με άλλες έρευνες που

έχουν δείξει ότι δεν σχετίζονται σημαντικά όλες οι διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης με όλες τις διαστάσεις της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας (Zakariya, 2020). Η έρευνά μας δείχνει ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση της αυτο-αποτελεσματικότητας και της ικανοποίησης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από την αναγνώριση που λαμβάνουν από τους γονείς, τους μαθητές, τους προϊστάμενους και τους συναδέλφους τους. Από την άλλη πλευρά, η αυτο-αποτελεσματικότητα στο σύνολό της δεν φαίνεται να σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την ικανοποίηση των διδασκόντων αναφορικά με την αξιοκρατία του συστήματος και τις συνθήκες εργασίας.

Οι τρεις τελευταίες ερευνητικές υποθέσεις αναφέρονται στο κατά πόσο η διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα μπορεί να προβλέψει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η υποθέσεις αυτές στηρίχθηκαν σε έρευνες που έδειξαν ότι ο βαθμός της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών μπορεί να προβλεφθεί από τον βαθμό της διδακτικής τους αυτο-αποτελεσματικότητας (Skaalvik & Skaalvik, 2014, 2017· Türkoğlu et al., 2017· Wang et al., 2015). Για την εξέταση της προβλεπτικής ικανότητας της υπό εξέταση μεταβλητής, χρησιμοποιήθηκαν αναλύσεις παλινδρόμησης. Τα αποτελέσματα της παλινδρόμησης έδειξαν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, παρουσιάζοντας συνέπεια με τα ερευνητικά δεδομένα του διεθνούς χώρου. Αυτό σημαίνει ότι οι τιμές της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μπορούν να αξιοποιηθούν, για να προβλεφθούν οι τιμές της επαγγελματικής τους ικανοποίησης.

Πιο αναλυτικά, η πέμπτη ερευνητική υπόθεση διατυπώνει ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την κινητοποίηση των μαθητών θα προβλέπει τον βαθμό της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Διεθνής έρευνες έχουν δείξει ότι οι αντιλήψεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο μπορούν να εμπλέξουν τους μαθητές τους στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ο πιο

σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Türkoğlu et al., 2017· Wang et al., 2015). Ωστόσο, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν παρουσίασαν σημαντική προβλεπτική ικανότητα της συγκεκριμένης μεταβλητής ως προς το σύνολο της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Ωστόσο, η περαιτέρω ανάλυση που έγινε σχετικά με τους επιμέρους τομείς της ικανοποίησης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους οδήγησε σε μερικά αποτελέσματα άξια σχολιασμού. Όταν διερευνήθηκε η ικανοποίηση που δήλωσαν οι συμμετέχοντες ότι νιώθουν γενικά με τον επάγγελμά τους αλλά και με την αξιοκρατία του συστήματος, σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες αποδείχθηκαν τόσο η αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης όσο και η αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς την κινητοποίηση των μαθητών. Μάλιστα, η συσχέτιση με την κινητοποίηση των μαθητών ήταν αρνητική, που σημαίνει ότι όσο μειώνεται η εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο αυξάνεται η επαγγελματική ικανοποίηση των διδασκόντων. Δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ευρημάτων των διεθνών ερευνών σχετικά με τη συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς την κινητοποίηση των μαθητών. Η έρευνά μας επιβεβαιώνει αυτούς που έχουν εντοπίσει αρνητική συσχέτιση μεταξύ διαστάσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους ως προς το κατά πόσο μπορούν να κινητοποιήσουν τους μαθητές τους (Türkoğlu et al., 2017). Ωστόσο, άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι οι δύο μεταβλητές σχετίζονται θετικά (Göldağ, 2020).

Σύμφωνα με την έκτη υπόθεση, η αυτο-αποτελεσματικότητα θα προβλέπει τον βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως προς τις στρατηγικές μάθησης που αξιοποιούν. Τα ερευνητικά δεδομένα δεν επιβεβαίωσαν την προβλεπτική ικανότητα της εν λόγω μεταβλητής. Ως εκ τούτου, η έκτη υπόθεση απορρίπτεται.

Τέλος, σύμφωνα με την έβδομη υπόθεση, η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της τάξης θα προβλέπει τον βαθμό της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Η προβλεπτική ικανότητα της συγκεκριμένης μεταβλητής έχει φανεί σε έρευνες του διεθνούς χώρου (Wang et al., 2015). Όπως φαίνεται από την ανάλυση που έγινε, η διάσταση που μπορεί να προβλέψει θετικά τη συνολική επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι η αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης. Αυτό το εύρημα αντικρούει ευρήματα άλλων ερευνών που διαπίστωσαν ότι ο μεγαλύτερος προβλεπτικός παράγοντας είναι η κινητοποίηση των μαθητών (Türkoğlu et al., 2017· Wang et al., 2015). Ενδεχομένως, οι ικανότητες που πιστεύουν ότι έχουν οι συμμετέχοντες της έρευνάς μας ως προς τη διαχείριση της τάξης είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την ικανοποίηση που νιώθουν με την εργασία τους συνολικά. Η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να οργανωθεί και να δράσει με τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργήσει ένα θετικό περιβάλλον μάθησης, είναι ένα βασικό στοιχείο της ταυτότητάς του, που μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα της διδασκαλίας του (Lasarides, Watt, & Richardson, 2020· Mitchell, 2019). Πιθανόν, για αρκετούς εκπαιδευτικούς του δείγματος η διαχείριση της τάξης να έχει πολύ μεγάλη σημασία, με αποτέλεσμα να συσχετίζεται υψηλότερα με την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Επιπρόσθετα, η προβλεπτική ικανότητα της αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τη διαχείριση της τάξης αποδείχθηκε στατιστικά σημαντική ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί μέσω της αναγνώρισης από γονείς, μαθητές, προϊσταμένους και συναδέλφους. Όταν αυξάνεται η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να διαχειριστεί επαρκώς τους μαθητές τους και όσα συμβαίνουν μέσα στην τάξη, τότε αυξάνεται ως έναν βαθμό και η ικανοποίηση που αντλεί, όταν οι σημαντικοί άλλοι αναγνωρίζουν τη δουλειά τους.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της έρευνας συμπληρώνουν την υπάρχουσα βιβλιογραφία, επιβεβαιώνοντας μια σημαντική θετική συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. Ορισμένες από τις αντιλήψεις που σχηματίζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις ικανότητές τους στο πλαίσιο της διδασκαλίας επηρεάζουν τον βαθμό της ικανοποίησης που αντλούν από τη δουλειά τους. Η συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών φανερώνει ότι η διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική για την επίτευξη της επαγγελματικής τους ικανοποίησης.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι είναι ιδιαίτερης σημασίας οι εκπαιδευτικοί φορείς να δημιουργήσουν προγράμματα που θα ενισχύσουν τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τις διδακτικές τους ικανότητές τους. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να δημιουργηθούν σχετικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς, που θα ενδυναμώνουν τον βαθμό της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους και θα τους βοηθούν να αναπτύσσουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις διδακτικές τους ικανότητες. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί θα καταφέρουν ενδεχομένως να αυξήσουν τα επίπεδα ικανοποίησης που λαμβάνουν στο πλαίσιο της εργασίας τους, με αποτέλεσμα να μπορούν να προσφέρουν ποιοτικότερη διδασκαλία στους μαθητές τους.

7.2 Περιορισμοί έρευνας

Ένας από τους μεγαλύτερους περιορισμούς της έρευνας ήταν το δείγμα της. Οι περιορισμοί της πανδημίας του COVID-19 δυσχέραιναν αρκετά τη συλλογή ικανοποιητικού αριθμού συμμετεχόντων. Το μικρό δείγμα εκπαιδευτικών δεν επιτρέπει τη γενίκευση των ευρημάτων και την περαιτέρω ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, ώστε να εξεταστούν οι συσχετισμοί των μεταβλητών με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Ένας ακόμη περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ότι απευθύνεται

μόνο σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η μη συμπερίληψη εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν επιτρέπει τη σύγκριση των ευρημάτων μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων.

7.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας έχουν διερευνήσει τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους με δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η ειδικευση, η σχολική βαθμίδα ή τα χρόνια εμπειρίας (Karabiyik & Korumaz, 2014· Reilly et al., 2014· Klassen & Chiu, 2010· Moé et al., 2010). Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν περισσότερους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να μελετήσουν εις βάθος τον ρόλο των δημογραφικών τους χαρακτηριστικών τόσο στα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών όσο και στον συσχετισμό των δύο αυτών μεταβλητών.

Δεδομένου ότι η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους αφορά και τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να συμπεριλάβει και τις δύο σχολικές βαθμίδες, ώστε να συλλέξει περισσότερες πληροφορίες και να διερευνήσει τυχόν ομοιότητες ή διαφορές μεταξύ τους.

Επίσης, εκτός από την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν και άλλες μεταβλητές που έχουν συσχετιστεί με την επαγγελματική τους ικανοποίηση, όπως το σχολικό κλίμα (Zakariya, 2020· Aldridge & Fraser, 2016· Malinen & Savolainen, 2016), η συλλογική αυτο-αποτελεσματικότητα (Malinen & Savolainen, 2016· Stephanou, Gkavras & Doulkeridou, 2013), η συναισθηματική

νοημοσύνη (Akomolafe & Ogunmakin, 2014) και η αυτονομία (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

- Akomolafe, M. J., & Ogunmakin, A. O. (2014). Job satisfaction among secondary school teachers: emotional intelligence, occupational stress and self-efficacy as predictors. *Journal of educational and Social Research*, 4(3), 487-498. DOI: [10.5901/jesr.2014.v4n3p487](https://doi.org/10.5901/jesr.2014.v4n3p487)
- Aldridge, J., & Fraser, B. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19, 291-307. DOI: [10.1007/s10984-015-9198-x](https://doi.org/10.1007/s10984-015-9198-x)
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86-95. <https://doi.org/10.1177/088840649401700203>
- Anastasiou, S, & Papakonstantinou, G. (2014). Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece. *International Journal of Management in Education*, 8(1), 37-53. DOI: [10.1504/IJMIE.2014.058750](https://doi.org/10.1504/IJMIE.2014.058750)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Beri, N., & Stanikzai, M. I. (2019). Self-efficacy beliefs, student engagement and learning in the classroom: a review paper. *Arts and Social Sciences*, 22(1), 213-222.

- Beri, N., & Stanikzai, M. I. (2019). Self-efficacy beliefs, student engagement and learning in the classroom: a review paper. *American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences*, 22(1), 213-222.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Pettita, L. (2003). Teachers', school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitudes toward school. *European Journal of Psychology of Education*, 18(1), 15-31. doi.org/10.1007/BF03173601
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490. doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323–337. DOI:[10.1080/00220973.1992.9943869](https://doi.org/10.1080/00220973.1992.9943869)
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση – σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση, ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Εκδοτικός όμιλος Ίων. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2015).
- Demirdag, S. (2015). Assessing teacher self-efficacy and job satisfaction: middle school teachers. *Journal of Educational and Instructional studies in the world*, 5(3), 2146-7463. DOI:[10.13140/RG.2.1.2359.5364](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2359.5364)
- Dicke, T., Parker, P., Marsh, H., & Kunter, M. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: a moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, Advance online publication. DOI:[10.1037/a0035504](https://doi.org/10.1037/a0035504)
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378. DOI:[10.1108/09578239810211545](https://doi.org/10.1108/09578239810211545)

- Edinger S. K, Edinger M. J. (2018). Improving Teacher Job Satisfaction: The Roles of Social Capital, Teacher Efficacy, and Support. *The Journal of Psychology*, 152(8), 573-593. DOI:[10.1080/00223980.2018.1489364](https://doi.org/10.1080/00223980.2018.1489364)
- Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451-458. DOI:[10.1016/S0742-051X\(96\)00045-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00045-5)
- Göldag, B. (2020). Investigation of relationship between high school teachers' self-efficacy perceptions and job satisfaction. *Cypriot Journal of Educational Science*, 15(6), 1464-1479. DOI:[10.18844/cjes.v15i6.5285](https://doi.org/10.18844/cjes.v15i6.5285)
- Gibbs, C. (2002). *Effective teaching: exercising self-efficacy and thought control of action*. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter, England.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teaching Education*, 4(1), 63-69. [doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90025-X](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90025-X)
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773. DOI:[10.1080/03075079.2011.598505](https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505)
- Karabiyik, B., & Korumaz, M. (2014). Relationship between teachers' self-efficacy perceptions and job satisfaction level. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 826-830. doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.305
- Kasalak, G., & Dağyar, M. (2020). The relationship between teacher self-efficacy and teacher job satisfaction: a meta-analysis of the teaching and learning international survey (TALIS). *Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(3), 16-33. DOI 10.12738/jestp.2020.3.002

- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. DOI:[10.1037/a0019237](https://doi.org/10.1037/a0019237)
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Vivien, S. H., Wong, I. Y. F., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67-76.
- Lasarides, R., Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction*, 69, 101346. DOI:[10.1016/j.learninstruc.2020.101346](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101346)
- Lee, J.S. (2014). The relationship between student engagement and academic performance: Is it a myth or reality? *The Journal of Educational Research*, 107(3), 177–185. doi.org/10.1080/00220671.2013.807491
- Malinen, O., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: a longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152. DOI:[10.1016/j.tate.2016.08.012](https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012)
- Ματσαγγούρας, Η. & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003). Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση εκπαιδευτικών: Εννοιολογική οριοθέτηση, σπουδαιότητα και παράγοντες πρόβλεψης. *Κίνητρο*, 5, 157-172.
- Miller, A. D., Ramirez, E. M., & Murdock, T. B. (2017). The influence of teachers' self-efficacy on perceptions: perceived teacher competence and respect and student effort and achievement. *Teaching and Teacher Education*, 64, 260-269. doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.008

- Mitchell, M. (2019). *Teacher self-efficacy and classroom management* (Doctoral dissertation, Walden University). Available from <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/7701>.
- Moé, A., Pazzaglia, F., Ronconi, L. (2010) When being able is not enough. The combines value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1145-1153. DOI:[10.1016/j.tate.2010.02.010](https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.010)
- Oh, S. (2011). Preservice Teachers' Sense of Efficacy and Its Sources. *Psychology*, 2(3), 235-240. DOI:[10.4236/psych.2011.23037](https://doi.org/10.4236/psych.2011.23037)
- Pardee, R. L. (1990). Motivation theories of Maslow, Herzberg, McGregor & McClelland. A literature review of selected theories dealing with job satisfaction and motivation.
- Perie, M., Baker, D. P., & Whitener, S. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation* (NCES 97-471). Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics.
- Πολυμεροπούλου, Β., Σκόδρα, Ε., & Σόρκος, Γ. (2015). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60, 158-175.
- Reilly, E., Dhingra, K., Boduszek, D. (2014). Teachers' self-efficacy beliefs, self-esteem, and job stress as determinants of job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 28(4), 365-378. DOI:[10.1108/IJEM-04-2013-0053](https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2013-0053)
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51–65. doi.org/10.2307/1495395
- Saiti, A., Fassoulis, K. (2010). Job satisfaction: factor analysis of Greek primary school principals' perceptions. *International Journal of Educational Management*, 26(4), 2012. DOI:[10.1108/09513541211227773](https://doi.org/10.1108/09513541211227773)

- Shahzad, K., & Naureen, S. (2017). Impact of teacher self-efficacy on secondary school student's academic achievement. *Journal of Education and Educational Development*, 4(1), 48-72. DOI:[10.22555/joeed.v4i1.1050](https://doi.org/10.22555/joeed.v4i1.1050)
- Shaukat, S., & Iqbal, H. (2012). Teacher self-efficacy as a function of student engagement, instructional strategies and classroom management. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(3), 82-85.
- Sherhoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Sherhoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158-176. <https://doi.org/10.1521>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029-1038. DOI:[10.1016/j.tate.2011.04.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001)
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports: Employment Psychology & Marketing*, 114(1), 68-77. DOI:[10.2466/14.02.PR0.114k14w0](https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0)
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160. doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006
- Stein, M. K., & Wang, M. C. (1998). Teacher development and school improvement: the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 171-187. [doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90016-9](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90016-9)

- Stephanou, G., Gkavras, G., & Doulkeridou, M. (2013). The role of teachers' self- and collective-efficacy beliefs on their job satisfaction and experienced emotions in school. *Psychology*, 4 (3A), 268-278. DOI:[10.4236/psych.2013.43A040](https://doi.org/10.4236/psych.2013.43A040)
- Toporova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71-97. DOI:[10.1080/00131911.2019.1705247](https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247)
- Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. The Higher Education Academy.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfol Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. DOI:[10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M. & Woolfol Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teacher and Teaching Education*, 23, 944-956. DOI:[10.1016/j.tate.2006.05.003](https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003)
- Tsivgiouras, S., Belias, D., Velissariou, E., & Papatolia, S. (2018, Οκτώβρης). *A study of teacher job satisfaction, job satisfaction in the field of education*. Πρακτικά Εργασιών του 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα.
- Türkoğlu, M., Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining relationship between teachers' self-efficacy and job satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 765-772. DOI:[10.13189/ujer.2017.050509](https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050509)
- Uden, J. M., Ritzen, H., & Pieters, J. M. (2013). I think I can engage my students. Teachers' perceptions of student engagement and their beliefs about being a teacher. *Teaching and Teacher Education*, 32, 43-54. doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.004

- Wang, H., Hall, N. G., Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and casual attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130. DOI:[10.1016/J.TATE.2014.12.005](https://doi.org/10.1016/J.TATE.2014.12.005)
- Webb, R. B., & Ashton, P. T. (1986). Teacher motivation and the conditions of teaching: a call for ecological reform. *Journal of Thought*, 21(2), 43-60.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137-148. [doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90031-Y](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90031-Y)
- Zakariya, Y. F. (2020). Effects of school climate and teacher self-efficacy on job satisfaction of mostly STEM teachers: a structural multigroup invariance approach. *International Journal of STEM Education* 7, 10. doi.org/10.1186/s40594-020-00209-4
- Zembylas, M., & Papanastasiou (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374. DOI:[10.1108/09578230410534676](https://doi.org/10.1108/09578230410534676)
- Zembylas, M., & Papanastasiou (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare*, 36(2), 229-247. DOI:[10.1080/03057920600741289](https://doi.org/10.1080/03057920600741289)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

(Teacher's Sense of Efficacy Scale – short form: Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001)

Σας παρακαλούμε να υποδείξετε σε ποιο βαθμό ισχύει κάθε μια από τις παρακάτω 12 δηλώσεις κυκλώνοντας τον αντίστοιχο αριθμό.	Πόσο πολύ μπορείτε;								
	Καθόλου		Πολύ λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πάρα πολύ
1. Πόσο πολύ μπορείτε να ελέγξετε αποδιοργανωτικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη σας;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Πόσο πολύ μπορείτε να δημιουργήσετε κίνητρα στους μαθητές σας που δείχνουν μικρό ενδιαφέρον για τα μαθήματα του σχολείου;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Πόσο πολύ μπορείτε να κάνετε τους μαθητές σας να πιστέψουν ότι μπορούν να τα καταφέρνουν στα μαθήματα του σχολείου;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Πόσο πολύ μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές σας να εκτιμήσουν τη μάθηση;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να επινοήσετε “καλές” ερωτήσεις για τους μαθητές σας;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Πόσο πολύ μπορείτε να κάνετε τους μαθητές σας να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Πόσο πολύ μπορείτε να ηρεμήσετε έναν μαθητή σας που θορυβεί ή δείχνει αποδιοργανωτική συμπεριφορά;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Πόσο καλά μπορείτε να διαχειριστείτε τις διάφορες ομάδες εργασίας των μαθητών της τάξης σας;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να χρησιμοποιείτε διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης των μαθητών σας;	1	2	3	4	5	6	7	8	9

10.	Σε ποιο βαθμό μπορείτε να δίνετε επεξηγήσεις ή εναλλακτικά παραδείγματα, όταν οι μαθητές σας δεν έχουν καταλάβει κάτι;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11.	Πόσο καλά μπορείτε να καθοδηγήσετε τις οικογένειες στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα καταφέρουν στο σχολείο;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12.	Πόσο καλά μπορείτε να εφαρμόζετε εναλλακτικές στρατηγικές μέσα στην τάξη σας;	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Efficacy for instructional strategies: 5, 9, 10, 12

Efficacy for classroom management: 1, 6, 7, 8

Efficacy for student engagement: 2, 3, 4, 11

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΜΟΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Εύη Μακρή-Μπότσαρη & Ηλίας Ματσαγγούρας

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτυπώνει το βαθμό στον οποίο είστε ικανοποιημένος(η) με τις διάφορες πτυχές του εκπαιδευτικού επαγγέλματος που ασκείτε. Παρακαλούμε, κυκλώστε σε κάθε πρόταση έναν από τους τέσσερις αριθμούς λαμβάνοντας υπόψη την αντιστοιχία:

4=πολύ, 3=λίγο, 2=ελάχιστα, 1=καθόλου.

Σε πιο βαθμό είστε ικανοποιημένος(η) από:

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Το επάγγελμά σας γενικά. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Τις δυνατότητες που σας παρέχονται για βελτίωση των επαγγελματικών
σας δεξιοτήτων μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Τα προσόντα και τις ικανότητες του διευθυντή σας. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Το κοινωνικό status του επαγγέλματός σας. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Την ελευθερία επιλογής του προσωπικού σας τρόπου δουλειάς. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους σας. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Τον τρόπο που αξιολογείστε στη δουλειά σας. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Την αναγνώριση της δουλειάς σας από όλους γενικά τους
προϊσταμένους σας. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Τις συνθήκες εργασίας. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Τις σχέσεις με τους προϊσταμένους σας. | 1 | 2 | 3 | 4 |

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 11. Το μισθό σας. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Τις ευκαιρίες αξιοποίησης των δυνατοτήτων σας. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και προαγωγής. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Τα προσόντα και τις ικανότητες των προϊσταμένων σας (π.χ. Προϊστάμενοι Γραφείων, Σχολικοί Σύμβουλοι, κτλ.). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Την αναγνώριση της δουλειάς σας από τους μαθητές σας. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Την εργασιακή σας ασφάλεια. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Τη διασύνδεση και συνεργασία του σχολείου σας με άλλους κοινωνικούς φορείς (π.χ. Τοπική Αυτοδιοίκηση, Σύλλογοι Γονέων, Πνευματικά Ιδρύματα κτλ.). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Τις σχέσεις με τους μαθητές σας. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Την αναγνώριση της δουλειάς σας από τους γονείς των μαθητών σας. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Τις δυνατότητες που το εκπαιδευτικό σύστημα σας παρέχει να συμμετέχετε σε εναλλακτικά και προαιρετικά προγράμματα, καθώς και στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Το ερωτηματολόγιο αποτυπώνει 4 πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης. Αυτές είναι:

Οι συνθήκες εργασίας και οι προοπτικές του επαγγέλματός.

(δηλώσεις 2-4-5-11-12-13-16-17-20)

Η αναγνώριση από γονείς και μαθητές.

(δηλώσεις 15-18-19)

Η αναγνώριση από προϊσταμένους και συναδέλφους.

(δηλώσεις 6-7-8-10)

Η αξιοκρατία του συστήματος.

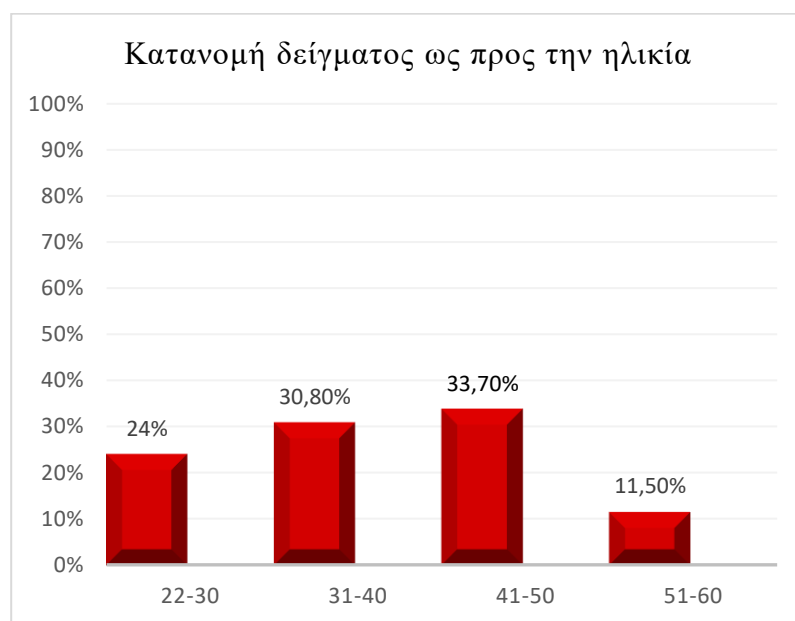
(δηλώσεις 3-14)

Ο βαθμός κάθε μιας από τις παραπάνω διαστάσεις είναι ο μέσος όρος των τιμών των ερωτήσεων από τις οποίες αποτελείται

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ



Γράφημα 1: Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο



Γράφημα 2: Κατανομή του δείγματος ως προς την ηλικία



Γράφημα 3: Κατανομή δείγματος ως προς την ειδικότητα



Γράφημα 4: Κατανομή δείγματος ως προς την εκπαίδευση



Γράφημα 5: Κατανομή δείγματος ως προς την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων