



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών
Αγγλικής: Διερεύνηση της σχέσης με την αυτοαποτελεσματικότητα και
το εργασιακό άγχος**

Μαρία Σκουμπάκη

Θεσσαλονίκη 2022



Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών Αγγλικής: Διερεύνηση της σχέσης με την αυτοαποτελεσματικότητα και το εργασιακό άγχος»

“Organizational citizenship behaviour in EFL teachers: Investigation of its relationship with self-efficacy and occupational stress”

Σκουμπάκη Μαρία

Εξεταστική επιτροπή

Επιβλέπουσα: Πλατσίδου Μαρία, Καθηγήτρια
Συνεξετάστρια Α΄: Παπαβασιλείου Ιωάννα, Αν.Καθηγήτρια
Συνεξεταστής: Τσιρίκας Αθανάσιος, Μέλος Ε.Δ.Ι.Π.

Θεσσαλονίκη 2022

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Σκουμπάκη Μαρία

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (ΜΔΕ), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Επιστήμες της Αγωγής και της Διά Βίου Μάθησης: Εκπαίδευση Ενηλίκων και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και της φοιτήτριας, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο, τη συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε καθώς και την Επιβλέπουσα Καθηγήτρια και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και με την ολοκλήρωση της θα ήθελα αρχικά να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κα. Μαρία Πλατσίδου, για την ευκαιρία που μου προσέφερε να συνεργαστώ μαζί της και να ερευνήσω το συγκεκριμένο θέμα, καθώς και για την καθοδήγηση της σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής αυτής της εργασίας. Παράλληλα θα ήθελα να ευχαριστήσω την Γεωργία Διαμαντοπούλου για την πολύτιμη βοήθεια της στο τελικό στάδιο της έρευνας, καθώς και τα άλλα δύο μέλη της επιτροπής κα. Παπαβασιλείου Ιωάννα και κ.Τσιρίκα Αθανάσιο, για τον υποστηρικτικό τους ρόλο.

Έπειτα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου, τον σύζυγο και τον υιό μου για την υπομονή που επέδειξαν κατά τη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας μου, καθώς και την οικογένεια του συζύγου μου, τον πατέρα και την μητέρα του, για την υποστήριξη τους. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους εκπαιδευτικούς Αγγλικής της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που συνέβαλαν στη συγκέντρωση του δείγματος της έρευνας.

Μαρία Σκουμπάκη

Περίληψη

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών Αγγλικής, η σχέση της με τις ατομικές διαφορές των συμμετεχόντων καθώς και η διερεύνηση της σχέσης της με την αυτοαποτελεσματικότητα και το εργασιακό τους άγχος. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 100 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας που διδάσκουν στο δημόσιο σχολείο, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, από όλη την Ελλάδα. Για το σκοπό της έρευνας διαμοιράστηκε ηλεκτρονικά, μέσω google forms, ένα ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης που αποτελείται από τέσσερα μέρη. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο **Teachers' Extra Role Behaviour** των **Somech & Drach-Zahavy (2000)**. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 24 ερωτήσεις που αξιολογούν 2 διαστάσεις της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιήθηκε, επίσης, το **Teachers' Sense of Efficacy (TSES)** των **Tchannen-Moran και Woolfold Hoy (2001)**, η σύντομη εκδοχή της TSES που περιλαμβάνει 12 ερωτήσεις που αξιολογούν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Τέλος, χρησιμοποιήθηκε ακόμη το **Teachers' Occupational Stress Questionnaire** των **Hendres et al. (2014)**, με 20 ερωτήσεις που αξιολογούν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Όλα τα μέρη του ερωτηματολογίου διατηρήθηκαν στην αγγλική γλώσσα, εφόσον οι ερωτήσεις απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς Αγγλικής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής που έχουν μεγαλύτερη ηλικία επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς συνολικά και υψηλότερα επίπεδα πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς ως προς τον οργανισμό-σχολείο. Ακόμα, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής με μεγαλύτερη προϋπηρεσία τείνουν να έχουν υψηλότερη πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά ως προς το σχολείο, ενώ δεν βρέθηκε κάποια σχέση με την συμπεριφορά ως προς τα άτομα. Οι υπόλοιπες ατομικές διαφορές δεν φάνηκε να είναι στατιστικά σημαντικές. Επιπλέον, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας τείνουν να έχουν υψηλότερη πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά τόσο συνολικά, όσο και στις επιμέρους υποκλίμακες προς τα άτομα και προς το σχολείο. Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών Αγγλικής δεν φάνηκε να σχετίζεται με την πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά τους. Τέλος, αναφέρονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες στο συγκεκριμένο πεδίο, καθώς και εκπαιδευτικές εφαρμογές των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Λέξεις κλειδιά: πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά εκπαιδευτικών, αυτοαποτελεσματικότητα, εργασιακό άγχος

Abstract

The aim of this study is to investigate the level of **Organizational citizenship behaviour in EFL teachers**, its relationship with demographics and the investigation of its relationship with **self-efficacy** and **occupational stress**. The sample of this study was 100 public school EFL teachers who teach in primary and secondary level, all over Greece. The self-evaluation questionnaire had 4 parts and was electronically distributed via google forms. Particularly, the "**Teachers' Extra Role Behaviour**" questionnaire of **Somech & Drach-Zahavy (2000)** was used with 24 questions. The short version of "**Teachers' Sense of Efficacy**" (TSES) questionnaire of **Tchannen-Moran and Woolfold Hoy (2001)** was, also, used with 12 questions. Lastly, the "**Teachers' Occupational Stress Questionnaire**" of **Hendres et al. (2014)** was used, with 20 questions. The whole questionnaire was kept in the English language because the sample was consisted of EFL teachers. The results showed that EFL teachers who are older have a higher level of Organizational citizenship behaviour in general and have also a higher level of Organizational citizenship behaviour towards the organization-school. Furthermore, EFL teachers who teach longer, also have a higher level of Organizational citizenship behaviour towards the organization. No relationship was found with the behaviour towards the people. The rest of the individual differences were not statistically significant. Moreover, EFL teachers who have a high sense of efficacy, also, have a high level of Organizational citizenship behaviour overall and both towards the organization and people. No relationship was found between teachers' Organizational citizenship behaviour and occupational stress. Finally, suggestions for further research on the specific field were made and possible educational applications of the study's results were discussed.

Key words: Teachers' Organizational citizenship behaviour, self-efficacy, occupational stress

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	4
Περίληψη	5
Abstract	6
Εισαγωγή	9
Κεφάλαιο 1	11
1.1 Η πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά των εργαζομένων	11
1.2 Η πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	12
1.3 Η επίδραση των ατομικών διαφορών στην πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	14
1.4 Η πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών Αγγλικής	15
1.5 Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών	16
1.6 Η σχέση της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών	16
1.7 Εργασιακό άγχος	17
1.8 Εργασιακό άγχος εκπαιδευτικών	18
1.9 Η σχέση της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών	19
1.10 Στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	20
Κεφάλαιο 2	21
2.1 Μέθοδος	21
2.1.1 Δείγμα έρευνας	21
2.1.2 Το ερευνητικό εργαλείο	21
2.1.2.1 Μέτρηση της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς	22
2.1.2.2 Μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας	23
2.1.2.3 Μέτρηση του εργασιακού άγχους	24
2.1.3 Διαδικασία	25
2.1.4 Στατιστική Ανάλυση	26
Κεφάλαιο 3	27
3.1 Παρουσίαση αποτελεσμάτων	27
3.1.1 Έλεγχος αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων	27
3.1.2 Τα επίπεδα της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών Αγγλικής, της αυτοαποτελεσματικότητας και του εργασιακού άγχους τους	28
3.1.3 Η σχέση μεταξύ της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών Αγγλικής με τα δημογραφικά	29
3.1.4 Η σχέση μεταξύ της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών Αγγλικής με την αυτοαποτελεσματικότητά τους και το εργασιακό τους άγχος	30
Κεφάλαιο 4	32
4.1 Συζήτηση	32
4.1.1 Το επίπεδο της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών Αγγλικής συνολικά και στις δύο υποκλίμακες ως προς τα άτομα και ως προς το σχολείο	32

4.1.2 Η σχέση της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών Αγγλικής με τις ατομικές διαφορές τους	33
4.1.3 Η σχέση της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών Αγγλικής με την αυτοαποτελεσματικότητά τους και το εργασιακό τους άγχος	34
Κεφάλαιο 5	35
5.1 Προτάσεις-Εκπαιδευτικές εφαρμογές	35
5.2 Περιορισμοί της έρευνας	35
5.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	36
Βιβλιογραφία	37
Παράρτημα	45

Εισαγωγή

Στην σημερινή εποχή η εκπαίδευση αντιμετωπίζει συνέχεια νέες προκλήσεις, όπως αυτές που προέκυψαν λόγω της πανδημίας, τα μαθήματα μέσω διαδικτύου και η εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες (Somech, 2000). Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο επίκεντρο όλων αυτών των εξελίξεων και καλούνται κάθε φορά να προσαρμοστούν και να ανταπεξέλθουν σε ότι τους ζητηθεί. Με τις συνεχείς αλλαγές των απαιτήσεων του οργανισμού-σχολείο προς τους εκπαιδευτικούς, ο ρόλος τους και η συμπεριφορά που αναμένεται από αυτούς αλλάζει επίσης. Πολλές φορές οι εντός του ρόλου εργασιακές συμπεριφορές δεν επαρκούν και χρειάζονται και πλέον του ρόλου συμπεριφορές εκ μέρους των εκπαιδευτικών για να καλυφθούν οι νέες συνθήκες (Bogler & Somech, 2019). Το αν θα υπάρξουν αυτές οι πλέον του ρόλου συμπεριφορές, επαφίεται στην ελεύθερη βούληση των εκπαιδευτικών (Somech & Ron, 2007).

Η παρούσα εργασία ερευνά το επίπεδο των πλέον του ρόλου συμπεριφορών των εκπαιδευτικών Αγγλικής και τη σχέση του με τις ατομικές διαφορές των συμμετεχόντων. Επιπλέον, ερευνάται η σχέση της πλέον του ρόλου συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών με την αυτοαποτελεσματικότητα και το εργασιακό τους άγχος. Το συγκεκριμένο θέμα επιλέχτηκε λόγω της ελλιπής έρευνας στο πεδίο της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών γενικά και των εκπαιδευτικών Αγγλικής ειδικότερα. Δεν έχει ερευνηθεί και η σχέση των συγκεκριμένων μεταβλητών μεταξύ τους. Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας ελπίζουμε να έχουν πρακτική εφαρμογή στο χώρο της εκπαίδευσης.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας, παρουσιάζονται θεωρητικά οι έννοιες των τριών μεταβλητών της έρευνας, η πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, η αυτοαποτελεσματικότητα και το εργασιακό τους άγχος. Μετά αναφέρεται η σχέση των τελευταίων δύο με την πλέον του ρόλου συμπεριφορά, καθώς και η πιθανή επίδραση των ατομικών διαφορών, όπως βρέθηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Έπειτα αναφέρεται ο στόχος της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναλύεται η μέθοδος της έρευνας, δηλαδή το δείγμα, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, ερωτηματολόγιο στην παρούσα έρευνα, η διαδικασία και η στατιστική ανάλυση. Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, εξηγείται δηλαδή ο έλεγχος αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων, τα ευρήματα από τα επίπεδα της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, της αυτοαποτελεσματικότητας και του εργασιακού τους άγχους. Ακόμη, παρουσιάζονται τα ευρήματα των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών. Στο τέταρτο κεφάλαιο,

περιγράφονται τα συμπεράσματα της έρευνας και γίνεται συζήτηση πάνω στο θέμα επιχειρώντας να ερμηνευτούν. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο προτείνονται κάποιες εκπαιδευτικές εφαρμογές της συγκεκριμένης έρευνας, οι περιορισμοί της και γίνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Κεφάλαιο 1

1.1 Η πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά των εργαζομένων

Η εισαγωγή της έννοιας της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς έγινε στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και ο ορισμός της επίσημα δόθηκε στη δεκαετία του 1980, όμως οι απαρχές αυτού του πεδίου ξεκινούν από τη δεκαετία του 1930 (Ocampo et al., 2018). Οι Katz και Kahn (1966) ήταν οι πρώτοι που ερεύνησαν την πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά των εργαζομένων, όμως οι Bateman και Organ (1983) ήταν αυτοί που επινόησαν τον όρο “organizational citizenship behavior” (OCB)= πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά. Σύμφωνα με τους Podsakoff et al. (2000) και Cinar et al. (2013), αυτός ο ορισμός πήρε την ιδέα από τον Barnard (1938) που αναφέρθηκε στην “προθυμία συνεργασίας” του ατόμου και από τον Katz (1964) που διαφοροποίησε την αξιόπιστη εκτέλεση εργασιακής λειτουργίας από την “καινοτόμο και αυθόρμητη” συμπεριφορά των εργαζομένων. Λόγω του μεγάλου μεγέθους των μελετών πάνω σε αυτό το πεδίο, παρατηρείται ασυνέπεια σε κάποιες έννοιες ή χρησιμοποιούνται διαφορετικοί όροι για παρόμοιες έννοιες. Η συνεχιζόμενη έρευνα πάνω στο πεδίο οδήγησε αργότερα και τον Organ (1997) να επαναπροσδιορίσει τον αρχικό ορισμό της έννοιας, για να γίνει πληρέστερος. (όπ.αναφ.στο Ocampo et al., 2018).

Η πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά των εργαζομένων επομένως, ορίζεται ως η συμπεριφορά ενός ατόμου που δεν είναι υποχρεωτική, δεν αναφέρεται στην περιγραφή του εργασιακού ρόλου και δεν αναγνωρίζεται απευθείας και ρητά από το επίσημο σύστημα ανταμοιβής, δηλαδή δεν ανταμείβεται αν υπάρχει αλλά ούτε και τιμωρείται η έλλειψη αυτής, και συνολικά προωθεί την αποτελεσματική λειτουργία ενός οργανισμού (Organ, 1988, όπ.αναφ.στο Organ, 1997). Επίσης, υποστηρίζει το κοινωνικό και ψυχολογικό περιβάλλον μέσα στο οποίο και για το οποίο πραγματοποιείται (Organ, 1997).

Η πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά, σαν πεδίο μελέτης και έρευνας, άρχισε να αναπτύχεται. Παρόλα αυτά έχει γίνει ένα από τα πιο πολυερευνημένα πεδία στη λογοτεχνία, στους τομείς της διοίκησης, της εργασίας και των επιχειρήσεων, με κυριότερο λόγο την μεγάλη επιρροή που λέγεται ότι έχει στην αποτελεσματικότητα και στην επίδοση των οργανισμών. Η πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά των εργαζομένων βρέθηκε ότι βοηθάει στην βελτίωση της ποιότητας και της καινοτομίας στον οργανισμό (Yaakobi & Weisberg, 2020). Επίσης, διευκολύνει τον διαμοιρασμό της γνώσης, προωθεί την εργασιακή ικανοποίηση, καθώς και την σωματική και ψυχική υγεία των εργαζομένων (De Geus, Ingrams, Tummers, & Pandey, 2020). Γενικά, η πλέον του ρόλου εργασιακή

συμπεριφορά είναι σημαντική για τον οποιονδήποτε οργανισμό, καθώς προωθεί υψηλότερη παραγωγικότητα, ποιότητα και αποτελεσματικότητα (Organ, 2018· Somech & Orlatka, 2015, όπ.αναφ.στο Meniado, 2020). Την ιδέα ότι η πλέον του ρόλου συμπεριφορά μπορεί να απευθύνεται είτε προς συγκεκριμένα άτομα, είτε προς τον οργανισμό, ως σύνολο, εισήγαγαν πρώτοι οι Williams και Anderson (1991, όπ.αναφ.στο Bogler & Somech, 2004). Επιπλέον, βρέθηκε ότι η πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά επιφέρει θετικά αποτελέσματα τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο οργανισμού (Chang, Johnson, & Yang, 2007 · Mackenzie et al., 2018).

1.2 Η πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών

Η πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ορίζεται ως η συμπεριφορά που υποστηρίζει το κοινωνικό και ψυχολογικό περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματοποιείται μία πράξη. Συμπεριλαμβάνει όλες τις εθελοντικές συμπεριφορές που εκτείνονται πέραν των επίσημων καθηκόντων των εκπαιδευτικών και ωφελούν ή συνεισφέρουν στο σχολείο και στα άτομα μέσα σε αυτό (Organ, 1997).

Η πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά έχει ερευνηθεί αρκετά σε μελέτες που αφορούν επιχειρήσεις και οργανισμούς, όσον αφορά όμως στο σχολικό πλαίσιο, έχει μελετηθεί μόνο τις δύο τελευταίες δεκαετίες και κυρίως στο εξωτερικό (Somech, 2015). Η μελέτη της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών είναι σημαντική γιατί έχει αποτυπωθεί σε έρευνες ότι η εντός του ρόλου συμπεριφορά δεν μπορεί να καλύψει όλο το φάσμα των συμπεριφορών που χρειάζονται για να πετύχει τους στόχους του το σχολείο (Bogler & Somech, 2019). Η επιτυχία του σχολείου εξαρτάται από την προθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν και να αναλάβουν ευθύνες πέραν του ρόλου τους (Somech & Ron, 2007).

Κάποια παραδείγματα της πλέον του ρόλου συμπεριφοράς είναι όταν ένας εκπαιδευτικός παραμένει στο σχολείο πέραν του ωραρίου του για να βοηθήσει έναν μαθητή σε κάτι σχετικό με το μάθημα, όταν βοηθάει έναν συνάδελφο που έχει μεγάλο φόρτο εργασίας, όταν συμμετέχει εθελοντικά σε δραστηριότητες για το σχολείο χωρίς αμοιβή, ή όταν κάνει πρωτότυπες προτάσεις για την βελτίωση του σχολείου (Bogler & Somech, 2004· Di Paola & Mendes da Costa Neves, 2009· Lev & Koslowsky, 2012· Orlatka, 2009).

Οι πρώτοι που μελέτησαν τους ρόλους των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με τους μαθητές, τους συναδέλφους και το σχολείο σαν οργανισμός ήταν οι Somech και Drach-Zahavy (2000). Αυτοί δημιούργησαν το ερωτηματολόγιο “Teachers’ Extra Role Behaviour” που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία και αναφέρουν ότι η πλέον του

ρόλου εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών αποτελείται από τρεις μεταβλητές, τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς ως ομάδα και το σχολείο ως οργανισμό (Somech & Drach-Zahavy, 2000). Έπειτα, οι Vigoda-Gadot, Beeri, Birman-Shemesh και Somech (2007) επανεξέτασαν και ερεύνησαν την ακρίβεια της μέτρησης της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς στο εκπαιδευτικό σύστημα επιβεβαιώνοντας την έρευνα των Somech και Drach-Zahavy (2000).

Το μοντέλο που προτείνει η Somech (2015), βασιζόμενη σε προηγούμενες έρευνες (Sesen & Basim, 2012· Williams & Anderson, 1991, όπ.αναφ.στο Somech, 2015), χωρίζει σε δύο διαστάσεις τις πλέον του ρόλου συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, αντί για τρεις. Η πρώτη διάσταση είναι η συμπεριφορά που ωφελεί συγκεκριμένα άτομα στο σχολείο και περιλαμβάνει τους συνάδελφους και τους μαθητές μαζί. Παραδείγματα αυτής της συμπεριφοράς είναι το να βοηθάει ο εκπαιδευτικός έναν συνάδελφο με βαρύ πρόγραμμα, το να μένει στο σχολείο πέραν του ωραρίου του για να βοηθήσει έναν μαθητή με την κατανόηση του μαθήματος, να ετοιμάζει ξεχωριστά ειδικές δραστηριότητες για τα διαφορετικά επίπεδα γνώσεων που μπορεί να έχουν οι μαθητές, ή να δείξει προσωπικό ενδιαφέρον για άλλους εκπαιδευτικούς (Bogler & Somech, 2004· Sesen & Basim, 2012· Williams & Anderson, 1991, όπ.αναφ.στο Somech, 2015). Η δεύτερη διάσταση είναι η πλέον του ρόλου συμπεριφορά που ωφελεί τον οργανισμό, δηλαδή το σχολείο σαν σύνολο. Παραδείγματα αυτής της συμπεριφοράς είναι ο εκπαιδευτικός να είναι παρών στο σχολείο πέραν του ωραρίου του, να οργανώνει κοινωνικές εκδηλώσεις για το σχολείο, να προτείνει καινοτόμες ιδέες για την βελτίωση του σχολείου, και να ακολουθεί όλους τους ανεπίσημους κανόνες που υπάρχουν για να διατηρούν την τάξη στο σχολείο (Bogler & Somech, 2004· Williams & Anderson, 1991, όπ.αναφ.στο Somech, 2015).

Η κατηγοριοποίηση που προτείνει η Somech (2015) είναι σημαντική γιατί επιτρέπει να αναγνωριστούν τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά ανάμεσα στα διαφορετικά επίπεδα της πλέον του ρόλου συμπεριφοράς και στο πού στοχεύει κάθε φορά, στο σύνολο ή σε συγκεκριμένα άτομα και τις πιθανές συνέπειες αυτής της συμπεριφοράς. Για παράδειγμα οι Somech και Drach-Zahavy (2000) έδειξαν ότι μόνο η πλέον του ρόλου συμπεριφορά απέναντι στα άτομα, τους συναδέλφους συγκεκριμένα, είχε θετική συσχέτιση με την συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, δηλαδή εφόσον βοηθούσαν ο ένας τον άλλον, αυξανόταν συνολικά η αποτελεσματικότητα τους ως ομάδα. Αντίθετα, και οι δύο διαστάσεις της πλέον του ρόλου συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, απέναντι στους συναδέλφους και στο σχολείο, είχαν θετική συσχέτιση με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ατομικά (Somech & Drach-Zahavy, 2000). Επίσης, η κατηγοριοποίηση σε δύο διαστάσεις δείχνει με ποιους παράγοντες μπορεί να σχετίζονται οι πλέον του ρόλου συμπεριφορές. Για παράδειγμα οι McNeely και Meglino (1994, όπ.αναφ. στο Somech,

2015) έδειξαν ότι όταν προϋπήρχε κάποιου είδους επιβράβευση για τους εκπαιδευτικούς ήταν πιθανό να οδηγήσει σε πλέον του ρόλου συμπεριφορά τους προς το σχολείο σαν σύνολο. Ενώ, η ατομική προδιάθεση των εκπαιδευτικών, για παράδειγμα αν έχουν ενσυναίσθηση, ήταν πιθανό να οδηγήσει σε πλέον του ρόλου συμπεριφορά προς συγκεκριμένα άτομα στο σχολείο (Somech, 2015). Τέλος, αυτή η κατηγοριοποίηση που χωρίζει τις διαστάσεις της πλέον του ρόλου συμπεριφοράς σε δύο, αντί για τρεις, υιοθετήθηκε από πολλές έρευνες, κάτι που αποδεικνύει την πρακτικότητά της (Baltacı, 2019· Bogler & Somech, 2004· Sesen & Basim, 2012).

Οι Somech και Bogler (2002) ερευνώντας τις συνέπειες της πλέον του ρόλου συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και από ποιούς παράγοντες εξαρτάται, βρήκαν θετική συσχέτιση ανάμεσα στην πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, την εργασιακή δέσμευση και την δέσμευση προς το σχολείο. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί που παρουσίαζαν υψηλό βαθμό πλέον του ρόλου συμπεριφοράς βρέθηκε να έχουν μεγαλύτερη δέσμευση ως προς το επάγγελμά τους και προς το σχολείο ως οργανισμό. Επίσης, θετική συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στην πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και στους τομείς της διαχείρισης της τάξης και των διάφορων τεχνικών θεμάτων. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν υψηλό βαθμό πλέον του ρόλου συμπεριφοράς είχαν και καλύτερη διαχείριση της τάξης, διατηρούσαν περισσότερο την πειθαρχία και αντιλαμβάνονταν περισσότερο τις ανάγκες των μαθητών (Somech & Bogler, 2002).

Η πλέον του ρόλου συμπεριφορά των εκπαιδευτικών γενικά βελτιώνει την αποτελεσματικότητα του σχολείου, είτε άμεσα, συνεισφέροντας στον συντονισμό και στην διευκόλυνση της δουλειάς του σχολείου, είτε έμμεσα, παρέχοντας κοινωνικο-ψυχολογική υποστήριξη στα μέλη του σχολείου. Αυτό το είδος υποστήριξης είναι πολύ πιθανό να αυξήσει το κίνητρο και να ανυψώσει το ηθικό του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου, προωθώντας θετικές συμπεριφορές και βελτιώνοντας το περιβάλλον εργασίας (Somech, 2015). Βέβαια, εκτός από τα θετικά που προσφέρει η επένδυση σε πλέον του ρόλου συμπεριφορές μπορεί να συνεπάγεται υψηλό προσωπικό κόστος για τον εργαζόμενο (Bergeron, 2007, όπ.αναφ.στο Somech, 2015· Bolino & Turnley, 2005).

1.3 Η επίδραση των ατομικών διαφορών στην πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών

Ατομικές διαφορές υπάρχουν πολλές, όπως είναι η ηλικία, η εργασιακή εμπειρία, το φύλο, το επίπεδο μόρφωσης. Οι νεότεροι εργαζόμενοι έχουν χαμηλότερη πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά σε σχέση με τους μεγαλύτερους, και οι πιο έμπειροι

υψηλότερη σε σχέση με τους λιγότερο έμπειρους (Dirican & Erdil, 2016· Ersoy, Derous, Born, & Van der Molen, 2015, όπ.αναφ. στο Isik, 2021).

Μετά από την βιβλιογραφική επισκόπηση δεν βρέθηκαν επαρκή στοιχεία που να δείχνουν την επίδραση των ατομικών διαφορών στην πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τα αποτελέσματα δεν συμφωνούν πάντα μεταξύ τους. Για παράδειγμα, στις έρευνες των Abdullah και Kamil (2020) και του Isik (2021) δεν βρέθηκε σημαντική σχέση μεταξύ της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών Αγγλικής και των δημογραφικών παραγόντων. Όμως, ο Yaman (2015) ανέφερε θετική σχέση ανάμεσα στην ηλικία και την προϋπηρεσία, με τα επίπεδα της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών (Yaman, 2015, όπ.αναφ.στο Isik, 2021). Οι Dirican και Erdil (2016) βρήκαν θετική σχέση ανάμεσα στην ηλικία και την πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, αλλά δεν βρήκαν κάποια σχέση ανάμεσα στο φύλο και αυτήν. Η έρευνα του Klimov (2014) έδειξε ότι η εργασιακή εμπειρία παίζει ρόλο στο αν οι εκπαιδευτικοί θα επιδείξουν πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά και σε ποιόν βαθμό. Οι καινούριοι εκπαιδευτικοί με την μικρότερη εμπειρία είναι λιγότερο πιθανό να το κάνουν, γιατί δεν έχουν τόσες ευκαιρίες να επηρεάσουν το σχολείο ως οργανισμό, ούτε να βοηθήσουν τόσο άλλους συναδέλφους (Klimov, 2014). Σύμφωνη σε αυτό είναι και η έρευνα της Demiroz (2014) που έδειξε ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί τείνουν να επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς (Demiroz, 2014, όπ.αναφ. στο Isik, 2021). Επομένως, τα ευρήματα μας οδηγούν στο να ερευνήσουμε περισσότερο την επίδραση των ατομικών διαφορών και κυρίως την επίδραση της ηλικίας και της εργασιακής εμπειρίας (χρόνια προϋπηρεσίας).

1.4 Η πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών Αγγλικής

Σε πρόσφατη έρευνα (Γεωργίου, 2021) που έγινε σε Έλληνες εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας, οι ίδιοι ανέφεραν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας που μπήκε για πρώτη φορά στο νηπιαγωγείο τη σχολική χρονιά 2021-2022. Μία από αυτές είναι η ανεπάρκεια του προτεινόμενου υλικού και των ασκήσεων για αυτές τις ηλικίες. Για να αντιμετωπιστεί το συγκεκριμένο πρόβλημα έπρεπε οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής να αφιερώσουν έξτρα χρόνο, εκτός του ωραρίου τους για να βρουν ή να κατασκευάσουν υλικό και ασκήσεις κατάλληλες και να προσθέσουν δραστηριότητες για μέσα στην τάξη, που να ταιριάζουν σε αυτήν την νεαρή ηλικιακή ομάδα μαθητών και να είναι φυσικά σχετικές με τις θεματικές ενότητες που προτείνει το Υπουργείο. Πρόκειται για πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά που αντί να είναι προαιρετική, έγινε σχεδόν αναγκαστική λόγω των ελλείψεων εκ μέρους του κράτους (Γεωργίου, 2021).

Θα ήταν ενδιαφέρον να εξεταστεί πώς αυτή η πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά επηρεάζει την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών Αγγλικής και το εργασιακό τους άγχος.

Σε άλλη έρευνα η πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών Αγγλικής απέναντι στους μαθητές και τους συναδέλφους βρέθηκε να είναι υψηλότερη σε σχέση με την συμπεριφορά τους προς τον οργανισμό (Baltaci, 2019). Αξίζει να ερευνηθεί περισσότερο το τι ισχύει για τους εκπαιδευτικούς Αγγλικής στην Ελληνική πραγματικότητα.

1.5 Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών

Ο ορισμός της αυτοαποτελεσματικότητας δόθηκε για πρώτη φορά από τον Bandura (1977) ως η πεποίθηση του ατόμου ότι μπορεί να εκτελέσει μια πράξη με επιτυχία και να έχει το αναμενόμενο αποτέλεσμα. Σύμφωνα με τον Bandura (1997) η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας είναι το κατά πόσο πιστεύουμε ότι είμαστε ικανοί να εκτελέσουμε με επιτυχία κάτι που μας ανατέθηκε και όσο υψηλότερη είναι αυτή η αντίληψη, τόσο λιγότερα αρνητικά συναισθήματα βιώνουμε (όπ.αναφ. στο Μόσχου, 2015). Οι έρευνες πάνω στην αυτοαποτελεσματικότητα δίνουν έμφαση στο πώς οι αντιλήψεις των ανθρώπων όσον αφορά στην ικανότητά τους να επηρεάζουν το περιβάλλον τους ελέγχουν τις πράξεις τους με τέτοιο τρόπο, που να παράγουν το επιθυμητό αποτέλεσμα κάθε φορά (Stajkovic & Luthans, 1998). Η αίσθηση που έχουν οι άνθρωποι για την αυτοαποτελεσματικότητά τους επηρεάζει τους στόχους που θέτουν, τις συμπεριφορές και τους τρόπους δράσης τους (Schunk, 1989, όπ.αναφ.στο Bandura et al.,1999).

Η αυτοαποτελεσματικότητα δεν είναι μια έννοια γενικής φύσης, αλλά σχετίζεται με συγκεκριμένες καταστάσεις. Επίσης, ένας άνθρωπος μπορεί να κρίνει τον εαυτό του ικανό σε ένα συγκεκριμένο πεδίο και λιγότερο ικανό σε κάποιο άλλο. Οι άνθρωποι με χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας σε ένα πεδίο είναι πιθανό να αποφύγουν να ασχοληθούν με αυτό το πεδίο, ενώ αυτοί που πιστεύουν ότι είναι ικανοί θα συμμετέχουν ενεργά. Ειδικά όταν αντιμετωπίζουν εμπόδια αυτοί που νιώθουν αποτελεσματικοί θα προσπαθήσουν περισσότερο και θα επιμείνουν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από αυτούς που αμφιβάλουν για τις δυνατότητές τους (Schunk, 1989). Επομένως, η αυτοαποτελεσματικότητα δεν είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας του ατόμου, αλλά κάτι προσωρινό και ένα χαρακτηριστικό που μπορεί εύκολα να επηρεαστεί ανάλογα την περίσταση (Bandura et al., 1999).

Ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς ως αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται η εκτίμηση των ικανοτήτων τους να επιφέρουν επιθυμητά αποτελέσματα συμμετοχής και μάθησης στους μαθητές, ακόμη και σε εκείνους τους μαθητές που μπορεί να είναι δύσκολοι ή αδιάφοροι, αφού οι ίδιοι οργανώσουν και εκτελέσουν σωστά τη διδασκαλία τους (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αναφέρεται στις πεποιθήσεις τους που αφορούν την ικανότητα τους να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν (Ashton και Webb, 1986, όπ.αναφ.στο Schunk, 1989). Το πόσο αποτελεσματικοί είναι οι εκπαιδευτικοί είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την εκπαιδευτική διαδικασία και οι απόψεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητά τους συσχετίζονται με την απόδοσή τους στη σχολική τάξη, καθώς επηρεάζουν τόσο την ατομική τους συμπεριφορά όσο και την απόδοση των μαθητών τους (Tsigilis et al., 2007).

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει την συμπεριφορά τους όσον αφορά την επιλογή δραστηριοτήτων για διδασκαλία, την προσπάθεια που θα καταβάλουν και πόση επιμονή θα έχουν. Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας αμφιβάλουν για το αν έχουν την ικανότητα να επηρεάσουν την μόρφωση των μαθητών τους. Αποφεύγουν να σχεδιάσουν δραστηριότητες που πιστεύουν ότι ξεπερνούν τις δυνατότητες τους (Schunk, 1989). Επίσης, είναι πιθανό να μην επιμείνουν να βοηθήσουν τους μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση, ούτε να κάνουν επιπλέον προσπάθειες να βρουν υλικά ή να σκεφτούν τρόπους για να ξαναδιδάξουν το περιεχόμενο του μαθήματος ώστε οι μαθητές να το κατανοήσουν καλύτερα. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιθανότερο να σχεδιάσουν δραστηριότητες που θα βοηθήσουν τους μαθητές στην κατανόηση του μαθήματος. Επιπλέον, είναι πιθανότερο να συνεχίσουν να βοηθούν τους μαθητές με προβλήματα στη μάθηση και να μην τα παρατήσουν στην πρώτη δυσκολία (Schunk, 1989). Οι Ashton και Webb (1986) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα είναι πιθανότερο να υποστηρίζουν τις ιδέες των μαθητών τους και να φροντίζουν να καλυφθούν οι ανάγκες όλων των μαθητών (όπ.αναφ. στο Schunk, 1989). Σε μεταγενέστερες έρευνες των Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001) και των Hoy και Spero (2005) επίσης αναδείχθηκε ότι η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα συμβάλει ώστε οι εκπαιδευτικοί να επενδύουν περισσότερο στη διαδικασία της διδασκαλίας αφιερώνοντας χρόνο και ενέργεια στην λεπτομερή και προσεκτική προετοιμασία της και να είναι πρόθυμοι να παρέχουν βοήθεια σε μαθητές με χαμηλή επίδοση (Hoy & Spero, 2005· Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

1.6 Η σχέση της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Μιλώντας γενικά για την σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με την πλέον του ρόλου συμπεριφορά, η έρευνα του Beauregard (2012) σε εργαζόμενους στην Αγγλία έδειξε ότι οι άντρες συμμετέχοντες που ένιωθαν αυτοαποτελεσματικοί ήταν πιο πιθανό να εκδηλώσουν πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά. Όσον αφορά την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών η μελέτη των Somech και Drach-Zahavy (2000) έδειξε θετική συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας μόνο με την πλέον του ρόλου συμπεριφορά απέναντι στην ομάδα (συναδέλφους) και τον οργανισμό (σχολείο) και όχι με την συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές. Δηλαδή όσο πιο υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας είχαν οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερο επιδείκνυαν πλέον του ρόλου συμπεριφορά που αφορούσε τους συναδέλφους τους και το σχολείο ως σύνολο. Δεν βρέθηκε αντίστοιχη συσχέτιση ως προς τους μαθητές (Somech & Drach-Zahavy, 2000).

Η σχέση της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών με την αυτοαποτελεσματικότητά τους δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς ούτε στην Ελλάδα, ούτε στο εξωτερικό. Μετά από βιβλιογραφική έρευνα βρέθηκαν ελάχιστες συσχετίσεις. Για παράδειγμα, σε έρευνα των Dormann και Zapf (2004), αναφέρεται ότι η πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών φαίνεται να ενισχύει την αίσθηση αυτονομίας, υπευθυνότητας και επιτυχίας τους και άρα την αυτοαποτελεσματικότητά τους, αλλά δεν γίνεται ξεκάθαρη σύνδεση των δύο όρων. Έχει λοιπόν νόημα να ερευνηθεί αυτή η σχέση.

1.7 Εργασιακό άγχος

Το εργασιακό άγχος εμφανίζεται σε καταστάσεις που σχετίζονται με το περιβάλλον της εργασίας (Εμμανουηλίδου, 2012· Lepine, Podsakoff, & Lepine, 2005, όπ.αναφ. στο Somech, 2016). Ως εργασιακό άγχος ορίζεται η κατάσταση που ο εργαζόμενος βιώνει ως απειλή της αυτοεκτίμησης και της ευημερίας του. Δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα και οι προϋποθέσεις για να διαφοροποιηθεί η σωματική ή και ψυχολογική λειτουργία του ατόμου και παρατηρείται απόκλιση από το φυσιολογικό (Beehr & Newman, 1978 ·Kyriacou & Sutcliffe, 1978).

1.8 Εργασιακό άγχος εκπαιδευτικών

Η πρώτη φορά που ο όρος εργασιακό άγχος εκπαιδευτικών (teacher's stress) εμφανίζεται σε έρευνα είναι από τους Kyriacou και Sutcliffe (1977, όπ.αναφ. στο Kyriacou, 2001). Στα επόμενα χρόνια το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών και ποιοί παράγοντες το προκαλούν έγιναν αντικείμενο μεγάλης έρευνας και συνεχίζουν να ερευνώνται έως σήμερα. Η διδασκαλία είναι ένα επάγγελμα σωματικά και ψυχολογικά απαιτητικό, καθώς ο εκπαιδευτικός ξοδεύει πολλή ενέργεια σε καθημερινή βάση, στην δουλειά του μέσα και έξω από την τάξη. Σε συνδυασμό και με τις προσωπικές και οικογενειακές υποχρεώσεις όλα μαζί είναι μια συνεχόμενη πηγή άγχους (Desouky & Allam, 2017). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με έρευνες, κατατάσσεται στα τρία πιο αγχωτικά επαγγέλματα διεθνώς (Johnson et al, 2005). Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών ορίζεται ως τα αρνητικά συναισθήματα που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί εξαιτίας κάποιων στρεσογόνων γεγονότων ή καταστάσεων στο εργασιακό περιβάλλον τους (Kyriacou, 2001). Ο Kyriacou (2001) στην έρευνα του αναφέρεται σε δύο είδη στρεσογόνων παραγόντων, το ένα βασίζεται στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών και το άλλο στην ανησυχία των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική τους εικόνα, κάτι που σχετίζεται και με την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

1.9 Η σχέση της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών

Οι περισσότερες έρευνες, ειδικά παλιότερα, έδιναν κυρίως έμφαση μόνο στα θετικά αποτελέσματα της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς και στην επιτυχία του σχολείου ως οργανισμός. Ανέφεραν δηλαδή ότι η πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά συνεισφέρει στην επιτυχία δημιουργώντας κοινωνικό κεφάλαιο, αυξάνοντας την αποτελεσματικότητα και ενισχύοντας την παραγωγικότητα (Bolino, Turnley & Bloodgood, 2002· Koys, 2001).

Όμως όταν τα επίπεδα της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς είναι υψηλά, μπορεί να προκαλέσουν και υψηλές απαιτήσεις και επομένως άγχος στον εκπαιδευτικό για να ανταποκριθεί σε αυτές. Η σχέση της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών με το εργασιακό άγχος τους έχει ερευνηθεί στο εξωτερικό σε ένα βαθμό, αλλά όχι επαρκώς και τα ευρήματα δε συμφωνούν πάντα μεταξύ τους. Σε αρκετές έρευνες αποδείχθηκε ότι το εργασιακό άγχος μειώνει την πλέον του ρόλου συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Cheung & Cheung, 2013 · Cohen & Abedallah, 2015 · Salehi & Gholtash,

2011 · Uzun, 2018). Όμως, σε άλλες δεν βρέθηκε κάποια συσχέτιση (Amin, Hossain & Al Masud, 2020).

Από την βιβλιογραφική έρευνα βρέθηκε επίσης ότι ένας από τους πέντε κύριους παράγοντες που αποτελούν πηγή εργασιακού άγχους για τους εκπαιδευτικούς είναι τα εξωσχολικά καθήκοντα/υποχρεώσεις (π.χ. βαθμολόγηση γραπτών τις ώρες που ο εκπαιδευτικός θα έπρεπε να είναι με την οικογένεια του) (Shirom, Oliver, & Stein, 2009). Υπάρχει και μία θεωρία που εξηγεί γιατί μπορεί η πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά να προκαλέσει άγχος, η Θεωρία Διατήρησης των Πόρων του Hobfoll (1989, 2001, όπ.αναφ. στο Somech, 2015). Ο Hobfoll (1989, 2001) αναφέρει ότι το άγχος προκύπτει όταν δημιουργηθεί μία από τις παρακάτω συνθήκες: 1) απειλούνται πολύτιμοι πόροι, 2) χάνονται πόροι, ή 3) οι άνθρωποι επενδύουν χρησιμοποιώντας τους διαθέσιμους πόρους τους χωρίς να λαμβάνουν το αναμενόμενο αντάλλαγμα ή κάποια ανταμοιβή. Ως πόροι ορίζονται τα αντικείμενα, τα προσωπικά χαρακτηριστικά, οι συνθήκες και οι ενέργειες που έχουν τη δική τους αξία για να χαρακτηριστούν πόροι ή αυτά που βοηθούν στην απόκτηση και προστασία πολύτιμων πόρων (Somech, 2015). Όταν ένας εκπαιδευτικός εμφανίζει εκτός του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά μπορεί να χάνει εκπαιδευτικούς πόρους λόγω αυτής της συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να νιώσουν ότι ο διαθέσιμος χρόνος τους δεν είναι αρκετός για όλα τα καθήκοντα και τις δραστηριότητες που άτυπα αναμένεται να πραγματοποιηθούν από αυτούς, ή ότι οι δυνατότητες τους δεν επαρκούν (Bolino & Turnley, 2005). Αυτό μπορεί να απειλήσει την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας τους και μπορεί να οδηγήσει σε διάφορες άλλες αρνητικές συνέπειες για αυτούς, όπως είναι το άγχος και η επιβάρυνση της υγείας τους (Vigoda-Gadot, 2006). Έτσι, μια άλλη έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που ένιωθαν ότι συνέχεια δίνουν περισσότερα από όσα λαμβάνουν, είτε σε χρόνο, είτε σε δραστηριότητες, κατέληξαν να νιώθουν εξάντληση και απέκτησαν προβλήματα υγείας (Taris, Van Horn, Schaufeli, and Schreus, 2004).

Σύμφωνα με την Somech (2015) οι εκπαιδευτικοί που επιδεικνύουν σε μεγάλο βαθμό πλέον του ρόλου συμπεριφορά είναι πιθανό να εμφανίσουν άγχος. Πιο συγκεκριμένα, το μοντέλο που προτείνει η Somech (2015), όπως ήδη αναφέρθηκε, διαφοροποιεί δύο διαστάσεις της πλέον του ρόλου συμπεριφοράς: 1) συμπεριφορά που ωφελεί συγκεκριμένα άτομα (μαθητές, συναδέλφους) στο σχολείο και 2) συμπεριφορά που ωφελεί το σχολείο σαν σύνολο. Η συμπεριφορά που ωφελεί το σχολείο βρέθηκε ότι είναι πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς, ενώ δεν αποδείχτηκε κάτι αντίστοιχο για τη συμπεριφορά που ωφελεί συγκεκριμένα άτομα (Somech, 2015). Γενικά, σε μελέτες που έγιναν στο εξωτερικό οι συμμετέχοντες τείνουν να αποδίδουν την αιτία του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών στον οργανισμό (σχολείο), παρά σε συγκεκριμένα άτομα

(Chang, Johnson, & Yang, 2007 · Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001). Αξίζει να ερευνηθεί αν αυτό ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα.

Συμπερασματικά χρειάζεται εκτενέστερη διερεύνηση της σχέσης του εργασιακού άγχους με την πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα και απέναντι στο σχολείο, και κυρίως χρειάζεται να γίνει σχετική έρευνα για τα ελληνικά δεδομένα.

1.10 Στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τα επίπεδα της έχουν ερευνηθεί στο εξωτερικό τα τελευταία χρόνια (Bogler & Somech, 2004, 2019· Di Paola & Mendes da Costa Neves, 2009· Lev & Koslowsky, 2012· Oplatka, 2009· Somech, 2015· Somech & Drach-Zahavy, 2000· Somech & Ron, 2007· Vigoda-Gadot, Birman-Shemesh & Somech, 2007). Εντούτοις, δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς στην Ελλάδα όμως.

Έπειτα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση και τα κενά που βρέθηκαν σε αυτήν, ο στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί η πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών Αγγλικής, στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα, και να εξεταστεί σε ποιον βαθμό σχετίζεται με τις αντιλήψεις τους αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους και το εργασιακό άγχος τους. Η επιλογή του συγκεκριμένου κλάδου έγινε λόγω της φύσης της δουλειάς τους. Οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας είναι ο μόνος κλάδος που διδάσκει σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, από το νηπιαγωγείο ως το λύκειο, άρα είναι το πλέον αντιπροσωπευτικό δείγμα για την μελέτη της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης. Επιπλέον, στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες δύο τάξεις του Δημοτικού δεν υπάρχει συγκεκριμένο βιβλίο Αγγλικών, ούτε επαρκείς οδηγίες και υλικό για διδασκαλία. Επομένως όλο αυτό επαφίεται στον εκπαιδευτικό και στο χρόνο που θα διαθέσει για επιμόρφωση, διάβασμα, προετοιμασία και προσπάθεια για ώρες μετά από το ωράριο της εργασίας του. Στην συγκεκριμένη έρευνα κρίθηκε ως το κατάλληλο δείγμα και για την μελέτη της σχέσης της πλέον του ρόλου συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών με την αυτοαποτελεσματικότητα και το εργασιακό τους άγχος, γιατί σύμφωνα με την βιβλιογραφία βρέθηκε ότι η αυξημένη πλέον του ρόλου συμπεριφορά επηρεάζει τα άλλα δύο. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψαν τρία ερευνητικά ερωτήματα που αναλύονται παρακάτω.

Με βάση την βιβλιογραφία κάποιες προγενέστερες έρευνες (Demiroz, 2014, όπ.αναφ. στο Isik, 2021· Dirican & Erdil, 2016· Klimov, 2014· Yaman, 2015, όπ.αναφ. στο Isik, 2021) έδειξαν θετική σχέση ανάμεσα στην πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά των

εκπαιδευτικών Αγγλικής και στα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως είναι το φύλο (μόνο σε μία έρευνα αυτή του Yaman, 2015), η ηλικία και η εργασιακή εμπειρία (σε περισσότερες έρευνες). Σε κάποιες άλλες έρευνες όμως (Abdullah & Kamil, 2020· Isik, 2021) δεν βρέθηκε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και γενικά δεν βρέθηκε αντίστοιχη έρευνα για τα ελληνικά δεδομένα στον χώρο της εκπαίδευσης. Τέλος, για την επίδραση της βαθμίδας εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί δεν βρέθηκε κάτι. Συνεπώς, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα ήταν να διαπιστωθεί ποιά είναι τα επίπεδα της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών Αγγλικής και ποιά είναι η επίδραση των ατομικών διαφορών σε αυτή.

Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες (Dormann & Zaph, 2004· Somech & Drach-Zahavy, 2000) φαίνεται να υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών με την αυτοαποτελεσματικότητά τους, όμως το θέμα δεν έχει ερευνηθεί πλήρως και ειδικά σε Έλληνες εκπαιδευτικούς Αγγλικής, από όσο γνωρίζουμε. Επομένως, το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ήταν να διαπιστωθεί ποιά είναι η συσχέτιση της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών Αγγλικής.

Τέλος, σε κάποιες παλιότερες έρευνες (Cheung & Cheung, 2013 · Cohen & Abedallah, 2015 · Salehi & Gholtash, 2011 · Uzun, 2018) βρέθηκε αρνητική σχέση της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών με το εργασιακό τους άγχος. Όμως τα ευρήματα άλλων πιο πρόσφατων ερευνών (π.χ. Amin, Hossain & Al Masud, 2020) δεν συμφωνούν, καθώς δεν βρήκαν κάποια σχέση. Επίσης, δεν έχει ερευνηθεί αν υπάρχει όντως σχέση των δύο αυτών μεταβλητών συγκεκριμένα σε Έλληνες εκπαιδευτικούς Αγγλικής. Οπότε, το τρίτο ερευνητικό ερώτημα ήταν να διαπιστωθεί ποιά είναι η συσχέτιση της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών Αγγλικής;

Κεφάλαιο 2

2.1 Μέθοδος

2.1.1 Δείγμα έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας περιλάμβανε 100 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας που διδάσκουν σε δημόσια σχολεία, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, από όλη την Ελλάδα.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείτο από 94 γυναίκες (94%) και 6 άνδρες (6%). Η ηλικία του δείγματος κυμάνθηκε από 21 ως 59 ετών, ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων ήταν τα 42,86 έτη και η τυπική απόκλιση 8,93. Η εργασιακή εμπειρία του δείγματος κυμάνθηκε από 1 ως 36 έτη, με Μ.Ο.=17,13 και Τ.Α.=9,24. Το επίπεδο εκπαίδευσης χωρίστηκε σε όσους είχαν μόνο πτυχίο, 36 εκπαιδευτικοί (36%) και σε όσους είχαν μεταπτυχιακές και άλλες σπουδές, 64 εκπαιδευτικοί (64%). Τέλος, οι βαθμίδες εκπαίδευσης που διδάσκει το δείγμα είναι δύο, η πρωτοβάθμια (73,24%) και η δευτεροβάθμια (26,76%).

2.1.2 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην συγκεκριμένη έρευνα αποτελείται από τέσσερα μέρη, ένα μέρος για την μέτρηση της κάθε έννοιας που θέλουμε να ερευνήσουμε και στο τέλος τα δημογραφικά των συμμετεχόντων (βλ. Παράρτημα).

2.1.2.1 Μέτρηση της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς

Για την μέτρηση της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο "Teachers' Extra Role Behaviour" των Somech και Drach-Zahavy (2000). Για τη μέτρηση της έννοιας αυτής υπάρχουν και μεταγενέστερα ερωτηματολόγια, για παράδειγμα το ερωτηματολόγιο "Teachers' Organizational Citizenship Behavior Scale" των Depraen, Pasiphol και Sujiva (2015), αλλά επιλέχτηκε να χρησιμοποιηθεί το πρώτο διότι είναι περισσότερο δοκιμασμένο σε άλλες έρευνες. Για παράδειγμα η ακρίβεια του έχει ερευνηθεί από τους Vigoda-Gadot, Beerli, Birman-Shemesh και Somech (2007) και επομένως θεωρείται αξιόπιστο. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 24 ερωτήσεις που αξιολογούν τις 2 διαστάσεις της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, συμπεριφορά προς τα άτομα

(τους μαθητές και τους συναδέλφους) 16 προτάσεις π.χ. *Δίνω στους/στις συναδέλφους μου φύλλα εργασιών που έχω προετοιμάσει για το μάθημα μου*, και προς τον οργανισμό (σχολείο) 8 προτάσεις π.χ. *Οργανώνω κοινωνικές δραστηριότητες/ εκδηλώσεις για το σχολείο*. Οι απαντήσεις δίνονται με βάση μία 7-θμια κλίμακα Likert που κυμαίνεται από το 1 (Διαφωνώ Απόλυτα) έως το 7 (Συμφωνώ Απόλυτα) (Somech & Drach-Zahavy, 2000).

2.1.2.2 Μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας

Για την μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μετά από σχετική έρευνα βρέθηκαν διάφορα ερωτηματολόγια όπως η "Teachers' Efficacy Scale" (TES) των Gibson και Dembo (1984), το "Occupational Stress Scale" των Sohail και Khanum (2000) (όπ.αναφ. στο Siddiqui, 2013) και το "Teachers' Occupational Stress Scale" των Sajid και Raheem (2012, όπ.αναφ.στο Sharma, 2020). Σε αυτήν την εργασία όμως, επιλέχθηκε το "Teachers' Sense of Efficacy Scale" (TSES) των Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy, (2001), ως πιο πρόσφατο και έγκυρο ερωτηματολόγιο, το οποίο έχει σταθμιστεί στα ελληνικά δεδομένα από τον Τσιγγιλή (2005, όπ.αναφ. στο Μόσχου, 2015) και είχε παρουσιάσει πολύ καλές ψυχομετρικές ιδιότητες. Το ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνες, όπως αυτή των Tsigilis, Koustelios και Grammatikopoulos (2010) και είχε επιβεβαιωθεί η παραγοντική δομή του, όπως αναμενόταν σύμφωνα με το αρχικό των Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001).

Το ερωτηματολόγιο "Teachers' Sense of Efficacy" (TSES) των Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001) συγκεκριμένα η σύντομη εκδοχή της TSES περιλαμβάνει 12 ερωτήσεις που αξιολογούν 3 διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών: 1. Αποτελεσματικότητα ως προς τις Διδακτικές Στρατηγικές (4 ερωτήσεις, π.χ. *Σε ποιον βαθμό μπορείτε να χρησιμοποιήσετε μια ποικιλία διδακτικών στρατηγικών;*). 2. Αποτελεσματικότητα ως προς τη Διαχείριση της Τάξης (4 ερωτήσεις, π.χ. *Σε ποιον βαθμό μπορείτε να ελέγξετε την αποδιοργανωτική συμπεριφορά των παιδιών στην τάξη;*). 3. Αποτελεσματικότητα ως προς την Εμπλοκή των Μαθητών (4 ερωτήσεις, π.χ. *Σε ποιον βαθμό μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά σε ότι αφορά τη σχολική τους εργασία;*). Στην παρούσα έρευνα δεν εξετάστηκαν ξεχωριστά οι 3 διαστάσεις, αλλά υπολογίστηκε η συνολική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Οι απαντήσεις δίνονται με βάση μία πενταβάθμια κλίμακα Likert που κυμαίνεται από το 1 (Καθόλου) έως το 5 (Σε πολύ μεγάλο βαθμό).

2.1.2.3 Μέτρηση του εργασιακού άγχους

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο “Teachers’ Occupational Stress Questionnaire” των Hendres et al. (2014). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις που αξιολογούν 3 διαστάσεις του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών: 1. Άγχος για τις ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες (11 προτάσεις, π.χ. *Συνεχίζω τα σχολικά καθήκοντα την ώρα που κανονικά είναι αφιερωμένη στην οικογένεια μου.*). 2. Άγχος για τη Διαχείριση της Τάξης (6 προτάσεις, π.χ. *Διατηρώ την πειθαρχία στην τάξη.*). 3. Άγχος για τις Εργασιακές Συνθήκες (3 προτάσεις, π.χ. *Διδάσκω σε συνθήκες θορύβου.*). Στην παρούσα έρευνα δεν εξετάστηκαν ξεχωριστά οι 3 διαστάσεις, αλλά υπολογίστηκε το συνολικό εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Οι απαντήσεις δίνονται με βάση μία εξαβάθμια κλίμακα Likert που κυμαίνεται από το 1 (Αυτή η δραστηριότητα δεν με αγχώνει καθόλου) έως το 6 (Αυτή η δραστηριότητα με αγχώνει πάρα πολύ).

2.1.3 Διαδικασία

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων, πραγματοποιήθηκε το έτος 2022. Δόθηκε η χρονική περίοδος δύο μηνών για διαμοιρασμό και συλλογή απαντήσεων (Μάρτιος-Απρίλιος 2022). Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, λόγω των συνθηκών της πανδημίας, αλλά και για λόγους ευκολίας, δόθηκε στους συμμετέχοντες σε ηλεκτρονική μορφή, μέσω Google forms. Η ηλεκτρονική μορφή του ερωτηματολογίου συνοδεύονταν από εισαγωγικό σημείωμα το οποίο είχε στόχο να ενημερώσει τους συμμετέχοντες για το σκοπό, το θέμα και τους στόχους της έρευνας. Επιπροσθέτως, οι συμμετέχοντες διαβεβαιώθηκαν για την τήρηση της ανωνυμίας και της αποκλειστικής χρήσης του ερωτηματολογίου για ερευνητικούς σκοπούς. Τέλος, χρησιμοποιήθηκε η αρχική έκδοση των ερωτηματολογίων στην Αγγλική γλώσσα, εφόσον απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Αγγλικής.

Εξασφαλίστηκε η άδεια του Προέδρου της ΠΕΚΑΔΕ (Πανελλήνια Ένωση Καθηγητών Αγγλικής Δημόσιας Εκπαίδευσης) για το διαμοιρασμό του ερωτηματολογίου μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στα μέλη της ένωσης, και η εθελοντική συμμετοχή των συμμετεχόντων. Έγινε διαμοιρασμός των ερωτηματολογίων μέσω της ΠΕΚΑΔΕ, στάλθηκαν μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στα μέλη της Ένωσης από όλες τις Εκπαιδευτικές Περιφέρειες της χώρας, σε διευθυντές σχολείων για να τα προωθήσουν στους εκπαιδευτικούς Αγγλικής των σχολείων τους, καθώς και σε εκπαιδευτικούς Αγγλικής

από ομάδες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Συνεπώς το δείγμα μας ήταν δείγμα ευκολίας.

2.1.4 Στατιστική Ανάλυση

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) Statistics, έκδοση 29. Πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις περιγραφικής στατιστικής, δημιουργήθηκαν πίνακες συχνοτήτων και εξετάστηκαν τα δημογραφικά, το φύλο των συμμετεχόντων, η ηλικία τους, το επίπεδο εκπαίδευσης τους, πόσα χρόνια διδάσκουν και η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν (Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια). Έγιναν αναλύσεις αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων με τον δείκτη εσωτερικής συνέπειας Alpha του Cronbach. Τέλος, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις γραμμικών συσχετίσεων (Pearson r), έγινε έλεγχος ανάλυσης της διασποράς (ANOVA) και γραμμική παλινδρόμηση.

Κεφάλαιο 3

3.1 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

3.1.1 Έλεγχος αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων

Αρχικά, εφαρμόστηκε ο έλεγχος αξιοπιστίας όλων των κλιμάκων και των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου. Τα ερευνητικά εργαλεία ελέγχθηκαν για την αξιοπιστία τους με τον δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's Alpha. Σύμφωνα με τον Ζαφειρόπουλο (2005), τιμές μεγαλύτερες του 0,70 εξασφαλίζουν επαρκή αξιοπιστία. Η ανάλυση έδειξε ότι τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι αξιόπιστα (βλ.Πίνακα 1). Για το "Teachers' Extra Role Behaviour" των Somech & Drach-Zahavy (2000) η συνολική αξιοπιστία ήταν $\alpha=0,91$ και για τις δύο επιμέρους διαστάσεις της πλέον του ρόλου συμπεριφοράς, η αξιοπιστία ως προς τα άτομα ήταν $\alpha=0,86$ και ως προς το σχολείο ήταν $\alpha=0,82$. Για το "Teachers' Sense of Efficacy" (TSES) των Tchannen-Moran και Woolfold Hoy (2001) η συνολική αξιοπιστία ήταν $\alpha=0,87$ και για το "Teachers' Occupational Stress Questionnaire" των Hendres et al. (2014) ήταν $\alpha=0,89$. Επομένως, η συνολική εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου ήταν υψηλή.

Πίνακας 1. Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας Cronbach Alpha της συνολικής πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς και των υποκλιμάκων της, της συνολικής αυτοαποτελεσματικότητας και του εργασιακού άγχους

Παράγοντες	N προτάσεων	Cronbach's Alpha
Κλίμακα πλέον του ρόλου συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών	24	.906
Πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά ως προς τα άτομα	16	.857
Πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά ως προς το σχολείο	8	.816
Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών	12	.875
Κλίμακα Εργασιακού άγχους εκπαιδευτικών	20	.890

3.1.2 Τα επίπεδα της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών Αγγλικής, της αυτοαποτελεσματικότητας και του εργασιακού άγχους τους

Προκειμένου να ελεγχθούν τα επίπεδα της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών Αγγλικής υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της κλίμακας και των δύο υποκλιμάκων, πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά ως προς τα άτομα-συνάδελφοι, μαθητές και ως προς τον οργανισμό-σχολείο (βλ.Πίνακα 2). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο μέσος όρος της κλίμακας συνολικά είναι $M.O.=4,66$ και $T.A.=0,77$, για την πρώτη υποκλίμακα ο μέσος όρος είναι $M.O.=4,46$ και $T.A.=0,80$ και για την δεύτερη υποκλίμακα ο μέσος όρος είναι $M.O.=5,05$ και $T.A.=0,83$. Άρα τα επίπεδα

γενικά είναι σχετικά υψηλά και για την συνολική κλίμακα και για τις υποκλίμακες. Παρατηρήθηκε ότι το επίπεδο της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών Αγγλικής ως προς το σχολείο είναι λίγο πιο υψηλό από ότι το επίπεδο της πλέον του ρόλου συμπεριφοράς ως προς τα άτομα. Υπενθυμίζεται πως οι απαντήσεις δόθηκαν σε εφταβάθμια κλίμακα Likert που κυμαίνεται από το 1 (Διαφωνώ Απόλυτα) έως το 7 (Συμφωνώ Απόλυτα).

Για να ελεγχθεί το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών Αγγλικής υπολογίστηκαν ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση της κλίμακας. Η ανάλυση έδειξε ότι ο μέσος όρος ήταν $M.O.=3,71$ και η $T.A.=0,52$ άρα τα επίπεδα είναι ικανοποιητικά προς υψηλά. Υπενθυμίζεται πως οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert που κυμαίνεται από το 1 (Καθόλου) έως το 5 (Σε πολύ μεγάλο βαθμό).

Όσον αφορά το επίπεδο του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών Αγγλικής ο μέσος όρος ήταν $M.O.=3,32$ και η $T.A.=0,84$, που σημαίνει ότι το επίπεδο του άγχους που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί είναι μέτριο. Υπενθυμίζεται πως οι απαντήσεις δόθηκαν σε εξαβάθμια κλίμακα Likert που κυμαίνεται από το 1 (Αυτή η δραστηριότητα δεν με αγχώνει καθόλου) έως το 6 (Αυτή η δραστηριότητα με αγχώνει πάρα πολύ).

***Πίνακας 2.** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς και των υποκλιμάκων της, της συνολικής αυτοαποτελεσματικότητας και του εργασιακού άγχους*

Παράγοντες	M.O.	T.A.	Μέγιστη τιμή	Ελάχιστη τιμή
Κλίμακα πλέον του ρόλου συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών (συνολική)	4,66	0,77	6,63	2,33
Πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά ως προς τα άτομα	4,46	0,80	6,44	1,94
Πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά ως προς το σχολείο	5,05	0,83	7,00	2,75
Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών (συνολική)	3,71	0,52	5,00	2,08
Κλίμακα Εργασιακού άγχους εκπαιδευτικών (συνολική)	3,32	0,84	5,40	1,45

Σημείωση: {Εύρος Κλιμάκων}: Πλέον του ρόλου συμπεριφορά (1-7), Αυτοαποτελεσματικότητα (1-5), Άγχος (1-6).

3.1.3 Η σχέση μεταξύ της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών Αγγλικής με τα δημογραφικά

Στη συνέχεια έγινε η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στις διαστάσεις της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών Αγγλικής και τα δημογραφικά στοιχεία τους.

Για να εξετασθεί η πιθανή σχέση της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών Αγγλικής με την ηλικία τους, διενεργήθηκε ανάλυση συσχετίσεων Pearson r

(βλ.Πίνακα 3). Πρώτον, βρέθηκε ότι υπάρχει χαμηλή θετική στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη συνολική πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά και την ηλικία των εκπαιδευτικών Αγγλικής ($r = 0,23$ $p < 0,05$). Φαίνεται δηλαδή, ότι όσο αυξάνεται η ηλικία του δείγματος, αυξάνεται και η πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά τους. Δεύτερον, βρέθηκε χαμηλή θετική στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην πλέον του ρόλου συμπεριφορά των εκπαιδευτικών Αγγλικής ως προς τον οργανισμό με την ηλικία τους ($r=0,28$ $p < 0,01$). Αυτό σημαίνει ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί Αγγλικής, τείνουν να έχουν μεγαλύτερη πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά ως προς τον οργανισμό-σχολείο. Τέλος, η υποκλίμακα με την πλέον του ρόλου συμπεριφορά ως προς τα άτομα δεν φάνηκε να έχει κάποια σημαντική στατιστική σχέση με την ηλικία των εκπαιδευτικών Αγγλικής.

Έπειτα, εξετάστηκε η πιθανή σχέση της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών Αγγλικής με την προϋπηρεσία τους. Βρέθηκε χαμηλή θετική στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην πλέον του ρόλου συμπεριφορά των εκπαιδευτικών Αγγλικής ως προς τον οργανισμό με την προϋπηρεσία τους ($r = 0,27$ $p < 0,01$). Φαίνεται επομένως, ότι όσο μεγαλύτερη προϋπηρεσία έχει το δείγμα, τόσο μεγαλύτερη πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά ως προς τον οργανισμό επιδεικνύει. Με τις υπόλοιπες μεταβλητές δεν βρέθηκε να υπάρχει κάποια σημαντική στατιστική σχέση.

Τέλος, εξετάστηκε η πιθανή σχέση της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών Αγγλικής με την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν (Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια) και με το εκπαιδευτικό τους επίπεδο (Βασικό πτυχίο και άνω του βασικού πτυχίου), αλλά δεν διέφεραν οι μέσοι όροι και δεν φάνηκε να έχουν κάποια σημαντική στατιστική σχέση μεταξύ τους.

Πίνακας 3. Συντελεστής συσχέτισης Pearson r ανάμεσα στις κλίμακες της συνολικής πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς, τις υποκλίμακες της, την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας

Παράγοντες	Ηλικία	Έτη προϋπηρεσίας
Κλίμακα πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών	.184	.125
Πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά ως προς τα άτομα	.281	.275
Πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά ως προς το σχολείο	.229	.186

(*: $p < 0,05$, **: $p < 0,01$)

3.1.4 Η σχέση μεταξύ της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών Αγγλικής με την αυτοαποτελεσματικότητά τους και το εργασιακό τους άγχος

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης αφορούσε τη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών Αγγλικής (τις δύο υποκλίμακες ως προς τα άτομα, ως προς τον οργανισμό και την συνολική) με την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Συνεπώς, διενεργήθηκε ανάλυση συσχετίσεων Pearson r ανάμεσα σε αυτές τις μεταβλητές (βλ. Πίνακα 4).

Βρέθηκαν μέτριες θετικές στατιστικά σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα και την πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών Αγγλικής, τόσο στη συνολική ($r = 0,35$ $p < 0,01$) όσο και στις επιμέρους υποκλίμακες, συμπεριφορά ως προς τα άτομα ($r = 0,33$ $p < 0,01$) και ως προς τον οργανισμό ($r = 0,33$ $p < 0,01$). Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, τείνουν να έχουν υψηλότερη πλέον του ρόλου συμπεριφορά.

Πίνακας 4. Συντελεστής συσχέτισης Pearson r ανάμεσα στις κλίμακες της συνολικής πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς, τις υποκλίμακές της και την αυτοαποτελεσματικότητα

Παράγοντες	Αυτοαποτελεσματικότητα
Κλίμακα πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών	.349
Πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά ως προς τα άτομα	.333
Πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά ως προς το σχολείο	.327

(*: $p < 0,05$, **: $p < 0,01$)

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης αφορούσε τη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών Αγγλικής (τις δύο υποκλίμακες ως προς τα άτομα, ως προς τον οργανισμό και την συνολική) με το εργασιακό τους άγχος. Επομένως, διενεργήθηκε ανάλυση συσχετίσεων Pearson r ανάμεσα σε αυτές τις μεταβλητές, αλλά δεν βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική σχέση. (Βλ. πίνακα 5)

Πίνακας 5. Συντελεστής συσχέτισης Pearson r ανάμεσα στις κλίμακες της συνολικής πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς, τις υποκλίμακές της και το εργασιακό άγχος

Παράγοντες	Εργασιακό άγχος
Κλίμακα πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών	-.196
Πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά ως προς τα άτομα	-.193
Πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά ως προς το σχολείο	-.173

(*: $p < 0,05$, **: $p < 0,01$)

Τέλος, στα πλαίσια της στατιστικής ανάλυσης διενεργήθηκε ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών Αγγλικής και ανεξάρτητες μεταβλητές το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών και την αυτοαποτελεσματικότητα. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων καταδεικνύει ότι την εξαρτημένη μεταβλητή προβλέπει μόνο η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05 (sig. 0.003), ενώ η επίδραση του εργασιακού στρες δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Ωστόσο αξίζει να αναφερθεί ότι ο προσαρμοσμένος συντελεστής R² είναι της τάξης του 0,10 πράγμα που σημαίνει ότι η συγκεκριμένη εξίσωση εξηγεί μόνο το 10% της μεταβλητότητας των δεδομένων της έρευνας. Ως εκ τούτου εκτιμάται ότι η διενέργεια της γραμμικής παλινδρόμησης δεν είναι ερευνητικά σκόπιμη.

Κεφάλαιο 4

4.1 Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε το επίπεδο της πλέον του ρόλου συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών Αγγλικής και κατά πόσο η πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά τους σχετίζεται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, την αυτοαποτελεσματικότητα τους και το εργασιακό τους άγχος. Για την παραπάνω επίτευξη των στόχων, διενεργήθηκε μια σειρά αναλύσεων και εξήχθησαν τα προαναφερθέντα αποτελέσματα που ερμηνεύονται ακολούθως.

4.1.1 Το επίπεδο της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών Αγγλικής συνολικά και στις δύο υποκλίμακες ως προς τα άτομα και ως προς το σχολείο

Στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκε ότι το επίπεδο της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών Αγγλικής συνολικά είναι υψηλό. Όσον αφορά τις δύο υποκλίμακες, το επίπεδο της συμπεριφοράς ως προς το σχολείο είναι λίγο πιο υψηλό από ότι το επίπεδο της πλέον του ρόλου συμπεριφοράς ως προς τα άτομα, κάτι που δεν συμφωνεί με την βιβλιογραφία. Όπου, σε άλλη έρευνα βρέθηκε ότι η πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών Αγγλικής απέναντι στους μαθητές και τους συναδέλφους, ήταν σχετικά υψηλότερη σε σχέση με την συμπεριφορά τους προς τον οργανισμό-σχολείο (Baltaci, 2019).

Γενικά, όμως, το ότι το επίπεδο της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών Αγγλικής είναι υψηλό σημαίνει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί Αγγλικής αφιερώνουν έξτρα χρόνο, από τον προσωπικό τους χρόνο, είτε για να βοηθήσουν τους συναδέλφους ή τους μαθητές τους, είτε για να ενισχύσουν το σχολείο συνολικά. Αυτό επηρεάζει την καθημερινότητά τους, ίσως και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και θα μπορούσε στο μέλλον να ερευνηθεί εκτενέστερα. Επίσης, το υψηλό επίπεδο της πλέον του ρόλου συμπεριφοράς σημαίνει όφελος για το σχολείο συνολικά, δηλαδή για τα μέλη του και για το ίδιο σαν οργανισμό. Σε άλλες χώρες και άλλες ειδικότητες παρόμοια αποτελέσματα παρατηρήθηκαν. Η πλειοψηφία των ερευνών δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας ανά τον κόσμο επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς, για παράδειγμα η έρευνα του Klimov (2014) στη Ρωσία και η έρευνα των Somech και Drach-Zahavy (2000) στο Ισραήλ. Αντίστοιχα αποτελέσματα έδειξαν όμως και έρευνες σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας, όπως για παράδειγμα η έρευνα των DiPaola και Tschannen-Moran (2001) στις Η.Π.Α και η έρευνα των Di Paola και Mendes da Costa

Neves (2009) στην Πορτογαλία. Επομένως, συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά ενδιαφέρονται ουσιαστικά για το επάγγελμά τους, τόσο που ασχολούνται με αυτό εντός και εκτός του εργασιακού ωραρίου και ρόλου τους με όλα τα θετικά που αυτό συνεπάγεται για τα άτομα και το σχολείο.

4.1.2 Η σχέση της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών Αγγλικής με τις ατομικές διαφορές τους

Από την παρούσα έρευνα διαφάνηκε ότι από τις ατομικές διαφορές μόνο η ηλικία και η προϋπηρεσία σχετίζονται με την πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών Αγγλικής. Συγκεκριμένα, η έρευνα έδειξε χαμηλή θετική στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην συνολική πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά και την ηλικία των εκπαιδευτικών Αγγλικής, φάνηκε δηλαδή, ότι όσο αυξάνεται η ηλικία του δείγματος, αυξάνεται και η πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά τους. Αυτό συμφωνεί με άλλες έρευνες από την βιβλιογραφική επισκόπηση, για παράδειγμα ο Yaman (2015) ανέφερε θετική σχέση ανάμεσα στην ηλικία, με τα επίπεδα της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών (Yaman, 2015, όπ.αναφ.στο Isik, 2021), το ίδιο και οι Dirican και Erdil (2016). Όσον αφορά στις δύο υποκλίμακες της πλέον του ρόλου συμπεριφοράς, βρέθηκε χαμηλή θετική στατιστικά σημαντική σχέση μόνο με την συμπεριφορά ως προς τον οργανισμό-σχολείο και την ηλικία και όχι με την συμπεριφορά προς τα άτομα.

Επίσης, βρέθηκε χαμηλή θετική στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην πλέον του ρόλου συμπεριφορά των εκπαιδευτικών Αγγλικής με την μία υποκλίμακα, ως προς τον οργανισμό, και με την προϋπηρεσία τους. Φαίνεται επομένως, ότι όσο μεγαλύτερη προϋπηρεσία έχουν οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής, τόσο μεγαλύτερη πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά ως προς τον οργανισμό επιδεικνύουν. Στην βιβλιογραφία, έρευνες έδειξαν γενικά θετική στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην πλέον του ρόλου συμπεριφορά των εκπαιδευτικών Αγγλικής συνολικά με την προϋπηρεσία τους, όπως στην έρευνα του Klimov (2014) που έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με την μικρότερη εμπειρία, είναι λιγότερο πιθανό να επιδείξουν υψηλά επίπεδα πλέον του ρόλου συμπεριφοράς, γιατί δεν έχουν τόσες ευκαιρίες να επηρεάσουν το σχολείο ως οργανισμό, ούτε να βοηθήσουν τόσο άλλους συναδέλφους (Klimov, 2014). Σύμφωνη σε αυτό είναι και η έρευνα της Demiroz (2014) που έδειξε ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί τείνουν να επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς (Demiroz, 2014, όπ.αναφ.στο Isik, 2021).

Τέλος, βρέθηκε ότι η πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά δεν διαφοροποιείται σε σχέση με την βαθμίδα στην οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής, ούτε σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσής τους. Αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας του Işık (2021) όπου αναφέρεται ότι το επίπεδο εκπαίδευσης δεν προβλέπει την πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών Αγγλικής.

4.1.3 Η σχέση της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών Αγγλικής με την αυτοαποτελεσματικότητά τους και το εργασιακό τους άγχος

Στην παρούσα έρευνα, βρέθηκαν μέτριες θετικές στατιστικά σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στην πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών Αγγλικής, τόσο στη συνολική, όσο και στις επιμέρους υποκλίμακες (συμπεριφορά ως προς τα άτομα και ως προς τον οργανισμό) με την κλίμακα της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών Αγγλικής. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, τείνουν να έχουν υψηλότερη πλέον του ρόλου συμπεριφορά. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί μερικώς με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας, διότι η μελέτη των Somech και Drach-Zahavy (2000) έδειξε θετική συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας μόνο με την πλέον του ρόλου συμπεριφορά απέναντι στην ομάδα (συναδέλφους) και τον οργανισμό (σχολείο) και όχι με την συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές (Somech και Drach-Zahavy, 2000). Βέβαια, αυτό μπορεί να εξηγηθεί επειδή συνήθως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολλές από τις συμπεριφορές απέναντι στους μαθητές ως εντός του ρόλου συμπεριφορά και το θεωρούν καθήκον τους να βοηθούν στη μάθηση και την ευημερία των μαθητών με όποιο τρόπο μπορούν (Somech & Drach Zahavy, 2000). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν πιο ικανοί στο ρόλο τους, στοχεύουν σε εμπειρίες με υψηλή πιθανή επιτυχία. Η πλέον του ρόλου συμπεριφορά παρέχει αυτή την ευκαιρία για να νιώσει κανείς επιτυχημένος και θετικά με τον εαυτό του (Somech & Drach Zahavy, 2000).

Επιπροσθέτως, στην έρευνα αυτή δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών Αγγλικής με το εργασιακό άγχος τους. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με κάποιες έρευνες όπως των Amin, Hossain και Al Masud (2020), ενώ δεν συμφωνεί με κάποιες άλλες που έδειξαν ότι το εργασιακό άγχος μειώνει την πλέον του ρόλου συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Cheung & Cheung, 2013 · Cohen & Abedallah, 2015 · Salehi & Gholtash, 2011 · Uzun, 2018).

Συμπερασματικά, οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών παρουσιάζουν έντονο ενδιαφέρον ερευνητικά, ανοίγοντας το δρόμο για περαιτέρω προβληματισμό και μελλοντικές ερευνητικές δράσεις.

Κεφάλαιο 5

5.1 Προτάσεις-Εκπαιδευτικές εφαρμογές

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει ως φιλοδοξία να συνεισφέρει στην κατανόηση της σχέσης της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών Αγγλικής, με την αυτοαποτελεσματικότητά τους και το εργασιακό τους άγχος. Έννοιες πολύ σημαντικές, αλλά όχι πλήρως ερευνημένες, ειδικότερα στο Ελληνικό σχολικό πλαίσιο. Στην παρούσα έρευνα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής επιδεικνύουν σχετικά υψηλή πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά και το επίπεδο αυτής της συμπεριφοράς σχετίζεται με την αυτοαποτελεσματικότητά τους αλλά όχι με το εργασιακό τους άγχος. Άλλοι παράγοντες πιθανόν να επηρεάζουν το εργασιακό άγχος τους.

Επίσης, η έρευνα αυτή φιλοδοξεί να συμβάλλει στην συνειδητοποίηση ότι η πλέον του ρόλου συμπεριφορά των εκπαιδευτικών Αγγλικής είναι σημαντική και απαραίτητη για την ευρύτερη βελτίωση του περιβάλλοντος της δουλειάς τους και είναι προς το συμφέρον τόσο το ατομικό, όσο και το συνολικό του σχολείου, ως οργανισμός. Έχει αποδειχθεί σε έρευνες του εξωτερικού ότι η εντός του ρόλου συμπεριφορά των εκπαιδευτικών δεν επαρκεί. Επομένως, αν το αναγνωρίσουν αυτό οι διευθυντές των σχολείων, οι σχολικοί σύμβουλοι ή ακόμα και το ίδιο το υπουργείο Παιδείας, θα μπορούν να το χρησιμοποιήσουν ως έξτρα προσόν για την επιλογή των εκπαιδευτικών και την εξέλιξή τους. Θα μπορούσαν ακόμη, να ενθαρρύνουν και να επιβραβεύουν τέτοιες συμπεριφορές, έστω άτυπα, έτσι ώστε να συνεχίσουν να επαναλαμβάνονται.

5.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα προσθέτει επιπλέον σημαντικά στοιχεία στη βιβλιογραφία όσον αφορά την σχέση της πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών Αγγλικής, με την αυτοαποτελεσματικότητά τους και το εργασιακό τους άγχος, καθώς δεν είχε πραγματοποιηθεί ξανά για τα ελληνικά δεδομένα παρόμοια έρευνα και ειδικά εστιασμένη στη σχέση αυτών των μεταβλητών. Παρόλα αυτά, υπήρχαν και κάποιοι περιορισμοί που πρέπει να συμπεριληφθούν.

Πρώτον, το δείγμα της έρευνας ήταν δείγμα ευκολίας και σχετικά μικρό σε αριθμό, επομένως δεν γίνεται να γενικευτούν τα αποτελέσματα. Επιπλέον, το συντριπτικό ποσοστό του δείγματος αποτελείτο από γυναίκες, κάτι το οποίο μας περιόρισε στη συσχέτιση του φύλου με την πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών Αγγλικής, και τελικά έγιναν συσχετίσεις μόνο με τα υπόλοιπα ατομικά χαρακτηριστικά.

5.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Με την παρούσα έρευνα έγινε μόνο η αρχή για την διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των τριών αυτών μεταβλητών, της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών Αγγλικής, την αυτοαποτελεσματικότητά τους και το εργασιακό τους άγχος. Στο μέλλον, θα μπορούσε να διερευνηθεί εκτενέστερα, με μεγαλύτερο δείγμα ερωτώμενων, σε άλλη χρονική περίοδο, για παράδειγμα στην αρχή ή στο τέλος της σχολικής χρονιάς, για να φανεί αν υπάρχει διαφορά στα αποτελέσματα.

Οι εκπαιδευτικοί αρκετά συχνά θεωρούν πολλές από τις συμπεριφορές απέναντι στους μαθητές ως εντός του ρόλου συμπεριφορά ακόμα και αν είναι εκτός του ωραρίου τους, γιατί θεωρούν ως πρωταρχικό τους καθήκον να βοηθούν και να προωθούν την μάθηση και την ευημερία των μαθητών. Επομένως, χρειάζεται να πραγματοποιηθεί έξτρα έρευνα για να διευκρινίσει καλύτερα την εντός από την πλέον του ρόλου συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Somech & Drach Zahavy, 2000).

Ακόμα, θα μπορούσε να γίνει επέκταση της έρευνας σε άλλους εκπαιδευτικούς κλάδους και σύγκριση των αποτελεσμάτων στο τέλος. Επίσης, στην έρευνα θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν και άλλες διαφορετικές μεταβλητές για να συσχετιστούν με την πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, όπως για παράδειγμα η ψυχική ανθεκτικότητα ή και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Επιπροσθέτως, θα μπορούσε να γίνει διασταύρωση των αποτελεσμάτων με την μέθοδο της τριγωνοποίησης, πραγματοποιώντας παράλληλα μια ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις εκπαιδευτικών, που θα ερευνούσε σε βάθος την άποψη τους για την πλέον του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και αν κατά τη γνώμη τους επηρεάζει την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Με αυτόν τον τρόπο θα αποτυπωθούν καλύτερα τα επίπεδα της πλέον του ρόλου εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες οι οποίοι μπορούν να τα επηρεάσουν.

Τέλος, την παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης, χρησιμοποιήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους ίδιους, επομένως υπάρχει το στοιχείο της υποκειμενικότητας στις απαντήσεις. Στο μέλλον θα μπορούσαν να ερευνηθούν και άλλες πηγές αξιολόγησης της πλέον του ρόλου συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, όπως για παράδειγμα η γνώμη των συναδέλφων τους, των μαθητών ή των διευθυντών.

Βιβλιογραφία

- Abdullah, M. R. & Kamil, N. L. M. (2020). Demographic Characteristics and Organisational Citizenship Behavior in Public Institutions. *Institutions and Economies*, 12 (2), 89-105.
<https://jupidi.um.edu.my/index.php/ijie/article/view/21655>
- Amin, R., Hossain, A., Al Masud, A. (2019). Job stress and organizational citizenship behavior among university teachers within Bangladesh: mediating influence of occupational commitment. *Management*, 24 (2), 107-131.
<https://doi.org/10.2478/manment-2019-0049>
- Baltaci, H. S. (2019). *Investigating professional identity and organizational citizenship behaviors of EFL instructors: A case study in a higher education context*. Thesis (M.S.). Graduate School of Social Sciences. English literature. Middle East Technical University.
<https://open.metu.edu.tr/handle/11511/45520>
- Bandura, A., Freeman, W. H., Lightsey, R. (1999). Self-Efficacy: The Exercise of Control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13 (2), 158.
<https://doi.org/10.1891/0889-8391.13.2.158>
- Beauregard, T. A. (2012), Perfectionism, self-efficacy and OCB: the moderating role of gender, *Personnel Review, Emerald Insight*, 41 (5), 590-608.
<http://dx.doi.org/10.1108/00483481211249120>
- Beehr, T., & Newman, J. (1978). Job stress, employee health and organizational effectiveness: a faced analysis, model and literature review. *Personal Psychology*, 31, 665-669.
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1978.tb02118.x>
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20, 277–289.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.003>

- Bogler, R. & Somech, A. (2019). Psychological Capital, Team Resources and Organizational Citizenship Behavior, *The Journal of Psychology*, 153(8), 784-802.
<https://doi.org/10.1080/00223980.2019.1614515>
- Bolino, M. C., & Turnley, W. H. (2005). The personal costs of citizenship behavior: The relationship between individual initiative and role overload, job stress, and work-family conflict. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 740–748.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.4.740>
- Bolino, M. C., Turnley, W. H., & Bloodgood, M. J. (2002). Citizen behavior and the creation of social capital in organizations. *Academy of Management Review*, 27(4), 505–522.
<https://doi.org/10.5465/amr.2002.7566023>
- Γεωργίου, Α.-Μ. (2021). *Οι στάσεις και οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών για την διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο*. Διπλωματική. Πάτρα: ΕΑΠ.
<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/53176>
- Chang, Ch.- H., Johnson, R. E. & Yang, L.- Q. (2007). Emotional strain and organizational citizenship behaviours: A meta-analysis and review, *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, 21(4), 312-332.
<https://doi.org/10.1080/02678370701758124>
- Cheung, F. Y.-L., & Cheung, R. Y.-H. (2013). Effect of emotional dissonance on organizational citizenship behavior: Testing the stressor-strainoutcome model. *The Journal of Psychology*, 147(1), 89–103.
<https://doi.org/10.1080/00223980.2012.676576>
- Cohen, A., & Abedallah, M. (2015). The mediating role of burnout on the relationship of emotional intelligence and self-efficacy with OCB and performance. *Management Research Review*, 38(1), 2-28.
<http://dx.doi.org/10.1108/MRR-10-2013-0238>
- De Geus, C.J.C., & Ingrams, A., Tummers, L., & Pandey, S.K. (2020). Organizational citizenship behavior in the public sector: A systematic literature review and future

research agenda. *Public Administration Review*, 80(2), 259-270.

<https://dx.doi.org/10.1111/puar.13141>

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512.

<https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>

Deepaen, W., Pasiphol, S., & Sujiva, S. (2015). Development and Preliminary Psychometric Properties of Teachers' Organizational Citizenship Behavior Scale. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 723–728.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.710>

Desouky, D. & Allam, H. (2017). Occupational stress, anxiety and depression among Egyptian teachers. *Journal of Epidemiology and Global Health*, 7(3), 191-198.

<https://doi.org/10.1016/j.jegh.2017.06.002>

DiPaola, M. F., & Mendes da Costa Neves, P. M. (2009). Organizational citizenship behaviors in American and Portuguese public schools. *Journal of Educational Administration*, 47, 490–507.

<https://doi.org/10.1108/09578230910967464>

DiPaola, M.F. & Tschannen-Moran, M. (2001) Organizational Citizenship Behavior in Schools and Its Relationship to School Climate. *Journal of School Leadership*, 11, 424-447.

<https://doi.org/10.1177/105268460101100503>

Dirican, A. H., & Erdil, O. (2016). An exploration of academic staff's organizational citizenship behavior and counterproductive work behavior in relation to demographic characteristics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 235, 351-360.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.11.043>

Dormann, C., & Zapf, D. (2004). Customer-related social stressors and burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 9, 61–82.

<https://doi.org/10.1037/1076-8998.9.1.61>

Εμμανουηλίδου, Κ. (2012). *Γυρίζω σελίδα...στο άγχος*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία;*. (2^η έκδοση). Κριτική.

- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Hendres, D. M., Curelaru, V., Arhiri, L., Gherman, M. - A., Diac, G.,(2014). *Teachers' Occupational Stress Questionnaire: Psychometric Properties*. University "Alexandru Ioan Cuza", Iassy
[\(PDF\) Teachers' Occupational Stress Questionnaire: Psychometric Properties \(researchgate.net\)](#)
- Hoy, A.W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(6),743.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Işık, A. (2021). Factors affecting the organisational citizenship behaviour of English language teachers. *English Teaching*, 76(1), 125-151.
<https://doi.org/10.15858/engtea.76.1.202103.125>
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, L., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of managerial psychology*, 20(2), 178-187.
<https://doi.org/10.1108/02683940510579803>
- Klimov, A. (2014). Extra-role performance behavior of teachers: the role of identification with the team, of experience and of the school as an educational organization. *Economic and social changes facts trends forecast*, 6(6), 36.
<https://doi.org/10.15838/esc/2014.6.36.19>
- Koys, D. J. (2001). The effects of employee satisfaction, organizational citizenship behavior, and turnover on organizational effectiveness: A unit-level, longitudinal study. *Personnel Psychology*, 54, 101–114
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2001.tb00087.x>

Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.

<https://doi.org/10.1080/00131910120033628>

Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). Teachers stress: prevalence, sources and symptoms. *British journal of educational psychology*. 48 (1), 159-167.

<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1978.tb02381.x>

Lev, S., & Koslowsky, M. (2012). Teacher gender as a moderator of the on-the-job embeddedness OCB relationship. *Journal of Applied Social Psychology*, 42, 81–99.

<https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2011.00868.x>

MacKenzie, S. B., Podsakoff, N. P., & Podsakoff, P. M. (2018). *Individual- and organizational level consequences of organizational citizenship behaviors*. In P.M. Podsakoff, S.B. MacKenzie and N.P. Podsakoff (Eds.), *The oxford handbook of organizational citizenship behavior* (pp. 105–148). Oxford, UK: Oxford University Press.

Meniado, J. C. (2020). Organizational Citizenship Behavior and Emotional Intelligence of EFL Teachers in Saudi Arabia: Implications to Teaching Performance and Institutional Effectiveness. *Arab World English Journal*, 11 (4)3-14.

<https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no4.1>

Μόσχου, Α.Μ. (2015). *Διερεύνηση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του «καλού» εκπαιδευτικού σύμφωνα με εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοαποτελεσματικότητα τους*.

Διπλωματική. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

<https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/18579>

Ocampo, L., Acedillo, V., Bacunador, A. M, Balo, C. C., Lagdameo, Y. J., Tupa, N. S. (2018). A historical review of the development of organizational citizenship behavior (OCB) and its implications for the twenty-first century. *Personnel Review*, 47(4), 821-862.

<https://doi.org/10.1108/PR-04-2017-0136>

- Oplatka, I. (2009). Organizational citizenship behavior in teaching: The consequences for teachers, pupils, and the school. *International Journal of Educational Management*, 23, 375–389.
<https://doi.org/10.1108/09513540910970476>
- Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human Performance*, 10(2), 85–97.
https://doi.org/10.1207/s15327043hup1002_2
- Organ, D.W. (2018). Organizational citizenship behavior: Recent trends and developments. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 80, 17.1-17.12.
<https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104536>
- Salehi, M., & Gholtash, A. (2011). The relationship between job satisfaction, job burnout and organizational commitment with the organizational citizenship behavior among members of faculty in the Islamic Azad University –fi rst district branches, in order to provide the appropriate model. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 306–310.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.091>
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173-208.
<https://doi.org/10.1007/BF01320134>
- Sharma, S. (2020). An empirical assessment on self-efficacy and occupational stress among school teachers. *Journal of the Social Sciences*, 48(4), 1289-1305.
https://www.researchgate.net/publication/344663706_An_empirical_assessment_on_self-efficacy_and_occupational_stress_among_school_teachers
- Shirom, A., Oliver, A., & Stein, E., (2009). Teachers' Stressors and Strains: A Longitudinal Study of Their Relationships, *International Journal of Stress Management*, 16, 312–332.
<https://doi.org/10.1037/a0018813>

- Siddiqui, F.A. (2013). Occupational stress in teachers: A comparative study of public and private schools in Hyderabad city. *The Siudh University Journal of Education*, 42, 62-73.
<https://sujo.usindh.edu.pk/index.php/SUJE/article/view/1616>
- Somech, A. (2015). The cost of going the extra mile: the relationship between teachers' organizational citizenship behavior, role stressors, and strain with the buffering effect of job autonomy, *Teachers and Teaching*, 22(4), 426-447.
<https://doi.org/0.1080/13540602.2015.1082734>
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 555-577.
<https://doi.org/10.1177%2F001316102237672>
- Somech, A., & Drach-Zahary, A., (2000). Understanding extra-role behavior in schools: the relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16, 649-659.
[http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00012-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00012-3)
- Somech, A., & Ron, I. (2007). Promoting organizational citizenship behavior in schools: The impact of individual and organizational characteristics. *Educational Administration Quarterly*, 5, 1–29.
<https://doi.org/10.1177/0013161X06291254>
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: Goin beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics*, 26(4), 62–74.
[https://doi.org/10.1016/s0090-2616\(98\)90006-7](https://doi.org/10.1016/s0090-2616(98)90006-7)
- Taris, T. W., van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2004). Inequity, burnout and psychological withdrawal among teachers: A dynamic exchange model. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 17(1), 103–122.
<https://doi.org/10.1080/1061580031000151620>

- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
[http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V., & Koustelios, A. (2007). Applicability of the Teachers' Sense of Efficacy Scale to educators teaching innovative programs. *International Journal of Educational Management*, 21(7), 634–642.
<https://doi.org/10.1108/09513540710822229>
- Tsigilis, N., Koustelios, A., & Grammatikopoulos, V. (2010). Psychometric properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale within the Greek educational context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28, 153-162.
<https://doi.org/10.1177/0734282909342532>.
- Uzun, T. (2018). A study of correlations between perceived supervisor support, organizational identification, organizational citizenship behavior, and burnout at schools. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 501- 511.
<https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.3.501>.
- Vigoda-Gadot, E. (2006). Compulsory citizenship behavior: Theorizing some dark sides of the good soldier syndrome in organizations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 36, 77–93.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2006.00297.x>
- Yaakobi, E., & Weisberg, J. (2020). Organizational citizenship behavior predicts quality, creativity, and efficiency performance: *The roles of occupational and collective efficacies*. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-18.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00758>

Παράρτημα



Π.Μ.Σ. ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Αγαπητέ-ή συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει ως στόχο να εξετάσει τις προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής, σχετικά με την εκτός του ρόλου εργασιακή συμπεριφορά, την αυτοαποτελεσματικότητά τους και το εργασιακό τους άγχος.

Για την επίτευξη αυτού του σκοπού δημιουργήθηκε το συγκεκριμένο πακέτο ερωτηματολογίων. **Η ανωνυμία των απαντήσεων σου διασφαλίζεται σε όλες τις φάσεις της έρευνας και τα στοιχεία που συλλέγονται είναι εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς λόγους. Παρακαλούμε να απαντήσετε στις παρακάτω προτάσεις με ειλικρίνεια και ακρίβεια.**

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση,

.Σκουμπάκη Μαρία

.....

Επόπτης



Π.Μ.Σ. ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

SURVEY - QUESTIONNAIRE

I consent to participate in this survey, which will involve a research on Organisational Citizenship Behaviour among EFL teachers: Investigation of the relationship with self-efficacy and occupational stress, and includes related instructions, questions and demographic information.

I understand that all data will be kept confidential by the researcher. My personal information will not be stored with the data. I am free to withdraw my participation at any time without giving a reason. I consent to the publication of study results, as long as the information is anonymous, so that no identification of participants shall be feasible.

By ticking the consent box, I confirm that I have read and understood the information provided above and I voluntarily consent to participate in this study.

Yes No

Instructions:

A) This first part of the questionnaire is designed to help us gain a better understanding of the kinds of things that create difficulties for EFL teachers in their school activities. Please indicate your opinion about each of the statements below. Your answers are confidential:

EFL Teacher Beliefs	No thing	Very Little	Some Influence	Quite A Bit	A Great Deal
1.How much can you do to control disruptive behavior in the classroom?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.How much can you do to motivate students who show low interest in school work?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.How much can you do to get students to believe they can do well in school work?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. How much can you do to help your students value learning?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. To what extent can you craft good questions for your students?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. How much can you do to get children to follow classroom rules?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. How much can you do to calm a student who is disruptive or noisy?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. How well can you establish a classroom management system with each group of students?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. How much can you use a variety of assessment strategies?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. To what extent can you provide an alternative explanation or example when students are confused?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. How much can you assist families in helping their children do well in school?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. How well can you implement alternative strategies in your classroom?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

B) Indicate the level of your agreement to the following statements regarding your attitude towards the extra-role behaviour of EFL teachers:

Teachers' OCB	Strongly disagree	Disagree	Some what disagree	Neither agree or disagree	Some what agree	Agree	Strongly agree
13. Volunteer for school committee	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
14. Stay after school hours to help students with class materials	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
15. Orient new teachers even though it is not required	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
16. Arrive early for class	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
17. Organize social activities for school	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
18. Volunteer for roles and tasks that are not required	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
19. Acquire expertise in new subjects that contribute to my work	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
20. Stay in class during breaks in order to listen to my students	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
21. Offer my colleagues work sheets that I have prepared for my class	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
22. Go to school on my free days to prevent problems in my class	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
23. Assume responsibilities that are not a prescribed part of my job	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
24. Prepare special assignments for higher and lower level students	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
25. Prepare learning programs for substitute teachers	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
26. Participate in private celebrations of my students (e.g., birthdays)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
27. Make innovative suggestions to improve the school	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
28. Attend functions not required but which help the school's image	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
29. Invite students to my home	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

30. Help other teachers who have heavy work loads	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
31. Organize joint activities with parents above the norm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
32. Decorate the school	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
33. Help an absent colleague by assigning learning tasks to the class	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
34. Participate actively in teachers' meetings	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
35. Assist the principal in my free hours	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
36. Work collaboratively with others (planning assignments, joint projects, etc.)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

C) This part of the questionnaire is designed to help us gain a better understanding of the kinds of things that create Occupational Stress for EFL teachers in their school activities. Please indicate your opinion about each of the statements below.

EFL Teachers' Occupational Stress	This activity does not stress me at all	This activity stresses me very little	This activity stresses me a little	This activity stresses me quite a bit	This activity stresses me much	This activity stresses me very much
37. To keep quiet in class	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
38. To maintain discipline and order in the classroom	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
39. To work with unmotivated students	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
40. To work with agitated or unruly children	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
41. Carrying out school duties during the time dedicated to my family (e.g. to read and mark offhand papers at home)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
42. To teach in noisy conditions (e.g. too much noise outside in the street)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
43. To teach in unsuitable thermal conditions (e.g. too cold)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
44. To supervise students during breaks	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
45. To work with papers or documents related to	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

administrative activities						
46. To make trips with students	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
47. To prepare students for competitions outside of school hours	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
48. To prepare students for competitions taking place during school hours	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
49. To participate with pupils in contests	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
50. To work with too heterogeneous classes (different cognitive levels)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
51. To have to reckon with my colleagues	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
52. To have inspections or evaluative situations in the classroom	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
53. To help a child with poor academic results to progress	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
54. To permanently pursue progress in students' acquisitions	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
55. To pay equal attention to each student	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
56. To maintain a good mood for each student in the classroom	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

Demographics

57. Gender:

Male Female

58. Age in Years:

59. Education level:

Bachelor's Degree Master's Degree

Doctoral Degree Other

60. How many years have you been teaching?

61. Level of Education that you teach in:

Primary Secondary both levels

Ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή σας!