



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα, Αποτελεσματικότητα και
Συναισθηματική Δέσμευση των Εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής
Αγωγής: μια διερευνητική μελέτη»**

Κατσαβού Κωνσταντίνα (mea20027)

Θεσσαλονίκη 2022



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα, Αποτελεσματικότητα και Συναισθηματική
Δέσμευση των Εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής: μια διερευνητική
μελέτη»**

**“The Teaching Self-Efficacy, Effectiveness and Emotional Commitment of General
and Special Education Teachers: an exploratory study”**

Κατσαβού Κωνσταντίνα (mea20027)

Εξεταστική Επιτροπή

Καρτασίδου Λευκοθέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Επόπτρια

Γιαννούλη Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια

Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής

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»

Κατσαβού Κωνσταντίνα

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	1
ABSTRACT	2
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	6
1.1 Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ-ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ..	6
1.2 ΠΗΓΕΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	6
1.3 ΘΕΩΡΙΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	9
1.3.1 Η ΘΕΩΡΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ASHTON ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΤΩΝ ΤΗΣ.....	10
1.3.2 Η ΘΕΩΡΙΑ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ROTTER	11
1.3.3 Η ΘΕΩΡΙΑ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ BANDURA	13
1.4 ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	15
1.4.1 ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ROTTER.....	15
1.4.2 ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ BANDURA.....	16
1.5 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	20
1.5.1 ΦΥΛΟ	20
1.5.2 ΗΛΙΚΙΑ.....	21
1.5.3 ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	22
1.5.4 ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	23
1.6 Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ-ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	24
1.7 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	25
1.8 ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	26
1.8.1 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	26
1.8.2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	29
1.9 ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ, ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	32
ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	38
2.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ.....	38

2.2	ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	38
2.3	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	40
2.4	ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	43
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	44
3.1	ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ	44
3.2	ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ	45
3.2.1	ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ, ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ	45
3.3	ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ.....	48
3.3.1	ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ, ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ	48
3.3.2	ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ, ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ	50
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	53
4.1	ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	53
4.1.1	ΕΠΙΠΕΔΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ, ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	53
4.1.2	ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ, ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	56
4.1.3	ΣΧΕΣΕΙΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ, ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	57
4.1.4	ΕΠΙΡΡΟΗ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ, ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ	58
4.2	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	59
4.3	ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	60
4.4	ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ.....	61
4.5	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	63
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ.....	64
	ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ	64
	ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	65
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	86
	Α. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ	86

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έννοια της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και ευρύτερα της αποτελεσματικότητας έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον των μελετητών σε εκπαιδευτικό αλλά και ερευνητικό επίπεδο. Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον τους εστιάζεται στο αίσθημα αφοσίωσης και δέσμευσης που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για το επάγγελμα που ασκούν καθώς παρατηρούνται ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά μη παραμονής και παραίτησης από το επάγγελμά τους. Η παρούσα μελέτη στοχεύει να διερευνήσει τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, την αίσθηση αποτελεσματικότητας και τη συναισθηματική δέσμευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών που απασχολούνται στη γενική και ειδική αγωγή. Προκειμένου να επιτευχθεί ο παραπάνω σκοπός χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με τέσσερα επιμέρους εργαλεία τα οποία αξιολογούσαν τα επίπεδα της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, της αποτελεσματικότητας και της συναισθηματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Μέσω των αποτελεσμάτων παρουσιάστηκαν οι απόψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις έννοιες που ερευνώνται. Η έρευνα ανέδειξε τη συμβολή της αυτοαποτελεσματικότητας και αποτελεσματικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία και πόσο επηρεάζεται από το αίσθημα αφοσίωσης που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί για το επάγγελμα το οποίο ασκούν. Αναλύοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκαν υψηλά επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και αποτελεσματικότητας, τα οποία φάνηκε να σχετίζονται θετικά με το αίσθημα δέσμευσης και αφοσίωσής τους στην εργασία. Στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων σημαντικό ρόλο φάνηκε να διαδραματίζουν το φύλο και η ηλικία των συμμετεχόντων.

Λέξεις κλειδιά: διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, αποτελεσματικότητα, συναισθηματική δέσμευση, εκπαιδευτικοί

ABSTRACT

The meaning of teaching self-efficacy and, largely, effectiveness has attracted researchers' interest both in educational and researcher level. In addition, in the latest years their interest has focused on a sense of loyalty and commitment that teachers feel for their profession as there are extremely high rates of non-stay and resignation from their work. The target of the paper is to investigate the teaching self-efficacy, sense of efficacy and emotional commitment of Greek teachers employed in general and special education. To be achieved the above target a questionnaire was used with four sub-tools that assessed teaching self-efficacy's levels, effectiveness and the level of emotional commitment of teachers in general and special education. Through the results the views and beliefs of the teachers were presented regarding the concepts being researched. The research showed how important is self-efficacy and effectiveness in the educational process and how much it is influenced by the sense of commitment that teachers express for their profession. Having analyzed the views of teachers, there were high levels of teaching self-efficacy and effectiveness, which are positively in accordance to their sense of commitment and dedication to profession. The gender and age of the participants seemed to play an important role in shaping the results.

Keywords: teaching self-efficacy, effectiveness, emotional commitment, teachers

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία συντάχθηκε προκειμένου να ολοκληρωθούν οι μεταπτυχιακές μου σπουδές στο πρόγραμμα «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση» του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Η αφορμή για τη συγγραφή της συγκεκριμένης μελέτης προέκυψε από το ενδιαφέρον μου να ερευνήσω, σε μια περίοδο έντονης ψυχολογικής και συναισθηματικής πίεσης, το πώς εκφράζονται οι εκπαιδευτικοί για την αυτοαποτελεσματικότητα, την αίσθηση αποτελεσματικότητας και τη δέσμευσή τους στο επάγγελμα.

Στην ολοκλήρωση της παρούσας διερευνητικής εργασίας συνέβαλλαν αρκετοί άνθρωποι, η βοήθεια και η υποστήριξη των οποίων υπήρξαν καθοριστικές για την αντιμετώπιση των δυσκολιών οι οποίες προέκυψαν.

Καταρχάς, θέλω να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος για τις γνώσεις και τα εφόδια που μου προσέφεραν. Εν συνεχεία, ένα ευχαριστώ εκ βαθέων στην επιβλέπουσα καθηγήτρια κα Καρτασίδου Λευκοθέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, για την παροχή συμβουλών, την καθοδήγηση και την ανταπόκρισή της κάθε στιγμή που χρειαζόμουν τη βοήθειά της.

Ακόμη, ευχαριστώ βαθύτατα τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς για τη διάθεση και τον πολύτιμο χρόνο που διέθεσαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου της έρευνας. Χωρίς εκείνους θα απουσίαζε ένα πολύ σημαντικό τμήμα της παρούσας μελέτης.

Ένα ευχαριστώ από καρδιάς, τέλος, στους γονείς μου Αναστάσιο και Βασιλική, καθώς και στα αδέρφια μου Στυλιανή και Κωνσταντίνο που με εμπιστεύθηκαν, μου έδειξαν μεγάλη υπομονή τα τελευταία χρόνια και με στήριξαν, οικονομικά και ηθικά, καθ' όλη τη διάρκεια της πορείας μου. Η συμβολή τους υπήρξε καταλυτική για την ολοκλήρωση των σπουδών μου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αυτοαποτελεσματικότητα και η αποτελεσματικότητα αποτέλεσαν αντικείμενο έρευνας τις τελευταίες τρεις δεκαετίες. Σημαντική επιδίωξη στον εκπαιδευτικό χώρο αποτέλεσε η προώθηση και η ενίσχυση των δραστηριοτήτων και δεξιοτήτων οι οποίες συνέβαλλαν στην ενίσχυση των πεποιθήσεων της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και οι οποίες οδήγησαν σε μια αποτελεσματικότερη διδασκαλία και σε βελτίωση των γνώσεων των μαθητών. Επιτακτική, επομένως, είναι η ανάγκη να διερευνηθούν οι παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στη δημιουργία ενός κατάλληλου περιβάλλοντος μέσω του οποίου θα δοθούν οι απαραίτητες ευκαιρίες μάθησης στους εκπαιδευτικούς και θα ενισχυθεί η αποτελεσματικότητά τους.

Η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί το αίσθημα ολοκλήρωσης που αισθάνεται κανείς σε διαφορετικές πτυχές της ζωής του και σχετίζεται με τις πεποιθήσεις του ή τις υποκειμενικές κρίσεις του αναφορικά με την ικανότητά του να ελέγχει ορισμένες πτυχές της ζωής του και να επιτυγχάνει τα επιθυμητά αποτελέσματα (Bandura, 1997). Υπό αυτήν την έννοια, επομένως, εξετάζονται οι πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού αναφορικά με το πόσο ικανός είναι και όχι η πραγματική του ικανότητα.

Η αίσθηση της χαμηλής ή υψηλής αυτοαποτελεσματικότητας ενδέχεται να παρουσιάζει κάποιες διαφορές σε σχέση με το πλαίσιο αναφοράς και έχει αποδειχθεί ότι σχετίζεται με το πόσο εστιασμένο είναι το άτομο στην εκτέλεση του έργου και στο βαθμό εμπλοκής του σε αυτό. Συγκεκριμένα, η αυτοαποτελεσματικότητα παίζει καθοριστικό ρόλο στην επιλογή των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού, στην προσπάθεια και την επιμονή που ο ίδιος ασκεί. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι γνωρίζουν τις ικανότητές τους και έχουν υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας κάνουν πιο επίμονες προσπάθειες προκειμένου να επιλύσουν τα προβλήματα που δημιουργούνται στην εργασία τους και αποδίδουν τις αποτυχίες τους στην ανεπαρκή προσπάθειά τους.

Αντίθετα, όσοι αμφισβητούν τις ικανότητές τους και έχουν χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας καταβάλλουν λιγότερες προσπάθειες για την επίλυση προβλημάτων και αποδίδουν τις αποτυχίες τους στις ανεπάρκειές τους (Bandura, 1977). Επιπλέον, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζει το άτομο συναισθηματικά. Έτσι, μια υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα διευκολύνει τις γνωστικές διαδικασίες ενώ μια χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται με συναισθήματα άγχους, κατάθλιψης και απαισιόδοξες σκέψεις για την προσωπική του ανάπτυξη.

Η παρούσα έρευνα σκοπεύει να διερευνήσει τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, την αίσθηση αποτελεσματικότητας και τη συναισθηματική δέσμευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών γενικής και ειδική αγωγής. Επιπλέον, επιχειρείται η μελέτη του βαθμού συσχέτισης των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις παραπάνω έννοιες.

Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα μελέτη περιλαμβάνονται τέσσερα κεφάλαια. Αρχικά, στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται μια σύντομη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τον προσδιορισμό των εννοιών της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, της αποτελεσματικότητας και της συναισθηματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους. Αναφέρονται, επιπλέον, ευρήματα μελετών που αφορούν τις παραπάνω έννοιες και περιγράφεται η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών δηλαδή, του φύλο, της ηλικία, της διδακτικής εμπειρίας και του επιπέδου σπουδών στις υπό διερεύνηση έννοιες. Στο κλείσιμο του πρώτου μέρους διατυπώνεται ο στόχος και θέτονται τα ερωτήματα της διερευνητικής μελέτης.

Εν συνεχεία, παρουσιάζονται αναλυτικά πληροφορίες για τους συμμετέχοντες και το ερωτηματολόγιο το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνεται η στρατηγική της έρευνας, οι συμμετέχοντες, η διαδικασία και τα εργαλεία της έρευνας, στη συνέχεια αναλύονται τα δεδομένα και έπειτα ελέγχεται η αξιοπιστία των ερευνητικών εργαλείων τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα.

Ακολουθούν τα αποτελέσματα, όπως αυτά προέκυψαν μετά την περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση που διενεργήθηκε.

Έπειτα, στο επόμενο κεφάλαιο, συζητούνται και σχολιάζονται τα πιο σημαντικά ευρήματα της έρευνας, πραγματοποιείται η σύνδεσή τους με το θεωρητικό μέρος της εργασίας, εξάγονται συμπεράσματα και θέτονται ορισμένοι περιορισμοί που προκύπτουν από την έρευνα, οι εκπαιδευτικές επιπτώσεις της έρευνας στην ειδική αγωγή και αποκατάσταση και τέλος προτείνονται μελλοντικά θέματα τα οποία θα μπορούσαν να διερευνηθούν σε επόμενες μελέτες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

1.1 Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ-ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί την προσωπική πεποίθηση του ατόμου ότι μπορεί να λειτουργεί με κατάλληλο και αποτελεσματικό τρόπο για την επίτευξη ορισμένων στόχων (Ortmrod, 2006). Συναντάται, σε διάφορους τομείς της ανθρώπινης λειτουργίας συμπεριλαμβανομένης της επαγγελματικής αλλά και της ατομικής συμπεριφοράς. Σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού είναι η προσωπική πίστη του, δηλαδή η αυτοαντιληπτή ικανότητα, να οργανώνει την εκπαίδευση και να επιτυγχάνει εκπαιδευτικούς στόχους. Ουσιαστικά, αναφέρεται στην αντίληψη του εκπαιδευτικού ότι είναι ικανός να διδάσκει τους μαθητές του με αποτελεσματικό τρόπο (Gavora, 2010).

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών διακρίνεται από την ικανότητά τους, η οποία ερμηνεύεται και εφαρμόζεται στις επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητές τους. Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι μια ευρύτερη έννοια και πιο συγκεκριμένα η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα βασίζεται στην επιτυχημένη χρήση επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, σε αντίθεση με τη χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα η οποία παρεμποδίζει την αποτελεσματική χρήση επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων (Gavora, 2010). Έτσι, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι ένα ισχυρό στοιχείο αυτορρύθμισης όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις ικανότητές τους έτσι ώστε να βελτιώσουν τη διδακτική ικανότητα των μαθητών τους (Gavora, 2010). Αξίζει, να σημειωθεί ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρουσιάζει ιδιαίτερη σχέση με την επιμονή. Όσο ισχυρότερη είναι η αυτοαποτελεσματικότητα τόσο εντονότερη είναι η επιμονή και όσο εντονότερη είναι η επιμονή, τόσο υψηλότερη είναι η πιθανότητα επιτυχίας των διδακτικών στόχων (Gavora, 2010).

1.2 ΠΗΓΕΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με εξωγενείς παράγοντες όπως η αμοιβή, τα εργασιακά οφέλη, η επαγγελματική ανάπτυξη, το εργασιακό καθεστώς, το ασφαλές εργασιακό περιβάλλον και εγγενείς παράγοντες, όπως η

ικανοποίηση από την εκπλήρωση των στόχων, η αναγνώριση των ικανοτήτων τους, η ευημερία, η δέσμευση και η παραμονή τους στη διδασκαλία (Türkoğlu et al., 2017).

Τέσσερις πηγές συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της (Bandura, 1997):

A. Οι προσωπικές διδακτικές εμπειρίες (mastery experiences). Αναλυτικότερα, οι προηγούμενες προσωπικές διδακτικές εμπειρίες αποτελούν καταστάσεις του παρελθόντος, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί επέδειξαν τη δική τους διδακτική επιτυχία, αποδεικνύοντας έτσι ότι είναι ικανοί στην επιτέλεση του έργου τους (Gavora, 2010). Ουσιαστικά, αναφέρονται σε προγενέστερες επιτυχίες του εκπαιδευτικού ως προς την αντιμετώπιση κάποιας πρόκλησης. Οι προσωπικές διδακτικές εμπειρίες αποτελούν την πιο σημαντική και αξιόπιστη πηγή πληροφοριών αυτοαποτελεσματικότητας, διότι στηρίζονται σε πραγματικές προσωπικές εμπειρίες. Γι' αυτό, αποτελούν ισχυρή ένδειξη αυτοαποτελεσματικότητας (Usher & Pajares, 2008). Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετέχουν σε δραστηριότητες διδασκαλίας, δίνουν μια ερμηνεία των αποτελεσμάτων τους και κάνουν χρήση αυτής της ερμηνείας ώστε να αναπτύξουν αντιλήψεις σχετικά με το πόσο ικανοί είναι να συμμετέχουν σε ανάλογες δραστηριότητες (Gavora, 2010). Εάν αυτές οι δραστηριότητες είναι επιτυχημένες, τότε αυξάνουν την αυτοαποτελεσματικότητα. Αντιθέτως, εάν είναι αποτυχημένες τότε η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας μειώνεται.

Επομένως, εάν ένας εκπαιδευτικός αρχικά παρουσιάσει χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, θα προκαλέσει αμφιβολίες για τις ικανότητές του. Αυτού του είδους οι αμφιβολίες, πιθανότατα, θα οδηγήσουν σε αποτυχία στη διδασκαλία και θα ενισχύσουν την αίσθηση χαμηλής αποτελεσματικότητας. Γενικά, μια επιτυχημένη ερμηνεία του αποτελέσματος ενισχύει την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας ενώ μια αποτυχημένη ερμηνεία μειώνει το βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας (Gurvitch & Metzler, 2009).

B. Οι αντιπροσωπευτικές εμπειρίες (vicarious experiences). Οι αντιπροσωπευτικές εμπειρίες αποκτώνται από την παρατήρηση των επιτυχημένων αλλά και αποτυχημένων προσπαθειών των συναδέλφων τους εκπαιδευτικών (Gavora, 2010). Συγκεκριμένα, αφορούν εμπειρίες οι οποίες αποκτώνται μέσω της επίβλεψης κάποιων ατόμων, οι οποίοι φέρνουν εις πέρας μια δύσκολη δραστηριότητα. Μέσω της παρατήρησης της επιτυχίας των άλλων ενισχύεται ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, ενώ παρατηρώντας την αποτυχία τους μειώνεται ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητάς τους (Gurvitch & Metzler, 2009). Η παρατήρηση μπορεί να δημιουργήσει προσδοκίες ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μάθουν από τις επιτυχίες των συναδέλφων τους, και έτσι να βελτιώσουν τη δική τους αυτοαποτελεσματικότητα (Gavora, 2010). Συγκεκριμένα, οι

εκπαιδευτικοί μπορούν να μάθουν να είναι αποτελεσματικοί παρακολουθώντας τις αποτελεσματικές συμπεριφορές των άλλων. Αν και είναι λιγότερο ισχυρές από τις προσωπικές διδακτικές εμπειρίες, επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την αίσθηση αποτελεσματικότητας. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται πεπεισμένοι ότι αφού μπορούν να τα καταφέρουν οι συνάδελφοί τους, τότε μπορούν και οι ίδιοι.

Γ. Η λεκτική ή κοινωνική πειθώ (verbal or social persuasion). Η λεκτική ή κοινωνική πειθώ από συναδέλφους και ανωτέρους, όπως για παράδειγμα διευθυντές, μπορεί να επηρεάσει την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (Gavoga, 2010· Morris et al., 2016). Ο βαθμός της επιρροής καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τη γνώση, το κύρος και την αξιοπιστία που κατέχει ο εκπαιδευτικός. Για παράδειγμα, η καθοδήγηση και η ενθάρρυνση μέσω της ανατροφοδότησης είναι κοινά χρησιμοποιούμενες ενέργειες που πιθανώς επηρεάζουν θετικά την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Ουσιαστικά, αποτελεί συναισθηματική στήριξη η οποία δυναμώνει την πίστη του εκπαιδευτικού στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Ενδεχόμενη αρνητική επιρροή θα οδηγούσε σε αποτυχία και σε ένα χαμηλό βαθμό διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας (Gurvitch & Metzler, 2009· Ruble et al., 2011).

Δ. Η σωματική και συναισθηματική κατάσταση (physical and emotional state). Η σωματική και συναισθηματική κατάσταση του εκπαιδευτικού επηρεάζει τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας (Gavoga, 2010). Ένας εκπαιδευτικός που διαθέτει επαγγελματικά προσόντα μπορεί να μην είναι επιτυχημένος εάν επηρεάζεται αρνητικά από προσωπικούς ή ανασταλτικούς συναισθηματικούς παράγοντες. Για παράδειγμα, ο ενθουσιασμός ενός εκπαιδευτικού μπορεί να οδηγήσει σε μια επιτυχημένη διδασκαλία. Από την άλλη πλευρά, το άγχος και άλλες αρνητικές καταστάσεις μπορούν να δημιουργήσουν αρνητική αντίληψη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού. Έτσι, μια κατάσταση έντονης εφίδρωσης και ταχυκαρδίας που μπορεί να προκληθεί από πίεση και άγχος θα μειώσει την αυτοαποτελεσματικότητα. Γενικά, μια ικανότητα περιορισμού της συναισθηματικής διέγερσης μπορεί να αυξήσει την απόδοση βελτιώνοντας το βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας (Gurvitch & Metzler, 2009· Ruble et al., 2011).

Οι παραπάνω πηγές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και επηρεάζουν τα άτομα ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους (Παυλάκη, 2019). Συγκεκριμένα, δημιουργείται μια σχέση επίδρασης και διάδρασης ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, η εμπλοκή των μαθητών, οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, το πώς διαχειρίζονται τη σχολική τους τάξη καθώς και το περιβάλλον του

σχολείου διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους (Gavora, 2010). Έτσι, εκπαιδευτικοί οι οποίοι εκφράζουν υψηλό βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας εμφανίζονται πιο αποφασιστικοί, αφοσιώνονται στην επίτευξη των στόχων τους και καταβάλλουν μεγαλύτερες προσπάθειες για την επίτευξή τους. Ως εκ τούτου, αντιμετωπίζουν με θάρρος τις δυσκολίες που προκύπτουν και βιώνουν λιγότερες αποτυχίες. Αντίθετα, όσοι εκφράζουν χαμηλό βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας χαρακτηρίζονται από απροθυμία και αναποφασιστικότητα αναφορικά με την ικανότητά τους ως προς τη θέσπιση στόχων, με αποτέλεσμα να βιώνουν συναισθήματα έντονου στρες, απελπισίας και να οδηγούνται ευκολότερα σε παραίτηση.

1.3 ΘΕΩΡΙΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Με βάση τον Tschannen-Moran και τους συνεργάτες του (1998), στα μέσα της δεκαετίας του '70 πραγματοποιήθηκε η απαρχή αναφορικά με τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, το 1976 στα πλαίσια της έρευνας του ιδρύματος RAND (Research ANd Development) ο Armor και οι συνεργάτες του (1976), διερεύνησαν ζητήματα αναφορικά με τη διδασκαλία της ανάγνωσης σε μαθητές χαμηλού εισοδήματος σε επιλεγμένα μειονοτικά σχολεία του Los Angeles. Ο Armor και οι συνεργάτες του διερεύνησαν το επίπεδο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι ήταν ικανοί να επηρεάσουν τον τρόπο που ενεργούν, μέσω μεταβλητών οι οποίες θα ερμήνευαν τις διαφορές που θα προέκυπταν στην αποτελεσματικότητα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στις μεθόδους τις οποίες εφαρμόζαν. Αναλυτικότερα, διερεύνησαν το επίπεδο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι ήταν ικανοί να επηρεάσουν τους στόχους και την απόδοση των μαθητών τους, καθώς και το βαθμό στον οποίο πίστευαν πως ο περιβαλλοντικός παράγον επηρέαζε το διδακτικό τους έργο στο σχολείο. Από την έρευνα προέκυψε ότι, εκπαιδευτικοί με ισχυρό βαθμό αποτελεσματικότητας θεωρούσαν ότι ήταν ικανοί να ασκήσουν επιρροή στα κίνητρα και τις επιδόσεις των μαθητών τους (Voris, 2011). Πιο συγκεκριμένα, διαπίστωσαν ότι μαθητές οι οποίοι εκπαιδεύονταν από δασκάλους, οι οποίοι πίστευαν ότι ήταν ικανοί να ασκήσουν σε μεγάλο βαθμό επιρροή στα κίνητρα και τη μάθηση, παρουσίαζαν υψηλότερη αναγνωστική απόδοση συγκριτικά με μαθητές για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι δεν ήταν σε θέση να ξεπεράσουν τα μαθησιακά εμπόδια τα οποία δημιουργούσε το περιβάλλον (Tschannen-Moran & Johnson, 2010).

1.3.1 Η ΘΕΩΡΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ASHTON ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΤΩΝ ΤΗΣ

Η Ashton και οι συνεργάτες της (1984), ανέπτυξαν ένα εννοιολογικό πλαίσιο ώστε να κατανοήσουν τη φύση, τις έννοιες και τις συνέπειες της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Το πλαίσιο περιλάμβανε τρεις διαστάσεις (Voris, 2011):

- τη διδακτική αποτελεσματικότητα (teaching efficacy),
- τη γενική προσωπική αποτελεσματικότητα (general personal efficacy) και
- την προσωπική διδακτική αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (personal teaching efficacy)

Η διδακτική αποτελεσματικότητα αφορά τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού ως προς τη γενική μάθηση και διδασκαλία (Mastrothanas et al., 2021). Εκφράζει δηλαδή, την αίσθηση αποτελεσματικότητας στο βαθμό όπου η αποτελεσματική διδασκαλία αντισταθμίζει τις αρνητικές επιρροές που δημιουργούνται από το περιβάλλον και το διαφορετικό μαθησιακό υπόβαθρο των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν χαμηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας αντιλαμβάνονται τη διαδικασία μάθησης ως αποτέλεσμα της ικανότητας του μαθητή, η οποία επηρεάζεται σε μικρό βαθμό από τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης (Voris, 2011).

Η γενική προσωπική αποτελεσματικότητα, η οποία αποτελεί τη δεύτερη διάσταση της θεωρίας της Ashton και των συνεργατών της, αναφέρεται ως η πεποίθηση του ίδιου του εκπαιδευτικού για τη συνολική αποτελεσματικότητά του και την ικανότητά του να ασκεί θετική επιρροή στη μαθητική επίδοση (Ashton et al., 1984). Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι παρουσιάζουν υψηλό βαθμό προσωπικής αποτελεσματικότητας, θεωρούν ότι διαθέτουν τα απαραίτητα στοιχεία που οδηγούν τους μαθητές στην επιτυχία (Voris, 2011). Έχει αποδειχθεί ότι η προσωπική αποτελεσματικότητα είναι μια γενικότερη αίσθηση αποτελεσματικότητας, η οποία δεν περιορίζεται σε μια συγκεκριμένη κατάσταση αλλά αφορά την υιοθέτηση νέων εκπαιδευτικών τεχνικών για την υποστήριξη των μαθητών (Gibson & Dembo, 1984).

Η τρίτη διάσταση του μοντέλου της Ashton και των συνεργατών της αναφέρεται στην προσωπική διδακτική αποτελεσματικότητα. Πρόκειται για μια σύνθεση της διδακτικής αποτελεσματικότητας και της γενικής προσωπικής αποτελεσματικότητας (Ashton et al., 1984· Dembo & Gibson, 1985). Η προσωπική διδακτική αποτελεσματικότητα αποτελεί τον καλύτερο παράγοντα πρόβλεψης της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών (Gibson & Dembo, 1984). Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εκφράζουν υψηλό

βαθμό προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας, πιστεύουν ότι μπορούν να ασκούν μεγαλύτερη επιρροή στη διαδικασία μάθησης, αναφορικά με εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι το περιβάλλον ή το ακαδημαϊκό υπόβαθρο του μαθητή (Voris, 2011). Θεωρούν ότι οι προσωπικές τους ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις θα οδηγήσουν στην επίτευξη στόχων και σε μια επιτυχημένη μαθησιακή πορεία των μαθητών (Gibson & Dembo, 1984).

Η Ashton και οι συνεργάτες της (1984), τόνισαν τη σημασία και των τριών διαστάσεων καθεμιά από τις οποίες μπορεί να λειτουργήσει και αυτόνομα. Επιπλέον, επισήμαναν ότι οι μέθοδοι τις οποίες επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για τη διαδικασία μάθησης στα σχολεία εξαρτάται από την έννοια της αίσθησης αποτελεσματικότητας (Voris, 2011). Συγκεκριμένα όρισαν την αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως «το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να πιστέψουν ότι έχουν την ικανότητα να επηρεάσουν την επίδοση των μαθητών τους» (Ashton et al., 1984, σ. 28). Ως παράδειγμα αναφέρεται η περίπτωση ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής ο οποίος εξέφρασε αμφιβολίες αναφορικά με τις ικανότητές του, αλλά ήταν πεπεισμένος ότι όλοι οι μαθητές μπορούσαν να μάθουν αν είχαν επιλεχθεί διαφορετικές στρατηγικές παρέμβασης για όσους αντιμετώπιζαν δυσκολίες. Από την άλλη, αναφέρεται η περίπτωση ενός άλλου εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής ο οποίος εξέφρασε σιγουριά αναφορικά με τις ικανότητές του αλλά αμφέβαλλε για το αν όλοι οι μαθητές μπορούσαν τελικά να μάθουν (Voris, 2011).

1.3.2 Η ΘΕΩΡΙΑ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ROTTER

Ο Julian B. Rotter (1966), Αμερικανός ψυχολόγος, θεωρείται ένας από τους πιο διάσημους ψυχολόγους ο οποίος μελέτησε πρώτος την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας. Διατύπωσε, το 1966, τη Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης (Social Learning Theory), η οποία αποτέλεσε πρόδρομο της Θεωρίας της Αυτοαποτελεσματικότητας, χωρίς ωστόσο να υπάρχει ταύτιση των δύο θεωριών (Goddard et al., 2000).

Σύμφωνα με τη Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης στην οποία βασίστηκε υποστήριξε ότι η συμπεριφορά του ατόμου επηρεάζεται όχι τόσο από ψυχολογικούς παράγοντες, αλλά κυρίως από κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς. Με βάση τη Θεωρία του Τόπου Ελέγχου (Locus of Control Theory) όρισε ως τόπο ελέγχου το επίπεδο βάσει του οποίου οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μπορούν να διαμορφώσουν το πώς ενεργούν (Tscannen-Moran et al., 1998). Επεσήμανε ότι, ο έλεγχος αυτός πηγάζει ως ένα βαθμό από τους

εκπαιδευτικούς αλλά και από τον περίγυρό τους (Tscannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Ο Rotter, αντιλήφθηκε την αποτελεσματικότητα ως τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους παράγοντες που βρίσκονται υπό τον έλεγχό τους και οι οποίοι έχουν μεγαλύτερο αντίκτυπο στα αποτελέσματα της διδασκαλίας, παρά σε παράγοντες του περιβάλλοντος του μαθητή, δηλαδή παράγοντες πέρα από την επίδραση των εκπαιδευτικών (Tscannen-Moran et al., 1998). Με βάση τη θεωρία ο τύπος ελέγχου διακρίνεται σε (Voris, 2011):

- εσωτερικό (TLC) και
- εξωτερικό έλεγχο (RSA)

Στη διάκριση αυτή βασίστηκε και η μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας. Ένας εσωτερικός τύπος ελέγχου εκφράζεται με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ ένας εξωτερικός τύπος ελέγχου με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα.

Ο εσωτερικός έλεγχος, αφορά στην αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι οι συμπεριφορές και οι πράξεις τους είναι απόρροια των προσωπικών χαρακτηριστικών και των ικανοτήτων τους (Rotter, 1966· Tscannen-Moran et al., 1998). Πιο συγκεκριμένα, θεωρούν ότι είναι ικανοί να έχουν τον πλήρη έλεγχο ώστε να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους και ως εκ τούτου αναμένουν θετικά αποτελέσματα. Θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς να διδάξουν με τρόπο αποτελεσματικό μαθητές με χαμηλά κίνητρα και προσδοκίες μάθησης, βελτιώνοντας τη στάση τους και τα συναισθήματά τους ως προς τη διαδικασία μάθησης.

Από την άλλη, ο εξωτερικός έλεγχος αναφέρεται στην πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι τα αποτελέσματα των συμπεριφορών και των πράξεών τους οφείλονται σε εξωτερικές αιτίες όπως η τύχη ή η μοίρα (Voris, 2011). Σε αυτήν την περίπτωση, θεωρούν πως οι πράξεις είναι πέρα από το δικό τους έλεγχο, και ως εκ τούτου, αποποιούνται των ευθυνών που τους αναλογούν. Πιστεύουν, δηλαδή, ότι δεν μπορούν να υπερνικήσουν τα εμπόδια που απορρέουν κατά τη μαθησιακή διδασκαλία, θεωρούν ότι ο περιβάλλον χώρος ευθύνεται για τις δυσκολίες που ενδέχεται να προκύψουν και υπερνικά τις διδακτικές τους ικανότητες. Έτσι, πολλές φορές απογοητεύονται και οδηγούνται σε παραίτηση.

Έχει παρατηρηθεί ότι οι δύο τύποι ελέγχου, ο εσωτερικός και εξωτερικός έλεγχος, μπορεί να αλληλεπιδρούν στο άτομο (Voris, 2011). Δηλαδή, να υφίστανται μία εναλλαγή μεταξύ προσωπικών χαρακτηριστικών και εξωτερικού περιβάλλοντος. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι παρουσιάζουν εσωτερικό τύπο ελέγχου θέτουν στόχους και τους επιτυγχάνουν, ενώ όσοι εμφανίζουν εξωτερικό τύπο ελέγχου επιθυμούν να νιώσουν μια σιγουριά και

ασφάλεια. Δηλαδή, όσοι εκφράζουν εσωτερικό τόπο ελέγχου πιστεύουν ότι μπορούν να επηρεάσουν ή να ελέγξουν την κατάσταση, ενώ όσοι εκφράζουν εξωτερικό τόπο ελέγχου πιστεύουν ότι δεν μπορούν να ελέγξουν τα γεγονότα που τους συμβαίνουν (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Η κύρια ιδέα στην οποία βασίστηκε η Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης κατά τον Rotter (1966) περιλαμβάνει τέσσερα βασικά στοιχεία (Voris, 2011):

- το δυναμικό συμπεριφοράς,
- την προσδοκία ή προσδόκιμο,
- την αξία ενίσχυσης και
- την ψυχολογική κατάσταση

Αναλυτικότερα, το δυναμικό της συμπεριφοράς αναφέρεται στην πιθανότητα συμμετοχής σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά την οποία επιλέγει να ακολουθήσει το άτομο. Η προσδοκία ή προσδόκιμο, είναι η πιθανότητα μιας συμπεριφοράς που οδηγεί σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα, ενώ η αξία της ενίσχυσης αναφέρεται στα επιθυμητά αποτελέσματα της συμπεριφοράς. Τέλος, η ψυχολογική κατάσταση, αναφέρεται στην περίπτωση όπου διαφορετικοί άνθρωποι αντιδρούν διαφορετικά στην ίδια κατάσταση (Tschannen-Moran et al., 1998).

Συνεπώς, μέσω της θεωρίας του Rotter, πραγματοποιήθηκε μία πρώτη προσέγγιση προσδιορισμού της έννοιας της αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, προσδιορίζοντας την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας ως την αντίληψη που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με το πόσο ικανοί είναι να ελέγχουν και να ενισχύουν τις πράξεις τους.

1.3.3 Η ΘΕΩΡΙΑ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ BANDURA

Η δεύτερη προσέγγιση της έννοιας της αυτοαποτελεσματικότητας πραγματοποιήθηκε από τον Bandura (1977), ο οποίος έθεσε τη βάση διαμόρφωσης ενός θεωρητικού πλαισίου για την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Ο Albert Bandura, Καναδός ψυχολόγος, εισήγαγε την Κοινωνικογνωστική Θεωρία Μάθησης (Social Cognitive Learning Theory) και τη Θεωρία Αυτοαποτελεσματικότητας (Self-Efficacy Theory). Η Θεωρία Αυτοαποτελεσματικότητας κατά τον Bandura, ορίζει την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ως τον ισχυρισμό του ότι είναι ικανός να διαμορφώνει και να επιτελεί ενέργειες οι οποίες απαιτούνται για μια επιτυχημένη διεκπεραίωση ενός διδακτικού έργου, υπό μια καθορισμένη συνθήκη (Tschannen-Moran et

al., 1998). Λίγο αργότερα, το 1986, ο Bandura όρισε την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως ένα σύνολο από πεποιθήσεις αναφορικά με το πόσο ικανός είναι ο εκπαιδευτικός να συντονίζει και να διευθετεί τις απαιτούμενες ενέργειες, για την εκπλήρωση των διδακτικών στόχων (Voris, 2011). Επεσήμανε, πως οι αντιλήψεις αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα επιδρούν στην προθυμία των εκπαιδευτικών να καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε να πετύχουν τους στόχους τους, να παραμείνουν δυνατοί απέναντι στις αντιξοότητες που θα προκύψουν και να έχουν τον πλήρη έλεγχο των γεγονότων που επιδρούν στη ζωή τους (Bandura, 1986, 1993, 1997).

Η Κοινωνικογνωστική Θεωρία Μάθησης Bandura (1993), αναφέρει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα περιλαμβάνει δύο έννοιες οι οποίες καθορίζουν τις αντιλήψεις των ατόμων αναφορά με το πόσο ικανοί είναι να ελέγχουν το αποτέλεσμα της συμπεριφοράς τους (Voris, 2011). Συγκεκριμένα, ανέφερε (Bandura, 1993):

- την προσδοκία ικανότητας-αυτοαποτελεσματικότητας και
- την προσδοκία αποτελέσματος-ανταπόκρισης

Με βάση τον Bandura (1977, σ. 193), η πρώτη προσδοκία αναφέρεται «στην πεποίθηση ότι το άτομο μπορεί να διαμορφώσει με επιτυχία τη συμπεριφορά που απαιτείται για την επίτευξη των αποτελεσμάτων», ενώ η δεύτερη αναφέρεται «στην υπόθεση του ατόμου ότι μια συγκεκριμένη συμπεριφορά μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη ενός συγκεκριμένου αποτελέσματος» (Bandura, 1977, σ. 194).

Η αυτοαποτελεσματικότητα, επομένως, είναι η αντίληψη του εαυτού μας αλλά όχι του πραγματικού επιπέδου των ικανοτήτων μας. Αξίζει να τονιστεί η σημασία του καθώς συχνά τείνουμε να υπερτιμούμε ή να υποτιμούμε τις ικανότητές μας. «Η προσδοκία ικανότητας είναι η πεποίθηση του ατόμου ότι μπορεί να καταβάλει τις απαραίτητες ενέργειες για την επίτευξη ενός αποτελέσματος, ενώ η προσδοκία αποτελέσματος είναι η εκτίμηση του ατόμου για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου αποτελέσματος στο αναμενόμενο επίπεδο ικανότητας» (Tschannen-Moran et al., 1998, σ. 210).

Βάσει της Κοινωνικογνωστικής Θεωρίας Μάθησης Bandura (1993), οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζονται από δύο παράγοντες (Henson, 2001):

- την ανθρώπινη ελευθερία και
- την τριαδική αμοιβαία αιτιότητα

Ο Henson (2001, σ. 822) ανέφερε ότι τα «άτομα είναι σε θέση να επιλέγουν και να ενεργούν εσκεμμένα ώστε να διαμορφώνουν τη ζωή τους». Οι πεποιθήσεις

αυτοαποτελεσματικότητας επιδρούν επίσης στον τρόπο σκέψης και στη συναισθηματική αντίδραση του ατόμου (Pajares, 1996).

Η τριαδική αμοιβαία αιτιότητα αποτελεί το μηχανισμό μέσω του οποίου λειτουργεί ο ανθρώπινος νους. Ουσιαστικά είναι μία αλληλεπίδραση τριών παραγόντων (Bandura, 1997· Henson, 2001):

- της έκδηλης πραξιακής συμπεριφοράς,
- των εσωτερικών προσωπικών παραγόντων (γνωστικών, συναισθηματικών και περιβαλλοντικών) και
- των περιβαλλοντικών επιρροών

Οι τρεις παραπάνω παράγοντες συνθέτουν το μοντέλο της αμοιβαία τριαδικής αιτιότητας, το οποίο αναφέρει ότι, το πως συμπεριφέρεται το άτομο είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των συμπεριφορικών, προσωπικών και περιβαλλοντικών επιρροών, οι οποίες συντελούν στη διαμόρφωση του περιβάλλοντος του ατόμου ανάλογα με τις ανάγκες του (Glanz et al., 2008). Οι παραπάνω παράγοντες αλληλεπιδρούν με τέτοιο τρόπο που ορίζουν τις σκέψεις του ατόμου και διαμορφώνουν τη συμπεριφορά του (Henson, 2001).

Οι παραπάνω θεωρίες επηρεάζουν τα κίνητρα και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και συμβάλλουν στην επαγγελματική και προσωπική τους εξέλιξη.

1.4 ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

1.4.1 ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ROTTER

Σύμφωνα με τη θεωρία του Rotter (1966) υπάρχουν δύο κλίμακες προκειμένου να μετρηθεί η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η κλίμακα των Rose και Medway (1981) TLC (Teacher Locus of Control) και η κλίμακα του Guskey (1981) RSA (Responsibility for Student Achievement).

Η κλίμακα «τόπος ελέγχου του εκπαιδευτικού», TLC, αποτελείται από 28 στοιχεία από τα οποία τα 14 αντιπροσωπεύουν τις επιτυχημένες προσπάθειες των μαθητών και τα υπόλοιπα 14 τις αποτυχίες τους. Σε έρευνες των Brouwers και Tomic (2000) και των Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001) που χρησιμοποίησαν την κλίμακα των Rose και Medway (1981), προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι παρουσίασαν ισχυρή αυτοαποτελεσματικότητα διέθεταν εσωτερικό έλεγχο αναφορικά με τη σχολική επιτυχία

και αποτυχία, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που παρουσίασαν λιγότερο ισχυρή αυτοαποτελεσματικότητα.

Η κλίμακα RSA του Guskey (1981) αξιολογεί το πόσο υπεύθυνοι είναι οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τα αποτελέσματα της απόδοσης των μαθητών στο σχολείο. Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελείται από 30 στοιχεία τα οποία διερευνούν τις ικανότητες του εκπαιδευτικού, την προσπάθεια που καταβάλλει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, το επίπεδο της δυσκολίας της εκπαιδευτικής διδασκαλίας καθώς και την ύπαρξη του παράγοντα τύχης. Σε έρευνες των Brouwers και Tomic, 2000 και των Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001) που χρησιμοποίησαν την κλίμακα RSA του Guskey (1981) προέκυψε ότι εκπαιδευτικοί οι οποίοι παρουσίασαν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα έδειχναν μεγαλύτερη υπευθυνότητα ως προς την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών ενώ οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα επιδείκνυαν λιγότερη υπευθυνότητα.

1.4.2 ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ BANDURA

Σύμφωνα με τη θεωρία του Bandura (1986) προκειμένου να μετρηθεί η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αναπτύχθηκαν οι παρακάτω κλίμακες (Ashton et al., 1984· Gibson & Dembo, 1984· Riggs & Enochs, 1990· Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001· Woolfolk & Hoy, 1990):

- Ashton Vignettes
- TES (Teacher Efficacy Scale)
- STEBI (Science Teaching Efficacy Belief Instrument)
- TSES (Teacher Self Efficacy Scale)
- TSES (Teachers' Self Efficacy Scale)

Αναλυτικότερα, οι Gibson και Dembo (1984) (όπως αναφέρεται στη Voris, 2011), δημιούργησαν την κλίμακα διδακτικής αποτελεσματικότητας (Teacher Efficacy Scale, TES) με βάση την Κοινωνικογνωστική Θεωρία Μάθησης του Bandura (1986). Η TES η οποία αρχικά αποτελούνταν από 25 στοιχεία (items) αναπτύχθηκε μετά από μία πιλοτική έρευνα που διενεργήθηκε σε 208 εκπαιδευτικούς 13 σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Κάθε στοιχείο βαθμολογούνταν με βάση μια 6βαθμη κλίμακα Likert που κυμαινόταν μεταξύ του 1 (διαφωνώ απόλυτα) και του 6 (συμφωνώ απόλυτα). Με βάση τους Gibson και Dembo (1984) η κλίμακα αποτελούνταν από δύο διαστάσεις, οι οποίες αντιστοιχούσαν στην προσδοκία ικανότητας-αυτοαποτελεσματικότητας και την προσδοκία αποτελέσματος-ανταπόκρισης. Οι Gibson και Dembo (1984), συγκεκριμένα, όρισαν την

πρώτη διάσταση ως προσωπική διδακτική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Personal Teacher Efficacy-PTE) αντιστοιχίζοντάς την στην προσδοκία ικανότητας-αυτοαποτελεσματικότητας κατά τον Bandura (1986). Συγκεκριμένα, η προσωπική διδακτική αποτελεσματικότητα αντικατοπτρίζει την αίσθηση του εκπαιδευτικού ότι κατέχει τα απαραίτητα προσόντα και τις ικανότητες έτσι ώστε να επιδρά στη διαδικασία μάθησης των μαθητών (Ashton et al., 1984). Αναφέρεται δηλαδή, στην αίσθηση της προσωπικής ευθύνης του εκπαιδευτικού για τη μαθησιακή διαδικασία και ευρύτερα στον τρόπο συμπεριφοράς των μαθητών.

Η δεύτερη διάσταση ορίστηκε από τους ερευνητές ως γενική διδακτική αποτελεσματικότητα (General Teacher Efficacy-GTE), σε αντιστοίχιση με την προσδοκία αποτελέσματος-ανταπόκρισης του Bandura (1986). Η γενική διδακτική αποτελεσματικότητα, αντικατοπτρίζει την αίσθηση σημαντικότητας της συμβολής των εκπαιδευτικών στη σχέση μεταξύ διδασκαλίας και μάθησης. Όπως προέκυψε από την έρευνα των Gibson και Dembo (1984), οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι παρουσίαζαν υψηλές αποδόσεις στη γενική και προσωπική διδακτική αποτελεσματικότητα, ήταν πιο ενεργητικοί, δραστήριοι, επίμονοι και εξέφραζαν μεγαλύτερη σιγουριά αναφορικά με τη μαθητική απόδοση. Αντίθετα, εκπαιδευτικοί με χαμηλή απόδοση στη γενική και στην προσωπική διδακτική αποτελεσματικότητα αναμενόταν να δηλώσουν πιο εύκολα παραίτηση στην περίπτωση που η διδασκαλία τους δεν είχε επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα (Tschannen-Moran et al., 1998).

Παρατηρήθηκαν, ωστόσο, κάποιου είδους αμφιβολίες αναφορικά με τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας. Οι ερευνητές συμφώνησαν ότι η αποτελεσματικότητα ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας ήταν σε κάποιο βαθμό δεδομένη (Gibson & Dembo, 1984). Το ερώτημα τέθηκε αναφορικά με την καταλληλότητα και εγκυρότητα των κλιμάκων που χρησιμοποιούνταν για τη μέτρηση τόσο της γενικής όσο και της προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας. Προκειμένου να απαντηθεί το παραπάνω ερώτημα, οι ερευνητές προέβησαν στην τροποποίηση του TES (Gibson & Dembo, 1984). Συγκεκριμένα, οι Riggs και Enochs (1990) τροποποίησαν το TES ώστε να εφαρμοστεί στον κλάδο των φυσικών επιστημών και προέκυψε η κλίμακα STEBI (Science Teaching Efficacy Belief Instrument). Η κλίμακα αποτελούνταν από 25 στοιχεία τα οποία βαθμολογούνταν βάσει μιας 5βαθμης κλίμακας μεταξύ του 1 (διαφωνώ απόλυτα) και του 5 (συμφωνώ απόλυτα).

Οι Woolfolk και Hoy (1990), διεξήγαγαν μια μελέτη σε δείγμα 182 εκπαιδευτικών, χρησιμοποιώντας 22 στοιχεία (items) από την κλίμακα TES. Η έρευνά τους αναθεώρησε

την TES των Gibson και Dembo (1984) και συσχέτισε την αποτελεσματικότητα με τις πεποιθήσεις περί ελέγχου και κινήτρων των εκπαιδευτικών. Μέσω της έρευνάς τους, επιβεβαιώθηκε η ύπαρξη δύο διαστάσεων της κλίμακας διδακτικής αποτελεσματικότητας, δηλαδή, της γενικής και της προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας, υποστηρίζοντας τη θεωρία του Bandura (1986) σχετικά με την προσδοκία αποτελέσματος και την προσδοκία ικανότητας-αυτοαποτελεσματικότητας. Η αναθεωρημένη έκδοση του TSES των Woolfolk και Hoy (1990) χρησιμοποίησε μια κλίμακα Likert 4 στοιχείων η οποία κυμαινόταν μεταξύ του 1 (διαφωνώ απόλυτα) και του 4 (συμφωνώ απόλυτα). Επιπλέον, οι Hoy και Woolfolk (1993), χρησιμοποίησαν μια μικρότερη εκδοχή της παραπάνω κλίμακας η οποία αποτελούνταν από 10 στοιχεία (items). Πέντε στοιχεία αφορούσαν την προσωπική διδακτική αποτελεσματικότητα και πέντε τη γενική διδακτική αποτελεσματικότητα. Και οι δύο εκδοχές της κλίμακας σημείωσαν υψηλούς δείκτες αξιοπιστίας και εγκυρότητας.

Καθώς οι ερευνητές συνέχισαν να εξετάζουν τη δομή της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, διαπίστωσαν ότι οι τρέχουσες κλίμακες δημιούργησαν ένα αίσθημα ανησυχίας αναφορικά με τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων, την ερμηνεία τους και τις μη ικανοποιητικές συσχετίσεις μεταξύ των παραμέτρων και των συμμετεχόντων (Woolfolk & Hoy, 1990). Όταν ένα στοιχείο της κλίμακας περιόριζε σε μεγάλο βαθμό την έρευνα, υπήρχε ο κίνδυνος απώλειας της προγνωστικής ισχύος και του πλαισίου στο οποίο πραγματοποιούνταν η μέτρηση. Προκειμένου να περιοριστεί ο κίνδυνος αυτός θα έπρεπε η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών να αξιολογούνταν σε διαφορετικές παραμέτρους και πλαίσια (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Συγκεκριμένα, θα έπρεπε να αξιολογούνταν τόσο η προσωπική όσο και η γενική διδακτική ικανότητα υπό καθορισμένα πλαίσια διδασκαλίας (Tschannen-Moran et al., 1998).

Έτσι, πραγματοποιήθηκε νέα έρευνα στο πανεπιστήμιο του Οχάιο στην οποία συμμετείχαν οχτώ μεταπτυχιακοί φοιτητές και δύο ερευνητές, οι οποίοι κατά τη διάρκεια παρακολούθησης ενός σεμιναρίου αναφορικά με τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, ξεκίνησαν να εργάζονται για ένα νέο μέτρο αποτελεσματικότητας (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Στόχος τους ήταν να δημιουργήσουν στοιχεία (items) βάσει των οποίων όλοι οι συμμετέχοντες θα συμφωνούσαν να απαντήσουν ώστε να προκύψει μια πλήρη εικόνα της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργήθηκε η κλίμακα Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών του Οχάιο (Ohio

State Teacher Efficacy Scale-OSTES) η οποία επικυρώθηκε μέσω τριών διαφορετικών μελετών (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Οι Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001), αναφέρθηκαν στην Κλίμακα Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών του Οχάιο (OSTES) ως κλίμακα Αίσθησης Αποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικού (Teachers' Sense of Efficacy Scale-TSES). Συγκεκριμένα, στην πρώτη τους μελέτη περιλαμβάνονταν 224 συμμετέχοντες, 146 από τους οποίους ήταν συνταξιούχοι εκπαιδευτικοί και οι υπόλοιποι 78 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, στους οποίους ζητήθηκε να δώσουν απάντηση σε μία 9βαθμη κλίμακα Likert 52 ερωτήσεων που κυμαινόταν μεταξύ του 1 (καθόλου σημαντικό) και του 9 (πάρα πολύ σημαντικό). Με αυτόν τον τρόπο περιορίστηκαν τα στοιχεία της κλίμακας από 52 σε 32 items.

Στη δεύτερη έρευνα περιλαμβάνονταν συνολικά 217 συμμετέχοντες, 70 εκ των οποίων ήταν συνταξιούχοι εκπαιδευτικοί και 147 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Ως αποτέλεσμα της δεύτερης μελέτης προέκυψε το συμπέρασμα ότι το OSTES θα μπορούσε να απλοποιηθεί σε 18 στοιχεία από τα 32 που περιλαμβάνονταν στην πρώτη μελέτη (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Επιπλέον, εντοπίστηκαν τρεις υποκλίμακες, η αυτοαποτελεσματικότητα στρατηγικών διδασκαλίας, η αυτοαποτελεσματικότητα διαχείρισης της τάξης και η ενεργή συμμετοχή μαθητών. Τα συμπεράσματα της δεύτερης μελέτης ήταν αρκετά ενθαρρυντικά αφού η κλίμακα των 18 στοιχείων παρουσίασε υψηλούς δείκτες αξιοπιστίας και εγκυρότητας (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Ωστόσο, η αδυναμία που προέκυψε στην υποκλίμακα διαχείρισης της τάξης οδήγησε σε μια τρίτη ερευνητική μελέτη. Σκοπός της τρίτης μελέτης ήταν η περαιτέρω βελτίωση του OSTES (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Συγκεκριμένα, οι ερευνητές εξέφρασαν ανησυχίες αναφορικά με το TSES των 18 στοιχείων (Roberts & Henson, 2001). Διαπίστωσαν ότι η υποκλίμακα της διαχείρισης της τάξης ήταν μη ικανοποιητική και πρότειναν την αφαίρεση των συγκεκριμένων στοιχείων ή την αντικατάστασή τους. Οι συμμετέχοντες στη συγκεκριμένη μελέτη αποτελούνταν από 103 συνταξιούχους εκπαιδευτικούς και 255 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Η κλίμακα TSES που προέκυψε περιλάμβανε μια εκδοχή 24 στοιχείων και μια πιο σύντομη μορφή 12 στοιχείων (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Το κάθε στοιχείο βαθμολογούνταν σε μια 5βαθμη κλίμακα Likert μεταξύ του 1 (καθόλου) και του 5 (σε μεγάλο βαθμό). Και οι δύο κλίμακες διατήρησαν υψηλή αξιοπιστία και στις τρεις διαστάσεις, της συμμετοχής μαθητών, των διδακτικών στρατηγικών και της διαχείριση της τάξης. Προέκυψε ότι «το

TSES λειτουργεί με τέτοιο τρόπο ώστε να περιλαμβάνει ένα ευρύτερο φάσμα διδακτικών στόχων» (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001, σ.801). Επιπρόσθετα, οι παραπάνω μελετητές συμπέραναν ότι η συνολική κλίμακα αλλά και οι τρεις υποκλίμακες παρουσίασαν υψηλούς δείκτες εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

Επομένως, το TSES αξιολογεί τις παραμέτρους οι οποίες θεωρούνται ζωτικής σημασίας για μια καλή διδασκαλία, ενώ παρέχει πληροφορίες στον ερευνητή αναφορικά με τους τρεις παράγοντες που αξιολογούν την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Με βάση τους Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001), το TSES είναι καταλληλότερο από τις προαναφερόμενες κλίμακες προκειμένου να μετρηθεί η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι έχει μια ενιαία και σταθερή δομή παραγόντων και αξιολογεί ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων το οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητά τους σε διαφορετικά περιβάλλοντα και συνθήκες.

Έχει παρατηρηθεί πως η πλειονότητα των ερευνών χρησιμοποιεί την παραπάνω κλίμακα ώστε να μετρήσει την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής λόγω της ύπαρξης περιορισμένου αριθμού ερευνών και μη κατάλληλων εργαλείων για τους εκπαιδευτικούς της ειδικής εκπαίδευσης (Malinen et al., 2012).

1.5 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1.5.1 ΦΥΛΟ

Έρευνες καταδεικνύουν ότι το φύλο έχει σημαντική επίδραση στο πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την αποτελεσματικότητά τους (Aktas et al., 2013· Mastrothanasis et al., 2021). Συγκεκριμένα, οι έρευνες αναφορικά με την επίδραση του φύλου στην αυτοαποτελεσματικότητα καταλήγουν σε διαφοροποιημένα αποτελέσματα (Karimvand, 2011). Ορισμένες μελέτες, δείχνουν ότι οι άνδρες έχουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας (Specht et al., 2016), ενώ άλλες αναφέρουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των γυναικών υπερिशύει έναντι των ανδρών (Özokcu, 2017· Shaukat et al., 2019). Αναλυτικότερα, σε έρευνες διαπιστώθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν σημαντικά υψηλότερες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, στη διαχείριση της τάξης, τις στρατηγικές που ακολουθούν στη διδασκαλία τους και τη συμμετοχή τους στην εμπλοκή των μαθητών, συγκριτικά με

τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (Mastrothanasis et al., 2021). Το παραπάνω εύρημα είναι σύμφωνο με τον Sprech και τους συνεργάτες του (2016), όπου στην έρευνά τους, οι άνδρες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εμφάνισαν ισχυρότερη αυτοαποτελεσματικότητα από τις γυναίκες συναδέλφους τους. Αντίθετα, στα αποτελέσματα του Özoğlu (2017) και του Shaikat και των συνεργατών του (2019), οι γυναίκες ανέφεραν υψηλότερες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας συγκριτικά με τους άνδρες. Ομοίως, και τα αποτελέσματα άλλων μελετών καταδεικνύουν το γεγονός πως γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερέχουν συγκριτικά με τους άντρες εκπαιδευτικούς ως προς την αποτελεσματικότητα και αυτοαποτελεσματικότητα (Andersen, 2011· Karimvand, 2011).

Αντίθετα, στις μελέτες του Motallebzadeh και των συνεργατών του (2014) και του Odanga και των συνεργατών του (2015), η επίδραση του παράγοντα φύλο δε φάνηκε να ασκεί επίδραση στο πόσο αποτελεσματικοί νιώθουν οι εκπαιδευτικοί. Η περίπτωση, δηλαδή, κατά την οποία δεν υφίστανται κάποιου είδους επίδραση του φύλου ως μεταβλητή στην αυτοαποτελεσματικότητα και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό συμπέρασμα το οποίο αναιρεί την πεποίθηση ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερέχουν συγκριτικά με τους άντρες αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα και την αποτελεσματικότητά τους (Ross, 1994· Kiousi et al., 2017).

1.5.2 ΗΛΙΚΙΑ

Όσον αφορά την επιρροή της ηλικίας στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ο Motallebzadeh και οι συνεργάτες του (2014), ανέφεραν ότι όσο αυξάνεται η ηλικία η αυτοαποτελεσματικότητα ελαττώνεται. Ομοίως, και στις μελέτες των Tabancalı και Çelik (2013), οι μικρότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί παρουσίασαν ισχυρότερη αυτοαποτελεσματικότητα σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς. Αντιθέτως, έρευνα έδειξε ότι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας αισθάνονταν πιο αποτελεσματικοί στον εκπαιδευτικό τους ρόλο και στην απόδοσή τους στην αίθουσα διδασκαλίας από τους νεότερους συναδέλφους τους (Sarris et al., 2020). Συγκεκριμένα, σε έρευνα 255 εκπαιδευτικών στις ΗΠΑ προέκυψε ότι, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας συγκριτικά με τους μεγαλύτερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007). Αναλυτικότερα, οι νεότεροι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πιο χαμηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας από τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, σε άλλες μελέτες, η ηλικία δεν αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα της αυτοαποτελεσματικότητας

και ως εκ τούτου, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση της ηλικίας στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Antoniou et al., 2017· Klassen & Chiu, 2010· Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014).

1.5.3 ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ

Σε αρκετές έρευνες η διδακτική εμπειρία αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα που διαμόρφωσε την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Aktas et al., 2013· Leyser et al., 2011· Specht et al., 2016). Ο παράγοντας της διδακτικής εμπειρίας, φάνηκε να σχετίζεται θετικά με τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών θεωρείται πιο εύπλαστη κατά το αρχικό στάδιο ανάληψης καθηκόντων και εν συνεχεία αυξάνεται με σταθερούς ρυθμούς καθώς οι εκπαιδευτικοί γίνονται πιο έμπειροι (Wolters & Daugherty, 2007). Σύμφωνα με τον Bandura (1986), οι εμπειρίες από προηγούμενες προσωπικές επιτυχίες αποτελούν σημαντική πηγή πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας. Αναλυτικότερα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε, εκπαιδευτικοί κατά το πρώτο έτος του διορισμού τους παρουσίασαν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης και την υιοθέτηση διδακτικών πρακτικών, συγκριτικά με τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς (Wolters & Daugherty, 2007). Οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί έδειξαν υψηλότερα επίπεδα πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας αναφορικά με τους παράγοντες της στρατηγικής διδασκαλίας, της μαθητικής εμπλοκής και του τρόπου με τον οποίο διαχειρίζονται τη σχολική τους τάξη, συγκριτικά με όσους εκπαιδευτικούς παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα διδακτικής εμπειρίας (Mastrothanasis et al., 2021).

Σύμφωνη με τα παραπάνω είναι και η έρευνα των Lin και Tsai (1999) και του Lin και των συνεργατών του (2002), στις οποίες οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί, φάνηκε να εξέφρασαν πιο υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας συγκριτικά με τους λιγότερο έμπειρους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς. Οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί αναγκάζονταν τις περισσότερες φορές να επαναπροσδιορίσουν τα κριτήριά τους αναφορικά με την αποτελεσματικότερη μέθοδο διδασκαλίας κατά την είσοδο τους στο περιβάλλον της σχολικής τάξης (Tschannen-Moran & Hoy, 2007), και ως εκ τούτου να επηρεάζεται η αυτοαποτελεσματικότητά τους. Σε μελέτη σε σύνολο 255 εκπαιδευτικών στις ΗΠΑ, προέκυψε ότι νεότεροι εκπαιδευτικοί, με μικρότερη εμπειρία από 3 έτη, εξέφρασαν κατά μέσο όρο χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, συγκριτικά με τους

συναδέλφους τους οι οποίοι διέθεταν τουλάχιστον 4 έτη διδακτικής εμπειρίας (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007).

Ωστόσο, κατά το μέσο και προς το τέλος της επαγγελματικής σταδιοδρομίας φάνηκε να επηρεάζεται η ικανοποίηση από την εργασία (Kooij et al., 2008). Έρευνα έδειξε ότι, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρουσίασε αύξηση μέχρι το μέσον της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας και μείωση στα μεταγενέστερα στάδια της σταδιοδρομίας τους (Klassen & Chiu, 2011). Σε αυτήν την περίπτωση, τα χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μεγαλύτερης ηλικίας, με υψηλότερη διδακτική εμπειρία, δε φάνηκε να επηρεάζεται μόνο από βιολογικούς και ψυχολογικούς παράγοντες λόγω ηλικίας, αλλά και από τις στερεοτυπικές πεποιθήσεις των συναδέλφων εκπαιδευτικών και των μαθητών τους αναφορικά με τη διδακτική τους απόδοση λόγω του γήρατος (Klassen & Chiu, 2010). Έτσι, ενώ οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας κατά την ανάληψη υπηρεσίας, οι πεποιθήσεις τους άλλαξαν προς το τέλος της επαγγελματικής τους καριέρας (Klassen & Chiu, 2010· Motallebzadeh et al., 2014).

Τέλος, έχουν διεξαχθεί και μελέτες στις οποίες βρέθηκε αρνητική επίδραση ανάμεσα στα έτη διδακτικής εμπειρίας και στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Ross et al., 1996· Ghai & Yaghi, 1997) καθώς και άλλες στις οποίες δε βρέθηκε κάποιου είδους στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών (Antonioni et al., 2017).

1.5.4 ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ

Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών του εκπαιδευτικού, έρευνες έδειξαν ότι δε σχετίζεται σημαντικά με την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, όπως η διδακτική εμπειρία που προαναφέρθηκε (Tella, 2008· Guo et al., 2012). Ωστόσο, άλλες έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης ανέφεραν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα συγκριτικά με τους συναδέλφους τους οι οποίοι διέθεταν μόνο το βασικό τους πτυχίο (Gavora, 2010· Jelagat, 2014). Εκπαιδευτικοί οι οποίοι διέθεταν σπουδές πλέον από τις κύριες, όπως μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα σε συνάφεια με το αντικείμενό τους, είτε κάποιο σεμινάριο επιμόρφωσης στην εκπαίδευση, φαίνεται ότι υιοθετούσαν ισχυρότερα κίνητρα και στόχους συγκριτικά με τους συναδέλφους τους και ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με αυτούς (Fritz et al., 2001· Wolters & Daugherty,

2007· Yost, 2002). Ειδικότερα, εκπαιδευτικοί κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στη μαθητική εμπλοκή, στη διαχείριση της τάξης και στις στρατηγικές διδασκαλίας σε σύγκριση με όσους εκπαιδευτικούς διέθεταν μόνο τον κύριο τίτλο σπουδών (Brown, 2007). Επιπρόσθετα, εκπαιδευτικοί κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος, παρουσίασαν ισχυρότερη αυτοαποτελεσματικότητα σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς (Alwaleedi, 2016).

1.6 Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ-ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Δέσμευση είναι ο συναισθηματικός δεσμός των εργαζομένων οι οποίοι απασχολούνται σε έναν οργανισμό (Mowday et al., 1982, όπως αναφέρεται στους Chesnut & Burley, 2015). Με βάση τους παραπάνω ερευνητές, η έννοια της δέσμευσης διακρίνεται σε δέσμευση προς τον οργανισμό (organizational commitment) και δέσμευση προς το επάγγελμα (professional commitment). Αναφορικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, η δέσμευση διακρίνεται σε δέσμευση στο εκπαιδευτικό επάγγελμα και δέσμευση στο σχολικό περιβάλλον, στο πλαίσιο του οποίου ασκεί το διδακτικό του έργο ο εκπαιδευτικός. Έτσι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να μην είναι προσηλωμένος στο σχολείο στο οποίο εργάζεται αλλά να παραμένει προσηλωμένος στο επάγγελμά του (Billingsley & Cross, 1992).

Η δέσμευση στο επάγγελμα θεωρείται μια μορφή κινήτρου (Rosenholtz, 1989). Το κίνητρο ορίζεται ως οτιδήποτε παρακινεί και ωθεί το άτομο σε δράση με σκοπό την επίτευξη κάποιου στόχου (Schunk & Usher, 2011). Η δέσμευση ερμηνεύεται ως η συμπεριφορά που κατευθύνεται προς το στόχο και επηρεάζεται από εσωτερικά κίνητρα, όπως η αυτοαποτελεσματικότητα και η αξία και από εξωτερικά κίνητρα, όπως ο μισθός και το φόρτο εργασίας. Η δέσμευση των εκπαιδευτικών αποτελεί εσωτερικό υψηλό κίνητρο που σχετίζεται με την απόδοση (Rosenholtz, 1989). Η θετική απόδοση επιβραβεύεται, ενώ η κακή απόδοση μπορεί να οδηγήσει σε αποξένωση και απεμπλοκή και σε μια κακή απόδοση (Ware & Kitsantas, 2011).

Η δέσμευση στο επάγγελμα εκφράζεται από τη διάσταση της συναισθηματικής δέσμευσης στο επάγγελμα (affective commitment), τη δέσμευση με βάση κανονιστικά πρότυπα (normative commitment) και τη διαρκή δέσμευση (continuance commitment) (Meyer et al., 1993). Συγκεκριμένα, η πρώτη διάσταση αφορά τη συναισθηματική

προσήλωση του ατόμου στο επάγγελμά του, η δεύτερη διάσταση αναφέρεται στο προσωπικό αίσθημα του ατόμου να είναι προσηλωμένο στο επάγγελμά του και η τρίτη διάσταση περιλαμβάνει το κόστος που επωμίζεται το άτομο αν παραιτηθεί από τα επαγγελματικά του καθήκοντα (Meyer et al., 1993). Η συναισθηματική δέσμευση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού υποδηλώνει το επίπεδο βάσει του οποίου το άτομο ενεργεί και εκτελεί τις δραστηριότητες στον εργασιακό χώρο και δείχνει το επίπεδο σημαντικότητας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Brown & Leigh, 1996).

Ο Bakan και οι συνεργάτες του (2011), (όπως αναφέρεται στους Chesnut & Burley, 2015), όρισαν ως συναισθηματική αφοσίωση του εκπαιδευτικού, τη συναισθηματική του προσήλωση και την εισχώρησή του στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Η συναισθηματική δέσμευση του εκπαιδευτικού αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα της διδακτικής επιτυχίας (Fink, 1992). Επιπλέον, η προσήλωση των εκπαιδευτικών στη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα επιτυχίας και καθορίζει την εξέλιξη του επαγγέλματος της εκπαίδευσης (Nias, 1981). Επιπλέον, είναι πολύτιμο εργαλείο για την εκτέλεση και την αποτίμηση μιας επιτυχημένης μαθησιακής διαδικασίας (Somech & Bogler, 2002).

Συμπεραίνεται επομένως ότι, η συναισθηματική δέσμευση αποτελεί μια ελεύθερη παρόρμηση η οποία οδηγεί σε ισχυρή αποδοτικότητα. Στην περίπτωση όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται έτοιμοι να φέρουν εις πέρας τα καθήκοντά τους και νιώθουν την ασφάλεια ότι ανήκουν κάπου, διακατέχονται από υψηλό βαθμό προσήλωσης και δέσμευσης, επιθυμούν να εκπληρώσουν τους στόχους τους και θέλουν να μείνουν ενεργοί και προσηλωμένοι σε αυτούς (Chesnut & Burley, 2015).

1.7 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ

Η δέσμευση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, όπως κάθε άλλη επαγγελματική δέσμευση, είναι ο ψυχολογικός δεσμός που έχει ένα άτομο με τη διδασκαλία, ως ρόλο, ως επάγγελμα αλλά και ως θεσμό (Chesnut & Cullen, 2014). Η συναισθηματική δέσμευση αποτελεί σημαντική συνιστώσα η οποία κρίνει την παραμονή ή μη του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα. Οι Ware και Kitsantas (2011), περιέγραψαν τη συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών ως την πρόθεσή τους να παραμείνουν προσηλωμένοι και αφοσιωμένοι στη διδασκαλία. Στην έρευνά τους οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής δέσμευσης όταν ήταν περισσότερο αποτελεσματικοί, είχαν την υποστήριξη των διευθυντών τους, ήταν ικανοί να επηρεάσουν τις πολιτικές στο πλαίσιο

της τάξης τους και ευρύτερα, στο χώρο εργασίας τους (Ware & Kitsantas, 2007). Επίσης, ήταν σε θέση να αντιμετωπίζουν τις νέες προκλήσεις με αισιοδοξία (Rosenholtz, 1989). Αντιθέτως, όταν οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν ότι δεν μπορούσαν να ελέγξουν τις συνθήκες εργασίας τους, αισθάνονταν αδύναμοι και έτσι απέφευγαν νέες προκλήσεις στο χώρο εργασίας (Rosenholtz, 1989).

Ο Porter και οι συνεργάτες του (1974) (όπως αναφέρεται στους Chesnut & Burley, 2015), διατύπωσαν δύο παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν τη συναισθηματική δέσμευση. Το να τηρούνται οι στόχοι του εκπαιδευτικού οργανισμού και να καταβάλλεται η ανάλογη προσπάθεια με σκοπό την πραγματοποίηση των όσων έχουν τεθεί για την εκπλήρωση αυτής της προσπάθειας. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεσμεύονται συναισθηματικά στο επάγγελμα διότι το επιθυμούν οι ίδιοι, αποδεικνύεται ότι είναι πιο παραγωγικοί και αποδοτικοί. Ο Mowday (1982) (όπως αναφέρεται στους Chesnut & Burley, 2015), διατύπωσε τέσσερις παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στο βαθμό διαμόρφωσης της συναισθηματικής δέσμευσης. Συγκεκριμένα, ανέφερε τα ατομικά στοιχεία, τα στοιχεία δόμησης του εκπαιδευτικού οργανισμού, τα στοιχεία που αφορούν τις εργασιακές συνθήκες αλλά και τη διδακτική προϋπηρεσία.

Στη βιβλιογραφία αναφορικά με τη δέσμευση των εκπαιδευτικών, οι ερευνητές έχουν επικεντρωθεί κυρίως στη θετική φύση του όρου. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές επικεντρώνονται σε πτυχές ενδυνάμωσης της ψυχολογικής προσκόλλησης, της διδακτικής σταδιοδρομίας και της επιτυχής εισόδου στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Αναφορικά με τη μέτρησή της, ορισμένοι ερευνητές χρησιμοποιούν ερωτήσεις που αποσκοπούν στη διερεύνηση μιας πιθανής επιστροφής ή εισόδου των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία κατά τον επόμενο χρόνο (Evans & Tribble, 1986) και άλλοι αναζητούν απαντήσεις αναφορικά με το πόσα χρόνια οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν να παραμείνουν στο επάγγελμα (Bruinsma & Jansen, 2010). Ωστόσο, οι περισσότεροι ερευνητές τείνουν να επικεντρώνονται σε ψυχολογικά μέτρα αυτοαναφοράς προσπαθώντας να διερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται την αξία του επαγγέλματος, την προσκόλληση στην εργασία και τις αντιλήψεις και προσδοκίες που δημιουργούνται από τους ίδιους στο επάγγελμα (Chesnut & Cullen, 2014· Klassen et al., 2012).

1.8 ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

1.8.1 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Οι Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001) επεσήμαναν ότι, οι αντιλήψεις αναφορικά με τη διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών ορίζεται ως αυτοαποτελεσματικότητα ή αίσθηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, αναφορικά με τις αντιλήψεις τους για το πόσο ικανοί είναι να διαμορφώνουν και να επιτελούν αποτελεσματικές παρεμβάσεις διδασκαλίας με στόχο την επιτυχή ολοκλήρωση των στόχων της διδασκαλίας τους.

Οι υποχρεώσεις της διδασκαλίας και η αξιολόγηση του ίδιου του εκπαιδευτικού στην οργάνωση και διεκπεραίωση των απαιτούμενων ενεργειών ορίζει την αίσθηση της αποτελεσματικότητάς του. Μέσω αυτής οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται σε εκπλήρωση στόχων και σε υψηλότερα επίπεδα απόδοσης στη σχολική τάξη (Mastrothanasis et al., 2021).

Το επίπεδο προετοιμασίας και η σωστή ποιοτική εκπαίδευση του εκπαιδευτικού αποτελούν δείκτη της αυτοαποτελεσματικότητάς του. Συνήθως, τα υψηλά ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας συνδυάζονται με την επερχόμενη μελλοντική επαγγελματική ικανοποίηση, παραμονή στην εργασία, αφοσίωση στη διδασκαλία και επαγγελματική αναγνώριση (Antoniou et al., 2017). Επομένως, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας συμβάλουν στη διαμόρφωση της ικανότητας μάθησης και των μαθητικών κινήτρων (Guo et al., 2010· Guo et al., 2013· Scwab, 2019· Szabo & Mokhtari, 2004).

Πάνω από δύο δεκαετίες, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα, έχουν αναγνωριστεί ως ζωτικό ζήτημα προκειμένου να ενισχυθεί η εκπαιδευτική διαδικασία και η στάση απέναντι στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς (Mastrothanasis et al., 2021). Εκπαιδευτικοί με υψηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, έχουν περισσότερες ικανότητες σχεδιασμού και οργάνωσης αποτελεσματικής διδασκαλίας, θέτουν συγκεκριμένους ρεαλιστικούς στόχους και έχουν υψηλές προσδοκίες. Χρησιμοποιώντας κινήσεις του σώματός τους όταν διδάσκουν, δίνουν περισσότερο έκφραση στον τρόπο διδασκαλίας τους, αποφεύγοντας τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση, υιοθετώντας μαθητοκεντρικές μεθόδους, δίνοντας παράλληλα την αντίστοιχη ανατροφοδότηση ώστε να καθοδηγούν ορθότερα τους μαθητές τους (Παυλάκη, 2019).

Έχουν, επίσης, αυτοπεποίθηση αναφορικά με το πόσο ικανοί είναι να διδάσκουν, καθώς και για τη δυνατότητα να ασκούν θετική επιρροή στις ικανότητες των μαθητών τους μέσα από ποικίλες διδακτικές παρεμβάσεις (Klassen & Tze, 2014· Klassen & Usher, 2010· Wyatt, 2018· Zee & Koomen, 2016). Είναι δηλαδή, δεκτικοί σε πρωτότυπες ιδέες και παρουσιάζονται πιο έτοιμοι να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικές πειραματικές τεχνικές ώστε να διαμορφώσουν τις ανάγκες εκπαίδευσης του κάθε μαθητή χωριστά (Maloch et al.,

2003· Schwab, 2019· Szabo & Mokhtari, 2004) και επιπλέον να δείξουν επιμονή στην περίπτωση που οι μαθητές τους παρουσιάζουν κάποιου είδους δυσκολία (Allinder, 1994· Reichenberg & Löfgren, 2019). Επιπλέον, διαμορφώνουν θετικές σχέσεις με το άμεσο εργασιακό περιβάλλον τους δηλαδή, το διευθυντή του σχολείου, τους γονείς και άλλους εκπαιδευτικούς ώστε το σχολείο, ως σύνολο, μέσα από ένα θετικό πλαίσιο επικοινωνίας να συμβάλλει στην προώθηση της μάθησης (Caprara et al., 2006).

Επιπλέον, η στάση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για την αυτοαποτελεσματικότητά τους, επηρεάζει τη διαδικασία συμμετοχής των μαθητών στην τάξη, τον τρόπο διαχείρισής τους και τις πρακτικές διδασκαλίας που οι ίδιοι χρησιμοποιούν. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, τα υψηλά ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού συνδυάζονται συνήθως με υψηλά μαθησιακά επίπεδα (Henson et al., 2001). Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής με ισχυρή αυτοαποτελεσματικότητα, χαρακτηρίζονται από ισχυρά οργανωτικά επίπεδα, προσήλωση, ενδεδειγμένη οργάνωση διδασκαλίας και πιο αποδοτική διαχείριση μαθητών σε μεταβαλλόμενα μαθησιακά περιβάλλοντα (Fives, 2003).

Εκπαιδευτικοί με υψηλά ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας δεν υιοθετούν ηγεμονικές μεθόδους διδασκαλίας. Αντίθετα, εφαρμόζουν καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα για τους μαθητές τους και ξοδεύουν περισσότερη ενέργεια υποστηρίζοντας και ενεργοποιώντας τους πιο αδύναμους μαθητές. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η αυτοαποτελεσματικότητα καθιστά τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής εξαιρετικούς διαχειριστές της τάξης με υψηλή προσαρμοστικότητα σε απροσδόκητες καταστάσεις και πιο επιτυχημένη διαχείριση του μαθησιακού πληθυσμού (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007· Tschannen-Moran & Johnson, 2011).

Αποδεικνύεται ότι, μια ισχυρή αυτοαποτελεσματικότητα οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο να θέσουν υψηλότερους προσωπικούς αλλά και μαθησιακούς στόχους, ώστε να εκπαιδεύσουν τους μαθητές τους στον τρόπο διαχείρισης των εαυτών τους, σε αντίθεση με την εκτέλεση μεθόδων που στηρίζονται σε τεχνικές απλής καθοδήγησης (Somech & Drach-Zahavy, 2000). Τα οφέλη των μαθητών λόγω της παρουσίας ενός εκπαιδευτικού με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι εμφανή. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά δεδομένα ευνοούν μια θετική επιρροή μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της επίτευξης της αυτονομίας των μαθητών. Αυτό το επίτευγμα είναι δυνατό λόγω του εμπλουτισμού του μαθησιακού περιβάλλοντος, της ενθάρρυνσης της αυτόνομης δράσης και του περιορισμού του ελέγχου των μαθητών, που παρέχεται στο πλαίσιο διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς με ισχυρή αυτοαποτελεσματικότητα (Caprara et al., 2006).

Γενικά, οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα έχουν σχέση με το πώς συμπεριφέρονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στην τάξη του σχολείου (Hoy & Spero, 2005· Sinclair, 2008· Szabo & Mokhtari, 2004· Woolfolk & Hoy, 1990), αν εκπληρώνουν τους στόχους διδασκαλίας (Garvis & Tekin, 2016· Schunk & Pajares, 2002), τα μαθησιακά κίνητρα που θέτουν (Kaldi & Xafakos, 2017· Pajares, 1996· Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001), καθώς και το πώς αντιλαμβάνονται την αποτελεσματικότητα μαθητών (Goddard et al., 2000· Klassen et al., 2011· Pajares, 1997· Pajares & Schunk, 2001).

Αντίθετα, σύμφωνα με τους ερευνητές, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας είναι απαισιόδοξοι, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, άγχος, αδυνατούν να ανταποκριθούν στα διδακτικά τους καθήκοντα, είναι λιγότερο οργανωτικοί και μεθοδικοί, είναι αυστηροί, επικριτικοί και ασκούν τον έλεγχο της τάξης μέσα από την παροχή εξωτερικών κινήτρων (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007· Tschannen-Moran & Johnson, 2011). Έτσι, βιώνουν αρνητικά συναισθήματα για τον τρόπο διαχείρισης των μαθητών, κάτι που επηρεάζει άμεσα τη στάση τους και επιδρά αρνητικά στην ψυχική υγεία, στην αυτοεκτίμηση και στα μελλοντικά επιτεύγματα των μαθητών τους (Lee & Witruk, 2016). Εκπαιδευτικοί με χαμηλά ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας παρουσιάζουν χαμηλές προσδοκίες για τους μαθητές και το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο. Έτσι, οδηγούνται σε επαγγελματική στασιμότητα, σε εγκατάλειψη μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας και σε εγκατάλειψη του επαγγέλματος (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007).

1.8.2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής οφείλουν να διακατέχονται από επαγγελματική ανθεκτικότητα και αυτοαποτελεσματικότητα, και ως εκ τούτου η πορεία τους στο εκπαιδευτικό επάγγελμα διακατέχεται από απρόσμενες και δύσκολες καταστάσεις, αφού υφίστανται μεγαλύτερη πίεση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης.

Η μελέτη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο σύνολό της είναι εξαιρετικά περιορισμένη, καθώς οι περισσότερες μελέτες επικεντρώνονται σε ένα ερευνητικό δείγμα που ανήκει στη γενική εκπαίδευση (Coladarei & Breton, 1997). Σύμφωνα με τους Lamture και Gathoo (2017) και τον Wang και τους συνεργάτες του (2012), οι εκπαιδευτικοί στην ειδική αγωγή θεωρούν ότι διαθέτουν ισχυρή αυτοαποτελεσματικότητα συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής

αναφορικά με τον τρόπο στήριξης και ενσωμάτωσης των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σχολείο.

Σε αρκετές μελέτες η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ορίζεται ως ο βαθμός όπου οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μπορούν να ασκούν επιρροή στην απόδοση των μαθητών μέσα από εξειδικευμένες στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν, προκειμένου να προωθήσουν την ένταξη, την ενεργή μάθηση, την εμπλοκή στη διαδικασία μάθησης και στον τρόπο διαχείρισης της τάξης του σχολείου (Chao et al., 2016· Gavish et al., 2016· Savolainen et al., 2012· Sharma et al., 2015). Συγκεκριμένα, θεωρούνται ως οι προσωπικές απόψεις του εκπαιδευτικού αναφορικά με το πόσο ικανός είναι να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά και να φέρνει εις πέρας τη μαθησιακή διδασκαλία όταν απαιτείται κάποιου είδους υποστήριξη. Αυτές οι πεποιθήσεις σχετίζονται με τις απόψεις αναφορικά με τη σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού και τις ανάγκες της διδασκαλίας και επηρεάζει τη συμπεριφορά του.

Έρευνες αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διακρίνονται γενικά από υψηλά επίπεδα πεποιθήσεων αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα (Antoniou et al., 2017· Gavish et al., 2016· Sarris et al., 2020· Wang et al., 2012) ή μέτριου επιπέδου πεποιθήσεις (Ozcan & Uzunboylu, 2017), που συνήθως συμβαδίζουν με τη στάση τους στην ενσωμάτωση όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Desombre et al., 2019). Οι πεποιθήσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα, αφορούν στον τρόπο με τον οποίο εντάσσονται μαθητές που αντιμετωπίζουν κάποιου είδους δυσκολία στη διαδικασία μάθησης και σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς (Hutzler et al., 2019· Sharma et al., 2012). Επίσης, σχετίζονται άμεσα με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και ως εκ τούτου, αποτελούν σημαντικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Leggio & Terras, 2019· Miesera et al., 2019· Sharma & Sokal, 2016· Shoulders & Krei, 2016). Εκπαιδευτικοί που παρουσίασαν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας χαρακτηρίστηκαν από πλήρη οργάνωση και έντονο ενθουσιασμό και ανατροφοδότηση από την τάξη. Επιπλέον, αυτό που παρατηρήθηκε ήταν η προθυμία να πειραματιστούν και να χρησιμοποιήσουν νέες διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις πέρα από τις τυπικές οδηγίες που έλαβαν αναφορικά με την καλύτερη διαχείριση της τάξης και την ανταπόκριση σε απρόσμενες καταστάσεις (Coladarci & Breton, 1997).

Από μελέτες οι οποίες είχαν ερευνήσει τις προϋποθέσεις ενίσχυσης της μαθησιακής ικανότητας των μαθητών και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, προέκυψε ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στη συμπεριφορά και στην

αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Kuronja et al., 2019· Miesera et al., 2019· Peebles & Mendaglio, 2014). Μελετητές ανέφεραν ότι απόψεις αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι καθοριστικός παράγοντας για αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές για μαθητές που αντιμετωπίζουν κάποιου είδους δυσκολία ή αναπηρία (Hutzler et al., 2019· Sharma & Sokal, 2016· Shoulders & Krei, 2016). Από ένα σύνολο ερευνών που έχουν μελετήσει το συγκεκριμένο ζήτημα, προέκυψε ότι τα υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζονται με βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα (Levi et al., 2013· Peebles & Mendaglio, 2014) και ότι οι δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζουν οι μαθητές σχετίζονται με τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Hutzler et al., 2019).

Με βάση τον Mastrothanasis και τους συνεργάτες του (2021), πολλοί από τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης που πήραν μέρος στη μελέτη διακρίθηκαν από υψηλά επίπεδα πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας, σχετικά με τους παράγοντες της στρατηγικής διδασκαλίας, της ικανότητας διαχείρισης της τάξης και της μαθητικής εμπλοκής. Σύμφωνα ήταν επίσης και οι έρευνες στις οποίες αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διακρίνονταν από υψηλά επίπεδα πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας (Sarris et al., 2020· Gavish et al., 2016· Wang et al., 2012). Στην πραγματικότητα, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία αναφορικά με τα προσόντα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, υπήρξε σύνδεση ανάμεσα στην ποικιλία των προσόντων και των επιπέδων πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης (Miesera et al., 2019· Schwab et al., 2017· Song, 2016). Ωστόσο, η μελέτη των Ozcan και Uzunboylu (2017) αποκάλυψε μέτρια επίπεδα πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας, πιθανότατα λόγω του ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα δε διέθεταν επιπρόσθετες σπουδές στην ειδική εκπαίδευση, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς των παραπάνω ερευνών.

Με βάση τους Ross και Bruce (2007), όσοι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλό βαθμό αντιληπτής αυτοαποτελεσματικότητας συγκριτικά με όσους σημείωσαν χαμηλότερες βαθμολογίες αντιληπτής αυτοαποτελεσματικότητας προέκυψαν μεγαλύτερα επίπεδα οργάνωσης και σχεδιασμού και παρουσιάστηκαν πιο δεκτικοί απέναντι στην εκπαιδευτική καινοτομία η οποία ήταν προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερο βαθμό αντιληπτής αυτοαποτελεσματικότητας ήταν λιγότερο αυστηροί και επικριτικοί, όταν οι μαθητές έκαναν λάθη, ήταν πρόθυμοι να εργαστούν για μεγάλες χρονικές περιόδους με μαθητές που είχαν δυσκολίες και ήταν πιο απρόθυμοι να

παραπέμψουν μαθητές με δυσκολίες στις αίθουσες ειδικής εκπαίδευσης (Ross & Bruce, 2007). Οι εκπαιδευτικοί με ισχυρή αυτοαποτελεσματικότητα παρουσιάστηκαν πιο ανοιχτοί σε καινοτόμες ιδέες, ήταν λιγότερο πιθανό να βιώσουν εξουθένωση, υποστήριζαν την αυτονομία των μαθητών σε μεγαλύτερο βαθμό και ήταν πιο υποστηρικτικοί με τους μαθητές χαμηλής επίδοσης (Παυλάκη, 2019). Επιπλέον, παρουσίασαν ιδιαίτερο ζήλο για τη μαθησιακή διαδικασία και είχαν μεγαλύτερη δέσμευση στο επάγγελμα (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής πρέπει να γνωρίζουν τη δυναμικότητα κάθε μαθητή με δυσκολίες και να ασκούν διαφοροποιημένη διδασκαλία και συνεργατική προσπάθεια (Bowlin et al., 2015). Με αυτόν τον τρόπο, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας θα είναι καθοριστικές για την εκπαιδευτική διαδικασία, αφού επιδρούν στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις μεθόδους ένταξης και συνεκπαίδευσης (Emmons & Zager, 2018· Unianu, 2012· Leyser et al., 2011).

1.9 ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ, ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Πολλές έρευνες συσχετίζουν τους προσηλωμένους εκπαιδευτικούς με τη μαθησιακή δραστηριότητα μέσω μιας συνεχούς νοητικής και συναισθηματικής δέσμευσης ενός επαγγελματία (Day et al., 2005). Η Evans (1998) σε έρευνά της, επεσήμανε ότι τα επίπεδα προσήλωσης για τους εκπαιδευτικούς στο επάγγελμά τους διαφέρουν. Συγκεκριμένα, κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν την προσήλωση αναπόσπαστο μέρος της ζωής τους και για αυτό το λόγο της προσδίδουν την ανάλογη προτεραιότητα. Αντίθετα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη διδασκαλία ως μία απλή εργασία, στο πλαίσιο της οποίας ασκούν τα καθήκοντά τους με στόχο τις οικονομικές απολαβές. Ως εκ τούτου, δεινιώθουν ιδιαίτερα προσηλωμένοι στο επάγγελμά τους και αρκετές φορές αναζητούν νέα επαγγελματική πορεία.

Στην απομάκρυνση από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού παίζουν σημαντικό ρόλο και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Η επαγγελματική επάρκεια και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που συμβάλλουν στο αίσθημα της συναισθηματικής τους δέσμευσης (Chan et al., 2008· Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2014). Σε μελέτη σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ισραήλ, προέκυψε ότι η στήριξη από το διευθυντή της σχολικής μονάδας αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη δέσμευση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους (Bogler &

Nir, 2014). Το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας, η επαγγελματική ικανοποίηση και η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα (Chan et al., 2008).

Αν και έρευνες παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα δέσμευσης των εκπαιδευτικών στη διάρκεια του χρόνου (Fraser et al., 1998), ωστόσο αποδεικνύεται ότι υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών, οι οποίοι εμφανίζουν υψηλό βαθμό δέσμευσης στο επάγγελμά τους. Αρκετές μελέτες σε παγκόσμιο επίπεδο έδειξαν ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν το επάγγελμά τους στα πρώτα πέντε χρόνια περίπου από όταν αναλαμβάνουν καθήκοντα και στρέφονται σε κάποιου άλλου είδους επαγγελματική πορεία (Woods & Weasmer, 2002). Ακόμη, ο Day και οι συνεργάτες του (2009), στη μελέτη τους έδειξαν πως η προσήλωση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα ήταν πιο ισχυρή κατά τα αρχικά έτη εμπειρίας και μέχρι τα μισά και έφθινε προς το τέλος της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους.

Στην Ελλάδα, παρατηρήθηκε ότι οι νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλότερη συναισθηματική δέσμευση, καθώς είχαν τη δυνατότητα να απασχοληθούν κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης (Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2014). Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι οι νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα εκπαιδευτικοί εμφάνισαν μεγαλύτερη συναισθηματική δέσμευση στο επάγγελμα, καθώς αισθάνθηκαν μεγαλύτερη ευθύνη και ηθικό χρέος (Markovits et al., 2010). Ωστόσο, σε άλλη μελέτη προέκυψε η περίπτωση κατά την οποία εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εμπειρία αισθάνονταν περισσότερο προσηλωμένοι στο επάγγελμα, σε σχέση με τους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα εκπαιδευτικούς (Σταυρόπουλος, 2013).

Επιπλέον, έρευνες που έχουν προκύψει από συνεντεύξεις εκπαιδευτικών έδειξαν ότι η χρήση καινοτόμων μεθόδων στη μαθησιακή διαδικασία, όπως η χρήση της τεχνολογίας, ενισχύει τη δυναμικότητα του περιβάλλοντος της σχολικής τάξης και αποτελεί καθοριστικό παράγοντα ο οποίος επιδρά θετικά στην προσήλωση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία (Day et al., 2005). Ακόμη, έρευνες ανέφεραν ότι το πώς συμπεριφέρονται οι μαθητές, το πόσο υποστηρικτικοί είναι οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί και η διοίκηση, οι απαιτήσεις τις οποίες εκφράζουν οι γονείς και οι διάφορες εκπαιδευτικές αποφάσεις δυναμώνουν ή αποδυναμώνουν αντίστοιχα τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους (Day, 2000). Επιπλέον, παρουσιάζονται πιο προσηλωμένοι προς τους μαθητές τους εφαρμόζοντας μεθόδους και τεχνικές συνεργατικής μάθησης (Groundwater-Smith et al., 2001).

Η έρευνα έδειξε ότι τόσο η συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στο επάγγελμά τους αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα για μια επιτυχημένη επαγγελματική πορεία στην εκπαίδευση. Η δέσμευση του εκπαιδευτικού επηρεάζεται από τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, τις πρακτικές διδασκαλίας και τις πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητά τους (Caprara et al., 2003). Επιπλέον, συνδέεται άμεσα με τις αντιλήψεις τους για το περιβάλλον του σχολείου και το πόσο αποδοτικοί είναι οι μαθητές τους (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Από μελέτες, οι οποίες διερευνούν τη δέσμευση, προκύπτουν δεδομένα αναφορικά με υψηλότερα και αυξανόμενα επίπεδα κινήτρων για είσοδο και συνέχιση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Δηλαδή, όσοι από τους εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι είναι ικανοί να διαφοροποιηθούν στο περιβάλλον τους μέσω προσωπικών δεσμεύσεων τείνουν να επιδεικνύουν ισχυρές και προσαρμοστικές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας. Ωστόσο, όταν είναι αδύναμες και ανίσχυρες οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δεν αποτελούν ισχυρή πηγή εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους (Bandura, 2001).

Αν και οι αδύναμες και μη προσαρμοστικές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να αποδειχθούν επιζήμιες για την εκπαιδευτική τους πορεία (Klassen & Chiu, 2011), ωστόσο, μπορούν να χρησιμοποιηθούν παρεμβατικά ώστε να βοηθήσουν στην εκπαιδευτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Siwatu & Chesnut, 2014, όπως αναφέρεται στους Chesnut & Burley, 2015). Η δυνατότητα χρήσης πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας για τη δομή της διδασκαλίας και των παρεμβάσεων εξαρτάται από τη γνώση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, οι οποίες θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε αρνητικά αποτελέσματα αν χρησιμοποιούνταν ακατάλληλα.

Από έρευνες προέκυψε ότι, οι αντιλήψεις αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αλληλεπιδρούν με τη δέσμευσή τους στη σχολική μονάδα, στη διαδικασία μάθησης και ευρύτερα στην ευχαρίστηση που απορρέει από το επάγγελμά τους (Caprara et al., 2003· Milner & Woolfolk Hoy, 2002· Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Εκπαιδευτικοί που αισθάνονται προσηλωμένοι στο επάγγελμά τους και τη σχολική μονάδα και αναλαμβάνουν πρόσθετα καθήκοντα και αρμοδιότητες εκτός από αυτά που τους αναθέτονται, είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι παρουσιάζουν υψηλότερες απαιτήσεις από τους ίδιους τους εαυτούς τους με στόχο μια αποδοτικότερη μαθησιακή διδασκαλία (Somech & Bogler, 2002).

Η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτέλεσε κυρίαρχο παράγοντα πρόβλεψης της συναισθηματικής τους δέσμευσης στο επάγγελμα και ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι προσδοκούν πολλά από τον εαυτό τους αναφορικά με τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα τείνουν να νιώθουν πιο προσηλωμένοι στο επάγγελμά τους (Somech & Bogler, 2002). Από μελέτες μέσω συνέντευξης σε εκπαιδευτικούς προέκυψε ότι, εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι συναισθηματικά πιο προσηλωμένοι επικεντρώθηκαν στην προσωπική επαγγελματική τους ανάπτυξη με στόχο να γίνουν πιο αποδοτικοί στη μαθησιακή διαδικασία (Day et al., 2005).

Στην έρευνα των Ereño και Nunez (2014), οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι παρουσιάζονται πιο προσηλωμένοι στο επάγγελμά τους αντιλαμβάνονται ότι διαθέτουν μεγαλύτερη επιρροή στον έλεγχο των μαθητών τους στην τάξη. Επίσης, πιστεύουν ότι έχουν καλύτερες εκπαιδευτικές στρατηγικές και αισθάνονται ότι είναι ικανοί να επηρεάσουν τους μαθητές θετικά με αποτέλεσμα να είναι πιο παραγωγικοί εντός και εκτός της τάξης.

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας, παρουσιάζονται και πιο αποδοτικοί στην εργασία τους. Σε μελέτες επισημαίνεται ότι αυτοαποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που αντιλαμβάνονται ότι έχουν μεγαλύτερη επίγνωση στα ζητήματα που διαχειρίζονται, πιστεύουν ότι έχουν περισσότερη επιρροή στις εκπαιδευτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν στην τάξη, είναι σε θέση να εντοπίσουν εγκαίρως τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους και ως εκ τούτου, να αποδώσουν καλύτερα (Chang et al., 2011· Yeο et al., 2008). Ομοίως, μαθητές με πολύ αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς είναι πιο ενεργητικοί στη διαδικασία μάθησης, παρακινούνται πιο εύκολα στη διδασκαλία, ανταποκρίνονται στην τάξη (Erdem & Demirel, 2007· Hynes, 2011) και μαθαίνουν καλύτερα (Hynes, 2011· Olayiwola, 2011).

Το συναίσθημα ευφορίας των εκπαιδευτικών αναφορικά με το επάγγελμά τους είναι ιδιαίτερα σημαντικό και συνδέεται άμεσα με τη διδακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα (Fresko et al., 1997· Shann, 1998). Έρευνα έδειξε ότι ένας χαμηλός βαθμός συναισθηματικής δέσμευσης οδηγεί σε ένα υψηλότερο επίπεδο δυσαρέσκειας και τριβής των εκπαιδευτικών (Guarino et al., 2006). Συνεπώς, όταν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν μεγαλύτερη ευχαρίστηση από την εκπαιδευτική διαδικασία θα εμφανίσουν υψηλότερη προσήλωση και δέσμευση στο επάγγελμά τους (Shin & Reyes, 1995).

Είναι αποδεκτό ότι, μια συνεχής επαγγελματική εξέλιξη είναι πολύ σημαντική καθώς μπορεί να τονώσει τη συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών και να ενισχύσει την αυτοαποτελεσματικότητά τους (Hausman, 2001). Αντιθέτως, στην περίπτωση όπου οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν εμπόδια στη διατήρηση της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης, τείνουν να παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας και ως εκ τούτου αποδυναμώνεται η δέσμευση και προσήλωσή τους (Joffres & Haughey, 2001).

Συμπεραίνεται λοιπόν ότι, η μαθησιακή διαδικασία αποτελεί ένα πολύπλοκο και ιδιαιτέρως απαιτητικό επάγγελμα για αυτό είναι επιτακτική η ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να παραμένουν προσηλωμένοι στο διδακτικό τους έργο. Με αυτόν τον τρόπο θα παραμείνουν εξίσου ενεργοί, προσηλωμένοι και θα επιδείξουν μεγάλο ενθουσιασμό για τη μαθησιακή διαδικασία (Elliott & Crosswell, 2001). Δίχως αυτού του είδους τη συναισθηματική δέσμευση οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με το ενδεχόμενο πρόκλησης εξουθένωσης λόγω του απαιτητικού και μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος εργασίας (Nias, 1996). Για αυτό, η συναισθηματική δέσμευσή τους στην εργασία πρέπει να αποτελεί καθοριστικό ρόλο κατά την επιλογή της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας.

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη διερευνήθηκε η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, η αίσθηση αποτελεσματικότητας και η συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους. Καθώς παρουσιάζεται κάποιου είδους κενό ως προς τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος, η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στο να παρέχει μια πλήρη εικόνα της υφιστάμενης κατάστασης και να αποδώσει μια αποτύπωση αναφορικά με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και αποτελεσματικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών και του επιπέδου της συναισθηματικής δέσμευσης που εκφράζουν ως προς το επάγγελμά τους.

Ειδικότερα, διερευνήθηκε η ύπαρξη ή μη πιθανών συσχετίσεων ανάμεσα στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, στην αίσθηση αποτελεσματικότητας και στη συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα, σε συνδυασμό με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Βάσει των παραπάνω προέκυψαν τα ακόλουθα διερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι τα επίπεδα της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, της αποτελεσματικότητας και της συναισθηματικής δέσμευσης που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής;
2. Ποια η σχέση μεταξύ διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, αποτελεσματικότητας και συναισθηματικής δέσμευσης στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών;
3. Υπάρχουν διαφορές στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, την αίσθηση αποτελεσματικότητας και τη συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ

Στην παρούσα μελέτη διενεργήθηκε ποσοτική στατιστική έρευνα με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Σε μία ποσοτική έρευνα οι μεταβλητές λαμβάνουν μια αριθμητική τιμή και προκύπτουν οι συσχετίσεις τους μέσω της στατιστικής ανάλυσης. Προκειμένου να συλλεχθούν τα δεδομένα της έρευνας ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να προχωρήσουν στη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου με τα δημογραφικά τους στοιχεία και στη συνέχεια στη συμπλήρωση των τεσσάρων εργαλείων, σχετικά με τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, την αποτελεσματικότητα και τη συναισθηματική τους δέσμευση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε μέσω της ηλεκτρονικής φόρμας Google forms. Η χρήση του βοήθησε στη συγκέντρωση στοιχείων για τις στάσεις, τις πεποιθήσεις, τις απόψεις και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η χρήση δομημένου ερωτηματολογίου αποτελεί την οικονομικότερη και λιγότερο χρονοβόρα μέθοδο συλλογής δεδομένων, αφού μπορεί να αποσταλεί σε μεγάλο αριθμό ατόμων και οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε συγκεκριμένο σύνολο ερωτήσεων με προκαθορισμένη σειρά. Επιπλέον, αποτελεί μέσο επικοινωνίας μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων καθώς οι συμμετέχοντες μπορούν να εκφέρουν ελεύθερα τη γνώμη τους και ο ερευνητής δεν έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει τις απαντήσεις που θα δοθούν.

2.2 ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Στην παρούσα εμπειρική έρευνα το δείγμα ήταν δείγμα ευχέρειας και προήλθε από εκπαιδευτικούς που απασχολούνται σε σχολεία διαφόρων περιοχών της Ελλάδας (Νομοί Αιτωλοακαρνανίας, Αρκαδίας, Αττικής, Αχαΐας, Βοιωτίας, Έβρου, Εύβοιας, Ευρυτανίας, Ζακύνθου, Ηλείας, Ηρακλείου, Θάσου, Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων, Καβάλας, Καρδίτσας, Καστοριάς, Κιλκίς, Κυκλάδων, Λάρισας, Λέσβου, Μαγνησίας, Μεσσηνίας, Ξάνθης, Πέλλας, Πιερίας, Ροδόπης, Σάμου, Σερρών, Τρικάλων, Φθιώτιδας, Χαλκιδικής). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από αρχές Ιουνίου 2021 έως και τα τέλη Νοεμβρίου 2021 και συμμετείχαν 96 εκπαιδευτικοί γενικής και 54 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, 79 της πρωτοβάθμιας και 71 της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν

στην έρευνα επιλέχθηκαν τυχαία και είχαν το δικαίωμα να επιλέξουν αν επιθυμούν να συμμετέχουν αφού ενημερώθηκαν για το σκοπό της.

Ειδικότερα, όπως παρατηρείται από τον Πίνακα 1, από το σύνολο των 150 εκπαιδευτικών, οι 39 (26% του δείγματος) ήταν άντρες και οι 111 (74% του δείγματος) ήταν γυναίκες. Το ηλικιακό εύρος ήταν 23 με 63 έτη με μέση τιμή τα 38,88 έτη. Πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες (56.7%) δήλωσαν έγγαμοι, το 38% δήλωσε ότι ήταν άγαμοι και 8 από τους συμμετέχοντες (5,3% του δείγματος) ότι ήταν διαζευγμένοι.

Πίνακας 1: Δημογραφικά Στοιχεία Συμμετεχόντων

Χαρακτηριστικά	N	%
Φύλο		
Άνδρας	39	26
Γυναίκα	111	74
Σύνολο	150	
Οικογενειακή κατάσταση		
Άγαμος/η	57	38
Έγγαμος/η	85	56.7
Διαζευγμένος/η	8	5.3
Σύνολο	150	
Ηλικία	M.O.	T.A.
	38.88	9.930

Στον Πίνακα 2 φαίνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (87.3%) ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ, περίπου 1 στους 10 ήταν απόφοιτος ΤΕΙ, 3 συμμετέχοντες ήταν κάτοχοι πτυχίου μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ΙΕΚ και μόλις 1 ήταν απόφοιτος μουσικών σπουδών Ωδείου. Λίγο λιγότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (42.7%) είχαν ολοκληρώσει την παρακολούθηση ενός σεμιναρίου τουλάχιστον 400 ωρών στο αντικείμενο της ΕΑΕ και περίπου 3 στους 10 εκπαιδευτικούς ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος σε τομείς διαφορετικούς από την ειδική αγωγή. Περίπου 1 στους 5 ήταν κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στην ειδική αγωγή και μόνο 1 από τους συμμετέχοντες ήταν κάτοχος διδακτορικού διπλώματος στην ΕΑΕ. Δεκατρείς από τους συμμετέχοντες (8.7% του δείγματος) ήταν κάτοχοι και δεύτερου πτυχίου και 24 συμμετέχοντες (16%) δε διέθεταν κάποιον τίτλο πέρα από τις βασικές τους σπουδές.

Επιπλέον, 71 εκπαιδευτικοί (47.3% του δείγματος) ήταν μόνιμοι, 70 (46.7%) ήταν αναπληρωτές και 9 συμμετέχοντες δήλωσαν ωρομίσθιοι. Ενενήντα έξι εκπαιδευτικοί (64% του δείγματος) απασχολούνταν στην γενική εκπαίδευση και 54 εκπαιδευτικοί (36%) στην ειδική αγωγή. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (70.7%) επεσήμανε πως το σχολείο στο οποίο διδάσκουν την παρούσα στιγμή είναι σε αστική περιοχή ενώ 44 συμμετέχοντες (29.3%) δήλωσαν ότι διδάσκουν σε σχολείο αγροτικής περιοχής. Η προϋπηρεσία τους στην ΕΑΕ κυμαινόταν από 0 έως 28 χρόνια με μέση τιμή περίπου τα 2 χρόνια, ενώ η

διδασκτική προϋπηρεσία στη γενική εκπαίδευση κυμαινόταν από 0 έως 37 έτη με μέση τιμή τα 8.5 περίπου έτη.

Πίνακας 2: Εργασιακά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

Χαρακτηριστικά	N	%
Βασικές σπουδές		
ΑΕΙ	131	87.3
ΤΕΙ	15	10
ΙΕΚ	3	2
ΩΔΕΙΟ/Μουσικές σπουδές	1	0.7
Σύνολο	150	
Επιπλέον Τίτλοι Σπουδών		
Σεμινάριο ΕΑΕ τουλάχιστον 400 ωρών	64	42.7
Μεταπτυχιακό άλλο	54	36
Μεταπτυχιακό ΕΑΕ	40	26.7
Κανένα	24	16
2 ^ο Πτυχίο	13	8.7
Διδακτορικό άλλο	5	3.3
Διδακτορικό ΕΑΕ	1	0.7
Εργασιακό καθεστώς		
Μόνιμος	71	47.3
Αναπληρωτής	70	46.7
Ωρομίσθιος	9	6
Σύνολο	150	
Εκπαίδευση		
Γενική	96	64
Ειδική	54	36
Σύνολο	150	
Περιοχή σχολ. μονάδας		
Αστική	106	70.7
Αγροτική	44	29.3
Σύνολο	150	
Έτη προϋπηρεσίας	Μ.Ο.	Τ.Α.
Στην Ειδική αγωγή	1.93	3.623
Στην Γενική εκπαίδευση	8.45	9.034

2.3 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για την άντληση πληροφοριών σχετικά με τις αντιλήψεις της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, της αίσθησης αποτελεσματικότητάς τους και της συναισθηματικής τους δέσμευσης στο επάγγελμα χρησιμοποιήθηκαν 4 εργαλεία μέτρησης ώστε να εξυπηρετήσουν το σκοπό της παρούσας μελέτης. Το ερωτηματολόγιο το οποίο χρησιμοποιήθηκε, αποτελείται ουσιαστικά από 4 επιμέρους εργαλεία σύμφωνα με τη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία και λαμβάνοντας υπόψη τα ευρύτερα χρησιμοποιούμενα εργαλεία μέτρησης των εννοιών που ερευνούν.

Έτσι, αρχικά περιλαμβάνονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, δηλαδή φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, βασικές και επιπλέον σπουδές, εργασιακό

καθεστώς, βαθμίδα και είδος εκπαίδευσης, έτη προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών και νομό εργασίας.

Το επόμενο κομμάτι περιλαμβάνει τα 4 εργαλεία μέτρησης των εννοιών που διερευνά η παρούσα μελέτη. Αρχικά, έγινε χρήση της κλίμακας Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών (Teachers' Sense of Efficacy-TSES) των Tschannen – Moran και Woollfolk – Hoy (2001). Η μετάφραση της συγκεκριμένης κλίμακας πραγματοποιήθηκε από την Ρουλού (2007). Συγκεκριμένα, υπάρχουν δύο μορφές της κλίμακας, η μεγαλύτερη εκδοχή η οποία απαρτίζεται από 24 ερωτήσεις κλειστού τύπου και η πιο σύντομη μορφή η οποία περιλαμβάνει 12 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Και οι δύο εκδοχές της κλίμακας είναι σημαντικά αξιόπιστες και έγκυρες ώστε να διερευνηθεί η διδακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα (Tschannen – Moran & Woolfolk – Hoy, 2001). Στη συγκεκριμένη μελέτη χρησιμοποιήθηκε η σύντομη εκδοχή των 12 ερωτήσεων της κλίμακας Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας των Tschannen – Moran και Woollfolk – Hoy (2001). Πιο συγκεκριμένα, η κλίμακα διακρίνεται σε τρεις υποκλίμακες, την αυτοαποτελεσματικότητα στον τρόπο εμπλοκής των μαθητών, τις στρατηγικές διδασκαλίας και τον τρόπο διαχείρισης της σχολικής τάξης. Κάθε μία από τις υποκλίμακες περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις που απαντώνται σύμφωνα με μια 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert μεταξύ του 1 (καθόλου) και του 5 (σε μεγάλο βαθμό).

Στη συνέχεια, στα πλαίσια διερεύνησης νέων μεθόδων αξιολόγησης της αίσθησης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα μέτρησης της Αποτελεσματικότητας στη Διαμόρφωση Σχέσεων με το άμεσο και ευρύτερο Εργασιακό Περιβάλλον (ΑΔΣΕΠ) της Grigorenko και των συνεργατών της (2006), η οποία μεταφράστηκε από τη Foutsitzi και τους συνεργάτες της (2015). Η συγκεκριμένη κλίμακα διερευνά την αίσθηση αποτελεσματικότητας ως προς τη διαχείριση ζητημάτων τα οποία προκύπτουν στο χώρο του σχολείου και τη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη. Αποτελείται από 10 προτάσεις οι οποίες ανατακλούν τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τον ευρύτερο σχολικό χώρο, δηλαδή τους άλλους εκπαιδευτικούς, μαθητές, διευθυντές και γονείς και οι απαντήσεις προκύπτουν από μία 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert μεταξύ του 1 (καθόλου) και του 5 (σε μεγάλο βαθμό).

Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Αποτελεσματικότητας στην Αξιοποίηση Δεξιοτήτων Διδασκαλίας για την Επίτευξη Διδακτικών Στόχων (ΑΑΔΔΕΔΣ) ή κλίμακα Επάρκειας Ικανοτήτων της Grigorenko και των συνεργατών της (2006), η οποία διερευνά την αίσθηση αποτελεσματικότητας αναφορικά με την απόδοση των εκπαιδευτικών στην αίθουσα διδασκαλίας. Το εργαλείο αποτελείται από 10 ερωτήσεις οι οποίες απαντώνται

βάσει μιας 5βαθμης κλίμακας τύπου Likert που βαθμολογείται μεταξύ του 1 (εξαιρετικά κακός) και του 5 (εξαιρετικά καλός) και οι οποίες διερευνούν τις αναλυτικές, δημιουργικές, πρακτικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, το πόσο ικανοί είναι στον τρόπο διαχείρισης του εαυτού τους και στο πώς συνεργάζονται με τους γύρω τους. Και σε αυτήν την περίπτωση η μετάφραση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε από τη Foutsitzi και τους συνεργάτες της (2015).

Τέλος, έγινε χρήση της κλίμακας Συναισθηματικής Δέσμευσης (Affective Commitment Scale, ACS) η οποία διερευνά τη συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών ως προς το επάγγελμά τους. Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελεί υποκλίμακα του «Μοντέλου Τριών Συστατικών της Δέσμευσης» (Three-Component Model [TCM] of Commitmen) των Meyer και Allen (1997). Αναλυτικότερα η κλίμακα του «Μοντέλου Τριών Συστατικών Δέσμευσης» περιλαμβάνει την υποκλίμακα Συναισθηματικής Δέσμευσης (Affective Commitment Scale), την υποκλίμακα Δέσμευσης σύμφωνα με τα Κανονιστικά Πρότυπα (Normative Commitment Scale) και την υποκλίμακα Συνεχούς Δέσμευσης (Continuance Commitment Scale). Στην παρούσα μελέτη έγινε χρήση της αναθεωρημένης μορφής της κλίμακας Συναισθηματικής Δέσμευσης των Meyer και Allen (1997), η οποία διαμορφώνεται μέσα από 6 προτάσεις που απαντώνται σε μια 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert ανάμεσα στο 1 (διαφωνώ απόλυτα) και στο 5 (συμφωνώ απόλυτα). Η κλίμακα της Συναισθηματικής Δέσμευσης στο Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού (ΣΔΕΕ) μεταφράστηκε από τη Χατζησταματίου (2010) ώστε να αντανakλά το εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών.

Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε ηλεκτρονικά σύμφωνα με το εργαλείο Google forms. Στην πρώτη σελίδα υπήρχε κείμενο όπου εξηγούσε αναλυτικά το σκοπό της έρευνας. Η δεύτερη σελίδα περιλάμβανε τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και στη συνέχεια ακολουθούσαν τα εργαλεία που διερευνούσαν τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, την αποτελεσματικότητά τους και το επίπεδο της συναισθηματικής τους δέσμευσης στο επάγγελμα. Η ύπαρξη της κλίμακας Likert βοήθησε στη γρήγορη συμπλήρωσή του, όπου απαιτούσε περίπου 10 με 15 λεπτά και η συμμετοχή παρέμεινε ανώνυμη και εθελοντική. Παρόλο που δεν υπήρξε προσωπική επαφή με τους συμμετέχοντες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν χωρίς κάποια απώλεια, διότι η ηλεκτρονική φόρμα που δημιουργήθηκε απέτρεπε την αποστολή του ερωτηματολογίου εάν δεν είχαν απαντηθεί όλες οι ερωτήσεις.

2.4 ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε μέσω του λογισμικού στατιστικής επεξεργασίας SPSS V23 και έγινε χρήση περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Για την περιγραφή των δημογραφικών χαρακτηριστικών (ποιοτικές μεταβλητές) δημιουργήθηκαν πίνακες κατανομής συχνοτήτων. Για την περιγραφή των δημογραφικών (ποσοτικές μεταβλητές) και τη διερεύνηση του επιπέδου της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, της αποτελεσματικότητας και της συναισθηματικής δέσμευσης που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί παρουσιάστηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων βάσει του μέσου όρου (Μ.Ο.) και της τυπικής απόκλισης (Τ.Α.). Για κάθε κλίμακα και υποκλίμακα διενεργήθηκε έλεγχος του Cronbach's alpha και υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι τους. Η διερεύνηση για ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των μέσων όρων των κλιμάκων του ερωτηματολογίου και των ποσοτικών μεταβλητών (ηλικία, διδακτική προϋπηρεσία) πραγματοποιήθηκε μέσω του υπολογισμού του συντελεστή συσχέτισης του Pearson σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1% ($\alpha=0.01$) και 5% ($\alpha=0.05$). Επιπλέον, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η διερεύνηση της ύπαρξης διαφορών στους μέσους όρους των κλιμάκων του ερωτηματολογίου ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (ποιοτικές μεταβλητές) πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι t-test και ANOVA.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος των κλιμάκων ως προς την αξιοπιστία τους σύμφωνα με το δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha. Προέκυψε ότι όλες οι κλίμακες του ερωτηματολογίου παρουσίασαν καλή εσωτερική συνοχή με τιμές του συντελεστή Cronbach's alpha μεγαλύτερες του 0.746.

Συγκεκριμένα, η κλίμακα της Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών (TSES) παρουσίασε ικανοποιητική αξιοπιστία και στις τρεις υποκλίμακές της. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 3, η αξιοπιστία για την υποκλίμακα της αυτοαποτελεσματικότητας στην εμπλοκή μαθητών ήταν $\alpha=.778$, για τις στρατηγικές διδασκαλίας ήταν $\alpha=.746$ και για τη διαχείριση της τάξης $\alpha=.773$. Υψηλούς συντελεστές α του Cronbach παρουσίασαν και οι κλίμακες της Αποτελεσματικότητας στη Διαμόρφωση Σχέσεων με το άμεσο και ευρύτερο Εργασιακό Περιβάλλον (ΑΔΣΕΠ) και της Αποτελεσματικότητας στην Αξιοποίηση Δεξιοτήτων Διδασκαλίας για την Επίτευξη Διδακτικών Στόχων (ΑΑΔΔΕΔΣ) με $\alpha=.885$ και $\alpha=.856$ αντίστοιχα. Ιδιαίτερα υψηλός ήταν ο δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας Συναισθηματικής Δέσμευσης στο Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού (ΣΔΕΕ) με $\alpha=.903$.

Πίνακας 3: Συντελεστές αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) κλιμάκων

Κλίμακες	Alpha
Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα (TSES)	
Εμπλοκή μαθητών	.778
Διδακτικές στρατηγικές	.746
Διαχείριση της τάξης	.773
Αποτελεσματικότητα ως προς τη Διαμόρφωση Σχέσεων με το άμεσο και ευρύτερο Εργασιακό Περιβάλλον (ΑΔΣΕΠ)	.885
Αποτελεσματικότητα ως προς την Αξιοποίηση Δεξιοτήτων Διδασκαλίας για την Επίτευξη Διδακτικών Στόχων (ΑΑΔΔΕΔΣ)	.856
Συναισθηματική Δέσμευση στο Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού (ΣΔΕΕ)	.903

Με βάση τα προηγούμενα και τους υψηλούς συντελεστές Cronbach's alpha κρίνεται εφικτός ο υπολογισμός των μέσων όρων των κλιμάκων και υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου.

3.2 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

3.2.1 ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ, ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ

Από τον Πίνακα 4 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάστηκαν «αρκετά» αυτοαποτελεσματικοί στη μαθητική εμπλοκή με υψηλότερες μέσες βαθμολογίες στις ερωτήσεις «Κάνεις τους μαθητές σου να πιστέψουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου;» (Μ.Ο.=4.26, Τ.Α.=.639) και «Βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης;» (Μ.Ο.=4.25, Τ.Α.=.770).

Αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν «αρκετά» έως σε «μεγάλο βαθμό» ικανοί να σχεδιάζουν, να χρησιμοποιούν και να εφαρμόζουν στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη τους. Συγκεκριμένα, η υψηλότερη μέση βαθμολογία παρατηρείται στην ερώτηση «Δίνεις εναλλακτικές ερμηνείες ή παραδείγματα στους μαθητές που δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποιες έννοιες;» (Μ.Ο.=4.45, Τ.Α.=.608).

Όσον αφορά τη διαχείριση της τάξης οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν περισσότερο αυτοαποτελεσματικοί στο να «πείθουν τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης» (Μ.Ο.=4.19 Τ.Α.=.679). Αντιθέτως, δήλωσαν «μέτρια» έως «αρκετά» ικανοί στο να «πείθουν ένα μαθητή που κάνει φασαρία ή έχει διασπαστική συμπεριφορά να ησυχάσει» (Μ.Ο.=3.83, Τ.Α.=.749).

Πίνακας 4: Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα

TSES	E.T.	M.T.	M.O.	T.A.
Εμπλοκή μαθητών				
Κάνεις τους μαθητές σου να πιστέψουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου;	3	5	4.26	.639
Βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης;	2	5	4.25	.770
Κινητοποιείς τους μαθητές που δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο;	2	5	4.03	.777
Διευκολύνεις τους γονείς των μαθητών σου προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου;	2	5	4.00	.843
Διδακτικές στρατηγικές				
Δίνεις εναλλακτικές ερμηνείες ή παραδείγματα στους μαθητές που δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποιες έννοιες;	2	5	4.45	.608
Σχεδιάζεις εύστοχες ερωτήσεις για τους μαθητές σου;	2	5	4.23	.677
Εφαρμόζεις εναλλακτικές στρατηγικές στην τάξη σου;	2	5	3.99	.728
Χρησιμοποιείς διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης;	2	5	3.97	.802
Διαχείριση τάξης				
Πείθεις τους μαθητές σου να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;	3	5	4.19	.679
Ελέγχεις τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών σου; (π.χ. υπερδραστηριότητα, παρεμπόδιση συμμαθητών, κλπ.)	1	5	3.92	.815
Προσαρμόζεις τη διδασκαλία σου ανάλογα με το επίπεδο του κάθε μαθητή ξεχωριστά;	1	5	3.91	.919
Πείθεις ένα μαθητή που κάνει φασαρία ή έχει διασπαστική συμπεριφορά να ησυχάσει;	2	5	3.83	.749

Από τον Πίνακα 5, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν «αρκετά» αποτελεσματικοί στη διαμόρφωση σχέσεων με το άμεσο και ευρύτερο εργασιακό περιβάλλον. Η υψηλότερη μέση τιμή αποτελεσματικότητας παρατηρείται στη «σύναψη καλών σχέσεων με τους άλλους εκπαιδευτικούς στο σχολείο» (Μ.Ο.=4.41, Τ.Α.=.734), ακολουθεί η «καλή σχέση με το Διευθυντή του σχολείου» (Μ.Ο.=4.39, Τ.Α.=.758) και η «διαμόρφωση πάντοτε μίας καλής συναισθηματικής επαφής με τους μαθητές τους» (Μ.Ο.=4.39, Τ.Α.=.673). Αντίθετα, η «διατήρηση πάντοτε της πειθαρχίας στην τάξη» (Μ.Ο.=3.93, Τ.Α.=.844) και το ότι «είναι ειδήμων σε αυτό που κάνει» (Μ.Ο.=3.83, Τ.Α.=.689) παρουσιάζουν τις χαμηλότερες μέσες βαθμολογίες.

Πίνακας 5: Αποτελεσματικότητα Διαμόρφωσης Σχέσεων με το άμεσο και ευρύτερο Εργασιακό Περιβάλλον (ΑΔΣΕΠ)

ΑΔΣΕΠ	Ε.Τ	Μ.Τ	Μ.Ο.	Τ.Α.
Οι σχέσεις μου με τους άλλους εκπαιδευτικούς στο σχολείο είναι καλές	2	5	4.41	.734
Η σχέση με το Διευθυντή μου είναι καλή	2	5	4.39	.758
Διαμορφώνω πάντοτε μία καλή συναισθηματική επαφή με τους μαθητές μου	2	5	4.39	.673
Πιστεύω ότι η απόφασή μου να γίνω εκπαιδευτικός ήταν η σωστή απόφαση για μένα	1	5	4.33	.823
Ενδιαφέρομαι για το σχολείο και τη φήμη του στην κοινότητα	2	5	4.23	.839
Είμαι ικανοποιημένος/η με τη δουλειά μου	1	5	4.23	.761
Παρουσιάζω σωστά (στην τάξη μου) το εκπαιδευτικό υλικό	3	5	4.14	.602
Καταβάλλω μεγάλη προσπάθεια για την εδραίωση και διατήρηση καλών σχέσεων με τους γονείς των μαθητών μου	2	5	4.05	.915
Διατηρώ πάντοτε την πειθαρχία στην τάξη μου	1	5	3.93	.844
Είμαι ειδήμων σ' αυτό που κάνω	2	5	3.83	.689

Από τον Πίνακα 6 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν «κάπως καλοί» στην αποτελεσματικότητα αξιοποίησης δεξιοτήτων διδασκαλίας για την επίτευξη διδακτικών στόχων, σημειώνοντας την υψηλότερη μέση βαθμολογία στην ερώτηση «Πώς θα βαθμολογούσατε την αίσθηση της υπευθυνότητάς σας;» (Μ.Ο.=4.65, Τ.Α.=.569) και εν συνεχεία στις ερωτήσεις «Πώς θα βαθμολογούσατε την ικανότητά σας να φέρεστε στα παιδιά;» (Μ.Ο.=4.43, Τ.Α.=.639) και «Πόσο καλός/ή είστε στο να δουλεύετε μόνοι σας;» (Μ.Ο.=4.42, Τ.Α.=.594). Η χαμηλότερη μέση τιμή παρατηρείται στην ερώτηση «Πόσο καλός/ή είστε σε θέματα διαχείρισης έργων;» (Μ.Ο.=3.95, Τ.Α.=.617).

Πίνακας 6: Αποτελεσματικότητα Αξιοποίησης Δεξιοτήτων Διδασκαλίας για την Επίτευξη Διδακτικών Στόχων (ΑΑΔΔΕΣ)

ΑΑΔΔΕΣ	Ε.Τ	Μ.Τ	Μ.Ο.	Τ.Α.
Πώς θα βαθμολογούσατε την αίσθηση της υπευθυνότητάς σας;	3	5	4.65	.569
Πώς θα βαθμολογούσατε την ικανότητά σας να φέρεστε στα παιδιά;	3	5	4.43	.639
Πόσο καλός/ή είστε στο να δουλεύετε μόνοι σας;	3	5	4.42	.594

Πώς θα βαθμολογούσατε τη δημιουργική σας ικανότητα;	3	5	4.35	.696
Πόσο καλός/ή είστε στο να δουλεύετε μαζί με άλλους;	2	5	4.27	.741
Πώς θα βαθμολογούσατε τη γνωστική σας ικανότητα;	3	5	4.21	.597
Πώς θα βαθμολογούσατε την πρακτική σας ικανότητα;	2	5	4.19	.702
Πώς θα βαθμολογούσατε τη διδακτική σας ικανότητα;	2	5	4.13	.609
Πόσο καλός/ή είστε στο να δίνετε κίνητρα στον εαυτό σας;	2	5	4.09	.759
Πόσο καλός/ή είστε σε θέματα διαχείρισης έργων;	2	5	3.95	.617

Ως προς τη συναισθηματική τους δέσμευση στο επάγγελμα οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν υψηλό βαθμό συμφωνίας στη δήλωση «Μου αρέσει που είμαι εκπαιδευτικός» (Μ.Ο.=4.57, Τ.Α.=.727) και «Ταυτίζομαι με το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού» (Μ.Ο.=4.51, Τ.Α.=.740) (Πίνακας 7). Ο χαμηλότερος βαθμός συμφωνίας εντοπίζεται στη δήλωση «Το επάγγελμά μου είναι σημαντικό για την εικόνα του εαυτού μου» (Μ.Ο.=4.09, Τ.Α.=.754) γεγονός που υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες θεωρούσαν πως το επάγγελμά τους δε διαδραματίζει τον κύριο ρόλο στην προβολή της εικόνας τους.

Πίνακας 7: Συναισθηματική Δέσμευση στο Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού (ΣΔΕΕ)

ΣΔΕΕ	Ε.Τ.	Μ.Τ.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Μου αρέσει που είμαι εκπαιδευτικός	2	5	4.57	.727
Ταυτίζομαι με το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού	2	5	4.51	.740
Δεν μετάνιωσα που διάλεξα το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού	2	5	4.45	.832
Είμαι περήφανος/η που εξασκώ το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού	1	5	4.43	.717
Είμαι ενθουσιασμένος/η με το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού	2	5	4.24	.792
Το επάγγελμά μου είναι σημαντικό για την εικόνα του εαυτού μου	2	5	4.09	.754

Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν αρκετά ικανοποιητικά επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, αποτελεσματικότητας στη διαμόρφωση σχέσεων με το άμεσο και ευρύτερο εργασιακό περιβάλλον και δήλωσαν «κάπως καλοί» αναφορικά με την αποτελεσματικότητα στην αξιοποίηση δεξιοτήτων διδασκαλίας για την επίτευξη διδακτικών στόχων. Ως προς τη συναισθηματική τους δέσμευση στο επάγγελμα εξέφρασαν ικανοποιητικό βαθμό συμφωνίας (Πίνακας 8).

Πιο αναλυτικά, ως προς τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ικανοποιητικά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας και στις τρεις υποκλίμακες, της μαθητικής εμπλοκής (Μ.Ο.=4.13, Τ.Α.=.59), τις διδακτικές στρατηγικές (Μ.Ο.=4.16, Τ.Α.=.53) και της διαχείρισης της τάξης (Μ.Ο.=3.96, Τ.Α.=.61). Συγκεκριμένα όπως παρατηρείται από τον Πίνακα 8, εκπαιδευτικοί της ειδικής, έδειξαν μεγαλύτερα επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και στις τρεις υποκλίμακες.

Αναφορικά με την ΑΔΣΕΠ, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν αρκετά αποτελεσματικοί στη δημιουργία σχέσεων με το σχολικό πλαίσιο, δηλαδή τους άλλους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους διευθυντές και τους γονείς (Μ.Ο.=4.19, Τ.Α.=.54). Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής συγκεκριμένα, δήλωσαν ότι διαμορφώνουν αποτελεσματικότερες σχέσεις με το άμεσο και ευρύτερο εργασιακό τους περιβάλλον συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της γενικής.

Όσον αφορά την ΑΑΔΔΕΔΣ οι εκπαιδευτικοί παρουσιάστηκαν «κάπως καλοί» ως προς την απόδοσή τους στην αίθουσα διδασκαλίας (Μ.Ο.=4.27, Τ.Α.=.43) με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να δηλώνουν «κάπως καλύτεροι» συγκριτικά με όσους απασχολούνταν στη γενική εκπαίδευση.

Τέλος, ως προς τη ΣΔΕΕ οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να εκφράζουν ικανοποιητικό βαθμό συμφωνίας (Μ.Ο.=4.38, Τ.Α.=.62), με τους εκπαιδευτικούς ειδικής να εκφράζουν και σε αυτήν την περίπτωση υψηλότερο βαθμό δέσμευσης στο επάγγελμά τους από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.

Πίνακας 8: Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα, Αποτελεσματικότητα και Συναισθηματική Δέσμευση των Εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης

Παράγοντες	Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής		Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής		Σύνολο Εκπαιδευτικών			
	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α	Ε.Τ.	Μ.Τ.	Μ.Ο	Τ.Α
TSES								
Εμπλοκή μαθητών	4.06	.57	4.24	.61	3	5	4.13	.59
Διδακτικές στρατηγικές	4.11	.50	4.24	.58	3	5	4.16	.53
Διαχείριση τάξης	3.86	.61	4.13	.59	2	5	3.96	.61
ΑΔΣΕΠ	4.18	.52	4.22	.57	3	5	4.19	.54
ΑΑΔΔΕΔΣ	4.24	.43	4.32	.45	3	5	4.27	.43
ΣΔΕΕ	4.32	.63	4.49	.60	2	5	4.38	.62

3.3 ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

3.3.1 ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ, ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζεται η συσχέτιση ανάμεσα στις τρεις υποκλίμακες της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, της αποτελεσματικότητας και της συναισθηματικής δέσμευσης στο επάγγελμα. Παρατηρείται ότι, όλες οι κλίμακες παρουσίασαν στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ τους σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01. Αξίζει να σημειωθεί ότι τις υψηλότερες συσχετίσεις με τις άλλες κλίμακες παρουσίασε η κλίμακα

της αποτελεσματικότητας στην αξιοποίηση δεξιοτήτων διδασκαλίας για την επίτευξη διδακτικών στόχων (ΑΑΔΔΕΣ). Συγκεκριμένα, από τον Πίνακα 9, προκύπτει η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής υψηλής θετικής συσχέτισης ($r = .734^{**}$) ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα αξιοποίησης δεξιοτήτων διδασκαλίας για την επίτευξη διδακτικών στόχων (ΑΑΔΔΕΣ) και την αποτελεσματικότητα διαμόρφωσης σχέσεων με το άμεσο και ευρύτερο εργασιακό περιβάλλον (ΑΔΣΕΠ). Δηλαδή, όσο πιο αποτελεσματικοί είναι οι εκπαιδευτικοί στον τρόπο διαχείρισης του εαυτού τους και στο πώς συνεργάζονται με τους γύρω τους, τόσο πιο βελτιωμένες είναι οι σχέσεις τους με το σχολικό τους περιβάλλον (συναδέλφους εκπαιδευτικούς, μαθητές, διευθυντές, γονείς).

Επιπλέον, η αποτελεσματικότητα αξιοποίησης δεξιοτήτων διδασκαλίας για την επίτευξη διδακτικών στόχων (ΑΑΔΔΕΣ) παρουσίασε στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο 0.01 με την αυτοαποτελεσματικότητα στη μαθητική εμπλοκή ($r = .623^{**}$), στις στρατηγικές διδασκαλίας ($r = .592^{**}$) και στον τρόπο διαχείρισης της τάξης ($r = .542^{**}$). Δηλαδή, όσο πιο αποτελεσματικά εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί στη μαθησιακή διαδικασία, στις διδακτικές στρατηγικές και στη διαχείριση της τάξης, τόσο πιο ικανοί είναι στον τρόπο που διαχειρίζονται τον εαυτό τους και στο πώς συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους.

Θετική συσχέτιση παρουσίασε και η κλίμακα συναισθηματικής δέσμευσης στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (ΣΔΕΕ) με την κλίμακα ΑΑΔΔΕΔΣ ($r = .671^{**}$) που σημαίνει ότι όσο πιο αφοσιωμένοι συναισθηματικά στο επάγγελμα δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο αποδοτικοί είναι στην αίθουσα διδασκαλίας.

Επίσης, όλες οι διαστάσεις της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας παρουσίασαν θετική συσχέτιση με την κλίμακα ΑΔΣΕΠ. Πιο συγκεκριμένα, οι συντελεστές συσχέτισης της αυτοαποτελεσματικότητας στη μαθητική εμπλοκή ($r = .608^{**}$), στις στρατηγικές διδασκαλίας ($r = .491^{**}$) και στον τρόπο διαχείρισης της τάξης ($r = .591^{**}$), με την αποτελεσματικότητα ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων με το άμεσο και ευρύτερο εργασιακό περιβάλλον (ΑΔΣΕΠ), παρουσίασαν συσχέτιση στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0.01. Δηλαδή, όσο πιο αυτοαποτελεσματικοί παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία της μαθητικής εμπλοκής, τις στρατηγικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν και το πώς διαχειρίζονται τη σχολική τους τάξη, τόσο πιο βελτιωμένες είναι οι σχέσεις τους με το σχολικό τους περιβάλλον.

Η συναισθηματική δέσμευση στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών παρουσίασε μέτριους θετικούς συντελεστές συσχέτισης σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 με τις υποκλίμακες της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 9: Συσχετίσεις ανάμεσα στην κλίμακα Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας, τις κλίμακες Αποτελεσματικότητας και την κλίμακα Συναισθηματικής Δέσμευσης

Κλίμακες	Εμπλοκή μαθητών	Διδακτικές στρατηγικές	Διαχείριση τάξης	ΑΔΣΕΠ	ΑΑΔΔΕΔΣ
TSES					
Εμπλοκή μαθητών	-				
Διδακτικές στρατηγικές	.601**	-			
Διαχείριση της τάξης	.717**	.641**	-		
ΑΔΣΕΠ	.608**	.491**	.591**	-	
ΑΑΔΔΕΔΣ	.623**	.592**	.542**	.734**	-
ΣΔΕΕ	.369**	.293**	.432**	.495**	.671**

(**: $p < 0.01$)

3.3.2 ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ, ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ

Από τον Πίνακα 10 επισημαίνεται ότι, η ηλικία σημείωσε αρνητική χαμηλή συσχέτιση με την υποκλίμακα διαχείριση της τάξης ($r = -.178^*$) και την κλίμακα αποτελεσματικότητας στην αξιοποίηση δεξιοτήτων διδασκαλίας για την επίτευξη διδακτικών στόχων (ΑΑΔΔΕΣ) ($r = -.186^*$) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05. Δηλαδή, όσο μεγαλύτεροι ηλικιακά είναι οι εκπαιδευτικοί, τόσο μειώνεται η ικανότητά τους να διαχειρίζονται θέματα που προκύπτουν στη σχολική τους τάξη, Επίσης, όσο μεγαλώνουν φαίνεται να είναι λιγότερο ικανοί στο πώς διαχειρίζονται τον εαυτό τους και πώς συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους. Επιπλέον, η ηλικία έδειξε να συσχετίζεται αρνητικά και με την υποκλίμακα της μαθητικής εμπλοκής ($r = -.222^{**}$) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01. Δηλαδή, όσο μεγαλύτερος ηλικιακά είναι ο εκπαιδευτικός, τόσο μειώνεται η επιρροή του στη διαδικασία εκμάθησης των μαθητών του.

Πίνακας 10: Συσχετίσεις ανάμεσα στην Ηλικία και στις κλίμακες της Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας, της Αποτελεσματικότητας και της Συναισθηματικής Δέσμευσης στο Επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Παράγοντας	Ηλικία
TSES	
Εμπλοκή μαθητών	-.222**
Διδακτικές στρατηγικές	-.104
Διαχείριση τάξης	-.178*
ΑΔΣΕΠ	-.070
ΑΑΔΔΕΔΣ	-.186*
ΣΔΕΕ	-.091

(**: $p < 0.01$, *: $p < 0.05$)

Από τον έλεγχο του Pearson που πραγματοποιήθηκε για ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ των κλιμάκων και της προϋπηρεσίας για το σύνολο των εκπαιδευτικών δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις.

Ακόμη, πραγματοποιήθηκε t-test έλεγχος προκειμένου να γίνει διερεύνηση των διαφορών στους μέσους όρους των κλιμάκων του ερωτηματολογίου σε σύγκριση με το φύλο.

Όπως παρατηρείται από τον Πίνακα 1, Παράρτημα προέκυψε μια στατιστικά σημαντική διαφορά στην αποτελεσματικότητα διαμόρφωσης σχέσεων με το άμεσο και ευρύτερο εργασιακό περιβάλλον ανάμεσα στα δύο φύλα ($t(54.014) = -0.479$, $p = 0.017 < 0.05$). Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν αποτελεσματικότερες σχέσεις με το σχολικό τους περιβάλλον συγκριτικά με τους άντρες συναδέλφους τους (Πίνακας 1, Παράρτημα).

Επιπλέον, έλεγχος t-test πραγματοποιήθηκε προκειμένου να ελεγχθεί η ύπαρξη διαφορών στο μέσο όρο των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις κλίμακες του ερωτηματολογίου σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Διαπιστώθηκε η ύπαρξη μη στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς τις κλίμακες ανάμεσα στις βαθμίδες εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια).

Ομοίως, πραγματοποιήθηκε έλεγχος t-test για να ελεγχθεί η ύπαρξη διαφορών στο μέσο όρο των κλιμάκων του ερωτηματολογίου σε σχέση με το αν οι εκπαιδευτικοί εργάζονται στη γενική ή την ειδική αγωγή. Δεν εντοπίστηκαν διαφορές ως προς τις κλίμακες του ερωτηματολογίου ανάμεσα στη γενική και ειδική εκπαίδευση.

Ανάλογα αποτελέσματα προέκυψαν και κατά τον έλεγχο για ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς στο μέσο όρο των κλιμάκων του ερωτηματολογίου σε σχέση με την περιοχή της σχολικής μονάδας όπου απασχολούνταν οι εκπαιδευτικοί. Έτσι, από την ανάλυση t-test που πραγματοποιήθηκε δεν εντοπίστηκαν διαφορές ως προς τις κλίμακες του ερωτηματολογίου ανάμεσα στις περιοχές εργασίας των εκπαιδευτικών (αστική, αγροτική).

Έλεγχος t-test πραγματοποιήθηκε και για τον έλεγχο στατιστικά σημαντικής διαφοράς στις κλίμακες του ερωτηματολογίου και το εργασιακό καθεστώς (μόνιμος, αναπληρωτής) από τον οποίο δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα.

Τέλος, από την ανάλυση ANOVA για έλεγχο στατιστικά σημαντικής διαφοράς στις κλίμακες του ερωτηματολογίου και το επίπεδο σπουδών, δεν εντοπίστηκαν επιπλέον στατιστικά σημαντικές διαφορές των κλιμάκων ανάμεσα στα επίπεδα των σπουδών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

4.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1.1 ΕΠΙΠΕΔΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ, ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Αναφορικά με τα επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, από τη μελέτη συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν «αρκετά» υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας στη μαθητική εμπλοκή και στις μεθόδους διαχείρισης της σχολικής τους τάξης. Επίσης, παρουσιάζονται «αρκετά» έως σε «μεγάλο βαθμό» αυτοαποτελεσματικοί ως προς τη διαμόρφωση στρατηγικών διδασκαλίας. Κατά συνέπεια, φαίνεται να θεωρούν τους εαυτούς τους «αρκετά έως σε «μεγάλο βαθμό» ικανούς στον τρόπο διδασκαλίας, αρκετά ικανούς στον τρόπο διαχείρισης της τάξης και ιδιαίτερα ικανούς στο να εμπλέκουν μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Από μελέτες προκύπτει ότι, τα υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζονται με βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα (Levi et al., 2013· Peebles & Mendaglio, 2014). Επιπλέον, οι μαθητές με πολύ αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς είναι πιο ενεργητικοί στη διαδικασία μάθησης, παρακινούνται πιο εύκολα στη διδασκαλία, ανταποκρίνονται στην τάξη (Erdem & Demirel, 2007· Hynes, 2011) και μαθαίνουν καλύτερα (Hynes, 2011· Olayiwola, 2011). Σύμφωνα με τα προαναφερόμενα ευρήματα είναι και η έρευνα του Gavora (2010) επιβεβαιώνοντας ότι η μαθητική εμπλοκή, οι στρατηγικές διδασκαλίας και ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται τη σχολική τάξη διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο στις ενέργειες των εκπαιδευτικών και διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους. Συγκεκριμένα, με βάση την παραπάνω μελέτη οι εκπαιδευτικοί τείνουν να εκφράζουν ένα «αρκετά» ικανοποιητικό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας αναφορικά με τους τρόπους μετάδοσης των γνώσεων και διαμόρφωσης της συμπεριφοράς των μαθητών εντός της σχολικής τάξης. Επιπλέον, τα συγκεκριμένα ευρήματα είναι σύμφωνα και με τη μελέτη του Mastrothanasis και των συνεργατών του (2021) στην οποία εντοπίζονται υψηλά επίπεδα πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας, αναφορικά με τους παράγοντες στρατηγικής διδασκαλίας, διαχείρισης της τάξης και μαθητικής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ειδικότερα, αναφορικά με τις διδακτικές στρατηγικές, από τα αποτελέσματα συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί να σχεδιάζουν, να χρησιμοποιούν και να εφαρμόζουν στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη τους, να δίνουν διαφορετικά

παραδείγματα και ερμηνείες στους μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν δυσκολίες στον τρόπο κατανόησης εννοιών και στον τρόπο διατύπωσης κατάλληλων ερωτήσεων. Οι συμμετέχοντες εμφανίζονται λιγότερο ικανοί στη χρήση διαφορετικών στρατηγικών αξιολόγησης και την εφαρμογή εναλλακτικών στρατηγικών στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Έρευνες αναφέρουν ότι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, είναι δεκτικοί σε πρωτότυπες ιδέες και παρουσιάζονται πιο έτοιμοι να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικές πειραματικές τεχνικές ώστε να διαμορφώσουν τις ανάγκες εκπαίδευσης του κάθε μαθητή χωριστά (Maloch et al., 2003· Schwab, 2019· Szabo & Mokhtari, 2004). Επιπλέον δείχνουν επιμονή στην περίπτωση που οι μαθητές τους παρουσιάζουν κάποιου είδους δυσκολία (Allinder, 1994· Reichenberg & Löfgren, 2019).

Αναφορικά με τον τρόπο διαχείρισης της σχολικής τους τάξης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν «αρκετά» πιο ικανοί να πείσουν τους μαθητές να ακολουθήσουν τους σχολικούς κανόνες και λιγότερο ικανοί να πείσουν ένα μαθητή που κάνει φασαρία ή έχει διασπαστική συμπεριφορά να ησυχάσει. Δηλώνουν, ωστόσο, «αρκετά» αυτοαποτελεσματικοί στον τρόπο με τον οποίο είναι ικανοί να προσαρμόσουν τη διδασκαλία ανάλογα με το επίπεδο του κάθε μαθητή. Ακόμη, με βάση τα αποτελέσματα δηλώνουν πρόθυμοι να πειραματιστούν και να χρησιμοποιήσουν νέες διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις πέρα από τις τυπικές οδηγίες που έλαβαν για τον τρόπο διαχείρισης της τάξης και την ανταπόκριση σε απρόσμενες καταστάσεις (Coladarci & Breton, 1997).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, στη μαθητική εμπλοκή οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται «αρκετά» αυτοαποτελεσματικοί. Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει ότι προσφέρουν τη βοήθεια που χρειάζονται οι μαθητές έτσι ώστε να ενδιαφερθούν για τη σημασία της μάθησης και τους κάνουν να πιστεύουν ότι είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου. Επιπλέον, από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι διευκολύνουν τους γονείς να παρέχουν βοήθεια στα παιδιά τους ώστε να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου και είναι «αρκετά» ικανοί στο να ενεργοποιούν όσους μαθητές δε δείχνουν ενδιαφέρον για το σχολείο. Σύμφωνα με τους Brouwers και Tomic (2000) και τους Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001) εκπαιδευτικοί οι οποίοι παρουσιάζουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα επιδεικνύουν μεγαλύτερη υπευθυνότητα στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών τους, ενώ εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα επιδεικνύουν λιγότερη υπευθυνότητα.

Ως προς το επίπεδο αποτελεσματικότητας στο πώς διαμορφώνουν σχέσεις με το άμεσο και ευρύτερο εργασιακό περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δηλώνουν «αρκετά» ικανοί στο πώς διαμορφώνουν σχέσεις με το σχολικό περιβάλλον, δηλαδή τους

άλλους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους διευθυντές και τους γονείς. Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν και τη μελέτη του Carpara και των συνεργατών του (2006), βάσει της οποίας οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν θετικές σχέσεις με το άμεσο εργασιακό τους περιβάλλον δηλαδή, τους γονείς των μαθητών, το διευθυντή του σχολείου και τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα το σχολείο, ως σύνολο, μέσα από ένα θετικό πλαίσιο επικοινωνίας να συμβάλλει στην προώθηση της μάθησης.

Ειδικότερα, με βάση τα αποτελέσματα οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται «αρκετά» ικανοί στο πώς να διαμορφώνουν επαφές με τους άλλους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου, με το διευθυντή τους και τους μαθητές τους. Σε μελέτη σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ισραήλ, προέκυψε ότι η στήριξη από το διευθυντή της σχολικής μονάδας αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη δέσμευση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους (Bogler & Nir, 2014). Επιπλέον, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το να αποφασίσουν να ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι «αρκετά» σωστή επιλογή για τους ίδιους και δηλώνουν «αρκετά» ικανοποιημένοι με την εργασία τους και το πώς παρουσιάζουν το εκπαιδευτικό υλικό στην τάξη τους. Λιγότερο αποτελεσματικοί, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, δηλώνουν σχετικά με τη διατήρηση πάντοτε της πειθαρχίας στην τάξη τους και φαίνεται να μην αποδέχονται σε «μεγάλο βαθμό» την άποψη ότι είναι ειδήμονες σε αυτό που κάνουν. Έρευνα αναφέρει πως τα υψηλά ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας συνδυάζονται με την επερχόμενη μελλοντική επαγγελματική ικανοποίηση, παραμονή στην εργασία, αφοσίωση στη διδασκαλία και επαγγελματική αναγνώριση (Antoniou et al., 2017).

Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα αξιοποίησης δεξιοτήτων διδασκαλίας για την επίτευξη διδακτικών στόχων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται «κάπως καλοί» στο πόσο αποτελεσματικοί είναι στη διαχείριση του εαυτού τους και στη συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, με βάση τα αποτελέσματα, τείνουν να δηλώσουν «εξαιρετικά καλοί» ως προς την αίσθηση υπευθυνότητάς τους, το να φέρονται καλά στα παιδιά, να διαθέτουν καλή γνωστική, δημιουργική και πρακτική ικανότητα και προκύπτει ότι είναι «καλοί» στο να δουλεύουν μόνοι τους αλλά και να συνεργάζονται με άλλους εκπαιδευτικούς. Έρευνες αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι παρουσιάζουν υψηλή αποτελεσματικότητα επιδεικνύουν μεγαλύτερη υπευθυνότητα στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών τους (Brouwers & Tomic, 2000· Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Η παρούσα έρευνα συμπίπτει με τη μελέτη των Ware και Kitsantas (2011), στην οποία οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα συμφωνίας ως προς τη συναισθηματική

τους δέσμευση στο επάγγελμα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν περήφανοι που ασκούν το συγκεκριμένο επάγγελμα, τους αρέσει πολύ και δηλώνουν ότι δε μετανιώνουν για την επιλογή του επαγγέλματός τους. Αντίθετα, σε έρευνα της Evans (1998) επισημαίνεται ότι τα επίπεδα προσήλωσης των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους διαφέρουν καθώς ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη διδασκαλία ως μία απλή εργασία στο πλαίσιο της οποίας ασκούν τα καθήκοντά τους, με απώτερο στόχο τις οικονομικές απολαβές.

4.1.2 ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ, ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Από τη μελέτη βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής δηλώνουν πιο υψηλά επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και αποτελεσματικότητας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης. Αν και η μελέτη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο σύνολό της είναι εξαιρετικά περιορισμένη, καθώς οι περισσότερες μελέτες επικεντρώνονται σε ένα ερευνητικό δείγμα που ανήκει στη γενική εκπαίδευση (Coladarci & Breton, 1997), οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούν ότι κατέχουν ισχυρή αυτοαποτελεσματικότητα συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής αναφορικά με τον τρόπο στήριξης και ενσωμάτωσης μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο περιβάλλον του σχολείου (Lamture & Gathoo, 2017· Wang et al., 2012).

Έρευνες αναφέρουν ότι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής διακρίνονται γενικά από υψηλά επίπεδα πεποιθήσεων αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα και αποτελεσματικότητα (Antoniou et al., 2017· Gavish et al., 2016· Sarris et al., 2020· Wang et al., 2012) που συνήθως συμβαδίζουν με τη στάση τους στην ενσωμάτωση όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Desombre et al., 2019). Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας χαρακτηρίζονται από πλήρη οργάνωση και έντονο ενθουσιασμό και ανατροφοδότηση από την τάξη.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής βρέθηκε να σημειώνουν μεγαλύτερο βαθμό δέσμευσης στο επάγγελμά τους συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Το παραπάνω αποτέλεσμα είναι σύμφωνο με την έρευνα των Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001), στην οποία οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσιάζουν ιδιαίτερο ζήλο για τη μαθησιακή διαδικασία και παρουσιάζουν μεγαλύτερη δέσμευση στο επάγγελμα.

4.1.3 ΣΧΕΣΕΙΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ, ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι όσοι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους γύρω τους και διαχειρίζονται τον εαυτό τους δηλώνουν και υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα στη μαθητική εμπλοκή, τις στρατηγικές διδασκαλίας και τον τρόπο διαχείρισης της τάξης. Επιπλέον, υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα στην εμπλοκή μαθητών, τις διδακτικές στρατηγικές και τον τρόπο διαχείρισης της τάξης φαίνεται να εμφανίζουν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι αποτελεσματικοί στη διαμόρφωση αποδοτικότερων επαφών με τους άλλους εκπαιδευτικούς, το διευθυντή, τους μαθητές και τους γονείς. Τα συγκεκριμένα ευρήματα επιβεβαιώνουν τον καθοριστικό ρόλο της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας στη δημιουργία ενός θετικού συνεργατικού κλίματος και σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος (Rose et al., 1996).

Επίσης, βάσει των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι εκπαιδευτικοί οι οποίοι μπορούν να διαχειρίζονται τον εαυτό τους με τρόπο ορθό και να συνεργάζονται αποτελεσματικότερα με τους γύρω τους, δηλώνουν υψηλότερο βαθμό αποτελεσματικότητας στο πώς διαμορφώνουν σχέσεις με το άμεσο και ευρύτερο εργασιακό περιβάλλον. Το παραπάνω αποτέλεσμα επιβεβαιώνει την έρευνα ότι η ικανοποίηση που βιώνει ο εκπαιδευτικός από την απόδοσή του στο σχολικό περιβάλλον, τον ενθαρρύνει να μοιραστεί τις διδακτικές πρακτικές με τους συναδέλφους του, να ενισχύσει την ικανότητα αλληλεπίδρασης με τα λοιπά μέλη του σχολικού περιβάλλοντος και να ενισχύσει την αίσθηση αποτελεσματικότητας στη διαμόρφωση σχέσεων με το εργασιακό του περιβάλλον (Voris, 2011).

Επιπρόσθετα, η προσήλωση των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για την εκτέλεση και την αποτίμηση μιας επιτυχημένης μαθησιακής διαδικασίας (Somech & Bogler, 2002). Η δέσμευση του εκπαιδευτικού επηρεάζεται από τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, τις πρακτικές διδασκαλίας, τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και τις απόψεις για την αυτοαποτελεσματικότητά τους (Caprara et al., 2003). Τα αποτελέσματά μας έρχονται σε αντίφαση με άλλες μελέτες στις οποίες εκπαιδευτικοί οι οποίοι δηλώνουν πιο προσηλωμένοι στο επάγγελμά τους αντιλαμβάνονται ότι διαθέτουν ισχυρή επιρροή στον έλεγχο των μαθητών τους στην τάξη,

εφαρμόζουν καλύτερες εκπαιδευτικές στρατηγικές και αισθάνονται ότι είναι ικανοί να επηρεάσουν τους μαθητές θετικά ώστε να είναι πιο αποδοτικοί (Ereño & Nunez, 2014· Chang et al., 2011· Yeo et al., 2008). Επιπλέον, η παρούσα έρευνα δεν επιβεβαιώνεται από τη μελέτη των Chesnut και Burley (2015), βάσει της οποίας εκπαιδευτικοί οι οποίοι διακατέχονται από υψηλό βαθμό προσήλωσης και δέσμευσης αισθάνονται ασφάλεια ότι ανήκουν σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, επιδιώκουν να εκπληρώσουν τους στόχους τους και να μείνουν προσηλωμένοι σε αυτούς. Επιπρόσθετα, δε συμβαδίζει με τα όσα προέκυψαν από την έρευνα των Bogler και Nir (2014), στην οποία προκύπτει ότι η στήριξη από το διευθυντή του σχολείου αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη δέσμευση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους.

4.1.4 ΕΠΙΡΡΟΗ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ, ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ

Ο παράγοντας ηλικία βρέθηκε να επιδρά αρνητικά και σε μικρό βαθμό στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη μαθητική εμπλοκή και στον τρόπο διαχείρισης της τάξης. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα συμφωνούν με έρευνες στις οποίες προέκυψε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα ελαττώνεται όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών (Motallebzadeh et al., 2014· Tabancali & Çelik, 2013). Αντιθέτως, άλλες έρευνες έδειξαν ότι η ηλικία δεν αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα της αυτοαποτελεσματικότητας (Antoniou et al., 2017· Klassen & Chiu, 2010· Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014). Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα δεν επιβεβαιώνονται από την έρευνα του Sarris και των συνεργατών του (2020) στην οποία εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας αισθάνονταν πιο αποτελεσματικοί στον εκπαιδευτικό τους ρόλο και στην απόδοσή τους στην αίθουσα διδασκαλίας από τους νεότερους συναδέλφους τους.

Βάσει των αποτελεσμάτων προέκυψε επίσης, επίδραση του παράγοντα φύλου στην αποτελεσματικότητα διαμόρφωσης σχέσεων με το άμεσο και ευρύτερο εργασιακό περιβάλλον. Για την ακρίβεια προέκυψε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, έναντι των αντρών συναδέλφων τους, είναι πιο ικανές να διαμορφώσουν αποτελεσματικότερες σχέσεις με τους άλλους εκπαιδευτικούς, το διευθυντή, τους γονείς και τους μαθητές από ότι οι άντρες. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, στις οποίες έχει προκύψει η επικράτηση των γυναικών έναντι των αντρών ως προς την αποτελεσματικότητα (Andersen, 2011· Karimvand, 2011· Özokcu, 2017· Shaukat et al.,

2019). Αντιθέτως, στις μελέτες των Motallebzadeh και των συνεργατών του (2014) και του Odanga και των συνεργατών του (2015) δεν προέκυψε κάποιου είδους επίδραση του φύλου.

4.2 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα μελέτη στόχευε να διερευνήσει τα επίπεδα της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, της αίσθησης αποτελεσματικότητας και της συναισθηματικής δέσμευσης στο επάγγελμα που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, στόχευε να διερευνήσει τις σχέσεις ανάμεσα στους παράγοντες που προαναφέρθηκαν, δηλαδή τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, την αποτελεσματικότητα και τη συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους. Διερευνήθηκε, ακόμη, ο βαθμός στον οποίο παράγοντες ατομικών διαφορών επηρεάζουν τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, την αίσθηση αποτελεσματικότητας και τη συναισθηματική δέσμευση που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί ως προς το επάγγελμά τους.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης κατέχουν αρκετά ικανοποιητικά επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, αποτελεσματικότητας και συναισθηματικής δέσμευσης στο επάγγελμα. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε οι εκπαιδευτικοί να παρουσιάζουν ιδιαίτερα ενεργό ρόλο στη μαθητική εμπλοκή και να είναι αρκετά αυτοαποτελεσματικοί στο να παρέχουν βοήθεια στους μαθητές ώστε να δείξουν ενδιαφέρον για τη μάθηση και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Επιπλέον, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά έως σε μεγάλο βαθμό ικανοί να σχεδιάζουν, να χρησιμοποιούν και να εφαρμόζουν στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη τους και είναι αρκετά ικανοί στο να διαχειρίζονται την σχολική τους τάξη. Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ένα αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο δέσμευσης στο επάγγελμά τους αναγνωρίζοντας τη σημασία της επιλογής τους. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, την αίσθηση αποτελεσματικότητας και τη δέσμευσή τους στο επάγγελμα που ασκούν σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί παρά το ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες, λόγω των οικονομικών και υγειονομικών αλλαγών, αισθάνονται σιγουριά για τις ικανότητές τους και

βρίσκουν κουράγιο μέσα από την αφοσίωση για το επάγγελμά τους και το αίσθημά τους να προσφέρουν.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, βρέθηκε ότι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι ικανοί να διαχειρίζονται τον εαυτό τους με ορθό τρόπο και να συνεργάζονται αποτελεσματικότερα με τους γύρω τους, εκφράζουν αρκετά υψηλό βαθμό αποτελεσματικότητας στο πώς διαμορφώνουν τις σχέσεις με το άμεσο και ευρύτερο εργασιακό τους περιβάλλον. Αποδεικνύεται ότι, η ικανοποίηση που βιώνει ο εκπαιδευτικός από την απόδοσή του στο σχολικό περιβάλλον, τον ενθαρρύνει να μοιραστεί τις διδακτικές πρακτικές με άλλους εκπαιδευτικούς και να ενισχύσει το αίσθημα αλληλεπίδρασης με τα λοιπά μέλη της σχολικής κοινότητας. Επιπλέον, βρέθηκε ότι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δηλώνουν αποτελεσματικοί στη διαμόρφωση αποδοτικότερων επαφών με τους άλλους εκπαιδευτικούς, το διευθυντή, τους γονείς και τους μαθητές σημειώνουν υψηλότερο βαθμό συναισθηματικής δέσμευσης στο επάγγελμα. Με αυτόν τον τρόπο, επιβεβαιώνεται ο σημαντικός ρόλος της αφοσίωσης στη δημιουργία ενός συνεργατικού κλίματος εμπιστοσύνης και αποδοτικότερων σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Επιπρόσθετα βρέθηκε ότι, η δέσμευση του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα επηρεάζεται σε μέτριο βαθμό από τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους και τις σχέσεις που διαμορφώνουν με το σχολικό περιβάλλον. Έτσι, εκπαιδευτικοί οι οποίοι δηλώνουν πιο προσηλωμένοι στο επάγγελμά τους αντιλαμβάνονται ότι μπορούν να εμπλακούν σε μικρότερο βαθμό στη μαθητική διαδικασία, τις στρατηγικές διδασκαλίας, τον τρόπο διαχείρισης της τάξης και τη διαμόρφωση σχέσεων με το άμεσο και ευρύτερο εργασιακό τους περιβάλλον.

Τέλος, το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στη διερεύνηση των διαφορών στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, την αίσθηση αποτελεσματικότητας και τη συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Δε βρέθηκαν διαφορές στο σύνολο των κλιμάκων με το μεγαλύτερο μέρος των δημογραφικών, παρά μόνο κάποια διαφορά στην ηλικία και στο φύλο. Φαίνεται, επομένως, ότι εκτός από την ηλικία και το φύλο των εκπαιδευτικών, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, την αίσθηση αποτελεσματικότητας και τη δέσμευσή τους στο επάγγελμα παρουσιάζει ομοιότητες.

4.3 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Είναι σκόπιμο να αναφερθεί πως στην παρούσα έρευνα υπήρξαν κάποιοι περιορισμοί. Η βασική αδυναμία της έρευνας προκύπτει από τη σύσταση του δείγματος. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στη διαφορά που παρατηρείται αναφορικά με το φύλο καθώς το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών στην έρευνα ήταν γυναίκες. Ίσως, τα ευρήματα της μελέτης να ήταν διαφορετικά εάν οι άντρες λάμβαναν μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής.

Μία ακόμη αδυναμία αφορά το σχετικά μικρό αριθμό συμμετεχόντων, αφού ένα δείγμα μεγαλύτερο σε μέγεθος θα ήταν, πιθανότερα, πιο αντιπροσωπευτικό. Ακόμη, αν και οι συμμετέχοντες προέρχονται από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας, δε μπορούμε να γνωρίζουμε εάν ισχύουν οι ίδιες συνθήκες εργασίας για τους εκπαιδευτικούς ώστε να είμαστε σε θέση να προβούμε στις ανάλογες συγκρίσεις των απαντήσεών τους.

Επιπλέον, το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα εργαλείο αυτοαναφοράς, άρα τα διερευνητικά δεδομένα εκφράζουν τις αντιλήψεις και στάσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, την αίσθηση αποτελεσματικότητας και τη συναισθηματική τους δέσμευση στο επάγγελμα, δίχως να είναι εφικτή μια επιβεβαίωση του εκπαιδευτικού τους έργου μέσω της παρατήρησης ή μέσω των προσωπικών αντιλήψεων των μαθητών τους. Τέλος, ίσως κάποιες από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου να ήταν σε κάποιο βαθμό πιο προσωπικές, αφού περιείχαν ευαίσθητες πληροφορίες και ως εκ τούτου, να μην έχουν δοθεί οι απαντήσεις με απόλυτη ειλικρίνεια.

4.4 ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Τα ευρήματα είναι ιδιαίτερα σημαντικά, αν αναλογιστεί κάποιος ότι η έντονη περίοδος οικονομικής, κοινωνικής και υγειονομικής κρίσης που διανύουμε μαζί με τις συνεχείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που εξαγγέλλονται, επιδρούν στο τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, την αποτελεσματικότητα και τη συναισθηματική δέσμευσή τους στο επάγγελμα. Η έρευνα, λοιπόν, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ώστε να αντιμετωπιστούν τυχόν προβλήματα και εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί.

Αναλυτικότερα, από την έρευνα προέκυψαν ικανοποιητικά επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, αποτελεσματικότητας και συναισθηματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους. Έτσι, τα συγκεκριμένα αποτελέσματα θα μπορούσαν

να αξιοποιηθούν και να συμβάλλουν στην υποστήριξη των νεοεισερχόμενων στο επάγγελμα εκπαιδευτικών και να αξιοποιηθούν σε εκπαιδευτικές εφαρμογές επιμόρφωσης όσων απασχολούνται ήδη στην εκπαίδευση. Τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσουν σημαντικό μέσο παρακίνησης. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν, με τη μορφή ενδοσχολικής επιμόρφωσης, μέσω της παρακολούθησης επιμορφωτικού σεμιναρίου τουλάχιστον 120 ωρών, σε θέματα που αφορούν τον τρόπο διαχείρισης της τάξης και την εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών με στόχο τη βελτίωση των επιπέδων αυτοαποτελεσματικότητας και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θα στοχεύουν στο να ενισχύσουν τις απόψεις τους για το πόσο ικανοί είναι να επηρεάζουν την απόδοση των μαθητών τους και μέσω της ανατροφοδότησης να επιτύχουν τα βέλτιστα αποτελέσματα μάθησης. Με βάση τον Tschannen-Moran και τους συνεργάτες του (1998), όταν παρέχεται η δυνατότητα παρακολούθησης εργαστηρίων επαγγελματικής κατάρτισης στους εκπαιδευτικούς, ενισχύεται άμεσα η αίσθηση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και αποτελεσματικότητάς τους. Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητη η ενίσχυση αυτών των διαστάσεων της εκπαιδευτικής πράξης μέσα από την οργάνωση και διεξαγωγή επιπρόσθετων επιμορφωτικών προγραμμάτων βασισμένων στις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, τα επίπεδα συναισθηματικής δέσμευσης που παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να ενισχυθούν με το να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων από τη διοίκηση του σχολείου. Η συμβολή τους είναι σημαντική αφού θα συμβάλλει στην ενίσχυση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Με αυτόν τον τρόπο, θα είναι εφικτή η διαμόρφωση ενός κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης το οποίο θα οδηγήσει στη βελτίωση των σχέσεών τους με τα λοιπά μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και στην εδραίωση και διατήρηση καλών επαφών με τους γονείς των μαθητών.

Επιπλέον βοήθεια είναι εφικτό να δοθεί στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τη διαχείριση της τάξης και τον τρόπο διαχείρισης μαθητών που εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Για να επιτευχθεί το παραπάνω, θα ήταν εφικτό να οργανωθεί μια διεπιστημονική ομάδα η οποία θα παρέχει υποστήριξη και συμβουλευτική στους εκπαιδευτικούς και θα λειτουργεί και θα συντονίζει σε επίπεδο τοπικό. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να καταφέρουν να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα ζητήματα προς επίλυση που μπορεί να προκύψουν στο σχολείο.

Τέλος, τα ευρήματα θα μπορούσαν να διατεθούν στην εκπαιδευτική κοινότητα, στην τοπική αυτοδιοίκηση αλλά και στους πολιτικούς ηγέτες οι οποίοι διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική ώστε να βοηθήσουν στην πρόληψη και αντιμετώπιση των προβλημάτων που ενδέχεται να προκύψουν στην εκπαιδευτική κοινότητα.

4.5 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Με βάση τους περιορισμούς της έρευνας προκύπτει η ανάγκη να διατυπωθούν κάποια επιχειρήματα που θα βοηθήσουν στην πραγματοποίηση μιας μελλοντικής έρευνας. Αρχικά, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μια έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων, το οποίο θα κατανέμεται ισομερώς σε κάθε φύλο, ώστε τα αποτελέσματα να είναι πιο αντιπροσωπευτικά και γενικεύσιμα.

Παράλληλα, ιδιαίτερα σημαντική θα ήταν, και μια πιθανή εμπλοκή των μαθητών αλλά και των γονέων τους στη διερεύνηση της μελέτης ώστε να αποτυπωθούν οι στάσεις και οι απόψεις τους ως προς τις έννοιες που μελετώνται. Έτσι, μελλοντικά θα μπορούσε να διεξαχθεί μια παρόμοια έρευνα με την προσθήκη επιπλέον εργαλείων τα οποία θα διερευνούσαν τις απόψεις και αντιλήψεις των μαθητών και των γονέων τους για την αυτοαποτελεσματικότητα, την αποτελεσματικότητα και τη συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Ακόμη, σε μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μια συγκριτική μελέτη του θέματος ανάμεσα στην Ελλάδα και την Κύπρο, ώστε να διαπιστωθούν τυχόν διαφορές, λόγω των διαφορετικών συνθηκών εργασίας που παρατηρούνται στις δύο χώρες.

Επιπλέον, οι έννοιες της αυτοαποτελεσματικότητας και αποτελεσματικότητας είναι πολυσύνθετες και πολυπαραγοντικές και ως εκ τούτου απαιτείται περαιτέρω μελέτη για τη διερεύνηση των παραγόντων που τις επηρεάζουν. Συγκεκριμένα, θα είχε ενδιαφέρον, να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ παραγόντων όπως το στρες, η ψυχική ανθεκτικότητα και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, με τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, την αποτελεσματικότητα και τη συναισθηματική δέσμευση στο επάγγελμα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Μουρκογιάννη, Κ., & Αντωνίου Α. (2014). Επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης και ικανοποίησης σε σχέση με τους μηχανισμούς αντιμετώπισης ψυχοπιεστικών καταστάσεων σε Έλληνες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 20-22 Ιουνίου 2014* (536-547). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.292>
- Παυλάκη, Α. (2019). Η αυτοαποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη σχολική, κοινωνική και συναισθηματική λειτουργικότητα μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 9, 621-630.* DOI: [10.12681/edusc.3160](http://dx.doi.org/10.12681/edusc.3160)
- Σταυρόπουλος, Β. (2013). *Παράγοντες που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής: Προσέγγιση με μικτές ερευνητικές μεθόδους.* Διδακτορική Διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμη στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/38568>
- Χατζησταματίου, Μ. (2010). *Στρατηγικές αυτορύθμισης κατά τη διδασκαλία και τη μάθηση εκπαιδευτικών και μαθητών δημοτικού στα μαθηματικά και οι σχέσεις τους με παράγοντες κινήτρων και θυμικού.* (Μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Aktaş, M., Kurt, H., Aksu, O. & Ekici, G. (2013). Gender and experience as predictor of biology teachers' education process self-efficacy perception and perception of responsibility from student success. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(3), 37-47. www.ijonte.org
- Allinder, R.M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86–95. <https://doi.org/10.1177/088840649401700203>
- Alwaleedi, M.A. (2016). Impact of Demographic Variables in the Development of Teachers' Self-Efficacy Beliefs in the Context of Saudi Arabia. *Asian Social Science*, 13(1), 1-10. DOI:[10.5539/ass.v13n1p1](https://doi.org/10.5539/ass.v13n1p1)
- Andersen, L.B. (2011). *Teacher diversity: Do male and female teachers have different self-efficacy and job satisfaction?* Paper prepared for the 33d EGPA conference in Bucharest.
- Antoniou, A.S., Geralexis, I., & Charitaki, G. (2017). Special educators' teaching self-efficacy determination: A quantitative approach. *Psychology*, 8, 1642-1656. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.811108>
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools* (Report no. R-2007-LAUDS). Rand.
- Ashton, P.T., Buhr, D., & Crocker, L. (1984). Teachers' sense of efficacy: A self- or norm-referenced construct? *Florida Journal of Educational Research*, 26, 29–41.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Billingsley, B.S., & Cross, L.H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education*, 25, 453-471. <https://doi.org/10.1177/002246699202500404>
- Bogler, R., & Nir, A.E. (2014). The contribution of perceived fit between job demands and abilities to teachers' commitment and job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 541-560. <https://doi.org/10.1177/1741143214535736>
- Bowlin, T.M., Bell, S.M., Coleman, M.B., & Cihak, D.F. (2015). Co-Teaching and Collaboration: Preservice Teachers' Knowledge, Attitudes, and Perceived Sense of Efficacy in Teaching Students with Disabilities. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 37-57.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239–253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)

- Brown, H.D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3rd ed.). Pearson.
- Brown, S.P., & Leigh, T.W. (1996). A look at psychological climate and its relationship to job involvement, effort, and performance. *Journal of Applied Psychology, 81*, 358-368. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.4.358>
- Bruinsma, M., & Jansen, E.P. (2010). Is the motivation to become a teacher related to preservice teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education, 33*(2), 185-200. <https://doi.org/10.1080/02619760903512927>
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology, 95*, 821-832. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821>
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*, 473-490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Chan, W.Y., Lau, S., Nie, Y., Lim, S., & Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American Educational Research Journal, 45*(3), 597-630. <https://doi.org/10.3102/0002831208318259>
- Chang, T., Lin, H., & Song, M. (2011). University faculty members' perceptions of their teaching efficacy. *Innovations in Education and Teaching International, 48*(1), 49-60. <https://doi.org/10.1080/14703297.2010.543770>
- Chao, C.N.G., Forlin, C., & Ho, F.C. (2016). Improving teaching self-efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education, 20*, 1142-1154. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1155663>

- Chesnut, S.R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review, 15*, 1–16. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>
- Chesnut, S.R. & Cullen, T.A. (2014). Effects of self-efficacy, emotional intelligence, and perceptions of future work environment on preservice teacher commitment. *The Teacher Educator, 49*(2), 116-132. <https://doi.org/10.1080/08878730.2014.887168>
- Coladarci, T., & Breton, W. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the Special Education resource-room Teacher. *The Journal of Educational Research, 90*, 230-239. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544577>
- Day, C. (2000). Stories of Change and Professional development: The costs of commitment. In C. Day, A. Fernandez, T. Hauge & J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers: International perspectives in changing times* (109-129). Falmer Press.
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reforms, standards, and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education, 21*, 563-577. DOI: [10.1016/j.tate.2005.03.001](http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.001)
- Day, C., Sammons, P., Gu, Q., Kington, A., & Stobart, G. (2009). Committed for Life? Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness. In: M. Bayer, U. Brinkkjaer, H. Plauborg, & S. Rolls (Eds.), *Teachers' career trajectories and work lives* (3, 49-70). Springer.
- Dembo, M., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *Elementary School Journal, 86*, 173-184. <https://doi.org/10.1086/461441>

- Desombre, C., Lamotte, M., & Jury, M. (2019). French teachers' general attitude toward inclusion: The indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology, 39*, 38–50. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1472219>
- Elliott, B., & Crosswell, L. (2001). *Commitment to teaching: Australian perspectives on the interplays of the professional and the personal in teachers' lives*. Paper presented at the International Symposium on Teacher Commitment at the European Conference on Educational Research.
- Emmons, C.L., & Zager, D. (2018). Increasing collaboration self-efficacy to improve educational programming for students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 33*, 120–128. <https://doi.org/10.1177/1088357616686312>
- Erdem, E., & Demirel, O. (2007). Teacher self-efficacy belief. *Social Behavior and Personality, 35*, 573-586.
- Ereño, J.R., & Nunez, K.T. (2014). What makes a teacher a better teacher? A hierarchical regression analysis of self-efficacy and commitment as predictors of faculty members job performance. *International Journal of Asian Social Science, 4*(4), 492-498.
- Evans, E.D., & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy, and commitment to teaching among preservice teachers. *The Journal of Educational Research, 81*-85. <https://doi.org/10.1080/00220671.1986.10885728>
- Evans, L. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. Sage Publication Company.
- Fink, S. (1992). How we restructured our categorical programs. *Educational Leadership, 50*(2), 42-43.

- Fives, H. (2003). What Is Teacher Efficacy and How Does It Relate to Teachers' Knowledge? A Theoretical Review. In: *American Educational Research Association Annual Conference* (pp. 1-59). The University of Maryland.
https://msuweb.montclair.edu/~fivesh/Research_files/Fives_AERA_2003.pdf
- Försterling, F., & Morgenstern, M. (2002). Accuracy of self-assessment and task performance: Does it pay to know the truth? *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 576–585. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.576>
- Foutsitzi E., Papantoniou, G., Moraitou, D., & Dermizaki, I. (2015). Questionnaires for teachers by Grigorenko, Sternberg, and Strauss: Psychometric properties of the Hellenic version. *Hellenic Journal of Psychology*, 12, 205-236.
<https://www.researchgate.net/publication/301543101>
- Fraser, H., Draper, J., & Taylor, W. (1998). The Quality of Teachers' Professional Lives: Teachers and job satisfaction. *Evaluation and Research in Education*, 12(2), 61-71. <https://doi.org/10.1080/09500799808666932>
- Fresko, B., Kfir, D., & Nasser, F. (1997). Predicting teacher commitment. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 429-438. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(96\)00037-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00037-6)
- Fritz, J.J., Miller-Heyl, J., Kreutzer, J.C., & MacPhee, D. (2001). Fostering personal teacher efficacy through staff development and classroom activities. *Journal of Educational Research*, 88, 200–208.
<https://doi.org/10.1080/00220671.1995.9941301>
- Garvis, S., & Tekin, A.K. (2016). A comparative study of early childhood teacher self-efficacy for art education in Australia and Oman. In S. Garvis & D. Pendergast (Eds.), *Asia-Pacific Perspectives on Teacher Self-Efficacy* (pp. 71–85). Sense Publishers.

- Gavish, B., Bar-On, S., & Shein-Kahalon, R. (2016). Beginning special education teachers in Israel: Perceived self-efficacy. *International Journal of Special Education*, 31, 10–22.
Doi:<http://www.internationaljournalofspecialed.com/docs/International%20Jo>
- Gavora, P. (2010). Slovak Pre-Service Teacher Self-Efficacy: Theoretical and Research Considerations. *The New Educational Review*, 21(2), 17-30.
- Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13, 451–458. DOI:[10.1016/S0742-051X\(96\)00045-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00045-5)
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Glanz, K., Rimer, B.K., & Viswanath, K. (2008). Health behavior and health education: *Theory, research, and practice* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507. <https://doi.org/10.2307/1163531>
- Grigorenko, E., Sternberg, R., & Strauss, S. (2006). Practical intelligence and elementary-school; teacher effectiveness in the United States and Israel: Measuring the predictive power of tacit knowledge. *Thinking Skills and Creativity*, 1, 14-33.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2005.03.001>
- Groundwater-Smith, S., Brennan, M., McFadden, M., & Mitchell, J. (2001). *Secondary Schooling in a changing world*. Harcourt.
- Guarino, C.M., Santibanez, L., & Daley, G.A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76, 173-208. <https://doi.org/10.3102/00346543076002173>

- Guo, Y., Connor, C.M., Yang, Y., Roehrig, A.D., & Morrison, F.J. (2012). The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(1), 3-24. <https://doi.org/10.1086/665816>
- Guo, Y., Piasta, S.B., Justice, L.M., & Kaderavek, J.N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1094-1103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.005>
- Guo, Y., Sawyer, B.E., Justice, L.M., & Kaderavek, J.N. (2013). Quality of the literacy environment in inclusive early childhood special education classrooms. *Journal of Early Intervention*, 35, 40-60. <https://doi.org/10.1177/1053815113500343>
- Gurvitch, R., & Metzler, M.W. (2009). The effects of laboratory-based and field-based practicum experience on pre-service teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 437-443. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.08.006>
- Guskey, T.R. (1981). Measurement of the Responsibility Teachers Assume For Academic Successes and Failures in the Classroom. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 44-51. <https://doi.org/10.1177/002248718103200310>
- Hausman, C.S. (2001). Sustaining teacher commitment: The role of professional communities. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 30-51. https://doi.org/10.1207/S15327930pje7602_3
- Henson, R.K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 819-836. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00033-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00033-6)
- Henson, R., Kogan, L., & Vacha-Haase, T. (2001). A Reliability Generalization Study of the Teacher Efficacy Scale and Related Instruments. *Educational and*

Psychological Measurement, 61(3), 404-420. <https://doi.org/10.1177/00131640121971284>

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, 343–356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>

Hoy, W.K., & Woolfolk, A.E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356–372. <https://www.jstor.org/stable/1002017>

Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: A narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24, 249–266. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>

Hynes, M. (2011). *The nature of teacher knowledge of and self-efficacy in teaching engineering design in a stomp classroom*. Tufts University.

Jelagat, K.F. (2014). *Relationship between lower primary school teachers' mathematics self-efficacy and their pupils' performance in mathematics in Kericho sub-county, Kenya*. Kenyatta University.

Joffres, C., & Haughey, M. (2001). Elementary teachers' commitment declines: Antecedents, processes, and outcomes. *The Qualitative Report*, 6(1), 1-22. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2001.2007>

Kaldi, S., & Xafakos, E. (2017). Student teachers' school teaching practice: The relation amongst perceived self-competence, motivation and sources of support. *Teaching and Teacher Education*, 67, 246–258. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.019>

- Karimvand, P. (2011). The Nexus between Iranian EFL teaches' self-efficacy, teaching experience and gender. *English Language Teaching*, 4, 171-183. DOI:[10.5539/elt.v4n3p171](https://doi.org/10.5539/elt.v4n3p171)
- Kiousi, E., Florakos, G., & Papakitsos, E.X. (2017). Gender stereotypes and study choice in depending on gender in secondary education. *Research in Education*, 6, 95-111. doi: [10.1371/journal.pone.0190807](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190807)
- Klassen, R.M., & Chiu, M.M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher, gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R.M., & Chiu, M.M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114-129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Klassen, R.M., & Tze, V.M.C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Klassen, R.M., Tze, V.M.C., Betts, S.M., & Gordon, K.A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise?. *Educational Psychology Review*, 23, 21-43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Klassen, R.M., & Usher, E.L. (2010). Self-efficacy in educational settings: Recent research and emerging directions. In T.C. Urdan and S.A. Karabenick (Ed.), *The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement* (Vol. 16, pp. 1-33). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S0749-7423\(2010\)000016A004](https://doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016A004)

- Klassen, R., Wilson, E., Siu, A.F.Y., Hannok, W., Wong, M.W., Wongsri, N., Sonthisap, P., Pibulchol, C., Buranachaitavee, Y., & Jansem, A. (2012). Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. *European Journal of Psychology of Education, 28*(4), 1289–1309. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0166-x>
- Kooij, D., de Lange, A., Jansen, P., & Dikkers, J. (2008). Older workers' motivation to continue to work: Five meanings of age. *Journal of Managerial Psychology, 23*, 364–394. <https://doi.org/10.1108/02683940810869015>
- Kuronja, M., Čagran, B., & Krajnc, M.S. (2019). Teachers' sense of efficacy in their work with pupils with learning, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties, 24*, 36–49. <https://doi.org/10.1080/13632752.2018.1530499>
- Lamture, S., & Gathoo, V.S. (2017). Self-efficacy of general and resource teachers in education of children with disabilities in India. *International Journal of Special Education, 32*, 809– 822.
- Lee, Y., & Witruk, E. (2016). Teachers' knowledge, perceived teaching efficacy, and attitudes regarding students with ADHD: a cross-cultural comparison of teachers in South Korea and Germany. *Health Psychology Report, 2*, 103–115. DOI: [10.5114/hpr.2016.58383](https://doi.org/10.5114/hpr.2016.58383)
- Leggio, J.C., & Terras, K.L. (2019). An investigation of the qualities, knowledge, and skills of effective teachers for students with emotional/behavioral disorders: The teacher perspective. *Journal of Special Education Apprenticeship, 8*, 1–15. Doi: <https://scholarworks.lib.csusb.edu/josea/vol8/iss1/2>
- Levi, U., Einav, M., Raskind, I., Ziv, O., & Margalit, M. (2013). Helping students with LD to succeed: The role of teachers' hope, sense of coherence and specific self-

- efficacy. *European Journal of Special Needs Education*, 28, 427–439.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2013.820457>
- Leyser, Y., Zeiger, T., & Romi, S. (2011). Changes in Self-efficacy of Prospective Special and General Education Teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 241–255.
<https://doi.org/10.1080/1034912x.2011.598397>
- Lin, H., Gorrell, J., & Taylor, J. (2002). Influence of Culture and Education on U.S. and Taiwan Preservice Teachers' Efficacy Beliefs. *The Journal of Educational Research*, 96, 37-46. <https://doi.org/10.1080/00220670209598789>
- Lin, S.S.J., & Tsai, C. (1999). *Teaching efficacy along the development of teaching expertise among science and math teachers in Taiwan*. National Association for Research in Science Teaching (ED445905). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED445905>
- Malinen, O.P., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 526-534. DOI: [10.1016/j.tate.2011.12.004](https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.004)
- Maloch, B., Flint, A. S., Eldridge, D., Harmon, J., Loven, R., Fine, J.C., Bryant-Shanklin, M., & Martinez, M. (2003). Understandings, beliefs, and reported decision making of first-year teachers from different reading teacher preparation programs. *The Elementary School Journal*, 103, 431–457. <https://doi.org/10.1086/499734>
- Markovits, Y., Davis, A.J., Fay, D., & Dick, R.V. (2010). The link between job satisfaction and organizational commitment: Differences between public and private sector employees. *International Public Management Journal*, 13(2), 177-196.
<https://doi.org/10.1080/10967491003756682>

- Mastrothanasis, K., Zervoudakis, K., & Xafakos, E. (2021). Secondary special education teachers' beliefs towards their teaching self-efficacy. *Preschool & Primary Education*, 9, (1), 28-51. doi: <https://doi.org/10.12681/ppej.24646>
- Meyer, J.P., & Allen, N.J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Thousand Oaks, Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452231556>
- Meyer, J.P., Allen, N.J., & Smith, C.A. (1993). Commitment to organisations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualisation. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.4.538>
- Miesera, S., DeVries, J.M., Jungjohann, J., & Gebhardt, M. (2019). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from german pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19, 103–114. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432>
- Milner, H.R., & Woolfork Hoy, A. (2002). *Respect, social support, and teacher efficacy: A case study*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Morris, D.B., Usher, E.L., & Chen, J.A. (2016). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795–833. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>
- Motallebzadeh, K., Ashraf, H., & Yazdi, M.T. (2014). On the relationship between Iranian EFL teachers' burnout and self-efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 1255-1262.
- Nias, J. (1981). 'Commitment' and motivation in primary school teachers. *Educational Review*, 33(3), 181-190. <https://doi.org/10.1080/0013191810330302>

- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26, 293-306.
- Odanga, S.J.O., Raburu, P.A., & Aloka, P.J.O. (2015). Influence of gender on teachers' Self-Efficacy in secondary schools of Kisumu County, Kenya. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(3), 189-198. DOI: [10.5901/ajis.2015.v4n3p189](https://doi.org/10.5901/ajis.2015.v4n3p189)
- Olayiwola, I. (2011). Self-efficacy as predictor of job performance of public secondary school teachers in Osun State. *IFE Psychologia*, 19(1). DOI:[10.4314/IFEP.V19I1.64612](https://doi.org/10.4314/IFEP.V19I1.64612)
- Ormrod, J.E. (2006). *Educational Psychology: Developing Learners* (5th ed.), glossary. Upper Saddle River.
- Ozcan, D., & Uzunboylu, H. (2017). Determination of educational needs and self-efficacy perceptions of special education teachers. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 12, 228– 243. <https://doi.org/10.18844/cjes.v12i4.2903>
- Özokcu, O. (2017). Investigating the relationship between teachers' self-efficacy beliefs and efficacy for inclusion. *European Journal of Special Education Research*, 2, 234– 252. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1133784>
- Özokcu, O. (2018). The relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6, 6–12. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.3034>
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.2307/1170653>
- Pajares, F. (1997). Current direction in self-efficacy research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (Vol. 10, pp.1-49). JAI Press.

- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. J. Riding & S. G. Rayner (Eds.), *Self perception* (pp. 239–265). Ablex Publishing.
- Peebles, J.L., & Mendaglio, S. (2014). The impact of direct experience on preservice teachers self-efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18, 1321–1336. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.899635>
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191-218. <https://doi.org/10.1080/01443410601066693>
- Reichenberg, M., & Löfgren, K. (2019). What do we want? A study of the role of self-efficacy in inclusive education: Special educators' attitudes towards community building. *Education and Society*, 37, 37–57. <https://doi.org/10.7459/es/37.1.04>
- Riggs, I.M., & Enochs, L.G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74(6), 625–637. <https://doi.org/10.1002/sce.3730740605>
- Roberts, J.K., & Henson, R.K. (2001). *A confirmatory factor analysis of a new measure of teacher efficacy: Ohio State Teacher Efficacy Scale*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Rose, J.S., & Medway, F.J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *The journal of Educational Research*, 74, 185-190. <https://doi.org/10.1080/00220671.1981.10885308>
- Rosenholtz, S.J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. Longman.

- Ross, J.A. (1994). The impact of an in-service to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 381-394. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)90020-5](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90020-5)
- Ross, J.A., Cousins, J.B., & Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12, 385-400. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00046-M](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00046-M)
- Ross, J., & Bruce, C. (2007). Professional Development Effects on Teacher Efficacy: Results of Randomized Field Trial. *The Journal of Educational Research*, 101(1), 50-60. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.1.50-60>
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Ruble, L.A., Usher, E.L., & McGrew, J.H. (2011). Preliminary Investigation of the Sources of Self-Efficacy Among Teachers of Students with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(2), 67-74. <https://doi.org/10.1177/1088357610397345>
- Sarris, D., Christopoulou, F., Zaragas, H., Zakopoulou, V., & Papadimitropoulou, P. (2020). Self-efficacy of special education teachers in Greece. *European Journal of Education Studies*, 7, 150-160. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3809401>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and inservice teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 51-68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Schunk, D.H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation. A volume in*

Educational Psychology (pp. 15–31). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-012750053-9/50003-6>

Schunk, D.H., & Usher, E.L. (2011). Assessing self-efficacy for self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance* (p. 282–297). Routledge/Taylor & Francis Group.

<https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315773384.ch3>

Schwab, S. (2019). Teachers' student-specific self-efficacy in relation to teacher and student variables. *Educational Psychology*, 39, 4–18.

<https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1516861>

Schwab, S., Hellmich, F., & Görel, G. (2017). Self-efficacy of prospective Austrian and German primary school teachers regarding the implementation of inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(3), 205–217.

<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12379>

Shann, M.H. (1998). Professional Commitment and Satisfaction Among Teachers in Urban Middle Schools. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 67–73.

<https://doi.org/10.1080/00220679809597578>

Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices?

Australasian Journal of Special Education, 40, 21–38.

<https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12, 12–21.

<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>

- Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15, 97–105. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12071>
- Shaukat, S., Vishnumolakala, V.R., & Al Bustami, G. (2019). The impact of teachers' characteristics on their self-efficacy and job satisfaction: a perspective from teachers engaging students with disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19, 68–76. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12425>
- Shin, H.S., & Reyes, P. (1995). Teacher commitment and job satisfaction: A causal analysis. *Journal of School Leadership*, 5(1), 22-39. <https://doi.org/10.1177/105268469500500102>
- Shoulders, T.L., & Krei, M.S. (2016). Rural secondary educators' perceptions of their efficacy in the inclusive classroom. *Rural Special Education Quarterly*, 35, 23–30. <https://doi.org/10.1177%2F875687051603500104>
- Sinclair, C. (2008). How can what we know about motivation to teach improve the quality of initial teacher education and its practicum? In P. A. Towndrow, C. Koh, & T. H. Soon (Eds.), *Motivation and practice for the classroom* (pp. 37–61). Sence.
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 555-577. <https://doi.org/10.1177/001316102237672>
- Somech, A., & Drach-Zahavy, 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(5-6), 649-659. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00012-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00012-3)
- Song, J. (2016). Inclusive education in Japan and Korea – Japanese and Korean teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Journal of Research*

in *Special Educational Needs*, 16, 643–648. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12324>

Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Mirenda, P., Bennett, S., Gallagher, T., Young, G., Metsala, J., Aylward, L., Katz, J., Lyons, W., Thompson, S., & Cloutier, S. (2016). Teaching in inclusive classrooms: Efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1059501>

Szabo, S.M., & Mokhtari, K. (2004). Developing a reading teaching efficacy instrument for teacher candidates: A validation study. *Action in Teacher Education*, 26, 59–72. <https://doi.org/10.1080/01626620.2004.10463333>

Tabancali, E., & Çelik, K. (2013). The relationship between the teacher candidates' academic self-efficacy and teacher self-efficacy. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1167-1184.

Tella, A. (2008). Teacher Variables As Predictors of Academic Achievement of Primary School Pupils Mathematics. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(1), 16-33.

Tsakiridou, H. & Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218. DOI:[10.12691/education-2-4-6](https://doi.org/10.12691/education-2-4-6)

Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751–761. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.005>

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 994-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Türkoğlu, M.E., Cansoy R., & Parlar H. (2017). Examining Relationship between Teachers' Self-efficacy and Job Satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 765-772. DOI: [10.13189/ujer.2017.050509](https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050509)
- Unianu, E.M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 900–904. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.252>
- Usher, E.L., & Pajares, F. (2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751–796. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>
- Voris, B.C. (2011). *Teacher efficacy, job satisfaction, and alternative certification in early career special education teachers*. University of Kentucky Doctoral Dissertations. https://uknowledge.uky.edu/gradschool_diss/159
- Wang, M., Zan, F., Liu, J., Liu, C., & Sharma, U. (2012). A survey study of Chinese in-service teachers' self-efficacy about inclusive education. *Journal of International Special Needs Education*, 15, 109–116. <https://doi.org/10.9782/2159-4341-15.2.107>
- Ware, H.W., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *Journal of Educational Research*, 100, 303-310. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.303-310>

- Ware, H.W., & Kitsantas, A. (2011). Predicting teacher commitment using principal and teacher efficacy variables: An HLM approach. *The Journal of Educational Research, 104*, 183-193. <https://doi.org/10.1080/00220671003638543>
- Wolters, C.A., & Daugherty, S.G. (2007). Goal structures and teacher's sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 181- 193. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.181>
- Woods, A., & Weasmer, J. (2002). Maintaining job satisfaction: Engaging professionals as active participants. *Clearing House, 75*(4), 186-189. <https://doi.org/10.1080/00098650209604928>
- Woolfolk, A.E., & Hoy, W.K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82*, 81–91. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.81>
- Wyatt, M. (2018). Language teachers' self-efficacy beliefs: A review of the literature (2005-2016). *Australian Journal of Teacher Education, 43*, 92-120. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n4.6>
- Yeo, L., Ang, R., Chong, W., Huan, V., & Quek, C. (2008). Teacher efficacy in the context of teaching low achieving students. *Current Psychology, 27*(3), 192–204. <https://doi.org/10.1007/s12144-008-9034-x>
- Yost, R. (2002). “I think I can”: Mentoring as a means of enhancing teacher efficacy. *The Clearing House, 75*, 195–197. <https://doi.org/10.1080/00098650209604930>
- Zee, M., & Koomen, H.M.Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research, 86*(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Α. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Αγαπητές και αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει στόχο να διερευνήσει τη Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα, την Αίσθηση Αποτελεσματικότητας και τη Συναισθηματική Δέσμευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα κρίνεται πολύ σημαντική και ευελπιστώ μέσα από τη συνεργασία μας να συγκεντρώσω σημαντικά δεδομένα για το θέμα. Σας παρακαλώ αν μπορείτε να αφιερώσετε λίγα λεπτά από τον πολύτιμο χρόνο σας για να απαντήσετε ειλικρινά και αυθόρμητα στις απαντήσεις. Προκειμένου να διεξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα είναι σημαντικό να απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις. Οι απαντήσεις θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης και η ανωνυμία είναι εξασφαλισμένη. Ο χρόνος που απαιτείται προκειμένου να συμπληρωθεί δε ξεπερνά τα δέκα λεπτά. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πολύτιμη βοήθειά σας.

Με εκτίμηση,

Κατσαβού Κωνσταντίνα

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας,

email:mea20027@uom.edu.gr

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

1. Φύλο: Άντρας Γυναίκα
2. Ηλικία:
3. Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμος/η Έγγαμος/η Διαζευγμένος/η
4. Βασικές σπουδές: ΑΕΙ ΤΕΙ ΑΛΛΟ
5. Επιπλέον Σπουδές εκτός Βασικού Πτυχίου:
- Σεμινάριο ΕΑΕ τουλάχιστον 400 ωρών
- Μεταπτυχιακό ΕΑΕ
- Διδακτορικό ΕΑΕ
- Μεταπτυχιακό άλλο
- Διδακτορικό άλλο
- 2^ο Πτυχίο
6. Εργασιακό Καθεστώς:
- Μόνιμος Αναπληρωτής Ωρομίσθιος
7. Βαθμίδα Εκπαίδευσης στην οποία εργάζεστε:
- Πρωτοβάθμια Δευτεροβάθμια
8. Εργάζεστε στη(ν): Γενική Εκπαίδευση Ειδική Αγωγή
9. Έτη Προϋπηρεσίας στην Εκπαίδευση:
- Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή:
- Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Εκπαίδευση:
10. Περιοχή Σχολικής Μονάδας:
- Αστική Αγροτική
11. Νομός Σχολικής Μονάδας:

Ερωτηματολόγια για Εκπαιδευτικούς

Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα για Εκπαιδευτικούς

<p>Παρακαλώ σημειώστε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει για κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις. Κάθε απάντηση αντανακλά τον βαθμό στον οποίο νιώθετε ικανοί να πράξετε τις καταστάσεις που περιγράφουν οι προτάσεις</p>	<p>1=Καθόλου 2=Ελάχιστα 3=Μέτρια 4=Αρκετά 5=Σε μεγάλο βαθμό</p>				
1.Ελέγχεις τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών σου (π.χ. υπερδραστικότητα, παρεμπόδιση συμμαθητών, κλπ.)	1	2	3	4	5
2.Κινητοποιείς τους μαθητές που δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο;	1	2	3	4	5
3.Κάνεις τους μαθητές σου να πιστέψουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου;	1	2	3	4	5
4.Βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης;	1	2	3	4	5
5.Σχεδιάζεις εύστοχες ερωτήσεις για τους μαθητές σου;	1	2	3	4	5
6.Πείθεις τους μαθητές σου να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;	1	2	3	4	5
7.Πείθεις ένα μαθητή που κάνει φασαρία ή έχει διασπαστική συμπεριφορά να ησυχάσει;	1	2	3	4	5
8.Προσαρμόζεις τη διδασκαλία σου ανάλογα με το επίπεδο του κάθε μαθητή ξεχωριστά;	1	2	3	4	5
9. Χρησιμοποιείς διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης;	1	2	3	4	5
10.Δίνεις εναλλακτικές ερμηνείες ή παραδείγματα στους μαθητές που δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποιες έννοιες;	1	2	3	4	5
11.Διευκολύνεις τους γονείς των μαθητών σου προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου;	1	2	3	4	5
12.Εφαρμόζεις εναλλακτικές στρατηγικές στην τάξη σου;	1	2	3	4	5

Αποτελεσματικότητα στην Αξιοποίηση Δεξιοτήτων για την Επίτευξη Διδακτικών Στόχων ή Ερωτηματολόγιο Επάρκειας Ικανοτήτων

<p>Παρακαλώ σημειώστε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει για κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις. Κάθε απάντηση αντανακλά τον βαθμό στον οποίο οι παρακάτω δηλώσεις είναι αληθινές για σας</p>	<p>1=Καθόλου 2=Ελάχιστα 3=Μέτρια 4=Αρκετά 5=Σε μεγάλο βαθμό</p>				
1.Οι σχέσεις μου με τους άλλους εκπαιδευτικούς στο σχολείο είναι καλές.	1	2	3	4	5
2. Η σχέση με το Διευθυντή μου είναι καλή.	1	2	3	4	5
3.Είμαι ικανοποιημένος/η με τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
4.Διαμορφώνω πάντοτε μια καλή συναισθηματική και συναισθηματική επαφή με τους μαθητές μου.	1	2	3	4	5
5. Παρουσιάζω σωστά (στην τάξη μου) το εκπαιδευτικό υλικό.	1	2	3	4	5
6. Διατηρώ πάντοτε την πειθαρχία στην τάξη μου.	1	2	3	4	5
7.Καταβάλλω μεγάλη προσπάθεια για την εδραίωση και διατήρηση καλών σχέσεων με τους γονείς των μαθητών μου.	1	2	3	4	5
8. Ενδιαφέρομαι για το σχολείο και τη φήμη του στην κοινότητα.	1	2	3	4	5
9.Πιστεύω ότι η απόφασή μου να γίνω εκπαιδευτικός ήταν η σωστή απόφαση για μένα.	1	2	3	4	5
10. Είμαι ειδήμων σε αυτό που κάνω.	1	2	3	4	5

Αποτελεσματικότητα στην Αξιοποίηση Δεξιοτήτων Διδασκαλίας για την Επίτευξη Διδακτικών ή Ερωτηματολόγιο Επάρκειας Ικανοτήτων

<p>Παρακαλώ σημειώστε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει για κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις. Κάθε απάντηση αντανακλά τον βαθμό στον οποίο οι παρακάτω δηλώσεις είναι αληθινές για σας</p>	<p>1= Εξαιρετικά κακός 2= Κάπως κακός 3= Ούτε κακός/ Ούτε καλός 4= Κάπως καλός 5= Εξαιρετικά καλός</p>
---	--

1. Πώς θα βαθμολογούσατε τη διδακτική σας ικανότητα;	1	2	3	4	5
2. Πώς θα βαθμολογούσατε την ικανότητά σας να φέρεστε στα παιδιά;	1	2	3	4	5
3. Πώς θα βαθμολογούσατε τη γνωστική σας ικανότητα;	1	2	3	4	5
4. Πώς θα βαθμολογούσατε τη δημιουργική σας ικανότητα;	1	2	3	4	5
5. Πώς θα βαθμολογούσατε την πρακτική σας ικανότητα;	1	2	3	4	5
6. Πόσο καλός/ή είστε στο να δουλεύετε μόνοι σας;	1	2	3	4	5
7. Πόσο καλός/ή είστε στο να δουλεύετε μαζί με άλλους;	1	2	3	4	5
8. Πόσο καλός/ή είστε στο να δίνετε κίνητρα στον εαυτό σας;	1	2	3	4	5
9. Πόσο καλός/ή είστε σε θέματα διαχείρισης έργων;	1	2	3	4	5
10. Πώς θα βαθμολογούσατε την αίσθηση της υπευθυνότητάς σας;	1	2	3	4	5

Συναισθηματική Δέσμευση στο Επάγγελμα του/της Εκπαιδευτικού

<p>Παρακαλώ σημειώστε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει για κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις. Κάθε απάντηση αντανακλά τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας για τις ακόλουθες δηλώσεις</p>	<p>1=Διαφωνώ απόλυτα 2= Διαφωνώ 3=Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ 4= Συμφωνώ 5=Συμφωνώ απόλυτα</p>				
	1.Είμαι περήφανος/η που εξασκώ το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού.	1	2	3	4
2.Το επάγγελμά μου είναι σημαντικό για την εικόνα του εαυτού μου.	1	2	3	4	5
3.Δεν μετάνιωσα που διάλεξα το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού.	1	2	3	4	5
4.Μου αρέσει που είμαι εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5
5.Ταυτίζομαι με το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού.	1	2	3	4	5
6.Είμαι ενθουσιασμένος/η με το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού.	1	2	3	4	5

Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο που διαθέσατε!

Β. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΩΝ ΑΝΑΛΥΣΕΩΝ

Πίνακας 1

Παράγοντες	ΜΟ	ΤΑ	t	p
TSES				
Εμπλοκή μαθητών			.862	.590
Άντρες	4.21	.593		
Γυναίκες	4.11	.589		
Διδακτικές στρατηγικές			-.258	.194
Άντρες	4.14	.606		
Γυναίκες	4.17	.507		
Διαχείριση της τάξης			1.291	.374
Άντρες	4.07	.664		
Γυναίκες	3.92	.593		
ΑΔΣΕΠ			-.479	.017
Άντρες	4.15	.654		
Γυναίκες	4.21	.494		
ΑΑΔΔΕΔΣ			-1.187	.315
Άντρες	4.20	.487		
Γυναίκες	4.30	.412		
ΣΔΕΕ			-1.913	.199
Άντρες	4.22	.666		
Γυναίκες	4.44	.602		