



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Σύγκριση πρακτικών διαχείρισης σχολικής τάξης εκπαιδευτικών
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής: Ο ρόλος ατομικών
(αυτο-αποτελεσματικότητα και επαγγελματική ικανοποίηση) και
κοινωνικών (συλλογική επάρκεια και σχολικό κλίμα) παραγόντων»**

ΔΗΜΗΤΡΑ ΜΑΛΙΟΥΣΗ

ΡΟΔΟΣ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2024

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΔΗΜΗΤΡΑ ΜΑΛΙΟΥΣΗ

A.M. 4152021021

«Σύγκριση πρακτικών διαχείρισης σχολικής τάξης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής: Ο ρόλος ατομικών (αυτο-αποτελεσματικότητα και επαγγελματική ικανοποίηση) και κοινωνικών (συλλογική επάρκεια και σχολικό κλίμα) παραγόντων»

“Comparing classroom management practices of primary general and special education teachers: The role of individual (self-efficacy and job satisfaction) and social level (collective efficacy and school climate) factors”

Επιβλέπουσα:

ΛΥΠΟΥΡΑΗ ΕΛΕΝΗ ΜΟΝΙΜΗ ΛΕΚΤΟΡΑΣ ΠΤΔΕ ΠΑΝ/ΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

Συμβουλευτική Επιτροπή:

ΤΣΙΜΠΙΔΑΚΗ ΑΣΙΜΗΝΑ ΑΝΑΠ. ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΑΝ/ΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΟΦΟΣ ΑΛΙΒΙΖΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝ/ΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΡΟΔΟΣ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2024



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Σύγκριση πρακτικών διαχείρισης σχολικής τάξης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής: Ο ρόλος ατομικών (αυτοαποτελεσματικότητα και επαγγελματική ικανοποίηση) και κοινωνικών (συλλογική επάρκεια και σχολικό κλίμα) παραγόντων

Comparing classroom management practices of primary general and special education teachers: The role individual (self-efficacy and job satisfaction) and social level (collective efficacy and school climate) factors

ΜΑΛΙΟΥΣΗ ΔΗΜΗΤΡΑ

Επιβλέπουσα: Λυπουρλή Ελένη

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 5 Φεβρουαρίου 2024

Λυπουρλή Ελένη

Τσιμπιδάκη Ασημίνα

Σοφός Αλιβίζος



Ρόδος, Φεβρουάριος 2024

Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι συγγραφέας αυτής της πρωτότυπης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, ότι έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες και ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο Π.Μ.Σ.

Μαλιούση Δήμητρα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	7
ABSTRACT	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ.....	12
Διαχείριση σχολικής τάξης: Εννοιολογικός Προσδιορισμός	12
Πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	15
Αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα: Εννοιολογικός Προσδιορισμός	15
Η αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών	16
Η αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής	18
Η σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της διαχείρισης σχολικής τάξης.....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	21
Επαγγελματική ικανοποίηση: Εννοιολογικός Προσδιορισμός	21
Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	22
Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.....	22
Η σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της διαχείρισης σχολικής τάξης.....	23
Η σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.....	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ.....	25
Συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια: Εννοιολογικός Προσδιορισμός.....	25
Η σχέση μεταξύ της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας και της διαχείρισης σχολικής τάξης.....	26
Η σχέση μεταξύ της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας και της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.....	27
Η σχέση της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας και της επαγγελματικής	

ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.....	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ.....	29
Σχολικό κλίμα: Εννοιολογικός Προσδιορισμός.....	29
Η σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και της διαχείρισης της σχολικής τάξης.....	31
Η σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.....	31
Η σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.....	33
Η σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας.....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ: ΣΤΟΧΟΙ & ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ.....	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	38
Συμμετέχοντες/ουσες.....	38
Εργαλεία.....	38
Διαδικασία.....	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	44
Ψυχομετρικές ιδιότητες των κλιμάκων.....	44
Περιγραφικά στατιστικά των υπό εξέταση μεταβλητών.....	49
Έλεγχος της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών.....	50
Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.....	50
Έλεγχος της σύνδεσης των υπό εξέταση μεταβλητών.....	52
Έλεγχος της επίδρασης της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας.....	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	54
Συμπεράσματα Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	58
Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	58
Συμβολή της παρούσας έρευνας.....	59
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	61
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	71

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των πρακτικών διαχείρισης σχολικής τάξης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής και της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας, της επαγγελματικής ικανοποίησης, της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας και του σχολικού κλίματος. Συνολικά συμμετείχαν 208 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής. Από τους συμμετέχοντες/ουσες ζητήθηκε να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς τα οποία διερευνούσαν τις πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης, την αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα, την επαγγελματική ικανοποίηση, τη συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια και το σχολικό κλίμα. Οι προκαταρτικές αναλύσεις δεν ανέδειξαν διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής στις υπό εξέταση μεταβλητές. Επίσης, εφαρμόστηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση η οποία έδειξε ότι ο γραμμικός συνδυασμός των τεσσάρων προβλεπτικών μεταβλητών ερμηνεύει σημαντικό ποσοστό της διακύμανσης των πρακτικών διαχείρισης σχολικής τάξης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι από τις τέσσερις προβλεπτικές μεταβλητές μόνο η μεταβλητή της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προβλέπει κατά τρόπο σημαντικό και θετικό την εξαρτημένη μεταβλητή των πρακτικών διαχείρισης σχολικής τάξης. Επιπλέον, μέσω της εφαρμογής της μονοπαραγοντικής πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης (One Way MANOVA) εντοπίστηκε η κύρια επίδραση της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στις πρακτικές διαχείρισης που εφαρμόζουν στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας βρέθηκε ότι υιοθετούν περισσότερο θετικές πρακτικές για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς που προκύπτουν στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας εξετάζονται σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα της σύγχρονης βιβλιογραφίας που αφορά τις πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας και παρουσιάζονται προτάσεις εφαρμογής και μελλοντικής έρευνας.

Λέξεις κλειδιά: πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης, αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα, επαγγελματική ικανοποίηση, συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια, σχολικό κλίμα, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Comparing classroom management practices of primary general and special education teachers: The role of individual (self-efficacy and job satisfaction) and social level (collective efficacy and school climate) factors

ABSTRACT

The aim of the present study was to investigate the relationship between classroom management practices used by primary education teachers in general and special education and self-efficacy, job satisfaction, collective efficacy, and school climate. The sample consisted of 208 primary education teachers. Participants completed self-report scales measuring self-report scales examining classroom management practices, self-efficacy, job satisfaction, collective efficacy, and school climate. Preliminary analyses did not reveal differences between general and special education teachers in any of the variables. Additionally, multiple linear regression was applied, revealing that the linear combination of the four predictor variables significantly accounts for the variation in the classroom management practices used by teachers within the school context. Specifically, it was found that only the variable of teachers' self-efficacy significantly and positively predicts the dependent variable of classroom management practices. Furthermore, through the application of One Way Multivariate Analysis of Variance (One Way MANOVA), the main effect of teachers' self-efficacy on the classroom management practices was identified. In detail, educators with high self-efficacy beliefs were found to adopt more positive strategies for managing behavioral problems within the school class. Findings are discussed in light of current theory and evidence for classroom management practices. Limitations, implications and future research are also discussed.

Keywords: *classroom management practices, teachers' self-efficacy, job satisfaction, collective efficacy, school climate, primary education teachers.*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαχείριση της σχολικής τάξης και των προβλημάτων συμπεριφοράς που εμφανίζονται συχνά στα πλαίσια της, αποτελεί ένα ζήτημα που απασχολεί ιδιαίτερα το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η έννοια των πρακτικών διαχείρισης σχολικής τάξης αναφέρεται στις στρατηγικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί με στόχο τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς που παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες. Η διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους ρόλους των εκπαιδευτικών και απαιτεί παιδαγωγικές γνώσεις, εκπαιδευτική εμπειρία και δεξιότητες επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων (Ryan, 2007). Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί σημαντική αύξηση στη συχνότητα εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Ωστόσο, παρόλο που υπάρχει ποικιλία πρακτικών διαχείρισης των συγκεκριμένων συμπεριφορών, δεν αποδεικνύονται πάντα αποτελεσματικές και συχνά δεν επιφέρουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (Tran, 2016). Συνεπώς, είναι αναγκαίος ο εντοπισμός αποτελεσματικών πρακτικών διαχείρισης από την πλευρά των εκπαιδευτικών καθώς, παράλληλα με την αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών, καλούνται, επιπλέον, να φέρουν εις πέρας το εκπαιδευτικό τους έργο και να συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών/τριών (Abu-Tineh, Khasawneh, & Khalaileh, 2011). Τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών/τριών αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες υπονόμευσης της εύρυθμης λειτουργίας της τάξης και έχουν αρνητικό αντίκτυπο σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς (Yilmaz & Cavas, 2008). Μάλιστα, στα πλαίσια της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, είναι ακόμη μεγαλύτερη η ανάγκη εύρεσης αποτελεσματικών πρακτικών διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς που εμφανίζονται στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Βάσει ερευνητικών δεδομένων, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται να παρουσιάζουν συχνότερα, αλλά, και μεγαλύτερης έντασης προβλήματα συμπεριφοράς συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης (Τζελέπη- Γιαννάτου, 2008).

Οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας, η επαγγελματική ικανοποίηση, η συλλογική επάρκεια και το σχολικό κλίμα αποτελούν παράγοντες οι οποίοι διαδραματίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο για τους εκπαιδευτικούς, αλλά, και για τη μαθησιακή διαδικασία (Lazarides, Watt, & Richardson, 2020). Οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας και η επαγγελματική ικανοποίηση φαίνεται να συσχετίζονται με τα κίνητρα, τους στόχους, αλλά και τις πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας παρουσιάζουν υψηλότερα

κίνητρα, ενδιαφέρονται περισσότερο να μάθουν καινούριες μεθόδους διδασκαλίας και να βελτιωθούν και αισθάνονται ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας έχουν χαμηλά κίνητρα, δε θέτουν στόχους και συχνά βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση (Gülsün, Malinen, Yada, & Savolainen, 2023).

Αντίστοιχα, οι κοινωνικοί παράγοντες και οι συνθήκες εργασίας διαδραματίζουν, επίσης, σημαντικό ρόλο στα κίνητρα και τους στόχους των εκπαιδευτικών (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Η συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια και το σχολικό κλίμα αποτελούν σημαντικούς παράγοντες, οι οποίοι συσχετίζονται με τις πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, την επαγγελματική ικανοποίηση που βιώνουν, καθώς και τα κίνητρα για επαγγελματική εξέλιξη. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται σε ένα σχολικό πλαίσιο όπου το κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι θετικό και υπάρχει καλή συνεργασία μεταξύ τους, παρουσιάζουν υψηλότερα κίνητρα και διάθεση για εκμάθηση καινούριων μεθόδων διδασκαλίας και νέων δεξιοτήτων (Gavora, 2011). Επιπλέον, σε ένα σχολικό πλαίσιο που επικρατεί θετικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί νιώθουν χαρούμενοι και συχνά αναλαμβάνουν επιπλέον εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται σε ένα σχολικό πλαίσιο όπου επικρατεί αρνητικό κλίμα παρουσιάζουν χαμηλότερα κίνητρα σχετικά με την εκμάθηση νέων πρακτικών διδασκαλίας και την επαγγελματική εξέλιξη και συχνά νιώθουν επαγγελματική εξουθένωση (Aali, 2008).

Η μελέτη των παραπάνω ατομικών και κοινωνικών παραγόντων θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική καθώς θα οδηγήσει στην καλύτερη κατανόηση των εκπαιδευτικών, αλλά, και του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο διεξάγεται η εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την πιο αποτελεσματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και την πληρέστερη ανταπόκριση τους στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/μαθητριών. Η κατανόηση των ατομικών και κοινωνικών παραγόντων που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για τους εκπαιδευτικούς θεωρείται σημαντική καθώς αποτελεί προϋπόθεση για το σχεδιασμό και την εφαρμογή πολύπλευρων παρεμβάσεων και εξειδικευμένων επιμορφώσεων με σκοπό την καλύτερη και πιο ενημερωμένη υποστήριξη των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αποτελεσματικές πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης και την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς που παρουσιάζονται σε αυτές.

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η μελέτη των πρακτικών διαχείρισης σχολικής τάξης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί καθώς και η σχέση τους με την αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα, την επαγγελματική ικανοποίηση, τη συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια και το σχολικό κλίμα. Σύμφωνα με έρευνες, οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας και η

επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συσχετίζεται σημαντικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Ωστόσο, αναφορικά με τους κοινωνικούς παράγοντες, τα ερευνητικά δεδομένα είναι περιορισμένα. Επίσης, δεν υπάρχουν έρευνες οι οποίες να εξετάζουν συνολικά τους ατομικούς και τους κοινωνικούς παράγοντες. Συνεπώς, κύριος στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση της προβλεπτικής ισχύς της συστοιχίας των παραπάνω ατομικών και κοινωνικών παραγόντων στις πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα διερευνάται η επίδραση του πεδίου εργασίας των εκπαιδευτικών (γενική/ειδική αγωγή) στις μεταβλητές των πρακτικών διαχείρισης σχολικής τάξης, την αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα, την επαγγελματική ικανοποίηση, τη συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια και το σχολικό κλίμα, καθώς και ο ρόλος των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην επιλογή θετικών ή αρνητικών πρακτικών διαχείρισης σχολικής τάξης από τους εκπαιδευτικούς.

Η παρούσα έρευνα αποτελείται από τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, ενώ, στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Τέλος, το τέταρτο μέρος είναι η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Το θεωρητικό υπόβαθρο αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί. Στο δεύτερο κεφάλαιο προσδιορίζεται εννοιολογικά η αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και εξετάζεται η σχέση της με τις πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης. Στο τρίτο κεφάλαιο μελετώνται οι σύγχρονες προσεγγίσεις σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια και στο πέμπτο κεφάλαιο μελετώνται το σχολικό κλίμα και η σχέση του με τις πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί. Το πρώτο μέρος της έρευνας ολοκληρώνεται με το έκτο κεφάλαιο στο οποίο αναφέρονται οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από το κεφάλαιο της μεθόδου στο οποίο παρουσιάζονται οι συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς, και η διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας με στόχο τη συλλογή των δεδομένων. Το τρίτο μέρος αποτελείται από το κεφάλαιο των αποτελεσμάτων στο οποίο παρουσιάζονται οι στατιστικές αναλύσεις των δεδομένων και στο τέταρτο και τελευταίο μέρος (Συζήτηση) συζητούνται τα ευρήματα και οι περιορισμοί της έρευνας και διατυπώνονται προτάσεις εφαρμογής και μελλοντικής έρευνας.

ΜΕΡΟΣ 1^ο: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

Διαχείριση σχολικής τάξης: Εννοιολογικός Προσδιορισμός

Η διαχείριση της σχολικής τάξης και κυρίως, των προβλημάτων συμπεριφοράς που εμφανίζονται συχνά στα πλαίσια της, αποτελεί ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει σημαντικά το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους ρόλους των εκπαιδευτικών και απαιτεί σημαντικό χρόνο, εμπειρία και δεξιότητες (Ryan, 2007). Τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί σημαντικά η συχνότητα εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς στα πλαίσια της σχολικής τάξης με αποτέλεσμα να είναι αναγκαίος ο εντοπισμός αποτελεσματικών πρακτικών διαχείρισης από την πλευρά των εκπαιδευτικών καθώς, παράλληλα με την αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών, καλούνται, επιπλέον, να προωθήσουν τη μάθηση και την αξία της και να συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών/τριών (Abu-Tineh, Khasawneh, & Khalailah, 2011). Τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών/τριών αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες υπονόμησης της εύρυθμης λειτουργίας της τάξης και έχουν αρνητικό αντίκτυπο σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με δεδομένα ερευνών, η διαχείριση της σχολικής τάξης συσχετίζεται σημαντικά με το εργασιακό άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, την επαγγελματική ικανοποίηση, καθώς, και την αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Yilmaz & Cavas, 2008). Το ζήτημα, μάλιστα, της διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς φαίνεται να λαμβάνει ακόμη μεγαλύτερες διαστάσεις όταν γίνεται αναφορά στα σχολεία και τους φορείς της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης όπου φοιτούν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Βάσει ερευνητικών δεδομένων, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται να παρουσιάζουν συχνότερα, αλλά, και μεγαλύτερης έντασης προβλήματα συμπεριφοράς συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης καθιστώντας ακόμη πιο άμεση και επιτακτική την ανάγκη εύρεσης μεθόδων αντιμετώπισης και διαχείρισης των συγκεκριμένων συμπεριφορών στα πλαίσια της σχολικής τάξης (Τζελέπη- Γιαννάτου, 2008).

Πιο αναλυτικά, η έννοια της διαχείρισης της σχολικής τάξης αναφέρεται στις δράσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες στοχεύουν στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού (Ryan, 2007). Οι εκπαιδευτικοί μέσα

από τη θέσπιση σαφών ορίων και τη δημιουργία συγκεκριμένης ρουτίνας, βοηθούν σημαντικά τους μαθητές/τριες να αντιληφθούν τον αναμενόμενο τρόπο συμπεριφοράς μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Επιπλέον, η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης αναφέρεται, επίσης, και στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται τη συμπεριφορά των παιδιών, δηλαδή, να χρησιμοποιούν αποτελεσματικές μεθόδους για την αντιμετώπιση και την αλλαγή της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς που συχνά εμφανίζεται στα πλαίσια της σχολικής τάξης (Πουρσανίδου, 2016). Τέλος, σημαντική θεωρείται και η παράμετρος της πρόληψης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να προβλέπουν τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών και να είναι ικανοί να την προλαμβάνουν (Οικονομίδης, 2017).

Πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης

Για να καταφέρουν οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν αποτελεσματικά τη σχολική τάξη, είναι σημαντικό να δοθεί εξ αρχής ιδιαίτερη σημασία στις πρακτικές και τις μεθόδους που θα χρειαστεί να εφαρμόσουν (Τζελέπη - Γιαννάτου, 2008). Η θέσπιση και η τήρηση των ορίων μέσα στη σχολική τάξη αποτελεί βασικό παράγοντα για την εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και για τη διαμόρφωση θετικού παιδαγωγικού κλίματος. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να διατυπώσουν ξεκάθαρα και με σαφήνεια τους κανόνες της τάξης ώστε οι μαθητές/τριες να γνωρίζουν επακριβώς τι αναμένουν οι εκπαιδευτικοί από αυτούς αναφορικά με τη συμπεριφορά τους εντός της σχολικής τάξης (Πουρσανίδου, 2016). Ακόμη, τα όρια και οι κανόνες της σχολικής τάξης συμβάλλουν σημαντικά στην προσπάθεια ελέγχου της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών και την εύρυθμη λειτουργία της ομάδας. Συνεπώς, η εμπλοκή των ίδιων των μαθητών/τριών στη διαμόρφωση των κανόνων της τάξης φαίνεται να βοηθά ακόμη περισσότερο τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν, αλλά, και να τηρήσουν τα όρια μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης (Οικονομίδης, 2017). Επιπλέον, εκτός από την αντιμετώπιση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών προτείνεται ως μια, επίσης, αποτελεσματική πρακτική αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών/τριών. Θεωρείται σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να μην επικεντρώνουν την προσοχή τους μόνο στις ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών/τριών προσπαθώντας να τις περιορίσουν, γιατί, συχνά, η προσοχή που δίνεται στις αρνητικές συμπεριφορές οδηγεί εν τέλει στη διατήρησή τους. Αντιθέτως, η ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών λειτουργεί πολλές φορές πιο αποτελεσματικά.

Μέσω επιβραβεύσεων και επαίνων οι θετικές συμπεριφορές ενισχύονται οδηγώντας στη μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών (Παναγάκος, 2016).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα: Εννοιολογικός Προσδιορισμός

Η έννοια της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας αποτελεί ένα πρωταρχικό συστατικό της κοινωνικογνωστικής θεωρίας του Bandura (1977) και αναφέρεται στις προσωπικές πεποιθήσεις ενός ατόμου σχετικά με τις ικανότητές του να ενεργεί με ένα συγκεκριμένο τρόπο σε μια δεδομένη κατάσταση ώστε να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα και να επιτυγχάνει συγκεκριμένους στόχους. Η αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα αποτελεί μια δομή κινήτρου βασισμένη στην επάρκεια που θεωρεί το άτομο ότι διαθέτει και όχι στο πραγματικό επίπεδο επάρκειας του. Πιο συγκεκριμένα, η αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα δεν σχετίζεται ουσιαστικά με τις πραγματικές ικανότητες του ατόμου, αλλά με το βαθμό που το άτομο αντιλαμβάνεται και θεωρεί ότι διαθέτει τις ικανότητες αυτές (Bandura, 1986).

Σύμφωνα με τον Bandura (1977), η διαμόρφωση των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας του ατόμου καθορίζεται αρχικά από τα επιτεύγματα και τις επιτυχίες του παρελθόντος του. Τα προσωπικά επιτεύγματα του ατόμου θεωρούνται αξιόπιστοι παράγοντες διαμόρφωσης των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας γιατί αποτελούν προσωπικές εμπειρίες. Επίσης, σημαντικοί παράγοντες διαμόρφωσης της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας αποτελούν και οι εμπειρίες που προέρχονται από την παρατήρηση της απόδοσης άλλων ατόμων. Οι συγκεκριμένες εμπειρίες, παρόλο που δεν επηρεάζουν την απόδοση του ατόμου το ίδιο όσο τα προσωπικά του επιτεύγματα, επιδρούν θετικά στις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας μειώνοντας την ανασφάλεια που πιθανώς αισθάνεται το άτομο αναφορικά με μια καινούρια εμπειρία. Επιπλέον, η λεκτική ενθάρρυνση και η ανατροφοδότηση επηρεάζουν, επίσης, σημαντικά τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας του ατόμου (Bandura, 1997).

Η αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα αποτελείται από δύο διαστάσεις. Η πρώτη είναι η προσδοκία αποτελέσματος (outcome expectancy) και περιγράφεται ως η πεποίθηση του ατόμου ότι η δράση του πρόκειται να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα και η δεύτερη είναι η προσωπική αποτελεσματικότητα (personal efficacy) και αναφέρεται στη σιγουριά του ατόμου ότι είναι ικανό να τελέσει πράξεις που θα οδηγήσουν στην επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου (Menon & Sadler, 2016). Ο Bandura (1997), αναγνώρισε αυτές τις δύο διαστάσεις ως δύο κρίσιμα συστατικά του κινήτρου και προβλεπτικούς παράγοντες της μελλοντικής συμπεριφοράς. Πιο αναλυτικά, οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας είναι σημαντικές για την κινητοποίηση του

ατόμου, την επιμονή του στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, καθώς και την ανθεκτικότητα τους σε δύσκολες καταστάσεις. Τα άτομα με υψηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας εκλαμβάνουν μια καινούρια κατάσταση ως πρόκληση και συνεχίζουν την προσπάθειά τους σε περίπτωση αποτυχίας. Επίσης, τα συγκεκριμένα άτομα γρήγορα ανακτούν τις δυνάμεις τους ξεπερνώντας το αίσθημα ματαιώσης που έχουν βιώσει. Αντίθετα, τα άτομα με χαμηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας έχουν μειωμένες προσδοκίες, εκλαμβάνουν ως απειλητική μια καινούρια κατάσταση, προσπαθούν να την αποφύγουν και ελαχιστοποιούν ή εγκαταλείπουν κάθε προσπάθεια να επιτύχουν τους στόχους τους (Bandura, 1993). Σύμφωνα με τον Bandura (1997), οι υψηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας σχετίζονται με την επιτυχία σε διάφορους τομείς της επαγγελματικής και προσωπικής ζωής του ατόμου.

Η αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα αναφέρεται στις απόψεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ικανότητά τους να εκτελούν εργασίες οι οποίες σχετίζονται με τη διδασκαλία και επιδιώκουν την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων (Klassen et al., 2009). Στην επιστημονική βιβλιογραφία, το κυρίαρχο μοντέλο της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν τρεις διαστάσεις (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Η πρώτη διάσταση αναφέρεται στις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας σχετικά με τη διαχείριση της τάξης. Ουσιαστικά δηλώνει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ικανότητές τους να θέτουν όρια στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, καθώς και να τα τηρούν. Η δεύτερη διάσταση σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν και ουσιαστικά δηλώνει τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρήση εναλλακτικών πρακτικών και μεθόδων διδασκαλίας και την αξιολόγηση των μαθητών/τριών. Τέλος, η τρίτη διάσταση της αυτο-αποτελεσματικότητας σχετίζεται με την εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία και αναφέρεται ουσιαστικά στις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ικανότητά τους να δημιουργούν σχέση εμπιστοσύνης με τους/τις μαθητές/τριες και να ενισχύουν τα κίνητρα και την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Perera, Calkins, & Part, 2019).

Η αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών διαδραματίζει πλέον σημαντικό ρόλο στην επιστημονική έρευνα ως αποτέλεσμα της συσχέτισης που υπάρχει μεταξύ των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας και των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, όπως, επίσης και τις πρακτικές διαχείρισης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί

για τη διαχείριση της τάξης, αλλά, και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/τριών (Klassen & Tze, 2014). Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας βιώνουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, χαμηλότερα επίπεδα άγχους που σχετίζονται με την εργασία και αντιμετωπίζουν πιο αποτελεσματικά τις προκλήσεις της σχολικής τάξης, αλλά και τις αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών/τριών (McLennan, McIlveen, & Perera, 2017. Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Επιπλέον, οι υψηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας φαίνεται να συσχετίζονται και με άλλους σημαντικούς παράγοντες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς, όπως είναι η επιμονή, ο ενθουσιασμός για το εκπαιδευτικό έργο, η δέσμευση και η θετική συμπεριφορά μέσα στη σχολική τάξη (Woolfolk & Spero, 2005). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας αποδεικνύονται πιο δεκτικοί σε καινούριες προτάσεις, καθώς και στη χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας έχοντας ως στόχο την καλύτερη και πιο αποτελεσματική ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών/τριών τους (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Ακόμη, οι υψηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συσχετίζεται επιπλέον και με θετικές συμπεριφορές των ίδιων των μαθητών/τριών, όπως είναι η υψηλή επίδοση, η υιοθέτηση στόχων μάθησης και η ανάπτυξη θετικών πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001).

Ακόμη, βάσει ερευνών, οι εκπαιδευτικοί με υψηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας είναι περισσότερο υποστηρικτικοί και δεν γίνονται επικριτικοί προς τους/τις μαθητές/τριες τους στις περιπτώσεις που γίνονται λάθη και παραλήψεις και φαίνεται να έχουν πιο θετική στάση απέναντι στους/στις μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης ή έχουν κάποια μορφή ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (Poulou & Norwich, 2002· Caprara et al., 2006). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με υψηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας παρουσιάζονται περισσότερο ενθουσιώδεις και αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία με δέσμευση και θέρμη, ενώ έχουν και μεγαλύτερες πιθανότητες να μην εγκαταλείψουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού επιλέγοντας να αλλάξουν επαγγελματικό δρόμο (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001).

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας φαίνεται να βιώνουν αρνητικά συναισθήματα αναφορικά με το επάγγελμά τους, όπως, επίσης και έντονο εργασιακό άγχος (Reilly, Dhingra, & Boduszek, 2014). Ακόμη, οι χαμηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας συσχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά, και με την έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης (Fathi & Derakhshan, 2019). Επιπλέον, το χαμηλό αίσθημα αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φαίνεται, με βάση ερευνητικά δεδομένα, να συσχετίζεται με δυσκολία των

εκπαιδευτικών στη διαχείριση αρνητικών και προκλητικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας φαίνεται να μην προάγουν την υιοθέτηση από τους/τις μαθητές/τριες τους στόχων μάθησης, καθώς και την ανάπτυξη υψηλών πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας των ίδιων των μαθητών/τριών (Gülsün, Malinen, Yada, & Savolainen, 2023).

Η αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Σύμφωνα με τις βιβλιογραφικές πηγές, οι έρευνες σχετικά με το θέμα της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, παρόλο που είναι εκτεταμένες, είχαν περιοριστεί κυρίως στη γενική εκπαίδευση. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια πραγματοποιούνται περισσότερες έρευνες αναφορικά με την αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Bruce et al., 2010). Στη σύγχρονη εποχή, οι ιδιαίτερα αυξημένες ανάγκες των μαθητών/τριών για ειδική διαπαιδαγώγηση καθώς και για εξατομικευμένη διδακτική προσέγγιση έχουν αυξήσει το ενδιαφέρον των ερευνητών σχετικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και τους ενδοατομικούς παράγοντες που συσχετίζονται με το εκπαιδευτικό τους έργο (Pang, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με υψηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας χαρακτηρίζονται από οργανωτικότητα, ενθουσιασμό, και συνέπεια (Chao et al., 2017). Επίσης, προγραμματίζουν έγκαιρα το μάθημα τους, παρέχουν κίνητρα στους/στις μαθητές/τριες και τους/τις εμπλέκουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, είναι σαφείς στη διδασκαλία τους και ξεκάθαροι ως προς τα όρια που θέτουν εντός της σχολικής τάξης. Επίσης επιδεικνύουν διάθεση πειραματισμού και προθυμία για χρήση καινούριων προσεγγίσεων και νέου υλικού (Bruce et al., 2010). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με χαμηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας δεν πειραματίζονται, επιλέγουν τρόπους διδασκαλίας που γνωρίζουν χωρίς να δοκιμάζουν καινούριες μεθόδους, δεν παρέχουν κίνητρα μάθησης στους/στις μαθητές/τριες και συχνά νιώθουν εξουθενωμένοι (Chao et al., 2017). Γενικότερα, βάσει των ερευνητικών δεδομένων, φαίνεται να μην υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Καμία κατηγορία εκπαιδευτικών από τις δύο δε φαίνεται να έχει υψηλότερο αίσθημα αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας συγκριτικά με την άλλη επισημαίνοντας με τον τρόπο αυτό τον σημαντικό βαθμό υποκειμενικότητας της συγκεκριμένης έννοιας ανεξαρτήτως πεδίου εργασίας ή και άλλων ατομικών παραγόντων (Fathi & Derakhshan, 2019. Gülsün et al., 2023).

Η σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της διαχείρισης σχολικής τάξης

Η σχέση μεταξύ των πρακτικών διαχείρισης των μαθητών/τριών με προβλήματα συμπεριφοράς και των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχει ερευνηθεί σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες. Οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φαίνεται να συσχετίζεται σημαντικά με την επιλογή παρεμβάσεων (Milner, 2002), την προθυμία να συνεργαστούν και να εντάξουν στο σύνολο της τάξης τους μαθητές/τριες που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς (Skaalvik & Skaalvik, 2007), καθώς και με τις πεποιθήσεις τους σχετικά με τη μαθησιακή τους επίδοση (Baker, 2005). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας είναι περισσότερο δεκτικοί σε καινούριες ιδέες και πειραματισμούς στα πλαίσια της σχολικής τάξης (Bruce et al., 2010). Επίσης, είναι θετικοί απέναντι στους/στις μαθητές/τριες με συμπεριφορικές δυσκολίες και θεωρούν ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές/τριες μπορούν να μάθουν και να έχουν ικανοποιητικές μαθησιακές επιδόσεις παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (Gülsün et al., 2023). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με υψηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας φαίνεται να χρησιμοποιούν περισσότερο τεχνικές ενίσχυσης της θετικής συμπεριφοράς ως μέσο διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς που προκύπτουν στα πλαίσια της σχολικής τάξης και αποφεύγουν την επιβολή τιμωριών (Chao et al., 2017). Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας φαίνεται να διατηρούν κριτική στάση απέναντι στις δυσκολίες των μαθητών/τριών τους και είναι πιο πιθανό να διαχειρίζονται τις τάξεις τους μέσω αυστηρού ελέγχου συμπεριφοράς και τιμωριών με στόχο τη μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών που παρουσιάζονται (Tsouloupas et al., 2010).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας φαίνεται, επιπλέον, να διαχειρίζονται καλύτερα τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Πιο αναλυτικά, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά το εργασιακό τους άγχος και να νιώθουν ικανοί να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της σχολικής τάξης με αποτέλεσμα να είναι λιγότερο πιθανό να χρησιμοποιούν διαφόρων ειδών τιμωρίες ως μέσο διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών (Gebbie et al., 2012). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν υψηλότερες πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας δηλώνουν πιο σίγουροι για τον εαυτό και τις ικανότητές τους και πιο έτοιμοι να διαχειριστούν τα προβλήματα που προκύπτουν μέσα στη σχολική τάξη. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας αναφέρουν ότι συχνά δεν αισθάνονται ικανοί να αντιμετωπίσουν τα

προβλήματα που προκύπτουν στα πλαίσια της σχολικής τάξης (Lazarides, Watt, & Richardson, 2020).

Επιπλέον, έρευνες έχουν εξετάσει τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και τις συνεργατικές τους πρακτικές, οι οποίες συσχετίζονται σημαντικά με τις πρακτικές διαχείρισης της τάξης που χρησιμοποιούν. Πιο αναλυτικά, βάσει ερευνητικών δεδομένων, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας αναζητούν πιο εύκολα βοήθεια από τους συναδέλφους τους και συνεργάζονται μαζί τους με στόχο την αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με χαμηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας (Baker, 2005). Η υποστήριξη που λαμβάνουν από τους συναδέλφους τους βοηθά τους εκπαιδευτικούς να είναι πιο ευέλικτοι όσον αφορά την επιλογή πρακτικών παρέμβασης και τη διαχείριση διαφόρων δύσκολων συμπεριφορών (Gebbie et al., 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Επαγγελματική ικανοποίηση: Εννοιολογικός Προσδιορισμός

Σύμφωνα με διεθνείς βιβλιογραφικές πηγές, φαίνεται να μην υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης (Μπρούζος, 2004). Ωστόσο, ο πιο συχνός ορισμός που συναντάται είναι αυτός που πρότεινε ο Locke (1969) ο οποίος εστιάζει στο συναίσθημα που βιώνει κάποιος απέναντι στην εργασία του. Συγκεκριμένα, ο Locke (1969) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί μια θετική συναισθηματική αντίδραση του ατόμου προς το έργο του, όταν αυτό συνάδει με τις επαγγελματικές του αξίες, δηλαδή τον τρόπο που επιδιώκει να επιτύχει ή να διατηρήσει κάτι. Επίσης, στο βιβλίο του "Handbook of Industrial Psychology" («Εγχειρίδιο Βιομηχανικής Ψυχολογίας»), ορίζει την επαγγελματική ικανοποίηση ως μια ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου η οποία προκύπτει από την αξιολόγηση της εργασίας του ή ενός τομέα της εργασίας (Locke, 1976). Παρόμοιοι ορισμοί με αυτούς του Locke (1969, 1976) έχουν λάβει υποστήριξη από νεότερες έρευνες, όπου η επαγγελματική ικανοποίηση περιγράφεται ως ένα θετικό ή αρνητικό αίσθημα που βιώνει ο εργαζόμενος σχετικά με την εργασία του. Αυτό το αίσθημα προκύπτει όταν υπάρχει συνάφεια μεταξύ των απαιτήσεων και των προσδοκιών της εργασίας και εκφράζει τη σύνδεση μεταξύ των εργασιακών προσδοκιών των ατόμων και των αμοιβών που τους παρέχονται (Akhtara, Hashmib, & Naqvic, 2010).

Σύμφωνα με πιο πρόσφατες μελέτες, η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια πολύπλοκη έννοια που αποτελείται από πολλές διαφορετικές πτυχές κάθε επαγγέλματος (Μπρούζος, 2004). Μάλιστα, υπάρχουν δύο προσεγγίσεις σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση. Η πρώτη προσέγγιση αντιμετωπίζει την επαγγελματική ικανοποίηση ως ένα γενικό συναίσθημα προς την εργασία, ενώ η δεύτερη εστιάζει σε συγκεκριμένες πτυχές της εργασίας, όπως είναι η αμοιβή, οι δυνατότητες προαγωγής, η παροχή εποπτείας, οι εργασιακές συνθήκες που επικρατούν στο χώρο εργασίας, η φύση της εργασίας, κ.α. (Judge, Thoresen, Bono, & Patton, 2001).

Συνοψίζοντας, οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια σύνθετη έννοια που απαρτίζεται από διάφορες πτυχές του επαγγέλματος. Αυτές οι πτυχές συνήθως είναι ασταθείς και μεταβάλλονται με τον χρόνο και περιλαμβάνουν τις επιμέρους εντυπώσεις και τα συναισθήματα που έχει το κάθε άτομο για την εργασία του (Akhtara et al., 2010).

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Στον εκπαιδευτικό τομέα, η επαγγελματική ικανοποίηση περιγράφεται ως η συναισθηματική κατάσταση ικανοποίησης ή απογοήτευσης που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τον επαγγελματικό τους ρόλο. Αυτή η αίσθηση προκύπτει όταν οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τον τρόπο με τον οποίο ασκούν την εκπαιδευτική τους δραστηριότητα (Hong, Tan, & Bujang, 2010). Εναλλακτικά, η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί τη συναισθηματική σύνδεση των εκπαιδευτικών με την εργασία τους και τον τρόπο με τον οποίο εκτελούν τα καθήκοντα τους. Περιλαμβάνει, επίσης, την αντιστοίχιση μεταξύ των προσδοκιών που έχουν για το επάγγελμα τους και της πραγματικότητας των παρεχόμενων πόρων και ευκαιριών, καθώς και των συνθηκών που επικρατούν στον χώρο εργασίας τους (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011). Βάσει ερευνητικών δεδομένων, φαίνεται ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τόσο στην Ελλάδα όσο και το εξωτερικό, κυμαίνεται από μέτρια έως υψηλά επίπεδα (Δούγαλη, 2017. Λιάκου, 2015. Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009).

Πιο αναλυτικά, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να συσχετίζεται θετικά με τον ενθουσιασμό, την κινητοποίηση και τη δέσμευση που επιδεικνύουν απέναντι στο ρόλο και τα καθήκοντα τους. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση έχουν θετική διάθεση, καινούριες ιδέες και αφιερώνουν χρόνο στην προετοιμασία του μαθήματος. (Akhtara et al., 2010. Hong et al., 2010). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης συνεργάζονται αποτελεσματικά με τους συναδέλφους τους και επιλέγουν συνεργατικές μεθόδους για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που θέτουν (Αντωνιάδη, 2013). Αντίθετα, εάν οι εκπαιδευτικοί δε νιώθουν ικανοποιημένοι από το επάγγελμα τους οδηγούνται σε υψηλά επίπεδα άγχους, δεν επικοινωνούν ουσιαστικά με τους/τις μαθητές/τριες και τους συναδέλφους τους, απουσιάζουν συχνά από το χώρο εργασίας τους και δεν είναι θετικοί απέναντι σε νέες και καινοτόμες ιδέες (Klassen & Tze, 2014. Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Οι έρευνες αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είχαν επικεντρωθεί κυρίως στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Εντούτοις, τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον των ερευνητών για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, καθώς όλο και μεγαλύτερο ποσοστό της μαθητικής κοινότητας χρήζει ειδικής εκπαίδευσης και εξατομικευμένης διδασκαλίας (Granziera & Perera, 2019). Τα ερευνητικά δεδομένα, ωστόσο, παρουσιάζονται αντιφατικά (Demirtas, 2010). Υπάρχουν έρευνες στις οποίες αναφέρεται ότι

δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση που βιώνουν (Granziera & Perera, 2019), ενώ, υπάρχουν άλλες βιβλιογραφικές πηγές οι οποίες υποστηρίζουν το αντίθετο (Stempien & Loeb, 2002). Πιο αναλυτικά, σε έρευνα της Αντωνιάδη (2013), οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης φαίνεται να βιώνουν τα ίδια επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής οι οποίοι βιώνουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης φαίνεται να είναι πιο ενθουσιώδεις, έχουν καινούριες ιδέες και παρουσιάζουν υψηλό ενδιαφέρον για το επάγγελμά τους. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που βιώνουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης χρησιμοποιούν κυρίως παλαιές μεθόδους διδασκαλίας και δεν είναι θετικοί απέναντι σε καινούριες ιδέες, συχνά κατακλύζονται από αρνητικά συναισθήματα και δεν επιδιώκουν τη συνεργασία με συναδέλφους, μαθητές/τριες και γονείς (Klassen & Tze, 2014. Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Ωστόσο, σε έρευνα των Stempien και Loeb (2002), βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Αυτή η στατιστικώς σημαντική διαφορά φαίνεται να οφείλεται στο άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, το οποίο είναι υψηλότερο σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, αλλά, και στις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν καθημερινά.

Η σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της διαχείρισης σχολικής τάξης

Τα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και των πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης που εφαρμόζουν είναι περιορισμένα. Το ενδιαφέρον των ερευνητών εστιάζεται κυρίως στη διερεύνηση της σχέσης των μεθόδων διαχείρισης της σχολικής τάξης και των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, βάσει των ερευνών που έχουν διενεργηθεί, φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και των πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί (Stempien & Loeb, 2002).

Πιο αναλυτικά, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους νιώθουν ικανοί να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που προκύπτουν μέσα στη σχολική τάξη και συνήθως χρησιμοποιούν πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης οι οποίες εστιάζουν στην ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών των

μαθητών/τριών. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δε νιώθουν ικανοποίηση από την εργασία τους αισθάνονται επαγγελματικά εξουθενωμένοι, ανέτοιμοι να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα της σχολικής τάξης και χρησιμοποιούν πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης οι οποίες προσανατολίζονται στον περιορισμό των αρνητικών και ανεπιθύμητων συμπεριφορών των μαθητών/τριών (Akin & Κοζακ, 2007).

Η σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ικανοποίηση φαίνεται να συσχετίζεται σημαντικά με τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Sokmen & Kilic, 2019). Έχει πραγματοποιηθεί μεγάλος αριθμός ερευνών αναφορικά με τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των δύο παραπάνω μεταβλητών, τόσο στην Ελλάδα όσο και το εξωτερικό. Βάσει, λοιπόν, ερευνητικών δεδομένων, φαίνεται να υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Fathi & Derakhshan, 2019). Οι θετικές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας συσχετίζονται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ, οι αρνητικές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας συσχετίζονται αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση (Reeves, Hamilton, & Onder, 2022). Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν υψηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας φαίνεται να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (Kasalak & Dagyar, 2020). Αντίστοιχα, τα υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης συσχετίζονται θετικά με τις υψηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Ortan, Simut, & Simut, 2021). Αντίθετα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν αρνητικές πεποιθήσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα τους βιώνουν χαμηλότερα ποσοστά επαγγελματικής ικανοποίησης (Burić & Moè, 2020).

Σε έρευνα των Perera, Granziera και McIlveen (2018) αναφορικά με τη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, βρέθηκαν τα ίδια αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί με θετικές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας ανέφεραν ότι βιώνουν υψηλότερα ποσοστά επαγγελματικής ικανοποίησης, ενώ, οι εκπαιδευτικοί με αρνητικές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας δήλωσαν ότι τα ποσοστά επαγγελματικής ικανοποίησης που βιώνουν είναι χαμηλά. Τα ίδια αποτελέσματα έχουν βρεθεί και σε πληθώρα άλλων επιστημονικών ερευνών δείχνοντας ότι υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ερευνητικών δεδομένων (Klassen & Chiu, 2010. Reeves & Hamilton, 2022).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ

Συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια: Εννοιολογικός Προσδιορισμός

Η συλλογική επάρκεια είναι η νεότερη διάσταση επάρκειας που διαμορφώθηκε και αποτελεί οργανωσιακή διάσταση της επάρκειας (Goddard, Hoy, & Woolfolk-Hoy, 2004). Ουσιαστικά, αποτελεί τον τρόπο που οι άνθρωποι αξιολογούν τις δυνατότητες της ομάδας στην οποία συμμετέχουν. Είναι ένα στοιχείο που αναπτύσσεται μέσα στην ομάδα και επηρεάζει την αντίληψη του κάθε μέλους για όσα είναι δυνατόν να επιτευχθούν. Η συμμετοχή ενός ατόμου σε μια ομάδα, είναι φυσικό και αναπόφευκτο να επηρεάζει τόσο το ίδιο το άτομο, όσο και τα υπόλοιπα άτομα που είναι μέλη της συγκεκριμένης ομάδας (Ware & Kitsantas, 2007).

Αναφορικά με τη συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια και η ατομική επάρκεια των εκπαιδευτικών είναι δύο διαφορετικές, αλλά αλληλένδετες, έννοιες, καθώς οι πεποιθήσεις και οι απόψεις που διαμορφώνουν έχουν κοινωνικές ρίζες και επηρεάζουν αναπόφευκτα τις προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ατομική τους επάρκεια (Ware & Kitsantas, 2007). Ερευνητές, βασιζόμενοι στις θεωρητικές προσεγγίσεις του Bandura (1993) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι, όπως τα άτομα αναπτύσσουν πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας, έτσι και στα συστήματα (π.χ. σχολικές τάξεις, εκπαιδευτική μονάδα, σύλλογοι εκπαιδευτικών), είναι δυνατόν να διαμορφωθούν αντίστοιχες πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας (Hoy, Sweetland, & Smith, 2002). Ειδικότερα, οι πεποιθήσεις του συνόλου των μελών της ομάδας αντανακλούν στις αντιλήψεις του ίδιου του οργανισμού που ανήκουν. Στην περίπτωση, μάλιστα, των σχολικών μονάδων, οι πεποιθήσεις του οργανισμού περιγράφονται με τον όρο συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια (Goddard et al., 2004).

Πιο συγκεκριμένα, οι επιστημονικές μελέτες αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικές μονάδες με υψηλή συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια είναι πιο αποτελεσματικές. Πιο αναλυτικά, οι συγκεκριμένες σχολικές μονάδες φαίνεται να έχουν εκπαιδευτικούς που πιστεύουν στις ικανότητες της ομάδας τους και εκδηλώνουν μεγαλύτερη δέσμευση για την επιτυχία των μαθητών/τριών τους (Goddard & Goddard, 2001). Επίσης, στην έρευνα του Goddard και των συνεργατών του (2004) φαίνεται ότι η συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια αναφέρεται, επίσης, στην ικανότητα των εκπαιδευτικών ενός σχολείου να συνεργάζονται και να οργανώνονται για να φέρουν εις πέρας επιτυχώς τους εκπαιδευτικούς στόχους που θέτουν και να επηρεάσουν θετικά τους/τις μαθητές/τριες. Η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών μιας

σχολικής μονάδας διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αύξηση της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας και επηρεάζει θετικά και τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν χαμηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας. Η συνεργασία βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται συνδεδεμένοι, να ανταλλάσσουν ιδέες και να εργάζονται πιο αποτελεσματικά με τους/τις μαθητές/τριες τους (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Επιπλέον, η καλά καθορισμένη και σαφής κοινή κατεύθυνση ενός εκπαιδευτικού συλλόγου είναι κρίσιμη τόσο για τη συλλογική εκπαιδευτική του επάρκεια, όσο και για την επιτυχία του. Οι σχολικές μονάδες που διαθέτουν ισχυρή συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια δεν ενισχύουν απλώς τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, αλλά, ταυτόχρονα προβάλλουν τη σχολική μονάδα ως αποτελεσματική (Sjögren, Thornberg, Wänström, & Gini, 2020).

Η σχέση μεταξύ της συλλογική εκπαιδευτικής επάρκειας και της διαχείρισης σχολικής τάξης

Τα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στη συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών και τη διαχείριση σχολικής τάξης είναι περιορισμένα. Η έρευνα έχει επικεντρωθεί κυρίως στις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, δίνοντας ουσιαστικά βαρύτητα στους ενδογενείς παράγοντες που συσχετίζονται με τις πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Σε έρευνα της Gavora (2011), βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια συνεργάζονται αρμονικά και αποτελεσματικά με τους συναδέλφους τους, λειτουργούν ομαδικά και διαχειρίζονται τη σχολική τους τάξη με έναν κοινά αποδεκτό και προαποφασισμένο τρόπο. Οι τεχνικές διαχείρισης της σχολικής τάξης επιλέγονται από το σύνολο του εκπαιδευτικού συλλόγου και εστιάζουν στην ενθάρρυνση, την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών και τις ομαδικές εργασίες. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαθέτουν χαμηλή συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια συνήθως προσπαθούν να διατηρήσουν την πειθαρχία στη σχολική τάξη εφαρμόζοντας ποινές, στερώντας προνόμια από τους/τις μαθητές/τριες και χρησιμοποιώντας μεθόδους οι οποίες υποβαθμίζουν τους/τις μαθητές/τριες (Aali, 2008).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια φαίνεται να είναι πιο επιδέξιοι στη διαχείριση της σχολικής τάξης και ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Onofre, 2001). Ακόμη, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που βρέθηκαν στην έρευνα των Emmer και Hickman (1991), η υψηλή

συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικής σημασίας για τον τρόπο διαχείρισης της σχολικής τάξης, καθώς οι προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να συνεργαστούν με τους/τις μαθητές/τριες τους συμβάλλουν στην ενθάρρυνση της προσπάθειας των μαθητών/τριών. Πολλές είναι, επίσης, οι μελέτες οι οποίες υποστηρίζουν ότι υψηλά επίπεδα συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας συνδέονται με την επιθυμία και προσπάθεια των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν κατάλληλες πρακτικές, μεθόδους και τεχνικές που ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριες και προάγουν την εκπαίδευση τους (Skaalvik & Skaalvik, 2007. Wolters & Daugherty, 2007).

Η σχέση μεταξύ της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας και της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Με βάση πληθώρα βιβλιογραφικών πηγών, φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας και των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Ουσιαστικά, η συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια αποτελεί τη νεότερη διάσταση της επάρκειας και αντιπροσωπεύει την κοινωνική διάσταση της. Αντίθετα, η αυτο-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην ατομική διάσταση της επάρκειας (Bandura, 1993). Συνεπώς, είναι αναμενόμενο να υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των δύο παραπάνω μεταβλητών.

Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν υψηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας φαίνεται να έχουν, επιπλέον, και υψηλή συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν ότι είναι ικανοί να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στα πλαίσια της σχολικής τάξης, πιστεύουν ότι και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας έχουν τις δυνατότητες και τα εφόδια ώστε να αντιμετωπίσουν οποιαδήποτε κρίσιμη κατάσταση (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Όταν υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί σε μια σχολική μονάδα οι οποίοι έχουν υψηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας, τότε υπάρχει ακόμη υψηλότερη συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια στο σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στις προσωπικές τους ικανότητες, αλλά και των συναδέλφων τους, λειτουργούν ομαδικά, συνεργάζονται και λαμβάνουν κοινές αποφάσεις (Gavoga, 2011).

Αντίθετα, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας, τότε και η συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια είναι χαμηλή. Όταν ένας εκπαιδευτικός δεν πιστεύει ότι μπορεί να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που προκύπτουν καθημερινά, δεν πιστεύει ούτε στις δυνατότητες των συναδέλφων του (Aali, 2008). Η χαμηλή συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια

δε βοηθά την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και, συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι δε λαμβάνουν την υποστήριξη που χρειάζονται (Wolters & Daugherty, 2007).

Η σχέση της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Τα αποτελέσματα των ερευνών αναφορικά με τη σχέση της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι αντιφατικά. Υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών (Klassen, Usher, & Bong, 2010). Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια φαίνεται να αναφέρουν ότι είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από το επάγγελμα τους συγκριτικά με εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν χαμηλή συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια. Οι θετικές πεποιθήσεις αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού, αλλά, και του συνόλου του συλλόγου διδασκόντων συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμα τους (Stephanou, Gkavras, & Doulkeridou, 2013).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν έρευνες οι οποίες καταλήγουν στα αντίθετα αποτελέσματα (Caprara et al., 2006). Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα των Viel-Ruma, Houchins, Jolivette και Benson (2010) δε βρέθηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Το συγκεκριμένο γεγονός είναι πιθανό να οφείλεται στην αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η οποία φαίνεται να λειτουργεί ως ρυθμιστικός παράγοντας μεταξύ της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας και της επαγγελματικής ικανοποίησης και συσχετίζεται στατιστικώς σημαντικά και με τις δύο μεταβλητές (Ware & Kitsantas, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

Σχολικό κλίμα: Εννοιολογικός Προσδιορισμός

Το σχολικό κλίμα θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που συσχετίζεται με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Το σχολικό κλίμα αναφέρεται ουσιαστικά στην ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα και σχετίζεται άμεσα με το σύνολο της εκπαιδευτικής και της μαθητικής κοινότητας (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Ακόμη, είναι δυνατόν να περιγράψει ως ένα σύνολο πεποιθήσεων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία αναφορικά με το περιβάλλον της σχολικής μονάδας (Hoy & Miskel, 2005). Το σχολικό κλίμα, επίσης, θεωρείται ένα σταθερό σύνολο από οργανωσιακά χαρακτηριστικά που περιγράφουν την ατμόσφαιρα που επικρατεί στη σχολική μονάδα (Sweetland & Hoy, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, το σχολικό κλίμα αναφέρεται στο περιβάλλον εντός της σχολικής μονάδας και περιλαμβάνει τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν οι συναισθηματικές, εκπαιδευτικές και φυσικές πτυχές αυτού του περιβάλλοντος. Το σχολικό κλίμα συσχετίζεται σημαντικά με τον τρόπο που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τον ρόλο τους, καθώς, και τη διάθεση τους να προσεγγίσουν το εκπαιδευτικό τους έργο (Gruenert, 2008). Επιπλέον, το σχολικό κλίμα αντιπροσωπεύει τις απόψεις και τις συμπεριφορές των μελών της σχολικής κοινότητας, το συναισθηματικό υπόβαθρο και το ηθικό των εκπαιδευτικών. Αποτελείται από στοιχεία που διαφοροποιούν τους διάφορους οργανισμούς μεταξύ τους, αλλά, και χαρακτηριστικά τα οποία επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών του. Επίσης, αποτελεί μέρος της κουλτούρας του σχολείου, αλλά, δεν ταυτίζεται με την έννοια της κουλτούρας η οποία περιλαμβάνει πιο σταθερές αξίες, πεποιθήσεις και σύμβολα. Το γεγονός αυτό συμβάλλει στην ευκολότερη πραγματοποίηση αλλαγών στο σχολικό κλίμα που μπορούν να οδηγήσουν σε ευρύτερες αλλαγές στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας (Meristo & Eisenschmidt, 2014).

Η κατανόηση και η περιγραφή της έννοιας του σχολικού κλίματος με σαφήνεια αντιμετωπίζεται ως δύσκολη και ενδέχεται να προκαλέσει ασάφειες. Εντούτοις, είναι εφικτό να διακρίνουμε διάφορους τύπους σχολικού κλίματος. Οι κατηγορίες των τύπων του σχολικού κλίματος που περιγράφονται στη βιβλιογραφία διαφοροποιούνται βάσει των διαστάσεων στις οποίες εκτείνονται σύμφωνα με τις διχοτομίες (Sweetland & Hoy, 2000). Παραδείγματος χάριν, υπάρχει το ανοιχτό κλίμα, το ρεαλιστικό κλίμα, το ενδιαφέρον κλίμα, το υποστηρικτικό κλίμα, το κλίμα με κατανόηση, ειλικρίνεια και δέσμευση προς τον οργανισμό, το αυτόνομο κλίμα, το ελεγχόμενο κλίμα, το οικογενειακό κλίμα, το πατερναλιστικό κλίμα και το κλειστό κλίμα που

αντιτίθεται στις προηγούμενες διαστάσεις (Anderson, 1982). Μια διαφορετική προσέγγιση στα είδη του σχολικού κλίματος περιλαμβάνει την έννοια της οργανωτικής υγείας και, συνεπώς, την περιγραφή ενός υγιούς σχολικού περιβάλλοντος που συμβάλλει στην προσαρμογή, τη σταθερή εξέλιξη, τη συνεργασία, την επίτευξη των στόχων, τη διατήρηση της σταθερότητας και τη δημιουργία αρμονικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, των διοικητικών και των θεσμικών πτυχών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. (Licata & Harper, 2001).

Οι βασικές άξονες του θετικού σχολικού κλίματος σχετίζονται, σύμφωνα με την έρευνα των Πασιαρδή και Πασιαρδή (2000), με τον τρόπο με τον οποίο οι διάφοροι εκπαιδευτικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν. Αυτή η αλληλεπίδραση περιλαμβάνει την επικοινωνία μεταξύ όλων των μελών που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, τον ρόλο της διεύθυνσης στη διαμόρφωση ευνοϊκού εκπαιδευτικού κλίματος, καθώς και την αξιολόγηση των μαθητών/τριών ως σημαντικού παράγοντα δημιουργίας ενός περιβάλλοντος γεμάτου με μαθησιακές ευκαιρίες αντίστοιχες των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/τριών. Η σημασία της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος θεωρείται ότι συνδέεται με κάθε προσπάθεια για βελτιώσεις και αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η μελέτη του σχολικού κλίματος θεωρείται κρίσιμη για τη βελτίωση και διατήρηση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Hoy & Miskel, 2005).

Οι θετικές πτυχές του σχολικού κλίματος, όπως αυτές παρατηρούνται σε αποτελεσματικά σχολεία, συσχετίζονται θετικά με πολλές πτυχές της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Ειδικότερα, το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλλει στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, τη δημιουργία ενεργών μαθησιακών κοινοτήτων και την προώθηση της συνεργασίας (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Επίσης, συνδέεται με τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών/τριών και την προσανατολισμένη στη μάθηση νοοτροπία της σχολικής μονάδας (Licata & Harper, 2001). Η στήριξη στο σχολείο και η εμπιστοσύνη στο σύστημα κανόνων συμβάλλουν επίσης στον περιορισμό παραβατικής συμπεριφοράς και προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών/τριών. Επιπλέον, το θετικό σχολικό κλίμα συσχετίζεται με τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και τη συνολική αποτελεσματικότητα του σχολείου (Aldridge & Fraser, 2016). Επιπλέον, το οργανωτικό κλίμα του σχολείου, όπως η αποτελεσματική επικοινωνία και διδασκαλία, καθώς και η αποτελεσματική ηγεσία, συσχετίζονται με τη γενική αποτελεσματικότητα του σχολείου (Ciani, Summers, & Easter, 2008).

Η σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και της διαχείρισης της σχολικής τάξης

Οι έρευνες σχετικά με τη σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και των πρακτικών διαχείρισης σχολικής τάξης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι περιορισμένες. Εντούτοις, φαίνεται ότι η χρήση θετικών πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης από την πλευρά των εκπαιδευτικών συσχετίζεται θετικά με την ύπαρξη θετικού κλίματος στο σχολικό πλαίσιο. Όταν οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν τις θετικές συμπεριφορές των μαθητών/τριών μέσα από τη χρήση επαίνων και επιβραβεύσεων και αποφεύγουν τη χρήση τιμωριών για τον περιορισμό των ανεπιθύμητων συμπεριφορών μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης, το κλίμα που διαμορφώνεται στο σχολείο είναι ένα κλίμα εμπιστοσύνης, υποστηρικτικό και θετικό. Ένα τέτοιο σχολικό κλίμα βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να κατανοούν καλύτερα τους κανόνες της σχολικής τάξης, αλλά, και να είναι πιο πρόθυμοι να τους ακολουθήσουν (Back, Polk, Keys, & McMahon, 2016).

Αντίθετα, η χρήση αρνητικών πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης από τους εκπαιδευτικούς συσχετίζεται θετικά με την ύπαρξη αρνητικού σχολικού κλίματος. Πιο αναλυτικά, όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αποκλειστικά πρακτικές περιορισμού των ανεπιθύμητων συμπεριφορών των μαθητών/τριών, όπως είναι η τιμωρία, το κλίμα που δημιουργείται μέσα στη σχολική τάξη είναι αρνητικό. Οι συγκεκριμένες πρακτικές συσχετίζονται με την απουσία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, καθώς, και με την ύπαρξη έντασης και αντιπαλότητας. Οι μαθητές/τριες μέσα σε ένα αρνητικό σχολικό κλίμα είναι πιο πιθανό να μη συμμορφώνονται με τους κανόνες και τα όρια της σχολικής τάξης, καθώς και να εμφανίζουν περισσότερες ανεπιθύμητες συμπεριφορές (Wang & Degol, 2016).

Η σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Πολλές είναι οι μελέτες οι οποίες επιβεβαιώνουν ότι ένα υποστηρικτικό κλίμα στο σχολικό πλαίσιο συσχετίζεται θετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Chao et al., 2017). Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται σε ένα σχολικό πλαίσιο όπου το κλίμα είναι θετικό και υπάρχει καλή συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς φαίνεται να έχουν υψηλότερο αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται σε ένα σχολικό πλαίσιο όπου το κλίμα είναι αρνητικό (Meristo & Eisenschmidt, 2014). Επιπλέον, ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι το αρνητικό σχολικό κλίμα συσχετίζεται σημαντικά με αρνητικές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των

εκπαιδευτικών, καθώς, και με το μειωμένο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για προσωπική εξέλιξη και βελτίωση των δεξιοτήτων τους (Hosford & O'Sullivan, 2016).

Ακόμη, το θετικό σχολικό κλίμα προωθεί την προσωπική ευημερία του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας και φαίνεται να έχει μακροπρόθεσμες θετικές επιδράσεις στη μάθηση των μαθητών/τριών (Aldridge & Fraser, 2016). Ακόμη, η υποστήριξη, τόσο από συναδέλφους όσο και από το διοικητικό προσωπικό της σχολικής μονάδας, διαμορφώνει ένα θετικό σχολικό κλίμα το οποίο συσχετίζεται θετικά με τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Lent et al., 2011). Επιπλέον, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία με έμπειρους εκπαιδευτικούς μέσα στο ίδιο εργασιακό πλαίσιο έχει, επίσης, τονιστεί ως παράγοντας διαμόρφωσης ενός θετικού σχολικού κλίματος για κάθε σχολική μονάδα. Είναι, συνεπώς, πιθανό οι νέοι εκπαιδευτικοί που έχουν μικρότερη διδακτική εμπειρία να χρειάζονται ένα υποστηρικτικό και θετικό κλίμα στο σχολικό πλαίσιο προκειμένου να ενισχύσουν τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας τους (McLennan et al., 2017).

Η σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Το σχολικό κλίμα αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες βάσει των οποίων διαμορφώνεται το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η ύπαρξη ενός θετικού κλίματος, καθώς, και μιας αγωγικής συνεργασίας στο σχολικό πλαίσιο φαίνεται να αυξάνει την επαγγελματική ικανοποίηση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Βάσει ερευνητικών δεδομένων, φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Aldridge & Fraser, 2016). Πιο αναλυτικά, οι βιβλιογραφικές πηγές δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται σε μια σχολική μονάδα όπου το κλίμα είναι θετικό και υπάρχει καλή συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων, δηλώνουν ικανοποιημένοι από την εργασία τους και από το περιβάλλον στο οποίο εργάζονται (Klassen, Usher, & Bong, 2010). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται σε μια σχολική μονάδα όπου υπάρχει αρνητικό κλίμα, δηλώνουν λιγότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται σε ένα σχολείο όπου υπάρχει θετικό κλίμα (Lent et al., 2011).

Επιπλέον, αρκετές είναι οι μελέτες που δείχνουν ότι οι θετικές συνθήκες εργασίας, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και το αίσθημα της συλλογικής εκπαιδευτικής

αποτελεσματικότητας προβλέπουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Badri et al., 2013). Συνολικά, η έρευνα μέχρι σήμερα δείχνει ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με κοινωνικούς και οργανωτικούς παράγοντες, όπως είναι οι συνθήκες εργασίας, οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων και η αυτονομία (Veldman et al., 2013).

Η σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας

Οι βιβλιογραφικές πηγές σχετικά με τη σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας είναι περιορισμένες και τα ερευνητικά δεδομένα είναι αντιφατικά. Υπάρχουν έρευνες οι οποίες δείχνουν ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών (Ware & Kitsantas, 2007). Η ύπαρξη θετικού κλίματος στο σχολείο φαίνεται να συσχετίζεται θετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια, ενώ, αντίθετα, το αρνητικό σχολικό κλίμα φαίνεται να συσχετίζεται θετικά με λιγότερο θετικές απόψεις σχετικά με τη συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια (Klassen et al., 2010).

Εντούτοις, υπάρχουν κι άλλες έρευνες στις οποίες δεν αποδεικνύεται η ύπαρξη κάποιας στατιστικώς σημαντικής συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών, καθώς, η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικότερο ρόλο στη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος (Aali, 2008). Ουσιαστικά, οι θετικές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικών πεποιθήσεων συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας και κατ' επέκταση στη δημιουργία ενός θετικού και υποστηρικτικού κλίματος εντός της σχολικής μονάδας (Aldridge & Fraser, 2016).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ: ΣΤΟΧΟΙ & ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου ατομικών και κοινωνικών παραγόντων στις πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής. Τα τελευταία χρόνια η διαχείριση της σχολικής τάξης και κυρίως, των προβλημάτων συμπεριφοράς που παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες στα πλαίσια της, έχει απασχολήσει σημαντικά το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών θεωρείται από τους κυριότερους ρόλους των εκπαιδευτικών (Ryan, 2007). Η αύξηση που παρατηρείται στη συχνότητα εμφάνισης των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο καθιστά αναγκαίο τον εντοπισμό αποτελεσματικών πρακτικών διαχείρισης από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Abu-Tineh, Khasawneh, & Khalaileh, 2011). Το ζήτημα, μάλιστα, της αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς φαίνεται να επιδεινώνεται όταν γίνεται αναφορά σε σχολεία και φορείς ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, όπου φοιτούν μαθητές/τριες με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. (Τζελέπη- Γιαννάκου, 2008). Συνεπώς, η συγκεκριμένη έρευνα εξετάζει τους ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες που συσχετίζονται με τις πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης. Η διερεύνηση των συγκεκριμένων παραγόντων θεωρείται σημαντική καθώς θα συγκεντρωθούν δεδομένα σχετικά με τους παράγοντες που συσχετίζονται με τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της σχολικής τάξης και θα μπορέσουν να δημιουργηθούν επιμορφωτικά προγράμματα και πολύπλευρες παρεμβάσεις με στόχο τη βελτίωση των παραπάνω παραγόντων και, συνεπώς, των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί με στόχο τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών/τριών. Η εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών διαχείρισης σχολικής τάξης θα οδηγήσει στην καλύτερη αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών.

Πιο αναλυτικά, η συγκεκριμένη έρευνα στοχεύει αρχικά στη διερεύνηση του ρόλου των ατομικών παραγόντων των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στις πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης που εφαρμόζουν. Έρευνες δείχνουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής ικανοποίησης με τις πρακτικές που χρησιμοποιούν για τη διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών που εμφανίζονται μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Πιο

συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν υψηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας και νιώθουν ικανοποιημένοι από το επάγγελμα τους χρησιμοποιούν περισσότερο πρακτικές οι οποίες εστιάζουν στην ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν χαμηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας και δε βιώνουν επαγγελματική ικανοποίηση. Ωστόσο, δεν έχουν ερευνηθεί εκτενώς οι διαφορές που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.

Επιπλέον, θεωρήθηκε σημαντική και η διερεύνηση του ρόλου των κοινωνικών παραγόντων της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας και του σχολικού κλίματος στις πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Πλήθος ερευνών έχει εξετάσει τους ατομικούς παράγοντες που συσχετίζονται με τις πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης, ωστόσο, οι έρευνες σχετικά με τους κοινωνικούς παράγοντες είναι περιορισμένες. Δεν έχει ερευνηθεί εκτενώς η σχέση που υπάρχει μεταξύ της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας και του σχολικού κλίματος και των πρακτικών διαχείρισης σχολικής τάξης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και, μάλιστα, τα δεδομένα των ελάχιστων ερευνών παρουσιάζονται αντιφατικά.

Συνεπώς, στην παρούσα έρευνα μελετώνται ο ρόλος της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής, καθώς, και ο ρόλος των κοινωνικών παραγόντων της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας και του σχολικού κλίματος στις πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα έχει στόχο:

1. τη διερεύνηση του ρόλου του πεδίου εργασίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις υπό εξέταση μεταβλητές, δηλαδή στις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική ικανοποίηση, τη συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια, το σχολικό κλίμα και τις πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης.
2. την εξέταση των συσχετίσεων μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, της επαγγελματικής ικανοποίησης, της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας, του σχολικού κλίματος και των πρακτικών διαχείρισης σχολικής τάξης.
3. τη διερεύνηση της σύνδεσης της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, της επαγγελματικής ικανοποίησης, της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας και του σχολικού κλίματος με τις πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης.

4. τη διερεύνηση του ρόλου των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην επιλογή θετικών ή αρνητικών πρακτικών διαχείρισης σχολικής τάξης από τους εκπαιδευτικούς

Κατά αντιστοιχία με τους παραπάνω στόχους της έρευνας και σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία διατυπώθηκαν οι εξής ερευνητικές υποθέσεις:

1. Ως προς την πιθανή επίδραση του πεδίου εργασίας των εκπαιδευτικών, αναμένεται να μην υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στις υπό εξέταση μεταβλητές μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής (Fathi & Derakhshan, 2019. Granziera & Perera, 2019. (Gülsün et al., 2023). (Υπόθεση 1).
2. Αναφορικά με τις συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές, αναμένεται να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές και θετικές συσχετίσεις μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών. Πιο αναλυτικά, αναμένεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Sokmen & Kilic, 2019. Reeves et al., 2022), της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας (Gavona, 2011), της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας (Klassen et al., 2010), της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και του σχολικού κλίματος (Aldridge & Fraser, 2010. Skaalvik & Skaalvik, 2014), της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και του σχολικού κλίματος (Hosford & O'Sullivan, 2016. Meristo & Eisenschmidt, 2014), και, τέλος, της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας και του σχολικού κλίματος (Klassen et al., 2010) (Υπόθεση 2^α). Επίσης, στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση αναμένεται να υπάρχει μεταξύ των πρακτικών διαχείρισης σχολικής τάξης και των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Bruce et al., 2020), της επαγγελματικής ικανοποίησης (Stempie & Loeb, 2002), της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας (Gavona, 2011) και του σχολικού κλίματος (Back et al, 2016) (Υπόθεση 2^β).
3. Ως προς την πιθανή σύνδεση των μεταβλητών της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, της επαγγελματικής ικανοποίησης, της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας και του σχολικού κλίματος με τη μεταβλητή των πρακτικών διαχείρισης σχολικής τάξης, αναμένεται οι υπό εξέταση μεταβλητές να προβλέπουν σημαντικά και θετικά την εξαρτημένη μεταβλητή (Back et al, 2016. Bruce et al., 2020. Gavona, 2011. Stempie & Loeb, 2002) (Υπόθεση 3).

4. Ως προς την πιθανή επίδραση της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας στις πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, αναμένεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση (Gebbie et al., 2012). Πιο συγκεκριμένα, αναμένεται οι εκπαιδευτικοί με υψηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας να χρησιμοποιούν θετικές πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης, όπως είναι η επιβράβευση και η θετική ενίσχυση, (Chao et al., 2017. Gülsün et al., 2023) (Υπόθεση 4^α). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας αναμένεται να χρησιμοποιούν περισσότερο αρνητικές πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης, όπως είναι η τιμωρία (Lazarides et al., 2020. Tsouloupas et al., 2010) (Υπόθεση 4^β).

ΜΕΡΟΣ 2^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες/ουσες

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 208 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από τους 208 εκπαιδευτικούς, οι 85 είναι άντρες και οι 123 είναι γυναίκες. Το 21.2% των εκπαιδευτικών είναι ηλικίας 20-29 ετών, το 35.6% είναι μεταξύ των 30 -39 ετών, το 13.5% βρίσκεται μεταξύ των ηλικιών 40 -49, ενώ, το 29.8% των εκπαιδευτικών είναι πάνω από 50 ετών. Από τους 208 εκπαιδευτικούς, οι 144 εργάζονται σε σχολεία γενικής αγωγής, ενώ οι 64 δουλεύουν σε δομές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Το 40.4% των εκπαιδευτικών έχει ολοκληρώσει τις πανεπιστημιακές του σπουδές, ενώ, το 59.6% έχει μόρφωση μεταπτυχιακού επιπέδου. Τέλος, το 26.9% των εκπαιδευτικών έχει λίγα χρόνια προϋπηρεσία, από 0 έως 3, το 21.2% έχει εργαστεί από 4 έως 6 χρόνια, το 10.6% έχει από 7 έως 10 χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ, το 41.3% των εκπαιδευτικών εργάζεται σε σχολεία γενικής και ειδικής αγωγής πάνω από 10 χρόνια.

Εργαλεία

Πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών

Οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αξιολογήθηκαν μέσω της κλίμακας «Teachers' Sense of Efficacy Scale» των Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα και έχει προσαρμοστεί στα ελληνικά δεδομένα επιδεικνύοντας πολύ καλές ψυχομετρικές ιδιότητες (Τσιγγίδης, 2005). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί παλαιότερα σε διάφορες ελληνικές έρευνες. Μάλιστα, στην έρευνα των Tsigilis, Koustelios και Grammatikopoulos (2010), η οποία πραγματοποιήθηκε σε μεγάλο πλήθος Ελλήνων καθηγητών, επιβεβαιώθηκε η παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου, όπως προβλεπόταν στην αρχική κλίμακα των Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001).

Η κλίμακα «Teachers' Sense of Efficacy Scale» αποτελείται από 24 δηλώσεις που εξετάζουν τρεις διαστάσεις της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Οι διαστάσεις αυτές περιλαμβάνουν τις πρακτικές διδασκαλίας, τη διαχείριση της τάξης και τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία. Από τους συμμετέχοντες ζητήθηκε να αναφέρουν πόσο επαρκείς αισθάνονται ως προς διάφορα στοιχεία του επαγγέλματος τους

σε μια εννιάβαθμη κλίμακα Likert από το 1 (1 = καθόλου) έως το 9 (9 = σε εξαιρετικό βαθμό). Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η σύντομη εκδοχή της κλίμακας, η οποία συμπεριλαμβάνει 12 προτάσεις και εξετάζει τη συνολική αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών κι όχι τις επιμέρους διαστάσεις των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας. Πιο αναλυτικά, οι τέσσερις από τις 12 προτάσεις αξιολογούν τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές (π.χ. «Ως εκπαιδευτικός σε ποιο βαθμό μπορείτε να δίνετε εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που διδάξατε;»), οι άλλες τέσσερις μετρούν την αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαχείριση της τάξης (π.χ. «Ως εκπαιδευτικός σε ποιο βαθμό μπορείτε να κάνετε τα παιδιά να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης;») και οι τέσσερις τελευταίες εξετάζουν τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετικά με την εμπλοκή των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. «Ως εκπαιδευτικός σε ποιο βαθμό μπορείτε να βοηθάτε του/τις μαθητές/τριές σας να εκτιμούν την αξία της μάθησης;»). Στην παρούσα έρευνα, ο συντελεστής α του Cronbach ήταν .97.

Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών

Η αξιολόγηση της εργασιακής ικανοποίησης πραγματοποιήθηκε μέσω της χρήσης της κλίμακας «Michigan Organizational Assessment Questionnaire, Job Satisfaction» (MOAQ-JSS) που δημιουργήθηκε από τους Cammann, Fichman, Jenkins και Klesh (1979). Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελεί το κυρίαρχο τμήμα του ερωτηματολογίου «MOAQ», το οποίο αναπτύχθηκε από το Ινστιτούτο Κοινωνικής Έρευνας του Πανεπιστημίου Michigan το 1975 για την αξιολόγηση της ποιότητας της εργασίας και έχει χρησιμοποιηθεί σε πληθώρα επιστημονικών ερευνών. Το MOAQ-JSS είναι μια συνοπτική κλίμακα που αποτελείται από τρεις προτάσεις. Από τους συμμετέχοντες ζητήθηκε να εκφράσουν το βαθμό συμφωνίας τους με τις συγκεκριμένες προτάσεις χρησιμοποιώντας μια επτάβαθμη κλίμακα Likert από το 1 (1= Διαφωνώ απόλυτα) έως το 7 (7= Συμφωνώ απόλυτα). Η χρήση μεγάλου εύρους απαντήσεων επιλέχθηκε με στόχο την ακριβέστερη αξιολόγηση της άποψης των συμμετεχόντων. Η κλίμακα περιλαμβάνει δύο θετικές δηλώσεις και μία αρνητική, στην οποία, για τους σκοπούς της έρευνας, πραγματοποιήθηκε αντιστροφή (Bowling & Hammond, 2008). Στην έρευνα των Bowling και Hammond (2008) η οποία στόχευε στον έλεγχο της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, βρέθηκε ότι η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελεί ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης

(Cronbach's Alpha= 0.84). Ωστόσο, στη συγκεκριμένη έρευνα ο συντελεστής α του Cronbach δεν ήταν τόσο υψηλός, ήταν ωστόσο αποδεκτός ($\alpha = .65$).

Συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας ήταν η «Αναθεωρημένη Κλίμακα Συλλογικής Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας – Revised Collective Teacher Efficacy Scale» (CTES-R) των Goddard, Hoy και Hoy (2000). Η κλίμακα των Goddard, Hoy και Hoy (2000) αποτελείται από προτάσεις οι οποίες είναι είτε θετικά είτε αρνητικά διατυπωμένες και στοχεύουν στη μέτρηση της ικανότητας της ομάδας, καθώς και στη μέτρηση του έργου. Ωστόσο, από το σύνολο των 21 προτάσεων του ερωτηματολογίου επιλέχθηκαν μόνο οι 13 προτάσεις. Οι συγκεκριμένες προτάσεις εξετάζουν τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών, ενώ, οι 8 προτάσεις που δε συμπεριλήφθηκαν αξιολογούν την Ανάλυση Έργου (Task Analysis).

Το ερωτηματολόγιο έχει μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα και έχει προσαρμοστεί στα ελληνικά δεδομένα επιδεικνύοντας καλές ψυχομετρικές ιδιότητες. Από τους συμμετέχοντες ζητήθηκε να αναφέρουν κατά πόσο συμφωνούν με τις 13 προτάσεις σε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert από το 1 (1= Διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (5= Συμφωνώ απόλυτα). Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα χρειάστηκε να γίνει αντιστροφή ορισμένων ερωτήσεων, καθώς και να αφαιρεθούν ορισμένες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου με σκοπό την καλύτερη ερμηνεία του. Πιο συγκεκριμένα, αφαιρέθηκαν οι ερωτήσεις 7 και 9. Μετά την αφαίρεση των ερωτήσεων, ο συντελεστής α του Cronbach ήταν .90.

Σχολικό κλίμα

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος αποτελεί μέρος του «Ερωτηματολογίου των Διαστάσεων του Οργανωτικού Κλίματος, ΕΔΟΚ-Α (THE ORGANIZATIONAL CLIMATE DESCRIPTION FOR ELEMENTARY SCHOOLS, OCDQ-RE)» που έχει δημιουργηθεί από τους καθηγητές Hoy και Clover (1986). Η συγκεκριμένη κλίμακα εξετάζει το σχολικό κλίμα και αποτελείται από συνολικά 6 υποκλίμακες που διαμορφώνουν το συνολικό κλίμα της σχολικής μονάδας και επιδιώκουν να εντοπίσουν την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία που υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τον/τη διευθυντή/διευθύντρια ενός σχολείου. Αναφορικά με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, η αλληλεπίδραση περιγράφεται με τρεις διαστάσεις οι οποίες αφορούν τη συνεργατική συμπεριφορά, την οικειότητα – φιλική συμπεριφορά και τη συμπεριφορά που εκφράζει απάθεια και απομάκρυνση. Η συνεργατική συμπεριφορά

αναφέρεται στην υποστήριξη και την επαγγελματική συνεργασία που έχουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους, η οικειότητα αναφέρεται στην ύπαρξη κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μέσα και έξω από το σχολικό πλαίσιο και η απάθεια – απομάκρυνση σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αρκετά πρόθυμοι να προσπαθήσουν ώστε να πετύχουν τους στόχους της σχολικής μονάδας (Καβούρη,1998).

Αναφορικά με τη συμπεριφορά του/της διευθυντή/διευθύντριας η αλληλεπίδραση περιγράφεται, επίσης, με τρεις διαστάσεις. Είναι η υποστηρικτική συμπεριφορά, η κατευθυντική συμπεριφορά και η περιοριστική συμπεριφορά. Οι υποστηρικτικοί διευθυντές στον τομέα της εκπαίδευσης διακρίνονται για τη θετική τους προσέγγιση έναντι των εκπαιδευτικών. Εκφράζουν το ενδιαφέρον τους τόσο στο προσωπικό όσο και στο επαγγελματικό επίπεδο, ακούνε τις απόψεις των εκπαιδευτικών με σεβασμό, επαινούν την προσπάθεια που καταβάλλουν και παρέχουν εποικοδομητική κριτική. Συνεργάζονται ενεργά με τους εκπαιδευτικούς, θέτουν στόχους και αντιμετωπίζουν προβλήματα με διάθεση λύσης. Αντίθετα, τους διευθυντές με κατευθυντική συμπεριφορά τους αντιπροσωπεύει η σκληρή προσέγγιση και η έλλειψη ενδιαφέροντος για διαπροσωπικές σχέσεις, επικοινωνία και συνεργασία. Επικεντρώνονται στην επίτευξη στόχων με οδηγίες και επιβολή αρχών, ενώ δεν αφιερώνουν χρόνο σε προσωπικές αλληλεπιδράσεις. Τέλος, η περιοριστική συμπεριφορά αναφέρεται στα εμπόδια που θέτει ο διευθυντής στη δουλειά των εκπαιδευτικών, αποθαρρύνοντας τη δημιουργικότητα, τις πρωτοβουλίες και τις καινοτομίες στο πεδίο της εκπαίδευσης (Καβούρη, 1998).

Για τη συγκεκριμένη έρευνα έχουν επιλεγεί από την παραπάνω κλίμακα να εξεταστούν οι διαστάσεις που αφορούν στη συναδελφική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (π.χ. «Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν και στηρίζουν ο ένας τον άλλον») και στην υποστηρικτική διευθυντική συμπεριφορά (π.χ. «Ο διευθυντής ασκεί εποικοδομητική κριτική στους εκπαιδευτικούς») παράγοντες που θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικοί για την επίτευξη θετικού κλίματος σε ένα σχολικό πλαίσιο. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι συνολικά 17 (8 ερωτήσεις για τη συναδελφική συμπεριφορά και 9 για την υποστηρικτική διευθυντική συμπεριφορά). Από τους συμμετέχοντες ζητήθηκε να δηλώσουν τη συχνότητα με την οποία συμβαίνουν στο σχολικό πλαίσιο όσα περιγράφονται στις 17 προτάσεις σε μια τετράβαθμη κλίμακα Likert από το 1 (1=Συμβαίνει σπάνια) έως το 4 (4=Συμβαίνει πολύ συχνά).

Πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης είναι το «Ερωτηματολόγιο για τις Πρακτικές Διαχείρισης σχολικής τάξης των εκπαιδευτικών – Teacher Classroom Management Strategies Questionnaire, TSQ» (Webster-Stratton, 2012). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα, η οποία είναι η «Διαχείριση συμπεριφοράς στην τάξη», εξετάζεται το επίπεδο αυτοπεποίθησης που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στα πλαίσια της σχολικής τάξης, όπως, επίσης, και η ικανότητα τους να προάγουν συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, καθώς και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Η πρώτη ενότητα αποτελείται από τρεις ερωτήσεις κλειστού τύπου, σε κλίμακα Likert επτά βαθμών. Από τους συμμετέχοντες ζητήθηκε να επιλέξουν μεταξύ των επτά τιμών ανάλογα με τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους.

Στη δεύτερη ενότητα, η οποία είναι η «Συγκεκριμένες διδακτικές τεχνικές», εξετάζεται η συχνότητα χρήσης και η χρησιμότητα ορισμένων πρακτικών διδασκαλίας σχετικά με την διαχείριση της σχολικής τάξης. Η δεύτερη ενότητα έχει συνολικά 38 ερωτήσεις κλειστού τύπου και η κάθε επιμέρους πρακτική αξιολογείται τόσο ως προς την συχνότητα όσο και ως προς την χρησιμότητα της μέσω μιας πενταβάθμιας κλίμακας Likert (1=Ποτέ, 2=Σπάνια, 3=Κάποιες φορές, 4=Συχνά, 5=Πολύ συχνά). Από τους συμμετέχοντες ζητήθηκε να επιλέξουν μια απάντηση για την συχνότητα και μια για την χρησιμότητα για την κάθε ερώτηση. Οι ερωτήσεις της δεύτερης ενότητας χωρίζονται σε δύο υποκλίμακες. Είναι η υποκλίμακα της αντιμετώπισης της αρνητικής συμπεριφοράς και η υποκλίμακα της ενίσχυσης της θετικής συμπεριφοράς μέσω επιβραβεύσεων και κινήτρων.

Στην τρίτη ενότητα, «Δουλεύοντας με γονείς», εξετάζεται η συχνότητα χρήσης και η χρησιμότητα των θετικών προσεγγίσεων και της συνεργασίας που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς. Η συγκεκριμένη ενότητα αποτελείται από 10 ερωτήσεις κλειστού τύπου, σε εξάβαθμη κλίμακα Likert. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επιλέξουν μια απάντηση για κάθε ερώτηση ανάλογα με την συχνότητα χρήσης της κάθε προσέγγισης. Τέλος, στην τέταρτη ενότητα, «Σχεδιασμός και υποστήριξη», προσμετράται ο σχεδιασμός, η προσωπική αξιολόγηση, η συνεργασία και η υποστήριξη μεταξύ συναδέλφων. Η συγκεκριμένη ενότητα αποτελείται από 8 ερωτήσεις κλειστού τύπου, εξάβαθμης κλίμακα Likert, ίδια με της προηγούμενης ενότητας.

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε μόνο το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου. Πιο αναλυτικά, εξετάστηκε η συχνότητα χρήσης ορισμένων διδακτικών τεχνικών και πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί με στόχο τη διαχείριση της σχολικής τάξης. Η κλίμακα μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα για τις ανάγκες διεξαγωγής της παρούσας έρευνας. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν τη συχνότητα με την οποία χρησιμοποιούν τις διάφορες πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης σε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert από το 1 (1= Ποτέ) έως το 5 (5=Πολύ συχνά).

Διαδικασία

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας συλλέχθηκαν μέσω της χρήσης ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στην εφαρμογή «Φόρμες» της Google και διαμοιράστηκε μέσω διαδικτύου σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής του νομού Θεσσαλονίκης, αλλά και επαρχιακών νομών της Ελλάδας.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική και πλήρως ανώνυμη. Η διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν κατά προσέγγιση 15 λεπτά και υπήρχε η δυνατότητα διακοπής καθ' όλη τη διάρκεια της. Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να διαβάσουν προσεκτικά τις εκφωνήσεις των ερωτήσεων και να απαντήσουν προσεκτικά και με ειλικρίνεια σε όλες επιλέγοντας την απάντηση που ήταν πιο κοντά στην προσωπική τους άποψη. Τέλος, τους δινόταν η δυνατότητα να επικοινωνήσουν με τα μέλη της ερευνητικής ομάδας για οποιαδήποτε απορία ή ερώτηση μπορεί να προέκυπτε σχετικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, αλλά και τον σκοπό της έρευνας.

ΜΕΡΟΣ 3^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια της παρούσας έρευνας. Αρχικά παρουσιάζονται οι ψυχομετρικές ιδιότητες των κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα για την αξιολόγηση των υπό εξέταση μεταβλητών, καθώς και τα περιγραφικά στατιστικά των συγκεκριμένων μεταβλητών. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης που πραγματοποιήθηκε με σκοπό τη διερεύνηση της πιθανής επίδρασης του πεδίου εργασίας στις υπό εξέταση μεταβλητές και τα αποτελέσματα των συσχετίσεων τα οποία είχαν στόχο τη διερεύνηση των διμερών σχέσεων μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών. Τέλος, παρουσιάζονται τα κύρια αποτελέσματα της έρευνας τα οποία έχουν στόχο τη διερεύνηση της προβλεπτικής ισχύς των μεταβλητών της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, της επαγγελματικής ικανοποίησης, της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας και του σχολικού κλίματος στις πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, καθώς τον εντοπισμό των ενδεχόμενων διαφορών των εκπαιδευτικών με υψηλές και χαμηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας στις πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης.

Ψυχομετρικές ιδιότητες των κλιμάκων

Με σκοπό τη διερεύνηση της παραγοντικής εγκυρότητας των εργαλείων της έρευνας εφαρμόστηκε η Διερευνητική Ανάλυση Παραγόντων (ΔΑΠ). Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της «Παραγοντοποίησης Κύριων Αξόνων» («Principal Axis Factoring») με ορθογώνια περιστροφή (Varimax) (Costello & Osborne, 2005). Ο προσδιορισμός του αριθμού των παραγόντων κάθε κλίμακας έγινε με την εφαρμογή του κριτηρίου του Kaiser (1960), σύμφωνα με το οποίο λαμβάνονται υπόψη μόνο οι παράγοντες οι οποίοι έχουν ιδιοτιμή μεγαλύτερη ή ίση της μονάδας, καθώς και του κριτηρίου του Cattell (1966), σύμφωνα με το οποίο η παραγοντοποίηση πρέπει να τερματίζεται στο σημείο στο οποίο η καμπύλη του διαγράμματος (scree plot) αρχίζει να γίνεται παράλληλη του οριζόντιου άξονα. Για κάθε παράγοντα λήφθηκαν υπόψη μόνο οι προτάσεις οι οποίες είχαν φορτίσεις μεγαλύτερες ή ίσες του .30. Στη συνέχεια, ελέγχθηκε, με βάση το συντελεστή συσχέτισης r του Pearson, η συνάφεια της βαθμολογίας της κάθε πρότασης όλων των κλιμάκων με το άθροισμα της βαθμολογίας των υπόλοιπων προτάσεων της κλίμακας. Η αξιοπιστία των κλιμάκων

μέτρησης, με την έννοια της εσωτερικής συνέπειας – συνοχής, ελέγχθηκε με τον δείκτη alpha του Cronbach.

Κλίμακα Αντιλαμβανόμενης Αποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών

Για την κλίμακα της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών η διερευνητική ανάλυση παραγόντων ανέδειξε έναν ενιαίο παράγοντα ερχόμενη σε συμφωνία με τη θεωρητική δομή της κλίμακας. Ο παράγοντας αυτός με ιδιοτιμή 8.95 ερμηνεύει το 74.65% της συνολικής διακύμανσης των δεδομένων της έρευνας (βλ. Πίνακα 1). Η συνολική αξιοπιστία της κλίμακας έχει τιμή $\alpha=.97$.

Πίνακας 1. Παραγοντική δομή της κλίμακας της Αντιλαμβανόμενης Αποτελεσματικότητας

		Παρ. 1
Αντιλαμβανόμενη Αποτελεσματικότητα ($\alpha=.97$)		
11.να δίνετε εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που διδάξατε;	.899	
8.να κάνετε τα παιδιά να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης;	.894	
9.να παρακινείτε τους/τις μαθητές/τριες που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον για τις σχολικές εργασίες;	.891	
10.να θέτετε εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος;	.887	
12.να κάνετε τους/τις μαθητές/τριες να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;	.871	
1.να ηρεμείτε έναν/μια μαθητή/τρια που είναι ενοχλητικός/ή και κάνει φασαρία;	.870	
2.να ελέγχετε συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης;	.865	
3.να βοηθάτε του/τις μαθητές/τριες σας να εκτιμούν την αξία της μάθησης;	.861	
5.να χρησιμοποιείτε διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών/τριών;	.836	
4.να καθιερώσετε ένα σύστημα διοίκησης της τάξης;	.833	
6.να εφαρμόζετε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σας;	.829	
7.να βοηθάτε τις οικογένειες, ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να πάνε καλά στο σχολείο;	.826	
Ιδιοτιμή	8.958	
% διακύμανσης	74.65%	

Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών

Για την κλίμακα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών η διερευνητική ανάλυση παραγόντων ανέδειξε έναν ενιαίο παράγοντα ερχόμενη σε συμφωνία με τη θεωρητική δομή της κλίμακας. Ο παράγοντας αυτός με ιδιοτιμή 1.24 ερμηνεύει το 41.56% της συνολικής διακύμανσης των δεδομένων της έρευνας (βλ. Πίνακα 2). Πριν πραγματοποιηθεί η διερευνητική ανάλυση παραγόντων έγινε αντιστροφή της δεύτερης ερώτησης επειδή είχε αρνητική διατύπωση συγκριτικά με τις υπόλοιπες δύο ερωτήσεις. Η συνολική αξιοπιστία της κλίμακας είναι αποδεκτή, με τιμή $\alpha=.65$.

Πίνακας 2. Παραγοντική δομή της κλίμακας της Επαγγελματική Ικανοποίηση

	Παρ. 1
Επαγγελματική Ικανοποίηση ($\alpha=.65$)	
1. Συνολικά, είμαι ικανοποιημένος/η από την εργασία μου.	.773
3. Γενικά, μου αρέσει να εργάζομαι εδώ.	.668
2. Γενικά, δε μου αρέσει η εργασία μου.	.450
Ιδιοτιμή	1.247
% διακύμανσης	41.56%

Κλίμακα Συλλογικής Εκπαιδευτικής Επάρκειας

Για την κλίμακα της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας η διερευνητική ανάλυση παραγόντων ανέδειξε έναν ενιαίο παράγοντα ερχόμενη σε συμφωνία με τη θεωρητική δομή της κλίμακας. Ο παράγοντας αυτός με ιδιοτιμή 5.34 ερμηνεύει το 48.56% της συνολικής διακύμανσης των δεδομένων της έρευνας (βλ. Πίνακα 3). Πριν πραγματοποιηθεί η διερευνητική ανάλυση παραγόντων έγινε αντιστροφή μερικών ερωτήσεων επειδή είχαν αρνητική διατύπωση σε σχέση με τις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Επίσης, αφαιρέθηκαν οι ερωτήσεις 7 και 9 με σκοπό την καλύτερη ερμηνεία της κλίμακας. Η συνολική αξιοπιστία της κλίμακας έχει τιμή $\alpha=.90$.

Πίνακας 3. Παραγοντική δομή της κλίμακας της Συλλογική Εκπαιδευτική Επάρκεια

	Παρ. 1
Συλλογική Εκπαιδευτική Επάρκεια ($\alpha=.90$)	
5.Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο πραγματικά πιστεύουν ότι κάθε παιδί μπορεί να μάθει.	.801
3.Αν ένα παιδί δεν μάθει κάτι την πρώτη φορά, οι εκπαιδευτικοί θα δοκιμάσουν με κάποιον άλλο τρόπο.	.789
2.Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο είναι ικανοί να τα βγάλουν πέρα με τους δύσκολους μαθητές.	.776
11.Οι εκπαιδευτικοί εδώ είναι καλά προετοιμασμένοι να διδάξουν τα αντικείμενα που τους έχουν ανατεθεί.	.732
1.Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο έχουν ό,τι χρειάζεται για να οδηγήσουν τα παιδιά στην μάθηση.	.727
10.Οι εκπαιδευτικοί εδώ αποτυγχάνουν να προσεγγίσουν κάποιους μαθητές, λόγω των φτωχών μεθόδων διδασκαλίας	.695
12. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο είναι εκπαιδευμένοι σε ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας.	.678
4.Οι εκπαιδευτικοί εδώ έχουν την πεποίθηση ότι είναι ικανοί να δώσουν κίνητρα στους μαθητές τους.	.651
13.Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο δεν έχουν τις δεξιότητες να ασχοληθούν με τα πειθαρχικά παραπτώματα των μαθητών.	.624
8.Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο πιστεύουν ότι υπάρχουν κάποιοι μαθητές που κανένας δεν μπορεί να προσεγγίσει.	.580
6.Αν ένα παιδί δεν θέλει να μάθει, οι εκπαιδευτικοί εδώ σταματούν την προσπάθεια.	.567
Ιδιοτιμή	5.342
% διακύμανσης	48.56%

Κλίμακα Σχολικού Κλίματος

Για την κλίμακα του σχολικού κλίματος η διερευνητική ανάλυση παραγόντων ανέδειξε δύο παράγοντες ερχόμενη σε συμφωνία με τη θεωρητική δομή της κλίμακας. Ο πρώτος παράγοντας είναι η υποστηρικτική διευθυντική συμπεριφορά. Έχει ιδιοτιμή 4.92 και ερμηνεύει το 35.15% της συνολικής διακύμανσης των δεδομένων της έρευνας. Ο δεύτερος παράγοντας είναι η συναδελφική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Έχει ιδιοτιμή 3.57 και ερμηνεύει το 25.56% της συνολικής διακύμανσης των δεδομένων της έρευνας (βλ. Πίνακα 4). Πριν πραγματοποιηθεί η διερευνητική ανάλυση παραγόντων έγινε αντιστροφή μερικών ερωτήσεων επειδή είχαν αρνητική διατύπωση σε σχέση με τις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Επίσης, αφαιρέθηκαν οι ερωτήσεις 3, 4 και 14 με σκοπό την καλύτερη ερμηνεία της κλίμακας. Ο δείκτης αξιοπιστίας α του Cronbach είναι .93 για τον πρώτο παράγοντα της κλίμακας και .87

για τον δεύτερο παράγοντα. Η συνολική αξιοπιστία της κλίμακας έχει τιμή $\alpha=.93$.

Πίνακας 4. Παραγοντική δομή της κλίμακας του σχολικού κλίματος

	Παρ. 1	Παρ. 2
Υποστηρικτική διευθυντική συμπεριφορά ($\alpha=.93$)		
16. Ο διευθυντής κάνει ό,τι μπορεί για δείξει αναγνώριση στο έργο των εκπαιδευτικών.	.831	
7. Ο διευθυντής ακούει και αποδέχεται τις προτάσεις των εκπαιδευτικών.	.829	
10. Ο διευθυντής βλέπει τους εκπαιδευτικούς σαν ίσους με αυτόν.	.815	
2. Ο διευθυντής κάνει ό,τι μπορεί για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς.	.786	
12. Ο διευθυντής επαινεί τους εκπαιδευτικούς.	.763	
11. Είναι εύκολο να καταλάβεις το διευθυντή.	.717	
9. Ο διευθυντής φροντίζει για τα προσωπικά θέματα των εκπαιδευτικών.	.602	
6. Ο διευθυντής εξηγεί τους λόγους του/ της για κριτική στους εκπαιδευτικούς.	.547	
Συναδελφική συμπεριφορά εκπαιδευτικών ($\alpha=.87$)		
8. Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν και στηρίζουν ο ένας τον άλλον.	.855	
5. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δείχνουν κατανόηση στα λάθη των συναδέλφων τους.	.743	
1. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου εργάζονται με ενεργητικότητα, ζωντάνια και ευχαρίστηση.	.696	
13. Οι νέοι εκπαιδευτικοί γίνονται εύκολα αποδεκτοί από τους παλιότερους.	.632	
17. Οι εκπαιδευτικοί είναι περήφανοι για το σχολείο τους.	.598	
15. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την επαγγελματική ικανότητα των συναδέλφων τους.	.545	
Ιδιοτιμή	4.921	3.578
% διακύμανσης	35.15%	25.56%

Πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης

Για την κλίμακα των πρακτικών διαχείρισης σχολικής τάξης η διερευνητική ανάλυση παραγόντων ανέδειξε δύο παράγοντες ερχόμενη σε συμφωνία με τη θεωρητική δομή της κλίμακας. Ο πρώτος παράγοντας είναι η αντιμετώπιση της αρνητικής συμπεριφοράς. Έχει ιδιοτιμή 2.89 και ερμηνεύει το 41.40% της συνολικής διακύμανσης των δεδομένων της έρευνας. Ο δεύτερος παράγοντας είναι η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς μέσω επιβραβεύσεων και κινήτρων. Έχει ιδιοτιμή 10.53 και ερμηνεύει το 52.64% της συνολικής διακύμανσης των δεδομένων της έρευνας (βλ. Πίνακα 5). Πριν πραγματοποιηθεί η διερευνητική ανάλυση παραγόντων έγινε αφαίρεση μερικών ερωτήσεων με σκοπό την καλύτερη ερμηνεία της κλίμακας. Ο δείκτης αξιοπιστίας α του Cronbach είναι .76 για τον πρώτο παράγοντα της κλίμακας και .95 για τον δεύτερο παράγοντα. Η συνολική αξιοπιστία της

κλίμακας έχει τιμή $\alpha=.95$.

Πίνακας 5. Παραγοντική δομή της κλίμακας των πρακτικών διαχείρισης σχολικής τάξης

	Παρ. 1	Παρ. 2
Υποστηρικτική διευθυντική συμπεριφορά ($\alpha=.93$)		
16. Ο διευθυντής κάνει ό,τι μπορεί για δείξει αναγνώριση στο έργο των εκπαιδευτικών.	.831	
7. Ο διευθυντής ακούει και αποδέχεται τις προτάσεις των εκπαιδευτικών.	.829	
10. Ο διευθυντής βλέπει τους εκπαιδευτικούς σαν ίσους με αυτόν.	.815	
2. Ο διευθυντής κάνει ό,τι μπορεί για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς.	.786	
12. Ο διευθυντής επαινεί τους εκπαιδευτικούς.	.763	
11. Είναι εύκολο να καταλάβεις το διευθυντή.	.717	
9. Ο διευθυντής φροντίζει για τα προσωπικά θέματα των εκπαιδευτικών.	.602	
6. Ο διευθυντής εξηγεί τους λόγους του/ της για κριτική στους εκπαιδευτικούς.	.547	
Συναδελφική συμπεριφορά εκπαιδευτικών ($\alpha=.87$)		
8. Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν και στηρίζουν ο ένας τον άλλον.	.855	
5. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δείχνουν κατανόηση στα λάθη των συναδέλφων τους.	.743	
1. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου εργάζονται με ενεργητικότητα, ζωντάνια και ευχαρίστηση.	.696	
13. Οι νέοι εκπαιδευτικοί γίνονται εύκολα αποδεκτοί από τους παλιότερους.	.632	
17. Οι εκπαιδευτικοί είναι περήφανοι για το σχολείο τους.	.598	
15. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την επαγγελματική ικανότητα των συναδέλφων τους.	.545	
Ιδιοτιμή	4.921	3.578
% διακύμανσης	35.15%	25.56%

Περιγραφικά στατιστικά των υπό εξέταση μεταβλητών

Στο παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, καθώς και οι δείκτες λοξότητας και κύρτωσης των υπό εξέταση μεταβλητών. Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων που παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα προκύπτει πως όλες οι τιμές των σύνθετων μεταβλητών βρίσκονται μέσα στο εύρος των τιμών της κανονικής κατανομής.

Πίνακας 6. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις & δείκτες λοξότητας και κύρτωσης

Μεταβλητές	Μ.Ο.	Τ.Α.	Λοξότητα	Κύρτωση
Αντιλαμβανόμενη				
αποτελεσματικότητα	7.00	1.33	-1.81	5.00
Επαγγελματική Ικανοποίηση	5.50	.96	-.46	-.15
Συλλογική Εκπ. Επάρκεια	3.53	.73	-.11	-.53
Σχολικό Κλίμα	2.90	.67	-.53	-.07
Πρακτικές διαχείρισης τάξης	3.88	.65	-.77	1.49

Έλεγχος της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών

Για τον έλεγχο της επίδρασης του πεδίου εργασίας των εκπαιδευτικών εφαρμόστηκε μονοπαραγοντική πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (One Way MANOVA), τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται παρακάτω. Από τη μονοπαραγοντική πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (One Way MANOVA) που πραγματοποιήθηκε με ανεξάρτητη μεταβλητή το πεδίο εργασίας των εκπαιδευτικών και εξαρτημένες μεταβλητές την επαγγελματική ικανοποίηση, τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας, τη συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια, το σχολικό κλίμα και τις πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης βρέθηκε ότι η επίδραση του στη συστοιχία των πέντε μεταβλητών δεν είναι στατιστικώς σημαντική ($p > .05$). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την υπόθεση 1, καθώς δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του πεδίου εργασίας των εκπαιδευτικών στις υπό εξέταση μεταβλητές. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα συνάδουν με τη σύγχρονη βιβλιογραφία όπου, επίσης, δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις υπό εξέταση μεταβλητές μεταξύ των εκπαιδευτικών που εργάζονται στη γενική και την ειδική αγωγή.

Πίνακας 7: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αυτο-αναφορών των εκπαιδευτικών στις κλίμακες μετρήσεις των ατομικών και κοινωνικών παραγόντων ανά πεδίο εργασίας

	Συνολικό δείγμα		Γενική Αγωγή		Ειδ. Αγωγή	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Επαγγελματική Ικανοποίηση	5.46	1.03	5.59	.793	5.50	.968
Αντιλαμβανόμενη Αποτελεσματικότητα	7.07	1.29	6.83	1.44	7.00	1.34
Συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια	3.56	.768	3.44	.662	3.53	.736
Σχολικό Κλίμα	2.91	2.91	2.86	2.86	2.90	2.90
Πρακτικές διαχείρισης σχ. τάξης	3.84	.682	3.97	.603	3.88	.658

Σημείωση: Τονισμένοι εμφανίζονται οι μέσοι όροι που διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά.

Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

Για τη διερεύνηση των διμερών σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας και τον έλεγχο των υποθέσεων 2^α και 2^β πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συσχετίσεων Pearson (βλ. Πίνακα 7). Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική και θετική συσχέτιση μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να συσχετίζεται σημαντικά και θετικά με την αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ($r=.521, p<.001$), τη συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια ($r=.331, p<.001$), αλλά και το σχολικό κλίμα ($r=.309, p=.001$). Αντίστοιχα, η αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρουσιάζει στατιστικά σημαντική και θετική συσχέτιση με τις μεταβλητές της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας ($r=.416, p<.001$) και του σχολικού κλίματος ($r=.232, p=.018$). Τέλος, οι μεταβλητές της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας και του σχολικού κλίματος, επίσης, συσχετίζονται σημαντικά και θετικά μεταξύ τους ($r=.582, p<.001$). Συνεπώς, η υπόθεση 2^α επιβεβαιώνεται, καθώς παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του συνόλου των υπό εξέταση μεταβλητών.

Αντίθετα, η υπόθεση 2^β επιβεβαιώνεται μερικώς. Τα ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν στατιστικά σημαντική και θετική συσχέτιση μεταξύ των πρακτικών διαχείρισης σχολικής τάξης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ($r=.384, p<.001$), όπως, επίσης και μεταξύ των πρακτικών διαχείρισης σχολικής τάξης και της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ($r=.625, p<.001$). Επιπλέον, στατιστικά σημαντική και θετική είναι και η συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ των πρακτικών διαχείρισης σχολικής τάξης από τους εκπαιδευτικούς και της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας ($r=.302, p<.001$).

Ωστόσο, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των πρακτικών διαχείρισης σχολικής τάξης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και του σχολικού κλίματος ($r=.164$, $p=.097$).

Πίνακας 8. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

	1	2	3	4	5
1. Επαγγελματική Ικανοποίηση	-	.521**	.331**	.309**	.384**
2. Αντιλαμβανόμενη Αποτελεσματικότητα	.521**	-	.416**	.232*	.625**
3. Συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια	.331**	.416**	-	.582**	.302**
4. Σχολικό Κλίμα	.309**	.232*	.582**	-	.164
5. Πρακτικές διαχείρισης σχ. τάξης	.384**	.625**	.302**	.164	-

Σημείωση: ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Έλεγχος της σύνδεσης των υπό εξέταση μεταβλητών

Για τον έλεγχο της σύνδεσης των μεταβλητών της επαγγελματικής ικανοποίησης, της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας, της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας και του σχολικού κλίματος με τις πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόστηκε η μέθοδος της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (Multiple Linear Regression). Η εφαρμογή της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης έδειξε ότι ο γραμμικός συνδυασμός των τεσσάρων προβλεπτικών μεταβλητών ερμηνεύει το 39.7% της διακύμανσης των πρακτικών διαχείρισης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της σχολικής τάξης ($R^2=.397$, $F(4,99)=16.275$, $p<.001$). Ειδικότερα, βρέθηκε ότι από τις τέσσερις προβλεπτικές μεταβλητές μόνο η μεταβλητή των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προβλέπει κατά τρόπο σημαντικό και θετικό την εξαρτημένη μεταβλητή των πρακτικών διαχείρισης σχολικής τάξης ($\beta=.567$, $t=5.886$, $p<.001$). Συνεπώς, η υπόθεση 3 επιβεβαιώνεται μερικώς, καθώς, οι υπόλοιπες μεταβλητές που εξετάστηκαν βρέθηκε ότι δεν προβλέπουν στατιστικώς σημαντικά τη μεταβλητή της διαχείρισης σχολικής τάξης.

Έλεγχος της επίδρασης της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας

Τέλος, για τον έλεγχο των υποθέσεων 4^α και 4^β πραγματοποιήθηκε μονοπαραγοντική πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (One Way MANOVA) με ανεξάρτητη μεταβλητή την αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η οποία μετατράπηκε σε κατηγορική μεταβλητή για τις ανάγκες της στατιστικής ανάλυσης, και εξαρτημένες μεταβλητές τις θετικές και αρνητικές πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Πιο συγκεκριμένα, οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι θετικές πρακτικές της

επιβράβευσης και της θετικής ενίσχυσης που συχνά χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης, καθώς, και οι αρνητικές πρακτικές της τιμωρίας και της ενίσχυσης των αρνητικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών.

Στον πίνακα 8 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των θετικών και αρνητικών πρακτικών διαχείρισης σχολικής τάξης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Πιο συγκεκριμένα, η μονοπαραγοντική πολυμεταβλητή ανάλυση έδειξε την κύρια επίδραση της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στις πρακτικές διαχείρισης που χρησιμοποιούν μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Ειδικότερα, η αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών βρέθηκε να επιδρά σημαντικά στην υιοθέτηση θετικών πρακτικών διαχείρισης σχολικής τάξης από τους εκπαιδευτικούς ($F(1,205)=30.26, p<.001$). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας βρέθηκε ότι υιοθετούν περισσότερο θετικές πρακτικές για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς που προκύπτουν μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Συνεπώς, η υπόθεση 4^α επιβεβαιώνεται.

Αντίθετα, η υπόθεση 4^β δεν επιβεβαιώνεται, καθώς δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στις αρνητικές πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης. Πιο συγκεκριμένα, βάσει των στατιστικών αποτελεσμάτων, φαίνεται ότι οι χαμηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δεν συσχετίζονται με την υιοθέτηση αρνητικών πρακτικών διαχείρισης σχολικής τάξης, όπως είναι η τιμωρία και η ενίσχυση των αρνητικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών.

Πίνακας 9: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αυτο-αναφορών των εκπαιδευτικών στην κλίμακα μέτρησης των πρακτικών διαχείρισης σχολικής τάξης ανά επίπεδο αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας

	Συνολικό δείγμα		Υψηλή Α.Α		Χαμηλή Α.Α.	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Θετικές Πρακτικές	3.95	.69	4.01	.54	2.90	1.40
Αρνητικές Πρακτικές	3.67	.69	3.780	.66	3.29	1.05

Σημείωση: Τονισμένοι εμφανίζονται οι μέσοι όροι που διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε ο ρόλος των ατομικών και κοινωνικών παραγόντων στις πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής με στόχο την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς που παρουσιάζουν οι μαθητές/μαθήτριες. Για τον σκοπό της έρευνας χορηγήθηκαν στους εκπαιδευτικούς ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς ως εργαλεία μέτρησης των πρακτικών διαχείρισης σχολικής τάξης, της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας, της επαγγελματικής ικανοποίησης, της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας και του σχολικού κλίματος. Επιπλέον, μελετήθηκε η πιθανή επίδραση δημογραφικών παραγόντων οι οποίοι έχει αποδειχθεί σε προγενέστερες μελέτες ότι συνδέονται με τις υπό εξέταση μεταβλητές, όπως είναι το πεδίο εργασίας των εκπαιδευτικών.

Ως πρώτος στόχος της έρευνας τέθηκε η διερεύνηση του ρόλου του πεδίου εργασίας των εκπαιδευτικών στις μεταβλητές των πρακτικών διαχείρισης σχολικής, την αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα, την επαγγελματική ικανοποίηση, τη συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια και το σχολικό κλίμα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση του πεδίου εργασίας στις υπό εξέταση μεταβλητές επιβεβαιώνοντας την πρώτη υπόθεση (Υπόθεση 1). Τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την επίδραση του πεδίου εργασίας των εκπαιδευτικών στις υπό εξέταση μεταβλητές συνάδουν με τις ήδη υπάρχουσες βιβλιογραφικές πηγές οι οποίες υποστηρίζουν ότι το πεδίο εργασίας των εκπαιδευτικών δε συσχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με ατομικούς παράγοντες, όπως είναι η επαγγελματική ικανοποίηση (Αντωνιάδης, 2013) και οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Fathi & Derakhshan, 2019), αλλά, ούτε με κοινωνικούς παράγοντες, όπως είναι η συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια και το σχολικό κλίμα (Granziera & Perera, 2019). Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και στην πρόσφατη έρευνα του Gülsün και των συνεργατών του (2023). Στη συγκεκριμένη έρευνα, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη γενική και ειδική αγωγή ως προς τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας τους. Η εργασία των εκπαιδευτικών στη γενική ή την ειδική αγωγή φαίνεται να μην παρουσιάζει στατιστικώς σημαντική επίδραση στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητας τους, αλλά, ούτε και στην ικανοποίηση που

βιώνουν από την εργασία τους (Αντωνιάδης, 2013. Fathi & Derakhshan, 2019). Αντίστοιχα, παρατηρείται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στη συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια και το σχολικό κλίμα των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δομές γενικής ή ειδικής αγωγής (Granziera & Perera, 2019). Συνεπώς, φαίνεται ότι είναι άλλοι οι παράγοντες οι οποίοι συσχετίζονται με τις υπό εξέταση μεταβλητές και επιδρούν στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα τους, την ικανοποίηση που βιώνουν από την εργασία τους και τις πεποιθήσεις τους σχετικά με το κλίμα της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μερικοί από τους παράγοντες αυτούς είναι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, όπως, και οι συνεργατικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, αλλά, και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών (Back, Polk, Keys, & McMahon, 2016. Wang & Degol, 2016).

Ο δεύτερος στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των συσχετίσεων που υπάρχουν μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών. Η υπόθεση 2^α επιβεβαιώθηκε, καθώς εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές και θετικές συσχετίσεις μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές και θετικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής ικανοποίησης, της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας και της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας, της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας και του σχολικού κλίματος, καθώς και της επαγγελματικής ικανοποίησης και του σχολικού κλίματος. Οι στατιστικά σημαντικές και θετικές συσχετίσεις που εντοπίστηκαν συνάδουν με τα ερευνητικά αποτελέσματα που παρουσιάζονται σε προϋπάρχουσες βιβλιογραφικές πηγές (Hosford & O'Sullivan, 2016. Reeves & Hamilton, 2022. Skaalvik & Skaalvik, 2007. Stempien & Loeb, 2002). Επιπλέον, παρόμοια ευρήματα βρέθηκαν και στις έρευνες του Bruce και των συνεργατών του (2010), αλλά, και των Sokmen και Kilic (2019). Στις συγκεκριμένες έρευνες εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας ανέφεραν ότι βιώνουν υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ οι εκπαιδευτικοί με χαμηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας ανέφεραν ότι δεν είναι αρκετά ικανοποιημένοι από την εργασία τους.

Αντίθετα, η υπόθεση 2^β επιβεβαιώθηκε μερικώς. Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές και θετικές συσχετίσεις μεταξύ των πρακτικών διαχείρισης σχολικής τάξης και της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της

συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας (Skaalvik & Skaalvik, 2007), ωστόσο, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των πρακτικών διαχείρισης σχολικής τάξης και του σχολικού κλίματος. Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευτεί λαμβάνοντας υπόψη τον περιορισμένο αριθμό ερευνών αναφορικά με τη σχέση μεταξύ των πρακτικών διαχείρισης σχολικής τάξης και του σχολικού κλίματος. Οι ερευνητές πρόσφατα εκδήλωσαν το ενδιαφέρον τους για το συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο, συνεπώς φαίνεται να μην έχει διερευνηθεί επαρκώς η σχέση μεταξύ των δύο συγκεκριμένων μεταβλητών, καθώς και η επίδραση άλλων μεταβλητών οι οποίες είναι πιθανό να επιδρούν και να επηρεάζουν τη μεταξύ τους σχέση λειτουργώντας ως ρυθμιστικοί παράγοντες. Επιπλέον, στη συγκεκριμένη έρευνα το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι το κλίμα στη σχολική μονάδα που εργάζεται είναι θετικό. Συνεπώς, είναι πιθανό η έλλειψη αναφορών αρνητικού σχολικού κλίματος από την πλευρά των εκπαιδευτικών να επηρέασε τα αποτελέσματα. Τέλος, οι προϋπάρχουσες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί στο εξωτερικό (Back, Polk, Keys, & McMahon, 2016). Δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες που να έχουν διεξαχθεί σε Έλληνες εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να μην υπάρχει επαρκής βιβλιογραφία σχετικά με το σχολικό κλίμα στα ελληνικά σχολεία και, πιο συγκεκριμένα, για τη σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και των πρακτικών διαχείρισης σχολικής τάξης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα δουλεύουν κυρίως ατομικά και οργανώνουν προσωπικά τη διδασκαλία του κάθε μαθήματος με βάση τις προσωπικές τους γνώσεις και απόψεις. Αντίθετα, στο εξωτερικό οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν πιο ομαδικά και συνεργάζονται περισσότερο μεταξύ τους. Το γεγονός αυτό μπορεί να εξηγήσει τα αποτελέσματα της έρευνας καθώς, λειτουργώντας κυρίως ατομικά το σχολικό κλίμα δεν επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, ούτε τις πρακτικές που χρησιμοποιούν για να διαχειριστούν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών/τριών στα πλαίσια της σχολικής τάξης.

Ο τρίτος στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της σύνδεσης της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, της επαγγελματικής ικανοποίησης, της συλλογικής εκπαιδευτικής επάρκειας και του σχολικού κλίματος με τις πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης. Η τρίτη υπόθεση (Υπόθεση 3) επιβεβαιώθηκε, επίσης, μερικώς, καθώς μόνο η αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών βρέθηκε να προβλέπει στατιστικώς σημαντικά τις πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης και όχι το σύνολο των υπό εξέταση μεταβλητών. Οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας έχει αποδειχθεί ότι προβλέπουν στατιστικώς σημαντικά τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν τα προβλήματα συμπεριφοράς που εμφανίζονται στα πλαίσια της σχολικής τάξης (Gülsün et

al., 2023). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ικανότητες τους να διαχειρίζονται τα προβλήματα των μαθητών/τριών που προκύπτουν στα πλαίσια της σχολικής τάξης φαίνεται να συσχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με τις πρακτικές που εν τέλει επιλέγουν ώστε να διευθετήσουν τα συγκεκριμένα προβλήματα. Ωστόσο, η επαγγελματική ικανοποίηση και η συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια, ενώ παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης (Stemprien et al., 2002. Skaalvik & Skaalvik, 2014) δεν προβλέπουν στατιστικώς σημαντικά τη συγκεκριμένη μεταβλητή. Βάσει προηγούμενων ερευνών, το γεγονός αυτό είναι πιθανό να συμβαίνει γιατί η σχέση μεταξύ των συγκεκριμένων μεταβλητών είναι έμμεση και όχι άμεση (Sokmen & Kilic, 2019). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η συλλογική εκπαιδευτική επάρκεια συσχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, οι συγκεκριμένες μεταβλητές επιδρούν και επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ικανότητες του. Κατά συνέπεια, συσχετίζονται με τις πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης, αλλά, μέσω της μεταβλητής της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας η οποία προβλέπει τη συγκεκριμένη μεταβλητή στατιστικώς σημαντικά. Σχετικά με το σχολικό κλίμα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι πιθανό ο ατομικός τρόπος εργασίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών να επηρεάζει τα αποτελέσματα της έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δε βασίζονται στη συλλογικότητα και τη συνεργασία είναι πιθανό να μη επηρεάζονται σημαντικά από το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα και από το είδος των σχέσεων που επικρατούν σε αυτή. Συνεπώς, το σχολικό κλίμα δεν προβλέπει τις πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης, οι οποίες φαίνεται να συσχετίζονται κυρίως με ατομικούς παράγοντες των εκπαιδευτικών.

Τέλος, ο τέταρτος στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση του ρόλου των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην επιλογή θετικών ή αρνητικών πρακτικών διαχείρισης σχολικής τάξης από τους εκπαιδευτικούς. Η υπόθεση 4^α επιβεβαιώθηκε. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας φαίνεται να επιλέγουν να χρησιμοποιούν περισσότερο θετικές πρακτικές μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης, οι οποίες ενισχύουν τις θετικές συμπεριφορές των μαθητών/τριών (π.χ. θετική ενίσχυση, επιβράβευση). Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάζονται και σε άλλες έρευνες. Πιο αναλυτικά, στην έρευνα του Chao και των συνεργατών του (2017) οι εκπαιδευτικοί με υψηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν περισσότερο για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στα πλαίσια της σχολικής τάξης πρακτικές όπως είναι η ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών και η επιβράβευση. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και στην έρευνα του Gebbie και των συνεργατών του (2016). Αντίθετα, η υπόθεση 4^β δεν

επιβεβαιώθηκε. Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας δεν αποδείχθηκε να χρησιμοποιούν κυρίως αρνητικές πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης (π.χ. τιμωρία). Το γεγονός αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις βιβλιογραφικές πηγές. Στις έρευνες του Lazarides και των συνεργατών του (2020) και του Tsouloupas και των συνεργατών του (2010) οι εκπαιδευτικοί με χαμηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν περισσότερο αρνητικές πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης, όπως είναι η τιμωρία. Τα αντιφατικά αποτελέσματα που βρέθηκαν στην παρούσα έρευνα μπορούν να εξηγηθούν εάν ληφθεί υπόψη ότι στη συγκεκριμένη έρευνα το ποσοστό των εκπαιδευτικών με χαμηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας είναι ιδιαίτερα μικρό. Συνεπώς, δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί με χαμηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας ώστε να διερευνηθούν οι πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης που χρησιμοποιούν.

Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υπόκεινται σε κάποιους μεθοδολογικούς περιορισμούς, οι οποίοι πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, καθώς, και να αποτελέσουν έναυσμα για μελλοντικές έρευνες.

Αρχικά, η επιλογή του δείγματος της έρευνας ήταν ευκαιριακή. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας διαμοιράστηκε διαδικτυακά σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής με αποτέλεσμα οι συμμετέχοντες να είναι κυρίως εκπαιδευτικοί νεαρής ηλικίας οι οποίοι έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο και είναι σε θέση να χειριστούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Ακόμη, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων προέρχονταν από αστικές περιοχές και είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης. Συνεπώς, το δείγμα της έρευνας δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του συνολικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής της Ελλάδας και περιορίζεται σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο και γνώση στη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων. Θεωρείται προφανές ότι υπάρχουν και άλλοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής στον γενικό πληθυσμό οι οποίοι θα μπορούσαν να συμμετέχουν στην έρευνα και πιθανώς να συμβάλλουν στην εξαγωγή διαφορετικών συμπερασμάτων για τις σχέσεις μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών. Επιπλέον, οι υψηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων της έρευνας, καθώς και η υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση, αφήνει ανεξερεύνητες τις διαστάσεις των υπό εξέταση μεταβλητών στην περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής οι οποίοι παρουσιάζουν διαφορετικό προφίλ ως προς τις παραπάνω μεταβλητές.

Επιπροσθέτως, η συγκεκριμένη έρευνα εστίασε μόνο στις αυτο-αναφορές των εκπαιδευτικών με τη χρήση ερωτηματολογίων, οι οποίες αποτυπώνουν τις προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, συνεπώς, δεν παύουν να χαρακτηρίζονται από υποκειμενικότητα και να επηρεάζονται από την επιθυμία θετικής παρουσίασης του εαυτού.

Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να αποδώσουν σχέσεις αιτίου – αποτελέσματος, καθώς η έρευνα είναι συσχετιστική.

Η πολυπλοκότητα των υπο εξέταση μεταβλητών καθιστά αναγκαία τη διερεύνηση και άλλων παραγόντων οι οποίοι είναι πιθανό να συνδέονται με τις πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί με στόχο τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς που παρατηρούνται στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Παραδείγματος χάριν, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους, αλλά και τους μαθητές/τριες τους, τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των εκπαιδευτικών και οι πεποιθήσεις τους αναφορικά με τα αίτια των προβλημάτων συμπεριφοράς που παρουσιάζουν οι μαθητές/μαθήτριες στα πλαίσια της σχολικής τάξης.

Όσον αφορά τους ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα, συστήνεται η διερεύνηση των υπό εξέταση μεταβλητών σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (π.χ. αγροτικές περιοχές, χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο), καθώς το προφίλ, αλλά, και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα μπορεί να διαφοροποιούνται λόγω της διαφορετικής αξίας που είναι πιθανόν να αποδίδουν στη μάθηση, τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και το ρόλο του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο και ιδιαίτερος ενδιαφέρον να ερευνηθούν οι συγκεκριμένες μεταβλητές και σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο τη σύγκριση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την εύρεση πιθανόν διαφορών.

Τέλος, προτείνεται η χρήση εναλλακτικών ή και συνδυαστικών μεθόδων μέτρησης σε μελλοντικές έρευνες (π.χ. συνέντευξη, προσωπικά ημερολόγια) τα οποία θα μπορούσαν να παράσχουν μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα των υπό εξέταση μεταβλητών.

Συμβολή της παρούσας έρευνας

Παρά τους περιορισμούς της, η παρούσα έρευνα συμβάλλει σημαντικά στην περιορισμένη υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με τις πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να

διερευνήσει τις πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής, καθώς και τις μεταβλητές με τις οποίες συσχετίζονται. Στη συγκεκριμένη έρευνα εξετάζονται ατομικοί και κοινωνικοί παράγοντες οι οποίοι είναι πιθανό να επηρεάζουν τις πρακτικές που επιλέγουν να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί με στόχο τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Τα παραπάνω αποτελέσματα της έρευνας παρέχουν σημαντικές πληροφορίες και κατευθυντήριες γραμμές στην εκπαιδευτική κοινότητα με στόχο την ενίσχυση της συνεργατικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολικού κλίματος, καθώς και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων εκμάθησης νέων μεθόδων διδασκαλίας και αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών με στόχο την ενίσχυση των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς και την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης που αισθάνονται. Μέσα από την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης και επιμορφώσεων θα ενισχυθούν οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, θα αυξηθεί η επαγγελματική ικανοποίηση που βιώνουν και θα βελτιωθεί η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και το κλίμα μέσα στη σχολική μονάδα. Συνεπώς, η βελτίωση των παραπάνω παραγόντων θα επιφέρει τη βελτίωση των πρακτικών διαχείρισης σχολικής τάξης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί οδηγώντας στην επιλογή κυρίως θετικών πρακτικών οι οποίες θα στοχεύουν στην ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών των μαθητών και θα περιορίσουν την εφαρμογή αρνητικών στρατηγικών, όπως είναι π.χ. η επιβολή τιμωριών.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aali, A. (2008). The effect of teacher characteristics on the classroom management style. *Journal of Education and Training, 24*, 163-197.
- Abu-Tineh, M. A., Khasawneh, A. S., & Khalaileh, A. H. (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education, 25*(4), 175–181.
- Akhtara, S. N., Hashmib, M. A., & Naqvic, S. I. (2010). A comparative study of job satisfaction in public and private school teachers at secondary level. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 4222–4228.
- Akin, U., & Koçak, R. (2007). The relationship between teachers' classroom management skills and job satisfaction. *Educational Administration: Theory and Practice, 51*, 353-370.
- Aldridge, M. J., & Fraser, J. B. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research, 19*, 291–307.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research, 52*(3), 1-5.
- Back, T. L., Polk, E., Keys, B. C., & McMahan, D. S. . (2016). Classroom management, school staff relations, school climate, and academic achievement: testing a model with urban high schools. *Learning Environments Research , 19*, 397–410.
- Badri, A. M., Mohaidat, J., Ferrandino, V., & El Mourad, T. (2013). The social cognitive model of job satisfaction among teachers: Testing and validation. *International Journal of Educational Research, 57*, 12-24.
- Baker, P. H. (2005). Managing student behaviour: How ready are the teachers to meet the challenge? *American Secondary Education, 33*(3), 51–64.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. General Learning Press.

- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology, 4*, 359-373.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117–148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.
- Bruce, D. C., Esmonde, I., Ross, J., Dookie, L., & Beatty, R. (2010). The effects of sustained classroom-embedded teacher professional learning on teacher efficacy and related student achievement. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1598-1608.
- Burić, I., & Moè, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 89*, 1-10.
- 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.
- Chao, G., Chow, W. S. E., Forlin, C., & Ho, F. (2017). Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education, 66*, 360-369.
- Ciani, K., Summers, J., & Easter M. (2008). A "top-down" analysis of high school teacher motivation. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 534-540.
- Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 9*, 1069-1073.
- Emmer, E. T., & Hickman, J. . (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement, 51*, 755-767.
- Fathi, J. & Derakhshan, A. (2019). Teacher Self-efficacy and Emotional Regulation as Predictors of Teaching Stress: An Investigation of Iranian English Language Teachers. *Teaching English Language, 19*(2), 117-143.

- Gavora, P. (2011). Measuring the self efficacy of in service teachers in Slovakia. *Orbis Scholae*, 5(2), 79-94.
- Gebbie, H. D., Ceglowski, D., Taylor, K. L., & Miels, J. . (2012). The Role of Teacher Efficacy in Strengthening Classroom Support for Preschool Children with Disabilities Who Exhibit Challenging Behaviors. *Early Childhood Education Journal* , 40, 35-46.
- Goddard, R, Hoy, W.K. & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence and Future Directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Goddard, R.G., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. . *Teaching and Teacher Education*, 17, 807–818.
- Granziera,H., & Perera, N. H. (2019). Relations among teachers’ self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 75-84.
- Gruenert, S. (2008). School Culture, School Climate. They Are Not the Same Thing. *Principal*, 57-59.
- Gülsün, I., Malinen, O., Yada, A., & Savolainen, H. (2023). Exploring the role of teachers’ attitudes towards inclusive education, their self-efficacy, and collective efficacy in behaviour management in teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 132.
- Hong, K.-S., Tan, K.-W., & Bujang, S. (2010). Relationships Between Work Life Quality Of Teachers With Work Commitment, Stress And Satisfaction: A Study In Kuching, Sarawak, Malaysia. *Jurnal Teknologi*, 52, 1–15.
- Hosford, S. & O'Sullivan, S. (2016). A climate for self-efficacy: the relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. *International Journal of Inclusive Education* , 20(6), 604-621.

- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. McGraw-Hill.
- Hoy, W.K., Sweetland, S.R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93.
- Judge, A. T., Thoresen, J. C., Bono, E. J., & Patton, K. G. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: a qualitative and quantitative review. . *Psychological Bulletin*, 127(3), 376–407.
- Kasalak, G. & Dagar, M. (2020). The Relationship between Teacher Self-Efficacy and Teacher Job Satisfaction: A Meta-Analysis of the Teaching and Learning International Survey (TALIS). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 16-33.
- Klassen, M. R., Usher, L. E., & Bong M. (2010). Teachers’ Collective Efficacy, Job Satisfaction, and Job Stress in Cross-Cultural Context. *The Journal of Experimental Education* , 78(4), 464-486.
- Klassen, M. R., Usher, L. E., & Bong, M. (2010). Teachers’ Collective Efficacy, Job Satisfaction, and Job Stress in Cross-Cultural Context. *The Journal of Experimental Education*, 78(4), 464-486.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. . (2010). Effects on teachers’ self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers’ self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers’ self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67–76.

- Lazarides, R., Watt, M. G. H., & Richardson, W. P. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction, 69*, 1-14.
- Lent, W. R., Nota, L., Soresi, S., Ginevra, C. M., Duffy, D. R., & Brown, D. S. . (2011). Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: Test of a social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior, 79*(1), 91-97.
- Licata, J. & Harper, G. (2001). Organizational Health and Robust School Vision. *Educational Administration Quarterly, 37*, 5-26.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? . *Organizational Behavior and Human Performance, 4*, 306-309.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. Στο M. D. (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Rand McNally.
- McLennan, B., McIlveen, P., & Perera, H. N. (2017). Pre-service teachers' self-efficacy mediates the relationship between career adaptability and career optimism. *Teaching and Teacher Education, 63*, 176–185.
- Menon, D., & Sadler, T. D. (2016). Preservice elementary teachers' science self-efficacy beliefs and science content knowledge. *Journal of Science Teacher Education, 27*, 649-673.
- Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research, 67*, 1-10.
- Milner, H. (2002). A case study of an experienced teacher's self-efficacy and persistence through crisis situations: Theoretical and practical considerations. *The High School Journal, 86*, 28–35.
- Onofre, M. (2001). *Practical knowledge, self-efficacy and quality of teaching: A multicase study in PE teachers. Paper presented at AIESEP International. Congress.*

- Ortan, F., Simut, C., & Simut, R. (2021). Self-Efficacy, Job Satisfaction and Teacher Well-Being in the K-12 Educational System. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 1-32.
- Pang, I. (2012). Teacher stress in working with challenging students in Hong Kong. *Educational Research for Policy & Practice*, 11(2), 119-139.
- Perera, H. N., Calkins, C., & Part, R. (2019). Teacher self-efficacy profiles: Determinants, outcomes, and generalizability across teaching level. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 186-203.
- Perera, N. H., Granziera, H., & McIlveen, P. (2018). Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 120, 171-178.
- Poulou, M., & Norwich, B. (2002). Cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties: A model of decision-making. *British Educational Research Journal*, 28(1), 111–138.
- Reeves, D. T., & Hamilton, V. (2022). Relationships between teacher education mechanisms and teacher practices, self-efficacy, and job satisfaction in the U.S.: An analysis of TALIS 2018. *Studies in Educational Evaluation*, 75, 1-10.
- Reeves, D. T., Hamilton, V., & Onder, Y. (2022). Which teacher induction practices work? Linking forms of induction to teacher practices, self-efficacy, and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 109, 1-10.
- Reilly, E., Dhingra, K., & Boduszek, D. (2014). Teachers' self-efficacy beliefs, self-esteem, and job stress as determinants of job satisfaction. *The international journal of educational management.*, 28(4), 365-378.

- Ryan, H. (2007). *An Examination of the Relationship Between Teacher Efficacy and Teachers' Perceptions of their Principals' Leadership Behaviors*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Texas.
- Sjögren, B., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2020). Associations between individual and collective efficacy beliefs and students' bystander behavior. *Psychology in the Schools, 57*(11), 1710-1723.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*, 611–625.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports, 114*, 68-77.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports, 114*(1), 68 - 77.
- Sokmen, Y. & Kilic, D. (2019). The Relationship between Primary School Teachers' Self-Efficacy, Autonomy, Job Satisfaction, Teacher Engagement and Burnout: A Model Development Study. *International Journal of Research in Education and Science, 5*(2), 709-721.
- Stempien, L. R., & Loeb, R. C. . (2002). Differences in Job Satisfaction Between General Education and Special Education Teachers: Implications for Retention. *Remedial and Special Education, 23*(5), 258–267.
- Stephanou, G., Gkavras, G., & Doulkeridou, M. (2013). The Role of Teachers' Self- and Collective-Efficacy Beliefs on Their Job Satisfaction and Experienced Emotions in School. *Psychology, 4*(3), 268-278.

- Sweetland, S. R., & Hoy, W. R. (2000). School characteristic and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36, 705-729.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.W. . (2001). Teacher efficacy capturing an elusive construct. . *Teaching & Teacher Education*, 17(7), 783-850.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tsouloupas, N. C., Carson, L. R., Matthews, R., Grawitch, J. M., & Barber, K. L. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30, 173-189.
- Veldman, I., van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher–student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55-65.
- Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivette, K., & Benson, G. . (2010). Efficacy Beliefs of Special Educators: The Relationships Among Collective Efficacy, Teacher Self-Efficacy, and Job Satisfaction. . *Teacher Education and Special Education*, 33(3), 225–233.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352.
- Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. . *The Journal of Educational Research*, 100(5), 303–310.
- Wolters, C.A., & Daugherty, S.G. . (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. . *Journal of Educational Psychology*, 99, 181–193.

- Woolfolk, A., & Spero, B. (2005). Changes in Teacher Efficacy during the Early Years of Teaching: A Comparison of Four Measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Yilmaz, H. & Cavas, P. (2008). The effect of the teaching practice on pre-service elementary teachers' science teaching efficacy and classroom management beliefs. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4(1), 45-54.
- Αντωνιάδη, Κ. (2013). *Η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία. Κύπρος: Σχολή Οικονομικών Επιστημών Επιστημών και Διοίκησης: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Δούγαλη, Ε. (2017). *Στυλ Ηγεσίας και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών : Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη, Ελλάδα: Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Λιάκου, Γ. (2015). *Προσωπικότητα και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία. Βόλος, Ελλάδα : Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μπούζος, Α. (2004). Ικανοποίηση των Δασκάλων από το Επάγγελμά τους. . Στο Ε. Τ. Δ. Χατζηδήμου, *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/κής Εταιρείας Ελλάδος*. Αδελφών Κυριακίδη.
- Οικονομίδης, Β. (2017). Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στο Κ. Γ. (Επιμ.), *Θέματα της Σύγχρονης Παιδαγωγικής Διδακτικής Θεωρίας και Πράξης* (σσ. 11-31).
- Παπαδόπουλος, Ι., & Σταμόπουλος, Κ. (2011). Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και εργασιακό άγχος. . *Παιδαγωγικός Λόγος*, 16(2), 65-97.

- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ.,. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία. Πραγματικότητα ή ουτοπία*. Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Πουρσανίδου, Ε. Ι. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 62-75.
- Ταρασιάδου, Α., & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική ικανοποίηση νηπιαγωγών :Ατομικές Διαφορές και Προβλεπτικοί Παράγοντες. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 141-154.
- Τζελέπη - Γιαννάτου, Ε. (. (2008). *Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης. Α τόμος 3ο ΚΠΣ/ 2ο ΕΠΕΑΕΚ Α.Π. Α2 ΜΕΤΡΟ 2.1\ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1\ΚΑΤ.ΠΡΑΞΕΩΝ 2.1.1.Β «Ταχύρρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα στη Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης»*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. ISBN: 978–960-407-197-5.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Οι παρακάτω δηλώσεις σχετίζονται με την ικανοποίηση από την εργασία σας.

Παρακαλώ δηλώστε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις επιλέγοντας δίπλα από κάθε πρόταση ένα αριθμό από το ένα (1 – διαφωνώ απόλυτα) έως το πέντε (7 – Συμφωνώ απόλυτα). Σημειώστε την απάντηση που σας εκφράζει.

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Διαφωνώ Λίγο	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ Λίγο	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1. Συνολικά, είμαι ικανοποιημένος/η από την εργασία μου.							
2. Γενικά, δε μου αρέσει η εργασία μου.							
3. Γενικά, μου αρέσει να εργάζομαι εδώ.							

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν τις αντιλήψεις σας σχετικά με **το πόσο αποτελεσματικοί/ές νιώθετε ότι είστε ως προς διάφορα στοιχεία του επαγγέλματός σας.**

Παρακαλώ δηλώστε το βαθμό που νιώθετε επαρκείς επιλέγοντας δίπλα από κάθε ερώτηση έναν αριθμό από το ένα (1 – καθόλου) έως εννέα (9 – σε εξαιρετικό βαθμό). Σημειώστε την απάντηση που σας εκφράζει.

Ως εκπαιδευτικός σε ποιο βαθμό μπορείτε ...	1 Καθόλου	2	3 Σε μικρό βαθμό	4	5 Σε κάποιο βαθμό	6	7 Σε μεγάλο βαθμό	8	9 Σε εξαιρετικό βαθμό
1. ...να ηρεμείτε έναν/μια μαθητή/τρια που είναι ενοχλητικός/ή και κάνει φασαρία;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. ...να ελέγχετε συμπεριφορές που διασπών τη συνοχή της τάξης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. ...να βοηθάτε του/τις μαθητές/τριές σας να εκτιμούν την αξία της μάθησης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. ...να καθιερώσετε ένα σύστημα διοίκησης της τάξης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. ...να χρησιμοποι	1	2	3	4	5	6	7	8	9

είτε διάφορες μεθόδους αξιολόγηση ς της επίδοσης των μαθητών/τρι ών;									
6. ...να εφαρμόζετε εναλλακτικ ές μεθόδους διδασκαλία ς στην τάξη σας;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. ...να βοηθάτε τις οικογένειες , ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να πάνε καλά στο σχολείο;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. ...να κάνετε τα παιδιά να συμμορφώ νονται με τους κανόνες της τάξης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. ...να παρακινείτ ε τους/τις μαθητές/τρι ες που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον	1	2	3	4	5	6	7	8	9

για τις σχολικές εργασίες;									
10. ...να θέτετε εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. ... να δίνετε εναλλακτικ ή εξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές/τρι ες δυσκολεύο νται να κατανοήσο υν κάτι που διδάξατε;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. ...να κάνετε τους/τις μαθητές/τρι ες να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Παρακάτω υπάρχει μια σειρά από προτάσεις με τις οποίες θέλουμε να δηλώσετε **πόσο συχνά εφαρμόζετε τις παρακάτω στρατηγικές** στα πλαίσια της σχολικής τάξης.

Κάθε αριθμός αντιστοιχεί σε άλλη απάντηση. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Σημειώστε την απάντηση που σας εκφράζει.

	1 Ποτέ	2 Σπάνια	3 Κάποιες φορές	4 Συχνά	5 Πολύ συχνά
1. Επαινώ τη θετική συμπεριφορά.	1	2	3	4	5
2. Δίνω ξεκάθαρες, θετικές οδηγίες.					
3. Προάγω το σεβασμό των πολιτισμικών διαφορών στην τάξη μου.					
4. Εκπαιδεύω τους/τις μαθητές/τριες στη θετική κοινωνική συμπεριφορά (να βοηθάς, να μοιράζεσαι, να περιμένεις).					
5. Επιβραβεύω τις στοχευμένες θετικές συμπεριφορές με κίνητρα (π.χ. αυτοκόλλητα).					
6. Χρησιμοποιώ ομαδικά κίνητρα.					
7. Κάνω διερεύνηση του ενδιαφέροντος του/της μαθητή/τριας.					
8. Προειδοποιώ για τις συνέπειες της αρνητικής συμπεριφοράς (π.χ. απώλεια προνομίων).					
9. Χρησιμοποιώ στρατηγική επίλυσης προβλήματος (π.χ. καθορίζω το πρόβλημα, κάνω καταγισμός λύσεων).					
10. Εκπαιδεύω τους/τις μαθητές/τριες στην επιμονής (να συγκεντρώνεται, να κάνει υπομονή, να εργάζεται σκληρά).					
11. Στήνω ατομικό πρόγραμμα κινήτρων (π.χ. αυτοκόλλητα, βραβεία).					
12. Χρησιμοποιώ "τάιμ άουτ" (χρόνος μακριά για να ηρεμήσει) για επιθετική/αρνητική συμπεριφορά.					
13. Διδάσκω συγκεκριμένες κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. στη διάρκεια των εργαστηρίων δεξιοτήτων).					
14. Χρησιμοποιώ ξεκάθαρο σχέδιο πειθαρχίας της τάξης και ιεραρχίας.					
15. Προετοιμάζω τα παιδιά για μεταβάσεις με προβλέσιμη ρουτίνα.					
16. Επιδεικνύω προς μίμηση στρατηγικές αυτορρύθμισης για μαθητές.					

17. Χρησιμοποιώ στρατηγική διαχείρισης θυμού για τον εαυτό (π.χ. βαθιές ανάσες, θετική αυτοκαθοδήγηση).					
18. Χρησιμοποιώ λεκτική ανακατεύθυνση για το παιδί που έχει παρεκτραπεί.					
19. Χρησιμοποιώ την εκμάθηση συναισθημάτων.					
20. Διδάσκω στα παιδιά στρατηγικές διαχείρισης θυμού (τεχνική της χελώνας, θερμόμετρο "ηρέμηση").					
21. Στήνω σενάρια επίλυσης προβλήματος για να εξασκήσουν προκοινωνικές λύσεις.					
22. Περιγράφω ή σχολιάζω την αρνητική συμπεριφορά.					
23. Χρησιμοποιώ μη λεκτικά σήματα για να ανακατευθύνω παιδί που έχει παρεκτραπεί.					
24. Χρησιμοποιώ ειδικά προνόμια (π.χ. ειδικός βοηθός, επιπλέον χρόνος στον Η/Υ).					
25. Χρησιμοποιώ φανταστικό παιχνίδι/δραματοποίηση, ιστορίες και μαριονέτες για να διδάξω επίλυση προβλήματος.					
26. Διδάσκω τα παιδιά να αγνοούν τη διασπαστική συμπεριφορά.					
27. Στέλνω σημειώματα στο σπίτι για τη θετική συμπεριφορά.					
28. Καλώ τους γονείς για να αναφέρω την αρνητική συμπεριφορά.					
29. Τηλεφωνώ στους γονείς για να αναφέρω τη θετική συμπεριφορά.					
30. Απομακρύνω ένα παιδί ή μία ομάδα παιδιών λόγω αρνητικής συμπεριφοράς.					
31. Επιπλήττω με δυνατή φωνή.					
32. Χρησιμοποιώ σωματική συγκράτηση.					
33. Στέλνω σημειώματα στο σπίτι (ή συνοφρυωμένες φατσούλες) για να αναφέρω την αρνητική συμπεριφορά στο γονιό.					
34. Τηλεφωνώ στο παιδί μετά από μία άσχημη μέρα.					
35. Αγνοώ την αρνητική συμπεριφορά που δεν είναι διασπαστική για την τάξη.					
36. Προειδοποιώ ή απειλώ να στείλω το παιδί έξω από την τάξη αν δεν συμπεριφερθεί κατάλληλα.					

37. Κατ'οίκον περιορισμός (στέλνω στο γραφείο του Διευθυντή λόγω αρνητικής συμπεριφοράς).					
38. Στέλνω το παιδί στο σπίτι λόγω αρνητικής ή επιθετικής συμπεριφοράς.					

Παρακάτω υπάρχει μια σειρά από προτάσεις με τις οποίες θέλουμε να δηλώσετε κατά πόσο **συμφωνείτε ή διαφωνείτε**.

Κάθε αριθμός αντιστοιχεί σε άλλη απάντηση. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Κυκλώστε την απάντηση που σας εκφράζει.

	Διαφωνώ Απόλυτα 1	Διαφωνώ 2	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ 3	Συμφωνώ 4	Συμφωνώ Απόλυτα 5
1. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο έχουν ό,τι χρειάζεται για να οδηγήσουν τα παιδιά στην μάθηση.	1	2	3	4	5
2. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο είναι ικανοί να τα βγάλουν πέρα με τους δύσκολους μαθητές.	1	2	3	4	5
3. Αν ένα παιδί δεν μάθει κάτι την πρώτη φορά, οι εκπαιδευτικοί θα δοκιμάσουν με κάποιον άλλο τρόπο.	1	2	3	4	5
4. Οι εκπαιδευτικοί εδώ έχουν την πεποίθηση ότι είναι ικανοί να δώσουν κίνητρα	1	2	3	4	5

στους μαθητές τους.					
5. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο πραγματικά πιστεύουν ότι κάθε παιδί μπορεί να μάθει.	1	2	3	4	5
6. Αν ένα παιδί δεν θέλει να μάθει, οι εκπαιδευτικοί εδώ σταματούν την προσπάθεια.	1	2	3	4	5
7. Οι εκπαιδευτικοί εδώ χρειάζονται περισσότερη εξάσκηση, ώστε να γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίσουν αυτούς τους μαθητές.	1	2	3	4	5
8. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο πιστεύουν ότι υπάρχουν κάποιοι μαθητές που κανένας δεν μπορεί να προσεγγίσει.	1	2	3	4	5
9. Οι εκπαιδευτικοί εδώ δεν έχουν τις δεξιότητες που χρειάζεται για να παράγουν ουσιαστική μάθηση	1	2	3	4	5
10. Οι εκπαιδευτικοί εδώ αποτυγχάνουν να προσεγγίσουν κάποιους μαθητές, λόγω των φτωχών μεθόδων διδασκαλίας	1	2	3	4	5

<p>11. Οι εκπαιδευτικοί εδώ είναι καλά προετοιμασμένοι να διδάξουν τα αντικείμενα που τους έχουν ανατεθεί.</p>	1	2	3	4	5
<p>12. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο είναι εκπαιδευμένοι σε ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας.</p>	1	2	3	4	5
<p>13. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο δεν έχουν τις δεξιότητες να ασχοληθούν με τα πειθαρχικά παραπτώματα των μαθητών.</p>	1	2	3	4	5

Παρακάτω υπάρχει μια σειρά από προτάσεις με τις οποίες θέλουμε να δηλώσετε **πόσο συχνά συμβαίνουν οι συγκεκριμένες καταστάσεις στο σχολικό πλαίσιο που εργάζεστε.**

Κάθε αριθμός αντιστοιχεί σε άλλη απάντηση. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Σημειώστε την απάντηση που σας εκφράζει.

	Συμβαίνει σπάνια 1	Συμβαίνει μερικές φορές 2	Συμβαίνει συχνά 3	Συμβαίνει πολύ συχνά 4
1. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου εργάζονται με ενεργητικότητα, ζωντάνια και ευχαρίστηση.	1	2	3	4
2. Ο διευθυντής κάνει ό,τι μπορεί για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
3. Οι εκπαιδευτικοί φεύγουν από το σχολείο αμέσως μόλις τελειώσει το ωράριο εργασίας τους.	1	2	3	4
4. Ο διευθυντής ασκεί εποικοδομητική κριτική στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
5. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δείχνουν κατανόηση στα λάθη των συναδέλφων τους.	1	2	3	4
6. Ο διευθυντής εξηγεί τους λόγους του/ της για κριτική στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
7. Ο διευθυντής ακούει και αποδέχεται τις προτάσεις των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
8. Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν και στηρίζουν ο ένας τον άλλον.	1	2	3	4
9. Ο διευθυντής φροντίζει για τα προσωπικά θέματα των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
10. Ο διευθυντής βλέπει τους εκπαιδευτικούς σαν ίσους με αυτόν.	1	2	3	4
11. Είναι εύκολο να καταλάβεις το διευθυντή.	1	2	3	4
12. Ο διευθυντής επαινεί τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
13. Οι νέοι εκπαιδευτικοί γίνονται εύκολα αποδεκτοί από τους παλιότερους.	1	2	3	4
14. Οι εκπαιδευτικοί σχηματίζουν μικρές, κλειστές ομάδες.	1	2	3	4
15. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την επαγγελματική ικανότητα των συναδέλφων τους.	1	2	3	4
16. Ο διευθυντής κάνει ό,τι μπορεί για δείξει αναγνώριση στο έργο των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
17. Οι εκπαιδευτικοί είναι περήφανοι για το σχολείο τους.	1	2	3	4