

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Βασιλική Σ. Ξυθάλη

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ, ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ
ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ, ΤΟΥ ΚΕΝΤΡΟΥ ΕΛΕΓΧΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΛΥΣΗΣ
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2018

Βασιλική Σ. Ξυθάλη

**Η επίδραση της αυτοεκτίμησης, της συναισθηματικής νοημοσύνης, του κέντρου
ελέγχου και της επίλυσης προβλημάτων στην αυτοαποτελεσματικότητα των
εκπαιδευτικών**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

που υποβλήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

της Σχολής Επιστημών Αγωγής

του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Συμβουλευτική επιτροπή

Βασίλειος Κούτρας, Καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Σταλίκας Αναστάσιος, Καθηγητής του Τμήματος Ψυχολογίας του Πάντειου
Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Σπουδών**

Πολυξένη Παγγέ, Καθηγήτρια ΠΤΝ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Εξεταστική επιτροπή

- 1. Μπούζος Ανδρέας, Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Ιωαννίνων**
- 2. Παπακωνσταντίνου Παναγιώτης, Καθηγητή του Φ.Π.Ψ. Παν/μίου
Ιωαννίνων**
- 3. Καραγιαννοπούλου Ευαγγελία, Αν. Καθηγήτρια του Φ.Π.Ψ. Παν/μίου
Ιωαννίνων**
- 4. Κουνενού Καλλιόπη, Αν. Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος της
ΑΣΠΑΙΤΕ**

«Η ζωή είναι ένα ταξίδι...

και συ πάντα να βρίσκεις τον τρόπο να μαθαίνεις...

και αυτά που μαθαίνεις να τα μοιράζεσαι»

Αφιερώνεται στη μητέρα μου

Περίληψη

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει περιγραφεί ως η πεποίθηση που έχουν για την ικανότητά τους να επηρεάζουν τη μαθησιακή πορεία και την απόδοση των μαθητών τους. Έχει φανεί ότι επιδρά άμεσα στις διδακτικές πρακτικές τους και στη συνολική στάση τους απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία αφού επηρεάζει τόσο τη συμπεριφορά τους όσο τα κίνητρα και την επίδοση των μαθητών τους. Λαμβανομένης υπόψη της κρίσιμης σημασίας της, έχει, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, αποτελέσει αντικείμενο πολυάριθμων ερευνών, οι οποίες διερευνούν κυρίως τις επιδράσεις της, αλλά και τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Αυτό που δεν έχει ωστόσο διερευνηθεί, είναι η σχέση της με προσωπικά χαρακτηριστικά και με ικανότητες των εκπαιδευτικών που είναι δυνατόν να ενισχυθούν μέσω παρεμβάσεων. Στόχος της περιγραφόμενης διδακτορικής διατριβής ήταν η διερεύνηση της επίδρασης της αυτοεκτίμησης, της συναισθηματικής νοημοσύνης, του κέντρου ελέγχου και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, καθώς και προσωπικών και εργασιακών παραγόντων στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων στην Ελλάδα.

3668 εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων και βαθμίδων εκπαίδευσης από διάφορες περιοχές της ελληνικής επικράτειας συμμετείχαν στη συγχρονικού τύπου έρευνα, συμπληρώνοντας εθελοντικά διαδικτυακό ανώνυμο ερωτηματολόγιο που αναρτήθηκε στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο και σε όλους τους επίσημους εκπαιδευτικούς ιστοχώρους τον Απρίλιο του 2014. Το ερωτηματολόγιο ζητούσε δημογραφικά στοιχεία και περιλάμβανε τις κλίμακες Αυτοεκτίμησης RSES, Συναισθηματικής Νοημοσύνης WLEIS, Κέντρου Ελέγχου LOC, Επίλυσης Προβλημάτων PSI, καθώς και τη κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών TSES, με τις επιμέρους διαστάσεις της: α) Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών, β) Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης, και γ) Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών.

Ως προς τα περιγραφικά στοιχεία το δείγμα αποτελείτο από 1030 άνδρες και 2638 γυναίκες, πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με μέση ηλικία τα 43,4 έτη, μέση διδακτική προϋπηρεσία τα 14,9 έτη. Η πλειοψηφία του δείγματος προερχόταν από την Αττική και την Κεντρική Μακεδονία, διέθετε μόνο το βασικό πτυχίο, εργαζόταν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά κύριο λόγο, σε δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα με πλήρες διδακτικό ωράριο, σε κλασικό τμήμα και

με μόνιμη εργασιακή σχέση. Το 63% των εκπαιδευτικών ήταν έγγαμοι και το 61,6% είχαν παιδιά.

Για την ανάλυση των ευρημάτων και τη διερεύνηση πιθανών συσχετίσεων των μεταβλητών της έρευνας με την κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών TSES και τις επιμέρους διαστάσεις της, χρησιμοποιήθηκαν το Students' t-test, ο συντελεστής συσχέτισης Pearson (r) και η ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης (regression analysis).

Η ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης έδειξε ότι στη συνολική βαθμολογία της κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας, υψηλότερη επίδοση ($p < 0,001$) είχαν οι άνδρες εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτικοί με τις υψηλότερες σπουδές, εκείνοι που εργάζονταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όσοι κατείχαν θέση ευθύνης όπως οι Διευθυντές και οι προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων, εκείνοι που είχαν επιμορφωθεί σε προγράμματα προαγωγής ψυχικής υγείας, και εκείνοι που είχαν τις υψηλότερες επιδόσεις στις κλίμακες Αυτοεκτίμησης, Συναισθηματικής Νοημοσύνης, Κέντρου Ελέγχου και Επίλυσης Προβλημάτων.

Φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση των παραπάνω ικανοτήτων- δεξιοτήτων θα μπορούσε να συμβάλει καθοριστικά στην αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους και επομένως και στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και των κινήτρων τους αλλά και των επιδόσεων των μαθητών τους. Για το σκοπό αυτό θα μπορούσαν επίσημοι φορείς της πολιτείας να συμβάλουν ουσιαστικά στην κατεύθυνση αυτή με εξειδικευμένα μέτρα, όπως κατάλληλα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης συγχρόνως με την εξασφάλιση καλύτερων εργασιακών συνθηκών για τους εκπαιδευτικούς σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Λέξεις κλειδιά: αυτοαποτελεσματικότητα, αυτοεκτίμηση, συναισθηματική νοημοσύνη, κέντρο ελέγχου, επίλυση προβλημάτων, εκπαιδευτικός

Abstract

Teachers' self-efficacy has been described as their belief in their ability to influence the course of learning and the performance of their students. It has been shown to have a direct impact on their teaching practices and on their overall attitudes towards the educational process, since it affects not only their own behavior but the motivation and performance of their pupils as well. In view of its critical importance, in the recent decades, teachers' self-efficacy has been the focus of numerous studies which mainly explore its effects and also the factors that affect it. What has not yet been explored, however, is its relation to personal characteristics and to teachers' capabilities that can be enhanced through interventions. The aim of the presented doctoral dissertation was to investigate the impact of self-esteem, emotional intelligence, locus of control and problem solving ability, as well as the impact of personal and work factors on the self-efficacy of teachers of all teaching-grades and specialties in Greece.

3668 teachers of different specialties and teaching levels from various regions of Greece participated in the cross-sectional survey, voluntarily completing an online anonymous questionnaire which was posted to the Pan-Hellenic School Network and to all official educational websites in April 2014. The questionnaire included demographic information and scales investigating self-esteem (RSES), emotional intelligence (WLEIS), locus of control (LOC), problem solving (PSI), and also of Teacher Self-Efficacy Scale (TSES), which consists of the dimensions of: a) Efficacy for Instructional Strategies, b) Efficacy for Classroom Management, and c) Efficacy for Student Engagement.

The study sample consisted of 1030 men and 2638 women working in primary, secondary and tertiary education with an average age of 43.4 years, and an average teaching experience of 14.9 years. The majority of the sample came from Attica and Central Macedonia, had only the basic degree and worked full-time in classic-hour secondary public educational institutions, having a permanent employment relationship. 63% of the participating teachers were married and 61.6% had children.

For the results' analysis and the investigation of possible or relations of their search variables with the TSES dimensions, Students' t-test, Pearson correlation coefficient (r) and linear regression analysis were used.

Linear regression analysis showed that male teachers, those who were higher educated, taught in primary education, held a position of responsibility, and had been trained in mental health promotion programs, as well as those who had the highest performance in the RSES, WLEIS, LOC and PSI scales had also the highest performance ($p < 0.001$) in TSES total score.

It can be concluded from the results of the study that training teachers to enhance these abilities could make a decisive contribution to the increase of their self-efficacy, and thus improve their teaching practices and motivations, as well as the performance of their pupils. Official state bodies could contribute substantially in this direction by taking specific measures such as appropriate education and training programs, while ensuring better working conditions for teachers of all teaching levels.

Keywords: self-efficacy, self-esteem, emotional intelligence, locus of control, problem solving, teacher

Ευχαριστίες

Το μάθημα στην τάξη είναι μια συνεχής πρόκληση και ως εκπαιδευτικοί αναζητούμε τρόπους που θα κάνουν τη διδασκαλία μας περισσότερο αποτελεσματική. Προσωπικά από τις θέσεις ευθύνης που κατείχα κατά καιρούς βρέθηκα μπροστά και σε νέα διλλήματα όπως το «Αν επιμορφώσουμε τους εκπαιδευτικούς σε προσωπικές δεξιότητες θα γίνουν πιο αποτελεσματικοί στο καθημερινό τους έργο;». Αυτές οι σκέψεις και οι προβληματισμοί έγιναν αφορμή για αναζήτηση περισσότερης γνώσης προκειμένου να δοθούν απαντήσεις. Στο δρόμο αυτής της προσπάθειας ο κ. Βασίλειος Κούτρας έμελλε να είναι ο κύριος καθοδηγητής από την άνοιξη του 2014 -με την ανακήρυξη της υποψηφιότητάς μου σε διδάκτορα- έως την ολοκλήρωση της διατριβής. Εκείνος αφουγκράστηκε τις ανησυχίες μου και αποτέλεσε το έναυσμα για τη διερεύνηση της αίσθησης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, δίνοντας έτσι υπόσταση και περιεχόμενο στις πολυετείς αναζητήσεις και αγωνίες μου. Η πρόκληση να απαντηθούν ερωτήματα όπως: «Τι μας κάνει καλύτερους στην τάξη;» ή «Ποιος μπορεί και πώς να με βοηθήσει για να τα καταφέρω;» πήρε σάρκα και οστά και διαμόρφωσε ένα ταξίδι στη γνώση με οδηγό την αγάπη για τα παιδιά και το νοιάξιμο για το συνάδελφο. Η μελέτη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προσδοκά να συμβάλει να δοθούν απαντήσεις σε ερωτήματα που ταλανίζουν καθημερινά τον εκπαιδευτικό και το σχολείο αλλά τελικά και την κοινωνία, αφού η εκπαίδευση είναι ένας βασικός θεσμός αναπαραγωγής της.

Γι' αυτό λοιπόν το συναρπαστικό ταξίδι οφείλω πολλές ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Βασίλειο Κούτρα, Καθηγητή Αγωγής Υγείας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, γιατί μου παρείχε συνεχή επιστημονική καθοδήγηση, ψυχολογική υποστήριξη σε θέματα που με απασχόλησαν και οι πολύτιμες παρεμβάσεις και συμβουλές του καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διατριβής -με το διακριτικό αλλά ουσιαστικό του τρόπο- λειτούργησαν καταλυτικά για την ολοκλήρωση αυτής της επίπονης προσπάθειας.

Στα μέλη της Συμβουλευτικής επιτροπής κ. Αναστάσιο Σταλικά, και κα. Πολυξένη Παγγέ, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου για τις οξυδερκείς παρατηρήσεις τους, την καθοδήγηση αλλά και την αποδοχή αυτής της μακρόχρονης προσπάθειας.

Επίσης ευχαριστώ τα μέλη της Εξεταστικής επιτροπής κ. Μπούζο Ανδρέα, κ. Παπακωνσταντίνου Παναγιώτη, κα. Καραγιαννοπούλου Ευαγγελία και την κα.

Κουνενού Καλλιόπη για την κριτική ανάγνωση της εργασίας μου και τα πολύτιμα σχόλιά τους για αυτήν.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στη Νάντια Κουρμούση και τη Μαρία Θεολογίτου για την αγαστή συνεργασία τους στη συγγραφή άρθρων και ανακοινώσεων που προέκυψαν από την έρευνα. Επίσης ευχαριστίες στους συντελεστές του προγράμματος προαγωγής της ψυχικής υγείας «Βήματα για τη Ζωή», που πραγματοποιήθηκε στην εκπαιδευτική μου περιφέρεια με συνεργασία του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την ουσιαστική του συμβολή στην ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αλλά και γιατί αποτέλεσε για μένα πηγή έμπνευσης.

Για τη στατιστική επεξεργασία της έρευνας και την υποδειγματική αποτύπωση των ευρημάτων της σημαντική ήταν η συνεισφορά της κας Τζαβάρα Χαράς και την ευχαριστώ πολύ γι' αυτό.

Τελευταία αλλά ιδιαίτερα σημαντική ήταν η στήριξη του συζύγου μου, που παρακολουθεί όλα τα χρόνια του κοινού μας βίου τις προσπάθειές μου. Πάντα δίπλα μου με κατανόηση και αγάπη μου πρόσφερε τη συναισθηματική στήριξη που είχα ανάγκη, κατανοώντας βαθιά όλες τις αγωνίες μου. Ένα μεγάλο ευχαριστώ Βαγγέλη σε σένα και τα παιδιά μας που είστε πάντα παρόντες όταν σας χρειάζομαι.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: Αυτοαποτελεσματικότητα (Self-Efficacy).....	9
1.1. Αυτοαποτελεσματικότητα: Εισαγωγή στην έννοια και ορισμός	9
1.2. Επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα	15
1.3. Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών	16
1.4. Μέτρηση της Αυτοαποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: Αυτο-Εκτίμηση (Self-Esteem)	27
2.1. Εισαγωγή στην έννοια του Εαυτού	27
2.2. Αυτοεκτίμηση: Ορισμός και προσδιορισμός της έννοιας.....	30
2.3. Η μέτρηση της Αυτοεκτίμησης.....	33
2.4. Σχέση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους.....	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: Συναισθηματική Νοημοσύνη (Emotional Intelligence).....	39
3.1. Ιστορική αναδρομή στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης	39
3.2. Συναισθηματική νοημοσύνη: Ανάλυση της έννοιας.....	41
3.3. Θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	44
3.3.1. Το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso: Η συναισθηματική νοημοσύνη ως μια γνωστική ικανότητα.....	45
3.3.2. Το μοντέλο του Bar-On για τη συναισθηματική-κοινωνική νοημοσύνη	47
3.3.3. Το μοντέλο του Goleman για τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη συναισθηματική επάρκεια	50
3.4. Μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	52
3.5. Σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: Κέντρο Ελέγχου (Locus of Control)	61
4.1 Κέντρο Ελέγχου: Εισαγωγή στην έννοια	61
4.2. Επιδράσεις του Κέντρου Ελέγχου	64
4.3. Μέτρηση του Κέντρου Ελέγχου	66
4.4.Σχέση ανάμεσα στο κέντρο ελέγχου και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.....	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: Επίλυση Προβλημάτων (Problem-Solving).....	71
5.1. Εισαγωγή στην έννοια της Επίλυσης Προβλημάτων και ιστορική αναδρομή της προσέγγισής της.....	71
5.2 Εφαρμογές της Επίλυσης Προβλημάτων	74
5.3. Επίλυση Προβλημάτων και Αυτοαποτελεσματικότητα	75
5.4. Μέτρηση της Επίλυσης Προβλημάτων	76

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: Μεθοδολογία	81
6.1. Σκοπός, στόχοι και υποθέσεις της έρευνας	81
6.1.1. Σκοπός	81
6.1.2. Επιμέρους στόχοι	81
6.1.3. Ερευνητικές υποθέσεις – Ερωτήματα της έρευνας	82
6.2. Ταυτότητα της έρευνας	82
6.3. Συλλογή δεδομένων	83
6.4. Εργαλεία της έρευνας	84
6.4.1. Δημογραφικά στοιχεία	84
6.4.2. Εργασιακά στοιχεία	84
6.4.3. Περιγραφικά στοιχεία	85
6.4.4. Μέτρηση Αυτοεκτίμησης	95
6.4.5. Μέτρηση Συναισθηματικής Νοημοσύνης	95
6.4.6. Μέτρηση Κέντρου Ελέγχου	96
6.4.7. Μέτρηση Επίλυσης Προβλημάτων	97
6.4.8. Μέτρηση Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών	98
6.5. Ανάλυση δεδομένων	100
6.6. Σημασία και επιπτώσεις των αποτελεσμάτων της έρευνας σε θεωρία, έρευνα και πράξη σε εθνικό και διεθνές επίπεδο	100
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο: Αποτελέσματα	103
7.1. Βαθμολογίες στις κλίμακες του ερωτηματολογίου	103
7.2. Βαθμολογία στην κλίμακα της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (TSES)	104
7.3. Συσχέτιση των διαστάσεων της κλίμακας επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας με τις υπόλοιπες κλίμακες της μελέτης	108
7.4. Συσχέτιση των διαστάσεων της κλίμακας επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας με δημογραφικά στοιχεία	112
7.4.1. Επίδραση δημογραφικών και εργασιακών παραγόντων στην «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών»	112
7.4.2. Επίδραση δημογραφικών και εργασιακών παραγόντων στην «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης»	121
7.4.3. Επίδραση Δημογραφικών και Εργασιακών παραγόντων στην «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών»	132
7.4.4. Επίδραση Δημογραφικών και Εργασιακών παραγόντων στη «Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα»	142
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8ο: Συζήτηση – Ερμηνεία των Αποτελεσμάτων	153
8.1. Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών	153

8.2. Αυτοαποτελεσματικότητα και προσωπικά και εργασιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών	155
8.2.1. Αυτοαποτελεσματικότητα και φύλο	155
8.2.2. Αυτοαποτελεσματικότητα και ηλικία.....	157
8.2.3. Αυτοαποτελεσματικότητα και οικογενειακή κατάσταση	158
8.2.4. Αυτοαποτελεσματικότητα και επίπεδο σπουδών.....	158
8.2.5. Αυτοαποτελεσματικότητα και εργασιακή κατάσταση.....	159
8.2.6. Αυτοαποτελεσματικότητα και αριθμός κατοίκων τοποθεσίας σχολικής μονάδας.....	161
8.2.7. Αυτοαποτελεσματικότητα και βαθμίδα εκπαίδευσης	162
8.2.8. Αυτοαποτελεσματικότητα και εργασιακή εμπειρία	163
8.2.9. Αυτοαποτελεσματικότητα και Ειδική Αγωγή	165
8.2.10. Αυτοαποτελεσματικότητα και διευθυντική θέση	165
8.2.11. Αυτοαποτελεσματικότητα και αριθμός μαθητών.....	166
8.2.12. Αυτοαποτελεσματικότητα και υποστήριξη από συναδέλφους και προϊστάμενους.....	167
8.2.13. Αυτοαποτελεσματικότητα και επιμόρφωση στην Προαγωγή Ψυχικής Υγείας/Κοινωνική Συναισθηματική Μάθηση.....	168
8.3. Αυτοαποτελεσματικότητα και Αυτοεκτίμηση.....	169
8.4. Αυτοαποτελεσματικότητα και Συναισθηματική Νοημοσύνη	170
8.5. Αυτοαποτελεσματικότητα και Κέντρο Ελέγχου	173
8.6. Αυτοαποτελεσματικότητα και Επίλυση προβλημάτων	175
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9ο: Περιορισμοί, και Συμπεράσματα.....	177
9.1. Περιορισμοί (limitations) της έρευνας.....	177
9.2. Συμπεράσματα - Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και δράσεις.....	179
Βιβλιογραφία.....	185
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	225

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1 - Ποσοστά μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών.....	87
Γράφημα 2 - Ποσοστό εκπαιδευτικών που εργάζονται σε κλασσικό ή ολοήμερο τμήμα	88
Γράφημα 3 - Ποσοστό εκπαιδευτικών που στην τάξη τους έχουν μαθητές που υποστηρίζονται και εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι έχουν μαθητές που χρειάζονται υποστήριξη	88
Γράφημα 4 - Ποσοστά εκπαιδευτικών ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης που διδάσκουν.....	89
Γράφημα 5 - Ποσοστά εκπαιδευτικών ανάλογα με την ειδικότητα	91
Γράφημα 6 - Ποσοστά εκπαιδευτικών που αλληλοϋποστηρίζονται με συναδέλφους τους ή υποστηρίζονται από προϊσταμένους.....	93
Γράφημα 7 - Ποσοστά εκπαιδευτικών ανάλογα με το αν είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/ Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/ Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων	94
Γράφημα 8 -Συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας αυτοαποτελεσματικότητας με τη βαθμολογία της διάστασης Αντίληψη των Συναισθημάτων του Εαυτού.....	110
Γράφημα 9 -Συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας αυτοαποτελεσματικότητας με τη βαθμολογία της διάστασης Εσωτερικό Κέντρο Ελέγχου	110
Γράφημα 10 -Συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας αυτοαποτελεσματικότητας με τη βαθμολογία της αυτοεκτίμησης.....	111
Γράφημα 11 -Συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας αυτοαποτελεσματικότητας με τη συνολική βαθμολογία ικανότητας επίλυσης προβλημάτων	111
Γράφημα 12 - Βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών ανάλογα με το φύλο τους.....	113
Γράφημα 13 -Βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών ανάλογα με το ανώτατο πτυχίο που διέθεταν	113
Γράφημα 14 -Βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσής τους.	115
Γράφημα 15 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών ανάλογα με το αν ήταν διευθυντές ή όχι.	116
Γράφημα 16 -Βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών ανάλογα με το αν είχαν επιμορφωθεί ή όχι.	117
Γράφημα 17 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών	118
Γράφημα 18 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης ανάλογα με το φύλο τους.....	122
Γράφημα 19 - Βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης ανάλογα με το αν είχαν διευθυντική θέση ή όχι.	125
Γράφημα 20 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης ανάλογα με τη βαθμίδα που δίδασκαν.....	125

Γράφημα 21 -Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης ανάλογα με το αν είχαν επιμορφωθεί ή όχι	127
Γράφημα 22 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης ανάλογα με τα έτη διδακτικής εμπειρίας	128
Γράφημα 23 -Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών ανάλογα με το ανώτερο τους πτυχίο.	133
Γράφημα 24 -Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών ανάλογα με το αν εργάζονταν σε δημόσιο ή ιδιωτικό εκπαιδευτικό οργανισμό.....	134
Γράφημα 25 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών ανάλογα με το αν είχαν διευθυντική θέση ή όχι.....	136
Γράφημα 26 -Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών ανάλογα με το αν εργάζονταν στην ειδική αγωγή ή όχι.	136
Γράφημα 27 -Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών ανάλογα με τα έτη διδακτικής εμπειρίας.....	137
Γράφημα 28 -Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών ανάλογα με το αν είχαν επιμορφωθεί.....	138
Γράφημα 29 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα ανάλογα με το φύλο τους.....	143
Γράφημα 30 -Βαθμολογία συνολικής επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων ανάλογα με το αν είχαν διευθυντική θέση ή όχι.....	146
Γράφημα 31 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα ανάλογα με τη βαθμίδα που δίδασκαν.....	146
Γράφημα 32 -Βαθμολογία συνολικής επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων ανάλογα με το αν είχαν επιμορφωθεί ή όχι.	148
Γράφημα 33 -Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα ανάλογα με τα έτη διδακτικής εμπειρίας.....	149

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 - Δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών**Error! Bookmark not defined.**

Πίνακας 2 - Στοιχεία που αφορούν στην εργασία των εκπαιδευτικών . **Error! Bookmark not defined.**

Πίνακας 3 - Οι ειδικότητες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών **Error! Bookmark not defined.**

Πίνακας 4 - Στοιχεία που αφορούν στην περιοχή όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί **Error! Bookmark not defined.**

Πίνακας 5 - Στοιχεία που αφορούν στην υποστήριξη που είχαν οι εκπαιδευτικοί από τους προϊστάμενους και τους συναδέλφους τους**Error! Bookmark not defined.**

Πίνακας 6 - Στοιχεία που αφορούν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών .**Error! Bookmark not defined.**

Πίνακας 7 - Βαθμολογίες των εκπαιδευτικών στις κλίμακες αυτοεκτίμησης, συναισθηματικής νοημοσύνης, κέντρου ελέγχου και ικανότητας επίλυσης προβλημάτων .. 103

Πίνακας 8 - Βαθμολογίες στις ερωτήσεις της κλίμακας επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (TSES)..... 105

Πίνακας 9 - Βαθμολογίες των εκπαιδευτικών στις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας 107

Πίνακας 10 - Σχέση των διαστάσεων της κλίμακας της αυτοαποτελεσματικότητας με τις υπόλοιπες κλίμακες της μελέτης 108

Πίνακας 11 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών ανάλογα με τα δημογραφικά τους στοιχεία 112

Πίνακας 12 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών ανάλογα με τα στοιχεία που αφορούν στην εργασία τους 114

Πίνακας 13 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών ανάλογα με ανάλογα με την υποστήριξη που είχαν στην εργασία τους και με το αν είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης 116

Πίνακας 14 - Σχέση της διάστασης Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών με την ηλικία, τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας και τον αριθμό μαθητών στην τάξη 118

Πίνακας 15 - Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών και σαν ανεξάρτητες τα δημογραφικά, εργασιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών και τις βαθμολογίες στις υπόλοιπες κλίμακες της μελέτης 119

Πίνακας 16 -Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών και σαν ανεξάρτητες τις 3 διαστάσεις της κλίμακας επίλυσης προβλημάτων..... 121

Πίνακας 17 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης ανάλογα με τα δημογραφικά τους στοιχεία 122

Πίνακας 18 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης ανάλογα με τα στοιχεία που αφορούν στην εργασία τους..... 123

Πίνακας 19 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης ανάλογα με την υποστήριξη που είχαν στην εργασία τους και με το αν είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης.....	126
Πίνακας 20 - Σχέση της διάστασης Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης με την ηλικία, τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας και τον αριθμό μαθητών στην τάξη.....	127
Πίνακας 21 - Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης και σαν ανεξάρτητες τα δημογραφικά, εργασιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών και τις βαθμολογίες στις υπόλοιπες κλίμακες της μελέτης	129
Πίνακας 22 -Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης και σαν ανεξάρτητες τις 3 διαστάσεις της κλίμακας επίλυσης προβλημάτων	131
Πίνακας 23 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών ανάλογα με τα δημογραφικά τους στοιχεία.....	132
Πίνακας 24 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών ανάλογα με τα στοιχεία που αφορούν στην εργασία τους.....	133
Πίνακας 25 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών ανάλογα με την υποστήριξη που είχαν στην εργασία τους και με το αν είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης	137
Πίνακας 26 - Σχέση της διάστασης Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών με την ηλικία, τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας και τον αριθμό μαθητών στην τάξη	139
Πίνακας 27 - Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών και σαν ανεξάρτητες τα δημογραφικά, εργασιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών και τις βαθμολογίες στις υπόλοιπες κλίμακες της μελέτης.....	139
Πίνακας 28 -Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών και σαν ανεξάρτητες τις 3 διαστάσεις της κλίμακας επίλυσης προβλημάτων.....	142
Πίνακας 29 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα ανάλογα με τα δημογραφικά τους στοιχεία.....	142
Πίνακας 30 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα ανάλογα με τα στοιχεία που αφορούν στην εργασία τους.....	144
Πίνακας 31 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα ανάλογα με την υποστήριξη που είχαν στην εργασία τους και με το αν είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης.....	147
Πίνακας 32 –Σχέση της Συνολικής Επαγγελματικής Αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την ηλικία, τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας και τον αριθμό μαθητών στην τάξη	148
Πίνακας 33 - Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα και σαν ανεξάρτητες τα δημογραφικά, εργασιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών και τις βαθμολογίες στις υπόλοιπες κλίμακες της μελέτης.....	149

Πίνακας 34 -Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα και σαν ανεξάρτητες τις 3 διαστάσεις της κλίμακας επίλυσης προβλημάτων	152
---	-----

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν με την εργασία τους στη διαμόρφωση της ζωής των άλλων, αν θεωρήσουμε, ότι η διδασκαλία συνιστά τόσο μια ηθική όσο και μια πολιτική δραστηριότητα. Πολλά είναι τα ερωτήματα που τους απασχολούν και σχετίζονται με την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Η αίσθηση αποτελεσματικότητας είναι διακριτή από άλλες πιο γενικές έννοιες, όπως είναι η αυτοεκτίμηση (Bray-Clark & Bates, 2003) και η αυτοαντίληψη (Klassen et al., 2009). Ως αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ορίστηκε η πεποίθησή τους για την ικανότητά τους να επηρεάζουν την απόδοση και την αποτελεσματικότητα των μαθητών τους (Berman et al., 1977), ακόμη και εκείνων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Gibson & Dembo 1984. Guskey & Passaro 1994. Tschannen-Moran et al., 1998). Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με την αποτελεσματικότητα όλου του σχολείου. Η έννοια αυτή έχει ως θεωρητική βάση την *Κοινωνικο-Γνωστική Θεωρία (social-cognitive theory)* του Albert Bandura. Η βασική αρχή της θεωρίας της αυτοαποτελεσματικότητας είναι ότι τα άτομα έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε δραστηριότητες για τις οποίες έχουν υψηλότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας (Lunenburg, 2011. Vander Bijl & Shortridge-Baggett, 2002). Προσεγγίζουν τα δύσκολα έργα ως προκλήσεις που πρέπει να ικανοποιήσουν και όχι ως απειλές που πρέπει να αποφύγουν» (Williams & Williams, 2010, σ. 455) και αναπτύσσουν θετικά σενάρια στη σκέψη τους, τα οποία παρέχουν θετική καθοδήγηση και προάγουν τη θετική επίδοση. Αντίθετα όπως έχουν δείξει τα ευρήματα ικανοποιητικού αριθμού σχετικών ερευνών, η χαμηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας συνδέεται με το άγχος, την κατάθλιψη και την απόγνωση (π.χ., Bandura, Pa Kamińska, 2016. Cheung & Sun, 2000. Kvedere 2014. Maciejewski, Prigerson & Mazure, 2000).

Στην Ελλάδα και την Κύπρο, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει ερευνηθεί ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση (Γκόλφια, 2014. Παπαγιαννάκος, 2012. Πιντζοπούλου, 2006. Σταυρόπουλος, 2007), την επαγγελματική εξουθένωση (Παπαγιαννάκος, 2012. Πιντζοπούλου, 2006), την αξιοποίηση των ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας) (Τσακίριδου, 2016), την αξιολόγηση της εισαγωγικής επιμόρφωσης (Τσιγγίλης, Γραμματικόπουλος & Μπίκος, 2006), την εμπλοκή των γονέων (Εκουτσίδου, 2013), τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (Μόσχου, 2015. Ίτσου, 2015), την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των

μαθητών τους (Ράπτη, 2007), τα μοντέλα ηγεσίας και την αυτοεπάρκεια των διευθυντών των σχολικών μονάδων (Σαββίδης, 2008). Αυτό που δεν έχει όμως διερευνηθεί σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων είναι η σχέση της με προσωπικά χαρακτηριστικά και ικανότητες όπως η αυτοεκτίμηση, η συναισθηματική νοημοσύνη, το κέντρο ελέγχου και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων – που όπως έχει φανεί ερευνητικά μπορούν να ενισχυθούν μέσω παρεμβάσεων (Stake & Pearlman, 1980. Alberti & Emmons, 2001. Brown & Carmichael, 1992. Τσίτσας, 2009. Bar-On, 2003. Grant, 2007. Kirk, Schutte & Hine, 2011. Cone & Owens, 1991. Joiner et al., 2001. Ball et al., 2002). Η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο τη διερεύνηση αυτής ακριβώς της σχέσης, ούτως ώστε να αναδειχθούν διαστάσεις οι οποίες ενισχυόμενες με κατάλληλα σχεδιασμένες δράσεις θα αυξήσουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων. Επίσης σημαντικός είναι ο στόχος του προσδιορισμού της σχέσης και μεταξύ εξωγενών παραγόντων που αποτυπώνονται στα δημογραφικά στοιχεία, όπως το επίπεδο σπουδών, η εργασιακή σχέση του εκπαιδευτικού, η αλληλοϋποστήριξη, οι επιμορφώσεις στη ΠΨΥ κ.ά και της αυτοαποτελεσματικότητας, στο πλαίσιο αναζήτησης όλων των παραμέτρων που την επηρεάζουν και μπορούν να ελεγχθούν με στοχευμένες παρεμβάσεις.

Ως καταλληλότερο εργαλείο αξιολόγησης της αυτοαποτελεσματικότητας (*self-efficacy*) των εκπαιδευτικών επιλέχθηκε η κλίμακα “Teachers’ Sense of Efficacy Scale” (TSES), καθώς σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Tsigilis, Koustelios και Grammatikopoulos (2010) σε δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αποτέλεσε ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο αξιολόγησής της.

Η *αυτοεκτίμηση (self-esteem)* του εκπαιδευτικού αποτέλεσε έναν από τους διερευνόμενους παράγοντες και έχει βρεθεί από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας να σχετίζεται με τη γενική διδακτική του ικανότητα, την υψηλή επίδοση των μαθητών και την ποιότητα της σχέσης του με τους μαθητές (Christou, Phillipou, Menon, 2001. Scott et.al, 1996. Spilt, Koomen, Thijs, 2011). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι αποτελεσματικοί στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν θετική αίσθηση για την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Για τη αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών στην περιγραφόμενη έρευνα επιλέχτηκε η *Κλίμακα Αυτο-Εκτίμησης του Rosenberg* (Rosenberg Self-Esteem Scale,

RSES. Rosenberg, 1989), η οποία βρέθηκε από ερευνητές να είναι η πιο δημοφιλής κλίμακα (Blascovich & Tomaka, 1991, σε Donnellan et al., 2015).

Η συναισθηματική νοημοσύνη (emotional intelligence)—σημείο ενδιαφέροντος—σύμφωνα με τους μελετητές αποτελεί μια νοητική ικανότητα η οποία εμπλέκεται στη διαχείριση καταστάσεων συναισθηματικού περιεχομένου. Τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι σε θέση να αναγνωρίζουν, να διαχειρίζονται και να χρησιμοποιούν τα συναισθήματά τους με αποτελεσματικό τρόπο, με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να ξεπερνούν τα εμπόδια που συναντούν και να προλαμβάνουν την ανάδυση αρνητικών στάσεων όσον αφορά το επάγγελμά τους (Carmeli, 2003). Καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από «υψηλά επίπεδα πολυπλοκότητας και συνεχών αλληλεπιδράσεων» (Moafian & Ghanizadeh, 2009, σ. 708), καθίσταται ακόμη πιο εύλογη η σύνδεση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την αποτελεσματικότητα (Salami, 2007). Στην παρούσα μελέτη, επιδιώκεται η διερεύνηση της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης με την αυτοαποτελεσματικότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών, όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων, καθώς, όπως και η αυτοεκτίμηση, έτσι και η συναισθηματική νοημοσύνη έχει βρεθεί ότι μπορεί να βελτιωθεί μέσα από σχεδιασμένες παρεμβάσεις, σε ενήλικα άτομα (Bar-On, 2003. Grant, 2007. Kirk, Schutte & Hine, 2011). Για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στην περιγραφόμενη έρευνα επιλέχθηκε η χρήση της κλίμακας Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS) (2002), η οποία αξιολογεί και τις τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης του ατόμου (Αντίληψη των Συναισθημάτων του Εαυτού, Αντίληψη των Συναισθημάτων του Άλλου, Χρήση των Συναισθημάτων και Ρύθμιση των Συναισθημάτων) με βάση τις δικές του αναφορές.

Το κέντρο ελέγχου (locus of control) το οποίο ερευνάται ως προς τη σχέση και την επιρροή που ασκεί στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι μία μάλλον πολύπλοκη κατασκευή που αναφέρεται στο χώρο που ένα άτομο τοποθετεί την πρωτογενή αιτία των γεγονότων στη ζωή του, είτε αισθάνεται ότι ελέγχει τα αποτελέσματά τους, είτε όχι (Lefcourt, 2014. Rotter, 1966). Το κέντρο ελέγχου δεν μπορεί να θεωρηθεί ως μια απλή ψυχολογική κατασκευή με συγκεκριμένες ψυχολογικές προεκτάσεις, δεδομένου ότι επηρεάζει μεγάλο φάσμα της ικανότητας προσαρμογής αλλά και της λειτουργικότητας του ατόμου. Έχει υποστηριχθεί, από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται θετικά αν έχουν εσωτερικό κέντρο ελέγχου και είναι πιο αποτελεσματικοί στην επιτέλεση του

εκπαιδευτικού τους έργου, με συνέπεια να αναπτύσσουν θετική αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας (Basak & Ghosh, 2011). Η αξιολόγηση του κέντρου ελέγχου των εκπαιδευτικών επιλέχθηκε να γίνει με τη χρήση της κλίμακας Multidimensional Locus of Control Scale (LOC) (Levenson, 1973), η οποία εξετάζει τρεις διαστάσεις: το Εσωτερικό Κέντρο Ελέγχου, τους Σημαντικούς Άλλους και την Τύχη.

Η επίλυση προβλημάτων (problem-solving) έχει φανεί ότι συνιστά μια δεξιότητα που διδάσκεται και μαθαίνεται, από τις πολύ μικρές μάλιστα ηλικίες, όπως αυτή της προσχολικής εκπαίδευσης (Κουρμούση, 2012). Η δυνατότητα ενίσχυσής της όμως έχει αποδειχθεί και σε παρεμβάσεις που διεξήχθησαν σε ενήλικες (Joiner et al., 2001. Ball et al., 2002). Ενόψει όλων αυτών, στην παρούσα μελέτη διερευνάται η σχέση της επίλυσης προβλημάτων με την αυτοαποτελεσματικότητα σε Έλληνες εκπαιδευτικούς. Τα άτομα με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας επιλέγουν να εκτελούν πιο ενδιαφέροντες, πιο απαιτητικές και πιο δύσκολες εργασίες, εμμένουν στην επίλυση των προβληματικών καταστάσεων που συναντούν και δεν υιοθετούν πρακτικές αποφυγής των προβλημάτων (π.χ., Bandura, 1986, 1989, 1997, 2006a. Bandura & Locke, 2003. Bellini, Isoni Filho, de Moura Junior, & de Faria Pereira, 2016. Feldman & Kubota, 2015. Fenning & May, 2013. Honicke & Broadbent, 2016. Pajares & Graham, 1999. Schwarzer, 1992, κ.ά.). Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί το ερωτηματολόγιο Problem Solving Inventory (PSI), προκειμένου, να διερευνηθεί η σχέση της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων με την αυτοαποτελεσματικότητα.

Ως προς τη δομή της η διατριβή αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει το θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης το οποίο διαρθρώνεται σε πέντε κεφάλαια:

Πρώτο Κεφάλαιο: Αρχικά, παρουσιάζονται η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας και ο τρόπος που αυτή προσεγγίστηκε από τους ερευνητές. Στη συνέχεια περιγράφονται η εργασιακή αυτοαποτελεσματικότητα και ειδικότερα η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και μελετώνται τα κυριότερα εργαλεία μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού.

Δεύτερο Κεφάλαιο: Παρουσιάζεται η έννοια του εαυτού και ακολουθεί ο ορισμός και ο προσδιορισμός της έννοιας της αυτοεκτίμησης. Στη συνέχεια, περιγράφονται τα κυριότερα εργαλεία μέτρησης της αυτοεκτίμησης και παρουσιάζεται η σχέση ανάμεσα

στην αυτοεκτίμηση και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, όπως έχει μέχρι τώρα προσεγγιστεί.

Τρίτο Κεφάλαιο: Γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, ακολουθεί η ανάλυση και ο ορισμός της έννοιας και καταγράφονται οι σύγχρονες προσεγγίσεις της. Στη συνέχεια, περιγράφονται τα κυριότερα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης και παρατίθεται συνοπτική περιγραφή των σημαντικότερων ψυχομετρικών εργαλείων μέτρησής της. Το κεφάλαιο κλείνει με τη μελέτη της σχέσης ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Τέταρτο Κεφάλαιο: Αρχικά γίνεται μια εισαγωγή στην έννοια του κέντρου ελέγχου και ακολουθεί η ανάλυση της σημαντικότητάς του. Στη συνέχεια μελετώνται τα εργαλεία αξιολόγησής του και το κεφάλαιο κλείνει με την παρουσίαση της σχέσης ανάμεσα στο κέντρο ελέγχου των εκπαιδευτικών και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Πέμπτο Κεφάλαιο: Παρουσιάζεται στην αρχή η έννοια της επίλυσης προβλημάτων. Στη συνέχεια, παρατίθεται η ιστορική αναδρομή της προσέγγισης της έννοιας και κατόπιν μελετάται η σύνδεση ανάμεσα στην επαγγελματική αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και στην ικανότητά του να επιλύει προβλήματα. Το κεφάλαιο κλείνει με τη μελέτη της μέτρησης της αντιλαμβανόμενης ικανότητας επίλυσης προβλημάτων.

Το δεύτερο μέρος της διατριβής περιλαμβάνει την παρουσίαση της έρευνας και τα συμπεράσματά της. Διαρθρώνεται σε τέσσερα κεφάλαια ως εξής:

Έκτο Κεφάλαιο: Αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας παρουσιάζοντας αρχικά το σκοπό, τους στόχους και τα βασικά ερωτήματα- υποθέσεις της. Στη συνέχεια, αναφέρονται τα στοιχεία που δηλώνουν την ταυτότητά της. Η έρευνα που διεξήχθη ήταν διαδικτυακή, ποσοτική, πανελλαδική, συγχρονικού τύπου. Ακολουθεί η περιγραφή της διαδικασίας συλλογής δεδομένων, των δημογραφικών και εργασιακών χαρακτηριστικών του δείγματος και των εργαλείων συλλογής. Εδώ αναφέρονται τα χαρακτηριστικά του δείγματος και συγκεκριμένα ότι αποτελούνταν από 3668 εκπαιδευτικούς μέσης ηλικίας 43,4 ετών, με την πλειοψηφία τους να είναι γυναίκες, έγγαμες, με παιδιά, με βασικό πτυχίο, που εργάζονταν με πλήρες ωράριο σε δημόσια σχολεία και είχαν 15 περίπου χρόνια προϋπηρεσίας. Το κεφάλαιο τελειώνει με την περιγραφή της διαδικασίας ανάλυσης των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν και αναλύεται η σημασία και οι επιπτώσεις των αποτελεσμάτων της μελέτης στη θεωρία, στην έρευνα και στην εκπαίδευση τόσο σε εθνικό όσο και διεθνές επίπεδο.

Έβδομο Κεφάλαιο: Φιλοξενούνται τα αποτελέσματα της έρευνας. Συγκεκριμένα δίνονται: α) οι βαθμολογίες του δείγματος στις επιμέρους κλίμακες του ερωτηματολογίου β) αναλυτικά οι επιδόσεις του στις ερωτήσεις της κλίμακας επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας (TSES) γ) οι συντελεστές συσχέτισης Student's t-test και Pearson μεταξύ των διαστάσεων της κλίμακας επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας με τις υπόλοιπες κλίμακες της μελέτης και δ) τα αποτελέσματα της πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τις διάφορες διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και ανεξάρτητες μεταβλητές τα δημογραφικά στοιχεία και τις προσωπικές ικανότητές τους (αυτοεκτίμηση, συναισθηματική νοημοσύνη, κέντρο ελέγχου, επίλυση προβλημάτων).

Όγδοο Κεφάλαιο: Γίνεται η συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων που αφορούν: α) στις επιδόσεις των εκπαιδευτικών ως προς όλες τις επιμέρους διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας β) στις συσχετίσεις της με τα προσωπικά και εργασιακά στοιχεία γ) στις συσχετίσεις των επιμέρους ικανοτήτων και των προσωπικών χαρακτηριστικών όπως αυτά της αυτοεκτίμησης, της συναισθηματικής νοημοσύνης, του κέντρου ελέγχου και της επίλυσης προβλημάτων με την αυτοαποτελεσματικότητα. Ο σχολιασμός των ευρημάτων εμπλουτίζεται με αναφορές και συγκρίσεις ανάλογων ερευνών-μελετών από την Ελλάδα και ολόκληρο τον κόσμο.

Ένατο Κεφάλαιο: Παρουσιάζονται οι περιορισμοί και τα συμπεράσματα της έρευνας καθώς και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος προκειμένου να αναδειχθούν ζητήματα που συμβάλλουν στην κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Αξιοποιούνται τα ευρήματα και γίνονται αναφορές στις δυνατότητες θεσμικής παρέμβασης τόσο στο στάδιο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών όσο και κατά τη διάρκεια του εργασιακού τους βίου με επιμορφωτικές δράσεις και προτείνονται μέτρα που συμβάλλουν στην ενίσχυσή της.

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: Αυτοαποτελεσματικότητα (Self-Efficacy)

Στο παρόν κεφάλαιο, αναλύεται η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας. Αρχικά, παρουσιάζονται ο ορισμός της έννοιας και ο τρόπος που αυτή προσεγγίστηκε από τους ερευνητές. Στη συνέχεια περιγράφονται η εργασιακή αυτοαποτελεσματικότητα και ειδικότερα η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Στο τέλος του κεφαλαίου μελετώνται τα κυριότερα εργαλεία μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού.

1.1. Αυτοαποτελεσματικότητα: Εισαγωγή στην έννοια και ορισμός

«Εάν πιστεύω ότι μπορώ να το κάνω, τότε θα αποκτήσω σίγουρα την ικανότητα να το κάνω, ακόμη κι αν δεν είχα αυτήν την ικανότητα στην αρχή»

Mahatma Gandhi

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας προσεγγίστηκε αρχικά από τον Bandura (1986), ο οποίος την όρισε ως «εκτιμήσεις του ατόμου όσον αφορά στις ικανότητές του να οργανώνει και να επιτελεί μια σειρά δράσεων που είναι απαραίτητες προκειμένου να πραγματοποιήσει ένα συγκεκριμένο τύπο επιτεύγματος» (σ. 391). Σε νεότερη μελέτη του, (1994, σ. 71) την περιέγραψε ως «απόψεις του ατόμου για τις ικανότητές του να παράγει τα επιθυμητά επίπεδα επίδοσης, τα οποία έχουν σημαντική επίδραση πάνω σε γεγονότα που επηρεάζουν τη ζωή του» και συνέχισε λέγοντας ότι «η αυτοαποτελεσματικότητα καθορίζει το πώς αισθάνονται, σκέφτονται, αυτο-παρακινούνται και συμπεριφέρονται τα άτομα». Αργότερα, ο Bandura διευκρίνισε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στις αντιλήψεις του ατόμου για το κατά πόσο πιστεύει ότι θα είναι σε θέση «να οργανώνει και να εκτελεί τις ενέργειες που απαιτούνται για το χειρισμό συγκεκριμένων καταστάσεων στο μέλλον» (Bandura, 1997, σ. 2).

Η αυτοαποτελεσματικότητα αφορά στην αντίληψη συγκεκριμένου έργου και ρυθμίζει την επιλογή, την προσπάθεια και την επιμονή του ατόμου όταν έρχεται αντιμέτωπο με εμπόδια και βρίσκεται «σε συμφωνία με τη συναισθηματική του κατάσταση» (Bray-Clark & Bates, 2003, σ. 14). Το γεγονός ότι η αίσθηση

αποτελεσματικότητας αναφέρεται σε συγκεκριμένο έργο τη διαχωρίζει από άλλες πιο γενικές έννοιες, όπως είναι η αυτοεκτίμηση (Bray-Clark & Bates, 2003) και η αυτοαντίληψη (Klassen et al., 2009). Ενώ η αυτοαντίληψη αντανακλά την εκτίμηση του ατόμου για τις δεξιότητες και τις ικανότητές του και είναι διαμορφωμένη μέσα από κοινωνικές συγκρίσεις και αυτο-συγκρίσεις, η αυτοαποτελεσματικότητα είναι μια κριτική της ικανότητας του να κατορθώσει κάτι συγκεκριμένο (Klassen et al., 2009).

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας έχει ως θεωρητική βάση την *Κοινωνικο-Γνωστική Θεωρία (social-cognitive theory)* του Albert Bandura. Σύμφωνα με αυτή, οι άνθρωποι χαρακτηρίζονται από την τάση τους να αλληλοεπιδρούν με άλλους (κοινωνική διάσταση) και να αναζητούν σχέδια δράσης σκοπίμως λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα του περιβάλλοντος (διάσταση της γνωστικής επεξεργασίας). Η αλληλεπίδραση του ατόμου με τους άλλους ανθρώπους οδηγεί στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του. Τρεις είναι οι δυνάμεις που επιδρούν και διαμορφώνουν τη συμπεριφορά σχετιζόμενες μεταξύ τους: (α) η ίδια η συμπεριφορά, (β) οι επιρροές από το εξωτερικό περιβάλλον και (γ) οι εσωτερικοί παράγοντες, όπως είναι οι βιολογικές, οι γνωστικές και οι συναισθηματικές διεργασίες. Ο Bandura διατείνεται ότι η συμπεριφορά είναι το αποτέλεσμα αυτής της τριαδικής σχέσης, η οποία ονομάζεται «*τριαδική αμοιβαία αιτιότητα*» και περιγράφει ένα πρότυπο πολλαπλής κατεύθυνσης. Η τριαδική αυτή σχέση επηρεάζει σημαντικά τις επιλογές και τις δράσεις του ατόμου και είναι υπεύθυνη για το τι πιστεύει το άτομο για τον εαυτό του (Bandura, 1982a, 1982b, 1982c, 1986, 1994, 2001).

Η βασική αρχή της θεωρίας της αυτοαποτελεσματικότητας είναι ότι τα άτομα έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε δραστηριότητες για τις οποίες έχουν υψηλότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας (Lunenburg, 2011. Vander Bijl & Shortridge-Baggett, 2002), καθώς συμπεριφέρονται με τρόπο που επικυρώνει τις αρχικές τους πεποιθήσεις. Δηλαδή, η αυτοαποτελεσματικότητα, λειτουργεί ως μια αυτο-εκπληρούμενη προφητεία (self-fulfilling prophecy) (Gecas, 1989, 2007).

Η βασική ιδέα που διατρέχει την προσέγγιση του Bandura, είναι ότι η επίδοση και τα κίνητρα του ατόμου καθορίζονται εν μέρει από το πόσο αποτελεσματικό πιστεύει το ίδιο ότι μπορεί να είναι. Τα άτομα «με υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας προσεγγίζουν τα δύσκολα έργα ως προκλήσεις που πρέπει να ικανοποιήσουν και όχι ως απειλές που πρέπει να αποφύγουν» (Williams & Williams, 2010, σ. 455).

Έχει υποστηριχθεί ότι η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί μια εκδοχή της αυτοεκτίμησης για συγκεκριμένο έργο (a task-specific version of self-esteem) (Lunenburg, 2011). Διαφέρει όμως από την αυτοεκτίμηση στο ότι αποτελεί μια αξιολόγηση συγκεκριμένων ικανοτήτων και όχι μια γενική αίσθηση αυτοαξίας (Beck, 2008). Βέβαια, το ότι η αυτοαποτελεσματικότητα και η αυτοεκτίμηση αποτελούν ξεχωριστές έννοιες, δεν σημαίνει ότι δεν συσχετίζονται μεταξύ τους. Ένα άτομο που έχει υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα και επιτυγχάνει στα περισσότερα έργα που αναλαμβάνει, έχει περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξει υψηλή αυτοεκτίμηση. Και η αυτοεκτίμηση, από τη μεριά της, μπορεί να επηρεάσει την αυτοαποτελεσματικότητα, καθώς τα άτομα έχουν την τάση να καλλιεργούν τις ικανότητές τους σε εκείνες τις δραστηριότητες που ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους (Bandura, 1997).

Η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει τη λειτουργικότητα του ατόμου μέσω τεσσάρων κύριων διεργασιών:

α. Γνωστικές διεργασίες. Οι επιδράσεις της αυτοαποτελεσματικότητας στις γνωστικές διεργασίες μπορούν να λάβουν ποικίλες μορφές. Το πώς αντιλαμβάνεται και αξιολογεί το άτομο τις ικανότητές του καθορίζει εν πολλοίς τους στόχους που θέτει για τον εαυτό του. Όσο υψηλότερη είναι η αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου τόσο πιο υψηλοί και απαιτητικοί είναι οι στόχοι που θέτει και τόσο μεγαλύτερη είναι η δέσμευσή του για την επίτευξή τους (Bandura, 1994).

Οι απόψεις του ατόμου για την αυτοαποτελεσματικότητά του διαμορφώνουν και τις προσδοκίες του. Τα άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα αναπτύσσουν θετικά σενάρια στη σκέψη τους, τα οποία παρέχουν θετική καθοδήγηση και προάγουν τη θετική επίδοση. Αντίθετα, τα άτομα που αμφιβάλλουν για την αποτελεσματικότητά τους, αναπτύσσουν αρνητικά σενάρια στη σκέψη τους και «πνίγονται μέσα στα πολλά πράγματα που μπορούν να πάνε στραβά» (Bandura, 1994, σ. 72).

Μια κύρια λειτουργία της σκέψης είναι ότι επιτρέπει στο άτομο να κάνει προβλέψεις για μελλοντικά γεγονότα και να αναπτύσσει τρόπους ελέγχου των γεγονότων που επηρεάζουν τη ζωή του. Αυτές οι δεξιότητες πρόβλεψης και άσκησης ελέγχου απαιτούν την αποτελεσματική επεξεργασία των πληροφοριακών δεδομένων του περιβάλλοντος. Όμως, οι πληροφορίες του περιβάλλοντος είναι δυνατόν να είναι ασαφείς, αμφιλεγόμενες ή και αντικρουόμενες μεταξύ τους, γεγονός που σημαίνει ότι απαιτείται περαιτέρω γνωστική επεξεργασία. Τα άτομα με υψηλή

αυτοαποτελεσματικότητα έχουν υψηλά επίπεδα αναλυτικής σκέψης και οδηγούνται σε καλές επιδόσεις (Bandura, 1994).

β. Διαδικασίες κινήτρων. Οι απόψεις του ατόμου για την αυτοαποτελεσματικότητά του παίζουν ρόλο κλειδί στον καθορισμό των κινήτρων του. Το άτομο διαμορφώνει αντιλήψεις για το τι είναι ικανό να κάνει, επεξεργάζεται νοερά τα πιθανά αποτελέσματα των μελλοντικών ενεργειών του, θέτει στόχους για τον εαυτό του και σχεδιάζει την πορεία των δράσεων που έχει οργανώσει για την επίτευξη των επιθυμητών στόχων (Bandura, 1994).

Η αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου επηρεάζει τις αιτιώδεις αποδόσεις, δηλαδή το πού αποδίδονται τα αποτελέσματα των δράσεων. Τα άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα έχουν την τάση να αποδίδουν την αποτυχία τους σε ελλείψεις προσπάθειας (δηλαδή στο ότι δεν προσπάθησαν όσο έπρεπε), ενώ τα άτομα με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα θεωρούν ότι η αποτυχία τους οφείλεται στην έλλειψη ικανοτήτων από τη μεριά τους (δηλαδή στο ότι δεν είναι όσο ικανοί θα έπρεπε) (Bandura, 1994).

Τα κίνητρα του ατόμου καθορίζονται από την προσδοκία ότι μια δεδομένη σειρά ενεργειών θα επιφέρει συγκεκριμένα αποτελέσματα, αλλά και από το πόσο σημαντικά αξιολογούνται αυτά τα αποτελέσματα από το ίδιο το άτομο. Συνεπώς, όταν το άτομο θεωρεί ότι οι ενέργειές του θα είναι επιτυχείς και ότι αυτή η επιτυχής έκβαση είναι σημαντική για τη ζωή του, τότε έχει υψηλότερα κίνητρα.

Η αυτοαποτελεσματικότητα των ατόμων επηρεάζει τα κίνητρά τους με πολλούς τρόπους: «καθορίζει τους στόχους που θα θέσουν για τον εαυτό τους, την προσπάθεια που θα καταβάλλουν, για πόσο καιρό θα επιμείνουν στην αντιμετώπιση των δυσκολιών και πόσο ανθεκτικοί είναι απέναντι στην αποτυχία» (Bandura, 1994, σ. 73). Όταν έρθουν αντιμέτωποι με εμπόδια και αποτυχίες, τα άτομα που τρέφουν αμφιβολίες για τις ικανότητές τους θα ελαττώσουν τις προσπάθειές τους ή θα τα παρατήσουν σύντομα. Αντίθετα ενεργούν εκείνοι που έχουν μια ισχυρή αντίληψη για τις ικανότητές τους, καταβάλλοντας τη μέγιστη προσπάθεια προκειμένου να εκπληρωθούν οι στόχοι που έχουν θέσει. (Bandura, 1994).

γ. Συναισθηματικές διεργασίες. Οι απόψεις των ατόμων για την αποτελεσματικότητά τους στην αντιμετώπιση απειλητικών ή δύσκολων καταστάσεων επηρεάζουν τις πιθανότητες να βιώσουν άγχος ή κατάθλιψη. Το κατά πόσο τα άτομα θεωρούν ότι μπορούν να διαχειριστούν στρεσογόνες καταστάσεις επηρεάζει τα επίπεδα

του άγχους τους. Όταν θεωρούν ότι δεν μπορούν να έχουν υπό τον έλεγχό τους τις απειλητικές καταστάσεις, τότε διακατέχονται από άγχος και βιώνουν στρες (Folkman, 1984. Folkman et al, 1986). Αποδίδουν στο περιβάλλον απειλητικές διαστάσεις σε βαθμό που είναι υπερβολικός και δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Θεωρούν ότι τα πάντα είναι απειλητικά και ότι εκείνοι δεν μπορούν να κάνουν κάτι για αυτό. Μέσω αυτών των σκέψεων για την αναποτελεσματικότητά τους, αυξάνεται το επίπεδο άγχους τους και μειώνεται το επίπεδο λειτουργικότητάς τους. Η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα οδηγεί τα άτομα στο να υιοθετούν μη αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης ή να αποφεύγουν εντελώς την αντιμετώπιση των στρεσογόνων/ απειλητικών συνθηκών (Bandura, 1994).

Σε αυτό το σημείο, ενδιαφέρον έχει η άποψη του Bandura (1994) για τη σχέση ανάμεσα στις συναισθηματικές διεργασίες και την αυτοαποτελεσματικότητα. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι η ανάδυση άγχους επηρεάζεται όχι μόνο από την αντιληπτή επάρκεια αντιμετώπισης, αλλά και από την αντιληπτή επάρκεια του ατόμου να ασκεί έλεγχο πάνω στις ενοχλητικές/ διασπαστικές σκέψεις. Η αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα για τις διαδικασίες ελέγχου της σκέψης αποτελεί έναν παράγοντα-κλειδί στην ρύθμιση των σκέψεων που προκαλούν άγχος και κατάθλιψη. Δεν είναι η συχνότητα των ενοχλητικών/ διασπαστικών σκέψεων αυτή καθ' αυτή αλλά η αντιληπτή ανικανότητα του ατόμου να τις απωθήσει που αποτελεί την κύρια πηγή του άγχους του. Η αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου όσον αφορά την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων και η αντιληπτή επάρκεια ελέγχου συμβάλλουν από κοινού στη μείωση του άγχους και της συμπεριφοράς αποφυγής (Bandura, 1994). Επιπλέον, όπως έχουν δείξει τα ευρήματα ικανοποιητικού αριθμού σχετικών ερευνών, η χαμηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας συνδέεται με το άγχος, την κατάθλιψη και την απόγνωση (π.χ., Bandura, Pastorelli, Barbaranelli & Caprara, 1999. Bodys-Cupak, Majda, Zalewska-Puchala & Kamińska, 2016. Cheung & Sun, 2000. Kvedere, 2014. Maciejewski, Prigerson & Mazure, 2000. McFarlane, Bellissimo & Norman, 1995. Mills, Pajares & Herron, 2006. Rudy, Davis & Matthews, 2014. Smith & Betz, 2002. Schönfeld, Preusser Margraf, 2017. Tielemans, Schepers, Visser-Meily, Post & Van Heugten, 2015. κ.ά.), από τα πρώτα εφηβικά χρόνια ακόμη (Connolly, 1989. Jenkins, Goodnes & Buhrmester, 2002. Matsushima & Shiomi, 2003. McFarlane, Bellissimo Norman, 1995. Tahmassian & Jalali Moghadam, 2011).

δ. *Διαδικασίες επιλογής*. Σύμφωνα με τον Bandura (1994, σ. 73), «οι άνθρωποι είναι εν μέρει προϊόντα του περιβάλλοντός τους». Οι αντιλήψεις του ατόμου για την

αποτελεσματικότητά του διαμορφώνουν την πορεία που ακολουθεί η ζωή του, επειδή επηρεάζουν τους τύπους των δραστηριοτήτων με τις οποίες καταπιάνεται και τα περιβάλλοντα που επιλέγει να κινείται. Συχνά, τα άτομα αποφεύγουν τις δραστηριότητες και τις καταστάσεις/ συνθήκες που θεωρούν ότι υπερβαίνουν τις ικανότητες τους να τις αντιμετωπίσουν. Αντίθετα, αναλαμβάνουν απαιτητικές δραστηριότητες και επιλέγουν καταστάσεις που νιώθουν ότι είναι σε θέση να διαχειριστούν αποτελεσματικά. «Μέσω των επιλογών που κάνουν, τα άτομα καλλιεργούν διαφορετικές ικανότητες, ενδιαφέροντα και κοινωνικά δίκτυα που καθορίζουν την πορεία της ζωής τους. Κάθε παράγοντας που επηρεάζει τις επιλογές της συμπεριφοράς μπορεί να επηρεάσει βαθιά την κατεύθυνση της προσωπικής ανάπτυξης» (Bandura, 1994, σ. 73).

Οι απόψεις του ατόμου για την αποτελεσματικότητά του «οικοδομούνται μέσω διαφορετικών πηγών πληροφόρησης, οι οποίες μπορούν να μεταδοθούν τόσο με έμμεσο, μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικής αξιολόγησης, όσο και με άμεσο τρόπο, μέσα από την άμεση εμπειρία» (Bray-Clark & Bates, 2003, σ. 14). Η αίσθηση επάρκειας του ατόμου, η αυτοαποτελεσματικότητά του, αναπτύσσεται από πληροφορίες, που παρέχουν τέσσερις βασικές πηγές (Elliott et al., 2008, σ. 29)

- 1) *Εμπρακτες εμπειρίες επάρκειας*. Από ό,τι κάνουμε, αποκτούμε προσωπικές και αποτελεσματικές πληροφορίες. Έτσι μαθαίνουμε από πρώτο χέρι, πόσο αποτελεσματικοί μπορούμε να είμαστε στην κυριαρχία του περιβάλλοντός μας.
- 2) *Εμπειρίες μέσω τρίτων*. Παρατηρώντας «παρόμοιους άλλους» να δρουν, πείθουμε τον εαυτό μας ότι ίσως μπορούμε να δράσουμε κι εμείς με παρόμοιο τρόπο. Επίσης, ισχύει και το αντίθετο.
- 3) *Λεκτική πειθώ*. Η πειθώ μπορεί να πείσει το άτομο ότι είναι ικανό να ξεπεράσει τις δυσκολίες και να βελτιώσει την επίδοσή του.
- 4) *Σωματικές και συναισθηματικές καταστάσεις*. Οι στρεσογόνες καταστάσεις συνιστούν πηγές προσωπικών πληροφοριών. Όσο προβάλλουμε μια εικόνα του εαυτού μας ως ατόμου που δεν μπορεί να ανταπεξέλθει και που φοβάται ορισμένες καταστάσεις, τόσο περισσότερο αποκλείουμε την πιθανότητα ανάλογων συμπεριφορών. Αντίθετα, ο θαυμασμός προς κάποιους που είναι «βράχοι ψυχραιμίας», μπορεί να μειώσει την τάση μας προς μια συναισθηματική συμπεριφορά που μας ακινητοποιεί (π.χ. έντονος φόβος, αγωνία, κλπ.).

1.2. Επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα

Η *επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα* (*job self-efficacy*) επηρεάζει τόσο τη μάθηση όσο και την επίδοση των εργαζομένων. Σύμφωνα με τον Bandura (1982), αυτό συμβαίνει με τους εξής τρεις κύριους τρόπους:

- επηρεάζει τους στόχους που θέτουν. Για παράδειγμα, οι εργαζόμενοι με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι πιθανό να θέτουν χαμηλότερους στόχους επίτευξης για τον εαυτό τους από ότι οι εργαζόμενοι με υψηλή.
- επηρεάζει τη μάθησή τους και τις προσπάθειες που καταβάλλουν στην εργασία τους. Για παράδειγμα, όταν ένας εργαζόμενος έχει υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, τότε έχει περισσότερες πιθανότητες να εργαστεί σκληρότερα προκειμένου να μάθει κάτι νέο στην εργασία του καθώς θα έχει περισσότερη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους από ότι ένας εργαζόμενος με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα.
- επηρεάζει την επιμονή που θα δείξει το άτομο κατά την εκμάθηση ενός νέου και δύσκολου έργου. Οι εργαζόμενοι με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και συνεπώς θα προσπαθούν να μάθουν με ακόμη μεγαλύτερη επιμονή όταν αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα (Bandura, 1982).

Η σύνδεση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα των εργαζομένων και τις εργασιακές επιδόσεις τους έχει βρεθεί σε μεγάλο αριθμό ερευνών οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί σε διαφορετικά επαγγελματικά περιβάλλοντα. Ο Earley (1986, σε Bandura, 1988) μελέτησε εργαζομένους στον κατασκευαστικό τομέα από την Αγγλία και τις ΗΠΑ. Συγκεκριμένα, μελέτησε τις απόψεις των εργαζομένων για τις ικανότητές τους και το πώς αυτές επιδρούν στην παραγωγικότητά τους και συμπέρανε ότι όταν ένας εργαζόμενος αυξάνει την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς του, τότε θα αποδεχθεί με μεγαλύτερη όρεξη τους στόχους παραγωγής και θα έχει υψηλότερη επίπεδο παραγωγικότητας (Earley, 1986, σε Bandura, 1988). Σε αντίστοιχο κλίμα κινούνται τα αποτελέσματα των Frayne και Latham (1987, σε Bandura, 1988), οι οποίοι βρήκαν ότι η αύξηση των επιπέδων αυτοαποτελεσματικότητας των εργαζομένων οδήγησε στη μείωση των απουσιών τους από την εργασία τους. Επίσης, στην ίδια έρευνα, η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα των διευθυντών φάνηκε να συνδέεται με

την υψηλή παραγωγικότητα του οργανισμού (Wood & Bandura, 1989, 1990. Wood, Bandura & Bailey, 1990).

Οι Eden και Aviram (1993) μελέτησαν ανέργους επιδιώκοντας να ερευνήσουν κατά πόσο η επιμόρφωσή τους είναι δυνατόν να οδηγήσει στην αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους όσον αφορά τις ικανότητές τους να ξαναβρούν δουλειά. Πράγματι, βρέθηκε ότι η επιμόρφωση των εργαζομένων βελτίωσε την αυτοαποτελεσματικότητά τους και οδήγησε σε αύξηση των πιθανοτήτων τους να βρουν νέα εργασία (Eden & Aviram, 1993). Αυτή η μελέτη όχι μόνο δείχνει τη σπουδαιότητα της αυτοαποτελεσματικότητας αλλά υποδηλώνει ότι αυτή είναι δυνατόν να αλλάξει μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης.

Εκτός από την επιμόρφωση, η ανατροφοδότηση αποτελεί άλλον έναν τρόπο βελτίωσης της αυτοαποτελεσματικότητας των εργαζομένων. Οι εργαζόμενοι που λαμβάνουν θετική και λεπτομερειακή ανατροφοδότηση για την επαγγελματική επίδοσή τους αναπτύσσουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα και έχουν καλύτερη επίδοση στην εργασία τους (Beattie, Woodman, Fakehy, Dempsey, 2016).

1.3. Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν με την εργασία τους στη διαμόρφωση της ζωής των άλλων, αν θεωρήσουμε, ότι η διδασκαλία συνιστά τόσο μια ηθική όσο και μια πολιτική δραστηριότητα.

Η διδασκαλία είναι επίσης και μια πρακτική προσπάθεια, εξαιτίας του ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν αποφάσεις για το τι να πράξουν και πώς να το πράξουν, προκειμένου να βελτιώσουν το παρεχόμενο έργο και τις ζωές των μαθητών τους (Ferdman, 2000, σ. 606).

Σύμφωνα και με τον Pajares (2002, σ. 2), ο εκπαιδευτικός «έρχεται αντιμέτωπος με την πρόκληση να προάγει τη μάθηση και να βελτιώσει τη ζωή των μαθητών του». Χρησιμοποιώντας τις αρχές της κοινωνικο-γνωστικής θεωρίας ως σκελετό, έχει τη δυνατότητα να εργαστεί για «να βελτιώσει τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών του, καθώς και να διορθώσει τις λανθασμένες αυτοαντιλήψεις και τους λανθασμένους τρόπους σκέψης τους, να προάγει τις ακαδημαϊκές δεξιότητές τους και τις πρακτικές αυτορρύθμισής τους» (Pajares, 2002, σ. 2). Λαμβάνοντας δε υπόψη ότι η αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου θέτει τα θεμέλια για τα κίνητρά του, την

αίσθηση ευεξίας και τα προσωπικά επιτεύγματά του (Pajares, 1996) μπορεί να υποστηριχθεί πως αν ο εκπαιδευτικός δεν έχει εμπιστοσύνη στις ικανότητές του για αποτελεσματική άσκηση του εκπαιδευτικού του ρόλου, δηλαδή αν δεν έχει υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, τότε είναι δύσκολο να βγει νικητής από αυτήν την πρόκληση. Οι Hoy και Davis (2009) δηλώνουν χαρακτηριστικά: «Η υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας οδηγεί σε υψηλή προσπάθεια και επιμονή, που οδηγούν σε υψηλή επίδοση, η οποία, με τη σειρά της, οδηγεί σε υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας» (Woolfolk Hoy, Hoy & Davis, 2009 σ. 629).

Το κτίσιμο της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι το αποτέλεσμα του συνδυασμού τριών παραγόντων: (α) *της επιτυχημένης προηγούμενης εμπειρίας*, (β) *της λεκτικής υποστήριξης από διευθυντές/ προϊστάμενους, μαθητές, συναδέλφους και γονείς και, τέλος*, (γ) *των ευκαιριών παρατήρησης των επιτυχημένων συναδέλφων* (Tschannen-Moran et al., 1998). Ωστόσο, η επίδραση επιμέρους πηγών είναι πιθανό να μεταβάλλεται με την πάροδο του χρόνου, με τη λεκτική πειθώ και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες να παίζουν σημαντικότερο ρόλο στους πρωτάρηδες εκπαιδευτικούς (χαμηλά επίπεδα εκπαιδευτικής εμπειρίας) από ότι στους βετεράνους (υψηλά επίπεδα εκπαιδευτικής εμπειρίας (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Ως αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ορίστηκε αρχικά η πεποίθησή τους για την ικανότητά τους να επηρεάζουν την απόδοση και την αποτελεσματικότητα των μαθητών τους (Berman et al., 1977), ακόμη και εκείνων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Gibson & Dembo 1984. Guskey & Passaro 1994. Tschannen-Moran et al., 1998). Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με την αποτελεσματικότητα όλου του σχολείου. Ο Bandura (1997) εξηγεί ότι εάν η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αναχθεί στο επίπεδο ολόκληρου του σχολείου ως οργανισμού, τότε προκύπτει η «συλλογική αυτοαποτελεσματικότητα», η οποία αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα του κοινωνικού συστήματος ως σύνολο (Bandura, 1997, σ. 469). Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η συλλογική αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί μια διευρυμένη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και αναφέρεται σε επίπεδο συστήματος (π.χ. σχολείο) και όχι ατόμου (π.χ. εκπαιδευτικός). Στηριζόμενοι στα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Tshannan-Moran, Hoy & Hoy, 1998), οι Bray-Clark και Bates (2003) διατυπώνουν μια ενδιαφέρουσα άποψη, σύμφωνα με την οποία «η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι ένας διαμεσολαβητικός

παράγοντας-κλειδί ανάμεσα στο κλίμα και την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου από τη μία και την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητά του, από την άλλη» (σ. 14).

Η αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επιδρά άμεσα στις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν και στη συνολική στάση τους απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία (Woolfolk & Hoy, 1990). Ο Jerald (2007) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας «εκδηλώνουν υψηλότερα επίπεδα σχεδιαστικής και οργανωτικής ικανότητας· είναι πιο ανοικτοί σε νέες ιδέες και πρόθυμοι να εφαρμόσουν νέες μεθόδους για να ικανοποιήσουν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών τους· είναι πιο επίμονοι και ανθεκτικοί όταν τα πράγματα δεν βαίνουν ομαλά είναι λιγότερο επικριτικοί απέναντι στους μαθητές τους όταν κάνουν λάθη και έχουν μικρότερες πιθανότητες να παραπέμψουν ένα μαθητή ή μια μαθήτριά με δυσκολίες σε φορείς ειδικής αγωγής» (Jerald, 2007, σ. 33). Όπως επισημαίνει, αυτές οι συμπεριφορές του εκπαιδευτικού έχουν θετικό αντίκτυπο στη μάθηση του μαθητή, δεδομένου ότι «όταν ένας εκπαιδευτικός έχει υψηλούς στόχους επίτευξης για τον εαυτό του, τότε αυτοί οι στόχοι μεταβιβάζονται και στους μαθητές του» (σ. 33).

Πράγματι, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει φανεί ότι επιδρά σημαντικά στη διαδικασία της μάθησης (Podell & Soodak, 1993. Muijs & Rejnolds, 2001. Tschannen-Moran & Hoy, 2001. Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998) αφού επηρεάζει τόσο τη συμπεριφορά τους όσο και τα κίνητρα και την επίδοση των μαθητών τους (Skaalvik & Skaalvik, 2007. Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Σχετίζεται με την προσπάθεια που καταβάλουν και την επιμονή που επιδεικνύουν όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες (Gibson & Dembo, 1984. Podell & Soodak, 1993), καθώς και με τη δέσμευσή τους και την αίσθηση προσωπικής ευθύνης απέναντι στον εκπαιδευτικό τους ρόλο (Coladarci, 1992. Evans & Tribble, 1986). Η ανάλυση των δεδομένων έρευνας που διεξήχθη σε αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών της πρώτης τάξης του δημοτικού και στους εκπαιδευτικούς τους στις Η.Π.Α., έδειξε, ότι οι μαθητές οι οποίοι είχαν δασκάλους με υψηλή αίσθηση ευθύνης όσον αφορά τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών τους, είχαν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (LoGerfo, 2006). Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν οι Lee και Smith (1996), οι οποίοι μελέτησαν σχεδόν 12.000 μαθητές και 10.000 εκπαιδευτικούς από 820 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Η.Π.Α.. Διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ένιωθαν προσωπικά υπεύθυνοι για την επίδοση των μαθητών τους είχαν μαθητές με καλύτερη επίδοση από ό,τι οι εκπαιδευτικοί που είχαν την τάση να αποδίδουν την αποτυχία στους ίδιους τους μαθητές (Lee & Smith, 1996). Εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί

που θέτουν υψηλούς στόχους, που επιμένουν στην επίτευξή τους, που δοκιμάζουν άλλη στρατηγική όταν η προσέγγιση που εφαρμόζουν δεν είναι αποτελεσματική, έχουν περισσότερες πιθανότητες να έχουν μαθητές που μαθαίνουν επιτυχώς (Shaughnessy, 2004).

Η υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας καθιστά τους εκπαιδευτικούς πιο ανοικτούς και δεκτικούς στην εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας (Guskey, 1984, 1988. Guskey & Passaro, 1994). Άλλωστε, ακόμη κι αν οι εκπαιδευτικοί κατανοούν ότι μια συγκεκριμένη διδακτική μέθοδος είναι αποτελεσματική και άρα θα πρέπει να εφαρμοστεί, το κατά πόσον θα προχωρήσουν στην πρακτική εφαρμογή της εξαρτάται από το κατά πόσον πιστεύουν ότι είναι σε θέση να την εφαρμόσουν με επιτυχία (Gregoire, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα έχουν επιπλέον την τάση να είναι περισσότερο οργανωτικοί και εμφανίζουν υψηλές επιδόσεις όσον αφορά τον τρόπο που διδάσκουν, θέτουν ερωτήματα, επεξηγούν και δίνουν ανατροφοδότηση στους μαθητές που έχουν δυσκολίες. Όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν προβληματικές συμπεριφορές μαθητών, αναλαμβάνουν ενεργητικό ρόλο και είναι πιο θετικοί και συμπονετικοί απέναντι στους μαθητές αυτούς (Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990). Παράλληλα, είναι πιο πιθανό να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τα προβλήματα της τάξης (Chacon, 2005) εφαρμόζοντας διδακτικές καινοτομίες, ενθαρρύνοντας την αυτονομία των μαθητών και χρησιμοποιώντας αποτελεσματικές προσεγγίσεις διαχείρισης της τάξης και διδασκαλίας (Guskey, 1988. Guskey & Passaro, 1994. Allinder, 1994). Γενικότερα, όσον αφορά τον εκπαιδευτικό τους ρόλο, έχουν την αίσθηση ότι έχουν τον έλεγχο της κατάστασης και νιώθουν υπεύθυνοι για την αλλαγή της ζωής των μαθητών τους προς το καλύτερο (Shaughnessy, 2004). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα νιώθουν θυμό και απειλή από τυχόν προβληματική συμπεριφορά των μαθητών τους και έχουν δυσκολίες στο να διατηρήσουν τους μαθητές συγκεντρωμένους στην εργασία τους (Ashton & Webb, 1986).

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας επιπλέον, παρουσιάζουν περισσότερες πιθανότητες να παρέχουν στους μαθητές ευκαιρίες για επικοινωνία χρησιμοποιώντας ποικίλα μοντέλα και αναθέτοντας στους μαθητές εργασίες είτε ατομικά, είτε σε δυάδες, είτε σε ομάδες (Smylie, 1988). Έχουν την τάση να εφαρμόζουν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο κατά τη διδασκαλία αντί της μετωπικής που απευθύνεται στο σύνολο της τάξης, γεγονός που τους αφήνει περιθώρια για την

εφαρμογή και μεθόδων εξατομικευμένης διδασκαλίας (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Η αίσθηση αποτελεσματικότητας φαίνεται να επιδρά σημαντικά και στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους (Klassen et al., 2009. Klassen & Chiu, 2010. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007. Wolters & Daugherty, 2007), ωστόσο, η εθνικότητα των εκπαιδευτικών και οι σχετικές πολιτισμικές απόψεις μπορούν να επηρεάσουν τη διαμόρφωσή της (Klassen, Usher & Bong, 2010. Liu & Ramsey, 2008).

Σημαντική επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών εμφανίζεται και στα επίπεδα του επαγγελματικού τους στρες: Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας βιώνουν μεγαλύτερες δυσκολίες κατά την επιτέλεση του διδακτικού τους έργου και υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικού άγχους (Betoret, 2006, 2009).

Όσον αφορά στη διατήρηση σταθερών επιπέδων αυτοαποτελεσματικότητας, ο Bandura (1997) είχε διατυπώσει την υπόθεση ότι η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας παραμένει σταθερή από όταν διαμορφωθεί στο άτομο. Εντούτοις έχουν διεξαχθεί έρευνες -σε περιορισμένο όμως αριθμό- για να διαπιστωθεί «εάν μεταβάλλονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους ή παραμένουν σταθερές στα διάφορα στάδια της καριέρας τους» (Tschannen-Moran et al., 1998, σ. 238).

Μια διάσταση η οποία έχει επίσης εξεταστεί για την επίδρασή της στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών -σε μικρή όμως έκταση- είναι η διδακτική εμπειρία. Οι έρευνες που έχουν μελετήσει τη σχέση αυτή έχουν καταλήξει σε διαφορετικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Ghaith και Yaghi (1997) τα έτη διδακτικής εμπειρίας σχετίζονται αρνητικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ενώ στην έρευνα των Ross, Cousins και Gadalla (1996) δεν εντοπίστηκε κάποια ξεκάθαρη σχέση ανάμεσα σε αυτά τα δύο. Πάντως, επισημαίνεται ότι τα ευρήματα και των δύο αυτών μελετών στηρίχθηκαν σε μικρό αριθμό υποκειμένων (25 και 52 εκπαιδευτικοί, αντίστοιχα).

Οι Hoy και Spero (2005) πραγματοποίησαν μια διαχρονική μελέτη, στην οποία συνέλεξαν δεδομένα από μελλοντικούς εκπαιδευτικούς σε δύο κρίσιμα χρονικά σημεία: στην αρχή της εκπαίδευσής τους και στο τέλος του πρώτου έτους διδασκαλίας τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αυξάνεται κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, ενώ παρατηρείται σημαντική πτώση

στο τέλος του πρώτου έτους διδακτικής εμπειρίας. Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτά στηρίχθηκαν στη μελέτη μόλις 29 εκπαιδευτικών.

Οι Wolters και Daugherty (2007) μελέτησαν ικανοποιητικό δείγμα εκπαιδευτικών (N=1024) από τις ΗΠΑ προκειμένου να εξετάσουν την επίδραση της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών στην αυτοαποτελεσματικότητά τους. Οι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες ανάλογα με τα έτη διδακτικής εμπειρίας τους: έως <1 έτος, από 1-5 έτη, 6-10 έτη και >11 έτη. Η μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας έγινε με τη βοήθεια της κλίμακας των τριών παραγόντων των Tschannen-Moran και Hoy (2001). Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα έτη διδακτικής εμπειρίας έχουν μέτρια επίδραση στην αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών και τη διαχείριση της τάξης, ενώ δεν βρέθηκαν να επιδρούν πάνω στην αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενεργό εμπλοκή/ συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Όμως, όπως υποστηρίζεται από τους Klassen και Chiu (2010), η έρευνα των Wolters και Daugherty (2007) έχει δύο βασικούς περιορισμούς. Πρώτον, δεν έλαβαν υπόψη το γεγονός ότι η σχέση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τη διδακτική εμπειρία τους μπορεί να μην είναι γραμμική, αλλά μπορεί στην αρχή να αυξάνεται και στη συνέχεια να μειώνεται, όπως διαπιστώθηκε και στη μελέτη των Hoy και Spero (2005). Ο δεύτερος περιορισμός έγκειται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 10 έτη διδακτικής εμπειρίας λήφθηκαν ως μια ενιαία ομάδα, με αποτέλεσμα να μην εντοπίζονται οι διαφορές που πιθανόν να εμφανίζονταν στο τέλος της επαγγελματικής καριέρας τους (Klassen & Chiu, 2010).

Όσον αφορά στη διερεύνηση της συσχέτισης της αυτοαποτελεσματικότητας με τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών, στην έρευνα των Wolters και Daugherty (2007) βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού έχουν υψηλότερη αίσθηση αποτελεσματικότητας σε σχέση με την εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, από ό,τι οι εκπαιδευτικοί του γυμνασίου ή του λυκείου.

Στην Ελλάδα και την Κύπρο, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει ερευνηθεί ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση (Γκόλια, 2014. Παπαγιαννάκος, 2012. Πιντζοπούλου, 2006. Σταυρόπουλος, 2007), την επαγγελματική εξουθένωση (Παπαγιαννάκος, 2012. Πιντζοπούλου, 2006), την αξιοποίηση των ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας) (Τσακίριδου, 2016), την αξιολόγηση της εισαγωγικής επιμόρφωσης (Τσιγγίλης, Γραμματικόπουλος & Μπίκος, 2006), την εμπλοκή των γονέων (Εκουτσίδου, 2013), τη Συναισθηματική Νοημοσύνη

(Μόσχου, 2015. Ίτσου, 2015), την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους (Ράπτη, 2007), τα μοντέλα ηγεσίας και την αυτοεπάρκεια των διευθυντών των σχολικών μονάδων (Σαββίδης, 2008). Αυτό που δεν έχει όμως διερευνηθεί, είναι η συσχέτιση της με προσωπικά χαρακτηριστικά και ικανότητες των εκπαιδευτικών, -όπως η αυτοεκτίμηση, η συναισθηματική νοημοσύνη, το κέντρο ελέγχου και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων- αντικείμενο που αποτελεί και το στόχο της παρούσας μελέτης. Αναλυτικότερα, καθώς όπως θα φανεί παρακάτω τόσο η αυτοεκτίμηση και η συναισθηματική νοημοσύνη, όσο και το κέντρο ελέγχου και η επίλυση προβλημάτων είναι δυνατόν να ενισχυθούν στα άτομα μέσα από παρεμβάσεις. Συγκεκριμένα επιχειρείται η διερεύνηση της σχέσης τους με την αυτοαποτελεσματικότητα προκειμένου να μπορούν να σχεδιαστούν δράσεις για τη βελτίωσή της.

1.4. Μέτρηση της Αυτοαποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών

Οι ερευνητές της έννοιας της αυτοαποτελεσματικότητας συμφωνούν στο ότι τα εργαλεία μέτρησης θα πρέπει να αντανακλούν τις πεποιθήσεις για την ικανότητα και έτσι θα πρέπει να περιλαμβάνουν «φράσεις του τύπου *μπορώ να κάνω και όχι θα κάνω*» (Bandura, 2006b, σ. 308). Το ‘*μπορώ να κάνω*’ συνιστά μια αξιολόγηση του ατόμου για την ικανότητά του, ενώ το ‘*θα κάνω*’ δηλώνει απλώς την πρόθεσή του (Klassen & Chiu, 2010, σ. 741). Συνεπώς, οι κλίμακες που μελετούν την αυτοαποτελεσματικότητα πρέπει να εστιάζουν στις πεποιθήσεις του ατόμου σχετικά με το «τι μπορεί να κάνει κάτω από διαφορετικές συνθήκες, με τις όποιες δεξιότητες διαθέτει» (Bandura, 1997, σελ. 37).

Ακόμη, τα εργαλεία μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας θα πρέπει να αναφέρονται σε συγκεκριμένα πλαίσια ή συγκεκριμένους τομείς λειτουργίας και όχι να αναφέρονται στη γενική λειτουργικότητα του ατόμου (Bandura, 1997. Bong, 2006). Η γενική αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας αμφισβητήθηκε ως προς τη συνάφεια και την εννοιολογική της ορθότητα, θεωρώντας ότι εμπεριέχει την επιρροή εξωτερικών και περιβαλλοντικών παραγόντων καθώς απαιτεί την εξέταση τους κατά την αξιολόγηση της αυτοαποτελεσματικότητας (Tschannen-Moran et al., 1998). Υιοθετώντας αυτήν τη συλλογιστική οι Klassen και συν. (2009), επισημαίνουν ότι οι περιβαλλοντικές συνθήκες επηρεάζουν το άτομο στη λειτουργία του, αλλά η αυτοαποτελεσματικότητα

δεν αφορά τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσει το άτομο και την ικανότητα να τις αντιμετωπίσει. Πρέπει να συνδέεται με τις αυτοαναφερόμενες πεποιθήσεις του να λειτουργήσει στοχευμένα ανεξάρτητα από την ύπαρξη εξωτερικών εμποδίων.

Μια συνολική μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να περιλαμβάνει την ερώτηση «Πόσο αποτελεσματικός νιώθεις για τη διδακτική σου ικανότητα;», ενώ μια μέτρηση που εστιάζεται σε συγκεκριμένους τομείς αξιολογεί το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί νιώθουν αυτοπεποίθηση στην επιτέλεση συγκεκριμένων έργων (Klassen & Chiu, 2010).

Σύμφωνα με τον Bandura (1997, 2006b), η κατασκευή εργαλείου για τη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών θα πρέπει να ικανοποιεί τα εξής τρία βασικά κριτήρια:

- i. τα ερωτήματα/προτάσεις θα πρέπει να περιέχουν ρήματα όπως «μπορώ» ή «είμαι σε θέση να», προκειμένου να καταστεί σαφές ότι αναζητούνται οι μέγιστες προσδοκίες ως αποτέλεσμα της προσωπικής επάρκειας, καθώς η αυτοαποτελεσματικότητα αφορά σε αντιληπτή ικανότητα
- ii. το υποκείμενο σε κάθε δήλωση θα πρέπει να είναι «εγώ», δεδομένου ότι στόχος είναι να αξιολογηθεί η υποκειμενική πεποίθηση του κάθε εκπαιδευτικού για τη δική του ικανότητα, και
- iii. θα πρέπει να περιέχει ένα εμπόδιο σε κάθε ερώτημα/πρόταση προκειμένου να δείχνει προσπάθεια από το άτομο να υπερνικηθεί

Αν και έχουν αναπτυχθεί διάφορα εργαλεία για τη μέτρηση της (προσωπικής) αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και έχουν πραγματοποιηθεί εντατικές και συστηματικές προσπάθειες κατασκευής, εντούτοις τα περισσότερα από αυτά τα εργαλεία «είτε δεν μετρούν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως μια πολυδιάστατη έννοια, δηλαδή δεν αντικατοπτρίζουν την ποικιλία των καθηκόντων και τις απαιτήσεις που ανατίθενται σε έναν εκπαιδευτικό, είτε δεν ακολουθούν τις συστάσεις του Bandura για την κατασκευή εργαλείου» (Skaalvik & Skaalvik, 2010, σελ. 1060). Πράγματι, δεν είναι λίγοι εκείνοι που έχουν εκφράσει σοβαρές ανησυχίες σχετικά με την εγκυρότητα των εργαλείων που χρησιμοποιούνται για να μετρούν την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (π.χ., Deemer & Minke, 1999. Henson, 2001, 2002. Henson, Kogan & Vacha-Haase, 2001. Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001, 2007, κ.ά).

Όπως χαρακτηριστικά ισχυρίζεται ο ίδιος ο Bandura (1997), «εάν δεν υπάρχουν εμπόδια που θα πρέπει να υπερνικηθούν, τότε η δραστηριότητα είναι εύκολο να πραγματοποιηθεί και όλοι θα έχουν μια ομοιόμορφα υψηλή αντίληψη ως προς την αποτελεσματικότητά τους σε αυτήν τη δραστηριότητα» (σ. 42).

Τη δεκαετία του '70 ο οργανισμός RAND (Research And Development, Αμερικανική ΜΚΟ που δραστηριοποιείται σε παγκόσμιο επίπεδο, σε πολιτικές σχετικά με την έρευνα και την ανάπτυξη) συμμετείχε στην πραγματοποίηση μελετών που αφορούσαν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Από την έρευνα και τις μελέτες που πραγματοποιήθηκαν προέκυψαν δύο ερωτηματολόγια, τα οποία διερευνούσαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ικανότητά τους να συμβάλουν στη βελτίωση των μαθητών τους ως προς τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998).

Οι Gibson και Dembo (1984) στη συνέχεια επέκτειναν την αρχική κλίμακα του οργανισμού RAND και δημιούργησαν την κλίμακα αυτοαναφοράς "Teacher Efficacy Scale", η οποία αξιολογεί τους εξής δύο παράγοντες:

(α) *προσωπική αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία* (personal teaching efficacy - PTE): αναφέρεται στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαία επάρκεια τους και

(β) *γενική αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία* (general teaching efficacy - GTE): αναφέρεται στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν ότι η αποτελεσματικότητά τους περιορίζεται από περιβαλλοντικά εμπόδια (Klassen et al., 2009).

Η διερεύνηση των δύο αυτών παραμέτρων της αυτοαποτελεσματικότητας προκάλεσε μεγάλη συζήτηση, με αποτέλεσμα τη δημιουργία ανάλογων κλιμάκων από ερευνητές όπως οι Guskey & Passaro (1994), οι Coladarei & Fink (1995) και οι Coladarei & Breton (1997). Ο Bandura (1997) πρότεινε την "*Teacher Self – Efficacy Scale*" μια κλίμακα μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με 30 κατηγορίες και 7 υποκατηγορίες οι οποίες μετρούν την επιρροή στη λήψη αποφάσεων, την εξασφάλιση εσόδων και οικονομικών πόρων και την αίσθηση αποτελεσματικότητας σε εκπαιδευτικά θέματα, όπως σε θέματα πειθαρχίας, σε θέματα συμμετοχής των γονέων, σε θέματα της τοπικής κοινωνίας και σε θέματα δημιουργίας θετικού σχολικού κλίματος.

Στην κατασκευή κλιμάκων όπως των Soodak & Podell (1993) και των Hoy & Woolfolk (1993) οδήγησαν και οι προβληματισμοί για την ασυνέπεια στη φόρτιση παραγόντων της κλίμακας των Gibson και Dembo (1984). Με αφορμή εννοιολογικές και μεθοδολογικές αδυναμίες των εργαλείων αυτών κατασκευάστηκε η πιο διακεκριμένη κλίμακα η “Teachers’ Sense of Efficacy Scale” (TSES), από την Tschannen-Moran και τους συνεργάτες της μετά από μια εκτενή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Οι Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2001) δημιούργησαν μια μεγάλη εκδοχή της κλίμακας με 24 ερωτήσεις και μια μικρή εκδοχή με 12 ερωτήσεις. Στηριζόμενοι στις υποδείξεις του Bandura (1997), οι Tschannen-Moran και Hoy (2001) κατασκεύασαν μια κλίμακα μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, οι ερωτήσεις της οποίας ξεκινούν με την φράση «Πόσα πράγματα μπορείς να κάνεις ...;» (“How much can you do...?”) και διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες τους όσον αφορά τρεις τομείς-κλειδιά της τάξης, που είναι οι εξής:

- 1) *εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών (implementing instructional strategies)*
- 2) *διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (managing student behaviors)*
- 3) *εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης (engaging students in the learning process).*

Οι κατασκευαστές εξέτασαν με λεπτομέρεια την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της κλίμακας μέσα από τρεις ανεξάρτητες μελέτες στις οποίες συμμετείχε ένας μεγάλος αριθμός εν δυνάμει και εν ενεργεία εκπαιδευτικών, διεξάγοντας παραγοντικές αναλύσεις αλλά και συσχετίσεις με άλλες κλίμακες μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για να εντοπίσουν τους βασικούς επιμέρους παράγοντες της έννοιας (Klassen et al., 2009).

Η TSES «δίνει έναν σταθερό παράγοντα για τη δομή και αξιολογεί διάφορες δυνατότητες που θεωρούνται σημαντικές για τη διδασκαλία υψηλής ποιότητας» (Tsigilis, Koustelios & Grammatikopoulos, 2010, σελ. 154). Τα χαρακτηριστικά της κλίμακας δίνουν τη δυνατότητα να συγκριθούν εκπαιδευτικοί σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια και επίπεδα. Οι δυνατότητές της την καθιστούν αξιολογότερη από τα προηγούμενα εργαλεία μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. (Hoy & Spero, 2005. Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Ως εκ τούτου, η TSES φαίνεται να «αντιπροσωπεύει ένα πολλά υποσχόμενο εργαλείο για να συλλάβει τη φευγαλέα δομή της αίσθησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών» (Tsigilis, Koustelios & Grammatikopoulos, 2010, σελ. 154).

Όπως προκύπτει από βιβλιογραφικές αναφορές η TSES έχει χρησιμοποιηθεί προκειμένου να διερευνηθεί η άποψη εκπαιδευτικών που υπηρετούν ή που αναμένουν να εργαστούν σε εκπαιδευτικό πλαίσιο σχετικά με την πεποίθησή τους για τις ικανότητες που διαθέτουν στους συγκεκριμένους τομείς αλλά και στην αίσθηση επάρκειας. (Larson & Goebel, 2008. Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001, 2007), εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας (Brown, 2005), εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Smith, 2008) και εκπαιδευτικών σε καινοτόμα προγράμματα (Bikos, Tsigilis, & Grammatikopoulos, 2011. Tsigilis, Grammatikopoulos & Koustelios, 2007) (βλ. Tsigilis, Koustelios, & Grammatikopoulos, 2010). Επίσης, έχει διερευνηθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητά της σε εκπαιδευτικούς διαφόρων χωρών όπως του Καναδά, της Κύπρου, της Κορέας, της Σιγκαπούρης και των Η.Π.Α. (Klassen et al., 2009), της Γερμανίας και της Νέας Ζηλανδίας (Pfitzner-Eden et al., 2014), του Πακιστάν (Zai, 2016), του Ιράν (Veiskarami et al., 2017), της Τουρκίας (Çapa et al., 2005, Puskulluoglu & Altinkurt, 2017), της Ινδίας (De Paul, 2012), της Μαλαισίας (Ling et al., 2015), αλλά και της Ελλάδας: Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Tsigilis, Koustelios και Grammatikopoulos (2010) σε δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η TSES αποτέλεσε ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο αξιολόγησης της αυτοαποτελεσματικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Για την αξιολόγηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων στην Ελλάδα και τη διερεύνηση τυχόν συσχέτισής της με την αυτοεκτίμηση, τη συναισθηματική νοημοσύνη, το κέντρο ελέγχου και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, επιλέχθηκε η χρήση της TSES στην παρούσα έρευνα, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: Αυτο-Εκτίμηση (*Self-Esteem*)

Στον παρόν κεφάλαιο, αναλύεται η έννοια της αυτοεκτίμησης. Αρχικά, παρουσιάζεται η εισαγωγή στην έννοια του εαυτού και ακολουθεί ο ορισμός και ο προσδιορισμός της έννοιας της αυτοεκτίμησης. Στη συνέχεια, περιγράφονται τα κυριότερα εργαλεία μέτρησης της αυτοεκτίμησης. Το κεφάλαιο κλείνει με την παρουσίαση της σχέσης ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

2.1. Εισαγωγή στην έννοια του Εαυτού

Τόσο ο ορισμός όσο και η κατανόηση του όρου «αυτοεκτίμηση» δεν αποτελούν εύκολο έργο. Η δυσκολία αυτή εντείνεται ακόμη περισσότερο από το γεγονός ότι ο τρόπος που ορίζεται και γίνεται κατανοητή η έννοια του εαυτού -και κατ' επέκταση της αυτοεκτίμησης- έχει υποστεί αρκετές αλλαγές κατά τη διάρκεια του χρόνου.

Ο William James (1890) θεωρείται ο βασικός εμπνευστής της θεωρίας του εαυτού και ο πρωτεργάτης της έννοιας της αυτοεκτίμησης. Ο εαυτός, κατά τον James, περιλαμβάνει: (α) τα διάφορα «μέρη» του, (β) τα συναισθήματα που συνδέονται με αυτά, και (γ) τις πράξεις που πηγάζουν από αυτά (James, 1890, σ. 292, σε Λεονταρή, 1998, σ. 30). Σύμφωνα με τον James, ο εαυτός έχει διττή φύση και αποτελείται από το «εγώ» (*“I”*) και το «εμένα» (*“Me”*). Το «εγώ» είναι ο εαυτός που γνωρίζει (*knower* – ο γνωρίζων εαυτός), που παρατηρεί, αισθάνεται και φαντάζεται. Το «εμένα» συνίσταται σε ό,τι το άτομο θεωρεί ως δικό του και αποτελεί αντικείμενο της εμπειρίας (*empirical self*).

Ο James επικεντρώθηκε κυρίως στο «εμένα», στα συναισθήματα που εγείρει και στις πράξεις στις οποίες ωθεί. Σε αντίθεση με το «εγώ» που αποτελεί αντικείμενο της Φιλοσοφίας, το «εμένα» αποτελεί αντικείμενο της Ψυχολογίας και συγκροτείται από τον: (α) υλικό, (β) κοινωνικό και (γ) πνευματικό εαυτό. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στην ανάλυση και τη μελέτη του κοινωνικού εαυτού, ο οποίος έχει άμεση σχέση με την αναγνώριση και την αποδοχή που λαμβάνει το άτομο από τους «Σημαντικούς Άλλους» του περιβάλλοντός του. Ο καθένας έχει τόσους κοινωνικούς εαυτούς όσοι είναι και τα άτομα ή οι κοινωνικές ομάδες που τον «αναγνωρίζουν» και σχηματίζουν μια εικόνα για αυτόν. Τονίστηκε ότι το άτομο δείχνει μια διαφορετική πλευρά του εαυτού του σε

καθένα από τα άτομα ή τις κοινωνικές ομάδες, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας πληθώρας αντιλήψεων «κοινωνικού εαυτού», οι οποίες αρκετά συχνά είναι αντιφατικές και αντικρουόμενες μεταξύ τους (Λεονταρή, 1998).

Κατά τον James, υπάρχει ο *πραγματικός εαυτός (actual self)* και ο *ιδεώδης εαυτός (ideal self)*. Ο πραγματικός εαυτός περιλαμβάνει τις επιτυχίες του ατόμου («Τι έχω επιτύχει;»), ενώ ο ιδεώδης εαυτός περιλαμβάνει τις προσδοκίες του ατόμου («Τι θα ήθελα να έχω επιτύχει;»). Το πηλίκιο του πραγματικού εαυτού προς τον ιδεώδη εαυτό ισούται με την αυτοεκτίμηση (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Με τη μετάβαση στον 20ό αιώνα, παρατηρείται μια έντονη στροφή στον ευρύ χώρο των μελετητών του εαυτού. Πλέον, ο εαυτός θεωρείται ως το αποτέλεσμα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η έννοια του «κοινωνικού εαυτού» του James αποτέλεσε τη βάση για την ανάπτυξη της *Θεωρίας της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης*, της οποίας κύριοι εκπρόσωποι θεωρούνται ο Charles Cooley και ο George Mead (Λεονταρή, 1998).

Ο Charles Cooley (1902), τόνισε ότι η αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του (αυτοαντίληψη) έχει τις ρίζες της στο κοινωνικό περιβάλλον. Υποστήριξε ότι ο εαυτός είναι το αποτέλεσμα των επιδράσεων των σημαντικών άλλων. Περιέγραψε τον «αντανακλώμενο» ή «καθρεπτιζόμενο» εαυτό (*looking-glass self*), θεωρώντας ότι συγκροτείται από τρία στοιχεία: (α) πώς φαντάζεται το άτομο ότι δείχνει στους άλλους, (β) πώς φαντάζεται το άτομο ότι το αξιολογούν οι άλλοι και (γ) κάποιο είδος αυτο-συναισθήματος (*self-feeling*), όπως είναι η υπερηφάνεια ή η ταπείνωση (Λεονταρή, 1998).

Ο κύριος εκφραστής της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης είναι ο George Mead (1934), σύμφωνα με τον οποίο το άτομο, προκειμένου να ανταποκριθεί στις αντιδράσεις των άλλων, προβαίνει στη χρήση συμβόλων και γλώσσας, γεγονός που διευκολύνει την *κοινωνική αλληλεπίδραση (social interaction)*. Για παράδειγμα, ένα άτομο που παίζει σε μια ομάδα ποδοσφαίρου, είναι σε θέση να προβλέψει το τί θα κάνουν οι συμπαίχτες του σε μια δεδομένη κατάσταση και, έτσι, έχει τη δυνατότητα να επιλέξει τον τρόπο δράσης του προκειμένου να επιτύχει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Πιο αναλυτικά, το άτομο μπαίνει στη θέση του άλλου προσώπου και προσπαθεί να φανταστεί πώς είναι ο εαυτός του κατά την αλληλεπίδρασή του μαζί του (Λεονταρή, 1998).

Τα άτομα που συμμετέχουν σε μια σχέση οποιασδήποτε μορφής, αναπτύσσουν, με τον καιρό, ένα χάρτη, ο οποίος δείχνει το πώς είναι πιθανό να αντιδράσει ο άλλος σε οποιαδήποτε κατάσταση (Hewitt, 1976). Αυτός ο χάρτης, όπως διατείνεται ο Baldwin (1992, σ. 465), βοηθάει το άτομο «να φανταστεί πώς φαίνεται ο εαυτός του στο άλλο άτομο, με το οποίο συσχετίζεται».

Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης μοιράζεται αρκετές κοινές θέσεις με τη *Θεωρία των Ρόλων (role theory)* (Stryker & Statham, 1985). Στη θεωρία των ρόλων, η προσοχή εστιάζεται λιγότερο στους ιδιοσυγκρασιακούς διαπροσωπικούς ρόλους, που μαθαίνονται εντός του πλαισίου μιας συγκεκριμένης διαπροσωπικής σχέσης, και περισσότερο στους συμβατικούς ρόλους, έτσι όπως αυτοί καθορίζονται από το εκάστοτε κοινωνικό σύστημα (Shibutani, 1961). Τα άτομα θεωρούνται ότι διαδραματίζουν ρόλους, οι οποίοι είναι τμήμα του υπάρχοντος πολιτισμικού συστήματος αξιών. Το μόνο που χρειάζεται κάποιος είναι να γνωρίζει τί «τύπος» ανθρώπου είναι το άλλο πρόσωπο, γεγονός που οριοθετεί τους τύπους συμπεριφοράς που θα αναμένει να εκδηλωθούν από αυτόν. Η κοινωνική αλληλεπίδραση περιλαμβάνει μια πολύπλοκη διαδικασία διαπραγματεύσεων, στην οποία οι συμμετέχοντες προβαίνουν σε αμοιβαίο καθορισμό των ρόλων τους και της ίδιας της σχέσης τους (Miller, 1963). Μέσω αυτών των διαπραγματεύσεων, αναδύεται η αίσθηση του εαυτού, καθώς «το άτομο γίνεται αυτό που του επιβάλλουν να είναι οι σημαντικοί άλλοι» (Berger & Luckman, 1967, σ. 131, σε Baldwin, 1992, σ. 465). Οι συνεχιστές της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης ορίζουν τον εαυτό ως μια «πράξη επικοινωνίας και, ως αποτέλεσμα, αυτός θα πρέπει να γίνει κατανοητός εντός του πλαισίου του πολιτισμικά καθορισμένου συστήματος αξιών» (Baldwin, 1992, σ. 465).

Μερικοί μελετητές, στην προσπάθειά τους να εξετάσουν το φαινόμενο των πολλαπλών εαυτών, χρησιμοποιούν την έννοια των *ομάδων αναφοράς (reference groups)*. Πιο αναλυτικά, οι προσδοκίες των ρόλων, οι στάσεις και οι αξίες, που καθορίζουν τόσο τη συμπεριφορά όσο και την αίσθηση του εαυτού, υπάρχει πιθανότητα να σχετίζονται με μια συγκεκριμένη κοινωνική (υπο)ομάδα. Συνεπώς, η αίσθηση της ταυτότητας του ατόμου εξαρτάται από το ποια ομάδα χρησιμοποιείται τη δεδομένη στιγμή ως πλαίσιο αναφοράς ή ως *εσωτερικό ακροατήριο (internal audience)* (Baldwin & Holmes, 1987. Greenwald & Breckler, 1985. Schlenker, 1985. Shibutani, 1961). Ο κοινωνικός έλεγχος της συμπεριφοράς συχνά επιτυγχάνεται με βάση το τί θεωρείται φυσιολογική λειτουργία από τις ομάδες αναφοράς σε συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο, δεδομένου ότι τα άτομα προσαρμόζονται και υιοθετούν τις αξίες

και τις μορφές συμπεριφοράς της κοινωνικής ομάδας, της οποίας θα ήθελαν να είναι μέλη (Baldwin, 1992).

2.2. Αυτοεκτίμηση: Ορισμός και προσδιορισμός της έννοιας

Οι μελετητές της έννοιας της αυτοεκτίμησης έχουν διατυπώσει ενδιαφέρουσες απόψεις επεκτείνοντας την κατανόησή της όσον αφορά τα συστατικά της στοιχεία («από τι συγκροτείται;»), τις συνέπειές της («τι προκαλεί/ επιφέρει;») και τους τρόπους αξιολόγησής της («είναι δυνατόν να αξιολογηθεί; πώς μπορεί να μετρηθεί;»). Ωστόσο δεν διαφαίνεται μια ξεκάθαρη συμφωνία μεταξύ τους ως προς τον ορισμό της (Kernis, 2003. Mruk, 2006).

Ο Rosenberg (1965) υποστηρίζει ότι η αυτοεκτίμηση απαρτίζεται από πολλά και διαφορετικά χαρακτηριστικά του ατόμου που μπορούν να αξιολογηθούν, όπως επίσης και ότι υπάρχει μια *συνολική «σφαιρική» αυτοεκτίμηση* (“*global*” *overall self-esteem*), η οποία περιλαμβάνει όλες τις επιμέρους αξιολογήσεις που κάνει το άτομο για τον εαυτό του. Επιπλέον, ο Rosenberg (1965) επισημαίνει ότι η αυτοεκτίμηση επηρεάζεται και διαμορφώνεται από την ανατροφοδότηση που λαμβάνει το άτομο από τα άλλα άτομα του περιβάλλοντός του.

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνεται από τον Branden (1969), τα τρία σημαντικά γνωρίσματα-κλειδιά της αυτοεκτίμησης είναι τα εξής:

- Η αυτοεκτίμηση είναι μια κύρια ανάγκη του ατόμου που είναι ζωτικής σημασίας για την επιβίωση και τη φυσιολογική, υγιή ανάπτυξή του.
- Η αυτοεκτίμηση αναδύεται αυτόματα από το εσωτερικό του ατόμου βάσει των πεποιθήσεων και της συνείδησής του.
- Η αυτοεκτίμηση προκύπτει από το συνδυασμό των σκέψεων, των συμπεριφορών, των συναισθημάτων και των ενεργειών του ατόμου.

Η ανάγκη του ατόμου για αυτοεκτίμηση κατέχει κεντρικό ρόλο στην θεωρία του Abraham Maslow (1987) για την *Ιεράρχηση των Αναγκών* (*Hierarchy of Needs*). Σύμφωνα με τη θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών, η αυτοεκτίμηση αποτελεί ένα από τα βασικότερα κίνητρα του ατόμου. Ο Maslow υποστηρίζει ότι το άτομο έχει ανάγκη την εκτίμηση των άλλων, όπως επίσης και την ανάγκη για *εσωτερικό αυτοσεβασμό* (inner self-respect). Προκειμένου το άτομο να αναπτυχθεί και να επιτύχει την

αυτοπραγμάτωσή του (self-actualization), θα πρέπει να ικανοποιούνται και οι δύο ανάγκες. Αν το άτομο δεν θεωρεί ότι λαμβάνει την αποδοχή, την αγάπη και το σεβασμό των άλλων και δεν αποδέχεται, δεν αγαπάει και δεν σέβεται τον εαυτό του, τότε δεν μπορεί να είναι ψυχολογικά υγιές. Η αυτοεκτίμηση επιτρέπει στο άτομο να αντιμετωπίζει τη ζωή με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, γενναιοδωρία και αισιοδοξία, και έτσι να αυτοπραγματώνεται και να επιτυγχάνει τους στόχους του με ευκολία (Maslow, 1987).

Ο Carl Rogers, ο πρωτεργάτης της προσωποκεντρικής προσέγγισης, διατείνεται ότι οι ρίζες πολλών προβλημάτων βρίσκονται στο γεγονός ότι τα άτομα θεωρούν ότι δεν αξίζουν και δεν είναι ικανά να αγαπηθούν και να γίνουν αποδεκτά από τους άλλους. Με βάση αυτό, ο Rogers υποστηρίζει τη σπουδαιότητα που έχει ο ψυχοθεραπευτής να αποδέχεται πλήρως τον ασθενή του. Αυτή η άνευ όρων αποδοχή που λαμβάνει ο ασθενής από το θεραπευτή του είναι πιθανόν να τον βοηθήσει σημαντικά να βελτιώσει την αυτοεκτίμησή του. Έκτοτε, οι υποστηρικτές της προσέγγισης του Rogers θεωρούν ότι η αυτοεκτίμηση αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα: κάθε άτομο αξίζει να χαίρει την εκτίμηση και το σεβασμό των άλλων καθώς και να την εκτίμηση και το σεβασμό του εαυτού του (Rogers, 1957, 2012. Wickman & Campbell, 2003).

Η αυτοεκτίμηση αντικατοπτρίζει τη συνολική υποκειμενική συναισθηματική αξιολόγηση του ατόμου όσον αφορά την αξία του. Περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις του ατόμου για τον εαυτό του (π.χ., «Είμαι ικανός», «Είμαι άξιος»), όπως επίσης και τις συναισθηματικές καταστάσεις που αναδύονται από αυτές τις αξιολογήσεις (π.χ., η αίσθηση θριάμβου, η απελπισία, η υπερηφάνεια και η ντροπή) (Hewitt, 1976. Smith & Mackie, 2007).

Η έννοια της αυτοεκτίμησης, για πολλά χρόνια, χρησιμοποιούνταν εναλλακτικά με άλλες συναφείς έννοιες όπως είναι οι έννοιες του αυτοσεβασμού και -κυρίως- της αυτοαντίληψης και δεν διαχωριζόταν από αυτές (King, 1997. Λεονταρή, 1998). Όπως όμως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Smith και Mackie (2007, σ. 107), «η αυτοαντίληψη περιλαμβάνει το τι σκεφτόμαστε για τον εαυτό μας, ενώ η αυτοεκτίμηση είναι η θετική ή η αρνητική αξιολόγηση του εαυτού, δηλαδή το πώς νιώθουμε για τον εαυτό μας». Με άλλα λόγια, η αυτοεκτίμηση θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι αποτελεί τη συναισθηματικά σχετιζόμενη αξιολόγηση των αντιλήψεων για τον εαυτό, δηλαδή την αυτοαντίληψη και είναι αποτέλεσμα της εμπειρίας (Rosenberg, 1965. Smith & Mackie, 2007. Trautwein, Lüdtke, Köller & Baumert, 2006).

Προκειμένου να γίνει κατανοητή η έννοια της αυτοεκτίμησης, στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό θα πρέπει να γίνουν κατανοητά τόσο η πορεία της ανάπτυξής της όσο και ο τρόπος διαμόρφωσής της. Υπάρχουν διαφορές στον τρόπο που προσεγγίζεται από τους ειδικούς η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, όμως σχεδόν στο σύνολό τους συμφωνούν με το ότι οι ρίζες της αυτοεκτίμησης πρέπει να αναζητούνται στις εμπειρίες της πρώιμης παιδικής ηλικίας και στην ποιότητα του δεσμού/ της προσκόλλησης με τα σημαντικά άτομα του περιβάλλοντος, και κυρίως τη μητέρα/ τροφό (Chen, Zhang, Pan, Hu, Liu & Luo, 2017. Foster, Kernis & Goldman, 2007. Pan, Zhang, Liu, Ran & Wang, 2016. Streamer & Seery, 2015. Yumbul, Cavusoglu & Geyimci, 2010). Όσον αφορά την πορεία ανάπτυξής της, πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η αυτοεκτίμηση κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα έως και την παιδική ηλικία, ενώ με την είσοδο στην εφηβεία παρατηρείται μια κατακόρυφη πτώση η οποία συνεχίζεται έως και την είσοδο στην ενηλικίωση· στη συνέχεια, αρχίζει πάλι η ανοδική της πορεία και να φτάνει στο υψηλότερο σημείο της στα μέσα στη ενήλικης ζωής, ενώ με την είσοδο στην γεροντική ηλικία παρατηρείται έντονη πτώση (Erol & Orth, 2011. Orth, Robins & Widaman, 2012. Orth, Trzesniewski & Robins, 2010).

Οι επιδράσεις της αυτοεκτίμησης είναι τεράστιες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνητικών προσεγγίσεων, η αυτοεκτίμηση του ατόμου έχει βρεθεί να σχετίζεται με την ικανοποίηση που νιώθει από τη ζωή του (Du, Bernardo & Yeung, 2015. Kong, Zhao & You, 2012) και την αίσθηση προσωπικής ευεξίας (Kong, Zhao & You, 2013. Shim, Wang & Cassady, 2013), την κατάθλιψη (Bajaj, Robins & Pande, 2016. Dumont & Provost, 1999. Fuhr, Reitenbach, Kraemer, Hautzinger & Meyer, 2017. Millings, Buck, Montgomery, Spears & Stallard, 2012. Roberts, Gotlib & Kassel, 1996. Smeijers, Vrijzen, van Oostrom, Isaac, Speckens, Becker & Rinck, 2017) και το άγχος (Bajaj et al., 2016. Lee & Hankin, 2009. Staring, van den Berg, Cath, Schoorl, Engelhard & Korrelboom, 2016), την ακαδημαϊκή επίδοση (Di Giunta, Alessandri, Gerbino, Kanacri, Zuffiano & Caprara, 2013. Pullmann & Allik, 2008. Zuffianò, Alessandri, Gerbino, Kanacri, Di Giunta, Milioni & Caprara, 2013, Kounenou & Koutra, 2008), την επιλογή καριέρας (Kounenou, 2012)) και την οικονομική ευημερία (Tang & Baker, 2016), την εκδήλωση αντικοινωνικών (Matsuura, Hashimoto & Toichi, 2010. Mowlaie, Abolghasemi & Aghababaei, 2016. Thompson, Wojciak & Cooley, 2016) και επιθετικών συμπεριφορών (Teng, Liu & Guo, 2015. Tsousis, 2016. Wang, Yang, Yeh, Lin, Ko, Liu & Yen, 2013), την ποιότητα των διαπροσωπικών του σχέσεων (Cramer, 2003. Robinson & Cameron, 2012. Sciangula

& Morry, 2009) και τις διαταραχές πρόσληψης τροφής (Iannaccone, D'Olimpio, Cella & Cotrufo, 2016. Kelly, Vimalakanthan & Carter, 2014), κλπ.

Όμως, η αναλυτική παρουσίαση των επιδράσεων που έχει η αυτοεκτίμηση σε όλο το φάσμα της ζωής του ατόμου ξεφεύγει από τα πλαίσια της παρούσας εργασίας, η οποία εστιάζει στη μελέτη της συσχέτισής της με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

2.3. Η μέτρηση της Αυτοεκτίμησης

Η αυτοεκτίμηση αποτελεί την υποκειμενική αξιολόγηση του ατόμου όσον αφορά την αξία του. Με απλά λόγια, εάν κάποιος νιώθει καλά με τον εαυτό του, τότε έχει υψηλή αυτοεκτίμηση. Αντίθετα, εάν κάποιος νιώθει άσχημα για τον εαυτό του, τότε η αυτοεκτίμησή του είναι χαμηλή. Όμως, αυτές οι αυτο-αξιολογήσεις δεν στηρίζονται πάντα σε αντικειμενικά κριτήρια, δεδομένου ότι, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Donnellan, Trzesniewski και Robins (2015, σ. 131), «κύριο συστατικό της έννοιας της αυτοεκτίμησης είναι η υποκειμενική αξιολόγηση» (subjective evaluation). Λόγω της υποκειμενικής φύσης της έννοιας, η αυτοεκτίμηση τυπικά αξιολογείται με τη βοήθεια κλιμάκων αυτοαναφοράς.

Υπάρχει πλήθος κλιμάκων μέτρησης της αυτοεκτίμησης, με τους Sheff και Fearon (2004, σε Donnellan et al., 2015) να ανεβάζουν τον αριθμό τους πιο πάνω από το 200, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της σχετικής ανασκόπησης που πραγματοποίησαν. Ωστόσο, οι Blascovich και Tomaka (1991, σε Donnellan et al., 2015) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν 11 κλίμακες μέτρησης της αυτοεκτίμησης, οι οποίες χαίρουν ευρύτερης επιστημονικής αποδοχής και χρησιμοποιούνται συχνότερα από τις υπόλοιπες σχετικές κλίμακες. Από αυτές, η *Κλίμακα Αυτο-Εκτίμησης του Rosenberg* (**Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES**. Rosenberg, 1989) βρέθηκε από τους εν λόγω ερευνητές η πιο δημοφιλής. Συγκεκριμένα, έως τις αρχές της δεκαετίας του 1990, είχε χρησιμοποιηθεί ήδη στο 25% των δημοσιευμένων ερευνητικών άρθρων που αξιολογούσαν την αυτοεκτίμηση (Donnellan et al., 2015).

Οι Gray-Little, Williams και Hancock (1997) βασιζόμενοι στα ευρήματα της ανασκόπησης τους, καταλήγουν στο ότι η RSES είναι ένα αξιόπιστο και έγκυρο

εργαλείο μέτρησης της αυτοεκτίμησης και «αξιίζει την ευρεία χρήση του και τη συνεχιζόμενη δημοτικότητά του» (Gray-Little et al., 1997, σ. 450).

Ο Donnellan και οι συνεργάτες του (2015) συνέχισαν την εργασία των Blascovich και Tomaka (1991). Τα αποτελέσματα της μελέτης τους έδειξαν ότι η RSES, με το πέρασμα του χρόνου, χαίρει ολοένα και μεγαλύτερης επιστημονικής αποδοχής, δεδομένου ότι έχει χρησιμοποιηθεί στο 49% σχετικών ερευνών. Συγκεκριμένα, από τα 37.086 επιστημονικά άρθρα που δημοσιεύτηκαν κατά τη δεκαετία 2003-2013, στα 18.216 η αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης έλαβε χώρα με την χρήση της RSES (Donnellan et al., 2015).

Η RSES είναι μια μονοπαραγοντική κλίμακα αυτοαναφοράς, η οποία «εκπονήθηκε από μια φαινομενολογική αντίληψη της αυτοεκτίμησης που αιχμαλωτίζει τη συνολική αντίληψη των ατόμων για την αξία τους» (Martín-Albo, Núñez, Navarro & Grijalvo, 2007, σελ. 459). Περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις που απαντώνται σε 4-βάθμια κλίμακα τύπου Likert. Οι 5 από τις ερωτήσεις είναι θετικά διατυπωμένες (π.χ., «On the whole, I am satisfied with myself») και οι υπόλοιπες 5 είναι αρνητικά (π.χ., «I feel I do not have much to be proud of»).

Η γενική αυτο-αξία ή αυτοεκτίμηση ορίζεται από τον Rosenberg ως η συνολική θετική ή αρνητική αίσθηση του ατόμου για τον εαυτό του. Εξ ορισμού, η έννοια της αυτοεκτίμησης ή της γενικής αυτοαξίας είναι μονοδιάστατη και δεν αναφέρεται σε συγκεκριμένους τομείς (Robins, Hendin & Trzesniewski, 2001). Ως εκ τούτου, οι 10 ερωτήσεις που απαρτίζουν την RSES δεν αναφέρονται σε συγκεκριμένους τομείς δραστηριότητας, αλλά ρωτούν για συγκεκριμένα συναισθήματα που αναδύονται από την αντίληψη του εαυτού. Η γενική αυτο-αξία ή αυτοεκτίμηση είναι «μια υποκειμενική αυτο-αξιολόγηση που δεν σχετίζεται απαραίτητως με συγκεκριμένες συμπεριφορές» (Robins et al., 2001, σ. 152).

Η RSES έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί σε διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα. Για παράδειγμα, έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί στα Γαλλικά (Vallieres & Vallerand, 1990), Περσικά (Shapurian, Hojat & Nayerahmadi, 1987), Ιταλικά (Prezza, Trombaccia & Armento, 1997), Κινέζικα (Cheng & Hamid, 1995. Farruggia, Chen, Greenberger, Dmitrieva & Macek, 2004), Ελληνικά (Galanou, Galanakis, Alexopoulos & Darviri, 2014), Τουρκικά (Ozmen, Ozmen, Ergin, Cetinkaya, Sen, Dundar & Taskin, 2007), Πορτογαλικά (Martín-Albo, Núñez, Navarro & Grijalvo, 2007), Ιαπωνικά (Kamakura, Jukoando & Ono, 2001), Εσθονικά (Pullmann

& Allik, 2000) κλπ. Συνολικά, μέχρι το 2005, είχε προσαρμοστεί για χρήση σε 53 έθνη, σε 28 διαφορετικές γλώσσες, μεταξύ αυτών και της Ελληνικής (Schmitt & Allik, 2005). Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, για τη διερεύνηση της συσχέτισης της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών με την αυτοαποτελεσματικότητά τους, στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η RSES.

2.4. Σχέση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους

Η αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού έχει βρεθεί να σχετίζεται με τη γενική διδακτική του ικανότητα, την υψηλή επίδοση των μαθητών και την ποιότητα της σχέσης του με τους μαθητές (Christou, Phillipou, Menon, 2001. Scott et. al, 1996. Spilt, Koomen, Thijs, 2011). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι αποτελεσματικοί στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν θετική αίσθηση για την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν εμφανίσει χαμηλότερη αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τους διευθυντές ή τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε έρευνες των Scott (1999) και Blase, Blasé & Du, (2008).

Οι εκπαιδευτικοί -και ιδιαίτερα εκείνοι της Ειδικής Αγωγής- οι οποίοι έχουν χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης έχουν υψηλότερες πιθανότητες να νιώσουν έντονη προσωπική φθορά και να επιλέξουν να παραιτηθούν από το επάγγελμά τους, ανεξάρτητα από την επίδοση των μαθητών τους (DeSio, 2011). Ένα συναισθηματικά υποστηρικτικό περιβάλλον εργασίας που προάγει την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών είναι πιθανόν να αποτρέπει τους εκπαιδευτικούς από την παραίτηση (Grayson & Alvarez, 2008. Krieg, 2006). Εξάλλου, έχει διαπιστωθεί, ότι τα επίπεδα προσωπικής ικανοποίησης, η αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και ο βαθμός που λαμβάνουν υποστήριξη σχετίζονται με την ψυχική υγεία και την αυτοεκτίμησή τους (Grayson & Alvarez, 2008. Huang, Liu & Shiomi, 2007. Vanderslice, 2010).

Ιδιαίτερα ανησυχητικό είναι το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο η έλλειψη αυτοεκτίμησης στους εκπαιδευτικούς σχετίζεται στενά με την κατάθλιψη, η οποία συνδέεται με πράξεις και συμπεριφορές, όπως είναι η φτωχή ικανότητα συγκέντρωσης και η γενικευμένη αίσθηση απαισιοδοξίας για το μέλλον (Beer, 1987. Hammen &

Demayo, 1982. Luciana, 2010). Ακόμη, έχει φανεί ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοεκτίμηση έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκφοβίζουν τους μαθητές τους και να εκδηλώνουν αρνητικές συμπεριφορές, τόσο μέσα στην τάξη όσο και κατά τις δραστηριότητες του σχολείου (Twemlow, Fonagy, Sacco & Brethour, 2006. Zembat & Gursoy, 2012).

Οι σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές έχει βρεθεί ότι επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού και ταυτόχρονα έχουν σημαντικά οφέλη για τους μαθητές (Riley, 2009. Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011. Spilt et. al 2011). Οι θετικές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του έχουν θετικό αντίκτυπο στην αυτοεκτίμησή του και την αίσθηση αποτελεσματικότητάς του (Spilt et. al, 2011. Twemlow et. al, 2006). Αντίθετα, οι αρνητικές σχέσεις του εκπαιδευτικού με το διευθυντή ή τον προϊστάμενό του έχουν έντονα αρνητική επιρροή στο επίπεδο αυτοεκτίμησής του (Blase et. al, 2008).

Οι Grayson και Alvarez (2008) βρήκαν ότι το κλίμα του σχολείου επηρεάζει την αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού με έμμεσο τρόπο. Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι το αρνητικό σχολικό κλίμα προκαλεί στον εκπαιδευτικό την ανάπτυξη υψηλών επιπέδων στρες, το οποίο, με τη σειρά του, μειώνει την αυτοεκτίμηση. Εκτός του ότι οι θετικές εργασιακές συνθήκες ενισχύουν την αυτοεκτίμηση του εργαζομένου, οι Kuster, Orth και Meier (2013) υποστηρίζουν ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να προβλέψει καλύτερες εργασιακές συνθήκες και υψηλότερη εργασιακή επίδοση και να οδηγήσει στην επαγγελματική επιτυχία.

Με βάση τα παραπάνω, διαπιστώνεται ότι υπάρχει αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στις επιμέρους διαστάσεις του εργασιακού περιβάλλοντος (π.χ., σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και τους προϊσταμένους, συνθήκες εργασίας, εργασιακό άγχος, κλπ.) και στην αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού, μιας και το εργασιακό κλίμα επιδρά στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του εκπαιδευτικού αλλά και η αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού επηρεάζει σημαντικά το εργασιακό κλίμα. Η θεωρία του Korman ίσως βοηθήσει στην πληρέστερη κατανόηση αυτής της αμφίδρομης σχέσης.

Πιο αναλυτικά, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970, ο Korman (1970, 1971, 1976) δημοσίευσε μια σειρά άρθρων, τα οποία εστίαζαν στη μελέτη της *αυτοεκτίμησης των εργαζομένων (employee self-esteem)*. Η κύρια θέση του Korman είναι ότι η αυτοεκτίμηση του ατόμου, που αναφέρεται στην εργασία του και τις

εμπειρίες που αποκομίζει από αυτήν, παίζει σημαντικό ρόλο τόσο στον καθορισμό των εργασιακών κινήτρων όσο και στη διαμόρφωση των στάσεων και των συμπεριφορών που σχετίζονται με την εργασία (Pierce & Gardner, 2004).

Εστιάζοντας στον ρόλο που διαδραματίζουν οι δομές του εργασιακού περιβάλλοντος, ο Korman (1971) διατείνεται ότι εντός μηχανιστικά σχεδιασμένων κοινωνικών συστημάτων τα άτομα έχουν την τάση να αναπτύσσουν χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης. Οι μηχανιστικοί οργανισμοί επιτυγχάνουν υψηλό επίπεδο ελέγχου του συστήματος μέσω του κατακερματισμού της εργασίας, της άκαμπτης ιεραρχίας, του συγκεντρωτισμού και της τυποποίησης. Τα κοινωνικά συστήματα με αυτήν τη μηχανιστική οργάνωση «προάγουν την ανάπτυξη ενός συστήματος αξιών που είναι σύμφωνα με τον εγγενή δυσπιστία των ατόμων για τις ικανότητές τους και την προθυμία τους για αυτορρύθμιση» (Pierce & Gardner, 2004, σ. 594).

Υιοθετώντας τις βασικές αρχές του Korman, οι Pierce, Gardner, Cummings και Dunham (1989) υποστηρίζουν ότι οποιαδήποτε μορφή ελέγχου της συμπεριφοράς που επιβάλλεται από το σύστημα ή οποιοδήποτε μορφή εξωτερικού κέντρου ελέγχου «κουβαλάει μαζί της την υπόθεση σχετικά με την ανικανότητα των ατόμων για αυτοκαθοδήγηση και αυτορρύθμιση» (Pierce & Gardner, 2004, σ. 594). Από την άλλη, τα κοινωνικά συστήματα που περιλαμβάνουν εναλλαγή στην εργασία, τη μη ρουτινιάρικη χρήση των νέων τεχνολογιών, την ενεργό συμμετοχή/ εμπλοκή στο σύστημα κλπ., οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης, «εξαιτίας του ότι είναι λιγότερο αυστηρά δομημένα, έχουν την τάση να βλέπουν τα άτομα ως πολύτιμους 'πόρους' του οργανισμού και να τους παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες να αυτορυθμιστούν και να αυτοεκφραστούν κατά την επιτέλεση του ρόλου τους εντός του οργανισμού» (Pierce & Gardner, 2004, σ. 594).

Αξίζει πάντως να σημειωθεί, ότι όπως έχει καταδείξει η επιστημονική βιβλιογραφία, η αυτοεκτίμηση μπορεί να βελτιωθεί μέσα από σχεδιασμένες παρεμβάσεις, τόσο σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Diekstra & Gravesteyn, 2008. Durlac et al., 2011. Payton et al., 2008, Κουρμούση, 2012), όσο και σε ενήλικα άτομα (Stake & Pearlman, 1980, Alberti & Emmons, 2001, Brown & Carmichael, 1992, Τσίτσας, 2009, Vassilopoulos & Brouzos, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: Συναισθηματική Νοημοσύνη (*Emotional Intelligence*)

Στο κεφάλαιο αυτό αρχικά γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ακολουθεί η ανάλυση και ο ορισμός της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης και καταγράφονται οι σύγχρονες προσεγγίσεις της. Στη συνέχεια, περιγράφονται τα σημεία-κλειδιά των κυριότερων μοντέλων συναισθηματικής νοημοσύνης. Τέλος, παρατίθεται η συνοπτική περιγραφή των κυριότερων ψυχομετρικών εργαλείων μέτρησής της και το κεφάλαιο κλείνει με τη μελέτη της σχέσης ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

3.1. Ιστορική αναδρομή στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης

Οι απαρχές τις έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να αποδοθούν στον Thorndike (1920) και στην έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης που πρότεινε. Την όρισε ως την ικανότητα του ατόμου να φέρεται ‘σοφά’ στις διαπροσωπικές του σχέσεις. Το 1937, σε συνεργασία με τον S. Stern, επέκτειναν την αρχική έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης και υποστήριξαν ότι υπάρχουν τρεις πλευρές κοινωνικής νοημοσύνης, οι οποίες περιλαμβάνουν: (α) τη στάση του ατόμου απέναντι στην κοινωνία, (β) τη γνώση του ατόμου για τα κοινωνικά ζητήματα και (γ) την κοινωνική προσαρμοστικότητα του ατόμου (Law et al., 2004).

Ακολουθώντας τη θεωρία του Thorndike, ο Gardner (1983) συμπεριέλαβε την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική νοημοσύνη στη δική του θεωρία για την *πολλαπλή νοημοσύνη*. Σύμφωνα με τον Gardner (1983, 1987, 1999, 2006), η κοινωνική νοημοσύνη, η οποία συνιστά έναν από τους επτά τομείς νοημοσύνης, περιλαμβάνει τη διαπροσωπική και ενδοπροσωπική νοημοσύνη ενός ατόμου. Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα αισθήματα και τα κίνητρα, να αντιλαμβάνεται τις διαθέσεις του εαυτού και να δρα με βάση αυτή τη γνώση. Η διαπροσωπική νοημοσύνη σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να ασχολείται με τους άλλους, να παρατηρεί, να κάνει διακρίσεις όσον αφορά τις αντιλήψεις, διαθέσεις, κίνητρα και συναισθήματά τους στο πλαίσιο της επικοινωνίας και συνεργασίας. Αν και ο Gardner δεν χρησιμοποίησε τον όρο συναισθηματική

νοημοσύνη, εντούτοις οι απόψεις του για την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική παρείχαν μια βάση για τα μετέπειτα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden & Dornheim, 1998, σ. 168). Η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να θεωρηθεί ως ένας συνδυασμός της ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής νοημοσύνης ενός ατόμου (Law et al., 2004).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, οι Salovey και Mayer εισήγαν τον όρο *συναισθηματική νοημοσύνη*, ορίζοντάς την ως «το υποσύνολο της κοινωνικής νοημοσύνης που εμπεριέχει την ικανότητα του ατόμου να παρακολουθεί τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων, να μπορεί να τα διαχωρίζει, αλλά και να χρησιμοποιεί αυτή την πληροφορία για να κατευθύνει τις σκέψεις και τις πράξεις του» (Salovey & Mayer, 1990, σ. 189). Επιπλέον, υποστήριξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι δυνατόν να μετρηθεί με επιστημονικά έγκυρο τρόπο και εξέδωσαν σχετικά ψυχομετρικά εργαλεία, τα οποία έγιναν ευρέως αποδεκτά.

Η μελέτη της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης απασχόλησε στη συνέχεια και άλλους ερευνητές οι οποίοι χρησιμοποίησαν ελαφρά διαφοροποιημένους ορισμούς της έννοιας, ενώ προχώρησαν και στη δημιουργία εργαλείων μέτρησής της. Κυρίως από τα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1990 και εξής, η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει κερδίσει την προσοχή του αναγνωστικού κοινού, τόσο του εξειδικευμένου επιστημονικού κοινού (π.χ., Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000. Davies, Stankov & Roberts, 1998. Extremera & Rey, 2016. Lam & Kirby, 2002. Mayer & Salovey, 1997. Mehrabian, 2000. Newsome, Day & Catano, 2000. Parker, Taylor, & Bagby, 2001. Petrides & Furnham, 2000a, 2000b. Salovey & Mayer, 1990 κ.ά.) όσο και του ευρύτερου αναγνωστικού κοινού (π.χ., Cooper & Sawaf, 1997. Goleman, 1995. Hein, 1997. Steiner, 1997. Wessinger, 1998 κ.ά.). Ωστόσο, η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έγινε ευρέως γνωστή το 1995, τη χρονιά που εκδόθηκε το ομώνυμο βιβλίο του ψυχολόγου Daniel Goleman, το οποίο μεταφράστηκε σε πολλές γλώσσες και έγινε best-seller. Σύμφωνα με τον Goleman (1998), η συναισθηματική νοημοσύνη είναι «η ικανότητα να μπορείς να βρίσκεις κίνητρα για τον εαυτό σου, να αντέχεις τις απογοητεύσεις, να ελέγχεις την παρόρμηση και να χαλιναγωγείς την ανυπομονησία σου, να ρυθμίζεις σωστά τη διάθεσή σου και να εμποδίζεις την απογοήτευση να καταπνίξει την ικανότητά σου για σκέψη, να έχεις ενσυναίσθηση και ελπίδα» (Goleman, 1998, σ. 67).

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης προκάλεσε σοβαρές ακαδημαϊκές συζητήσεις σχετικά με α) το αν είναι μια «απατηλή κατασκευή» (“elusive construct”)

(Davies, Stankov & Roberts, 1998), β) τις διαστάσεις της (Salovey & Mayer, 1990) και γ) το αν θα πρέπει να θεωρηθεί ως διάσταση πληροφοριών (Mayer, Caruso, Salovey, 2000a, Mayer & Salovey, 1997) ή ως κατασκευή που περιλαμβάνει επιμέρους διαστάσεις, οι οποίες συνιστούν από μόνες τους κατασκευές που εξετάζονται με τεστ προσωπικότητας (π.χ. ανθεκτικότητα στο στρες, θετική προσέγγιση, αρνητικά χαρακτηριστικά/negative affect, επίλυση προβλημάτων, ευελιξία, κ.ά.) (Joseph, Jin, Newman, O'Boyle, 2015). Οι υποστηρικτές της έννοιας και κατασκευής της συναισθηματικής νοημοσύνης, πάντως, υποστηρίζουν ότι πρόκειται για μια διακριτή έννοια, η οποία διαφέρει από τα παραδοσιακά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και από τη γενική νοητική ικανότητα και είναι μια ουσιαστική κατασκευή που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εξηγήσει διάφορα ψυχολογικά φαινόμενα (Law et al., 2004).

Το 1997, ο Reuven Bar-On εισήγε πρώτος τον όρο *συναισθηματικό πηλίκο* (emotional quotient) και όρισε τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται εύκολα στις ανάγκες του περιβάλλοντος και να αντιλαμβάνεται και να λειτουργεί σε διαπροσωπικό επίπεδο (Bar-On, 1997).

3.2. Συναισθηματική νοημοσύνη: Ανάλυση της έννοιας

Όπως αναφέρεται από τους Mayers, Caruso και Salovey (2000), η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια γενική έννοια, που περιλαμβάνει την *πρακτική ευφυΐα* (Sternberg, 2000. Sternberg & Hedlund, 2002. Wagne & Sternberg, 1985), την *κοινωνική ευφυΐα* (Sternberg & Smith, 1985), τις *μη λεκτικές αντιληπτικές ικανότητες* (Barnes & Sternberg, 1989. Rosenthal, Hall, DiMatteo, Rogers, & Archer, 1979. Sternberg & Smith, 1985) τη *διαπροσωπική ευφυΐα* (Gardner, 1993) και τη *συναισθηματική δημιουργικότητα* (Averill, 1999, 2004. Averill & Nunley, 1992. Fuchs, Kumar & Porter, 2007. Ivcevic, Brackett & Mayer, 2007).

Προκειμένου να γίνει κατανοητή η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, θα πρέπει να αναλυθούν οι δύο επιμέρους όροι που την απαρτίζουν, οι οποίοι είναι η *νοημοσύνη (intelligence)* και το *συναίσθημα (emotion)*. Ο γνωστικός τομέας περιλαμβάνει λειτουργίες όπως είναι η μνήμη, η αφαιρετική σκέψη, η λογική, κλπ. Με απλά λόγια, η νοημοσύνη του ατόμου αναφέρεται στη λειτουργία του γνωστικού τομέα, με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται από το πόσο καλά μπορεί να προβαίνει σε συνδυασμό και διαχωρισμό εννοιών, να συλλογίζεται, να κρίνει και να συγκρίνει, να

σκέφτεται με αφαιρετικό τρόπο, κλπ. Τα συναισθήματα ανήκουν στο συναισθηματικό τομέα. Εκτός από τα συναισθήματα, ο συναισθηματικός τομέας περιλαμβάνει τις διαθέσεις (moods), τις αξιολογήσεις (evaluations) και άλλες συναισθηματικές καταστάσεις, όπως είναι η κόπωση. Ο ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης «θα πρέπει να συνδέει με κάποιον τρόπο τα συναισθήματα με τη νοημοσύνη» (Mayer & Salovey, 1997, σ. 4).

Η αλληλεπίδραση μεταξύ συναισθήματος και σκέψης/ νόησης συγκροτεί τη «ραχοκοκαλιά» της συναισθηματικής νοημοσύνης, επειδή αποτελεί την πηγή που τροφοδοτεί το άτομο με γνώση σχετική με την επίλυση των προβλημάτων της καθημερινής ζωής του (Extremera & Fernandez-Berrocal, 2006. Extremera, Durán & Rey, 2007. Fernández-Berrocal & Extremera, 2006), προάγοντας σημαντικά τόσο την ψυχική όσο και τη σωματική υγεία του (π.χ., Augusto-Landa, Pulido-Martos & Lopez-Zafra, 2011. Extremera & Fernández-Berrocal, 2002, 2005. Extremera, Ruiz-Aranda, Pineda-Galán & Salguero, 2011. Fernandez-Berrocal, Alcaide, Extremera & Pizarro, 2006. Gohm & Clore, 2002. Marks, Horrocks & Schutte, 2016. Othman, Yusof, Din & Zakaria, 2016. Ramos, Fernandez-Berrocal & Extremera, 2007. Salovey, Stroud, Woolery & Epel, 2002).

Πρώτοι οι Salovey και Mayer πρότειναν ένα συστηματικό θεωρητικό μοντέλο της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης (Mayer, Di Paolo & Salovey, 1990. Salovey & Mayer, 1990). Το αρχικό μοντέλο των Salovey και Mayer (1990) περιλάμβανε μεταβλητές, οι οποίες δεν ανήκαν παραδοσιακά στη νοημοσύνη, όπως είναι η ευελιξία και τα κίνητρα. Αργότερα, πρότειναν ένα αναθεωρημένο μοντέλο, το οποίο επαναπροσδιορίζει την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης με *γνωστικο-συναισθηματικούς* όρους (Petrides & Furnham, 2001) και την ορίζει ως σύνολο αλληλένδετων δεξιοτήτων που μπορούν να ταξινομηθούν στις ακόλουθες τέσσερις διαστάσεις: «Ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια, να εκτιμά και να εκφράζει συναισθήματα. Ικανότητα πρόσβασης και/ή δημιουργίας συναισθημάτων όταν διευκολύνουν τη σκέψη. Ικανότητα κατανόησης του συναισθήματος και της συναισθηματικής γνώσης. Και ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων για την προαγωγή της συναισθηματικής και πνευματικής ανάπτυξης» (Mayer & Salovey, 1997, σ. 10). Επεσήμαναν επίσης τη σπουδαιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης υποστηρίζοντας ότι συγκροτείται από μια ομάδα δεξιοτήτων, οι οποίες επιτρέπουν στο άτομο να χρησιμοποιεί τα συναισθήματα με τέτοιον τρόπο, που να συμβάλλουν θετικά στην ομαλή και επιτυχημένη προσαρμογή του (Mayer, Roberts & Barsade, 2008).

Εκτός από τον Mayer και τους συνεργάτες του, και άλλοι σημαντικοί ακαδημαϊκοί συνέβαλαν στην ανάπτυξη της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης με κυριότερους τον Davies και τους συνεργάτες του (Davies et al., 1998), οι οποίοι συνόψισαν ποιοτικά τη σχετική μέχρι τότε υπάρχουσα βιβλιογραφία και ανέπτυξαν έναν τετραδιάστατο ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι τέσσερις διαστάσεις που περιλαμβάνονται στην έννοια, σύμφωνα με τους παραπάνω μελετητές, είναι οι εξής (Law et al., 2004, σ. 484):

1. *Εκτίμηση και έκφραση των συναισθημάτων του εαυτού.* Σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα βαθιά του συναισθήματα και να τα εκφράζει με φυσικό τρόπο. Οι άνθρωποι που έχουν αναπτυγμένη αυτή την ικανότητα αντιλαμβάνονται και αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους καλύτερα από τους περισσότερους ανθρώπους.
2. *Εκτίμηση και αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων.* Σχετίζεται με την ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω του. Οι άνθρωποι έχουν αναπτυγμένη αυτή την ικανότητα είναι πολύ ευαίσθητοι στα συναισθήματα των άλλων ενώ είναι και σε θέση να προβλέψουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις των άλλων.
3. *Ρύθμιση συναισθήματος του εαυτού.* Σχετίζεται με την ικανότητα ενός ατόμου να ρυθμίζει τα συναισθήματά του, επιτρέποντας μια πιο γρήγορη ανάκαμψη από την ψυχολογική δυσφορία. Ένα πρόσωπο με αναπτυγμένη την ικανότητα αυτή είναι σε θέση να επιστρέψει γρήγορα σε φυσιολογικές ψυχολογικές καταστάσεις μετά από χαρά ή αναστάτωση. Έχει επίσης καλύτερο έλεγχο των συναισθημάτων του και είναι λιγότερο πιθανό να χάσει την ψυχραιμία του.
4. *Χρήση συναισθημάτων για τη διευκόλυνση της απόδοσης.* Σχετίζεται με την ικανότητα ενός ατόμου να κάνει χρήση των συναισθημάτων του, κατευθύνοντάς τα προς εποικοδομητικές δραστηριότητες και προσωπικές επιδόσεις. Ένα άτομο που είναι εξαιρετικά ικανό σε αυτό τον τομέα είναι σε θέση να ενθαρρύνει τον εαυτό του να βελτιώνεται συνεχώς. Είναι επίσης σε θέση να κατευθύνει τα συναισθήματά του σε θετικές και παραγωγικές κατευθύνσεις.

Η συναισθηματική νοημοσύνη ως έννοια λαμβάνει ποικίλους ορισμούς ενώ προτείνονται και πολυάριθμα μοντέλα και τρόποι αξιολόγησής της (Cherniss, 2010.

McBain, 2004. Seal & Andrews-Brown, 2010. Seal, Beauchamp, Miguel & Scott, 2011. Van Rooy, Whitman & Viswesvaran, 2010). Αν και υπάρχουν πλήθος διυστάμενων απόψεων ανάμεσα στις προσεγγίσεις των μελετητών, εντούτοις εντοπίζονται ορισμένα κοινά στοιχεία. Σε μια σχετικά πρόσφατη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που πραγματοποιήθηκε από τον Cherniss (2010), αναφέρεται ότι ενώ δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία, οι περισσότεροι από τους κύριους θεωρητικούς εκπροσώπους δείχνουν να συμφωνούν με το ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι «η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να εκφράζει συναισθήματα, να αφομοιώνει τα συναισθήματα στην σκέψη, να κατανοεί και να ερμηνεύει τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων (Cherniss, 2010, σ. 115).

Συμπερασματικά, έως σήμερα, δεν έχει διατυπωθεί ένας ορισμός της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης, ο οποίος να είναι αποδεκτός από όλους (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000. Ciarrochi, Forgas & Mayer, 2001. Hogeveen, Salvi & Grafman, 2016). Αυτή ακριβώς η έλλειψη ενός ευρέως αποδεκτού ορισμού θέτει σε αμφισβήτηση την ίδια την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης (Davies, Stankov & Roberts, 1998), δεδομένου ότι δεν είναι λίγοι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συγχέεται και ταυτίζεται είτε με διαστάσεις της προσωπικότητας είτε με τη γνωστική νοημοσύνη (Πλατσίδου, 2004).

3.3. Θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης

Οι μελετητές της συναισθηματικής νοημοσύνης υιοθετούν διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις, προκειμένου να προσδιορίσουν το εννοιολογικό περιεχόμενό της, με αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλά και διαφορετικά μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης. Ανάλογα με το πού εστιάζουν το ενδιαφέρον τους, τα διάφορα θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης ταξινομούνται σε τρεις κύριες κατηγορίες (Πλατσίδου, 2010):

- (α) *Μοντέλα ικανότητας*: Σε αυτήν την κατηγορία των μοντέλων ικανότητας ανήκει το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso, καθώς και οι προσεγγίσεις των Davies και των συνεργατών του (1998) και των Ciarrochi και των συνεργατών του (2000)(Law et al., 2004): Τα μοντέλα αυτά υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια ικανότητα του νου που έχει αντιστοιχίες,

τόσο ως προς τη δομή όσο και ως προς την οργάνωσή της, με τα άλλα είδη νοημοσύνης, τα οποία αναφέρονται κυρίως σε γνωστικές ικανότητες.

(β) *Μοντέλα με πλαίσιο την προσωπικότητα*: Σε αυτήν την κατηγορία των μοντέλων με πλαίσιο την προσωπικότητα ανήκει το μοντέλο του Bar-On. Τα μοντέλα αυτά θεωρούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί έναν συνδυασμό από ικανότητες προσαρμογής, χαρακτηριστικά γνωρίσματα και προδιαθέσεις.

(γ) *Μοντέλα επίδοσης*: Σε αυτήν την κατηγορία των μοντέλων ανήκει το μοντέλο του Goleman. Τα μοντέλα επίδοσης επιχειρούν να προβλέψουν την αποτελεσματικότητα και την επίδοση του ατόμου, έχοντας ως βάση τους τον τρόπο οργάνωσης των συναισθηματικών, κοινωνικών και προσωπικών χαρακτηριστικών του.

Όμως, αυτό δεν σημαίνει ότι οι διαφορετικές προσεγγίσεις των μελετητών της έννοιας είναι ανταγωνιστικές μεταξύ τους. Τα μοντέλα αυτά «δεν έρχονται σε αντίθεση το ένα με το άλλο, αλλά μάλλον υιοθετούν κάποιες διαφορετικές απόψεις σχετικά με τη φύση της συναισθηματικής νοημοσύνης» (Schutte et al., 1998, σ. 168). Μάλιστα, μπορεί να θεωρηθεί ότι αυτά τα διάφορα μοντέλα θα μπορούσαν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά στην προσπάθεια κατανόησης και μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, «Εξάλλου, διαφορετικοί είναι και οι σκοποί που επιδιώκουν τα διάφορα μοντέλα και οι εισηγητές τους». (Πλατσίδου, 2010, σ. 31).

3.3.1. Το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso: Η συναισθηματική νοημοσύνη ως μια γνωστική ικανότητα

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, οι Salovey και Mayer διαμόρφωσαν ένα ιεραρχικό μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης, το οποίο τροποποίησαν αρκετά κατά τα επόμενα έτη. Σύμφωνα με το αρχικό μοντέλο των Mayer και Salovey, η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει τρία διαφορετικά στοιχεία:

(α) *την αντίληψη και την έκφραση των συναισθημάτων (appraisal and expression of emotions),*

(β) *τη ρύθμιση των συναισθημάτων (regulation of emotions) και*

(γ) *τη χρησιμοποίηση των πληροφοριών με συναισθηματικό περιεχόμενο στον τρόπο σκέψης και δράσης (utilization of emotional information in thinking and acting)* (Mayer & Salovey, 1997. Salovey & Mayer, 1994).

Το αρχικό μοντέλο των Mayer και Salovey υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα είδος κοινωνικής νοημοσύνης, με τη βοήθεια της οποίας το άτομο μπορεί να κατανοεί τα δικά του συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων, είναι ικανό να αντιλαμβάνεται τις διαφορές μεταξύ των διαφόρων συναισθημάτων και έχει τη δυνατότητα να κατευθύνει τη σκέψη του χρησιμοποιώντας τη γνώση αυτή ως οδηγό στον τρόπο που σκέφτεται και λειτουργεί (Mayer & Salovey, 1997. Salovey & Mayer, 1994).

Προς το μέσον της δεκαετίας του 1990, όταν ο Caruso προστέθηκε στην ερευνητική ομάδα, οι Mayer, Salovey και Caruso, έπειτα από συστηματική μελέτη, οδηγήθηκαν στη διαμόρφωση μιας τεκμηριωμένης θεωρίας για την ερμηνεία και την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία όμως κατά την πορεία της δέχτηκε πολλές κριτικές από την επιστημονική κοινότητα. Η ομάδα συστηματικά δούλεψε προκειμένου να υποστηρίξει το μοντέλο της σε σχέση με τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών, των διαστάσεων και του τρόπου αξιολόγησης –μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης απ' όπου προέκυψε ένα πλήθος σχετικών ερευνών και μελετών (π.χ., Mayer & Salovey, 1997. Mayer et al., 1999, 2000, 2004, 2008).

Οι Mayer, Caruso και Salovey (1999) στο μοντέλο τους παρουσιάζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα είδος νοημοσύνης που αναφέρεται σε *γνωστικές ικανότητες*. Οι ικανότητες που περιλαμβάνονται στο μοντέλο συστήνουν τέσσερις ιεραρχικά διαταγμένους τομείς, οι οποίοι νοούνται ως σύνολα από διαστάσεις ικανοτήτων που αναφέρονται σε συναισθήματα. Οι τομείς αυτοί βρίσκονται σε συνέργεια συναποτελώντας και συγκροτώντας το σύστημα της συναισθηματικής νοημοσύνης (Mayer et al., 1999, 2000a, 2000b, 2004, 2008. Mayer, Salovey Caruso & Sitarenios, 2001. Salovey Pizarro, 2003. Salovey, Bedell, Detweiler & Mayer, 2000).

Ακολουθεί η συνοπτική περιγραφή των τεσσάρων τομέων και των ικανοτήτων που περιλαμβάνονται σε καθέναν από αυτούς:

- i. *Αντίληψη των συναισθημάτων*: Ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων, όπως αυτά αποτυπώνονται στις εκφράσεις του προσώπου, στον τόνο της φωνής, στα έργα τέχνης κλπ. Καταλαμβάνει τη βάση του ιεραρχικού συστήματος των τομέων ικανοτήτων.
- ii. *Αφομοίωση (ή ενσωμάτωση) των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης*: Ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τα κατάλληλα συναισθήματα

τα οποία διευκολύνουν τη σκέψη και να συλλογίζεται με βάση αυτά. Ο τομέας αυτός αφορά την ικανότητα επεξεργασίας συναισθηματικών πληροφοριών, η οποία επηρεάζει ανάλογα τη γνωστική κατάσταση του ατόμου.

- iii. *Κατανόηση των συναισθημάτων*: Ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα σύνθετα συναισθήματα και τις αλυσιδωτές συναισθηματικές αντιδράσεις, δηλαδή το πώς ένα συναίσθημα πυροδοτεί ένα άλλο, δηλαδή λαμβάνει χώρα μια γνωστική επεξεργασία των συναισθημάτων. Η ικανότητα αυτή διευκολύνει πολύ την κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων.
- iv. *Διαχείριση των συναισθημάτων*: Ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται και να αντιμετωπίζει τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο των άλλων. Πρόκειται για τον ανώτερο τομέα του ιεραρχικού συστήματος της συναισθηματικής νοημοσύνης (Πλατσίδου, 2010, σ.42).

Παρόμοια προσέγγιση ακολούθησαν στη θεωρία τους και ο Davies με τους συνεργάτες του (1998), καθώς και ο Ciarrochi με τους συνεργάτες του (2000), αναγνωρίζοντας τέσσερεις βασικές περιοχές στη συναισθηματική νοημοσύνη (Law et al., 2004). Η παρούσα εργασία, μελετά την έννοια υπό το πρίσμα της προσέγγισης του Davies και των συνεργατών του, καθώς πάνω στο δικό τους μοντέλο στηρίχθηκε η ανάπτυξη της κλίμακας WLEIS (Wong and Law Emotional Intelligence Scale, 2004) που χρησιμοποιήθηκε, στην παρούσα έρευνα.

3.3.2. Το μοντέλο του Bar-On για τη συναισθηματική-κοινωνική νοημοσύνη

Ο Bar-On ήταν από τους πρώτους που κατασκεύασε ένα ψυχομετρικό εργαλείο αυτοαναφορών για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης (EQ-i) (Bar-On, 1997, 2004) και ήταν αυτός που εισήγαγε τον όρο *συναισθηματικό πηλίκο* ή *δείκτης συναισθηματικής νοημοσύνης–Emotional Quotient (EQ)*. Πρότεινε ένα από τα πιο δημοφιλή και αξιόλογα μοντέλα για την ερμηνεία της συναισθηματικής νοημοσύνης, το οποίο κατατάσσεται στην κατηγορία των μικτών μοντέλων ή των μοντέλων με πλαίσιο την προσωπικότητα και που ενδιαφέρεται για τη χρήση του στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων (Bar-On, 2000, 2005, 2006, 2007).

Ο Bar-On (2006, 2010), στην περιγραφή του μοντέλου της συναισθηματικής νοημοσύνης προέβη σε μια ενδιαφέρουσα παρουσίαση της ιστορικής εξέλιξης της έννοιας. Επεσήμανε τη συμβολή του Thorndike (1920) στη δημιουργία της έννοιας και του Wechsler (1940), στην επίδραση που έχουν οι μη-διανοητικοί παράγοντες (non-intellective) πάνω στη νοημοσύνη. Με αφορμή την διαπίστωσή του αυτή οι μελετητές μετατόπισαν την εστία του ενδιαφέροντός τους από την περιγραφή και την αξιολόγηση της κοινωνικής νοημοσύνης προς την κατανόηση της διαπροσωπικής συμπεριφοράς και τον ρόλο που διαδραματίζει στην αποτελεσματική προσαρμογή του ατόμου, γεγονός που βοήθησε στον «καθορισμό της αποτελεσματικότητας του ατόμου από μια κοινωνική οπτική γωνία» (Bar-On, 2006, σ. 13).

Ο Bar-On υποστήριξε ότι «η συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη είναι μια διατομή αλληλοσχετιζόμενων συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και διαμεσολαβητών που καθορίζουν το πόσο αποτελεσματικά είμαστε σε θέση να κατανοούμε και να εκφράζουμε τον εαυτό μας, να κατανοούμε τους άλλους και να σχετιζόμαστε μαζί τους, καθώς και να προσαρμοζόμαστε στις καθημερινές απαιτήσεις» (Bar-On, 2006, σ. 14). Με άλλα λόγια, οι συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες «επιτρέπουν στα άτομα να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής και να είναι αποτελεσματικά στην προσωπική και κοινωνική τους ζωή» (Bar-On, Tranel, Denburg & Bechara, 2003, σ. 1790).

Το μοντέλο που πρότεινε ο Bar-On αφορά τον προσδιορισμό και τη μέτρηση της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης, δηλαδή εστιάζεται στους κοινωνικο-συναισθηματικούς παράγοντες που ανοίγουν στα άτομα το δρόμο της επιτυχίας. Κατά τον Bar-On, η συναισθηματική νοημοσύνη του ατόμου κατέχει το «κλειδί» της επιτυχίας του (Bar-On, Handley & Fund, 2006).

Σύμφωνα με τον Bar-On η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια σύνθετη έννοια που περιλαμβάνει δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες, που όμως δεν χαρακτηρίζονται γνωστικές και μπορούν συστηματικά να επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να ανταπεξέρχεται στις προκλήσεις της ζωής. Την προσδιορίζει ως ένα ενιαίο σύνολο με πέντε κατηγορίες ικανοτήτων, στις οποίες εμπεριέχονται συγκεκριμένες ειδικές δεξιότητες (Bar-On, 1997, 2004, 2005, 2006, 2007, 2010. Bar-On & Parker, 2000).

Ένα άτομο με αναπτυγμένη συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη σύμφωνα με το μοντέλο του Bar-On μπορεί να έχει:

α) αναπτυγμένες ενδοπροσωπικές ικανότητες (*intrapersonal skills*), όπως η συναισθηματική αυτοεπίγνωση, η διεκδικητική συμπεριφορά, ο αυτοσεβασμός, η εμπιστοσύνη στις προσωπικές δυνατότητες και η ανεξαρτησία. Σε ενδοπροσωπικό επίπεδο μπορεί να γνωρίζει τον εαυτό του, να καταλαβαίνει τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του, να εκφράζει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του εποικοδομητικά, να έχει αυτοσεβασμό.

β) αναπτυγμένες διαπροσωπικές ικανότητες (*interpersonal skills*), όπως η ενσυναίσθηση η ικανότητα δόμησης διαπροσωπικών σχέσεων και η κοινωνική υπευθυνότητα. Σε διαπροσωπικό επίπεδο σημαίνει να γνωρίζει τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων, να μπορεί να δημιουργεί και να διατηρεί συνεργατικές, εποικοδομητικές και αμοιβαία αποδεκτές σχέσεις. Οι ικανότητες αυτές είναι υπεύθυνες για την αποτελεσματική διαχείριση των αλλαγών στο προσωπικό και κοινωνικό του περιβάλλον και στην ρεαλιστική λήψη αποφάσεων για την άμεση λύση των προβλημάτων.

γ) αναπτυγμένη ικανότητα προσαρμογής (*adaptability*), για ανοχή στο άγχος και έλεγχο της παρόρμησης.

δ) αναπτυγμένη ικανότητα διαχείρισης του άγχους (*stress management*), περιλαμβάνει γνώση της πραγματικότητας, ευελιξία και ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Το άτομο έχει την ικανότητα να ελέγχει το περιβάλλον του και να προσαρμόζει κατάλληλα τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τη συμπεριφορά του, όταν οι συνθήκες και οι απαιτήσεις αλλάζουν.

ε) θετική γενική διάθεση (*general mood*), περιλαμβάνει την αίσθηση ικανοποίησης και την ικανότητα απόλαυσης της ζωής. Το άτομο είναι αισιόδοξο και διατηρεί θετική στάση στη ζωή.

Ο Bar-On πραγματοποίησε μια σειρά ερευνών, οι οποίες αποσκοπούσαν να καταδείξουν ότι το μοντέλο του έχει προβλεπτική αξία. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα 20 ερευνών που διενεργήθηκαν σε συνολικό δείγμα 22.971 υποκειμένων διαφόρων ηλικιών από επτά χώρες έδειξαν ότι μπορεί να προβλεφθεί η συμπεριφορά του ατόμου στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, στο σχολείο και στην εργασία. Στα ευρήματα συγκαταλέγονται συγκεκριμένα ότι: α) η συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη ασκεί έντονες επιρροές στη σωματική και την ψυχική υγεία, την αυτο-πραγμάτωση και το αίσθημα ευεξίας και β) όλες οι επιμέρους κατηγορίες συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που περιγράφονται στο μοντέλο του

έχουν σημαντική επίδραση και μπορούν να προβλέψουν τη φύση των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων του ατόμου (Bar-On, 1988, 1997, 2000).

Επιπλέον, τα ευρήματα των ερευνών του που πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικές χώρες (Καναδάς, ΗΠΑ, Ν. Αφρική), τον οδήγησαν στη διαπίστωση ότι η συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη του ατόμου σχετίζεται με την ακαδημαϊκή επίδοσή του (Bar-On, 1997, 2003. Parker, Creque, Barnhart, Harris, Majeski, Wood, Bond & Hogan, 2004). Μια σειρά άλλων ερευνών του (π.χ., Bar-On, 1997, 2004. Bar-On, Handley & Fund, 2006. Ruderman & Bar-On, 2003, κ.ά.), επιβεβαίωσε και την προβλεπτική ικανότητα του μοντέλου του όσον αφορά την επαγγελματική επίδοση του ατόμου.

3.3.3. Το μοντέλο του Goleman για τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη συναισθηματική επάρκεια

Από το 1995 ο Goleman έφερε την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης στο επίκεντρο της επικαιρότητας με την έκδοση του βιβλίου του με τον ομώνυμο τίτλο. Σύμφωνα με τον Goleman (1995, σ. 67), η *συναισθηματική νοημοσύνη ή η συναισθηματική επίγνωση* είναι «η ικανότητα που έχει ο άνθρωπος να βρίσκει κίνητρα για τον εαυτό του και να αντέχει τις απογοητεύσεις, να ελέγχει την παρόρμηση και να χαλιναγωγεί την ανυπομονησία του, να ρυθμίζει σωστά τη διάθεσή του και να εμποδίζει την απογοήτευση να καταπνίξει την ικανότητα σκέψης, να έχει ενσυναίσθηση και ελπίδα». Η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη οδηγεί στη *συναισθηματική επάρκεια* (emotional competence). Πιο αναλυτικά, η συναισθηματική επάρκεια είναι «μια μαθημένη δυνατότητα, η βάση της οποίας είναι η συναισθηματική νοημοσύνη, και η οποία μπορεί να οδηγήσει σε άριστη εργασιακή επίδοση» (Πλατσίδου, 2010, σ. 76). Αναλυτικά, σύμφωνα με το μοντέλο συναισθηματικής επάρκειας (emotional competence) που προτείνει ο Goleman, (1995, 1998), η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από πέντε διαστάσεις ικανοτήτων που περιλαμβάνουν συνολικά 25 συναισθηματικές δεξιότητες οι οποίες κατηγοριοποιούνται σε δύο ομάδες: α) στις *προσωπικές ικανότητες*, οι οποίες καθορίζουν τον τρόπο χειρισμού του εαυτού και β) στις *κοινωνικές ικανότητες*, οι οποίες αποτελούν ένα σύνολο κοινωνικών δεξιοτήτων που καθορίζουν τη διαχείριση των σχέσεων:

A. Προσωπικές ικανότητες

1) *Αυτεπίγνωση (Self – Awareness)*: η γνώση των συναισθημάτων του εαυτού και των επιδράσεων τους, η οποία προϋποθέτει συναισθηματική επίγνωση, ακριβή αυτοαξιολόγηση και αυτοπεποίθηση για την προσωπική αξία και τις δυνατότητες

2) *Αυτορρύθμιση (Self – Regulation)*: η διαχείριση των αποπροσανατολιστικών συναισθημάτων και παρορμήσεων, που προϋποθέτει αυτοέλεγχο, αξιοπιστία, ευσυνειδησία, προσαρμοστικότητα, και καινοτομία.

3) *Παρακίνηση (Self - Motivation)*: η κινητοποίηση του εαυτού, η οποία προϋποθέτει κίνητρο επίτευξης, δέσμευση, πρωτοβουλία και αισιοδοξία.

B. Κοινωνικές ικανότητες

4) *Ενσυναίσθηση (Empathy)*: η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, η οποία προϋποθέτει, κατανόηση των άλλων, προσανατολισμό στην παροχή υπηρεσιών, ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων, σωστό χειρισμό της διαφορετικότητας και πολιτική αντίληψη, ενημερότητα για τις σχέσεις και τη δυναμική της ομάδας.

5) *Κοινωνικές δεξιότητες (Social skills)*: η ρύθμιση των συναισθημάτων των άλλων, η οποία περιλαμβάνει τη διαχείριση των σχέσεων και αναφέρεται στην επιρροή, την επικοινωνία, την ηγεσία, το χειρισμό των αλλαγών, τη διαχείριση συγκρούσεων μέσω της διαπραγμάτευσης και της επίλυσης των διαφωνιών, τη δημιουργία δεσμών, τη συνεργασία και την ομαδικότητα προς επίτευξη ενός κοινού σκοπού.

Οι πέντε αυτές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, είναι ιεραρχικά αλληλεξαρτώμενες και όπως προκύπτει για παράδειγμα η αυτοεπίγνωση είναι σημαντική για την αυτορρύθμιση και την ενσυναίσθηση, η αυτορρύθμιση και η αυτοεπίγνωση με τη σειρά τους, συμβάλλουν στην απόκτηση κινήτρων, ενώ και οι τέσσερις πρώτες διαστάσεις μαζί εμπλέκονται στις κοινωνικές δεξιότητες. (Goleman, 1995, 1998). Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης, ήταν το αρχικό μοντέλο συναισθηματικής επάρκειας του Goleman το οποίο αναθεωρήθηκε. Σύμφωνα με την τελική αναδιατύπωσή του, οι διαστάσεις των συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων-δεξιοτήτων γίνονται τέσσερις, εξακολουθούν να χωρίζονται σε δυο διακριτές κατηγορίες, στις α) ενδοπροσωπικές ικανότητες και στις β) διαπροσωπικές ικανότητες. Το άτομο με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη διακρίνεται για τις εξής ικανότητες/δεξιότητες (Goleman, 1995, 1998. Goleman, Boyatzis & McKee, 2002)

A. Διαπροσωπικές ικανότητες

1) *Αυτεπίγνωση (Self - Awareness)*: αναγνώριση των συναισθημάτων του εαυτού, η οποία προϋποθέτει συναισθηματική επίγνωση, ακριβή αυτοαξιολόγηση και αυτοεπιβεβαίωση

2) *Διαχείριση εαυτού (Self – Management)*: ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού, που προϋποθέτει αυτοέλεγχο, αξιοπιστία, ευσυνειδησία, προσαρμοστικότητα, κίνητρο επίτευξης, πρωτοβουλία και αισιοδοξία.

B. Διαπροσωπικές ικανότητες

3) *Κοινωνική επίγνωση (Social Awareness)*: αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, η οποία προϋποθέτει, ενσυναίσθηση, προσανατολισμό προς την εξυπηρέτηση, επιχειρησιακή επίγνωση και πολιτική αντίληψη.

4) *Διαχείριση σχέσεων (Relationship Management)*: περιλαμβάνει την επιρροή, την επικοινωνία, την ηγεσία, τη διαχείριση συγκρούσεων, τη καινοτομία, την ανάπτυξη των άλλων, την ανάπτυξη σχέσεων, τη συνεργασία και την ομαδικότητα.

Το μοντέλο του Goleman θεωρεί ότι τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη αλληλοεπιδρούν θετικά και αντιμετωπίζουν με επιτυχία τις διάφορες πιέσεις του περιβάλλοντος, ενώ τα άτομα με συναισθηματικό έλλειμμα εμφανίζουν αντίστοιχα μειωμένη επιτυχία, αλληλοεπιδρούν αρνητικά στον κοινωνικό τους ιστό και εμφανίζουν ψυχικά προβλήματα υγείας (Bar-On & Parker, 2000). Όμως, δεν είναι λίγοι εκείνοι που επισημαίνουν την ελλιπή επιστημονική τεκμηρίωση του μοντέλου του Goleman (Mayer et al., 2000b). Μάλιστα, και ο ίδιος ο Goleman (1998, σ. 5) παραδέχεται την «έλλειψη ουσιαστικής επιστημονικής έρευνας». Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο ότι, τουλάχιστον μέχρι πρόσφατα, το ενδιαφέρον του Goleman είναι εστιασμένο στο να αναδειχθούν οι δυνατότητες εφαρμογής και η πρακτική χρησιμότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης κυρίως στον εργασιακό χώρο και όχι στο να τεκμηριωθούν οι θεωρητικές τοποθετήσεις του μέσα από την έρευνα. (Πλατσίδου, 2010, σ. 87).

3.4. Μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Από το μέσα της δεκαετίας του 1990 κι εξής, η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης (EI) έχει προσελκύσει το ευρύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον και για τον σκοπό αυτό έχουν κατασκευαστεί ποικίλα εργαλεία μέτρησής της. Σε γενικές γραμμές,

όπως αναφέρουν οι Libbrecht, Lievens & Schollaert (2010), τα εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης θα μπορούσαν να χωριστούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης που βασίζονται στην επίδοση του ατόμου (*performance-based EI tests*). Σε αυτά τα τεστ παρουσιάζονται στα άτομα ερωτήματα που αναφέρονται σε ζητήματα επίλυσης προβλημάτων συναισθηματικής βάσης (*emotion-based problem-solving*) και αξιολογείται η ποιότητα των απαντήσεών τους με τη βοήθεια προκαθορισμένων κριτηρίων επίδοσης (Freudenthaler & Neubauer, 2005. Mayer, Salovey & Caruso, 2002). Η δεύτερη κατηγορία εργαλείων μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης περιλαμβάνει *εργαλεία αυτοαναφοράς* (*self-report tests*), στα οποία τα άτομα καλούνται να αναφέρουν τα επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης τους. Συγκεκριμένα, τα εργαλεία αυτοαναφοράς περιλαμβάνουν μια σειρά δηλώσεων με τις οποίες το άτομο καλείται να αναφέρει κατά πόσον συμφωνεί ή διαφωνεί, ή κατά πόσον αυτές οι δηλώσεις αληθεύουν για τον εαυτό του (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner & Salovey, 2006. Pérez, Petrides & Furnham, 2005. Schutte et al., 1998. Wong & Law, 2002).

Ο Bar-On, το 1992, δημιούργησε ένα από τα πρώτα ψυχομετρικά εργαλεία αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, το Bar-On Emotional Quotient Inventory (Bar-On EQ-i). Το 2004, κατασκεύασε την αναθεωρημένη και βελτιωμένη μορφή του Bar-On EQ-i (Bar-On, 2004). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών, με 133 ερωτήσεις-προτάσεις και πέντε υποκλίμακες, οι οποίες αναφέρονται στις πέντε κατηγορίες συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων, όπως ορίζονται στο μοντέλο του Bar-On που περιεγράφηκε παραπάνω. Προκύπτει ένας συνολικός δείκτης συναισθηματικής νοημοσύνης και 15 δείκτες, οι οποίοι αναφέρονται στις ειδικές δεξιότητες που περιλαμβάνονται στις κατηγορίες συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων. Εν συντομία, το Bar-On EQ-I δίνει το Συνολικό Δείκτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης αξιολογώντας τις διαστάσεις, οι οποίες παρουσιάστηκαν πιο πάνω, κατά την περιγραφή του μοντέλου του Bar-On (Bar-On, 2004).

Οι Mayer, Salovey και Caruso, στηριζόμενοι στις βασικές αρχές του μοντέλου συναισθηματικής νοημοσύνης που προτείνουν, σχολίασαν ότι «μερικές από αυτές τις εναλλακτικές αντιλήψεις της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν συμπεριλαμβάνουν μόνο το συναίσθημα και τη νοημοσύνη αυτά καθ' αυτά, αλλά επίσης τα κίνητρα, τη μη διάθεση ικανοτήτων, καθώς και τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και την καθολική

προσωπική και κοινωνική λειτουργία» (Mayer et al., 2000a, σ. 268) και προχώρησαν στην κατασκευή του Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) (Mayer, Salovey & Caruso, 2002, 2004). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών, το οποίο συγκροτείται από 141 ερωτήσεις-προτάσεις. Με τη βοήθεια του MSCEIT, αξιολογούνται οι τέσσερις κλάδοι ικανοτήτων, όπως περιγράφονται στο θεωρητικό μοντέλο των κατασκευαστών.

Εν συντομία, το MSCEIT αξιολογεί τις εξής διαστάσεις (Brackett, Mayer & Warner, 2004. Mayer, Salovey & Caruso, 2002, 2004. Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001) που αναλύθηκαν παραπάνω κατά την παρουσίαση του μοντέλου Mayer, Caruso και Salovey (1999):

1. *Αντίληψη των συναισθημάτων*
2. *Αφομοίωση (ή ενσωμάτωση) των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης*
3. *Κατανόηση των συναισθημάτων*
4. *Διαχείριση των συναισθημάτων*

Ο Goleman εξέτασε τη συναισθηματική νοημοσύνη κυρίως στο χώρο της εργασίας, θεωρώντας ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης της εργασιακής απόδοσης. Μαζί με τους συνεργάτες του, κατασκεύασαν το Emotional Competence Inventory – ECI (Goleman, Bovatzis & McKee, 2002). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο ετεροαναφορών, το οποίο συγκροτείται από 72 ερωτήσεις-προτάσεις. Με τη χρήση του Emotional Competence Inventory – ECI αξιολογείται η συναισθηματική νοημοσύνη του ατόμου στο χώρο της εργασίας του, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συνεργατών του. Με άλλα λόγια, οι συνεργάτες αξιολογούν τη συναισθηματική νοημοσύνη του ατόμου, απαντώντας στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο. Συνοπτικά, το Emotional Competence Inventory – ECI αξιολογεί τους εξής τομείς συναισθηματικής επάρκειας:

1. *Αυτο-επίγνωση*
2. *Διαχείριση του Εαυτού*
3. *Κοινωνική Επίγνωση*
4. *Διαχείριση Σχέσεων.*

Οι δύο πρώτοι τομείς αναφέρονται στην προσωπική ικανότητα του ατόμου, ενώ οι δύο τελευταίοι τομείς αξιολογούν την κοινωνική ικανότητά του. Επίσης, οι τομείς της Αυτο-επίγνωσης και της Κοινωνικής Επίγνωσης αναφέρονται στην Ικανότητα Αντίληψης των Συναισθημάτων, ενώ οι τομείς της Διαχείρισης τόσο του Εαυτού όσο

και των Σχέσεων αναφέρονται στην Ικανότητα Ρύθμισης των Συναισθημάτων (Goleman, Bovatzi, & McKee, 2002).

Οι Wong και Law (2002) κατασκεύασαν την κλίμακα Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS), η οποία αξιολογεί τη συναισθηματική νοημοσύνη του ατόμου με βάση τις δικές του αναφορές. Η WLEIS βασίζεται στο αρχικό μοντέλο των Mayer και Salovey, σύμφωνα με το οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη είναι τετραδιάστατη. (Mayer & Salovey, 1994, 1997. Salovey & Mayer, 1994)

Περιλαμβάνει 16 ερωτήματα-δηλώσεις, τα οποία ταξινομούνται ανά τέσσερα στις αντίστοιχες τέσσερις υποκλίμακες.

- 1) *Αντίληψη των Συναισθημάτων του Εαυτού (Self-Emotions Appraisal – SEA)*: Αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου όσον αφορά την κατανόηση και την έκφραση των συναισθημάτων του.
- 2) *Αντίληψη των Συναισθημάτων του Άλλου (Others-Emotions Appraisal – OEA)*: Αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου όσον αφορά την κατανόηση και την έκφραση των συναισθημάτων των άλλων ατόμων.
- 3) *Χρήση των Συναισθημάτων (Use of Emotion – UOE)*: Αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τα συναισθήματά του, προκειμένου να επιτύχει τους προσωπικούς του στόχους και να έχει την επιθυμητή επίδοση.
- 4) *Ρύθμιση των Συναισθημάτων (Regulation of Emotion – ROE)*: Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει αποτελεσματικά τα συναισθήματά του (Wong & Law, 2002).

Το άτομο αναφέρει το κατά πόσον συμφωνεί ή διαφωνεί με την κάθε ερώτηση-δήλωση. Οι απαντήσεις δίνονται με τη βοήθεια μιας 7-βάθμιας κλίμακας τύπου Likert, η οποία κυμαίνεται από το 1 («Διαφωνώ απόλυτα») έως το 7 («Συμφωνώ απόλυτα»).

Τα ευρήματα ερευνών στις οποίες χρησιμοποιήθηκε η WLEIS δείχνουν ότι πρόκειται για ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης (Law et al., 2004. Law, Wong, Huang & Li, 2008. Wong & Law, 2002). Επίσης, βρέθηκε ότι η βαθμολογία που συγκεντρώνει το άτομο με τη βοήθεια της WLEIS έχει ισχυρή προβλεπτική εγκυρότητα. Συγκεκριμένα, μπορεί να προβλέπει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την ικανοποίηση από τη ζωή, την ακαδημαϊκή επίδοση, την επαγγελματική επίδοση και την επαγγελματική ικανοποίηση (Kafetsios &

Zampetakis, 2008. Law, Wong Song, 2004. Song, Huang, Peng, Law, Wong & Chen, 2010. Wong & Law, 2002). Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της WLEIS έχει επιβεβαιωθεί και σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Kafetsios & Zampetakis, 2008).

Βάσει των παραπάνω, στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε η χρήση της κλίμακας WLEIS για τη διερεύνηση της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των Ελλήνων εκπαιδευτικών με την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

3.5. Σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών «δεν περιορίζεται στη μετάδοση της γνώσης» (Moafian & Ghanizadeh, 2009, σ. 708). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να μαθαίνει τους μαθητές πώς να μαθαίνουν, να προάγει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους, να τους παρακινεί και να δημιουργεί ένα περιβάλλον κατάλληλο για μάθηση (Williams & Burden, 1997). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δημιουργούν ένα υποστηρικτικό και παραγωγικό μαθησιακό περιβάλλον, πράγμα που σημαίνει ότι θα πρέπει να έχουν δεξιότητες/ ικανότητες που υπάγονται στην ευρύτερη έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης (Penrose, Perry & Ball, 2007).

Οι Sutton και Wheatley (2003) υποστηρίζουν ότι «οι διαφορές που παρατηρούνται στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να οφείλονται εν μέρει στις διαφορές της συναισθηματικής τους ικανότητας» (σ. 339). Όπως διατείνονται, η πλειονότητα των σχετικών ερευνών, οι οποίες είναι περιορισμένες σε αριθμό, εστιάζουν «στα συναισθήματα, θεωρώντας ότι αυτά απορρέουν και δεν προηγούνται» (σ. 339). Ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα συναισθήματα τόσο τα δικά τους όσο και των άλλων, μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελεί αντανάκλαση της συναισθηματικής νοημοσύνης τους (Atkins & Stough, 2005, σε Penrose, Perry & Ball, 2007).

Οι Wubbels και Levy (1991) υποστηρίζουν την ύπαρξη στενής σχέσης ανάμεσα στη συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών και την επίδοση των μαθητών τους. Επίσης, ο Mortiboys (2005) αναφέρει ότι ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των μαθητών του αυξάνει τα επίπεδα εμπλοκής, συνεργασίας και παρότρυνσης των μαθητών του.

Τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι σε θέση να αναγνωρίζουν, να διαχειρίζονται και να χρησιμοποιούν τα συναισθήματά τους με αποτελεσματικό τρόπο, με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να ξεπερνούν τα εμπόδια που συναντούν και να προλαμβάνουν την ανάδυση αρνητικών στάσεων όσον αφορά το επάγγελμά τους (Carmeli, 2003). Καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από «υψηλά επίπεδα πολυπλοκότητας και συνεχών αλληλεπιδράσεων» (Moafian & Ghanizadeh, 2009, σ. 708), καθίσταται ακόμη πιο εύλογη η σύνδεση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την αποτελεσματικότητα (Salami, 2007). Εξάλλου, θετική σχέση έχει βρεθεί γενικότερα ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και σε στάσεις του ατόμου απέναντι στο επάγγελμά του, όπως είναι η συναισθηματική δέσμευση (affective commitment) (Boyatzis, 2006. Carmeli, 2003. Matzler & Renzl, 2007. Meyer & Parfyonova, 2010. Morin, Morizot, Boudrias & Madore, 2011).

Οι Penrose, Perry και Ball (2007) πραγματοποίησαν μια ενδιαφέρουσα έρευνα σε δείγμα Αυστραλών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μεγάλου εύρους ηλικίας (από 22 έως 63 ετών, με μέσο όρο τα 46 έτη περίπου) και ετών εκπαιδευτικής εμπειρίας (από 1 έως 43 έτη, με μέσο όρο τα 20 έτη περίπου). Βρέθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών σχετίζεται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους ($r=0.38$). Επιπλέον, η συναισθηματική νοημοσύνη τους προέβλεπε το 14% της μεταβλητότητας της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Μάλιστα, οι παράγοντες του φύλου, της ηλικίας, της εκπαιδευτικής εμπειρίας και της θέσης ευθύνης δεν βρέθηκαν να έχουν σημαντική επίδραση στη σχέση μεταξύ των δύο αυτών εννοιών. Αυτά τα αποτελέσματα οδήγησαν τους Penrose, Perry και Ball (2007) στη διατύπωση του συμπεράσματος ότι τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών συνδέονται με υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας όσον αφορά το εκπαιδευτικό τους έργο.

Οι Fabio και Palazzeschi (2008) μελέτησαν Ιταλούς εκπαιδευτικούς και διαπίστωσαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη τους, ιδιαίτερα η ενδοπροσωπική διάστασή της, προβλέπει την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Αντίστοιχα, η συναισθηματική νοημοσύνη Τούρκων (Şenel, Adilogullari & Ulucan, 2014) και Ιταλών (Broli, Berrone, Renati, Zanetti, Palazzeschi & Di Fabio, 2011) εκπαιδευτικών φάνηκε σχετίζεται θετικά με τη γενική αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους ως εκπαιδευτικοί.

Παρομοίως, έρευνα σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Χονγκ Κονγκ έδειξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη τους σχετίζεται θετικά με τη γενική αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων, η οποία αποτελεί επιμέρους διάστασης της ευρύτερης έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης, μπορούσε να προβλέψει τη γενική αυτοαποτελεσματικότητά τους (Chan, 2004). Σε άλλη έρευνα, διαπιστώθηκε, ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής προβλέπει το 31,6% της μεταβλητότητας της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είχαν υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας όσον αφορά την ικανότητά τους να διδάσκουν το μάθημα της φυσικής αγωγής στο σχολείο (Abdolvahabi, Bagheri, Haghighi, & Karimi, 2012).

Στην έρευνα των Moafian και Ghanizadeh (2009) σε Ιρανούς εκπαιδευτικούς βρέθηκε παρόμοια θετική σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Μάλιστα, οι διαστάσεις των διαπροσωπικών σχέσεων και της επίλυσης προβλημάτων, που περιλαμβάνονται στη γενικότερη έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, σχετίζονταν θετικότερα από ό,τι οι άλλες διαστάσεις με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, η διάσταση της συναισθηματικής αυτοεπίγνωσης σχετιζόταν αρνητικά με το κατά πόσον θεωρούν ότι είναι αποτελεσματικοί κατά την επιτέλεση του απαιτητικού επαγγελματικού τους έργου (Moafian & Ghanizadeh, 2009). Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε η έρευνα των Rastegar και Memarpour (2009), επίσης σε Ιρανούς εκπαιδευτικούς, όπου η αυτοαποτελεσματικότητά τους φάνηκε να σχετίζεται θετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη τους, ανεξάρτητα από το φύλο, την ηλικία και τη διδακτική εμπειρία τους. Αντίστοιχα, στην έρευνα του Mashhady (2013) βρέθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διδάσκουν αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα σε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια στο Ιράν, προβλέπει το 50% της μεταβλητότητας της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Η ύπαρξη ισχυρής θετικής συσχέτισης ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών οι οποίοι διδάσκουν αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα, διαπιστώθηκε και σε άλλες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο Ιράν (Nikoopour, Farsani, Tajbakhsh & Kiyaie, 2012), αλλά και στην Αιθιοπία (Wossenie, 2014).

Στην Ελλάδα, στην έρευνα των Kafetsios και Zampetakis (2008) βρέθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει την απόδοση των εκπαιδευτικών όσον αφορά την άσκηση του επαγγέλματός τους. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι διαστάσεις της χρήσης και της ρύθμισης των συναισθημάτων προβλέπουν την επαγγελματική επίδοση των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική ικανοποίησή τους, με τα υψηλά επίπεδα ικανοτήτων χρήσης και ρύθμισης των συναισθημάτων να συνδέονται με υψηλά επίπεδα επαγγελματικής επίδοσης και επαγγελματικής ικανοποίησης (Kafetsios & Zampetakis, 2008). Παρομοίως, σε δείγμα Ελλήνων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής διαπιστώθηκε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είχαν μικρότερες πιθανότητες να εμφανίσουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (job burnout) και υψηλότερες πιθανότητες να είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους (Platsidou, 2010).

Στην παρούσα μελέτη, επιδιώκεται η διερεύνηση της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης με την αυτοαποτελεσματικότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών, όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων, καθώς, όπως και η αυτοεκτίμηση, έτσι και η συναισθηματική νοημοσύνη έχει βρεθεί ότι μπορεί να βελτιωθεί μέσα από σχεδιασμένες παρεμβάσεις, τόσο σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Bar-On, 2003. Diekstra & Gravesteyn, 2008. Durlacetal., 2011. Payton et al., 2008. Κουρμούση, 2012. Σταλίκας, Κουδιγκέλη & Δημητριάδου, 2008), όσο και σε ενήλικα άτομα (Bar-On, 2003. Grant, 2007. Kirk, Schutte & Hine, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: Κέντρο Ελέγχου (*Locus of Control*)

Στον παρόν κεφάλαιο, αρχικά γίνεται μια εισαγωγή στην έννοια του κέντρου ελέγχου και ακολουθεί η ανάλυση της σημαντικότητάς του. Στη συνέχεια μελετώνται τα εργαλεία αξιολόγησής του και το κεφάλαιο κλείνει με την παρουσίαση της σχέσης ανάμεσα στο κέντρο ελέγχου των εκπαιδευτικών και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

4.1 Κέντρο Ελέγχου: Εισαγωγή στην έννοια

Το *κέντρο ελέγχου (locus of control)* είναι μία μάλλον πολύπλοκη κατασκευή που αναφέρεται στο χώρο που ένα άτομο τοποθετεί την πρωτογενή αιτία των γεγονότων στη ζωή του, είτε αισθάνεται ότι ελέγχει τα αποτελέσματά τους, είτε όχι (Lefcourt, 2014. Rotter, 1966). Σύμφωνα με ερευνητές ορίζεται ως οι γενικευμένες προσδοκίες του ατόμου σχετικά με τις δυνάμεις που καθορίζουν τις αμοιβές και τις ποινές (Devin, Ghahramanlou, Fooladian & Zohoorian, 2012. Lefcourt, 2014) και στην Ελληνική Γλώσσα έχει αποδοθεί και ως «τόπος ελέγχου», ή «πεδίο ελέγχου» ή «έδρα ελέγχου» (Τσίτσας, 2009). Αντιλαμβανόμαστε ότι προέρχεται από τη λατινική λέξη «locus», η οποία σημαίνει «τόπος» και στη συγκεκριμένη έννοια αφορά στο χώρο από τον οποίο εκκινεί ο έλεγχος του ατόμου στις διάφορες καταστάσεις της ζωής του. Εάν ο χώρος αυτός ανήκει στο ίδιο το άτομο τότε το κέντρο ελέγχου είναι εσωτερικό. Εάν ο χώρος ανήκει σε εξωτερικούς παράγοντες, τότε το κέντρο ελέγχου είναι εξωτερικό.

Ως προς το κέντρο ελέγχου τα άτομα διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: α) εκείνα με εσωτερικό κέντρο ελέγχου, που θεωρούν ότι οι καταστάσεις είναι αποτέλεσμα των ενεργειών τους και πιστεύουν ότι έχουν την ικανότητα να ελέγξουν τα γεγονότα της ζωής τους και β) τα άτομα με εξωτερικό κέντρο ελέγχου που θεωρούν ότι οι καταστάσεις βρίσκονται υπό τον έλεγχο εξωγενών παραγόντων και ότι το μέλλον τους καθορίζεται από την τύχη, τη μοίρα, τις πιθανότητες ή και το απρόβλεπτο (Findley & Cooper, 1983. Grimes, 1997). Για παράδειγμα, ένα άτομο με εσωτερικό κέντρο ελέγχου είναι πιθανό να αποδώσει την αποτυχία του όσον αφορά την επίτευξη των επιθυμητών στόχων στο γεγονός ότι δεν είχε προετοιμαστεί κατάλληλα, ενώ ένα άτομο με εξωτερικό κέντρο ελέγχου θα αποδώσει την αποτυχία σε συγκεκριμένες συνθήκες,

οι οποίες βρίσκονται πέρα από τον έλεγχό του (π.χ., έλλειψη τύχης) (Devin, Ghahramanlou, Fooladian & Zohoorian, 2012. Lefcourt, 2014).

Ο έλεγχος, ως έννοια, διαδραματίζει κεντρικό ρόλο σε διάφορες ψυχολογικές θεωρίες. Ο Seligman (1975) ορίζει ένα γεγονός ως ελεγχόμενο, όταν οι αντιδράσεις του ατόμου έχουν αντίκτυπο πάνω στις συνέπειες του γεγονότος. Αντίθετα, ένα γεγονός θεωρείται ως μη ελεγχόμενο, όταν δεν υπόκειται στην επίδραση κάποιας αντίδρασης από την πλευρά του ατόμου. Ο Seligman (1975) υιοθετεί μια μαθηματική προσέγγιση στην ανάλυσή του. Πιο αναλυτικά, θεωρεί την ικανότητα ελέγχου ως το αποτέλεσμα της επίδρασης δύο παραμέτρων. Η πρώτη παράμετρος αναφέρεται στην πιθανότητα να προκύψει ένα γεγονός, όταν εκδηλώνεται μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Η δεύτερη παράμετρος αναφέρεται στην πιθανότητα να προκύψει ένα γεγονός όταν απουσιάζει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Αναφερόμενος σε αυτές τις δύο παραμέτρους, ο Seligman ορίζει ένα γεγονός ως ελεγχόμενο, όταν η πιθανότητα να εμφανιστεί αυτό το γεγονός με την παρουσία μιας συμπεριφοράς είναι ίση με την πιθανότητα να εμφανιστεί με την απουσία αυτής της συμπεριφοράς. Με άλλα λόγια, ένα γεγονός θεωρείται ως ελεγχόμενο, όταν η πιθανότητα να εμφανιστεί είναι ίση είτε εκδηλώνεται κάποια συγκεκριμένη συμπεριφορά είτε απουσιάζει (Seligman, 1975).

Η απώλεια ελέγχου εμφανίζεται όταν υπάρχει έλλειψη σύνδεσης ανάμεσα στα αποτελέσματα και στη συμπεριφορά. Αυτή η απώλεια είναι δυνατόν να έχει ως αποτέλεσμα ελλείμματα και διαταραχές στο γνωστικό και συναισθηματικό τομέα, καθώς και στον τομέα των κινήτρων, καθώς η έλλειψη ελέγχου μπορεί να οδηγήσει σε *μαθημένη ανημπόρια (learned helplessness)*, μια κατάσταση παρόμοια με την κατάθλιψη (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978. Seligman, 1975).

Ο Seligman (1975) υποστηρίζει ότι εμπειρίες έλλειψης ελέγχου, όπως για παράδειγμα η απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου, μπορούν να οδηγήσουν το άτομο στην προσδοκία ότι και τα άλλα γεγονότα στο μέλλον δεν θα υπόκεινται στον έλεγχό του. Αυτή η προσδοκία, με τη σειρά της, οδηγεί στη μαθημένη ανημπόρια και την κατάθλιψη. Σύμφωνα μάλιστα με τη θεωρία του Seligman (1975), τα άτομα με κατάθλιψη διαφέρουν από τα άτομα χωρίς κατάθλιψη στο ότι έχουν την τάση να αναμένουν ότι δεν θα είναι σε θέση να ελέγχουν τα σημαντικά γεγονότα της ζωής τους.

Όμως, υπό συγκεκριμένες συνθήκες, η έλλειψη ελέγχου είναι δυνατόν να οδηγήσει και σε μια διαφορετική ψυχολογική κατάσταση, γνωστή ως *επαγωγική δράση (reactance)*. Οι Wortman και Brehm (1975) υποστηρίζουν ότι η αρχική επαγωγική

δράση του ατόμου σε ένα μη ελεγχόμενο αποτέλεσμα περιλαμβάνει την αύξηση των κινήτρων του και της προσπάθειας που καταβάλλει, προκειμένου να αποκτήσει τον έλεγχο. Για παράδειγμα, ένα παιδί που βιώνει την απώλεια ενός αγαπημένου του προσώπου μπορεί να παρακινηθεί στο να γίνει γιατρός, προκειμένου στο μέλλον να θεραπεύει ασθενείς με παρόμοια προβλήματα και να προλαμβάνει άλλα άτομα από το να βιώσουν την απώλεια των αγαπημένων τους. Όμως, οι επιδράσεις της επαγωγικής δράσης είναι περιορισμένες. Όπως διατείνονται οι Wortman και Brehm (1975), όταν το άτομο βιώνει επαναλαμβανόμενες εμπειρίες απώλειας ελέγχου, τότε είναι πιθανόν να οδηγηθεί σε κατάσταση μαθημένης ανημπόριας.

Στη θεωρία του Weiner (1986), η έννοια της ικανότητας ελέγχου κατέχει κεντρικό ρόλο στην αξιολόγηση των διαπροσωπικών δράσεων. Ο Weiner (1986) υποθέτει ότι οι αντιδράσεις ενός παρατηρητή απέναντι σε ένα άτομο που βιώνει αποτυχία, ασθένεια ή χρειάζεται βοήθεια, καθορίζονται εν πολλοίς από το κατά πόσο πιστεύει ότι το άτομο είχε τον έλεγχο αυτών των καταστάσεων. Εάν ο παρατηρητής αποδώσει την αποτυχία σε ελεγχόμενες αιτίες, όπως είναι η έλλειψη προσπάθειας, τότε οδηγείται σε θυμό, επιλέγει την τιμωρία και χαρακτηρίζεται από απροθυμία να παρέχει βοήθεια και στήριξη. Από την άλλη, οι πεποιθήσεις του παρατηρητή ότι το άτομο δεν έχει κανένα έλεγχο πάνω στις αιτίες ενός αρνητικού γεγονότος, όπως το να αποδίδει την αποτυχία του ατόμου σε έλλειψη ικανότητας ή ασθένεια, έχουν ως αποτέλεσμα ο παρατηρητής να νιώσει συμπόνια για το άτομο, να επιθυμεί να το βοηθήσει και να μην αποζητά την τιμωρία του (Weiner, 1986. Weiner, Nierenberg & Goldstein, 1976).

Ο Rotter (1954), στα πλαίσια της θεωρίας κοινωνικής μάθησης που προτείνει, δεν εστιάζει την προσοχή του στις συνθήκες που οδηγούν στην έλλειψη ικανότητας ελέγχου. Αντίθετα, η θεώρηση του Rotter (1954), όπως και του Seligman (1975), εστιάζει κυρίως στις *ψυχολογικές συνέπειες* που έχουν οι πεποιθήσεις του ατόμου σχετικά με το κατά πόσον ελέγχει τις συνέπειες γεγονότων. Σύμφωνα με την *Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης (social learning theory)* του Rotter, η πιθανότητα ένα άτομο να εκδηλώσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά απορρέει από τα εξής: α) την προσδοκία του ατόμου ότι η συμπεριφορά θα οδηγήσει σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα (ή ενίσχυση) και β) την αξία που έχει για το άτομο αυτό το αποτέλεσμα. Οι προσδοκίες, εντούτοις, δεν καθορίζονται πάντοτε αυστηρά από την εκάστοτε κατάσταση. Μέσα από μια πληθώρα εμπειριών μάθησης, τα άτομα αναπτύσσουν γενικευμένες προσδοκίες που είναι κοινές σε διάφορες καταστάσεις. Στη θεωρία κοινωνικής μάθησης του Rotter (1966) το κέντρο ελέγχου αποτελεί μια τέτοια γενικευμένη προσδοκία Αναφέρεται

στην πεποίθηση του ατόμου σχετικά με το αν ο έλεγχος επί των σημαντικών ενισχύσεων είναι εσωτερικός ή εξωτερικός του ατόμου. Ένα άτομο με εσωτερικό κέντρο ελέγχου πιστεύει ότι οι ενισχύσεις αποτελούν συνέπεια είτε κάποιας ενέργειας (ή ενός συνόλου ενεργειών) στην οποία το άτομο εμπλέκεται, ή κάποιου σχετικά σταθερού χαρακτηριστικού (ή ενός συνόλου χαρακτηριστικών) του δρώντος. Συνήθως, ο προσανατολισμός προς ένα εσωτερικό κέντρο ελέγχου εξισώνεται με μια αντίληψη ελέγχου επί των ενισχύσεων. Ένα άτομο με εξωτερικό κέντρο ελέγχου πιστεύει ότι οι ενισχύσεις αποτελούν συνέπεια δυνάμεων εκτός του ατόμου, είτε της ίδιας της κατάστασης ή της δράσης/των δράσεων άλλων ατόμων. Επιπλέον, στο εξωτερικό κέντρο ελέγχου συμπεριλαμβάνεται η πεποίθηση ότι οι ενισχύσεις καθορίζονται μόνο από τη μοίρα, την τύχη ή τη σύμπτωση. Ο προσανατολισμός προς ένα εξωτερικό κέντρο ελέγχου εξισώνεται συνήθως με μια αντίληψη έλλειψης ελέγχου επί των ενισχύσεων (Rotter, 1966).

Η θεωρία του Rotter (1966) για τους δύο παράγοντες ελέγχου των καταστάσεων ζωής του ατόμου –τον εσωτερικό και τον εξωτερικό– προκάλεσε έντονο προβληματισμό (Phares, 1976, Strickland, 1989). Αμφισβητώντας την ένταξη της μοίρας, της τύχης και της επίδρασης των ισχυρών άλλων σε μια γενική κατηγορία εξωτερικού ελέγχου όπως υπέδειξε ο Rotter, η Levenson (1973) υπέδειξε το κέντρο ελέγχου ως μια πολυδιάστατη κατασκευή. Εισήγε ένα τρισδιάστατο μοντέλο κέντρου ελέγχου, το οποίο περιλαμβάνει τον *εσωτερικό έλεγχο*, τον *έλεγχο από ισχυρούς άλλους* και τον *έλεγχο από την τύχη*. Σύμφωνα με τη Levenson (1973) αυτές οι τρεις διαστάσεις βρίσκονται μάλλον στα τρία άκρα ενός τριγώνου, παρά αποτελούν τις δύο άκρες μιας ευθείας γραμμής, καθώς οι άνθρωποι που πιστεύουν ότι η τύχη ευθύνεται για όλα συμπεριφέρονται και δρουν διαφορετικά από εκείνους που θεωρούν τους πλούσιους και ισχυρούς ως κύριους διαμορφωτές των καταστάσεων (Τσίτσας, 2009).

4.2. Επιδράσεις του Κέντρου Ελέγχου

Σύμφωνα με τη *Θεωρία του Κέντρου Ελέγχου*, τα άτομα με εσωτερικό κέντρο ελέγχου πιστεύουν ότι τα γεγονότα και οι καταστάσεις απορρέουν κυρίως από τη δική τους συμπεριφορά και τις δικές τους ενέργειες (Singh & Dubey, 2011) και ότι είναι τα ίδια υπεύθυνα για τα αποτελέσματα των καταστάσεων (Bedel, 2015). Έχουν την αίσθηση ότι «επιλέγουν τα ίδια για τη ζωή τους και έχουν υπό τον έλεγχό τους τις

καταστάσεις/ συνθήκες προκειμένου να νιώθουν πιο ευτυχισμένα, πιο ελεύθερα και λιγότερο αγχωμένα» (Karabay, Akyü z& Elçi, 2016, σ. 272). Τα άτομα με εσωτερικό κέντρο ελέγχου είναι περισσότερο πρόθυμα να προβαίνουν σε ενέργειες και να αναλαμβάνουν δράσεις (Hoffman, Novak & Schlosser, 2003). Συχνά, καταπιάνονται με την επίτευξη ριψοκίνδυνων, καινοφανών και δύσκολων καθηκόντων (Hollenbeck, Williams & Klein, 1989. Howell & Avolio, 1993), επιλέγοντας κυρίως τα καθήκοντα που τους επιτρέπουν να έχουν τον προσωπικό έλεγχο των πραγμάτων (Brenders, 1987) και καταβάλλοντας μεγαλύτερη προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων τους (Zimmerman & Rappaport, 1988).

Αντίθετα, τα άτομα με εξωτερικό κέντρο ελέγχου έχουν την τάση να αποφεύγουν τα δύσκολα καθήκοντα και τις δύσκολες καταστάσεις, ιδιαίτερα εφόσον απαιτούν την ενεργητική συμμετοχή τους (Hoffman et al., 2003). Επίσης, δεν πιστεύουν ότι έχουν τις δεξιότητες που απαιτούνται προκειμένου να είναι αποτελεσματικά σε διαφορετικές καταστάσεις (Larson, Piersel, Imao & Allen, 1990). Στην πραγματικότητα, τα άτομα με εξωτερικό κέντρο ελέγχου θεωρούν ότι τα αποτελέσματα υπόκεινται στον έλεγχο των σημαντικών άλλων προσώπων ή της τύχης (Bedel, 2015) και είναι περισσότερο επιρρεπή στην κατάθλιψη και την εμφάνιση και άλλων προβλημάτων υγείας (Cross et al., 2006. Grotz et al., 2011. Luszczynska & Schwarzer, 2005. Schneider et al., 2006). Σε καταστάσεις άγχους και έντονης/ γενικευμένης πίεσης, διακατέχονται από αρνητικά συναισθήματα, όπως αίσθηση αβοηθησίας και απώλειας, ντροπή και έντονη ανησυχία (Khan, Saleem, & Shahid, 2012).

Το κέντρο ελέγχου δεν μπορεί να θεωρηθεί ως μια απλή ψυχολογική κατασκευή με συγκεκριμένες ψυχολογικές προεκτάσεις, δεδομένου ότι επηρεάζει μεγάλο φάσμα της ικανότητας προσαρμογής αλλά και της λειτουργικότητας του ατόμου. Μάλιστα, κυρίως κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, σημαντικό μέρος του ερευνητικού ενδιαφέροντος έχει στραφεί προς τη μελέτη της επίδρασης που έχει το κέντρο ελέγχου σωματικής υγείας (*health locus of control*) στη σωματική υγεία του ατόμου και στη διαχείριση των ασθενειών (π.χ., Cross, March, Lapsley, Byrne & Brooks, 2006. Grotz, Hapke, Lampert & Baumeister, 2011. Luszczynska & Schwarzer, 2005. Norman, 1995. Schneider, Körner, Mehrling, Wensing, Elwyn & Szecsenyi, 2006. Wu, Tang & Kwok, 2004).

Έχει επίσης διαπιστωθεί ότι το εξωτερικό κέντρο ελέγχου σχετίζεται με την υιοθέτηση συμπεριφορών που βλάπτουν την υγεία, όπως είναι το κάπνισμα, η ελλιπής

σωματική δραστηριότητα και οι ανθυγιεινές διατροφικές συνήθειες (Grotz, Hapke, Lampert & Baumeister, 2011. Helmer, Krämer & Mikolajczyk, 2012), ενώ, κατά τη διάρκεια της εφηβείας, έχει βρεθεί ότι αυξάνει τον κίνδυνο εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς (Liu, Kurita, Uchiyama, Okawa, Liu & Ma, 2000). Ακόμη, έχει βρεθεί ότι τα άτομα με υψηλό κέντρο εξωτερικού ελέγχου αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα προσωπικής ευημερίας (Karatas & Tagay, 2012) και βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους (Roddenberry & Renk, 2010) και αισθημάτων αβοηθησίας όταν αντιμετωπίζουν επίπονες καταστάσεις (Härkäpää, Järvikoski & Vakkari, 1996), ενώ αναφέρουν και δυσκολίες προσαρμογής μετά από σημαντικά γεγονότα ζωής (Kilmann, Laval & Wanlass, 1978).

Όσον αφορά στον τομέα της εργασίας, ένας εργαζόμενος με εσωτερικό κέντρο ελέγχου θεωρεί ότι έχει περισσότερες πιθανότητες να διαχειριστεί ή να προσαρμοστεί αποτελεσματικά στο άγχος που σχετίζεται με την εργασία του (Gray-Stanley, Muramatsu, Heller, Hughes, Johnson & Ramirez-Valles, 2010). Ακόμη, έχει λιγότερες πιθανότητες να εμφανίσει κατάθλιψη (Gray-Stanley et al., 2010). Ένας σημαντικός αριθμός σχετικών ερευνών καταδεικνύουν ότι το κέντρο ελέγχου σχετίζεται με το εργασιακό άγχος (Bernardi, 2003. de Carvalho, Gadzella, Henley & Ball, 2009. Gray-Stanley et al., 2010. Huang, 2007. Karabay et al., 2016. Khan et al., 2012. Srivastava, 2009). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των Brouskeli και Markos (2013), οι οποίοι διερεύνησαν τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης σε δείγμα ανέργων από την Ελλάδα. Οι άνεργοι με εξωτερικό κέντρο ελέγχου βίωναν υψηλότερα επίπεδα άγχους και ήταν λιγότερο αισιόδοξοι όσον αφορά τις πιθανότητες εύρεσης εργασίας (Brouskeli & Markos, 2013).

4.3. Μέτρηση του Κέντρου Ελέγχου

Επειδή οι γενικευμένες προσδοκίες, όπως το κέντρο ελέγχου, μαθαίνονται μέσω εμπειριών σε διάφορες καταστάσεις, θεωρούνται ότι είναι διαχρονικά σταθερές, τουλάχιστον στους ενήλικες. Ως εκ τούτου, το κέντρο ελέγχου νοείται συχνά ως μια σχετικά σταθερή κατασκευή, όπως είναι η προσωπικότητα του ατόμου (Phares, 1976) και ως επί το πλείστον χρησιμοποιείται στην έρευνα ως ανεξάρτητη μεταβλητή ή ως μεταβλητή πρόβλεψης. Ο Rotter (1966) συνέλαβε το κέντρο ελέγχου ως μια μονοδιάστατη δομή με την εσωτερικότητα στο ένα άκρο ενός συνεχούς και την

εξωτερικότητα στο άλλο. Ανέπτυξε την κλίμακα I-E (Internality-Externality) (Rotter, 1966) για να αξιολογήσει τις ατομικές διαφορές κατά μήκος αυτού του συνεχούς.

Σε αντίθεση με την κλίμακα του Rotter, στην οποία το κέντρο ελέγχου θεωρείται ως ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας του ατόμου, η Levenson (1973) πρότεινε ότι το κέντρο ελέγχου είναι μία πολυδιάστατη κατασκευή. Πιο αναλυτικά, η Levenson (1973) αμφισβήτησε την εγκυρότητα της ομαδοποίησης που προτείνει ο Rotter, σύμφωνα με τον οποίο οι αντιλήψεις των ατόμων για την επίδραση της τύχης ή των σημαντικών άλλων ομαδοποιούνται και συγκροτούν το 'εξωτερικό κέντρο ελέγχου'. Πρότεινε την ύπαρξη ενός μοντέλου τριών διαστάσεων, στο οποίο βασίστηκε η κατασκευή της κλίμακας "Multidimensional Locus of Control Scale" (LOC). Οι τρεις υποκλίμακες της κλίμακας αντιστοιχούν στις αντίστοιχες τρεις διαστάσεις του μοντέλου: (α) Εσωτερικό Κέντρο Ελέγχου (Internal), (β) Σημαντικοί Άλλοι (Powerful Others) και (γ) Τύχη (Chance) (Levenson, 1973).

Στο μοντέλο τριών διαστάσεων της Levenson (1973), το 'εξωτερικό κέντρο ελέγχου' χωρίζεται σε δύο επιμέρους διαστάσεις: Σημαντικοί Άλλοι και Τύχη. Διαχώρισε αυτές τις δύο διαστάσεις στηριζόμενη στην πεποίθηση ότι τα άτομα που θεωρούν ότι ο κόσμος είναι μη ταξινομημένος και χαοτικός και όλα υπόκεινται στην Τύχη, συμπεριφέρονται και σκέφτονται διαφορετικά από τα άτομα που πιστεύουν σε έναν κόσμο που ελέγχεται από τους Σημαντικούς/ Ισχυρούς Άλλους, όπως οι πολιτικοί ηγέτες, οι γονείς ή ο Θεός. Στην πρώτη περίπτωση (επίδραση της τύχης), δεν υπάρχει κανένας έλεγχος των καταστάσεων, ενώ στη δεύτερη περίπτωση υπάρχει έλεγχος, αν και εξωτερικός (Levenson, 1973).

Το μοντέλο των τριών διαστάσεων του κέντρου ελέγχου επιβεβαιώθηκε και ερευνητικά τόσο από την ίδια την κατασκευάστρια της κλίμακας (Levenson, 1974) όσο και από ερευνητές που διεξήγαν μελέτες σε διαφορετικά περιβάλλοντα και σε διαφορετικούς πληθυσμούς (Kennedy, Lynch & Schwab, 1998. Roddenberry & Renk, 2010). Η κλίμακα Πολυδιάστατου Κέντρου Ελέγχου (Multidimensional LOC Scale) της Levenson (1973) έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί για χρήση σε διάφορες χώρες (Brosschot, Gebhardt & Godaert, 1994. Krampen & Wieberg, 1981. Lao, 1978. Loas, Dardennes, Dhee-Perot, Leclerc & Fremaux, 1993) και έχει αποτελέσει τη βάση για την κατασκευή άλλων συναφών κλιμάκων, κυρίως στον τομέα του ελέγχου της υγείας, όπως είναι οι κλίμακες Multidimensional Health Locus of Control Scale (Astrom & Blay, 2002. Baken & Stephens, 2005. Kuwahara, Nishino, Ohkubo, Tsuji, Hisamichi & Hosokawa, 2004. Malcarne, Fernandez & Flores, 2005. Moshki & Ghofranipour,

2011. Moshki, Ghofranipour, Hajizadeh & Azadfallah, 2007. Wallston, 2005. Wallston, Stein & Smith, 1994) και Fetal Health Locus of Control Scale (Wurtele, 1986).

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, η αξιολόγηση του κέντρου ελέγχου των εκπαιδευτικών επιλέχθηκε να γίνει με τη βοήθεια της κλίμακας Multidimensional Locus of Control Scale (LOC) (Levenson, 1973), η οποία κρίθηκε ως αξιόπιστο εργαλείο για χρήση σε Έλληνες εκπαιδευτικούς διαφόρων βαθμίδων και ειδικοτήτων (Kourmoussi et al., 2015).

4.4.Σχέση ανάμεσα στο κέντρο ελέγχου και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Οι διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των ατόμων ανάλογα με το αν έχουν ένα εσωτερικό ή εξωτερικό κέντρο ελέγχου, όπως είναι εύλογο, έχουν σημαντικές προεκτάσεις, εφαρμογές και επιπτώσεις στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Bedel, 2015). Τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί με εσωτερικό κέντρο ελέγχου χαρακτηρίζονται από την τάση να αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεών τους και να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για την επίτευξη των μαθησιακών/ εκπαιδευτικών στόχων (Hawkes, 1991). Τα ευρήματα ερευνών που πραγματοποιήθηκαν εδώ και τουλάχιστον τρεις δεκαετίες συνηγορούν υπέρ των παραπάνω απόψεων (Bedel, 2015). Για παράδειγμα, το εσωτερικό κέντρο ελέγχου έχει βρεθεί να σχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα επίδοσης μαθητών (Chapman, Skinner & Baltes, 1990. Findley & Cooper, 1983. Gifford, Briceno-Perriottand Mianzo, 2006. Kalechstein & Nowicki, 1997. Stipek, 1980. Stipek & Weisz, 1981) και φοιτητών πανεπιστημίου ή κολλεγίου από τις Η.Π.Α. (Albert & Dahling, 2016. Karaman & Watson, 2017. Stupnisky, Perry, Hall & Guay, 2012), την Ιταλία (Sagone & De Caroli, 2014), την Τσεχία (Hrbáčková, Hladík & Vánrová, 2012), την Τουρκία (Akın, 2011), το Πακιστάν (Khan, Saleem & Shahid, 2012) και το Ιράν (Ghasemzadeh, 2011).

Όμως, ενώ έχει διεξαχθεί ικανοποιητικός αριθμός ερευνών για την επίδραση του κέντρου ελέγχου στους μαθητές ή τους φοιτητές, η σχετική έρευνα σε δείγμα εκπαιδευτικών είναι πιο περιορισμένη. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας του Devin και των συνεργατών του (2012) που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα γυναικών εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονταν από την

τάση να έχουν ένα εσωτερικό κέντρο ελέγχου, το οποίο βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με τα επίπεδα ευτυχίας και ικανοποίησης που ένιωθαν από τη ζωή και την εργασία τους. Οι εκπαιδευτικοί με εσωτερικό κέντρο ελέγχου θεωρούσαν ότι η επιτυχία τόσο στη ζωή όσο και στην εργασία επιτυγχάνεται μέσω των προσπαθειών που καταβάλλουν και των ικανοτήτων τους, αντί να θεωρούν ότι η επιτυχία συνίσταται στην επίδραση της τύχης ή βρίσκεται στα χέρια των άλλων ατόμων. Επιπλέον, αν και δεν βρέθηκαν διαφορές στο κέντρο ελέγχου των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο και την εργασιακή εμπειρία τους, εντούτοις διαπιστώθηκε ότι το εκπαιδευτικό τους επίπεδο σχετιζόταν σημαντικά τόσο με το κέντρο ελέγχου όσο και με τα επίπεδα ευτυχίας και ικανοποίησης. Μία πιθανή εξήγηση που δόθηκε από τον Devin και τους συνεργάτες του (2012) είναι ότι η εκπαίδευση ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την αυτοαξία του ατόμου, γεγονός που αυξάνει το αίσθημα ικανοποίησης από τη ζωή. Επίσης, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν, «το εσωτερικό κέντρο ελέγχου παράγει μια στάση ‘μπορώ-είμαι ικανός να’. Αυτό σημαίνει ότι τα άτομα με εσωτερικό κέντρο δεν σπαταλούν χρόνο με το να θρηνούν για το ότι κάτι κακό τους συνέβη. Ψάχνουν για ευκαιρίες να αναλάβουν αποφασιστική δράση προκειμένου να αντιστρέψουν την κατάσταση» (Devin et al., 2012, σ. 4172).

Η έρευνα των Basak και Ghosh (2011) που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επίσης έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με εσωτερικό κέντρο ελέγχου δήλωναν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου. Επιπλέον δήλωναν και υψηλότερα επίπεδα συνεργασίας με τους συναδέλφους τους. Σύμφωνα με τους ερευνητές της μελέτης, οι εκπαιδευτικοί με εσωτερικό κέντρο ελέγχου, «καθώς πιστεύουν ότι τα γεγονότα απορρέουν κυρίως από τη συμπεριφορά και τις δράσεις τους, παρέχουν και λαμβάνουν υποστήριξη και επιζητούν τη συνεργασία προκειμένου να επιτύχουν τον κοινό σκοπό, διαμορφώνουν προσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, μπορούν να προσαρμοστούν καλά στο περιβάλλον του σχολείου» (Basak & Ghosh, 2011, σ. 1203). Στην ίδια έρευνα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα εσωτερικού κέντρου ελέγχου φάνηκε να έχουν καλύτερο έλεγχο πάνω στη ζωή τους και περισσότερες πιθανότητες να θεωρούν ότι οι προσπάθειές τους θα είναι επιτυχημένες. Βρέθηκαν πιο δραστήριοι στην αναζήτηση πληροφοριών και γνώσης σχετικά με την επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου και δήλωσαν ότι επιθυμούσαν να κάνουν τους μαθητές τους να μάθουν. Δήλωσαν ακόμη την προθυμία τους να αναλάβουν ενεργητικό ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής ή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Basak & Ghosh,

2011). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με εξωτερικό κέντρο ελέγχου οι οποίοι πίστευαν ότι το περιβάλλον τους, κάποια ανώτερη δύναμη ή τα άλλα άτομα ελέγχουν τις αποφάσεις και τη ζωή τους, δεν φάνηκε να εφαρμόζουν καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές ή να χρησιμοποιούν καινοτόμο εκπαιδευτικό υλικό, σε μεγάλο βαθμό. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί με εξωτερικό κέντρο ελέγχου δεν έδειξαν την τάση να πειραματίζονται και να χαρακτηρίζονται από αυτονομία (Basak & Ghosh, 2011). Στην εν λόγω έρευνα το κέντρο ελέγχου δεν φάνηκε να σχετίζεται με παράγοντες που έχουν να κάνουν με το ύψος του μισθού, την επαγγελματική ασφάλεια ή την αναγνώριση, ενώ βρέθηκε να επηρεάζεται από το φύλο, αφού οι άνδρες εκπαιδευτικοί είχαν υψηλότερα επίπεδα εσωτερικού κέντρου ελέγχου, συγκριτικά με τις γυναίκες συναδέλφους τους.

Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται ότι μπορεί να υποστηριχθεί πως οι εκπαιδευτικοί με εσωτερικό κέντρο ελέγχου είναι πιο αποτελεσματικοί στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, με συνέπεια να αναπτύσσουν θετική αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας. Η περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης αυτής σε Έλληνες εκπαιδευτικούς, αποτελεί αντικείμενο της παρούσας μελέτης, καθώς, έχει βρεθεί ότι σχεδιασμένες παρεμβάσεις μπορούν να ενισχύσουν το κέντρο ελέγχου τόσο σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Denkowski et al., 1983. Post, 1999), όσο και σε ενήλικα άτομα (Cone & Owens, 1991. Τσίτσας, 2009).

Γενικότερα, στην Ελλάδα, το κέντρο ελέγχου έχει ερευνηθεί με την κλίμακα του Rotter (1966) για τη διερεύνησή του ως μεσολαβητικού παράγοντα συναισθηματικού φόρτου των εκπαιδευτικών (Μούζουρα, 2005), και με την κλίμακα Σφαίρας Ελέγχου (The Spheres of Control Scale, Paulhus, 1983) για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας παρέμβασης βελτίωσης της διεκδικητικότητας (Τσίτσας, 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5º: Επίλυση Προβλημάτων (*Problem-Solving*)

Στον παρόν κεφάλαιο, παρουσιάζεται αρχικά η έννοια της επίλυσης προβλημάτων. Στη συνέχεια, παρατίθεται η ιστορική αναδρομή της προσέγγισης της έννοιας και κατόπιν μελετάται η σύνδεση ανάμεσα στην επαγγελματική αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και στην ικανότητά του να επιλύει προβλήματα. Το κεφάλαιο κλείνει με τη μελέτη της μέτρησης της αντιλαμβανόμενης ικανότητας επίλυσης προβλημάτων.

5.1. Εισαγωγή στην έννοια της Επίλυσης Προβλημάτων και ιστορική αναδρομή της προσέγγισής της

Τα άτομα αντιδρούν και αντιμετωπίζουν τα προσωπικά τους προβλήματα με διαφορετικούς τρόπους. Ο τρόπος απόκρισής τους στις δυσκολίες που συναντούν, η επίλυση δηλαδή προβλημάτων, είναι μια υπερβολικά περίπλοκη διαδικασία (Anderson, 1983. Heppner & Krauskopf, 1987). Ο Langley και οι συνεργάτες του (2005) την ορίζουν ως «το πώς οι άνθρωποι αντιδρούν όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με μη γνωστά καθήκοντα» (σ. 1242). Μερικοί έχουν στη διάθεσή τους και εφαρμόζουν ποικίλους τρόπους και στρατηγικές όταν καλούνται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός προβλήματος, ενώ κάποιοι άλλοι έχουν σημαντικές δυσκολίες όσον αφορά την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά ένα πρόβλημα.

Ο Gagne (1977) υποστήριξε ότι η επίλυση προβλημάτων αποτελεί μια σύνθετη μορφή γνώσης, μέσω της οποίας τα άτομα συνδυάζουν σκέψεις και ρόλους από προηγούμενες γνώσεις και ταξινομούν αυτά τα δεδομένα σε υψηλότερες τάξεις, με στόχο να γίνουν ικανά να επιλύουν νέα προβλήματα (στο Gagne & Medsker, 1995).

Η βασική θεωρία της επίλυσης προβλημάτων αρχικά περιεγράφηκε από τους Newell, Shaw, and Simon (1958). Σε πολλές περιπτώσεις, ισχυρίστηκαν οι Newell & Simon (1972), η επίλυση προβλημάτων απαιτεί τη χρήση της ανάλυσης τρόπου-αποτελέσματος (means-ends analysis) (στο Langley et al., 2005, σ. 1242).

Μια άλλη θεωρία που συνέβαλε στη θεωρία της επίλυσης προβλημάτων είναι εκείνη της δοκιμής και πλάνης: Το άτομο αντιδρά στο ερέθισμα που προξενεί ένα πρόβλημα και αυτή του η αντίδραση ενισχύεται ή τιμωρείται. Μέσω της διαδικασίας

αυτής οι λύσεις που ενισχύονται πιθανά αποθηκεύονται προκειμένου να ανασυρθούν για την αντιμετώπιση μελλοντικών προβλημάτων.

Σημαντική συνεισφορά στην επίλυση προβλημάτων έδωσε και η θεωρία της Gestalt, η οποία αποτελεί μια ολιστική προσέγγιση. Ως θεωρία μάθησης θεωρεί ότι η μάθηση αποτελείται από τη σύλληψη μιας δομικής ολότητας και δεν είναι απλώς μια μηχανιστική αντίδραση σε ένα ερέθισμα, σε αντίθεση με τις μηχανιστικές αντιλήψεις των μοντέλων ερεθίσματος-απόκρισης. Διάφορες ιδέες και προσεγγίσεις προέκυψαν από αυτήν την διαφορετική φιλοσοφική προοπτική, γι' αυτό η επίγνωση και η αντίληψη του εδώ και τώρα έχουν κρίσιμη σημασία για την επίλυση προβλημάτων (Μαλικιώση-Λοΐζου, 1993).

Η ιστορία της έρευνας για την επίλυση προβλημάτων έχει διαδραματίσει κεντρικό ρόλο στη δημιουργία της γνωστικής επιστήμης (cognitive science) (Langley et al., 2005). Η επίλυση προβλημάτων αποτέλεσε εστία ενδιαφέροντος της λογιότητας από το 1933, όταν εκδόθηκε το σχετικό βιβλίο του Dewey. Γρήγορα θεωρήθηκε ότι σχετίζεται με την εκπαίδευση, την επιστήμη, την οικονομία, αλλά και την ψυχική υγεία (Heppner et al., 2004).

Η πρώιμη εστίαση κατά τις δεκαετίες του 1950 και 1960 αφορούσε τη βασική επιστήμη και εξέταζε την επίλυση προβλημάτων σε διάφορες συνθήκες, χρησιμοποιώντας απρόσωπα εργαστηριακά προβλήματα, όπως η επίλυση προβλημάτων στοιχειοσειράς (string problems), αναγραμματισμών ή μαθηματικών προβλημάτων (Heppner et al., 2004). Αυτού του είδους όμως τα προβλήματα, έχουν διαχρονικά μια σωστή λύση. Αντίθετα, η επίλυση των διαπροσωπικών προβλημάτων επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως τη συνθετότητα, την πολυπλοκότητα, τις διαφορές των ατόμων, την ύπαρξη πολλών εναλλακτικών λύσεων κ.ά. (Spivack & Shure, 1974). Οι Platt & Spivack (1975), επισημαίνουν τη διάκριση που πρέπει να γίνεται ανάμεσα στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων που αφορά σε απρόσωπα και σε εκείνη που αφορά σε διαπροσωπικά προβλήματα. Οι ερευνητές, σε ανασκόπηση ερευνών που μελετούσαν την ικανότητα επίλυσης απρόσωπων και διαπροσωπικών προβλημάτων, διαπίστωσαν μικρή σχέση ανάμεσα στις διαπροσωπικές γνωστικές δεξιότητες επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων και στη γενική νοημοσύνη και την πρωτοτυπία σκέψης (Platt & Spivack, 1975).

Στις δεκαετίες του 1960 και του 1970, οι Shure, Spivack και οι συνεργάτες τους πραγματοποίησαν μερικές από τις πρώτες και σημαντικότερες προγραμματικές έρευνες

στην εφαρμοσμένη επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων, οι οποίες επικεντρώθηκαν απευθείας στην ψυχολογική προσαρμογή. Η σύλληψη της επίλυσης προβλημάτων ως συσχέτισης σχετικά διακριτών διαδικασιών σκέψης, έγινε από τους Spivack και Shure, οι οποίοι πρωτοστάτησαν στην έρευνα δεξιοτήτων επίλυσης γνωστικών προβλημάτων -όπως η ευαισθησία στο πρόβλημα, η εναλλακτική σκέψη, η περιστασιακή σκέψη και η σκέψη- σε διαπροσωπικές καταστάσεις. Αυτή η πορεία ερευνών έδειξε, ότι ο αριθμός των εναλλακτικών λύσεων που δημιουργούνται για την επίλυση υποθετικών προβλημάτων συσχετίζεται θετικά με την εύρεση των καλύτερων λύσεων και με την καλύτερη ψυχολογική προσαρμογή γενικότερα (Shure, 1982).

Άλλα πρώιμα μοντέλα εφαρμοσμένης επίλυσης προβλημάτων αντιλαμβάνονταν την έννοια εντός μοντέλων διαδοχικών σταδίων (Heppner et al., 2004). Αντιπροσωπευτικό μοντέλο αυτής της προσέγγισης αποτελεί το μοντέλο πέντε σταδίων των D'Zurilla και Goldfried (1971) που περιλάμβανε α) το γενικό προσανατολισμό, β) τον ορισμό και τη διατύπωση προβλημάτων, γ) την παραγωγή εναλλακτικών λύσεων, δ) τη λήψη αποφάσεων και ε) την επαλήθευση.

Η σύλληψη της εφαρμοσμένης επίλυσης προβλημάτων ως κατασκευής με συγκεκριμένα και διακριτά στάδια, επέτρεψε στους ερευνητές να απομονώσουν συγκεκριμένες δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων. Αυτό, όχι μόνο διευκόλυνε τη διερεύνηση του ρόλου αυτών των δραστηριοτήτων, αλλά κυριότερα υπέδειξε συγκεκριμένες δεξιότητες οι οποίες αργότερα αποτέλεσαν το επίκεντρο ψυχολογικών παρεμβάσεων για μια σειρά ψυχολογικών προβλημάτων (π.χ. για την αντιμετώπιση της κατάθλιψης) (Heppner & Hillerbrand, 1991).

Στη δεκαετία του 1970, το ενδιαφέρον των ερευνητών επικεντρώθηκε επίσης και στο ρόλο των διαφορετικών επιπέδων του στρες που το άτομο βιώνει όταν αντιμετωπίζει διαφορετικά προβλήματα. Αργότερα τεκμηριώθηκε ότι τόσο το χαμηλό όσο και το υψηλό στρες μπορούν να επηρεάσουν και τη σωματική και την ψυχολογική ευημερία του ατόμου (π.χ. Fisher, 1986, Lazarus & Folkman 1984).

Η πρόοδος στην κατανόηση της πολυπλοκότητας της επεξεργασίας των πληροφοριών που σημειώθηκε κατά τη δεκαετία του 1980, οδήγησε στην ανάπτυξη δυναμικών και μη γραμμικών μοντέλων επίλυσης προβλημάτων. Επιπλέον, βοήθησε στην περαιτέρω αναγνώριση του ρόλου των ατομικών διαφορών στην εφαρμοσμένη επίλυση προβλημάτων (Heppner & Krauskopf, 1987). Μέσα στο κλίμα της γνωστικής επανάστασης (cognitive revolution) που χαρακτήριζε τις δεκαετίες του 1970 και 1980,

οι ερευνητές Butler και Meichenbaum (1981), μελετώντας το ζήτημα της επίλυσης προβλημάτων, επικεντρώθηκαν στην επίδραση γνωστικών μεταβλητών ανώτερου επιπέδου ή μεταγνωστικών μεταβλητών (higher order or metacognitive variables). Υποστήριξαν ότι κρίσιμο στοιχείο της επίλυσης προβλημάτων δεν είναι απλώς «η συγκεκριμένη γνώση ή οι διαδικασίες που εφαρμόζουν τα άτομα προκειμένου να επιλύσουν άμεσα τα προβλήματα, αλλά και ορισμένοι παράγοντες ανώτερου επιπέδου που επηρεάζουν το πώς (και το κατά πόσο) θα επιλύουν προβλήματα» (Butler & Meichenbaum, 1981, σ. 219, σε Heppner & Wang, 2003, σ. 129). Πιο αναλυτικά, οι Butler και Meichenbaum (1981) έδωσαν έμφαση στον κεντρικό ρόλο που κατέχει στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων ο τρόπος που το άτομο αξιολογεί την ικανότητά του να επιλύει προβλήματα. Κατά την ίδια χρονική περίοδο περίπου, οι μελετητές της αντιμετώπισης προβλημάτων (π.χ., Antonovsky, 1979) διατύπωσαν προτάσεις σε παρόμοιο κλίμα, υποστηρίζοντας ότι ο τρόπος που το άτομο αξιολογεί την ικανότητά του να επιλύει προβλήματα και να αντιμετωπίζει στρεσογόνες καταστάσεις σχετίζεται με την αποτελεσματική αντιμετώπιση του στρες (Heppner & Wang, 2003).

Στη δεκαετία του 1990 παρατηρήθηκε εκτενέστερη εξειδίκευση των εφαρμοσμένων μοντέλων επίλυσης προβλημάτων και της σχετικής κατάρτισης σε αυτή, καθώς και η ενσωμάτωση της έννοιας της αποτελεσματικής επίλυσης προβλημάτων, με αποτέλεσμα την εννοιοποίηση της επίλυσης προβλημάτων (Heppner et al., 2004). Στη συνέχεια, δόθηκε σημασία σε δημιουργικές προσεγγίσεις στην επίλυση προβλημάτων (Isaksen et al., 2010) καθώς και στον τρόπο που το ίδιο το άτομο αξιολογεί τις ικανότητές του όσον αφορά την επίλυση προβλημάτων. «Το να έχει ένα άτομο εμπιστοσύνη στις ικανότητές του να επιλύει προβλήματα συνήθως έχει ως αποτέλεσμα την πρόοδο στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων» (Heppner & Wang, 2003, σ. 127). Με άλλα λόγια, όταν το άτομο πιστεύει στις ικανότητές του να επιλύει προβλήματα με αποτελεσματικό τρόπο, τότε έχει περισσότερες πιθανότητες να προβεί στην αποτελεσματική επίλυσή τους.

5.2 Εφαρμογές της Επίλυσης Προβλημάτων

Η επίλυση προβλημάτων βρήκε εφαρμογές στη διοίκηση επιχειρήσεων (DeJoy, 2005. Jvan Aken et al., 2012. Goetsch & Davis, 2014) αλλά και στη θεραπευτική διαδικασία (D’Zurilla & Nezu, 2010) από το πρίσμα α) ενός

ολοκληρωμένου θεωρητικού μοντέλου, β) μιας βασικής δομής που έχει ως στόχο την εκτίμηση των αποτελεσμάτων των συμβουλευτικών υπηρεσιών, γ) της αξιολόγησης του τρόπου με τον οποίο οι πελάτες επεξεργάζονται την πληροφορία και αντιμετωπίζουν τις πλειάδες προσωπικών προβλημάτων και δ) ενός ευρέος φάσματος συμβουλευτικών παρεμβάσεων, όπως η εκπαίδευση στην επίλυση προβλημάτων τόσο για θεραπευτικούς όσο και για προληπτικούς σκοπούς (Heppner et al., 2004). Επιπλέον, η έρευνα έδειξε ότι η αποτελεσματική συμβουλευτική φαίνεται να οδηγεί όχι μόνο στην επίλυση των προβλημάτων των πελατών, αλλά και στη βελτίωση των αντιλήψεων των πελατών σχετικά με τις ικανότητές τους για επίλυση προβλημάτων (Heppner et al., 2004). Έτσι, η επίλυση προβλημάτων θεωρήθηκε χρήσιμη και βασική κατασκευή τόσο για τους ψυχολόγους και για τους άλλους επαγγελματίες παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών (Heppner et al., 2004).

Η επίλυση προβλημάτων έχει φανεί ότι συνιστά μια δεξιότητα που διδάσκεται και μαθαίνεται, από τις πολύ μικρές μάλιστα ηλικίες, όπως αυτή της προσχολικής εκπαίδευσης (Κουρμούση, 2012). Σχολικά προγράμματα που αναπτύχθηκαν με σκοπό την ενίσχυσή της σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρουσίασαν στατιστικά σημαντικά θετικά αποτελέσματα (Diekstra & Gravesteyn, 2008. Durlac et al., 2011. Payton et al., 2008, Κουρμούση, 2012). Η δυνατότητα ενίσχυσής της όμως έχει αποδειχθεί και σε παρεμβάσεις που διεξήχθησαν σε ενήλικες (Joiner et al., 2001. Ball et al., 2002). Ενόψει όλων αυτών, στην παρούσα μελέτη διερευνάται και η σχέση της επίλυσης προβλημάτων με την αυτοαποτελεσματικότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

5.3. Επίλυση Προβλημάτων και Αυτοαποτελεσματικότητα

Όταν ξεκινούν μία δράση, τα άτομα με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και επιμένουν περισσότερο στην επίτευξη του σκοπού τους, από εκείνους με χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα. Πιο αναλυτικά, τα άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα θέτουν στους εαυτούς τους υψηλότερους στόχους και εμμένουν σε αυτούς. Όταν συμβούν οπισθοδρομήσεις ή/και αποτυχίες, έχουν την τάση να ανακάμπτουν γρηγορότερα και να διατηρούν τη δέσμευσή τους απέναντι στους στόχους τους. Η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα επιτρέπει, επίσης, στα άτομα να επιλέγουν δύσκολες καταστάσεις, να εξερευνούν το περιβάλλον τους, να

δημιουργούν νέες καταστάσεις. Αντίθετα, τα άτομα με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα τρέφουν αμφιβολία για τον εαυτό τους και δεν μπορούν να κινητοποιηθούν μόνα τους. Δεν βρίσκουν νόημα ακόμα και στον καθορισμό ενός στόχου, εάν θεωρούν ότι δεν έχουν ό, τι χρειάζεται για να πετύχουν (Schwarzer & Hallum, 2008).

Το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να λειτουργήσει ως παρακινητικός ή αποτρεπτικός παράγοντας στην επίλυση προβλημάτων. Τα άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα επιλέγουν να εκτελούν πιο ενδιαφέρουσες, πιο απαιτητικές και πιο δύσκολες εργασίες, εμμένουν στην επίλυση των προβληματικών καταστάσεων που συναντούν και δεν υιοθετούν πρακτικές αποφυγής των προβλημάτων (π.χ., Bandura, 1986, 1989, 1997, 2006a. Bandura & Locke, 2003. Bellini, IsoniFilho, de Moura Junior & de Faria Pereira, 2016. Feldman & Kubota, 2015. Fenning & May, 2013. Honicke & Broadbent, 2016. Pajares & Graham, 1999. Schwarzer, 1992, κ.ά.).

5.4. Μέτρηση της Επίλυσης Προβλημάτων

Για τη μέτρηση της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων χρησιμοποιήθηκαν αρχικά τεχνικές εξομοίωσης (McGuire & Babbott, 1967). Αργότερα, οι Butler & Meichenbaum (1981) πρότειναν αρκετούς τρόπους αξιολόγησης της επίλυσης προβλημάτων κατηγοριοποιώντας τα κριτήρια σε:

- 1) *Κριτήρια δυνατοτήτων*: Τα ερωτηματολόγια αυτού του τύπου διερευνούν αν το άτομο κατέχει ή όχι τις δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για να λύσει ένα πρόβλημα. Παράδειγμα τέτοιου τύπου τεστ αποτελεί το Perdue Elementary Problem Solving Test των Feldhusen, Houtz & Ringenbach (1972).
- 2) *Κριτήρια παρατήρησης*: Πρόκειται για προφορικές συνεντεύξεις που αξιολογούν συμπεριφορές που αναφέρουν οι συμμετέχοντες ως τρόπους επίλυσης προβλημάτων, όπως το Preschool Interpersonal Problem Solving Test (PIPSTest) (Spivack & Shure, 1974) και το Means-Ends Problem Solving Test (MEPSTest) (Platt & Spivack, 1975).
- 3) *Κριτήρια αυτοπεριγραφής*: Πρόκειται για εργαλεία αυτοαναφοράς (self-report) που παρέχουν πληροφορίες είτε για τη στάση των ατόμων είτε για τις

πεποιθήσεις τους ως προς την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Παράδειγμα τέτοιου τύπου τεστ αποτελεί το Problem Solving Inventory (PSI) (Heppner & Peterson, 1982).

Πέραν των παραπάνω κριτηρίων, σημαντικός διαχωρισμός στις κλίμακες αξιολόγησης της ικανότητας επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων είναι η διάκρισή τους σε α) κλίμακες με κριτήρια διαδικασίας και β) κλίμακες κριτήρια αποτελεσμάτων (D’Zurilla & Maydeu-Olivares, 1995). Τα κριτήρια διαδικασίας αξιολογούν άμεσα τις γνωστικές και συμπεριφοριστικές δεξιότητες του ατόμου να βρίσκει λύσεις σε προβλήματα, ενώ τα κριτήρια αποτελεσμάτων αξιολογούνταν ικανότητά του να εφαρμόζει τις δεξιότητες αυτές αποτελεσματικά για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων (D’Zurilla & Maydeu-Olivares, 1995). Παραδείγματα κλιμάκων με κριτήρια διαδικασίας αποτελούν οι Social Problem Solving Inventory for Adolescents (Frauenknecht & Black, 1995) και Perceived Modes of Processing Inventory-Rational Processing (Burns & D’Zurilla, 1999). Παραδείγματα κλιμάκων με κριτήρια αποτελέσματος αποτελούν οι Interpersonal Problem Solving Assessment Technique (Getter & Nowinski, 1981) και Social problem Solving Assessment Battery (Sayers et al, 1995).

Όπως αναφέρουν οι Heppner και Wang (2003) στηριζόμενοι στα ευρήματα σχετικών ερευνών, ο τρόπος που τα άτομα αξιολογούν (appraise) την ικανότητά τους να επιλύουν προβλήματα σχετίζεται άμεσα όχι μόνο με τις πρακτικές που εφαρμόζουν προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα προβλήματά τους, αλλά με το κατά πόσον αισθάνονται ικανοί να επιλύουν τα προβλήματά τους καθώς και με την ψυχολογική προσαρμογή τους (Heppner & Baker, 1997. Heppner, Cooper, Mulholland & Wei, 2001. Heppner & Lee, 2002. Heppner, Witty & Dixon, 2004). Η εκτίμηση της επίλυσης προβλημάτων (problem-solving appraisal) ορίζεται από το «πώς το άτομο αξιολογεί τις ικανότητές του στην επίλυση προβλημάτων όπως επίσης και το στυλ προσέγγισης (ή αποφυγής) των προβλημάτων» (Heppner & Wang, 2003, σ. 128). Ο τρόπος με τον οποίο «το άτομο αξιολογεί τις δεξιότητές του στην επίλυση προβλημάτων αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο που πώς προσεγγίζει τη ζωή και τις συνθήκες της» (Heppner & Wang, 2003, σ. 129). Υιοθετώντας την άποψη αυτή, οι Heppner και Petersen (1982) κατασκεύασαν το Problem Solving Inventory (PSI), εργαλείο αυτοαναφοράς, που μετράει το πώς το ίδιο το άτομο αξιολογεί την ικανότητά του να επιλύει προβλήματα. Το ερωτηματολόγιο δηλαδή δεν μετρά τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων του ατόμου αυτές καθαυτές, αλλά, όπως όλα τα

εργαλεία αυτό-αναφοράς, μετρά τις πεποιθήσεις του ατόμου για την ικανότητα, τους τρόπους και το στυλ επίλυσης προβλημάτων που διαθέτει. Ο όρος 'προβλήματα' αναφέρεται σε ζητήματα που βιώνουν πολλοί άνθρωποι, σε καταστάσεις συχνές, όπως είναι η κατάθλιψη, η ανικανότητα ανάπτυξης φιλικών σχέσεων ή η απόφαση να ζητήσουν διαζύγιο.

Το PSI αποτελείται από 35 ερωτήματα (συμπεριλαμβανομένων και τριών filler items), που απαντώνται σε μια 6-βάθμια κλίμακα τύπου Likert, η οποία κυμαίνεται από το 1 («συμφωνώ απόλυτα») έως το 6 («διαφωνώ απόλυτα»). Αρχικά, οι Heppner και Petersen (1982) είχαν ως στόχο τους να κατασκευάσουν ένα ερωτηματολόγιο επίλυσης προβλημάτων, το οποίο θα αξιολογούσε τα πέντε κοινώς αναγνωρισμένα στάδια επίλυσης προβλημάτων: α) το γενικό προσανατολισμό (general orientation) β) τον καθορισμό του προβλήματος (problem definition), γ) τη δημιουργία εναλλακτικών λύσεων (generating alternatives), δ) τη λήψη αποφάσεων (decision making) και ε) την αξιολόγηση (evaluation). Ωστόσο, τα αποτελέσματα από την ανάλυση παραγόντων δεν υποστήριζαν την ύπαρξη αυτών των πέντε σταδίων. Αντίθετα, τα ερωτήματα της κλίμακας είχαν θετική φόρτιση σε έναν από τους εξής τρεις παράγοντες: α) στην Εμπιστοσύνη στην Ικανότητα Επίλυσης Προβλημάτων, β) στην Προσέγγιση Αποφυγής Προβλημάτων και γ) στον Προσωπικό Έλεγχο των Καταστάσεων. Αυτοί οι τρεις παράγοντες συγκροτούν τις αντίστοιχες τρεις υποκλίμακες:

- 1) *Εμπιστοσύνη στην Ικανότητα Επίλυσης Προβλημάτων (Problem-Solving Confidence – PSC)*: Αξιολογεί την αυτοπεποίθηση του ατόμου, την πίστη και την εμπιστοσύνη στις ικανότητές του να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων. Περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις (π.χ., «When faced with a novel situation, I have confidence that I can handle problems that may arise»). Χαμηλή βαθμολογία στην PSC σημαίνει υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης του ατόμου όσον αφορά την ικανότητά του να επιλύει προβλήματα.
- 2) *Προσέγγιση Αποφυγής Προβλημάτων (Approach-Avoidance Style – AAS)*: Αξιολογεί τη γενική τάση του ατόμου να προσεγγίζει ή να αποφεύγει τις διάφορες δραστηριότητες που σχετίζονται με την επίλυση προβλημάτων. Περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις (π.χ., «When making a decision, I weigh the consequences of each alternative and compare them against each other»). Χαμηλή βαθμολογία στην AAS σημαίνει ότι το άτομο υιοθετεί ένα στυλ προσέγγισης και όχι αποφυγής προβλημάτων.

3) *Προσωπικός Έλεγχος των Καταστάσεων (Personal Control – PC)*: Αξιολογεί το κατά πόσον το άτομο θεωρεί ότι έχει τον έλεγχο των συναισθημάτων και των συμπεριφορών του κατά την επίλυση προβλημάτων. Περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις (π.χ., «Even though I work on a problem, sometimes I feel like I am groping or wandering, and am not getting down to the real issue»). Χαμηλή βαθμολογία σημαίνει ότι το άτομο έχει θετική στάση όσον αφορά την ικανότητά του για αυτοέλεγχο.

Το PSI έχει προσαρμοστεί σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, γεγονός που το καθιστά ένα έγκυρο εργαλείο μέτρησης. Για παράδειγμα, έχει χορηγηθεί σε μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε δείγμα μαθητών λυκείου στην Ιταλία (Nota, Heppner, Soresi & Heppner, 2009. Nota, Heppner, Ginevra, Ferrari, Heppner & Soresi, 2013), σε Αμερικανούς μαθητές λυκείου Μεξικανικής καταγωγής (Huang & Flores, 2011) και σε Αμερικανούς φοιτητές κολλεγίου Αφρικανικής καταγωγής (Neville, Heppner & Li-fei, 1997), σε εφήβους στο Χονγκ Κονγκ (Cheng & Lam, 1997) και τη Νιγηρία (Salami & Aremu, 2006), σε φοιτητές κολλεγίου από τις ΗΠΑ (Heppner & Petersen, 1982), την Αυστραλία (Beccaria & Machin, 2010), την Τουρκία (Sahin, Sahin & Heppner, 1993), τη Νότια Αφρική (Heppner, Pretorius, Wei, Lee & Wang, 2002), καθώς και σε ενήλικες στον Καναδά (Marcotte, Alain & Gosselin, 1999) και τη Ρουμανία (Roşeanu & Marian, 2012).

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί το ερωτηματολόγιο Problem Solving Inventory (PSI), προκειμένου, όπως αναφέρθηκε να διερευνηθεί η σχέση της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων με την αυτό-αποτελεσματικότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων.

Β' ΜΕΡΟΣ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: Μεθοδολογία

Στο 6ο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας. Αρχικά, παρουσιάζονται ο σκοπός, οι στόχοι και οι βασικές υποθέσεις της έρευνας. Στη συνέχεια, αναφέρονται τα στοιχεία που δηλώνουν την ταυτότητά της. Ακολουθεί η περιγραφή της διαδικασίας συλλογής δεδομένων, των δημογραφικών και εργασιακών χαρακτηριστικών του δείγματος και των εργαλείων συλλογής δεδομένων. Το παρόν κεφάλαιο κλείνει με την περιγραφή της διαδικασίας ανάλυσης δεδομένων, τη σημασία και τις επιπτώσεις των αποτελεσμάτων της μελέτης στη θεωρία, στην έρευνα και στην εκπαίδευση τόσο σε εθνικό όσο και διεθνές επίπεδο.

6.1. Σκοπός, στόχοι και υποθέσεις της έρευνας

6.1.1. Σκοπός

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό τη μελέτη της αυτοαποτελεσματικότητας (δηλ. της αίσθησης της αποτελεσματικότητάς τους κατά την επιτέλεση του ρόλου τους) των Ελλήνων εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων, καθώς και τη διερεύνηση της επίδρασης της αυτοεκτίμησης, της συναισθηματικής νοημοσύνης, του κέντρου ελέγχου και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων σε αυτή.

6.1.2. Επιμέρους στόχοι

Η έρευνα στοχεύει να διερευνήσει την επίδραση δημογραφικών –όπως φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, οικογενειακή κατάσταση και ύπαρξη παιδιών- και εργασιακών παραγόντων –όπως η εργασία σε δημόσιο ή ιδιωτικό φορέα, η ειδικότητα, η βαθμίδα διδασκαλίας, ο τύπος εργασίας (μόνιμη ή μη), το εργασιακό ωράριο, τα έτη προϋπηρεσίας, η τοποθεσία του σχολείου, ο αριθμός μαθητών στην τάξη, η ύπαρξη διαγνωσμένων ή μη μαθητών με ειδικές ανάγκες, η υποστήριξη ή μη από συναδέλφους και προϊστάμενους- στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

6.1.3. Ερευνητικές υποθέσεις – Ερωτήματα της έρευνας

Οι υποθέσεις και τα ερωτήματα της έρευνας είναι τα κάτωθι:

- I. Οι δημογραφικοί παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο σπουδών, η οικογενειακή κατάσταση και η ύπαρξη παιδιών, σχετίζονται με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών;
- II. Οι εργασιακοί παράγοντες, όπως η εργασία σε δημόσιο ή ιδιωτικό φορέα, το είδος εργασιακής σχέσης (μόνιμη ή μη), η βαθμίδα εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια), η ειδικότητα, το εργασιακό ωράριο (κλασικό ή ολοήμερο για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση), η διάρκεια της προϋπηρεσίας, η τοποθεσία του σχολείου (ανάλογα με τον αριθμό κατοίκων της περιοχής), ο αριθμός μαθητών στην τάξη, η ύπαρξη μαθητών με δυσκολίες μαθησιακές ή διαγωγής (διαγνωσμένους ή μη), καθώς και η υποστήριξη από συναδέλφους και προϊστάμενους (Διευθυντές-Προϊστάμενες και Σχολικούς Συμβούλους), σχετίζονται με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και επιδρούν σε αυτή;
- III. Η αυτοεκτίμηση, η συναισθηματική νοημοσύνη, το κέντρον ελέγχου και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων των εκπαιδευτικών πιθανά σχετίζονται με την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Συγκεκριμένα, αναμένεται ότι όσο υψηλότερη είναι η αυτοεκτίμηση, η συναισθηματική νοημοσύνη και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων των συμμετεχόντων, τόσο υψηλότερη θα είναι η αυτοαποτελεσματικότητά τους. Επίσης, αναμένεται ότι όσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα του εσωτερικού κέντρου ελέγχου τόσο υψηλότερη θα είναι η αυτοαποτελεσματικότητά τους.

6.2. Ταυτότητα της έρευνας

Στα πλαίσια της παρούσας μελέτης, πραγματοποιήθηκε μια πανελλαδική διαδικτυακή, συγχρονικού τύπου ποσοτική έρευνα. Αναλυτικότερα:

Η έρευνα ήταν πανελλαδική καθώς απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων όλης της επικράτειας (πληθυσμός της έρευνας), από όπου προήλθε το τελικό δείγμα.

Επρόκειτο για διαδικτυακή έρευνα, αφού η υλοποίησή της διεξήχθη με χρήση του διαδικτύου. Συγκεκριμένα, η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσα από τον επίσημο ιστότοπο των ελληνικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των Ελλήνων εκπαιδευτικών (Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο) και μέσα από τους ιστοχώρους συλλόγων και συνδέσμων των εκπαιδευτικών σε όλη την επικράτεια.

Επιπλέον, η έρευνα ήταν συγχρονικού τύπου (cross-sectional), καθώς εξέταζε την ύπαρξη χαρακτηριστικών και συσχετίσεων σε συγκεκριμένο δείγμα και σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή.

Τέλος, η έρευνα ήταν ποσοτική, αφού η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίων και η επεξεργασία τους με στατιστική ανάλυση.

6.3. Συλλογή δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων είχε τρίμηνη διάρκεια και διεξήχθη από τον Απρίλιο έως τον Ιούνιο του 2014. Στην έρευνα κλήθηκαν να συμμετάσχουν οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων και όλων των βαθμίδων σε όλη την επικράτεια, μέσω ανάρτησης που εξηγούσε το φορέα και το σκοπό της έρευνας και διέθετε ειδικό σύνδεσμο (link). Όπως προαναφέρθηκε, η ανάρτηση φιλοξενήθηκε στην ιστοσελίδα του επίσημου διαδικτυακού χώρου των ελληνικών σχολείων και εκπαιδευτικών, δηλαδή του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου www.sch.gr, (με τον οποίο -σύμφωνα με τα στοιχεία που αναφέρει- συνδέονται το 99,98% των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δηλ. 16.453 μονάδες) εξυπηρετεί 160.000 εκπαιδευτικούς και έχουν προσωποποιημένη πρόσβαση 111.787 εκπαιδευτικοί. Φιλοξενήθηκε επίσης και σε όλους τους κύριους ενημερωτικούς ιστοχώρους εκπαιδευτικών (π.χ., www.alfavita.gr, www.esos.gr, www.ipaideia.gr, www.omer.gr, κλπ.) και σε επίσημες ιστοσελίδες εκπαιδευτικών συλλόγων-συνδέσμων (π.χ., www.pekade.gr, www.p-e-f.gr, www.inital.gr, www.specialeducation.gr, κλπ.). Οι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν να ακολουθήσουν το σύνδεσμο προχωρούσαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

6.4. Εργαλεία της έρευνας

Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο, εκτός από πληροφορίες δημογραφικών και εργασιακών παραγόντων, διερευνούσε τις εξής επιμέρους διαστάσεις:

1. Αυτοεκτίμηση
2. Συναισθηματική νοημοσύνη
3. Κέντρο ελέγχου
4. Επίλυση προβλημάτων
5. Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Στις παρακάτω υποενότητες ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή του δείγματος και των εργαλείων της έρευνας.

6.4.1. Δημογραφικά στοιχεία

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ερωτήθηκαν για το φύλο και την ηλικία τους, καθώς και για την οικογενειακή τους κατάσταση και την ύπαρξη παιδιών στην οικογένειά τους. Επίσης, ερωτήθηκαν για το επίπεδο σπουδών τους καλούμενοι να δηλώσουν το ανώτερο πτυχίο που διέθεταν (βασικό πτυχίο, Μεταπτυχιακό Τίτλο Ειδίκευσης, Διδακτορικό Δίπλωμα). Επιπλέον τους ζητήθηκε να αναφέρουν τυχόν επιμόρφωση σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας ή Κοινωνικής-Συναισθηματικής Μάθησης ή Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων και, σε περίπτωση που είχαν λάβει τέτοια, το φορέα υλοποίησης της επιμόρφωσης.

6.4.2. Εργασιακά στοιχεία

Ως προς τα στοιχεία που αφορούσαν στην εργασία τους, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν:

- α) τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούσαν
- β) τα ακριβή έτη διδακτικής προϋπηρεσίας τους

γ) τον αριθμό των κατοίκων της περιοχής όπου στεγάζεται το σχολείο που εργάζονταν κατά τη χρονική περίοδο διεξαγωγή της μελέτης. Ο αριθμός των κατοίκων εντάσσει τη σχολική μονάδα σε μια από τρεις βασικές κατηγορίες περιοχών: αγροτική, ημιαγροτική και αστική.

δ) το ωράριο εργασίας τους, δηλαδή εάν εργάζονταν με πλήρες ωράριο ή ήταν ημιαπασχολούμενοι

ε) το είδος του φορέα στον οποίον εργάζονταν (δημόσιο ή ιδιωτικό εκπαιδευτικό οργανισμό) και, σε περίπτωση που εργάζονταν σε δημόσιο εκπαιδευτικό ίδρυμα, το είδος σύμβασης εργασίας (δηλαδή εάν ήταν μόνιμοι ή αναπληρωτές)

στ) την κατοχή ή μη θέσης ευθύνης, δηλαδή εάν ήταν διευθυντές (σε σχολικές μονάδες Δημοτικού, Γυμνασίου ή Λυκείου) ή προϊστάμενοι (σε σχολικές μονάδες Νηπιαγωγείου) και, σε περίπτωση που κατείχαν τέτοια, τα έτη προϋπηρεσίας σε αυτή.

ζ) τον αριθμό μαθητών στην τάξη που δίδασκαν

η) την ύπαρξη μαθητών που σύμφωνα με γνωμάτευση υποστηρίζονταν ή χρειάζονταν υποστήριξη Ειδικής Αγωγής

θ) την ύπαρξη μαθητών που οι ίδιοι έκριναν ότι χρειάζονται υποστήριξη Ειδικής Αγωγής

ι) την ύπαρξη μαθητών που δυσκολεύονταν στην κατανόηση ή στην ομιλία της γλώσσας και, σε περίπτωση που υπήρχαν, τον αριθμό τους

ια) το αν εργάζονταν στην Ειδική Αγωγή. Σε περίπτωση που εργάζονταν στην Ειδική Αγωγή και, σε περίπτωση που εργάζονταν, το πλαίσιο (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη)

ιβ) την αλληλοϋποστήριξη με τους συναδέλφους στη σχολική μονάδα

ιγ) την υποστήριξη από προϊστάμενους

6.4.3. Περιγραφικά στοιχεία

Το δείγμα αποτελείται από 3668 εκπαιδευτικούς με μέση ηλικία τα 43,4 έτη ($SD=8,7$ έτη). Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

Πίνακας 1 - Δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών

		N	%
Φύλο	Ανδρας	1030	28,1
	Γυναίκα	2638	71,9
Ηλικία, μέση τιμή (SD)		43,4 (8,7)	
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	1015	27,8
	Έγγαμος	2298	63,0
	Σε διάσταση	74	2,0
	Διαζευγμένος	226	6,2
	Σε χηρεία	34	0,9
Έχετε παιδιά	Όχι	1407	38,4
	Ναι	2261	61,6
Ποιο είναι το ανώτατο πτυχίο που διαθέτετε	Βασικό	2452	66,9
	Μεταπτυχιακό	1059	28,9
	Διδακτορικό	154	4,2

Το 71,9% των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες. Επίσης, το 63,0% των συμμετεχόντων ήταν έγγαμοι και το 61,6% είχε παιδιά. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είχε βασικό πτυχίο με το ποσοστό να είναι 66,9% ενώ το 28,9% και το 4,2% των συμμετεχόντων είχε μεταπτυχιακό και διδακτορικό αντίστοιχα.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται στοιχεία που αφορούν στην εργασία των συμμετεχόντων.

Πίνακας 2 - Στοιχεία που αφορούν στην εργασία των εκπαιδευτικών

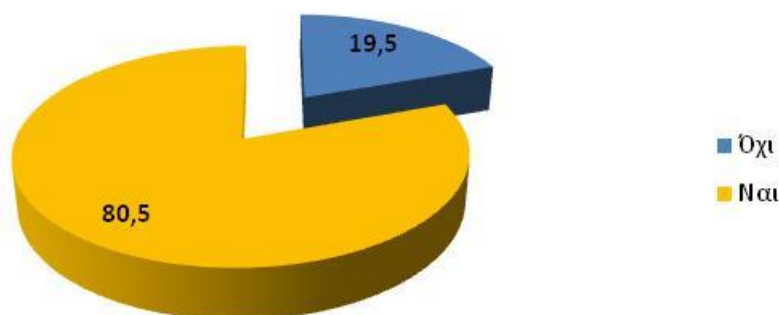
		N	%
Βαθμίδα εκπαίδευσης	Προσχολική	366	10,1
	Δημοτικό	1134	31,3
	Γυμνάσιο	838	23,1
	Λύκειο	1233	34,0
	Πανεπιστήμιο	57	1,6
Χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας, μέση τιμή (SD)		14,9 (8,4)	
Εργάζεστε σε δημόσιο ή σε ιδιωτικό εκπαιδευτικό οργανισμό	Δημόσιο	3267	89,1
	Ιδιωτικό	401	10,9
Εργάζεστε με πλήρες ωράριο ή είστε ημιαπασχολούμενος	Ημιαπασχολούμενος	344	9,4
	Πλήρης	3324	90,6
Σε περίπτωση που εργάζεστε σε δημόσιο σχολείο, είστε μόνιμος/η;	Όχι	714	19,5
	Ναι	2947	80,5
Είστε διευθυντής/ντρια (ή προϊστάμενος/η εφόσον πρόκειται για	Όχι	3188	86,9
	Ναι	480	13,1

προσχολική εκπαίδευση) σε σχολική μονάδα;			
Αν ναι, χρόνια προϋπηρεσίας στη θέση ευθύνης, μέση τιμή (SD) διάμεσος (ενδ. εύρος)		5,0 (5,3)	3 (1 - 7)
Διδάσκετε σε κλασικό ή ολοήμερο τμήμα;*	Κλασσικό	1179	78,6
	Ολοήμερο	321	21,4
Αριθμός μαθητών στην τάξη (μέσος όρος ανά διδακτική ώρα την ημέρα)		19,5 (8,0)	20 (16 - 24)
Εργάζεστε μήπως στην Ειδική Αγωγή	Όχι	3483	95,0
	Ναι	185	5,0
Έχετε στην τάξη σας μαθητές που υποστηρίζονται ή που χρειάζονται (σύμφωνα με γνωμάτευση) υποστήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής	Όχι	1798	49,0
	Ναι	1870	51,0
Έχετε στην τάξη σας μαθητές που πιστεύετε ότι χρειάζονται (σύμφωνα με τη δική σας γνώμη) υποστήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής;	Όχι	1094	29,8
	Ναι	2574	70,2
Έχετε στην τάξη σας μαθητές που δυσκολεύονται στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας;	Όχι	1412	38,5
	Ναι	2256	61,5
Αν ναι, πόσους		3,3 (3,1)	2 (2 - 4)

*αφορά μόνο στους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στην προσχολική αγωγή ή σε δημοτικό

Το 34,0% των συμμετεχόντων εργαζόταν σε λύκειο και το 31,3% σε δημοτικό. Μόνο το 1,6% των συμμετεχόντων δίδασκε σε πανεπιστήμιο. Ο μέσος αριθμός διδακτικών ετών ήταν 14,9 (SD=8,4 έτη). Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες εργάζονταν σε δημόσιο εκπαιδευτικό οργανισμό με το ποσοστό να είναι 89,1% και το 88,6% αυτών ήταν μόνιμοι.

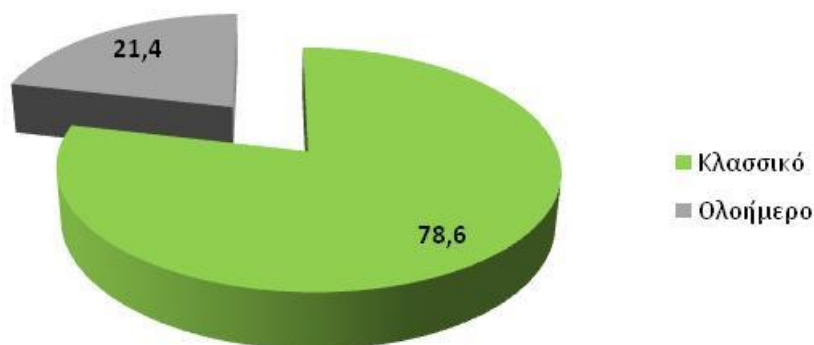
Σε περίπτωση που εργάζεστε σε δημόσιο σχολείο, είστε μόνιμος/η;



Γράφημα 1 - Ποσοστά μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών

Επίσης, το 90,6% των συμμετεχόντων εργάζονταν με πλήρες ωράριο. Το 13,1% των συμμετεχόντων είχε θέση διευθυντή (ή προϊστάμενου). Το 21,4% των συμμετεχόντων που εργάζονταν είτε στην προσχολική αγωγή είτε σε δημοτικό εργάζεται σε ολοήμερο τμήμα και το 78,6% σε κλασσικό.

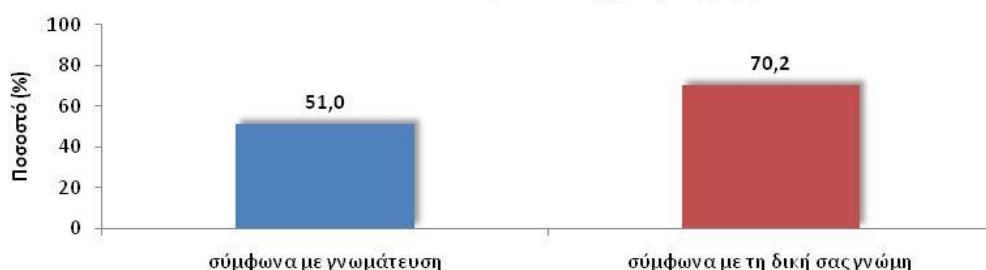
Διδάσκετε σε τμήμα:



Γράφημα 2 - Ποσοστό εκπαιδευτικών που εργάζονται σε κλασσικό ή ολοήμερο τμήμα.

Ο μέσος αριθμός μαθητών στην τάξη ήταν 19,5 (SD=8,0). Μόνο το 5% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη μελέτη εργάζονταν στην ειδική αγωγή. Το 51% των συμμετεχόντων είχε στην τάξη του μαθητές που υποστηρίζονται ή που χρειάζονται (σύμφωνα με γνωμάτευση) υποστήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και το 70,2% είχε στην τάξη του μαθητές που πιστεύει ότι χρειάζονται (σύμφωνα με τη δική του γνώμη) υποστήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής.

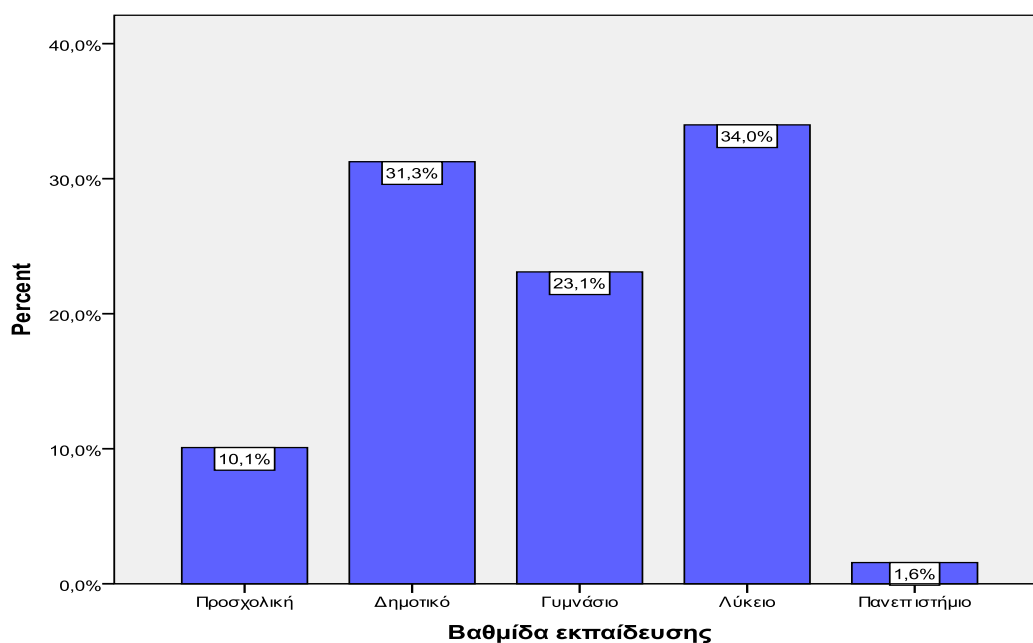
Έχετε στην τάξη σας μαθητές που υποστηρίζονται ή που χρειάζονται υποστήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής



Γράφημα 3 - Ποσοστό εκπαιδευτικών που στην τάξη τους έχουν μαθητές που υποστηρίζονται και εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι έχουν μαθητές που χρειάζονται υποστήριξη

Τέλος, το 61,5% των συμμετεχόντων είχε στην τάξη του μαθητές που δυσκολεύονται στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας.

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η βαθμίδα εκπαίδευσης που διδάσκουν οι συμμετέχοντες.



Γράφημα 4 - Ποσοστά εκπαιδευτικών ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης που διδάσκουν

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι ειδικότητες των συμμετεχόντων.

Πίνακας 3 - Οι ειδικότητες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

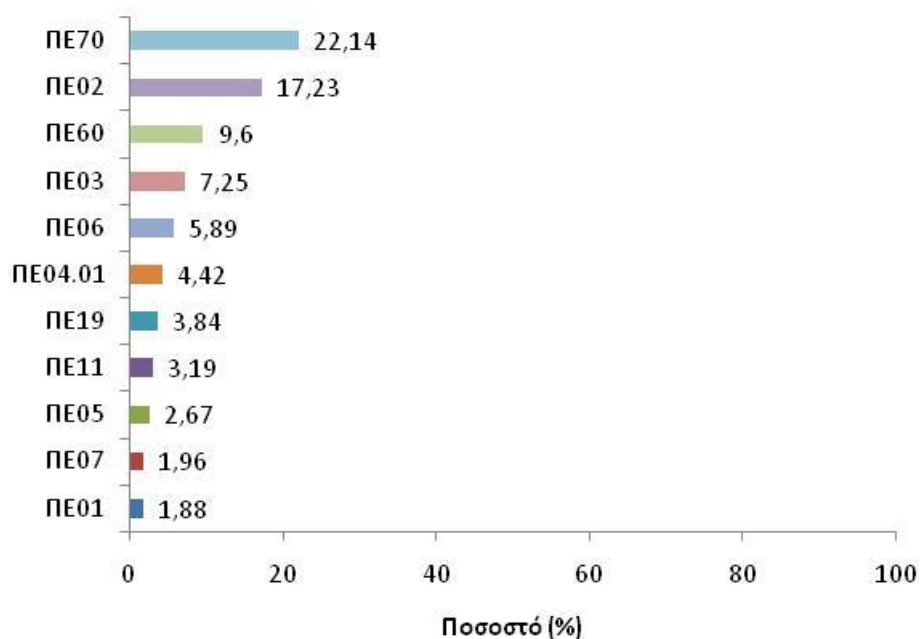
ΠΕ	N	%	ΠΕ	N	%
ΤΕ01.01	1	0,03	ΠΕ16	25	0,68
ΤΕ01.03	1	0,03	ΠΕ16.01	35	0,95
ΤΕ01.04	1	0,03	ΠΕ16.02	8	0,22
ΤΕ01.10	1	0,03	ΠΕ17.01	14	0,38
ΤΕ01.11	1	0,03	ΠΕ17.02	22	0,60
ΤΕ01.13	3	0,08	ΠΕ17.03	26	0,71
ΤΕ01.18	1	0,03	ΠΕ17.04	9	0,25
ΤΕ01.29	1	0,03	ΠΕ17.05	5	0,14
ΤΕ01.30	3	0,08	ΠΕ17.06	10	0,27
ΔΕ01.04	1	0,03	ΠΕ17.07	6	0,16
ΔΕ01.14	1	0,03	ΠΕ17.08	3	0,08
ΔΕ01.18	1	0,03	ΠΕ18.02	4	0,11
ΠΕ01	69	1,88	ΠΕ18.03	5	0,14
ΠΕ02	632	17,23	ΠΕ18.04	8	0,22
ΠΕ03	266	7,25	ΠΕ18.07	4	0,11

ΠΕ04.01	162	4,42	ΠΕ18.08	2	0,05
ΠΕ04.02	55	1,50	ΠΕ18.09	2	0,05
ΠΕ04.03	2	0,05	ΠΕ18.10	10	0,27
ΠΕ04.04	43	1,17	ΠΕ18.12	12	0,33
ΠΕ04.05	22	0,60	ΠΕ18.13	1	0,03
ΠΕ05	98	2,67	ΠΕ18.15	3	0,08
ΠΕ06	216	5,89	ΠΕ18.16	1	0,03
ΠΕ07	72	1,96	ΠΕ18.17	1	0,03
ΠΕ08	43	1,17	ΠΕ18.18	7	0,19
ΠΕ09	52	1,42	ΠΕ18.21	1	0,03
ΠΕ10	48	1,31	ΠΕ18.23	1	0,03
ΠΕ11	117	3,19	ΠΕ18.24	1	0,03
ΠΕ12.01	3	0,08	ΠΕ18.25	2	0,05
ΠΕ12.02	11	0,30	ΠΕ18.26	3	0,08
ΠΕ12.03	2	0,05	ΠΕ18.27	1	0,03
ΠΕ12.04	13	0,35	ΠΕ18.28	2	0,05
ΠΕ12.05	4	0,11	ΠΕ18.30	1	0,03
ΠΕ12.06	3	0,08	ΠΕ18.33	12	0,33
ΠΕ12.08	2	0,05	ΠΕ18.35	6	0,16
ΠΕ12.10	9	0,25	ΠΕ18.36	2	0,05
ΠΕ12.11	1	0,03	ΠΕ18.37	1	0,03
ΠΕ12.13	1	0,03	ΠΕ19	141	3,84
ΠΕ13	18	0,49	ΠΕ20	37	1,01
ΠΕ14.01	2	0,05	ΠΕ32	6	0,16
ΠΕ14.02	6	0,16	ΠΕ34	3	0,08
ΠΕ14.04	20	0,55	ΠΕ60	352	9,60
ΠΕ14.06	3	0,08	ΠΕ70	812	22,14
ΠΕ15	16	0,44	ΠΕ71	32	0,87

Ως προς την ειδικότητά τους, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν δάσκαλοι (ΠΕ70) με το ποσοστό να φτάνει το 22,14% και ακολουθούν οι φιλόλογοι (ΠΕ02) με ποσοστό 17,23% και οι νηπιαγωγοί με ποσοστό (ΠΕ60) 9,60%.

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνονται τα ποσοστά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναλόγως της ειδικότητάς του.

Ειδικότητα



Γράφημα 5 - Ποσοστά εκπαιδευτικών ανάλογα με την ειδικότητα

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται πληροφορίες για την περιοχή όπου εργάζονται οι συμμετέχοντες.

Πίνακας 4 - Στοιχεία που αφορούν στην περιοχή όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί

		N	%
Περιφέρεια	Ανατολική Μακεδονία και Θράκη	194	5,3
	Κεντρική Μακεδονία	614	16,7
	Δυτική Μακεδονία	118	3,2
	Περιφέρεια Ηπείρου	144	3,9
	Περιφέρεια Θεσσαλίας	225	6,1
	Ιόνιοι Νήσοι	89	2,4
	Δυτική Ελλάδα	180	4,9
	Στερεά Ελλάδα	276	7,5
	Αττική	1182	32,2
	Πελοπόννησος	218	5,9
	Βόρειο Αιγαίο	89	2,4
	Νότιο Αιγαίο	130	3,5
	Κρήτη	209	5,7
Πόσους κατοίκους έχει η περιοχή στην οποία διδάσκετε	Έως 1.999	363	9,9
	2.000 έως 9.999	783	21,3
	10.000 έως 250.000	1769	48,2
	250.000 και άνω	753	20,5
	Ναι	0	0,0

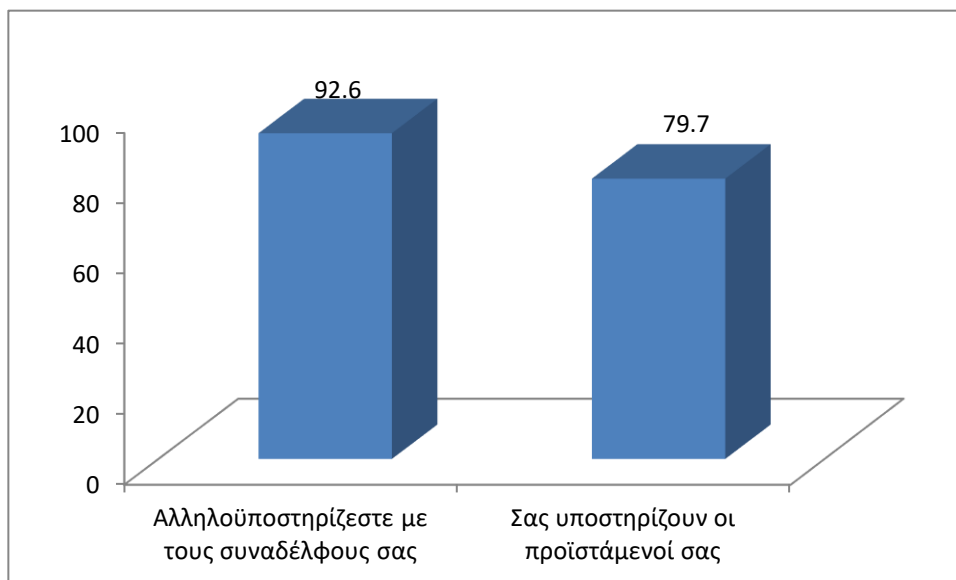
Η περιοχή που ασκείτε διδακτικό έργο είναι τόσο μακριά από τη μόνιμη κατοικία σας που αναγκάζεστε να διαμένετε μακριά από την οικογένειά σας	Όχι	3668	100,0
--	-----	------	-------

Το 32,2% των συμμετεχόντων εργαζόταν στην Αττική. Επίσης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εργαζόταν σε περιοχή με από 10.000 έως 250.000 κατοίκους, με το ποσοστό να φτάνει το 48,2%. Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται στοιχεία που αφορούν στην υποστήριξη που είχαν οι συμμετέχοντες από τους προϊστάμενους και τους συναδέλφους τους.

Πίνακας 5 - Στοιχεία που αφορούν στην υποστήριξη που είχαν οι εκπαιδευτικοί από τους προϊστάμενους και τους συναδέλφους τους

		N	%
Αλληλοϋποστηρίζετε με τους συναδέλφους σας, όταν χρειάζεται	Όχι	272	7,4
	Ναι	3396	92,6
Σας υποστηρίζουν οι προϊστάμενοί σας, όταν χρειάζεται	Όχι	744	20,3
	Ναι	2924	79,7

Το 92,6% των συμμετεχόντων αλληλοϋποστηρίζονταν με τους συναδέλφους τους όταν χρειάζεται. Επίσης, το 79,7% των εκπαιδευτικών είχε την υποστήριξη των προϊσταμένων τους, όταν την χρειάζονταν.



Γράφημα 6 - Ποσοστά εκπαιδευτικών που αλληλοϋποστηρίζονται με συναδέλφους τους ή υποστηρίζονται από προϊστάμενους

Στον Πίνακα 6 που ακολουθεί δίνονται στοιχεία που αφορούν στην επιμόρφωση των συμμετεχόντων.

Μόνο το 18,9% των συμμετεχόντων είχε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/ Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/ Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων.

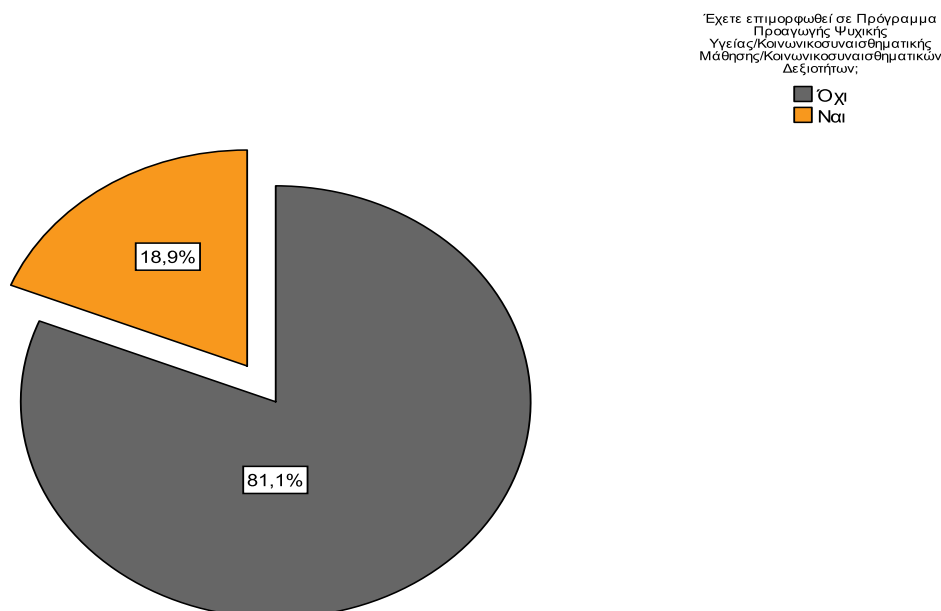
Πιο συγκεκριμένα, το 22,9% των συμμετεχόντων αυτών είχε παρακολουθήσει το πρόγραμμα «Δεξιότητες για παιδιά του Δημοτικού (ΚΕΘΕΑ ή Κέντρα Πρόληψης)» και το 19,2% το πρόγραμμα «Στοπ στην Ενδοσχολική Βία (ΕΨΥΠΕ)».

Πίνακας 6 - Στοιχεία που αφορούν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

		N	%
Έχετε επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/ Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/ Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων;	Όχι	2975	81,1
	Ναι	693	18,9
Αν ναι, προσδιορίστε:	Δεξιότητες για παιδιά του Δημοτικού (ΚΕΘΕΑ ή Κέντρα Πρόληψης)	159	22,9
	Ο κήπος με τις 11 γάτες (ΟΚΑΝΑ, Κέντρα Πρόληψης)	116	16,7
	Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο (Χατζηχρήστου Χ.)	60	8,7
	Στοπ στην Ενδοσχολική Βία (ΕΨΥΠΕ)	133	19,2

Παιχνίδια Παιδιών (ΟΚΑΝΑ, Κέντρα Πρόληψης)	63	9,1
Εγώ κι Εσύ γινόμαστε Εμείς: Πρόγραμμα Ελέγχου των Συγκρούσεων (ΟΚΑΝΑ, Κέντρα Πρόληψης)	35	5,1
Πρόγραμμα Ανάπτυξης Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Πλωμαρίτου Β.)	23	3,3
Στηρίζομαι στα πόδια μου (ΕΠΙΨΥ)	116	16,7
Ψυχική Υγεία και Διαπροσωπικές Σχέσεις (Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας και Υπ. Παιδείας)	33	4,8
Ξέρω τι ζητάω (Κέντρο Πρόληψης ΠΥΞΙΔΑ)	9	1,3
Το σπίτι των παιδιών (ΟΚΑΝΑ, Κέντρα Πρόληψης)	21	3,0
Βήματα για τη ζωή (Κουρμούση Ν., Κούτρας Β.)	69	10,0
Ο Πυξιδούλης και η Πυξιδούλα (Κέντρο Πρόληψης ΠΥΞΙΔΑ)	20	2,9
Άλλο	230	33,2

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται το ποσοστό των συμμετεχόντων που είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/ Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/ Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων.



Γράφημα 7 - Ποσοστά εκπαιδευτικών ανάλογα με το αν είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/ Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/ Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων

6.4.4. Μέτρηση Αυτοεκτίμησης

Για την μέτρηση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η ελληνική μετάφραση-προσαρμογή της *Κλίμακας Αυτο-Εκτίμησης του Rosenberg* (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES. Rosenberg, 1989) η οποία βρέθηκε ότι διαθέτει αξιόπιστες ψυχομετρικές ιδιότητες για χρήση στον ελληνικό πληθυσμό (Galanou et al., 2014). Η RSES περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις, οι οποίες δεν αναφέρονται σε καθορισμένους τομείς δραστηριότητας, αλλά ρωτούν για συγκεκριμένα συναισθήματα που αναδύονται από την αντίληψη του εαυτού. Οι ερωτήσεις απαντώνται σε 4-βάθμια κλίμακα τύπου Likert, που κυμαίνεται από το 1 («ποτέ») έως το 4 («πάντα»). Οι 5 από τις ερωτήσεις είναι θετικά διατυπωμένες (π.χ., «Συνολικά, είμαι ικανοποιημένος/η από τον εαυτό μου») και οι υπόλοιπες 5 αρνητικά (π.χ., «Αισθάνομαι ότι δεν είναι πολλά αυτά για τα οποία θα μπορούσα να είμαι περήφανος/η»). Η συγκέντρωση υψηλής βαθμολογίας μεταφράζεται σε υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης.

Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α της ελληνικής έκδοσης της κλίμακας διαμορφώνεται σε 0.809 (Galanou et al., 2014).

6.4.5. Μέτρηση Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η ελληνική μετάφραση-προσαρμογή της κλίμακας *Wong and Law Emotional Intelligence Scale* (WLEIS. Wang & Law, 2002), η οποία βρέθηκε ότι έχει αξιόπιστες ψυχομετρικές ιδιότητες για χρήση στον ελληνικό πληθυσμό (Kafetsios & Zampetakis, 2008). Περιλαμβάνει 16 ερωτήματα-δηλώσεις, τα οποία ταξινομούνται ανά τέσσερα σε τέσσερις υποκλίμακες-διαστάσεις. Το άτομο αναφέρει το κατά πόσον συμφωνεί ή διαφωνεί με την κάθε ερώτηση-δήλωση. Οι απαντήσεις δίνονται με τη βοήθεια μιας 7-βάθμιας κλίμακας τύπου Likert, η οποία κυμαίνεται από το 1 («Διαφωνώ απόλυτα») έως το 5 («Συμφωνώ απόλυτα»).

Οι υποκλίμακες της WLEIS αξιολογούν τις τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και είναι οι ακόλουθες:

- 1) *Αντίληψη των Συναισθημάτων του Εαυτού (Self-Emotions Appraisal – SEA)*: Περιλαμβάνει 4 ερωτήματα και αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου όσον

αφορά την κατανόηση και την έκφραση των συναισθημάτων του (π.χ., «Πραγματικά καταλαβαίνω ό,τι αισθάνομαι»).

- 2) *Αντίληψη των Συναισθημάτων του Άλλου (Others-Emotions Appraisal – OEA)*: Περιλαμβάνει 4 ερωτήματα και αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου όσον αφορά την κατανόηση και την έκφραση των συναισθημάτων των άλλων ατόμων (π.χ., «Γνωρίζω πάντα τα συναισθήματα των φίλων μου, από τη συμπεριφορά τους»).
- 3) *Χρήση των Συναισθημάτων (Use of Emotion – UOE)*: Περιλαμβάνει 4 ερωτήματα και αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τα συναισθήματά του, προκειμένου να επιτύχει τους προσωπικούς του στόχους και να έχει την επιθυμητή επίδοση (π.χ., «Πάντα θα ενθάρρυνα τον εαυτό μου να προσπαθήσει για το καλύτερο»).
- 4) *Ρύθμιση των Συναισθημάτων (Regulation of Emotion – ROE)*: Περιλαμβάνει 4 ερωτήματα και αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει αποτελεσματικά τα συναισθήματά του (π.χ., «Είμαι ικανός/ή να διατηρώ την ψυχραιμία μου ώστε να χειρίζομαι τις δυσκολίες με τη λογική»).

Η βαθμολογία σε κάθε επιμέρους διάσταση της WLEIS, προκύπτει από το μέσο όρο των απαντήσεων στις ερωτήσεις που συγκροτούν τη συγκεκριμένη υποκλίμακα. Υψηλή βαθμολογία σημαίνει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη.

Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α της ελληνικής έκδοσης της κλίμακας διαμορφώνεται σε 0.90. (Kafetsios & Zampetakis, 2008).

6.4.6. Μέτρηση Κέντρου Ελέγχου

Για τη μέτρηση του κέντρου ελέγχου των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η ελληνική μετάφραση-προσαρμογή (Kourmoussi, Xythali & Koutras, 2015) της κλίμακας *Multidimensional Locus of Control Scale* LOC (Levenson, 1973). Η LOC αποτελείται από 24 ερωτήματα, που απαντώνται σε μια 6-βάθμια κλίμακα τύπου Likert, η οποία κυμαίνεται από το -3 («διαφωνώ απόλυτα») έως το +3 («συμφωνώ απόλυτα»). Προκύπτουν τρεις διαστάσεις του κέντρου ελέγχου, που συγκροτούν τις αντίστοιχες τρεις υποκλίμακες:

- 1) *Εσωτερικό Κέντρο Ελέγχου (Internal)*: Περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις, που αξιολογούν το κατά πόσο το άτομο θεωρεί ότι έχει τον έλεγχο της ζωής του

(π.χ., «*Το αν θα είμαι ή όχι ηγέτης, εξαρτάται περισσότερο από τις δικές μου ικανότητες*»).

- 2) *Σημαντικοί Άλλοι (Powerful Others)*: Περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις, που αξιολογούν το κατά πόσο το άτομο θεωρεί ότι η ζωή του είναι υπό τον έλεγχο σημαντικών άλλων ατόμων (π.χ., «*Αισθάνομαι πως ό,τι συμβαίνει στη ζωή μου καθορίζεται ως επί το πλείστον από ισχυρούς ανθρώπους*»).
- 3) *Τύχη (Chance)*: Περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις, που αξιολογούν το κατά πόσο το άτομο θεωρεί ότι η τύχη ευθύνεται για την ζωή του (π.χ., «*Σε μεγάλο βαθμό, η ζωή μου ελέγχεται από τυχαία γεγονότα*.»).

Η βαθμολογία σε κάθε επιμέρους διάσταση της LOC, προκύπτει από το μέσο όρο των απαντήσεων στις ερωτήσεις που συγκροτούν τη συγκεκριμένη υποκλίμακα. Υψηλή βαθμολογία σημαίνει υψηλά επίπεδα εσωτερικού κέντρου ελέγχου.

Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α της ελληνικής έκδοσης της κλίμακας διαμορφώνεται σε 0.74 για τη διάσταση «Εσωτερικό Κέντρο Ελέγχου», 0.79 για τη διάσταση «Σημαντικοί Άλλοι» και 0.79 για τη διάσταση «Τύχη» (Kourmoussi, Xythali & Koutras, 2015).

6.4.7. Μέτρηση Επίλυσης Προβλημάτων

Για τη μέτρηση της εκτίμησης των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ικανότητά τους να επιλύουν προβλήματα χρησιμοποιήθηκε η ελληνική μετάφραση-προσαρμογή του ερωτηματολογίου *Problem Solving Inventory PSI* (Heppner & Peterson, 1982), η οποία έχει σταθμιστεί για χρήση στον ελληνικό πληθυσμό εκπαιδευτικών (Kourmoussi et al., 2016). Το PSI αποτελείται από 35 ερωτήματα (συμπεριλαμβανομένων και τριών filler items), που απαντώνται σε μια 6-βάθμια κλίμακα τύπου Likert, η οποία κυμαίνεται από το 1 («*συμφωνώ απόλυτα*») έως το 6 («*διαφωνώ απόλυτα*»). Προκύπτουν τρεις διαστάσεις της εκτίμησης επίλυσης προβλημάτων, που συγκροτούν τις αντίστοιχες τρεις υποκλίμακες:

- 1) *Εμπιστοσύνη στην Ικανότητα Επίλυσης Προβλημάτων (Problem-Solving Confidence – PSC)*: Αξιολογεί την αυτοπεποίθηση του ατόμου, την πίστη και την εμπιστοσύνη στις ικανότητές του να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων. Περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις (π.χ., «*Όταν αντιμετωπίζω μια πρωτόγνωρη κατάσταση, είμαι πεπεισμένος/η ότι μπορώ να*

χειριστώ τα προβλήματα που πιθανά να προκύψουν.»). Χαμηλή βαθμολογία στη διάσταση «Εμπιστοσύνης στην Ικανότητα Επίλυσης Προβλημάτων» σημαίνει υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης του ατόμου όσον αφορά την ικανότητά του να επιλύει προβλήματα.

- 2) *Προσέγγιση Αποφυγής Προβλημάτων* (2) *Approach-Avoidance Style – AAS*): Αξιολογεί τη γενική τάση του ατόμου να προσεγγίζει ή να αποφεύγει τις διάφορες δραστηριότητες που σχετίζονται με την επίλυση προβλημάτων. Περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις (π.χ., «Όταν παίρνω μια απόφαση, ζυγίζω τις συνέπειες κάθε εναλλακτικής λύσης και τις συγκρίνω μεταξύ τους»). Χαμηλή βαθμολογία στη διάσταση «Προσέγγισης Αποφυγής Προβλημάτων» σημαίνει ότι το άτομο υιοθετεί ένα στυλ προσέγγισης και όχι αποφυγής προβλημάτων.
- 3) *Προσωπικός Έλεγχος των Καταστάσεων* (3) *Personal Control – PC*) : Αξιολογεί το κατά πόσον το άτομο θεωρεί ότι έχει τον έλεγχο των συναισθημάτων και των συμπεριφορών του κατά την επίλυση προβλημάτων. Περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις (π.χ., «Ακόμη και όταν ασχολούμαι επισταμένα με ένα πρόβλημα, μερικές φορές αισθάνομαι ότι 'χάνομαι από εδώ κι από εκεί' και δε φθάνω στην ουσία του. »). Χαμηλή βαθμολογία σημαίνει ότι το άτομο έχει θετική στάση όσον αφορά την ικανότητά του για αυτοέλεγχο.

Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α της ελληνικής έκδοσης της κλίμακας διαμορφώνεται σε 0.90 για τη διάσταση «Εμπιστοσύνη στην Ικανότητα Επίλυσης Προβλημάτων», 0.89 για τη διάσταση «Προσέγγιση Αποφυγής Προβλημάτων», 0.79 για τη διάσταση «Προσωπικός Έλεγχος των Καταστάσεων» και 0.91 για τη συνολική βαθμολογία της κλίμακας (Kourmoussi et al., 2016).

6.4.8. Μέτρηση Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών

Για τη μέτρηση της εκτίμησης των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην αποτελεσματικότητά τους χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση της κλίμακας Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES. Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001), η οποία έχει σταθμιστεί για χρήση στον ελληνικό πληθυσμό και έχει βρεθεί ότι διαθέτει έγκυρες ψυχομετρικές ιδιότητες (Tsigilis, Koustelios και Grammatikopoulos, 2010). Η TSES περιλαμβάνει 24 ερωτήσεις, οι οποίες αξιολογούν τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων και καθηκόντων, που υπαγορεύονται από το επάγγελμά τους. Οι

απαντήσεις δίνονται σε μια 9-βάθμια κλίμακα τύπου Likert, και κυμαίνονται από το 1 έως το 9, σύμφωνα με το βαθμό (Καθόλου-Πάρα πολύ) ή την ποσότητα των πραγμάτων (Τίποτε-Πάρα πολλά) που ο ερωτώμενος πιστεύει ότι μπορεί να καταφέρει. Οι 24 ερωτήσεις της κλίμακας υπάγονται σε τρεις επιμέρους διαστάσεις, που διαμορφώνουν τις εξής τρεις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου:

1) Την *αποτελεσματικότητα στη χρήση διδακτικών στρατηγικών*: Αξιολογεί την αντιλαμβανόμενη ικανότητα του εκπαιδευτικού να χρησιμοποιεί με επιτυχία ποικίλες διδακτικές στρατηγικές, με ερωτήσεις π.χ. του τύπου «Πόσο καλά μπορείτε να εφαρμόζετε εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη σας;». Περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις.

2) Την *αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης* με ερωτήσεις: Αξιολογεί την αντιλαμβανόμενη ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται με επιτυχία την τάξη του και να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τα προβλήματα που ανακύπτουν, με ερωτήσεις π.χ. του τύπου «Πόσο καλά μπορείτε να αντιμετωπίζετε ανυπάκουους-προκλητικούς μαθητές;». Περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις.

3) Την *αποτελεσματικότητα στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών*: Αξιολογεί την αντιλαμβανόμενη ικανότητα του εκπαιδευτικού να παρακινεί τους μαθητές του ώστε να συμμετέχουν στη διδασκαλία, με ερωτήσεις π.χ. του τύπου «Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να βοηθάτε τους μαθητές σας να εκτιμούν τη μάθηση;». Περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις.

Η βαθμολογία σε κάθε επιμέρους διάσταση της κλίμακας προκύπτει από το μέσο όρο της βαθμολογίας του συνόλου των ερωτήσεων που τη συγκροτούν. Η συνολική επίδοση για την αυτοαποτελεσματικότητα προκύπτει από το μέσο όρο της βαθμολογίας των τριών υποκλιμάκων. Οι υψηλές επιδόσεις στη συνολική βαθμολογία της κλίμακας σημαίνουν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α της ελληνικής έκδοσης της κλίμακας διαμορφώνεται σε 0.96 για τη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη χρήση διδακτικών στρατηγικών», 0.99 για τη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης» και 0.98 για τη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών» (Tsigilis, Koustelios και Grammatikopoulos, 2010).

6.5. Ανάλυση δεδομένων

Για την περιγραφή των ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν οι μέσες τιμές (mean), οι τυπικές αποκλίσεις (Standard Deviation=SD) και οι διάμεσοι (median), καθώς και τα ενδοτεταρτημοριακά εύρη (interquartile range).

Οι απόλυτες (N) και οι σχετικές (%) συχνότητες χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των ποιοτικών μεταβλητών.

Για τη σύγκριση ποσοτικών μεταβλητών μεταξύ δυο ομάδων χρησιμοποιήθηκε το Student's t-test.

Για τη σύγκριση ποσοτικών μεταβλητών μεταξύ περισσότερων από δυο ομάδων χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος ανάλυσης διασποράς (ANOVA).

Για τον έλεγχο της σχέσης δυο ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson (r). Η συσχέτιση θεωρείται χαμηλή όταν ο συντελεστής συσχέτισης (r) κυμαίνεται από 0,1 έως 0,3, μέτρια όταν ο συντελεστής συσχέτισης κυμαίνεται από 0,31 έως 0,5 και υψηλή όταν ο συντελεστής είναι μεγαλύτερος από 0,5.

Η ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression analysis) με τη διαδικασία διαδοχικής ένταξης/αφαίρεσης (step wise) χρησιμοποιήθηκε για την εύρεση ανεξάρτητων παραγόντων που σχετίζονται με τις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών από την οποία προέκυψαν συντελεστές εξάρτησης (β) και τα τυπικά σφάλματά τους (standard errors=SE).

Τα επίπεδα σημαντικότητας είναι αμφίπλευρα και η στατιστική σημαντικότητα τέθηκε στο 0,05.

Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 19.0.

6.6 Σημασία και επιπτώσεις των αποτελεσμάτων της έρευνας σε θεωρία, έρευνα και πράξη σε εθνικό και διεθνές επίπεδο

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης πρόκειται να συνεισφέρουν σημαντικά στη θεωρητική επιστημονική γνώση και στην έρευνα με:

α) τον εμπλουτισμό της διεθνούς επιστημονικής βιβλιογραφίας: Δεν φαίνεται να έχει μελετηθεί έως σήμερα συνολικά η επίδραση συγκεκριμένων ικανοτήτων-δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών - οι οποίες είναι δυνατόν να βελτιωθούν μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες παρεμβάσεις - στην εργασιακή αυτοαποτελεσματικότητά τους.

β) τον εμπλουτισμό της ελληνικής επιστημονικής βιβλιογραφίας: Δεν έχει διεξαχθεί έως σήμερα έρευνα πανεθνικής εμβέλειας, ή μικρότερη, που να μελετά τη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με προσωπικά και εργασιακά χαρακτηριστικά, όπως επίσης σε σχέση με την αυτοεκτίμηση, τη συναισθηματική νοημοσύνη, το κέντρο ελέγχου και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Στην ελληνική βιβλιογραφία δεν συμπεριλαμβάνονται έρευνες που να αναδεικνύουν διαφορές και ομοιότητες σε χαρακτηριστικά και δεξιότητες εκπαιδευτικών προερχόμενων από διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες και ειδικότητες (π.χ. εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί επαγγελματικής εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής)

Η παρούσα μελέτη, πέραν της συνεισφοράς της στη θεωρία και έρευνα μπορεί να συμβάλει και στην εφαρμοσμένη επιστημονική γνώση στο χώρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αφού μπορεί να αποτελέσει σημείο αναφοράς για τη διαμόρφωση πολιτικών για την εκπαίδευση, που θα αφορούν στοχευμένες επιμορφώσεις για τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς με τη διαμεσολάβηση των επίσημων φορέων της πολιτείας, αλλά και αφετηρία ουσιαστικών παρεμβάσεων για τον εμπλουτισμό των πανεπιστημιακών προγραμμάτων σπουδών όλων των ειδικοτήτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο: Αποτελέσματα

Φιλοξενούνται τα αποτελέσματα της έρευνας όπου δίνονται οι βαθμολογίες του δείγματος στις κλίμακες αυτοεκτίμησης, συναισθηματικής νοημοσύνης, κέντρου ελέγχου και ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, παρουσιάζονται αναλυτικά οι επιδόσεις τους στις ερωτήσεις της κλίμακας επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας (TSES) και οι συσχετίσεις που προέκυψαν κατά την επεξεργασία των δεδομένων.

7.1. Βαθμολογίες στις κλίμακες του ερωτηματολογίου

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι βαθμολογίες των συμμετεχόντων στις κλίμακες αυτοεκτίμησης, συναισθηματικής νοημοσύνης, κέντρου ελέγχου και ικανότητας επίλυσης προβλημάτων.

Πίνακας 7 - Βαθμολογίες των εκπαιδευτικών στις κλίμακες αυτοεκτίμησης, συναισθηματικής νοημοσύνης, κέντρου ελέγχου και ικανότητας επίλυσης προβλημάτων

	Μέση τιμή	SD
<i>Συναισθηματική Νοημοσύνη – WLEIS</i>		
Αντίληψη των Συναισθημάτων του Εαυτού	6,1	0,8
Ρύθμιση των Συναισθημάτων	5,8	0,8
Χρήση των Συναισθημάτων	5,8	1,0
Αντίληψη των Συναισθημάτων του Άλλου	5,2	1,3
<i>Κέντρο Ελέγχου – LOC</i>		
Εσωτερικό Κέντρο Ελέγχου	27,9	4,9
Σημαντικοί Άλλοι	14,5	6,7
Τύχη	13,4	6,8
<i>Αυτοεκτίμηση – RSES</i>	57,4	9,3
<i>Ικανότητα Επίλυσης Προβλημάτων – PSI</i>		
Εμπιστοσύνη στην Ικανότητα Επίλυσης Προβλημάτων	25,4	7,8
Προσέγγιση Αποφυγής Προβλημάτων	38,5	11,8

Προσωπικός Έλεγχος των Καταστάσεων	14,6	5,1
Total PSI score	78,5	21,7

Όσον αφορά τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, η μέση τιμή στη διάσταση «Αντίληψη των Συναισθημάτων του Εαυτού» της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν 6,1 μονάδες (SD=0,8 μονάδες), στη διάσταση «Ρύθμιση των Συναισθημάτων» ήταν 5,8 μονάδες (SD=0,8 μονάδες), στη διάσταση «Χρήση των Συναισθημάτων» ήταν 5,8 μονάδες (SD=1,0 μονάδες) και στη διάσταση «Αντίληψη των Συναισθημάτων του Άλλου» ήταν 5,2 μονάδες (SD=1,3 μονάδες).

Επίσης, όσον αφορά τις διαστάσεις του κέντρου ελέγχου, η μέση τιμή στη διάσταση «Εσωτερικό Κέντρο Ελέγχου» της κλίμακας κέντρου ελέγχου ήταν 27,9 μονάδες (SD=4,9 μονάδες), στη διάσταση «Σημαντικοί Άλλοι» ήταν 14,5 μονάδες (SD=6,7 μονάδες) και στη διάσταση «Τύχη» ήταν 13,4 μονάδες (SD=6,8 μονάδες).

Ακόμα, η μέση βαθμολογία στην κλίμακα αυτοεκτίμησης ήταν 57,4 μονάδες (SD=9,3 μονάδες).

Τέλος, όσον αφορά την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η μέση τιμή στη διάσταση «Εμπιστοσύνη στην Ικανότητα Επίλυσης Προβλημάτων» της κλίμακας ικανότητας επίλυσης προβλημάτων ήταν 25,4 μονάδες (SD=7,8 μονάδες), στη διάσταση «Προσέγγιση Αποφυγής Προβλημάτων» ήταν 38,5 μονάδες (SD=11,8 μονάδες) και στη διάσταση «Προσωπικός Έλεγχος των Καταστάσεων» ήταν 14,6 μονάδες (SD=5,1 μονάδες). Η μέση τιμή στη συνολική βαθμολογία της κλίμακας ικανότητας επίλυσης προβλημάτων ήταν 78,5 μονάδες (SD=21,7 μονάδες).

7.2. Βαθμολογία στην κλίμακα της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (TSES)

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται αναλυτικά οι ερωτήσεις και οι βαθμολογίες της κλίμακας επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (TSES). Οι ερωτήσεις μπορούν να πάρουν τιμές από 1 («καθόλου») μέχρι 9 («πάρα πολύ/ πάρα πολλά»).

Πίνακας 8 - Βαθμολογίες στις ερωτήσεις της κλίμακας επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (TSES)

	Μέση Τιμή	SD
<i>Αποτελεσματικότητα στη χρήση διδακτικών στρατηγικών</i>		
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να χρησιμοποιείτε ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης;	7,21	1,22
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να παρέχετε εναλλακτικές επεξηγήσεις ή παραδείγματα, όταν οι μαθητές είναι μπερδεμένοι;	8,00	0,93
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να παράγετε δημιουργικά ερωτήματα για τους μαθητές σας;	7,78	0,99
Πόσο καλά πιστεύετε ότι μπορείτε να εφαρμόζετε εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη σας;	7,61	1,07
Πόσο καλά πιστεύετε ότι μπορείτε να ανταποκρίνεστε σε δύσκολα ερωτήματα των μαθητών σας;	7,81	0,97
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να μετράτε στους μαθητές σας το βαθμό κατανόησης όσων έχετε διδάξει;	7,67	0,91
Πόσο καλά πιστεύετε ότι μπορείτε να παρέχετε κατάλληλες προκλήσεις για τους πολύ ικανούς μαθητές;	7,50	1,06
Πόσα πράγματα πιστεύετε ότι μπορείτε να κάνετε, για να προσαρμόσετε τις διδασκαλίες σας στο κατάλληλο επίπεδο για κάθε μαθητή;	7,30	1,11
<i>Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης</i>		
Πόσο καλά πιστεύετε ότι μπορείτε να θεσπίζετε ένα σύστημα διαχείρισης τάξης, με κάθε τάξη μαθητών σας;	7,36	1,16
Πόσο καλά πιστεύετε ότι μπορείτε να εμποδίζετε λίγους «προβληματικούς» μαθητές να καταστρέφουν ένα ολόκληρο μάθημα;	7,25	1,27
Πόσο καλά πιστεύετε ότι μπορείτε να αντιμετωπίζετε ανυπάκουους-προκλητικούς μαθητές;	7,29	1,24
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να καθιστάτε ξεκάθαρες τις προσδοκίες σας για τη συμπεριφορά των μαθητών;	7,68	1,08
Πόσο καλά πιστεύετε ότι μπορείτε να καθιερώνετε ρουτίνες, ώστε οι δραστηριότητές σας να κυλούν ομαλά;	7,42	1,17
Πόσα πράγματα πιστεύετε ότι μπορείτε να κάνετε, για να ελέγχετε τη διασπαστική συμπεριφορά μαθητών στην τάξη σας;	7,05	1,10
Πόσα πράγματα πιστεύετε ότι μπορείτε να κάνετε για να καταφέρνετε τους μαθητές σας να τηρούν τους κανόνες της τάξης;	7,40	1,07

Πόσα πράγματα πιστεύετε ότι μπορείτε να κάνετε, για να ηρεμείτε ένα μαθητή που έχει διασπαστική συμπεριφορά ή είναι θορυβώδης;	7,15	1,16
<i>Αποτελεσματικότητα στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών</i>		
Πόσα πράγματα πιστεύετε ότι μπορείτε να κάνετε, για να πιστεύουν οι μαθητές σας ότι μπορούν να τα καταφέρνουν καλά με τις εργασίες του σχολείου;	7,67	0,96
Πόσα πράγματα πιστεύετε ότι μπορείτε να κάνετε, για να βοηθάτε τους μαθητές σας να εκτιμούν τη μάθηση;	7,57	1,07
Πόσα πράγματα πιστεύετε ότι μπορείτε να κάνετε, για να κινητοποιείτε τους μαθητές που δείχνουν μικρό ενδιαφέρον για τα σχολικά μαθήματα;	7,13	1,15
Πόσα πράγματα πιστεύετε ότι μπορείτε να κάνετε, για να υποστηρίζετε τις οικογένειες ώστε να βοηθούν τα παιδιά να τα καταφέρνουν στο σχολείο;	6,69	1,50
Πόσα πράγματα πιστεύετε ότι μπορείτε να κάνετε, για να βελτιώνετε την κατανόηση ενός μαθητή που δεν τα καταφέρνει;	7,34	1,06
Πόσα πράγματα πιστεύετε ότι μπορείτε να κάνετε, για να βοηθάτε τους μαθητές σας να χρησιμοποιούν την κριτική σκέψη;	7,64	1,01
Πόσα πράγματα πιστεύετε ότι μπορείτε να κάνετε, για να καλλιεργείτε τη δημιουργικότητα των μαθητών;	7,60	1,08
Πόσα πράγματα πιστεύετε ότι μπορείτε να κάνετε, για να προσεγγίζετε και τους πιο δύσκολους μαθητές;	7,44	1,16

Στον παράγοντα «Αποτελεσματικότητα στη χρήση διδακτικών στρατηγικών», η υψηλότερη βαθμολογία σημειώθηκε στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να παρέχετε εναλλακτικές επεξηγήσεις ή παραδείγματα, όταν οι μαθητές είναι μπερδεμένοι;» και ακολουθούν οι ερωτήσεις «Πόσο καλά πιστεύετε ότι μπορείτε να ανταποκρίνεστε σε δύσκολα ερωτήματα των μαθητών σας;» και «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να παράγετε δημιουργικά ερωτήματα για τους μαθητές σας;».

Στον παράγοντα «Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης», η υψηλότερη βαθμολογία σημειώθηκε στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να καθιστάτε ξεκάθαρες τις προσδοκίες σας για τη συμπεριφορά των μαθητών;» και ακολουθούν οι ερωτήσεις «Πόσο καλά πιστεύετε ότι μπορείτε να θεσπίζετε ένα σύστημα διαχείρισης τάξης, με κάθε τάξη μαθητών σας;», «Πόσο καλά πιστεύετε ότι μπορείτε να καθιερώνετε ρουτίνες, ώστε οι δραστηριότητές σας να κυλούν ομαλά;» και «Πόσα πράγματα πιστεύετε ότι μπορείτε να κάνετε για να καταφέρνετε τους μαθητές σας να τηρούν τους κανόνες της τάξης;».

Στον παράγοντα «Αποτελεσματικότητα στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών», η υψηλότερη βαθμολογία σημειώθηκε στην ερώτηση «Πόσα πράγματα πιστεύετε ότι

μπορείτε να κάνετε, για να πιστεύουν οι μαθητές σας ότι μπορούν να τα καταφέρνουν καλά με τις εργασίες του σχολείου;» και ακολουθούν οι ερωτήσεις «Πόσα πράγματα πιστεύετε ότι μπορείτε να κάνετε, για να βοηθάτε τους μαθητές σας να εκτιμούν τη μάθηση;», «Πόσα πράγματα πιστεύετε ότι μπορείτε να κάνετε, για να βοηθάτε τους μαθητές σας να χρησιμοποιούν την κριτική σκέψη;» και «Πόσα πράγματα πιστεύετε ότι μπορείτε να κάνετε, για να καλλιεργείτε τη δημιουργικότητα των μαθητών;».

Στη συνέχεια αθροίστηκαν οι ερωτήσεις ανά διάσταση αλλά και συνολικά και προέκυψαν οι βαθμολογίες που περιγράφονται στον ακόλουθο πίνακα. Οι βαθμολογίες μπορούν να πάρουν τιμές από 1 έως 9, με τις υψηλότερες τιμές να υποδηλώνουν καλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα.

Πίνακας 9 - Βαθμολογίες των εκπαιδευτικών στις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	SD	Cronbach's a
Αποτελεσματικότητα στη χρήση διδακτικών στρατηγικών	1,00	9,00	7,61	0,78	0,89
Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης	1,00	9,00	7,32	0,93	0,92
Αποτελεσματικότητα στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών	1,00	9,00	7,38	0,89	0,91
Συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας	1,00	9,00	7,44	0,78	0,96

Η μέση βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη χρήση διδακτικών στρατηγικών» ήταν 7,6 μονάδες (SD=0,8 μονάδες), στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης» ήταν 7,3 μονάδες (SD=0,9 μονάδες) και στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών» ήταν 7,4 μονάδες (SD=0,9 μονάδες). Η συνολική βαθμολογία είχε μέση τιμή 7,4 μονάδες (SD=0,8 μονάδες). Οι συντελεστές αξιοπιστίας α του Cronbach ήταν άνω του αποδεκτού ορίου (0,7), οπότε υπήρξε αποδεκτή αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.

7.3. Συσχέτιση των διαστάσεων της κλίμακας επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας με τις υπόλοιπες κλίμακες της μελέτης

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι συντελεστές συσχέτισης του Pearson των διαστάσεων της κλίμακας επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας με τις υπόλοιπες κλίμακες της μελέτης.

Πίνακας 10 - Σχέση των διαστάσεων της κλίμακας της αυτοαποτελεσματικότητας με τις υπόλοιπες κλίμακες της μελέτης

		Αποτελεσματικότητα στη χρήση διδακτικών στρατηγικών	Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης	Αποτελεσματικότητα στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών	Συνολική βαθμολογία επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας
<i>Συναισθηματική Νοημοσύνη - WLEIS</i>					
Αντίληψη των Συναισθημάτων του Εαυτού	r	0,41	0,38	0,34	0,42
	P	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Ρύθμιση των Συναισθημάτων	r	0,35	0,34	0,35	0,39
	P	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Χρήση των Συναισθημάτων	r	0,50	0,44	0,43	0,50
	P	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Αντίληψη των Συναισθημάτων του Άλλου	r	0,38	0,39	0,35	0,42
	P	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
<i>Κέντρο Ελέγχου - LOC</i>					
Εσωτερικό Κέντρο Ελέγχου	r	0,43	0,40	0,37	0,44
	P	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Σημαντικοί Άλλοι	r	-0,30	-0,28	-0,25	-0,31
	P	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Τύχη	r	-0,28	-0,26	-0,27	-0,30
	P	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Αυτοεκτίμηση – RSES	r	0,44	0,43	0,36	0,45
	P	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
<i>Ικανότητα Επίλυσης Προβλημάτων - PSI</i>					
Εμπιστοσύνη στην Ικανότητα Επίλυσης Προβλημάτων	r	-0,61	-0,55	-0,51	-0,61
	P	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Προσέγγιση Αποφυγής Προβλημάτων	r	-0,49	-0,42	-0,41	-0,49
	P	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Προσωπικός Έλεγχος των Καταστάσεων	r	-0,42	-0,39	-0,33	-0,42
	P	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Total PSI score	r	-0,58	-0,52	-0,48	-0,58
	P	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001

Υπήρξε σημαντική θετική συσχέτιση όλων των διαστάσεων της κλίμακας επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας με όλες τις διαστάσεις της

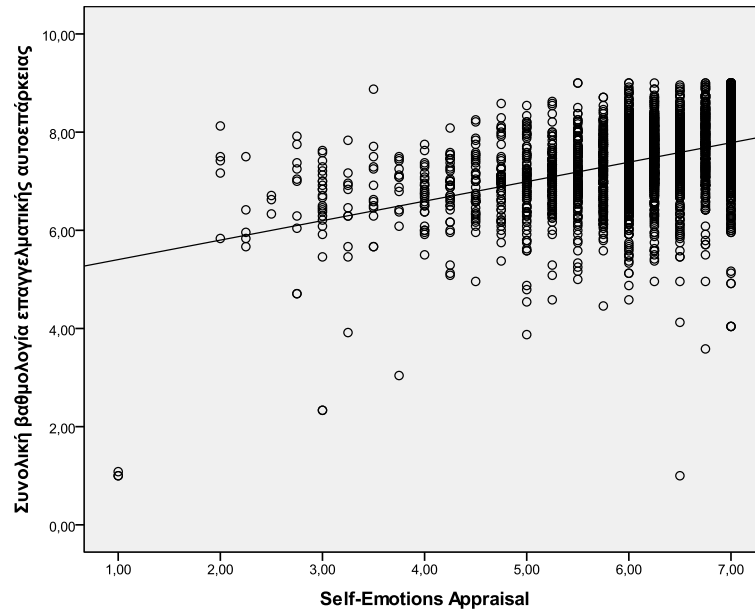
συναισθηματικής νοημοσύνης. Οπότε, όσο καλύτερη ήταν η συναισθηματική νοημοσύνη των συμμετεχόντων τόσο καλύτερη ήταν η επαγγελματική τους αυτοαποτελεσματικότητα.

Υπήρξε σημαντική θετική συσχέτιση όλων των διαστάσεων της κλίμακας επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας με τη διάσταση «Εσωτερικό Κέντρο Ελέγχου» της κλίμακας του Κέντρου Ελέγχου. Οπότε, όσο ισχυρότερο ήταν το εσωτερικό κέντρο των συμμετεχόντων τόσο καλύτερη ήταν η επαγγελματική τους αυτοαποτελεσματικότητα. Αντίθετα, υπήρξε σημαντική αρνητική συσχέτιση όλων των διαστάσεων της κλίμακας επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας με τις διαστάσεις «Σημαντικοί Άλλοι» και «Τύχη». Συνεπώς, όσο περισσότερο βασίζονται οι συμμετέχοντες στους άλλους ή στην τύχη τόσο χειρότερη ήταν η επαγγελματική τους αυτοαποτελεσματικότητα.

Υπήρξε σημαντική θετική συσχέτιση όλων των διαστάσεων της κλίμακας επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας με την κλίμακα αυτοεκτίμησης. Οπότε, όσο περισσότερη αυτοεκτίμηση είχαν οι συμμετέχοντες τόσο καλύτερη ήταν η επαγγελματική τους αυτοαποτελεσματικότητα.

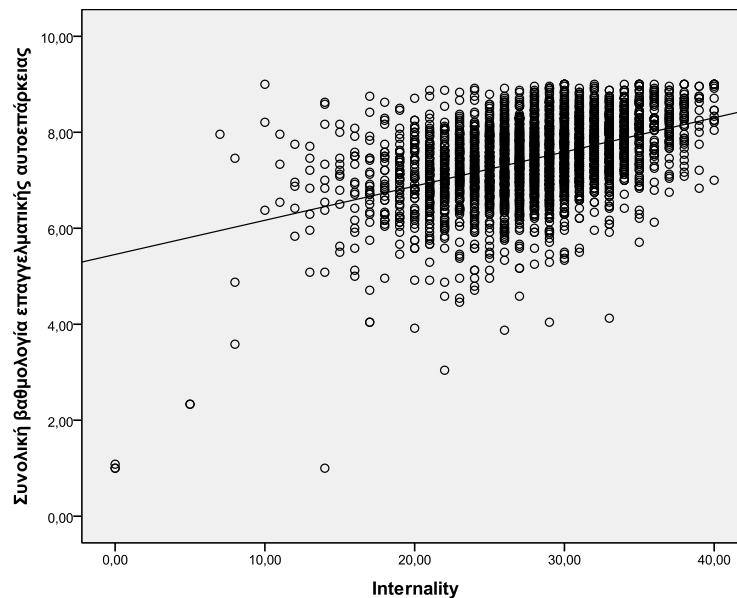
Υπήρξε σημαντική αρνητική συσχέτιση της κλίμακας επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» με τις διαστάσεις ικανότητας επίλυσης προβλημάτων. Άρα, όσο καλύτερες ικανότητες είχαν για την επίλυση προβλημάτων, τόσο καλύτερη ήταν η επαγγελματική τους αυτοαποτελεσματικότητα.

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας στην κλίμακα επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας με τη διάσταση «Αντίληψη των Συναισθημάτων του Εαυτού» της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης και στη συνέχεια -στα επόμενα γραφήματα- τη συσχέτιση με τις άλλες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης



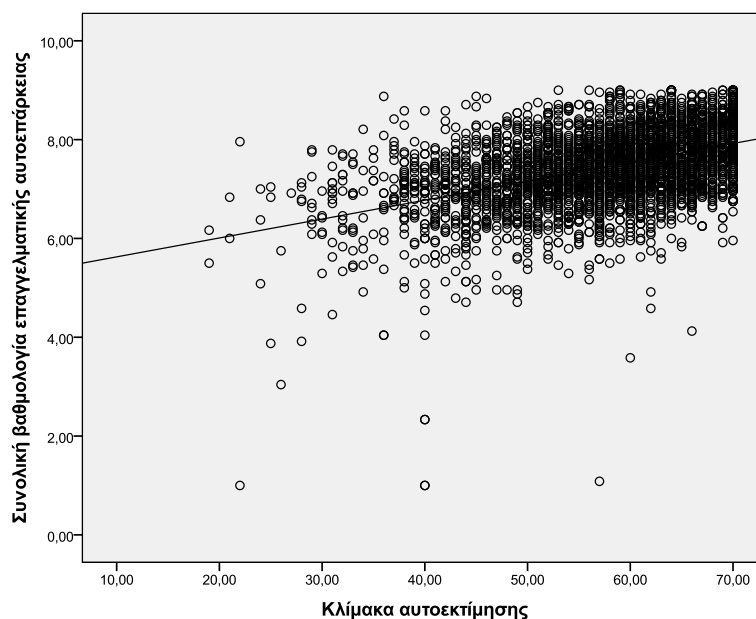
Γράφημα 8 -Συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας αυτοαποτελεσματικότητας με τη βαθμολογία της διάστασης «Αντίληψη των Συναισθημάτων του Εαυτού»

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας στην κλίμακα επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας με τη διάσταση «Εσωτερικό Κέντρο Ελέγχου» της κλίμακας κέντρου ελέγχου.



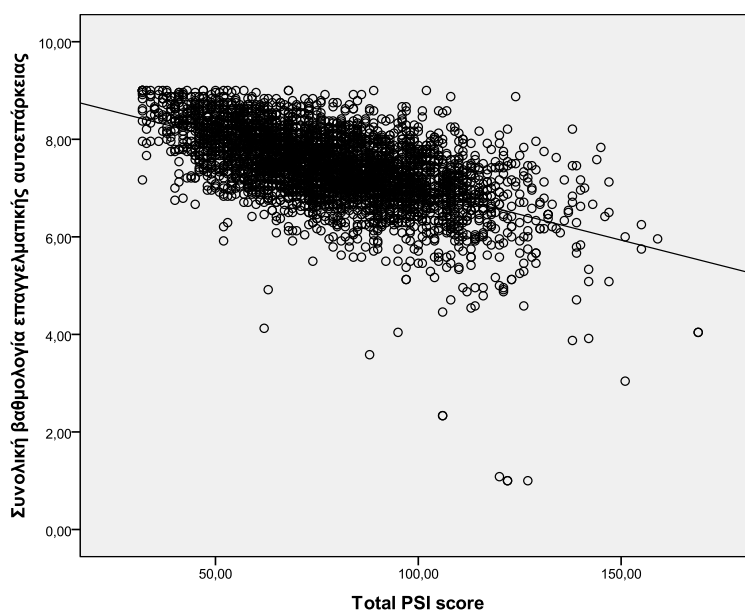
Γράφημα 9 -Συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας αυτοαποτελεσματικότητας με τη βαθμολογία της διάστασης «Εσωτερικό Κέντρο Ελέγχου»

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας στην κλίμακα επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας με την κλίμακα αυτοεκτίμησης.



Γράφημα 10 -Συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας αυτοαποτελεσματικότητας με τη βαθμολογία της αυτοεκτίμησης

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας στην κλίμακα επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας με τη συνολική βαθμολογία ικανότητας επίλυσης προβλημάτων.



Γράφημα 11 -Συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας αυτοαποτελεσματικότητας με τη συνολική βαθμολογία ικανότητας επίλυσης προβλημάτων

7.4. Συσχέτιση των διαστάσεων της κλίμακας επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας με δημογραφικά στοιχεία

7.4.1. Επίδραση δημογραφικών και εργασιακών παραγόντων στην «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών»

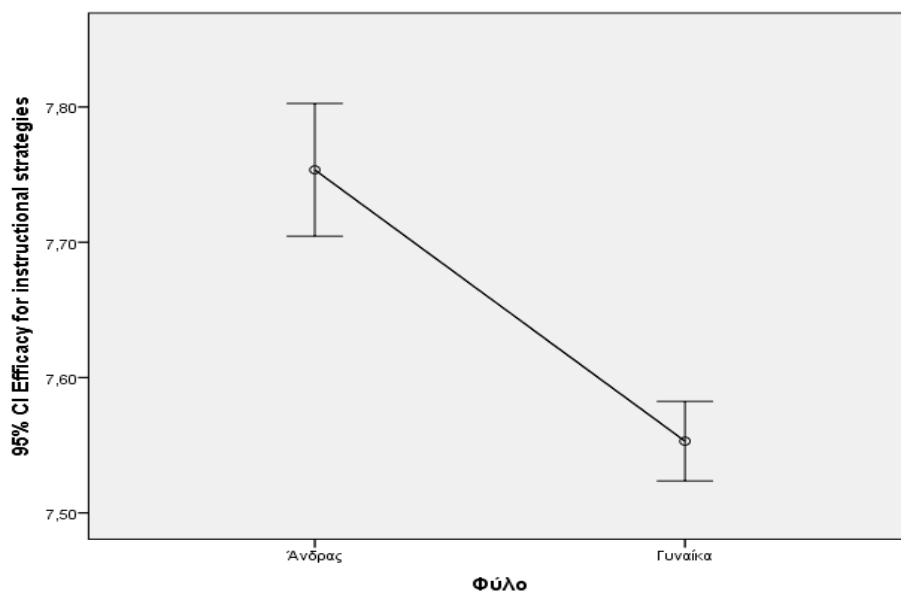
Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» ανάλογα με τα δημογραφικά τους στοιχεία.

Πίνακας 11 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» ανάλογα με τα δημογραφικά τους στοιχεία

		Αποτελεσματικότητα στη χρήση διδακτικών στρατηγικών		P Student's t-test
		Μέση τιμή	SD	
Φύλο	Άνδρας	7,75	0,80	<0,001
	Γυναίκα	7,55	0,77	
Έγγαμοι	Όχι	7,51	0,83	<0,001
	Ναι	7,67	0,75	
Έχετε παιδιά	Όχι	7,50	0,83	<0,001
	Ναι	7,68	0,75	
Ποιο είναι το ανώτατο πτυχίο που διαθέτετε	Βασικό	7,53	0,80	<0,001
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	7,78	0,72	

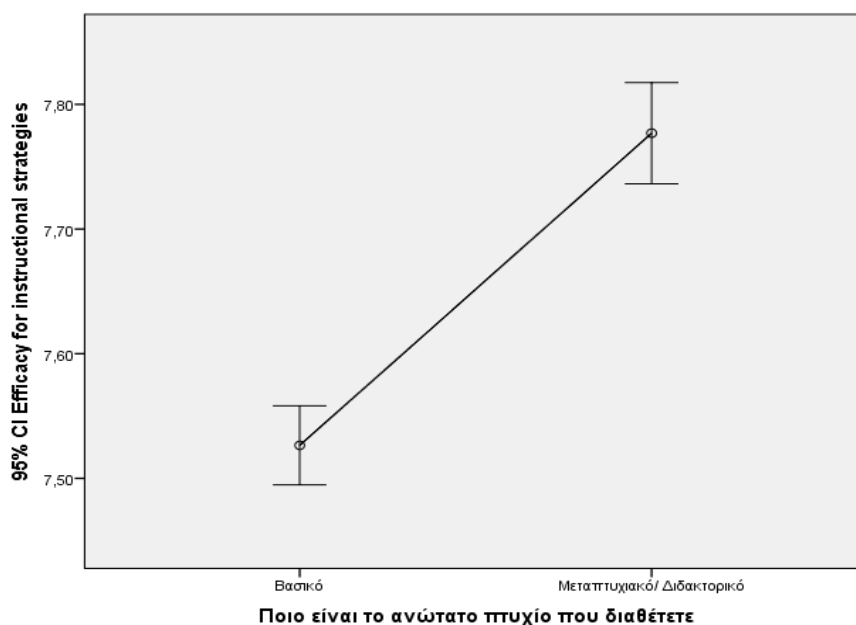
Σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη χρήση διδακτικών στρατηγικών», που υποδηλώνει μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα, είχαν οι άντρες, οι έγγαμοι, οι συμμετέχοντες που είχαν παιδιά και οι εκείνοι με μεταπτυχιακό/διδακτορικό.

Στο γράφημα που ακολουθεί αποτυπώνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» ανάλογα με το φύλο τους.



Γράφημα 12 - Βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» ανάλογα με το φύλο τους.

Στο γράφημα που ακολουθεί αποτυπώνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» ανάλογα με το ανώτατο πτυχίο που διέθεταν.



Γράφημα 13 -Βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» ανάλογα με το ανώτατο πτυχίο που διέθεταν

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» ανάλογα με τα στοιχεία που αφορούν στην εργασία τους.

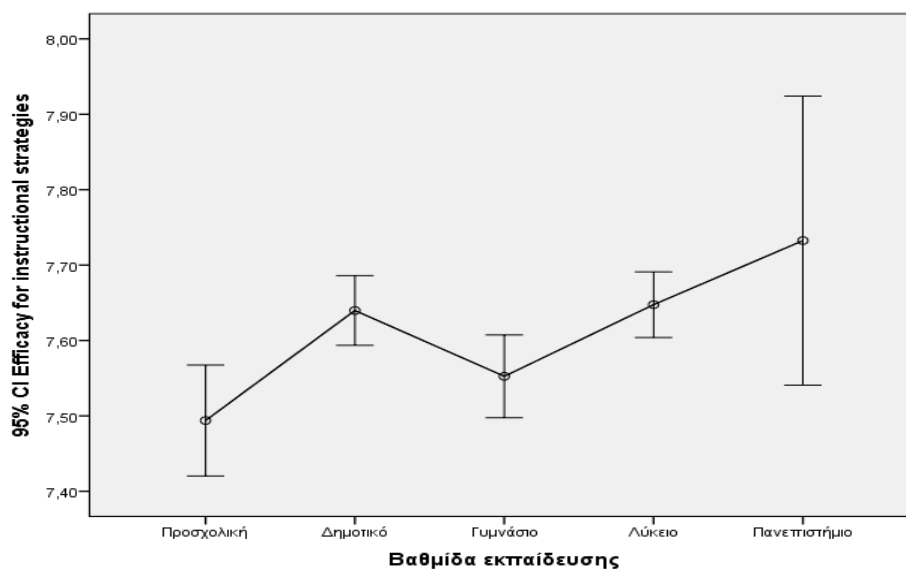
Πίνακας 12 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» ανάλογα με τα στοιχεία που αφορούν στην εργασία τους

		Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών		P Student's t-test
		Μέση τιμή	SD	
Βαθμίδα εκπαίδευσης	Προσχολική	7,49	0,72	0,001*
	Δημοτικό	7,64	0,79	
	Γυμνάσιο	7,55	0,81	
	Λύκειο	7,65	0,78	
	Πανεπιστήμιο	7,73	0,72	
Πόσους κατοίκους έχει η περιοχή στην οποία διδάσκετε	Έως 9.999	7,52	0,84	<0,001*
	10.000 έως 250.000	7,66	0,74	
	250.000 και άνω	7,64	0,80	
Εργάζεστε σε δημόσιο ή σε ιδιωτικό εκπαιδευτικό οργανισμό	Δημόσιο	7,61	0,77	0,229
	Ιδιωτικό	7,56	0,90	
Εργάζεστε με πλήρες ωράριο ή είστε ημιαπασχολούμενος	Ημιαπασχολούμενος	7,45	1,04	<0,001
	Πλήρης	7,63	0,75	
Σε περίπτωση που εργάζεστε σε δημόσιο σχολείο, είστε μόνιμος/η;	Όχι	7,44	0,87	<0,001
	Ναι	7,64	0,75	
Είστε διευθυντής/ντρια (ή προϊστάμενος/η εφόσον πρόκειται για προσχολική εκπαίδευση) σε σχολική μονάδα;	Όχι	7,58	0,78	<0,001
	Ναι	7,84	0,79	
Διδάσκετε σε κλασικό ή ολόημερο τμήμα; **	Κλασικό	7,64	0,79	0,001
	Ολόημερο	7,47	0,71	
Εργάζεστε μήπως στην Ειδική Αγωγή	Όχι	7,61	0,79	0,902
	Ναι	7,62	0,75	
Έχετε στην τάξη σας μαθητές που υποστηρίζονται ή που χρειάζονται (σύμφωνα με γνώμάτευσή) υποστήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής	Όχι	7,60	0,79	0,422
	Ναι	7,62	0,78	
Έχετε στην τάξη σας μαθητές που πιστεύετε ότι χρειάζονται (σύμφωνα με τη δική σας γνώμη) υποστήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής;	Όχι	7,60	0,82	0,618
	Ναι	7,61	0,77	
Έχετε στην τάξη σας μαθητές που δυσκολεύονται στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας;	Όχι	7,61	0,83	0,884
	Ναι	7,61	0,76	

*ANOVA **αφορά μόνο στους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στην προσχολική αγωγή ή σε δημοτικό

Βρέθηκε σημαντική διαφορά στη βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» ανάλογα με τη βαθμίδα αλλά και τον αριθμό κατοίκων που είχε η περιοχή στην οποία διδάσκουν.

Συγκεκριμένα, μετά τη διόρθωση κατά Bonferroni βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες που δίδασκαν στην προσχολική αγωγή είχαν σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία, που υποδηλώνει χαμηλότερη επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν στο δημοτικό ή στο λύκειο ($p = 0,020$ και $p = 0,010$ αντίστοιχα).

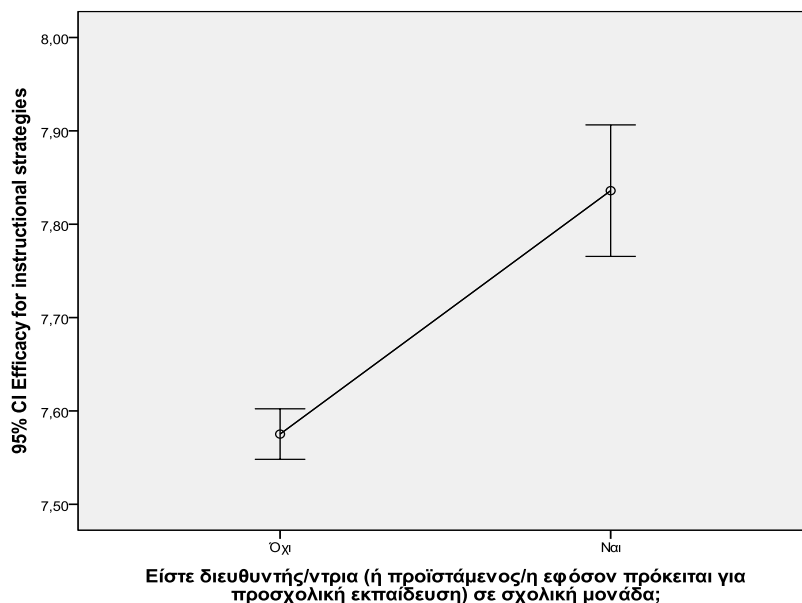


Γράφημα 14 -Βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσής τους.

Επίσης, οι συμμετέχοντες που δίδασκαν σε περιοχή με το πολύ 9.999 κατοίκους είχαν σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία, που υποδηλώνει χαμηλότερη επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα, σε σύγκριση τόσο με τους συμμετέχοντες που δίδασκαν σε περιοχή με 10.000-250.000 κατοίκους ($p < 0,001$) όσο και με εκείνους που δίδασκαν σε περιοχή με πάνω από 250.000 κατοίκους ($p = 0,001$).

Ακόμα, σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» είχαν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν με πλήρη απασχόληση, εκείνοι που εργάζονταν ως μόνιμοι σε δημόσιο σχολείο, εκείνοι που ήταν διευθυντές και εκείνοι που δίδασκαν σε κλασσικό σχολείο.

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» ανάλογα με το αν ήταν διευθυντές ή όχι.



Γράφημα 15 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» ανάλογα με το αν ήταν διευθυντές ή όχι

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» ανάλογα με την υποστήριξη που είχαν στην εργασία τους και με το αν είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης.

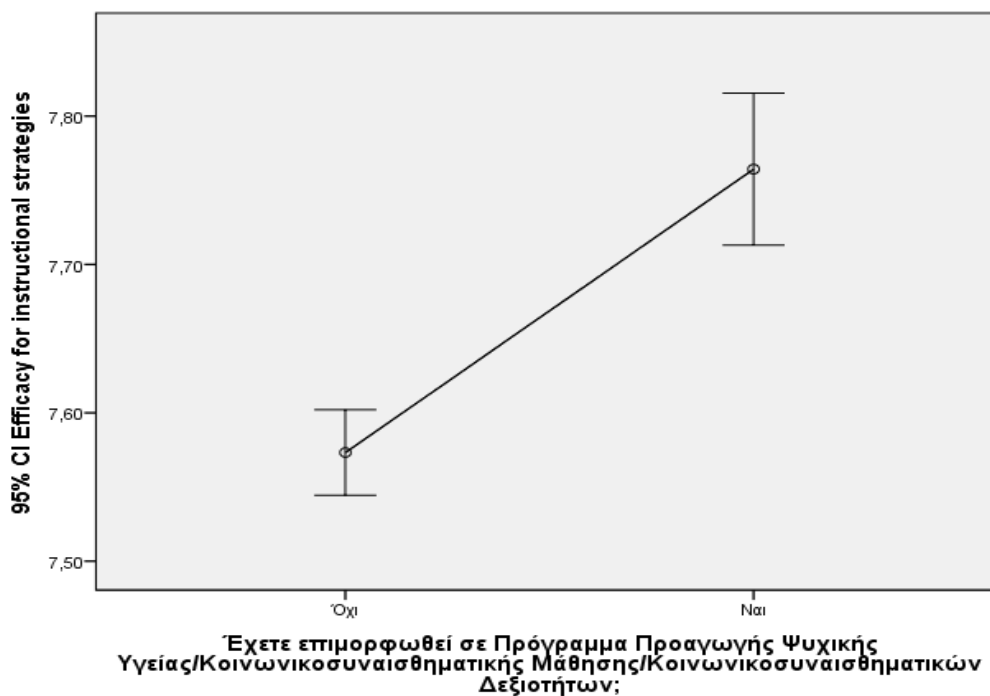
Πίνακας 13 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» ανάλογα με την υποστήριξη που είχαν στην εργασία τους και με το αν είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης

		Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών		P Student's t-test
		Μέση τιμή	SD	
Αλληλοϋποστηρίζετε με τους συναδέλφους σας, όταν χρειάζεται	Όχι	7,50	0,87	0,020
	Ναι	7,62	0,78	
Σας υποστηρίζουν οι προϊστάμενοί σας, όταν χρειάζεται	Όχι	7,53	0,84	0,002
	Ναι	7,63	0,77	
Έχετε επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/ Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/ Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων;	Όχι	7,57	0,80	<0,001
	Ναι	7,76	0,69	

Σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών», που υποδηλώνει μεγαλύτερη επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα, είχαν οι συμμετέχοντες που είχαν υποστήριξη από τους

συναδέλφους και τους προϊστάμενους τους καθώς και εκείνοι που είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης.

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η συσχέτιση στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» και στη διάσταση της παρακολούθησης επιμορφωτικού προγράμματος.



Γράφημα 16 -Βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» ανάλογα με το αν είχαν επιμορφωθεί ή όχι.

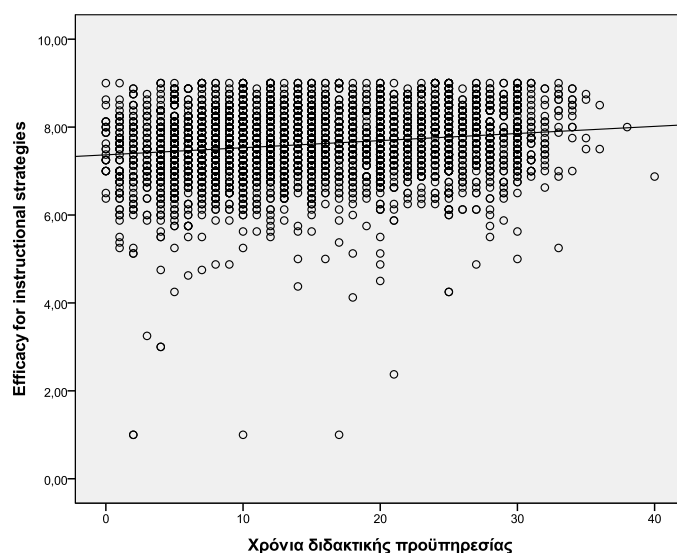
Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι συντελεστές συσχέτισης του Pearson της βαθμολογίας των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» με την ηλικία, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας και τον αριθμό μαθητών που είχαν στην τάξη τους.

Πίνακας 14 - Σχέση της διάστασης «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» με την ηλικία, τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας και τον αριθμό μαθητών στην τάξη

		Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών
Ηλικία	r	0,16
	P	<0,001
Χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας	r	0,17
	P	<0,001
Αριθμός μαθητών στην τάξη (μέσος όρος ανά διδακτική ώρα την ημέρα)	r	0,06
	P	<0,001

Υπήρξε σημαντική θετική συσχέτιση της βαθμολογίας των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» με την ηλικία, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας και τον αριθμό μαθητών που είχαν στην τάξη τους. Οπότε, όσο μεγαλύτεροι σε ηλικία ήταν οι εκπαιδευτικοί, όσο περισσότερα χρόνια διδάσκουν και όσο περισσότερους μαθητές είχαν στην τάξη τους, τόσο υψηλότερη ήταν η επαγγελματική τους αυτοαποτελεσματικότητα.

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η συσχέτιση των ετών διδακτικής εμπειρίας με τη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών».



Γράφημα 17 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» ανάλογα με τα έτη διδακτικής εμπειρίας

Στη συνέχεια έγινε πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση έχοντας ως εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» και ως ανεξάρτητες τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων καθώς και τις βαθμολογίες στις υπόλοιπες κλίμακες της μελέτης.

Πίνακας 15 - Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας ως εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» και ως ανεξάρτητες τα δημογραφικά, εργασιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών και τις βαθμολογίες στις υπόλοιπες κλίμακες της μελέτης

		β^*	SE**	P
Φύλο	Ανδρας	0,00 ⁺		
	Γυναίκα	-0,13	0,02	<0,001
Ποιο είναι το ανώτατο πτυχίο που διαθέτετε	Βασικό	0,00		
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	0,15	0,02	<0,001
Βαθμίδα εκπαίδευσης	Προσχολική	0,00		
	Δημοτικό	0,10	0,04	0,007
	Γυμνάσιο	0,05	0,04	0,180
	Λύκειο	0,06	0,04	0,106
	Πανεπιστήμιο	0,08	0,09	0,340
Χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας		0,003	0,001	0,018
Έχετε επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/ Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων;	Όχι	0,00		
	Ναι	0,07	0,03	0,013
Αντίληψη των Συναισθημάτων του Εαυτού		0,07	0,02	<0,001
Ρύθμιση των Συναισθημάτων		0,09	0,01	<0,001
Χρήση των Συναισθημάτων		0,11	0,01	<0,001
Εσωτερικό Κέντρο Ελέγχου		0,02	0,002	<0,001
Κλίμακα αυτοεκτίμησης		0,003	0,001	0,043
Total PSI score		-0,01	0,001	<0,001

*συντελεστής εξάρτησης **τυπικό σφάλμα συντελεστή ⁺υποδηλώνει κατηγορία αναφοράς

Το φύλο των συμμετεχόντων, το ανώτερο πτυχίο τους, η βαθμίδα εκπαίδευσης που δίδασκαν, τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας, το αν είχαν επιμορφωθεί σε πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας, οι διαστάσεις «Αντίληψη των Συναισθημάτων του Εαυτού», «Ρύθμιση των Συναισθημάτων», «Χρήση των Συναισθημάτων» της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης, η διάσταση «Εσωτερικό Κέντρο Ελέγχου» του κέντρου ελέγχου, η κλίμακα αυτοεκτίμησης και η συνολική βαθμολογία της κλίμακας PSI βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με τη

βαθμολογία τους στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών». Συγκεκριμένα:

- Οι γυναίκες είχαν κατά 0,13 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους άντρες.
- Οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό/διδακτορικό είχαν κατά 0,15 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με βασικό πτυχίο.
- Οι συμμετέχοντες που δίδασκαν σε δημοτικό είχαν κατά 0,10 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που δίδασκαν στην προσχολική αγωγή.
- Όσο περισσότερα χρόνια διδάσκουν οι συμμετέχοντες τόσο υψηλότερη ήταν η βαθμολογία τους στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών».
- Οι συμμετέχοντες που είχαν επιμορφωθεί είχαν κατά 0,07 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που δεν είχαν επιμορφωθεί.
- Όσο αυξάνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αντίληψη των Συναισθημάτων του Εαυτού» τόσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών».
- Όσο αυξάνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Ρύθμιση των Συναισθημάτων» τόσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών».
- Όσο αυξάνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Χρήση των Συναισθημάτων» τόσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών».
- Όσο αυξάνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Εσωτερικό Κέντρο Ελέγχου» τόσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών».
- Όσο αυξάνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στην κλίμακα αυτοεκτίμησης τόσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών».
- Όσο αυξάνεται η συνολική βαθμολογία των συμμετεχόντων στην κλίμακα PSI τόσο μειώνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών».

Όταν στην πολυπαραγοντική ανάλυση συμπεριλήφθηκαν οι 3 διαστάσεις της κλίμακας επίλυσης προβλημάτων αντί για τη συνολική βαθμολογία, βρέθηκαν να έχουν τους συντελεστές που δίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 16 -Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας ως εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» και ως ανεξάρτητες τις 3 διαστάσεις της κλίμακας επίλυσης προβλημάτων

	β*	SE**	P
Εμπιστοσύνη στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων	-0,031	0,002	<0,001
Προσέγγιση αποφυγής προβλημάτων	-0,008	0,001	<0,001
Προσωπικός έλεγχος των καταστάσεων	0,003	0,003	0,287

*συντελεστής εξάρτησης **τυπικό σφάλμα συντελεστή

Οπότε, όσο αυξάνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Εμπιστοσύνη στην Ικανότητα Επίλυσης Προβλημάτων» τόσο μειώνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών». Όμοια, όσο αυξάνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Προσέγγιση Αποφυγής Προβλημάτων» τόσο μειώνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών». Η διάσταση «Προσωπικός Έλεγχος των Καταστάσεων» δεν βρέθηκε να σχετίζεται σημαντικά με τη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών».

7.4.2. Επίδραση δημογραφικών και εργασιακών παραγόντων στην «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης»

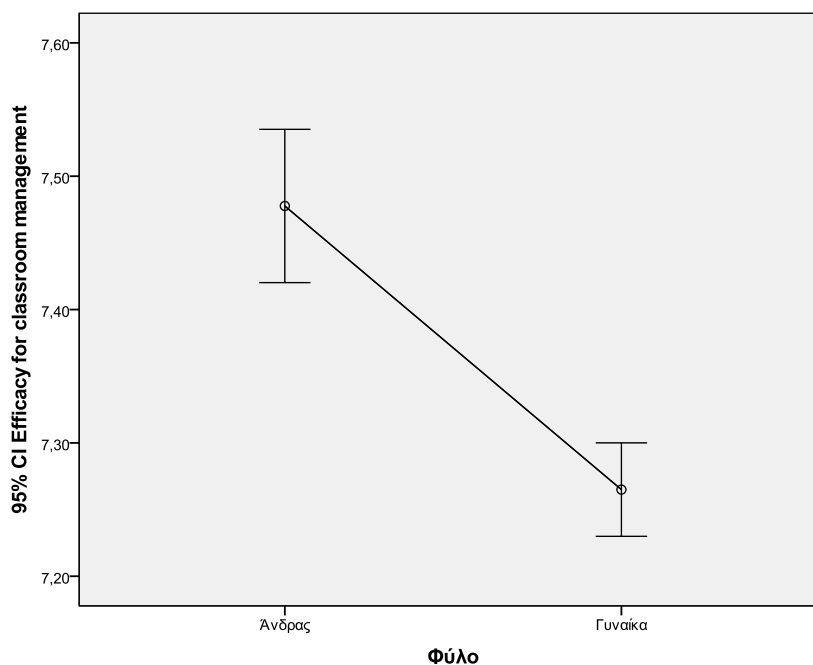
Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» ανάλογα με τα δημογραφικά τους στοιχεία.

Πίνακας 17 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» ανάλογα με τα δημογραφικά τους στοιχεία

		Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης		P Student's t-test
		Μέση τιμή	SD	
Φύλο	Ανδρας	7,48	0,94	<0,001
	Γυναίκα	7,26	0,92	
Έγγαμοι	Όχι	7,19	0,99	<0,001
	Ναι	7,40	0,88	
Έχετε παιδιά	Όχι	7,17	0,98	<0,001
	Ναι	7,42	0,88	
Ποιο είναι το ανώτατο πτυχίο που διαθέτετε	Βασικό	7,29	0,94	0,001
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	7,40	0,90	

Σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης», που υποδηλώνει υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα, είχαν οι άντρες, οι έγγαμοι, οι συμμετέχοντες που είχαν παιδιά και οι εκείνοι με μεταπτυχιακό/ διδακτορικό.

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» ανάλογα με το φύλο τους.



Γράφημα 18 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» ανάλογα με το φύλο τους

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» ανάλογα με τα στοιχεία που αφορούν στην εργασία τους.

Πίνακας 18 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» ανάλογα με τα στοιχεία που αφορούν στην εργασία τους

		Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης		P Student's t-test
		Μέση τιμή	SD	
Βαθμίδα εκπαίδευσης	Προσχολική	7,35	0,77	0,001*
	Δημοτικό	7,41	0,89	
	Γυμνάσιο	7,25	0,99	
	Λύκειο	7,29	0,97	
	Πανεπιστήμιο	7,49	0,72	
Πόσους κατοίκους έχει η περιοχή στην οποία διδάσκετε	Έως 9.999	7,26	0,98	0,009*
	10.000 έως 250.000	7,37	0,90	
	250.000 και άνω	7,31	0,90	
Εργάζεστε σε δημόσιο ή σε ιδιωτικό εκπαιδευτικό οργανισμό	Δημόσιο	7,34	0,92	0,014
	Ιδιωτικό	7,22	1,01	
Εργάζεστε με πλήρες ωράριο ή είστε ημιαπασχολούμενος	Ημιαπασχολούμενος	7,04	1,15	<0,001
	Πλήρης	7,35	0,90	
Σε περίπτωση που εργάζεστε σε δημόσιο σχολείο, είστε μόνιμος/η;	Όχι	7,16	0,99	<0,001
	Ναι	7,36	0,91	
Είστε διευθυντής/ντρια (ή προϊστάμενος/η εφόσον πρόκειται για προσχολική εκπαίδευση) σε σχολική μονάδα;	Όχι	7,27	0,94	<0,001
	Ναι	7,68	0,80	
Διδάσκετε σε κλασικό ή ολοήμερο τμήμα; **	Κλασικό	7,43	0,86	<0,001
	Ολοήμερο	7,24	0,84	
Εργάζεστε μήπως στην Ειδική Αγωγή	Όχι	7,32	0,93	0,182
	Ναι	7,41	0,83	
Έχετε στην τάξη σας μαθητές που υποστηρίζονται ή που χρειάζονται (σύμφωνα με γνωμάτευση) υποστήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής	Όχι	7,32	0,93	0,547
	Ναι	7,33	0,92	
Έχετε στην τάξη σας μαθητές που πιστεύετε ότι χρειάζονται (σύμφωνα με τη δική σας γνώμη) υποστήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής;	Όχι	7,34	0,96	0,439
	Ναι	7,32	0,92	
Έχετε στην τάξη σας μαθητές που δυσκολεύονται στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας;	Όχι	7,32	0,96	0,968
	Ναι	7,33	0,91	

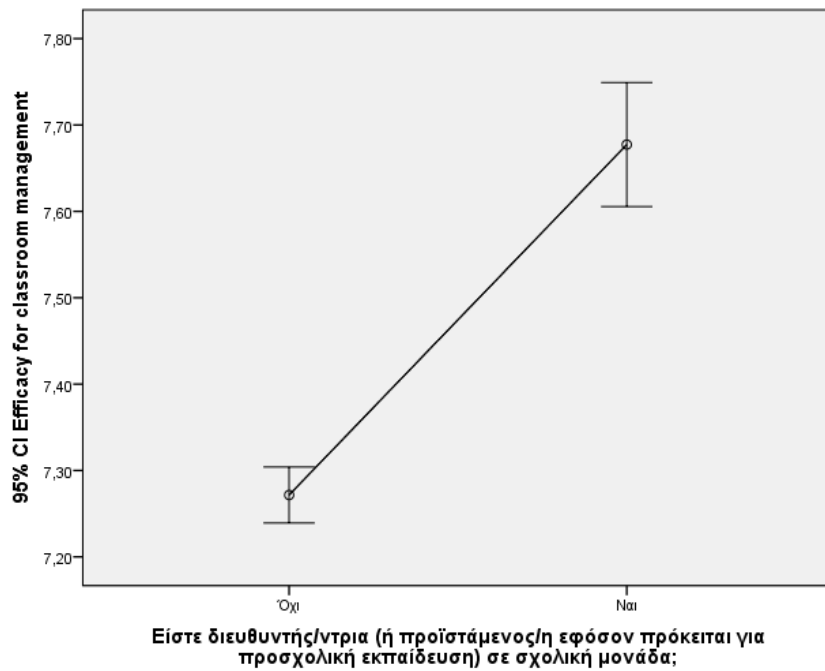
*ANOVA **αφορά μόνο στους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στην προσχολική αγωγή ή σε δημοτικό

Βρέθηκε σημαντική διαφορά στη βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» ανάλογα με τη βαθμίδα αλλά και τον αριθμό κατοίκων που είχε η περιοχή στην οποία διδάσκουν. Συγκεκριμένα, μετά τη διόρθωση κατά Bonferroni βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες που δίδασκαν σε δημοτικό είχαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία, που υποδηλώνει υψηλότερη επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν σε γυμνάσιο ή στο λύκειο ($p=0,001$ και $p=0,017$ αντίστοιχα).

Επίσης, οι συμμετέχοντες που δίδασκαν σε περιοχή με το πολύ 9.999 κατοίκους είχαν σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία, που υποδηλώνει χαμηλότερη επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα, σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που δίδασκαν σε περιοχή με 10.000-250.000 κατοίκους ($p=0,007$).

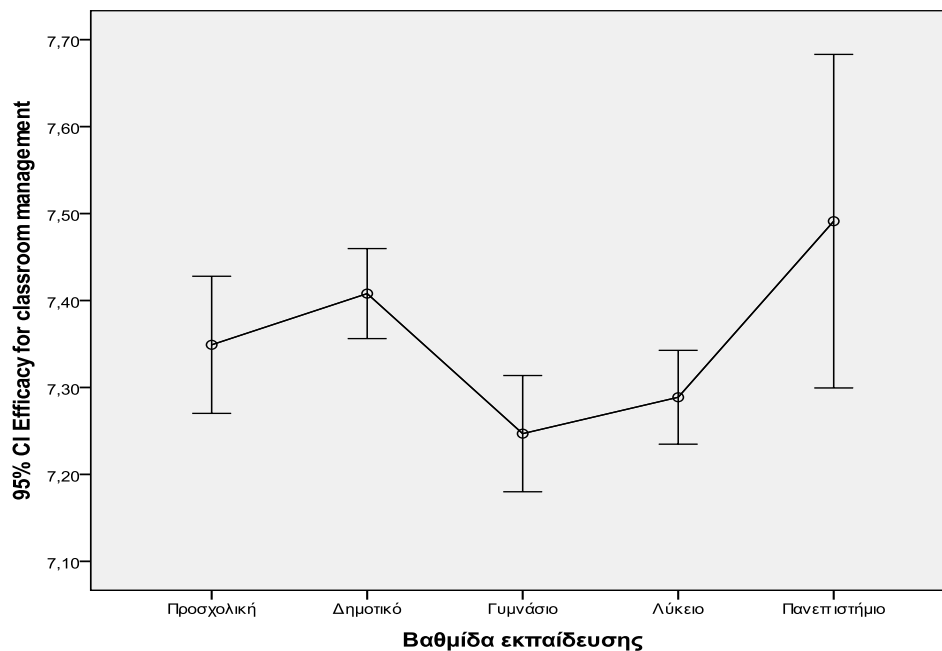
Ακόμα, σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» είχαν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε δημόσιο σχολείο, εκείνοι που εργάζονταν με πλήρη απασχόληση, εκείνοι που εργάζονταν ως μόνιμοι σε δημόσιο σχολείο, εκείνοι που ήταν διευθυντές και εκείνοι που δίδασκαν σε κλασσικό σχολείο.

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» ανάλογα με το αν είχαν διευθυντική θέση ή όχι.



Γράφημα 19 - Βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» ανάλογα με το αν είχαν διευθυντική θέση ή όχι.

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» ανάλογα με τη βαθμίδα που δίδασκαν.



Γράφημα 20 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» ανάλογα με τη βαθμίδα που δίδασκαν

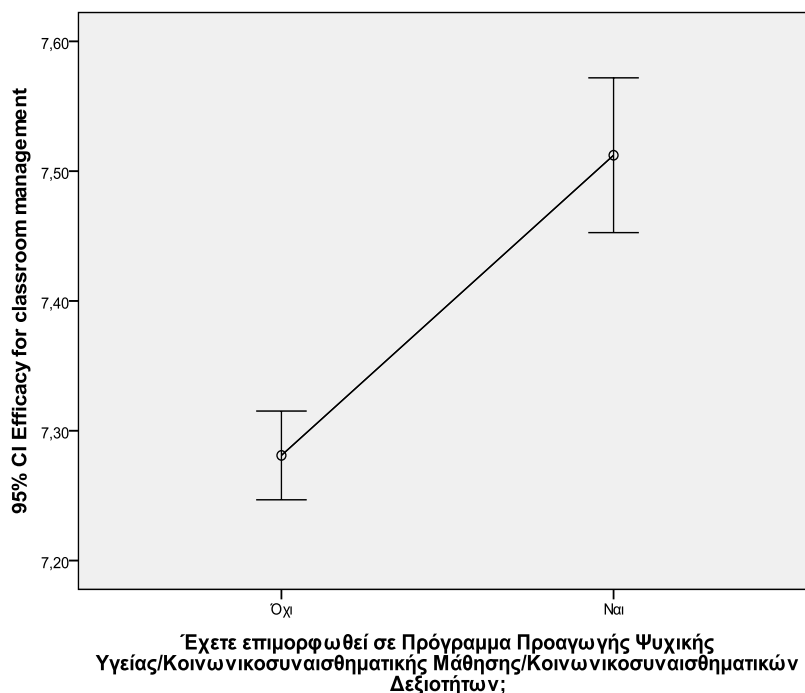
Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» ανάλογα με την υποστήριξη που είχαν στην εργασία τους και με το αν είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης.

Πίνακας 19 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» ανάλογα με την υποστήριξη που είχαν στην εργασία τους και με το αν είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης

		Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης		P Student's t-test
		Μέση τιμή	SD	
Αλληλοϋποστηρίζετε με τους συναδέλφους σας, όταν χρειάζεται	Όχι	7,13	1,11	<0,001
	Ναι	7,34	0,91	
Σας υποστηρίζουν οι προϊστάμενοί σας, όταν χρειάζεται	Όχι	7,19	1,07	<0,001
	Ναι	7,36	0,89	
Έχετε επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/ Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/ Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων;	Όχι	7,28	0,95	<0,001
	Ναι	7,51	0,80	

Σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης», που υποδηλώνει υψηλότερη επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα, είχαν οι συμμετέχοντες που είχαν υποστήριξη από τους συναδέλφους και τους προϊστάμενους τους καθώς και εκείνοι που είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης.

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» ανάλογα με το αν είχαν επιμορφωθεί ή όχι.



Γράφημα 21 -Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης ανάλογα με το αν είχαν επιμορφωθεί ή όχι

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι συντελεστές συσχέτισης του Pearson της βαθμολογίας των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» με την ηλικία, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας και τον αριθμό μαθητών που είχαν στην τάξη τους.

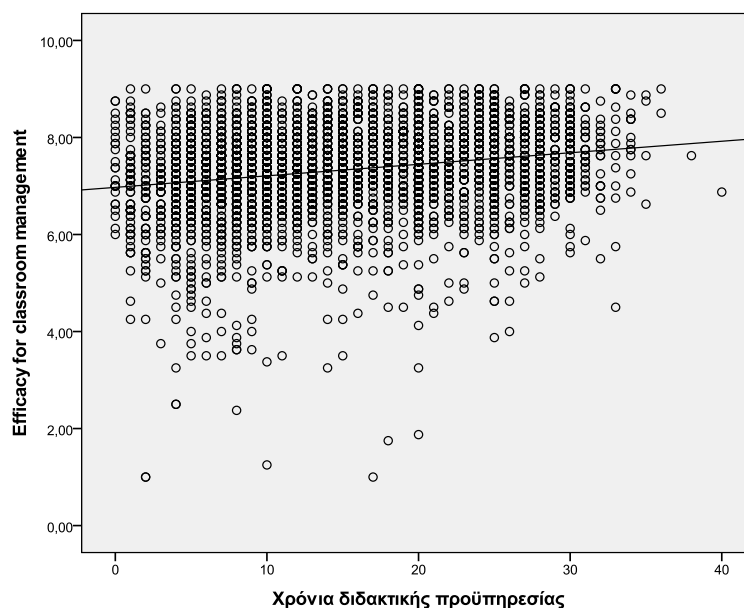
Πίνακας 20 - Σχέση της διάστασης «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» με την ηλικία, τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας και τον αριθμό μαθητών στην τάξη

		Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης
Ηλικία	r	0,17
	P	<0,001
Χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας	r	0,21
	P	<0,001
Αριθμός μαθητών στην τάξη (μέσος όρος ανά διδακτική ώρα την ημέρα)	r	0,06
	P	0,001

Υπήρξε σημαντική θετική συσχέτιση της βαθμολογίας των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» με την ηλικία, τα χρόνια

διδασκτικής εμπειρίας και τον αριθμό μαθητών που είχαν στην τάξη τους. Οπότε, όσο μεγαλύτεροι σε ηλικία ήταν οι εκπαιδευτικοί, όσο περισσότερα χρόνια διδάσκουν και όσο περισσότερους μαθητές είχαν στην τάξη τους, τόσο υψηλότερη ήταν η επαγγελματική τους αυτοαποτελεσματικότητα.

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η συσχέτιση των ετών διδασκτικής εμπειρίας με τη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης».



Γράφημα 22 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» ανάλογα με τα έτη διδασκτικής εμπειρίας

Στη συνέχεια έγινε πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση έχοντας ως εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» και ως ανεξάρτητες τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων καθώς και τις βαθμολογίες στις υπόλοιπες κλίμακες της μελέτης.

Πίνακας 21 - Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας ως εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» και ως ανεξάρτητες τα δημογραφικά, εργασιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών και τις βαθμολογίες στις υπόλοιπες κλίμακες της μελέτης

		β^*	SE**	P
Φύλο	Άνδρας	0,00+		
	Γυναίκα	-0,15	0,03	<0,001
Βαθμίδα εκπαίδευσης	Δημοτικό	0,00		
	Προσχολική	-0,03	0,05	0,522
	Γυμνάσιο	-0,10	0,03	0,004
	Λύκειο	-0,15	0,03	<0,001
	Πανεπιστήμιο	0,08	0,10	0,411
Είστε διευθυντής/ντρια (ή προϊστάμενος/η εφόσον πρόκειται για προσχολική εκπαίδευση) σε σχολική μονάδα;	Όχι	0,00		
	Ναι	0,12	0,04	0,002
Χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας		0,01	0,001	<0,001
Αντίληψη των Συναισθημάτων του Εαυτού		0,08	0,02	<0,001
Ρύθμιση των Συναισθημάτων		0,12	0,02	<0,001
Χρήση των Συναισθημάτων		0,07	0,02	<0,001
Εσωτερικό Κέντρο Ελέγχου		0,03	0,003	<0,001
Κλίμακα αυτοεκτίμησης		0,01	0,002	<0,001
Total PSI score		-0,01	0,001	<0,001

*συντελεστής εξάρτησης **τυπικό σφάλμα συντελεστή +υποδηλώνει κατηγορία αναφοράς

Το φύλο των συμμετεχόντων, η βαθμίδα εκπαίδευσης που δίδασκαν, τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας, το αν είχαν διευθυντική θέση, οι διαστάσεις «Αντίληψη των Συναισθημάτων του Εαυτού», «Ρύθμιση των Συναισθημάτων», «Χρήση των Συναισθημάτων» της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης, η διάσταση «Εσωτερικό Κέντρο Ελέγχου» του κέντρου ελέγχου, η κλίμακα αυτοεκτίμησης και η συνολική βαθμολογία της κλίμακας PSI βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με τη βαθμολογία τους στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης». Συγκεκριμένα:

- Οι γυναίκες είχαν κατά 0,15 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους άντρες.
- Οι συμμετέχοντες που δίδασκαν σε γυμνάσιο είχαν κατά 0,10 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που δίδασκαν σε δημοτικό.
- Οι συμμετέχοντες που δίδασκαν σε λύκειο είχαν κατά 0,15 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που δίδασκαν σε δημοτικό.

- Οι συμμετέχοντες που είχαν διευθυντική θέση είχαν κατά 0,12 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που δεν είχαν διευθυντική θέση.
- Όσο περισσότερα χρόνια διδάσκουν οι συμμετέχοντες τόσο υψηλότερη ήταν η βαθμολογία τους στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης».
- Όσο αυξάνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αντίληψη των Συναισθημάτων του Εαυτού» τόσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης».
- Όσο αυξάνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Ρύθμιση των Συναισθημάτων» τόσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης».
- Όσο αυξάνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Χρήση των Συναισθημάτων» τόσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης».
- Όσο αυξάνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Εσωτερικό Κέντρο Ελέγχου» τόσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης».
- Όσο αυξάνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στην κλίμακα αυτοεκτίμησης τόσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης».
- Όσο αυξάνεται η συνολική βαθμολογία των συμμετεχόντων στην κλίμακα PSI τόσο μειώνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης».

Όταν στην πολυπαραγοντική ανάλυση συμπεριλήφθηκαν οι 3 διαστάσεις της κλίμακας επίλυσης προβλημάτων αντί για τη συνολική βαθμολογία, βρέθηκαν να έχουν τους συντελεστές που δίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 22 -Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας ως εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης» και ως ανεξάρτητες τις 3 διαστάσεις της κλίμακας επίλυσης προβλημάτων

	β*	SE**	P
Εμπιστοσύνη στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων	-0,032	0,003	<0,001
Προσέγγιση αποφυγής προβλημάτων	-0,006	0,002	<0,001
Προσωπικός έλεγχος των καταστάσεων	-0,002	0,004	0,621

*συντελεστής εξάρτησης **τυπικό σφάλμα συντελεστή

Οπότε, όσο αυξάνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Εμπιστοσύνη στην Ικανότητα Επίλυσης Προβλημάτων» τόσο μειώνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης». Όμοια, όσο αυξάνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Προσέγγιση Αποφυγής Προβλημάτων» τόσο μειώνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης». Η διάσταση «Προσωπικός Έλεγχος των Καταστάσεων» δεν βρέθηκε να σχετίζεται σημαντικά με τη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης».

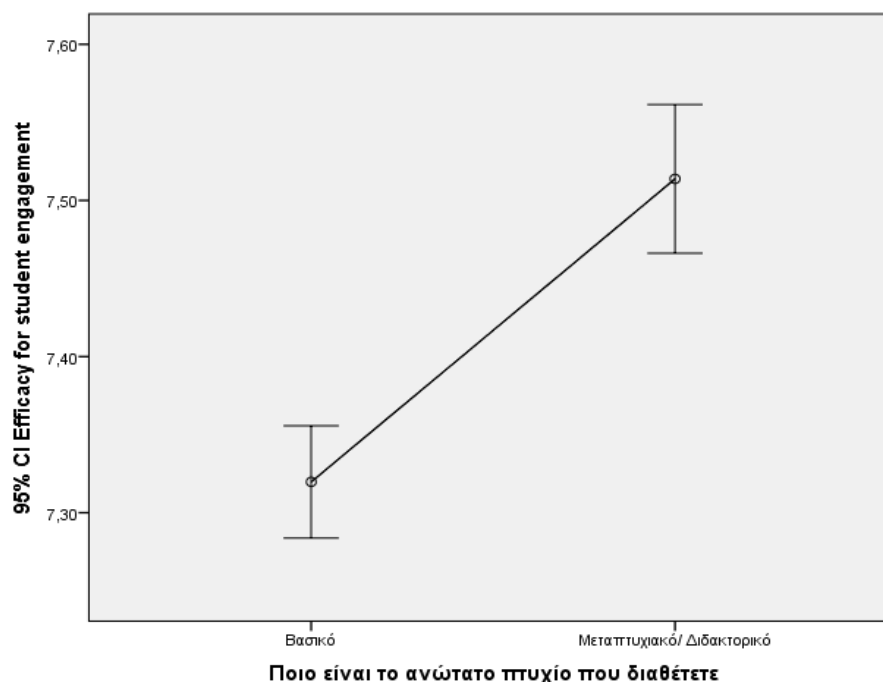
7.4.3. Επίδραση Δημογραφικών και Εργασιακών παραγόντων στην «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών»

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» ανάλογα με τα δημογραφικά τους στοιχεία.

Πίνακας 23 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» ανάλογα με τα δημογραφικά τους στοιχεία

		Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών		P Student's t-test
		Μέση τιμή	SD	
Φύλο	Ανδρας	7,41	0,94	0,197
	Γυναίκα	7,37	0,87	
Έγγαμοι	Όχι	7,36	0,92	0,150
	Ναι	7,40	0,88	
Έχετε παιδιά	Όχι	7,35	0,92	0,070
	Ναι	7,41	0,87	
Ποιο είναι το ανώτατο πτυχίο που διαθέτετε	Βασικό	7,32	0,91	<0,001
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	7,51	0,85	

Σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών», που υποδηλώνει υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα, είχαν οι συμμετέχοντες με μεταπτυχιακό/διδακτορικό.



Γράφημα 23 -Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» ανάλογα με το ανώτερο τους πτυχίο.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» ανάλογα με τα στοιχεία που αφορούν στην εργασία τους.

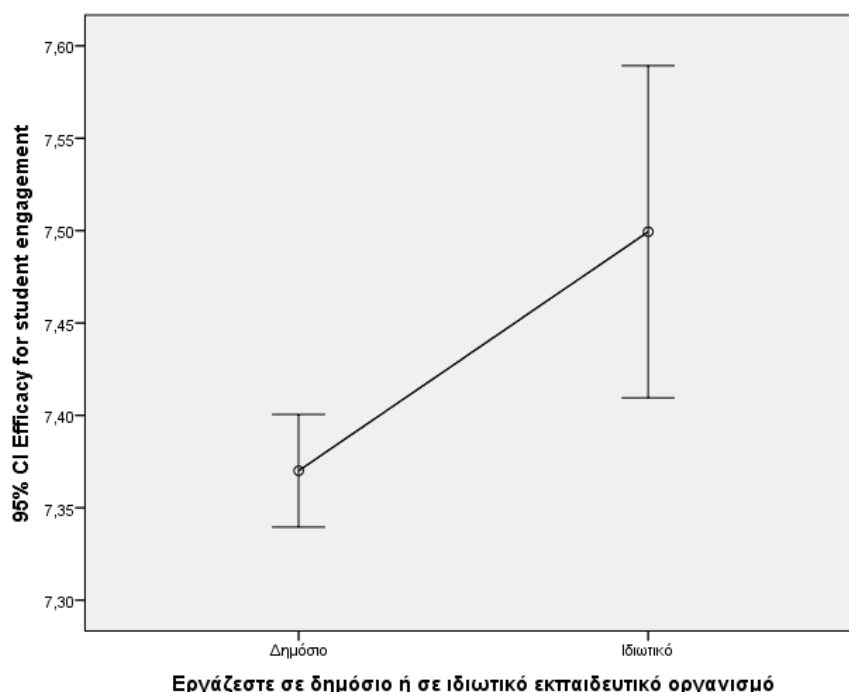
Πίνακας 24 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών» ανάλογα με τα στοιχεία που αφορούν στην εργασία τους

		Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών		P Student's t-test
		Μέση τιμή	SD	
Βαθμίδα εκπαίδευσης	Προσχολική	7,62	0,73	<0,001*
	Δημοτικό	7,53	0,85	
	Γυμνάσιο	7,23	0,92	
	Λύκειο	7,27	0,92	
	Πανεπιστήμιο	7,54	0,78	
Πόσους κατοίκους έχει η περιοχή στην οποία διδάσκετε	Έως 9.999	7,33	0,92	0,029*
	10.000 έως 250.000	7,42	0,86	
	250.000 και άνω	7,40	0,91	
Εργάζεστε σε δημόσιο ή σε ιδιωτικό εκπαιδευτικό οργανισμό	Δημόσιο	7,37	0,89	0,006
	Ιδιωτικό	7,50	0,92	
Εργάζεστε με πλήρες ωράριο ή είστε ημιαπασχολούμενος	Ημιαπασχολούμενος	7,38	1,05	0,910
	Πλήρης	7,38	0,87	
Σε περίπτωση που εργάζεστε σε δημόσιο σχολείο, είστε μόνιμος/η;	Όχι	7,39	0,93	0,580
	Ναι	7,37	0,88	

Είστε διευθυντής/ντρια (ή προϊστάμενος/η εφόσον πρόκειται για προσχολική εκπαίδευση) σε σχολική μονάδα;	Όχι	7,34	0,90	<0,001
	Ναι	7,69	0,80	
Διδάσκετε σε κλασικό ή ολοήμερο τμήμα;**	Κλασικό	7,55	0,85	0,967
	Ολοήμερο	7,55	0,71	
Εργάζεστε μήπως στην Ειδική Αγωγή	Όχι	7,38	0,90	0,009
	Ναι	7,55	0,73	
Έχετε στην τάξη σας μαθητές που υποστηρίζονται ή που χρειάζονται (σύμφωνα με γνώμάτευσή) υποστήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής	Όχι	7,38	0,87	0,705
	Ναι	7,39	0,91	
Έχετε στην τάξη σας μαθητές που πιστεύετε ότι χρειάζονται (σύμφωνα με τη δική σας γνώμη) υποστήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής;	Όχι	7,40	0,90	0,492
	Ναι	7,38	0,89	
Έχετε στην τάξη σας μαθητές που δυσκολεύονται στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας;	Όχι	7,40	0,89	0,277
	Ναι	7,37	0,90	

*ANOVA **αφορά μόνο στους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στην προσχολική αγωγή ή σε δημοτικό

Βρέθηκε σημαντική διαφορά στη βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» ανάλογα με το αν εργάζονταν σε δημόσιο ή ιδιωτικό εκπαιδευτικό οργανισμό.



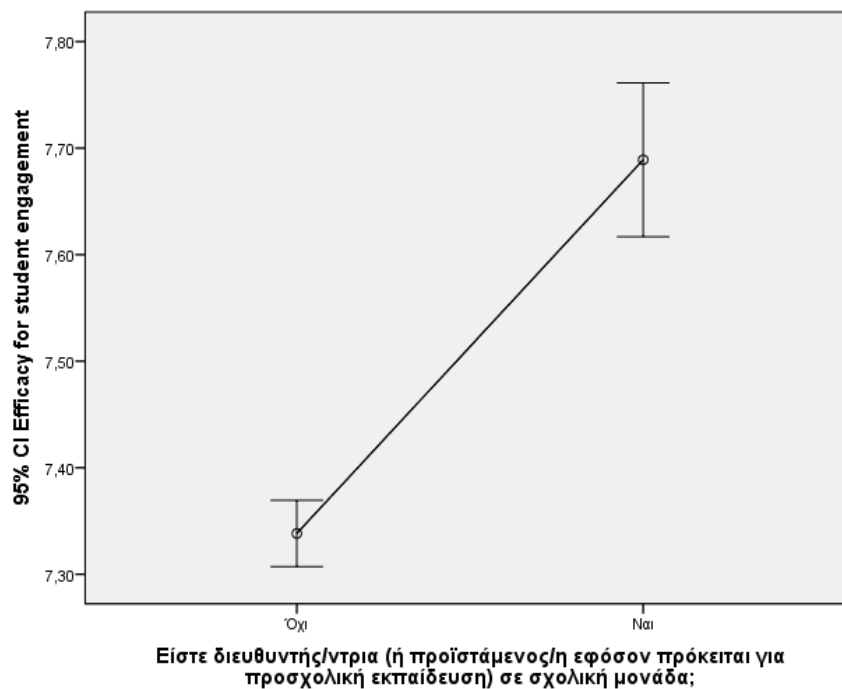
Γράφημα 24 -Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» ανάλογα με το αν εργάζονταν σε δημόσιο ή ιδιωτικό εκπαιδευτικό οργανισμό.

Βρέθηκε επίσης σημαντική διαφορά στη βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης που δίδασκαν και τον αριθμό κατοίκων που είχε η περιοχή στην οποία διδάσκουν. Συγκεκριμένα, μετά τη διόρθωση κατά Bonferroni βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε προσχολική αγωγή είχαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία, που υποδηλώνει υψηλότερη επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν σε γυμνάσιο ($p < 0,001$) ή σε λύκειο ($p < 0,001$).

Όμοια, οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε δημοτικό είχαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν σε γυμνάσιο ($p < 0,001$) ή σε λύκειο ($p < 0,001$). Επίσης, οι συμμετέχοντες που δίδασκαν σε περιοχή με το πολύ 9.999 κατοίκους είχαν σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία, που υποδηλώνει χειρότερη επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα, σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που δίδασκαν σε περιοχή με 10.000-250.000 κατοίκους ($p = 0,006$).

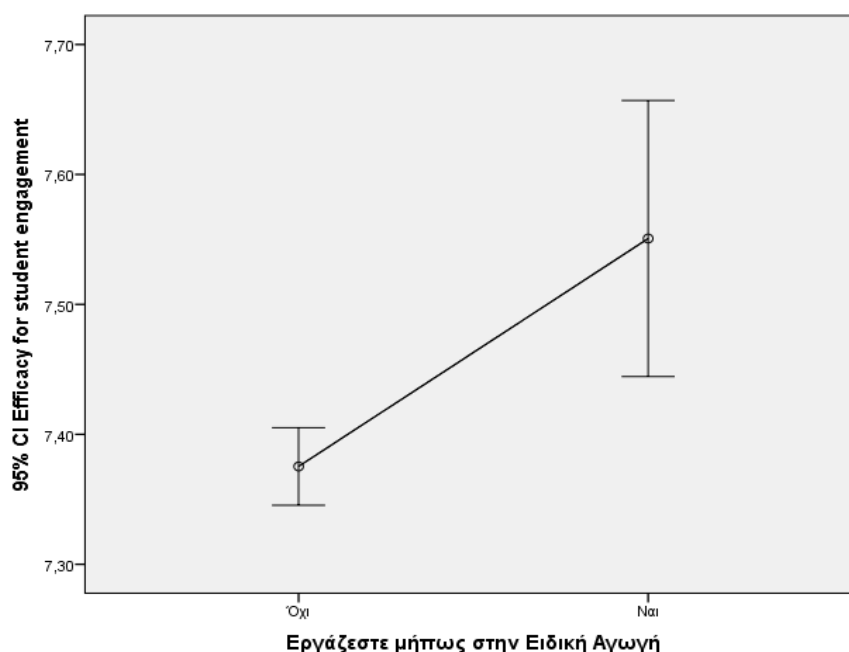
Ακόμα, σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» είχαν οι εκπαιδευτικοί που ήταν διευθυντές καθώς και αυτοί που εργάζονταν στην ειδική αγωγή.

Στο γράφημα που ακολουθεί αποτυπώνεται η βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» ανάλογα με το αν είχαν διευθυντική θέση ή όχι.



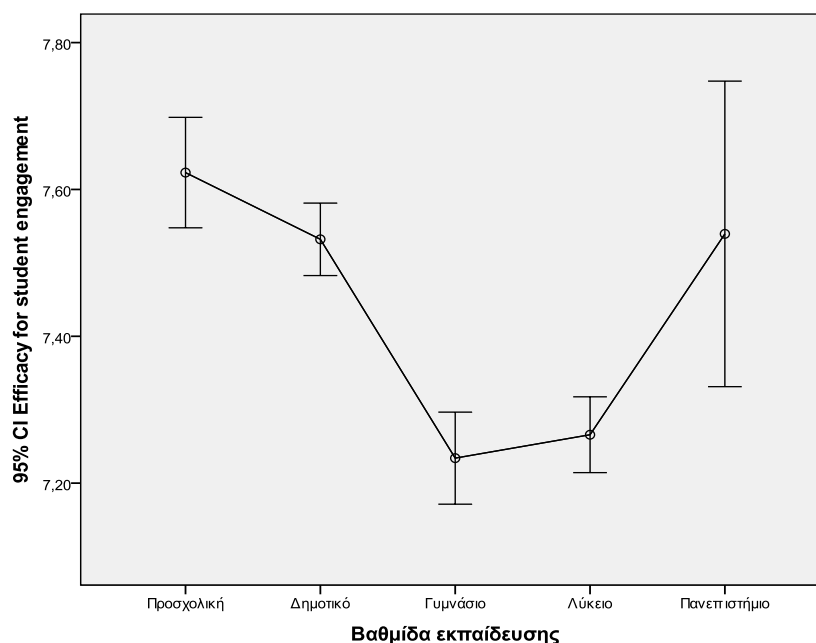
Γράφημα 25 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» ανάλογα με το αν είχαν διευθυντική θέση ή όχι.

Στο γράφημα που ακολουθεί αποτυπώνεται η βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» ανάλογα με το αν εργάζονταν στην ειδική αγωγή ή όχι.



Γράφημα 26 -Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» ανάλογα με το αν εργάζονταν στην ειδική αγωγή ή όχι.

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» ανάλογα με τη βαθμίδα που δίδασκαν.



Γράφημα 27 -Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» ανάλογα με τα έτη διδακτικής εμπειρίας

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» ανάλογα με την υποστήριξη που είχαν στην εργασία τους και με το αν είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης.

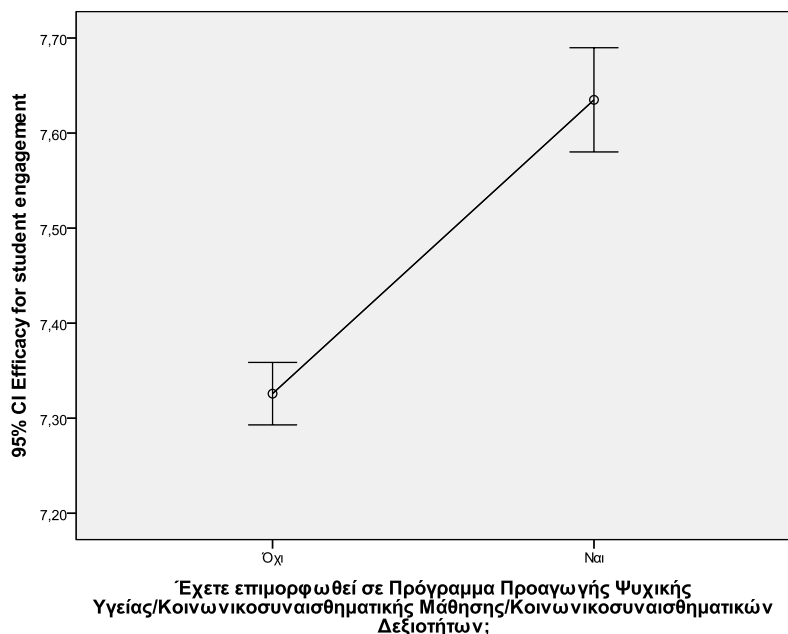
Πίνακας 25 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» ανάλογα με την υποστήριξη που είχαν στην εργασία τους και με το αν είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης

		Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών		P Student's t-test
		Μέση τιμή	SD	
Αλληλοϋποστηρίζετε με τους συναδέλφους σας, όταν χρειάζεται	Όχι	7,16	1,01	<0,001
	Ναι	7,40	0,88	
Σας υποστηρίζουν οι προϊστάμενοί σας, όταν χρειάζεται	Όχι	7,24	0,97	<0,001
	Ναι	7,42	0,87	

Έχετε επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/ Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων;	Όχι	7,33	0,91	<0,001
	Ναι	7,63	0,74	

Σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών», που υποδηλώνει υψηλότερη επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα, είχαν οι συμμετέχοντες που είχαν υποστήριξη από τους συναδέλφους και τους προϊστάμενους τους καθώς και εκείνοι που είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης.

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» ανάλογα με το αν είχαν επιμορφωθεί.



Γράφημα 28 -Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» ανάλογα με το αν είχαν επιμορφωθεί

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι συντελεστές συσχέτισης του Pearson της βαθμολογίας των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» με την ηλικία, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας και τον αριθμό μαθητών που είχαν στην τάξη τους.

Πίνακας 26 - Σχέση της διάστασης «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» με την ηλικία, τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας και τον αριθμό μαθητών στην τάξη

		Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών
Ηλικία	r	0,03
	P	0,099
Χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας	r	0,08
	P	<0,001
Αριθμός μαθητών στην τάξη (μέσος όρος ανά διδακτική ώρα την ημέρα)	r	0,01
	P	0,674

Υπήρξε σημαντική θετική συσχέτιση της βαθμολογίας των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» με τα χρόνια διδακτικής τους εμπειρίας. Οπότε, όσο περισσότερα χρόνια διδάσκουν οι συμμετέχοντες, τόσο υψηλότερη ήταν η επαγγελματική τους αυτοαποτελεσματικότητα.

Στη συνέχεια έγινε πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση έχοντας ως εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» και ως ανεξάρτητες τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων καθώς και τις βαθμολογίες στις υπόλοιπες κλίμακες της μελέτης.

Πίνακας 27 - Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» και σαν ανεξάρτητες τα δημογραφικά, εργασιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών και τις βαθμολογίες στις υπόλοιπες κλίμακες της μελέτης

		β*	SE**	P
Ποιο είναι το ανώτατο πτυχίο που διαθέτετε	Βασικό	0,00+		
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	0,13	0,03	<0,001
Βαθμίδα εκπαίδευσης	Προσχολική	0,00+		
	Δημοτικό	-0,05	0,04	0,249
	Γυμνάσιο	-0,31	0,05	<0,001
	Λύκειο	-0,35	0,05	<0,001
	Πανεπιστήμιο	-0,17	0,10	0,109
	Δημόσιο	0,00+		

Εργάζεστε σε δημόσιο ή σε ιδιωτικό εκπαιδευτικό οργανισμό	Ιδιωτικό	0,28	0,04	<0,001
Είστε διευθυντής/ντρια (ή προϊστάμενος/η εφόσον πρόκειται για προσχολική εκπαίδευση) σε σχολική μονάδα;	Όχι	0,00+		
	Ναι	0,08	0,04	0,034
Εργάζεστε μήπως στην Ειδική Αγωγή	Όχι	0,00+		
	Ναι	0,17	0,06	0,002
Έχετε επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/ Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/ Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων;	Όχι	0,00+		
	Ναι	0,10	0,03	0,002
Αντίληψη των Συναισθημάτων του Εαυτού		0,04	0,02	0,016
Ρύθμιση των Συναισθημάτων		0,14	0,02	<0,001
Χρήση των Συναισθημάτων		0,11	0,02	<0,001
Εσωτερικό Κέντρο Ελέγχου		0,03	0,003	<0,001
Σημαντικοί Άλλοι		0,01	0,003	0,023
Τύχη		-0,01	0,002	0,001
Total PSI score		-0,01	0,001	<0,001

*συντελεστής εξάρτησης **τυπικό σφάλμα συντελεστή +υποδηλώνει κατηγορία αναφοράς

Το ανώτερο πτυχίο των συμμετεχόντων, η βαθμίδα εκπαίδευσης που δίδασκαν, το αν εργάζονται σε δημόσιο ή ιδιωτικό ίδρυμα, το αν είχαν διευθυντική θέση, το αν εργάζονται στην ειδική αγωγή, το αν είχαν επιμορφωθεί, οι διαστάσεις «Αντίληψη των Συναισθημάτων του Εαυτού», «Ρύθμιση των Συναισθημάτων», «Ρύθμιση των Συναισθημάτων» της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης, όλες οι διαστάσεις του κέντρου ελέγχου και η συνολική βαθμολογία της κλίμακας PSI βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με τη βαθμολογία τους στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών». Συγκεκριμένα:

- Οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό/διδασκτορικό είχαν κατά 0,13 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με βασικό πτυχίο.
- Οι συμμετέχοντες που δίδασκαν σε γυμνάσιο είχαν κατά 0,31 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που δίδασκαν στην προσχολική αγωγή.
- Οι συμμετέχοντες που δίδασκαν σε λύκειο είχαν κατά 0,35 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που δίδασκαν στην προσχολική αγωγή.
- Οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε ιδιωτικό σχολείο είχαν κατά 0,28 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν σε δημόσιο σχολείο.

- Οι εκπαιδευτικοί που είχαν διευθυντική θέση είχαν κατά 0,08 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν διευθυντική θέση.
- Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στην ειδική αγωγή είχαν κατά 0,17 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν εργάζονταν στην ειδική αγωγή.
- Οι συμμετέχοντες που είχαν επιμορφωθεί είχαν κατά 0,10 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που δεν είχαν επιμορφωθεί.
- Όσο αυξάνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αντίληψη των Συναισθημάτων του Εαυτού» τόσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών».
- Όσο αυξάνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Ρύθμιση των Συναισθημάτων» τόσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών».
- Όσο αυξάνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Ρύθμιση των Συναισθημάτων» τόσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών».
- Όσο αυξάνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Εσωτερικό Κέντρο Ελέγχου» τόσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών».
- Όσο αυξάνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Σημαντικοί Άλλοι» τόσο αυξάνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών».
- Όσο αυξάνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Τύχη» τόσο μειώνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών».
- Όσο αυξάνεται η συνολική βαθμολογία των συμμετεχόντων στην κλίμακα PSI τόσο μειώνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών».

Όταν στην πολυπαραγοντική ανάλυση συμπεριλήφθηκαν οι 3 διαστάσεις της κλίμακας επίλυσης προβλημάτων αντί για τη συνολική βαθμολογία, βρέθηκαν να έχουν τους συντελεστές που δίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 28 -Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας ως εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών» και ως ανεξάρτητες τις 3 διαστάσεις της κλίμακας επίλυσης προβλημάτων

	β*	SE**	P
Εμπιστοσύνη στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων	-0,029	0,003	<0,001
Προσέγγιση αποφυγής προβλημάτων	-0,008	0,002	<0,001
Προσωπικός έλεγχος των καταστάσεων	0,003	0,004	0,440

*συντελεστής εξάρτησης **τυπικό σφάλμα συντελεστή

Οπότε, όσο αυξάνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Εμπιστοσύνη στην Ικανότητα Επίλυσης Προβλημάτων» τόσο μειώνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών». Όμοια, όσο αυξάνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Προσέγγιση Αποφυγής Προβλημάτων» τόσο μειώνεται η βαθμολογία στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών». Η διάσταση «Προσωπικός Έλεγχος των Καταστάσεων» δεν βρέθηκε να σχετίζεται σημαντικά με τη διάσταση «Αποτελεσματικότητα στην Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών».

7.4.4. Επίδραση Δημογραφικών και Εργασιακών παραγόντων στη «Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα»

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα ανάλογα με τα δημογραφικά τους στοιχεία.

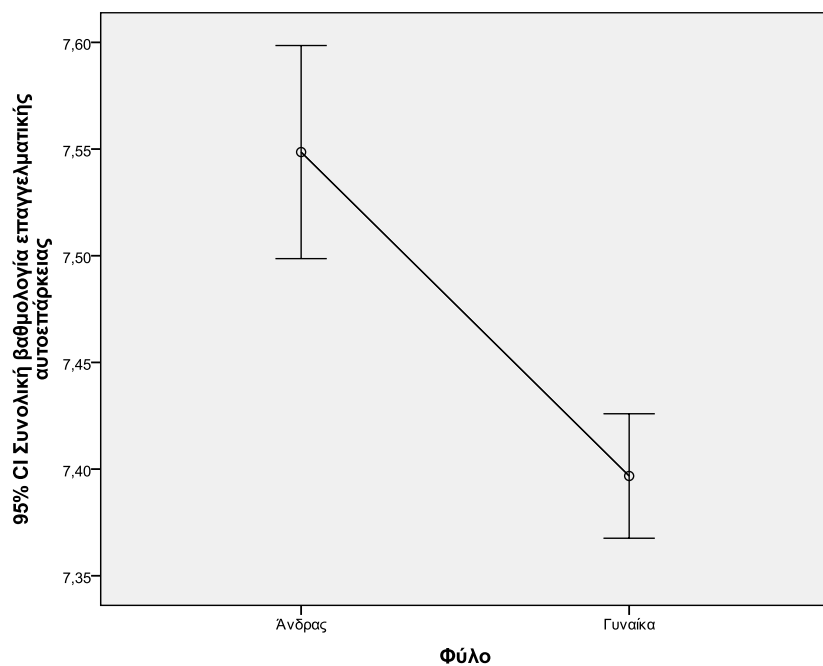
Πίνακας 29 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα ανάλογα με τα δημογραφικά τους στοιχεία

		Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα		P Student's t-test
		Μέση τιμή	SD	
Φύλο	Άνδρας	7,55	0,82	<0,001
	Γυναίκα	7,40	0,76	
Έγγαμοι	Όχι	7,35	0,82	<0,001

	Ναι	7,49	0,75	
Έχετε παιδιά	Όχι	7,34	0,82	<0,001
	Ναι	7,50	0,75	
Ποιο είναι το ανώτατο πτυχίο που διαθέτετε	Βασικό	7,38	0,80	<0,001
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	7,56	0,74	

Σημαντικά υψηλότερη Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα, που υποδηλώνει υψηλότερη επαγγελματική αυτοεπάρκεια, είχαν οι άντρες, οι έγγαμοι, οι συμμετέχοντες που είχαν παιδιά και οι εκείνοι με μεταπτυχιακό/διδακτορικό.

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα ανάλογα με το φύλο τους.



Γράφημα 29 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα ανάλογα με το φύλο τους

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα ανάλογα με τα στοιχεία που αφορούν στην εργασία τους.

Πίνακας 30 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα ανάλογα με τα στοιχεία που αφορούν στην εργασία τους

		Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα		P Student's t-test
		Μέση τιμή	SD	
Βαθμίδα εκπαίδευσης	Προσχολική	7,49	0,66	<0,001*
	Δημοτικό	7,53	0,77	
	Γυμνάσιο	7,34	0,82	
	Λύκειο	7,40	0,79	
	Πανεπιστήμιο	7,59	0,66	
Πόσους κατοίκους έχει η περιοχή στην οποία διδάσκετε	Έως 9.999	7,37	0,83	0,001*
	10.000 έως 250.000	7,48	0,75	
	250.000 και άνω	7,45	0,78	
Εργάζεστε σε δημόσιο ή σε ιδιωτικό εκπαιδευτικό οργανισμό	Δημόσιο	7,44	0,77	0,742
	Ιδιωτικό	7,43	0,87	
Εργάζεστε με πλήρες ωράριο ή είστε ημιαπασχολούμενος	Ημιαπασχολούμενος	7,29	1,01	<0,001
	Πλήρης	7,45	0,75	
Σε περίπτωση που εργάζεστε σε δημόσιο σχολείο, είστε μόνιμος/η;	Όχι	7,33	0,85	0,003
	Ναι	7,46	0,76	
Είστε διευθυντής/ντρια (ή προϊστάμενος/η εφόσον πρόκειται για προσχολική εκπαίδευση) σε σχολική μονάδα;	Όχι	7,40	0,78	<0,001
	Ναι	7,73	0,73	
Διδάσκετε σε κλασικό ή ολοήμερο τμήμα;**	Κλασσικό	7,54	0,77	0,011
	Ολοήμερο	7,42	0,67	
Εργάζεστε μήπως στην Ειδική Αγωγή	Όχι	7,43	0,79	0,119
	Ναι	7,53	0,68	
Έχετε στην τάξη σας μαθητές που υποστηρίζονται ή που χρειάζονται (σύμφωνα με γνωμάτευση) υποστήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής	Όχι	7,43	0,78	0,515
	Ναι	7,45	0,79	
Έχετε στην τάξη σας μαθητές που πιστεύετε ότι χρειάζονται (σύμφωνα με τη δική σας γνώμη) υποστήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής;	Όχι	7,45	0,82	0,689
	Ναι	7,44	0,77	
Έχετε στην τάξη σας μαθητές που δυσκολεύονται στην ομιλία ή στην κατανόηση της γλώσσας;	Όχι	7,45	0,81	0,656
	Ναι	7,43	0,76	

*ANOVA **αφορά μόνο στους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στην προσχολική αγωγή ή σε δημοτικό

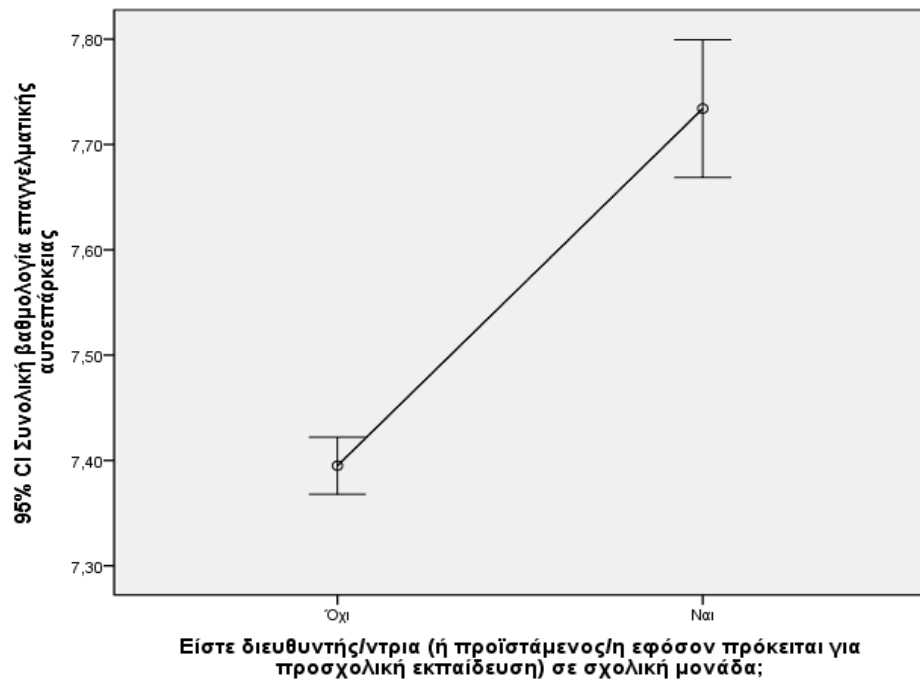
Βρέθηκε σημαντική διαφορά στη Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης που δίδασκαν και τον αριθμό κατοίκων που είχε η περιοχή στην οποία διδάσκουν. Συγκεκριμένα, μετά τη διόρθωση κατά Bonferroni βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε προσχολική αγωγή είχαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία, που υποδηλώνει υψηλότερη επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν σε γυμνάσιο ($p = 0,032$).

Όμοια, οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε δημοτικό είχαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν σε γυμνάσιο ($p < 0,001$) ή σε λύκειο ($p = 0,001$).

Επίσης, οι συμμετέχοντες που δίδασκαν σε περιοχή με το πολύ 9.999 κατοίκους είχαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία, που υποδηλώνει υψηλότερη επαγγελματική αυτοεπάρκεια, σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που δίδασκαν σε περιοχή με 10.000-250.000 κατοίκους ($p < 0,001$).

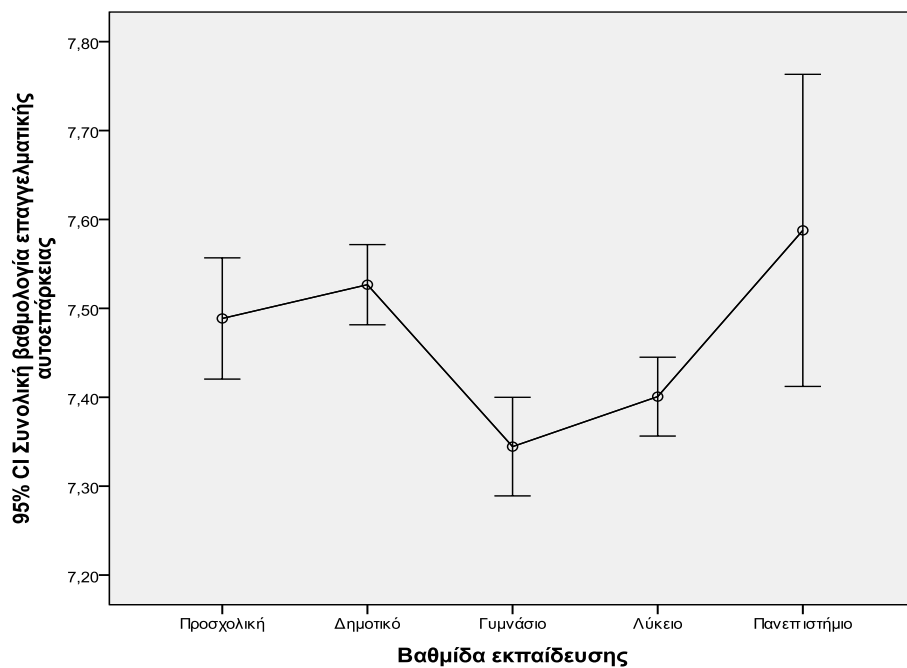
Ακόμα, σημαντικά υψηλότερη συνολική βαθμολογία είχαν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν με πλήρη απασχόληση, εκείνοι που εργάζονταν ως μόνιμοι σε δημόσιο σχολείο, εκείνοι που ήταν διευθυντές και εκείνοι που δίδασκαν σε κλασσικό τμήμα.

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα ανάλογα με το αν είχαν διευθυντική θέση ή όχι.



Γράφημα 30 -Βαθμολογία συνολικής επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων ανάλογα με το αν είχαν διευθυντική θέση ή όχι.

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα ανάλογα με τη βαθμίδα που δίδασκαν.



Γράφημα 31 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα ανάλογα με τη βαθμίδα που δίδασκαν

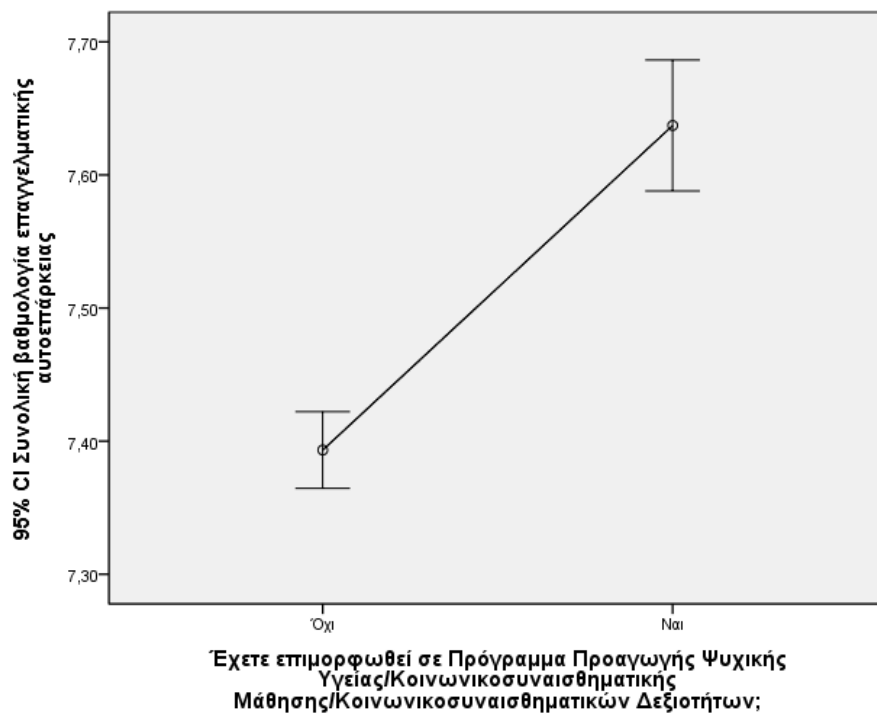
Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα ανάλογα με την υποστήριξη που είχαν στην εργασία τους και με το αν είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης.

Πίνακας 31 - Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα ανάλογα με την υποστήριξη που είχαν στην εργασία τους και με το αν είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης

		Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα		P Student's t-test
		Μέση τιμή	SD	
Αλληλοϋποστηρίζετε με τους συναδέλφους σας, όταν χρειάζεται	Όχι	7,27	0,89	<0,001
	Ναι	7,45	0,77	
Σας υποστηρίζουν οι προϊστάμενοί σας, όταν χρειάζεται	Όχι	7,32	0,85	<0,001
	Ναι	7,47	0,76	
Έχετε επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων;	Όχι	7,39	0,80	<0,001
	Ναι	7,64	0,66	

Σημαντικά υψηλότερη συνολική βαθμολογία, που υποδηλώνει υψηλότερη επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα, είχαν οι συμμετέχοντες που είχαν υποστήριξη από τους συναδέλφους και τους προϊστάμενους τους καθώς και εκείνοι που είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης.

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα ανάλογα με το αν είχαν επιμορφωθεί ή όχι.



Γράφημα 32 -Βαθμολογία συνολικής επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων ανάλογα με το αν είχαν επιμορφωθεί ή όχι.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι συντελεστές συσχέτισης του Pearson της συνολικής βαθμολογίας των συμμετεχόντων στη Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα με την ηλικία, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας και τον αριθμό μαθητών που είχαν στην τάξη τους.

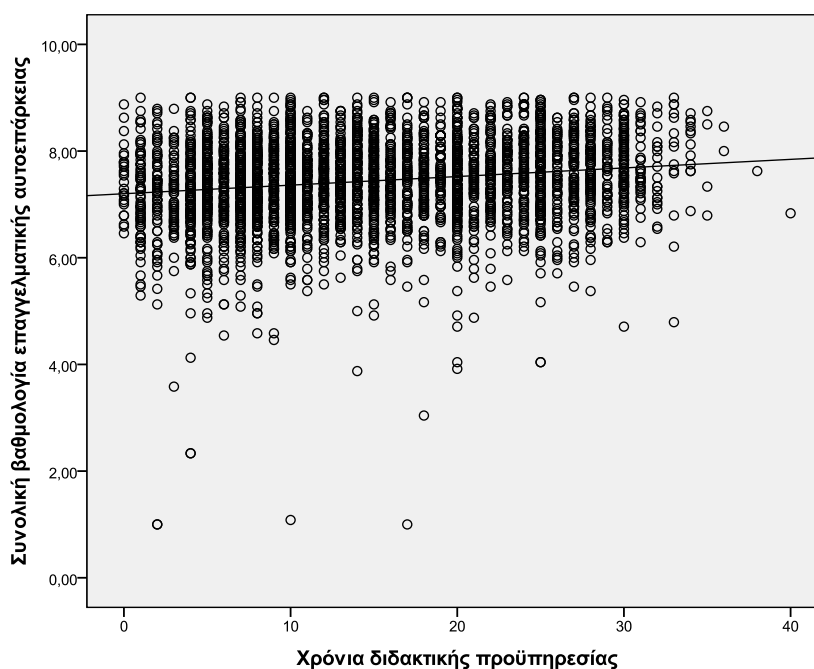
Πίνακας 32 –Σχέση της Συνολικής Επαγγελματικής Αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την ηλικία, τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας και τον αριθμό μαθητών στην τάξη

		Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα
Ηλικία	r	0,13
	P	<0,001
Χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας	r	0,17
	P	<0,001
Αριθμός μαθητών στην τάξη (μέσος όρος ανά διδακτική ώρα την ημέρα)	r	0,05
	P	0,006

Υπήρξε σημαντική θετική συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας των συμμετεχόντων με την ηλικία, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας και τον αριθμό μαθητών

που είχαν στην τάξη τους. Οπότε, όσο μεγαλύτεροι σε ηλικία ήταν οι εκπαιδευτικοί, όσο περισσότερα χρόνια διδάσκουν και όσο περισσότερους μαθητές είχαν στην τάξη τους, τόσο υψηλότερη ήταν η επαγγελματική τους αυτοαποτελεσματικότητα.

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η συσχέτιση των ετών διδακτικής εμπειρίας με τη Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα.



Γράφημα 33 -Βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα ανάλογα με τα έτη διδακτικής εμπειρίας

Στη συνέχεια έγινε πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα και σαν ανεξάρτητες τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων καθώς και τις βαθμολογίες στις υπόλοιπες κλίμακες της μελέτης.

Πίνακας 33 - Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα και σαν ανεξάρτητες τα δημογραφικά, εργασιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών και τις βαθμολογίες στις υπόλοιπες κλίμακες της μελέτης

		β^*	SE**	P
Φύλο	Άνδρας	0,00+		
	Γυναίκα	-0,12	0,02	<0,001
Βαθμίδα εκπαίδευσης	Προσχολική	0,00+		
	Δημοτικό	0,04	0,04	0,234
	Γυμνάσιο	-0,08	0,04	0,035

	Λύκειο	-0,11	0,04	0,003
	Πανεπιστήμιο	0,07	0,08	0,435
Είστε διευθυντής/ντρια (ή προϊστάμενος/η εφόσον πρόκειται για προσχολική εκπαίδευση) σε σχολική μονάδα;	Όχι	0,00+		
	Ναι	0,10	0,03	0,001
Έχετε επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων;	Όχι	0,00+		
	Ναι	0,08	0,03	0,001
Αντίληψη των Συναισθημάτων του Εαυτού		0,06	0,02	<0,001
Ρύθμιση των Συναισθημάτων		0,12	0,01	<0,001
Χρήση των Συναισθημάτων		0,10	0,01	<0,001
Αντίληψη των Συναισθημάτων του Άλλου		0,03	0,01	0,007
Εσωτερικό Κέντρο Ελέγχου		0,03	0,002	<0,001
Κλίμακα αυτοεκτίμησης		0,004	0,001	0,002
Total PSI score		-0,01	0,001	<0,001

*συντελεστής εξάρτησης **τυπικό σφάλμα συντελεστή +υποδηλώνει κατηγορία αναφοράς

Το φύλο των συμμετεχόντων, η βαθμίδα εκπαίδευσης που δίδασκαν, το αν είχαν διευθυντική θέση, το αν είχαν επιμορφωθεί, όλες οι διαστάσεις της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης, η διάσταση «Internality» του κέντρου ελέγχου, η κλίμακα αυτοεκτίμησης και η συνολική βαθμολογία της κλίμακας PSI βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με τη Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα. Συγκεκριμένα:

- Οι γυναίκες είχαν κατά 0,12 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους άντρες.
- Οι συμμετέχοντες που δίδασκαν σε γυμνάσιο είχαν κατά 0,08 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία στη Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που δίδασκαν στην προσχολική αγωγή.
- Οι συμμετέχοντες που δίδασκαν σε λύκειο είχαν κατά 0,11 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία στη Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που δίδασκαν στην προσχολική αγωγή.
- Οι εκπαιδευτικοί που είχαν διευθυντική θέση είχαν κατά 0,10 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία στη Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν διευθυντική θέση.

- Οι συμμετέχοντες που είχαν επιμορφωθεί είχαν κατά 0,08 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία στη Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που δεν είχαν επιμορφωθεί.
- Όσο αυξάνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αντίληψη των Συναισθημάτων του Εαυτού» τόσο αυξάνεται η Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα.
- Όσο αυξάνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Ρύθμιση των Συναισθημάτων» τόσο αυξάνεται η Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα.
- Όσο αυξάνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Χρήση των Συναισθημάτων» τόσο αυξάνεται η Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα.
- Όσο αυξάνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Αντίληψη των Συναισθημάτων του Άλλου» τόσο αυξάνεται η Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα.
- Όσο αυξάνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Εσωτερικό Κέντρο Ελέγχου» τόσο αυξάνεται η Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα.
- Όσο αυξάνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στην κλίμακα αυτοεκτίμησης τόσο αυξάνεται η Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα.
- Όσο αυξάνεται η συνολική βαθμολογία των συμμετεχόντων στην κλίμακα PSI τόσο μειώνεται η Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα.

Όταν στην πολυπαραγοντική ανάλυση συμπεριλήφθηκαν οι 3 διαστάσεις της κλίμακας επίλυσης προβλημάτων αντί για τη συνολική βαθμολογία, βρέθηκαν να έχουν τους συντελεστές που δίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 34 -Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης έχοντας ως εξαρτημένη μεταβλητή τη Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα και ως ανεξάρτητες τις 3 διαστάσεις της κλίμακας επίλυσης προβλημάτων

	β*	SE**	P
Εμπιστοσύνη στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων	-0,030	0,002	<0,001
Προσέγγιση αποφυγής προβλημάτων	-0,008	0,001	<0,001
Προσωπικός έλεγχος των καταστάσεων	0,002	0,003	0,444

*συντελεστής εξάρτησης **τυπικό σφάλμα συντελεστή

Οπότε, όσο αυξάνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Εμπιστοσύνη στην Ικανότητα Επίλυσης Προβλημάτων» «Problem Solving Confidence» τόσο μειώνεται η συνολική βαθμολογία στην κλίμακα επαγγελματικής αυτοεπάρκειας. Όμοια, όσο αυξάνεται η βαθμολογία των συμμετεχόντων στη διάσταση «Προσέγγιση αποφυγής προβλημάτων» τόσο μειώνεται η συνολική βαθμολογία στην κλίμακα επαγγελματικής αυτοεπάρκειας. Η διάσταση «Προσωπικός έλεγχος των καταστάσεων» δεν βρέθηκε να σχετίζεται σημαντικά με τη συνολική βαθμολογία στην κλίμακα επαγγελματικής αυτοεπάρκειας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8ο: Συζήτηση – Ερμηνεία των Αποτελεσμάτων

Γίνεται η συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων που αφορούν στις επιδόσεις των εκπαιδευτικών ως προς όλες τις επιμέρους διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας αλλά και τις συσχετίσεις της με τα προσωπικά και εργασιακά στοιχεία. Επίσης συσχετίζονται οι επιμέρους ικανότητες και τα προσωπικά χαρακτηριστικά όπως αυτά της αυτοεκτίμησης, της συναισθηματικής νοημοσύνης, του κέντρου ελέγχου και της επίλυσης προβλημάτων με την αυτοαποτελεσματικότητα.

8.1. Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούταν από 3668 εκπαιδευτικούς μέσης ηλικίας 43,4 ετών, με την πλειοψηφία τους να είναι γυναίκες, έγγαμες, με παιδιά, με βασικό πτυχίο, που εργάζονταν με πλήρες ωράριο σε δημόσια σχολεία και είχαν 15 περίπου χρόνια προϋπηρεσίας. Η συνολική τους επίδοση στην κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας φάνηκε σχετικά υψηλή, αφού η μέση τιμή ήταν 7,44. Οι δημιουργοί της κλίμακας TSES κατά την έρευνα που είχαν διεξάγει για τη δημιουργία της (Tschannen-Moran & Hoy, 2001), είχαν διαπιστώσει ότι η μέση τιμή της αντίστοιχης συνολικής επίδοσης του δείγματός τους ήταν 7,1, ενώ σε μεταγενέστερη μελέτη των ιδίων ήταν 7,29 (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Υψηλές φάνηκαν οι επιδόσεις των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας και στις επιμέρους διαστάσεις της κλίμακας αυτοαποτελεσματικότητας TSES. Συγκεκριμένα, σε σχετικά μεγάλα επίπεδα κυμαίνονταν οι επιδόσεις τους:

α) στην αποτελεσματική χρήση διδακτικών στρατηγικών, στην πεποίθηση δηλαδή για την ικανότητά τους να παράγουν δημιουργικά ερωτήματα, να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να συμμετέχουν και να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις και τις στάσεις τους, να δημιουργούν συνεργατικό περιβάλλον με σεβασμό στον διαφορετικό τρόπο σκέψης του άλλου, να ανταποκρίνονται σε δύσκολα ερωτήματα των μαθητών και να παρέχουν εναλλακτικές επεξηγήσεις ή παραδείγματα στις περιπτώσεις που οι μαθητές τους είναι μπερδεμένοι. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εμφάνισαν μέση τιμή επίδοσης 7,61 έναντι του 7,3 που είχαν βρει οι Tschannen-Moran και Hoy το 2001.

β) στη διαχείριση της τάξης, στην πεποίθηση δηλαδή για την ικανότητά τους να καθιστούν ξεκάθαρες τις προσδοκίες τους για τη συμπεριφορά των μαθητών, να

προβαίνουν στις απαραίτητες ενέργειες και δραστηριότητες για την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος, να καθιερώνουν αποτελεσματικές ρουτίνες και να εξασφαλίζουν την τήρηση των κανόνων με σκοπό την επίτευξη των παιδαγωγικών τους στόχων. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εμφάνισαν μέση τιμή επίδοσης 7,32 έναντι του 6,7 που είχαν βρει οι Tschannen-Moran και Hoy το 2001.

γ) στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών, στην πεποίθηση δηλαδή για την ικανότητά τους να ενισχύουν τους μαθητές τους για την ελεύθερη έκφραση των απόψεών τους και να καλλιεργούν την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητά τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία χωρίς εμπόδια και ανασταλτικές κρίσεις. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εμφάνισαν μέση τιμή επίδοσης 7,38 έναντι 7,3 που είχαν βρει οι Tschannen-Moran και Hoy το 2001.

Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τα συμπεράσματα των Tsigilis, Grammatikopoulos & Koustelios (2007) οι οποίοι, κατά τη στάθμιση της κλίμακας TSES (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) διαπίστωσαν μεν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας, δήλωσαν ωστόσο ότι η υψηλή αυτή αίσθηση υπάρχει περίπτωση να μην είναι αυθεντική ή να μην ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Διατύπωσαν μάλιστα την υπόθεση ότι οι υψηλές επιδόσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών πιθανά να οφείλονται σε άλλους παράγοντες, όπως στην επιθυμία των εκπαιδευτικών για κοινωνική αποδοχή, στην αυτοεκτίμησή τους, στις προσδοκίες τους για την επαγγελματική εικόνα τους ή ακόμη και στην μη αυθεντική πρόθεσή τους να απαντήσουν με ειλικρίνεια για τις απόψεις και τα συναισθήματά τους (Tsigilis, Grammatikopoulos & Koustelios, 2007). Όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν, τα παραπάνω συνιστούν κινδύνους που απειλούν την αξιοπιστία και εγκυρότητα των εργαλείων αυτοαναφοράς (self-reports). Όμως, στην παρούσα έρευνα οι κίνδυνοι αυτοί είναι πιθανό να είναι σαφώς μειωμένοι λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών και της ανωνυμίας που προσφέρουν οι διαδικτυακές έρευνες.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σχετικά υψηλή είχε βρεθεί και η αυτοαποτελεσματικότητα των Κυπρίων εκπαιδευτικών σε έρευνα των Klassen και των συνεργατών του (2009) η οποία εξέτασε την εγκυρότητα της σύντομης έκδοσης της κλίμακας TSES σε πέντε χώρες διαφορετικών ηπείρων, με έντονες πολιτιστικές διαφορές: στον Καναδά και στις ΗΠΑ στη Βόρεια Αμερική, στη Σιγκαπούρη και στην Κορέα στην Ασία και στην Κύπρο στην Ευρώπη. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών υπόκειται στην ισχυρή επίδραση κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων, και, επομένως, δεν πρέπει να

προκαλούν εντύπωση οι διαφοροποιήσεις στα ευρήματα ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικές χώρες. Σε ανάλογο συμπέρασμα έχουν καταλήξει και αρκετές ακόμη έρευνες (Vieluf, Kunter & van de Vijver, 2013. Scherer et al., 2016. Oettingen, 1995), που επεσήμαναν την ύπαρξη ειδικών στυλ απάντησης στις ερωτήσεις της κλίμακας TSES για κάθε χώρα, ως αιτία των διαφορετικών επιδόσεων, που θα μπορούσαν να οφείλονται σε πολιτισμικές (π.χ. διαφορές στην αντίληψη των εννοιών της αρρενωπότητας και της θηλυκότητας) και γλωσσικές διαφορές, σε διαφορές της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, αλλά και σε διαφορές στις σχολικές συνθήκες, στις εκπαιδευτικές πρακτικές και στις αντιλήψεις συλλογικότητας και ατομικότητας.

Πάντως, πρέπει να αναφερθεί ότι οι επιδόσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών όπως αποτυπώθηκαν στην παρούσα έρευνα είναι μεν υψηλές, αλλά όχι οι υψηλότερες που έχουν σημειωθεί σε αντίστοιχες έρευνες. Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα της Νέας Ζηλανδίας, όπου οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν εμφάνισαν 7,67 μέση τιμή επίδοσης στη χρήση διδακτικών στρατηγικών, 7,80 μέση τιμή επίδοσης στη διαχείριση της τάξης και 7,11 μέση τιμή επίδοσης στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών (Rubie-Davies, Flint & McDonald 2012).

8.2. Αυτοαποτελεσματικότητα και προσωπικά και εργασιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών

8.2.1. Αυτοαποτελεσματικότητα και φύλο

Τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών φάνηκε να επιδρούν σημαντικά στην επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητά τους εύρημα που επαληθεύει τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα.

Λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές που εντοπίστηκαν μεταξύ ανδρών και γυναικών στην παρούσα έρευνα, καθίσταται ξεκάθαρος ο κυρίαρχος ρόλος που διαδραματίζει ο παράγοντας του φύλου: σε γενικές γραμμές, οι άνδρες εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα φαίνονται να αισθάνονταν περισσότερο αποτελεσματικοί από ό,τι οι γυναίκες.

Ειδικότερα, και στην αρχική ανάλυση με το Student's t-test όσο και στην ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression analysis) οι άνδρες εκπαιδευτικοί εμφάνισαν υψηλότερη αίσθηση αποτελεσματικότητας συνολικά αλλά

και ειδικά στη διαχείριση της τάξης και στη χρήση διδακτικών στρατηγικών, ενώ δεν βρέθηκαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς την προαγωγή της ενεργού συμμετοχής των μαθητών. Πιθανά οι διαφορές στην αυτοαποτελεσματικότητα μεταξύ των δυο φύλων να πρέπει να αναζητηθούν στους πολλαπλούς ρόλους που καλούνται να «παίξουν» οι γυναίκες τόσο στο οικογενειακό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον. Πολλές φορές αναφέρουν την κόπωση που αισθάνονται από το συνεχή κοινωνικό έλεγχο που τους ασκείται ως προς την «κνηρέτηση» αυτών των ρόλων. Η προσέγγιση αυτή συνδέεται άμεσα με το κοινωνικοοικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον και τις προτεραιότητες που αυτό θέτει στα μέλη του δημιουργώντας ψυχολογικές προεκτάσεις, που προκαλούνται από τη σύγκρουση μεταξύ του «θέλω» και του «πρέπει». Η γυναίκα σήμερα βρίσκεται πολλές φορές εγκλωβισμένη μέσα στους πολλαπλούς ρόλους της και συχνά αισθάνεται ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε όλους με επάρκεια.

Ως προς τη διαχείριση της τάξης, και άλλοι ερευνητές, όπως οι Gkolia, Belias και Koustelios (2016) και οι Klassen και Chiu (2010) κατέληξαν σε ευρήματα συμβατά με το εύρημα της παρούσας έρευνας. Μια πιθανή ερμηνεία δίνεται από τους Klassen και Chiu (2010), οι οποίοι, μελετώντας τη συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών και το εργασιακό τους στρες, διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν υψηλότερο στρες όσον αφορά τη διαχείριση της τάξης από ό,τι οι άνδρες. Το γεγονός ότι η διαχείριση της τάξης αποτελεί μεγαλύτερη πηγή στρες για τις γυναίκες ίσως να αιτιολογεί και τη μικρότερη αίσθηση αποτελεσματικότητάς τους στο συγκεκριμένο τομέα. Είναι πιθανόν το αυξημένο εργασιακό στρες των γυναικών εκπαιδευτικών να μεσολαβεί ως παράγοντας για τη μειωμένη αίσθηση επάρκειας όσον αφορά την ικανότητά τους να διαχειρίζονται αποτελεσματικά την τάξη (Klassen & Chiu, 2010). Άλλωστε, ανάλογες έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε Έλληνες εκπαιδευτικούς επίσης δείχνουν ότι οι γυναίκες βιώνουν υψηλότερο εργασιακό στρες αναφορικά με ζητήματα διαχείρισης της τάξης (Kourmoussi & Alexopoulos, 2016. Antoniou, Ploumpi & Ntalla, 2013. Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006), δικαιολογώντας το εύρημα της περιγραφόμενης έρευνας. Επιπλέον, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα εμφανίζουν και χαμηλότερη πεποίθηση όσον αφορά τη γενικότερη ικανότητά τους στην επίλυση προβλημάτων (Kourmoussi, Xythali, Theologitou, Koutras, 2016), γεγονός που πολύ πιθανά επίσης επηρεάζει την ικανότητά τους στη διαχείριση της τάξης. Εξάλλου, ερευνητές έχουν παρατηρήσει γενικότερα υψηλότερο εργασιακό στρες των γυναικών στην Ελλάδα (Galanakis, Stalikas, Kallia,

Karagianni, & Karela 2009), αλλά και αυξημένες αρνητικές πεποιθήσεις για τη διαχείριση του στρες (Karagiannopoulou E. & Kamtstios S. (2011).

Επίσης, στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είχαν υψηλότερη αίσθηση αποτελεσματικότητας όσον αφορά στη χρήση διδακτικών στρατηγικών. Το εύρημα αυτό είναι συμβατό με το εύρημα των Gkolia, Belias, & Koustelios (2016), στην έρευνα των οποίων διαπιστώθηκε η ισχυρότερη πεποίθηση των ανδρών στην ικανότητά τους να χρησιμοποιούν αποτελεσματικές στρατηγικές κατά τη διδασκαλία τους. Αντίθετα, στην έρευνα των Klassen και Chiu (2010), η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών όσον αφορά την χρήση αποτελεσματικών διδακτικών στρατηγικών δεν διέφερε ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών.

Πάντως, το γεγονός ότι όπως αναφέρθηκε και παραπάνω οι επιδόσεις των εκπαιδευτικών στην κλίμακα TSES διαφοροποιούνται ανάλογα με τη χώρα προέλευσής τους λόγω κοινωνικοπολιτισμικών διαφορών (Klassen et al., 2009. Vieluf, Kunter & van de Vijver, 2013. Scherer et al., 2016), εξηγεί και τα διαφορετικά αποτελέσματα άλλων σχετικών μελετών που εξετάζουν την επίδραση του παράγοντα του φύλου: Σε έρευνα των δημιουργών της κλίμακας TSES σε εκπαιδευτικούς των ΗΠΑ (Tschannen-Moran & Hoy, 2007) δεν σημειώθηκε καμία διαφορά στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες. Αντίθετα, σε έρευνα στη Νέα Ζηλανδία (Rubie-Davies, Flint & McDonald 2012), αλλά και στο Πακιστάν (Zai, 2016), οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ήταν εκείνες που εμφάνισαν την υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα και στις τρεις διαστάσεις της TSES, έναντι των ανδρών συναδέλφων τους.

8.2.2. Αυτοαποτελεσματικότητα και ηλικία

Η ηλικία των εκπαιδευτικών φάνηκε να σχετίζεται σημαντικά με την επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητά τους, μόνο όμως στην αρχική ανάλυση με το συντελεστή συσχέτισης Pearson (r) και όχι στην ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression analysis), εύρημα που επαληθεύει μεν τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα, υποδηλώνει όμως ότι δεν υπάρχει αιτιώδης σχέση ή ότι η αιτία της συσχέτισης πιθανά διαμεσολαβείτε από άλλον παράγοντα.

Συγκεκριμένα, κατά την ανάλυση Pearson (r) φάνηκε ότι όσο αυξανόταν η ηλικία των εκπαιδευτικών τόσο αυξανόταν και η συνολική αυτοαποτελεσματικότητά

τους, αλλά και η αίσθηση επάρκειάς τους στη χρήση διδακτικών στρατηγικών και στη διαχείριση της τάξης. Αντίθετα, η ηλικία των εκπαιδευτικών δεν βρέθηκε να συνδέεται με την αίσθηση επάρκειάς τους όσον αφορά την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

Το εύρημα αυτό έχει διαπιστωθεί και σε άλλες παρόμοιες μελέτες που έχουν διεξαχθεί είτε στην Ελλάδα (Gkolia, Belias & Koustelios, 2016) είτε αλλού (Hoy & Spero, 2005. Wolters & Daugherty, 2007). Εξάλλου, ανάλογο είναι το εύρημα μελέτης για τη διερεύνηση της πεποίθησης για την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων σε εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα, όπου οι μεγαλύτεροι σε ηλικία σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις (Kourmoussi et al., 2016).

8.2.3. Αυτοαποτελεσματικότητα και οικογενειακή κατάσταση

Λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές που εντοπίστηκαν στις επιδόσεις τους στην κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ έγγαμων και άγαμων εκπαιδευτικών, και μεταξύ εκείνων που είχαν παιδιά και εκείνων που δεν είχαν γίνεται φανερός ο ρόλος που διαδραματίζει η οικογενειακή κατάστασή τους. Σε γενικές γραμμές, οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα και εκείνοι που είχαν παιδιά φάνηκαν να αισθάνονταν περισσότερο αποτελεσματικοί από ό,τι οι άγαμοι. Ειδικότερα, οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί και εκείνοι που είχαν παιδιά εμφάνισαν υψηλότερη συνολική αυτοαποτελεσματικότητα και υψηλότερη αίσθηση αποτελεσματικότητας όσον αφορά στη χρήση διδακτικών στρατηγικών και τη διαχείριση της τάξης στην αρχική ανάλυση με το Student's t-test. Η προσωπική εμπειρία των εκπαιδευτικών σε ό,τι έχει να κάνει με ζητήματα διαχείρισης και διαπαιδαγώγησης των παιδιών είναι μία πιθανή αιτία για το εύρημα αυτό, το οποίο ωστόσο δεν επιβεβαιώνεται στην ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression analysis), γεγονός που καθιστά πιθανή τη διαμεσολάβηση άλλου παράγοντα.

8.2.4. Αυτοαποτελεσματικότητα και επίπεδο σπουδών

Οι μεταπτυχιακές σπουδές (είτε σε μεταπτυχιακό είτε σε διδακτορικό επίπεδο) βρέθηκαν να συνδέονται στενά με την αίσθηση αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών: Οι εκπαιδευτικοί που είχαν στην κατοχή τους μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών φάνηκαν να αισθάνονται περισσότερο αποτελεσματικοί από ό,τι οι εκπαιδευτικοί χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές. Συγκεκριμένα η αρχική ανάλυση με το Student's t-test έδειξε

σημαντική συσχέτιση του επιπέδου σπουδών τόσο με τη συνολική επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών όσο και με όλες τις επιμέρους διαστάσεις της. Η ανάλυση όμως γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression analysis) έδειξε παραμονή της συσχέτισης μόνο για τη χρήση διδακτικών στρατηγικών και για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, ενισχύοντας τη σημαντικότητα της συσχέτισης με τις δύο αυτές διαστάσεις. Το εύρημα είναι συμβατό με εκείνα σχετικών μελετών, που δείχνουν ότι η αίσθηση επάρκειας των εκπαιδευτικών ενισχύεται μέσω των επιμορφώσεων και των περαιτέρω σπουδών (Prieto & Meyers, 1999. Rusu, Copaci, & Soos, 2015. Shannon, Twale, & Moore, 1998). Στην Ελλάδα η απόκτηση μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών και διδακτορικών -αν και σημαντικών για την αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας- προσκρούει στα αυξημένα δίδακτρα και στην κατάργηση των εκπαιδευτικών αδειών για την απόκτησή τους. Επίσης η κατάργηση των διδασκαλείων εκπαίδευσης για τους δασκάλους και νηπιαγωγούς έχει αφήσει ένα μεγάλο κενό στον τομέα των αναγνωρισμένων επιμορφώσεων που συνέβαλαν για πολλά χρόνια στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

8.2.5. Αυτοαποτελεσματικότητα και εργασιακή κατάσταση

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν ως μόνιμοι εμφάνισαν υψηλότερη συνολική αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και υψηλότερη ικανότητα στη διαχείριση της τάξης στην αρχική ανάλυση με το Student's t-test, συσχέτιση όμως που δεν διατηρήθηκε μετά την ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression analysis) και που είναι αντίθετη με εκείνη που εμφανίζεται σε άλλα πολιτιστικά περιβάλλοντα (π.χ. Shaukat & Iqba, 2012). Φαίνεται πάντως ότι όταν οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν ως μόνιμοι σε ένα σχολείο πιθανά αναλαμβάνουν και περισσότερες δεσμεύσεις απέναντι στους μαθητές, στους γονείς των μαθητών και στην κοινότητα, με αποτέλεσμα να επιδιώκουν να είναι πιο αποτελεσματικοί και τελικά να αποκτούν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται ως αναπληρωτές, λόγω του νεαρού της ηλικίας τους, της μικρής εργασιακής εμπειρίας, γνωρίζοντας ότι θα μετακινηθούν σε άλλη σχολική μονάδα κατά την επόμενη σχολική χρονιά, πιθανά δεν έχουν τον χρόνο που απαιτείται για να εξελίσσουν τις παιδαγωγικές πρακτικές και σχέσεις τους, να αναλάβουν περισσότερες δεσμεύσεις και να αισθανθούν τελικά αποτελεσματικοί. Επιπλέον, η μόνιμη σχέση εργασίας έναντι της μη μόνιμης - που αφορά τους αναπληρωτές ή τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς- φαίνεται να

προσδίδει και μια αίσθηση ασφάλειας κατά τη διαχείριση των πλείστων προβλημάτων που προκύπτουν εντός και εκτός της σχολικής τάξης με αποτέλεσμα να συμβάλει στην αύξηση της επαγγελματικής αποτελεσματικότητας. Αντίθετα, η επαγγελματική ανασφάλεια -που προφανώς διακατέχει τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς- έχει φανεί να επηρεάζει αρνητικά την επαγγελματική επίδοση των εργαζομένων (Chirumbolo & Areni, 2010. Kraimer, Wayne, Liden, & Sparrowe, 2005. Staufenbiel & König, 2010. Schreurs, Van Emmerik, Notelaers, & De Witte, 2010). Επιπρόσθετα, η οικονομική κρίση και τα υψηλά ποσοστά ανεργίας που καταγράφονται στην Ελλάδα κατά τα τελευταία χρόνια, με το σχολείο να δέχεται πιο έντονα τα αποτελέσματα της κρίσης (Kakana et al., 2016), είναι πιθανόν να εντείνουν ακόμη πιο πολύ την επαγγελματική ανασφάλεια των αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών μειώνοντας την αίσθηση αποτελεσματικότητάς τους. Είναι γνωστό στην Ελλάδα λόγω των πολλαπλών και μεταβαλλόμενων αναγκών της εκπαίδευσης -όπως η θεσμοθέτηση της υποχρεωτικότητας της προσχολικής αγωγής το 2006, η ένταξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και των προσφυγόπαιδων, η λειτουργία ολοήμερων τμημάτων από το 1997- σε συνδυασμό με την έλλειψη διορισμού μονίμων εκπαιδευτικών, να μην είναι γνωστές έγκαιρα οι ετήσιες ανάγκες σε εκπαιδευτικούς και έτσι να καθιστά αδύνατη τη γνώση εκ μέρους των αναπληρωτών του διορισμού τους αλλά και της περιοχής που θα εργαστούν πριν την έναρξη του διδακτικού έτους. Η συχνή αλλαγή τόπου διαμονής και εργασίας δημιουργεί συνθήκες εργασιακής αβεβαιότητας και στρες μειώνοντας πιθανά την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Η εργασία των εκπαιδευτικών σε δημόσιο σχολείο ή ιδιωτικό δεν εμφάνισε σημαντικές διαφοροποιήσεις στις επιμέρους διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας. Στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών αξιοπρόσεχτη είναι η συσχέτιση που παρέμεινε σημαντική και κατά την ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression analysis) όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ιδιωτικά πλαίσια. Πιθανά η διαφοροποίηση αυτή μεταξύ των εκπαιδευτικών του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα στη συγκεκριμένη διάσταση να οφείλεται στα αυστηρά κριτήρια που θέτει το εργασιακό πλαίσιο στους εκπαιδευτικούς των ιδιωτικών ιδρυμάτων για τη λειτουργία τους μέσα στην τάξη και κυρίως τη συνεχή ενεργοποίηση των μαθητών. Οι υψηλές εργοδοτικές απαιτήσεις και οι γονεϊκές προσδοκίες τελικά επιτυγχάνουν να κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι

γίνονται περισσότερο αποτελεσματικοί ως προς την ενεργό συμμετοχή των μαθητών τους.

Η εργασία των εκπαιδευτικών με πλήρες ωράριο έδειξε υψηλότερη συνολική αυτοαποτελεσματικότητα αλλά και υψηλότερη αίσθηση αποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης και στη χρήση διδακτικών στρατηγικών μόνο κατά την αρχική ανάλυση με το Student's t-test. Όμοια αποτελέσματα εμφάνισε και η εργασία των εκπαιδευτικών σε κλασικό τμήμα έναντι εκείνης σε ολοήμερο. Το εύρημα πιθανά υποδηλώνει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι θα έχουν μια επαρκούς χρονικής διάρκειας σχέση με τους μαθητές τους και έχουν το χρόνο να τη δομήσουν, με συγκεκριμένα εκπαιδευτικά αντικείμενα (εκπαιδευτικοί τάξης), πιθανά επενδύουν περισσότερο σε αυτή και την εξελίσσουν ανάλογα κατορθώνοντας έτσι να αισθάνονται όσο περισσότερο αποτελεσματικοί γίνεται στον εκπαιδευτικό τους ρόλο. Επίσης η εργασία τους με πλήρες ωράριο τους δίνει τη δυνατότητα να αφιερωθούν στο εργασιακό τους καθήκον, αφού τους παρέχει ολόκληρες μισθολογικές απολαβές. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί μειωμένου ωραρίου ή ολοήμερων τμημάτων, γνωρίζοντας ότι δεν είναι οι ίδιοι οι κύριοι εκπαιδευτικοί των σχολικών τμημάτων στα οποία μπαίνουν, πιθανά δεν «επενδύουν» στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μια άλλη πιθανή εξήγηση είναι ότι συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί μειωμένου ωραρίου δεν έχουν το χρόνο που απαιτείται για να εφαρμόσουν στρατηγικές και να διαπιστώσουν τα αποτελέσματά τους, με αποτέλεσμα τη μειωμένη αίσθηση αποτελεσματικότητας στη χρήση διδακτικών στρατηγικών και στη διαχείριση της τάξης, ενώ οι μαθητές τους τείνουν να δείχνουν λιγότερη ανεκτικότητα σε ότι συμβαίνει στο μάθημα και προσοχή κατά την ώρα της διδασκαλίας θεωρώντας ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν είναι «οι δάσκαλοί» τους.

8.2.6. Αυτοαποτελεσματικότητα και αριθμός κατοίκων τοποθεσίας σχολικής μονάδας

Ένας ακόμη παράγοντας που εμφάνισε συσχέτιση με τη συνολική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και όλες τις επιμέρους διαστάσεις της κατά την ανάλυση με το Student's t-test είναι και ο αριθμός κατοίκων της περιοχής της σχολικής μονάδας στην οποία δίδασκαν οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, η μεγαλύτερη συνολική αυτοαποτελεσματικότητα και η υψηλότερη επίδοση στις επιμέρους

διαστάσεις της σημειώθηκε στις περιοχές εκείνες όπου οι κάτοικοι ήταν από 10.000 έως 250.000.

Στη βιβλιογραφία που αναζητήθηκε δεν βρέθηκε ανάλογο εύρημα. Το μόνο στοιχείο που εμφανίστηκε να επηρεάζει την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ήταν το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της περιοχής όπου ανήκε το σχολείο που δίδασκαν οι εκπαιδευτικοί. Όσο χαμηλότερο ήταν το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της περιοχής της σχολικής μονάδας, τόσο υψηλότερη ήταν η επίδοση των εκπαιδευτικών και στις τρεις διαστάσεις της κλίμακας TSES (Rubie-Davies, Flint & McDonald, 2012).

Πάντως, τα παραπάνω αποτελέσματα δεν φάνηκαν να διατηρούνται κατά την ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression analysis), υποδηλώνοντας ότι η επίδραση του παράγοντα αυτού πιθανά διαμεσολαβείται από κάποιον τρίτο.

8.2.7. Αυτοαποτελεσματικότητα και βαθμίδα εκπαίδευσης

Η αίσθηση επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών διέφερε ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης που δίδασκαν, με τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν σε υψηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης να εμφανίζουν χαμηλότερες επιδόσεις τόσο στη συνολική αίσθηση επαγγελματικής αποτελεσματικότητας όσο και στις επιμέρους διαστάσεις της διαχείρισης της τάξης και της ενεργού συμμετοχής των μαθητών. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας εκπαίδευσης είχαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της Β/θμιας, που υποδηλώνει υψηλότερη επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα στις διαστάσεις Συνολική Επαγγελματική Αυτοαποτελεσματικότητα, Ενεργό Συμμετοχή των Μαθητών και στη Διαχείριση της Τάξης σε αντίθεση με τη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών που οι εκπαιδευτικοί της Προσχολικής Αγωγής είχαν τη χαμηλότερη βαθμολογία. Το εύρημα εμφανίστηκε στην αρχική ανάλυση με το Student's t-test ενώ διατηρήθηκε και κατά την ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression analysis), ενισχύοντας τη συσχέτιση. Το εύρημα φαίνεται σύμφωνο με εκείνα σχετικών ερευνών (Gkolia, Belias, & Koustelios, 2016. Klassen & Chiu, 2010. Rubie-Davies, Flint, McDonald, 2012. Shaukat & Iqba, 2012. Wolters & Daugherty, 2007), που έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί μικρότερων τάξεων εμφανίζουν υψηλότερη αποτελεσματικότητα τόσο στη διαχείριση της τάξης όσο και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Στην Ελλάδα μετά από επισκόπηση σε προγράμματα σπουδών διαφόρων Τμημάτων των Πανεπιστημίων (π.χ. Φυσικό,

Μαθηματικό, Χημικό κ.ά.) εντοπίστηκε διαχρονικά μεγάλη διαφοροποίηση ως προς τα μαθήματα που προσφέρονται στους σπουδαστές στη βασική τους εκπαίδευση σε σύγκριση με αυτά των Παιδαγωγικών Τμημάτων, προκειμένου αυτοί να τα επιλέξουν για να αποκτήσουν δεξιότητες για τη διαχείριση της τάξης, την ενεργό συμμετοχή των μαθητών ή τις στρατηγικές διδασκαλίας. Συγκεκριμένα τα Παιδαγωγικά Τμήματα φαίνεται να προσφέρουν στους φοιτητές τους περισσότερα μαθήματα παιδαγωγικής, ψυχολογίας, διδακτικής, κοινωνιολογίας σε συνδυασμό με πρακτικές ασκήσεις και αυτή η προετοιμασία έχει ως αποτέλεσμα την καλύτερη επαγγελματική προσαρμογή τους στην σχολική τάξη. Σε αντίθεση οι καθηγητικές σχολές επικεντρώνονται περισσότερο στον τομέα του εξειδικευμένου γνωστικού αντικειμένου και της επιστημονικής κατάρτισης πάνω σε αυτό (Φιλοκώστα, 2010). Πολλές επίσης είναι οι δυσκολίες που εντοπίζονται στις σχολικές μονάδες της Α/βαθμιας και Β/βαθμιας και σχετίζονται με τη σχολική ένταξη γλωσσικών, πολιτισμικών μειονοτήτων και προσφύγων, την αυξητική τάση που παρουσιάζουν τα φαινόμενα προβληματικής ακόμη και παραβατικής μαθητικής συμπεριφοράς και τα περιστατικά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Φαίνεται ότι η διαχείρισή όλων αυτών των θεμάτων στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, πιθανά λόγω των πολλών τμημάτων και μαθητών που καλούνται να διδάξουν, δεν ικανοποιεί τους εκπαιδευτικούς της Β/βαθμιας και αυτό αποτυπώνεται στην πολυπαραγοντική μας ανάλυση ως χαμηλότερη συνολική αυτοαποτελεσματικότητα και ως μειωμένη πεποίθηση σε σχέση με τη διαχείριση της τάξης και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

8.2.8. Αυτοαποτελεσματικότητα και εργασιακή εμπειρία

Ένας παράγοντας που φαίνεται να σχετίζεται στενά με την ηλικία είναι η εργασιακή εμπειρία. Στην παρούσα έρευνα, διαπιστώθηκε τόσο στην αρχική ανάλυση με το συντελεστή συσχέτισης Pearson (r) όσο και στην ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression analysis) ότι η αίσθηση επαγγελματικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συνδέεται με τα έτη διδακτικής εμπειρίας τους. Συγκεκριμένα, κατά την ανάλυση με το συντελεστή συσχέτισης Pearson (r) όσο αυξάνονταν τα έτη διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών τόσο αυξανόταν η συνολική αίσθηση επάρκειάς τους αλλά και η αυτοαποτελεσματικότητά τους στη χρήση διδακτικών στρατηγικών, στη διαχείριση της τάξης και στην ενεργό συμμετοχή

των μαθητών. Κατά την ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression analysis), εμφάνισαν σημαντικότητα μόνον η χρήση διδακτικών στρατηγικών και η διαχείριση της τάξης.

Ανάλογες έρευνες που έχουν μελετήσει τη σχέση ανάμεσα στη διδακτική εμπειρία και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχουν καταλήξει σε διαφορετικά αποτελέσματα. Σε ορισμένες μελέτες έχει βρεθεί ότι τα αυξημένα έτη διδακτικής εμπειρίας συνοδεύονται από αύξηση της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (π.χ. Gkolia, Belias, & Koustelios, 2016. Hoy & Spero, 2005. Wolters & Daugherty, 2007. Tschannen-Moran & Hoy, 2007. Fives & Buehl, 2009. De laTorre Cruz & Arias, 2007). Τα ευρήματα αυτών των ερευνών είναι σε αντιστοιχία με το εύρημα της παρούσας έρευνας.

Αντίθετα, στην έρευνα των Ghaith και Yaghi (1997) τα έτη διδακτικής εμπειρίας σχετίζονταν αρνητικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ενώ στην έρευνα των Ross, Cousins και Gadalla (1996) δεν εντοπίστηκε κάποια ξεκάθαρη σχέση ανάμεσα σε αυτά τα δύο. Πάντως, επισημαίνεται ότι τα ευρήματα των δύο αυτών μελετών στηρίχθηκαν σε μικρό αριθμό υποκειμένων (25 και 52 εκπαιδευτικοί, αντίστοιχα).

Οι Wolters και Daugherty (2007) μελέτησαν ικανοποιητικό δείγμα εκπαιδευτικών από τις ΗΠΑ προκειμένου να εξετάσουν την επίδραση της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών στην αυτοαποτελεσματικότητά τους. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα έτη διδακτικής εμπειρίας έχουν μέτρια επίδραση στην αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών και τη διαχείριση της τάξης, ενώ δεν βρέθηκαν να επιδρούν πάνω στην αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενεργό εμπλοκή/συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Wolters & Daugherty, 2007).

Όμως, όπως υποστηρίζεται από τους Klassen και Chiu (2010), η έρευνα των Wolters και Daugherty (2007) έχει δύο βασικούς περιορισμούς, οι οποίοι θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ισχύουν και για την παρούσα έρευνα. Πρώτον, δεν λήφθηκε υπόψη το γεγονός ότι η σχέση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τη διδακτική εμπειρία τους μπορεί να μην είναι γραμμική, αλλά μπορεί στην αρχή να αυξάνεται και στη συνέχεια να μειώνεται, όπως διαπιστώθηκε και στη μελέτη των Hoy και Spero (2005). Ο δεύτερος περιορισμός έγκειται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 10 έτη διδακτικής εμπειρίας λήφθηκαν ως μια ενιαία ομάδα, με

αποτέλεσμα να μην εντοπίζονται οι διαφορές που πιθανόν να εμφανίζονταν στο τέλος της επαγγελματικής καριέρας τους (Klassen & Chiu, 2010).

Πάντως, ως το πλέον χαρακτηριστικό και αντιπροσωπευτικό εύρημα μελέτης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και απολύτως συμβατό με το εύρημα της παρούσας έρευνας, είναι εκείνο των Scherer και των συνεργατών του (2016), οι οποίοι εξέτασαν τις επιδόσεις του συνολικού δείγματος της έρευνας TALIS (Teaching and Learning International Survey) του ΟΟΣΑ -η οποία διεξήχθη το 2008 και στην οποία συμμετείχαν 170.020 εκπαιδευτικοί από 32 διαφορετικές χώρες- και διαπίστωσαν μικρή αλλά στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση της εργασιακής εμπειρίας με όλες τις διαστάσεις της TSES.

8.2.9. Αυτοαποτελεσματικότητα και Ειδική Αγωγή

Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής εμφάνισαν κατά την ανάλυση με το Student's t-test σημαντικά μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα, μόνο όμως στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών τους, που διατηρήθηκε και κατά την ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression analysis). Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα σχετικών ερευνών, στις οποίες έχει διαπιστωθεί η υψηλή επαγγελματική αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής (Guo, Dynia, Pelatti, & Justice, 2014. Paneque & Barbetta, 2006), το παρόν εύρημα δεν πρέπει να προκαλεί εντύπωση. Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής με δύσκολες περιπτώσεις μαθητών και οι εξειδικευμένες γνώσεις τους όσον αφορά το χειρισμό δύσκολων καταστάσεων (Lee, Patterson, & Vega, 2011), είναι πιθανόν να αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους όσον αφορά τον εκπαιδευτικό τους ρόλο. Η κατάρτισή τους σε θέματα ψυχολογίας, διαχείρισης κρίσεων, ανάλυση έργου, ενθάρρυνσης και παροχής κινήτρων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία τους δίνει δεξιότητες έναντι άλλων εκπαιδευτικών ως προς τον στόχο της ενεργοποίησης των μαθητών και την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

8.2.10. Αυτοαποτελεσματικότητα και διευθυντική θέση

Ακόλουθα, η αίσθηση επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών διέφερε ανάλογα με το αν κατείχαν διοικητική θέση, με τους εκπαιδευτικούς που ήταν διευθυντές ή προϊστάμενοι να αισθάνονται περισσότερο

αποτελεσματικοί από ό,τι οι εκπαιδευτικοί που δεν κατείχαν διοικητική θέση. Ειδικότερα, οι διευθυντές Δημοτικών, Γυμνασίων και Λυκείων και οι προϊστάμενοι Νηπιαγωγείων εμφάνισαν κατά την ανάλυση με το Student's t-test σημαντικά μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα, τόσο συνολική όσο και σε όλες τις επιμέρους διαστάσεις της. Η ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression analysis) επιβεβαίωσε το εύρημα για όλες τις διαστάσεις εκτός από εκείνη της χρήσης διδακτικών στρατηγικών. Το εύρημα επιβεβαιώνει και η έρευνα TALIS στη σχετική δημοσίευση μελέτης από τους Fackler και Malmberg (2016) που αφορούσε δείγμα 44.701 εκπαιδευτικών από 2648 σχολεία σε 14 χώρες του ΟΟΣΑ. Πολλές μπορεί να είναι οι αιτίες για το φαινόμενο αυτό. Εν πρώτοις, οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να λάβουν διοικητική θέση, θα πρέπει να έχουν αυξημένα τυπικά προσόντα (π.χ. μεταπτυχιακές σπουδές, παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, κ.ά.) και να έχουν συμπληρώσει έναν ικανοποιητικό αριθμό ετών διδακτικής εμπειρίας, γεγονός που τους καθιστά αποτελεσματικούς. Συνεπώς, η υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας των διευθυντών και των προϊσταμένων είναι πιθανόν να συνδέεται με το επίπεδο σπουδών τους ή τα έτη διδακτικής εμπειρίας τους. Επιπλέον, οι διευθυντές και οι προϊστάμενοι κατέχουν μια θέση ευθύνης και κύρους, με αποτέλεσμα να χαίρουν σεβασμού και αναγνώρισης όλων των εμπλεκομένων (εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών), γεγονός που αυξάνει τα επίπεδα της αυτοπεποίθησής τους όσον αφορά την εργασιακή τους απόδοση. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν διοικητική θέση έχουν μεγαλύτερη αυτονομία δράσεων, η οποία ενισχύει τα εσωτερικά τους κίνητρα (Fernet, Trépanier, Austin, & Levesque-Côté, 2016) και βελτιώνει την αίσθηση αποτελεσματικότητάς τους (De Neve, Devos, & Tuytens, 2015).

8.2.11. Αυτοαποτελεσματικότητα και αριθμός μαθητών

Ενδιαφέρον παρουσίασε και η συσχέτιση του αριθμού μαθητών στην τάξη με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, κατά την ανάλυση με το συντελεστή συσχέτισης Pearson (r) όσο αυξανόταν ο αριθμός των μαθητών της τάξης τόσο αυξανόταν η συνολική αίσθηση επάρκειάς τους αλλά και η αυτοαποτελεσματικότητά τους στη χρήση διδακτικών στρατηγικών και στη διαχείριση της τάξης, εύρημα όμως που δεν διατηρήθηκε κατά την ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression analysis). Μια πιθανή εξήγηση θα μπορούσε να είναι

ότι όταν οι εκπαιδευτικοί πιέζονται από το γεγονός ότι έχουν πολλούς μαθητές, αναγκάζονται να αναζητήσουν καταλληλότερους τρόπους για αποτελεσματικότερη διδασκαλία και για επιτυχέστερη κινητοποίηση των μαθητών τους. Μια άλλη εξήγηση προσφέρεται από τους Klassen και Chiu (2010) οι οποίοι εντάσσοντας τον αριθμό των μαθητών (classsize) στους παράγοντες στρες που σχετίζονται με το φόρτο εργασίας (work load stress) βρήκαν ότι αυτοί σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης. Σύμφωνα με τα συμπεράσματά τους όσο μεγαλύτερος ήταν ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών τόσο υψηλότερη ήταν η επίδοσή τους στην διάσταση διαχείρισης της τάξης. Η εξήγηση που πρόσφεραν αναφέρει ότι πιθανά, οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται μεγαλύτερο στρες φόρτου εργασίας, το οποίο απορρέει από την αίσθηση ευθύνης τους, καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για το σχεδιασμό των μαθημάτων τους και προετοιμάζονται καλύτερα για να αντιμετωπίσουν τις δύσκολες συμπεριφορές των μαθητών τους.

8.2.12. Αυτοαποτελεσματικότητα και υποστήριξη από συναδέλφους και προϊσταμένους

Υψηλότερη επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα τόσο συνολική όσο και σε όλες τις επιμέρους διαστάσεις της εμφάνισαν μόνο κατά την ανάλυση με το Student's t-test –και όχι και κατά την ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression analysis)- οι συμμετέχοντες οι οποίοι είχαν υποστήριξη από τους συναδέλφους τους αλλά και από τους προϊσταμένους τους. Το κτίσιμο της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι το αποτέλεσμα του συνδυασμού τριών παραγόντων: (α) της επιτυχημένης προηγούμενης εμπειρίας, (β) των ευκαιριών παρατήρησης των επιτυχημένων συναδέλφων και, τέλος, (γ) της λεκτικής υποστήριξης από διευθυντές/ προϊσταμένους, μαθητές, συναδέλφους και γονείς (Tschannen-Moran et al., 1998). Συνεπώς, δεν πρέπει να προκαλεί εντύπωση το εύρημα της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί που λάμβαναν υποστήριξη από τους συναδέλφους και τους προϊστάμενους τους, όταν την χρειάζονταν, δήλωσαν υψηλότερη αυτοπεποίθηση όσον αφορά τις ικανότητές τους στη χρήση διδακτικών στρατηγικών, στη διαχείριση της τάξης αλλά και στην προαγωγή της ενεργού συμμετοχής των μαθητών τους. Άλλωστε, και άλλοι ερευνητές έχουν καταλήξει σε παρόμοια συμπεράσματα (Betoret, 2006. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2002. Tschannen-Moran & Hoy, 2007), ενώ οι Brouwers, Evers και Tomic (2001) βρήκαν

ότι η υποστήριξη από τους συναδέλφους και προϊσταμένους προβλέπει την υψηλότερη αίσθηση αποτελεσματικότητας σε εκπαιδευτικούς.

Επίσης όπως έχει δείξει η έρευνα στην Ελλάδα όταν οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται στο εργασιακό τους περιβάλλον εμφανίζουν και μειωμένα επίπεδα επαγγελματικού στρες και εξουθένωσης (burnout), (Kourmoussi & Alexopoulos, 2016. Pomaki & Anagnostopoulou, 2003) τα οποία όπως έχει φανεί προκαλούν μείωση της αποτελεσματικότητάς τους (Klassen & Chiu, 2010. Skaalvik & Skaalvik, 2010). Η διαδικασία υποστήριξης μεταξύ συναδέλφων φαίνεται να λειτουργεί άτυπα ως Συμβουλευτική Καθοδήγηση (mentoring), αφού διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά - μεγάλη χρονική περίοδος επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών με μεγαλύτερο εύρος γνώσεων, σοφίας ή εμπειρίας και εκπαιδευτικών που έχουν όλα τα παραπάνω σε μικρότερο βαθμό- δίνοντας λύση έτσι στις αυξημένες ανάγκες υποστήριξης ιδιαίτερα των νεοεισερχόμενων (Hobson, et al, 2009. Ingersoll & Strong, 2011. Hanuscin & Lee, 2008. Λασκαράκης, 2012. Μπουμπουλέντρα, 2016) .

Σημαντική –όπως προέκυψε- είναι και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές και προϊσταμένους, σηματοδοτώντας έτσι το ρόλο της ηγεσίας στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Ξυθάλη, 2006).

8.2.13. Αυτοαποτελεσματικότητα και επιμόρφωση στην Προαγωγή Ψυχικής Υγείας/Κοινωνική Συναισθηματική Μάθηση

Σημαντικό εύρημα συνιστά και το ότι οι εκπαιδευτικοί, που είχαν επιμορφωθεί σε Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας/ Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης/ Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων, παρουσίαζαν σημαντικά υψηλότερη αίσθηση συνολικής επαγγελματικής αποτελεσματικότητας, καθώς και υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα σε όλες τις επιμέρους διαστάσεις της TSES, δηλαδή στη χρήση διδακτικών στρατηγικών, στη διαχείριση της τάξης και στην προαγωγή της ενεργού συμμετοχής των μαθητών, κατά την ανάλυση με το Student's t-test. Το εύρημα διατηρήθηκε και κατά την ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression analysis) τόσο ως προς τη συνολική αυτοαποτελεσματικότητα όσο και ως προς τη χρήση διδακτικών στρατηγικών και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε προγράμματα αυτού του είδους –η οποία είναι κατά βάση βιωματική- επιφέρει σημαντικά οφέλη, δεδομένου ότι βελτιώνουν τις ατομικές και κοινωνικές τους δεξιότητες αναφορικά με το κέντρο ελέγχου (Kourmoussi, Xythali,

& Koutras, 2015), την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Kourmoussi, Xythali, Theologitou, & Koutras, 2016), την ενσυναίσθηση (Kourmoussi, Amanaki, Tzavara, Merakou, Barbouni, & Koutras, 2017) και την ενεργητική ακρόαση (Kourmoussi, Amanaki, Tzavara, & Koutras, 2017). Συνεπώς, η επιμόρφωση σε προγράμματα προαγωγής ψυχικής υγείας ή αλλιώς προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης ή κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων φαίνεται να καθιστά τους εκπαιδευτικούς πιο αποτελεσματικούς.

8.3. Αυτοαποτελεσματικότητα και Αυτοεκτίμηση

Υπήρξε σημαντική θετική συσχέτιση όλων των διαστάσεων της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας με την αυτοεκτίμηση. Συγκεκριμένα, κατά την ανάλυση με το συντελεστή συσχέτισης Pearson (r) όσο μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση είχαν οι συμμετέχοντες τόσο καλύτερη ήταν η συνολική επαγγελματική τους αυτοαποτελεσματικότητα. Όσον αφορά τις επιμέρους διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, το επίπεδο της αυτοεκτίμησής τους προέβλεπε το πώς αξιολογούσαν την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές, να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τους μαθητές τους και να προάγουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών τους. Η ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression analysis) επιβεβαίωσε τα παραπάνω ευρήματα τόσο για τη συνολική επίδοση στην κλίμακα TSES όσο και για τις επιμέρους διαστάσεις της χρήσης διδακτικών στρατηγικών και της διαχείρισης της τάξης.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν την αρχική υπόθεση και συμφωνούν με τα ευρήματα σχετικών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία καθίσταται φανερό η σύνδεση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Ήδη από το 1982, ο Sherer και οι συνεργάτες του είχαν διαπιστώσει ότι η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι ένας από τους παράγοντες που συνεισφέρουν στην αυτοεκτίμηση.

Η πρώτη μετααναλυτική έρευνα που εξέτασε τη σύνδεση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και την απόδοση στην εργασία ήταν των Judge και Bono (2001) και περιλάμβανε 81 μελέτες. Μέχρι τότε, όπως αναφέρουν οι συγγραφείς της εργασίας, δεν υπήρξαν προηγούμενες ανάλογες μετααναλυτικές έρευνες εξέτασης της συσχέτισης.

Αυτό που διαπίστωσαν ήταν ότι η αυτοεκτίμηση προέβλεπε την εργασιακή απόδοση των συμμετεχόντων (Judge & Bono (2001).

Η αιτιώδης σχέση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε και στην έρευνα των Aðalsteinsson, Frímannsdóttir και Konráðsson (2014) σε 1033 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όπως εξηγούν οι ερευνητές, αντιγράφοντας τα λόγια του Carr (2004), η αυτοεκτίμηση δεν αναδύεται πλήρως διαμορφωμένη: Αναπτύσσεται σε σχέση με τη ζωή μας και την εργασία μας και χρωματίζεται από τον τρόπο που εκτιμούμε τους εαυτούς μας στην εργασία μας αλλά και σε άλλα περιβάλλοντα.

Άλλωστε, η αυτοεκτίμηση του ατόμου, που αναφέρεται στην εργασία του και τις εμπειρίες που αποκομίζει από αυτήν, παίζει σημαντικό ρόλο τόσο στον καθορισμό των εργασιακών κινήτρων όσο και στη διαμόρφωση των στάσεων και των συμπεριφορών που σχετίζονται με την εργασία (Pierce & Gardner, 2004). Συνεπώς, γίνεται φανερό η σύνδεση μεταξύ αυτοεκτίμησης και αίσθησης αποτελεσματικότητας.

Δεδομένου ότι η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών έχει βρεθεί να σχετίζεται θετικά με τη γενική διδακτική τους ικανότητα, την υψηλή επίδοση των μαθητών και την ποιότητα της σχέσης τους με τους μαθητές (Christou et al., 2001. Scott et. al, 1996. Spilt et al., 2011), θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι αποτελεσματικοί στην επιτέλεση του διδακτικού τους έργου, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν θετική αίσθηση για την επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητά τους.

8.4. Αυτοαποτελεσματικότητα και Συναισθηματική Νοημοσύνη

Η ανάλυση με το συντελεστή συσχέτισης Pearson (r) έδειξε σημαντική θετική συσχέτιση όλων των διαστάσεων της συνολικής επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με όλες τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης τους. Όσο υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη είχαν οι εκπαιδευτικοί, και όσο καλύτεροι δήλωναν ότι είναι στην αντίληψη των συναισθημάτων του εαυτού, την ρύθμιση των συναισθημάτων, την αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων και τη χρήση των συναισθημάτων τους, τόσο πιο υψηλή

ήταν και η συνολική επαγγελματική τους αυτοαποτελεσματικότητα αλλά και η χρήση διδακτικών στρατηγικών, η διαχείριση της τάξης και η προαγωγή της ενεργού συμμετοχής των μαθητών τους. Το εύρημα διατηρήθηκε και κατά την ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression analysis), για όλες τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης εκτός εκείνης της αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων, υποδηλώνοντας αιτιώδη σχέση και επιβεβαιώνοντας τη σχετική αρχική ερευνητική υπόθεση.

Από την αρχή της εντατικής ενασχόλησης της επιστημονικής κοινότητας με την συναισθηματική νοημοσύνη πολυάριθμες έρευνες εξέτασαν τη συσχέτισή της με την εργασιακή απόδοση και έδειξαν ανάλογα αποτελέσματα (π.χ. Gardner & Stough, 2002. Ashkanasey & Daus, 2005. Lopes et al., 2006). Εξάλλου, όπως προαναφέρθηκε, η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να διαχειρίζεται, να ρυθμίζει και να χρησιμοποιεί τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων με αποτελεσματικό τρόπο, έχει βρεθεί ότι το βοηθούν να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τα εμπόδια που συναντά στην εργασία του (Carmeli, 2003).

Όσον αφορά ειδικά στην εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει κριθεί ακόμη σημαντικότερος (Vesely, Saklofske & Leschied, 2013). Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός έχει ορισθεί –τόσο από τους ειδικούς όσο και από τους μαθητές– με συναισθηματικά φορτισμένους χαρακτηρισμούς όπως: εκείνος που παρέχει φροντίδα, κατανόηση, ζεστασιά, εκείνος που είναι φιλικός, υπομονετικός και μπορεί να σχετίζεται με τους μαθητές του και να τους κινητοποιεί, διατηρώντας ταυτόχρονα την πειθαρχία (Weinstein, 1989). Οι Perry και Ball (2005) μάλιστα φθάνουν να δηλώσουν ότι «η καλή διδασκαλία στην πραγματικότητα αντικατοπτρίζει την άσκηση συναισθηματικής νοημοσύνης (σελ. 11).

Οι ερευνητές που εξέτασαν τις επιδράσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης στην άσκηση του έργου των εκπαιδευτικών καταλήξαν στο συμπέρασμα ότι εκείνοι με την υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη εμφάνιζαν μεγαλύτερη απόκριση στις ανάγκες των άλλων, υψηλότερη ικανότητα αλληλεπίδρασης με τους μαθητές τους και πιο αποτελεσματική διαχείριση των δικών τους συναισθηματικών αποκρίσεων (Perry & Ball, 2005), ευρύτερη χρήση διδακτικών στρατηγικών (Koçoğlu, 2011) καθώς και γενικά μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (Penrose, Perry, & Ball, 2007). Επίσης, εμφάνιζαν υψηλότερες επιδόσεις σε διαστάσεις που σχετίζονται άμεσα με το παιδαγωγικό έργο, όπως στην ηγεσία, στη διαχείριση συγκρούσεων, στην κινητοποίηση των μαθητών και στις στρατηγικές επικοινωνίας (Gardner & Stough,

2002. Perry & Ball, 2005). Οι Vesely, Saklofske & Leschied σε μελέτη ανασκόπησης των σχετικών ερευνών που πραγματοποίησαν το 2013 διαπίστωσαν ότι η επιστημονική βιβλιογραφία καταδεικνύει τη συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με την απόδοση στην εργασία τους και με την ευεξία τους. Εξάλλου, και στην Ελλάδα οι Kafetsios και Zampetakis (2008) βρήκαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει την απόδοση των εκπαιδευτικών στην άσκηση του επαγγέλματός τους.

Ως προς την αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, εξίσου πολυάριθμες είναι οι έρευνες που διαπιστώνουν την υψηλή συσχέτισή της με τη συναισθηματική νοημοσύνη σε εκπαιδευτικούς διαφόρων χωρών (Abdolvahabi, Bagheri, Haghighi, & Karimi, 2012. Broli et al., 2011. Fabio & Palazzeschi, 2008. Mashhady, 2013. Moafian & Ghanizadeh, 2009. Nikoopour et al, 2012. Rastegar & Memarpour, 2009. Wossenie, 2014).

Όλα τα παραπάνω επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της παρούσας μελέτης και τεκμηριώνουν ότι υπάρχει υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και στις επιμέρους διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς και στη συνολική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί η επιφύλαξη που σημειώνεται σε όλες τις ανασκοπήσεις. Οι μεταanalύσεις εξετάζουν κατά τα τελευταία χρόνια τη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης με την εργασιακή απόδοση: Συγκεκριμένα, οι ερευνητές μετααναλυτικών ερευνών, ξεκινώντας από τους Van Rooy και Viswesvaran (2004), τους Joseph και Newman (2010) , τους O'Boyle και συνεργάτες (2011), μέχρι τους Joseph, Jin, Newman και O'Boyle (2015), παρόλο που διαπιστώνουν ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και στην αποτελεσματικότητα στην εργασία, εκφράζουν την άποψη ότι, πιθανά, πίσω από όλη αυτή τη διερεύνηση, μπορεί να κρύβεται ένα σημαντικό μεθοδολογικό λάθος: Καθώς το περιεχόμενο της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν είναι αυστηρά καθορισμένο και η έννοιά της περιλαμβάνει διαστάσεις που συνιστούν από μόνες τους κατασκευές οι οποίες εξετάζονται με τεστ προσωπικότητας (π.χ. ανθεκτικότητα στο στρες, θετική προσέγγιση, αρνητικά χαρακτηριστικά/negative affect, επίλυση προβλημάτων, ευελιξία, κ.ά.), όπως προαναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της μελέτης (βλ. 3.1.), η επίδρασή της στην εργασιακή απόδοση πιθανά αποτελεί επίδραση των επιμέρους αυτών κατασκευών και όχι της ίδιας της συναισθηματικής νοημοσύνης. Μάλιστα, στην πιο πρόσφατη σχετική μετανάλυση οι Joseph, Jin, Newman και O'Boyle (2015)

διατείνονται ότι πλέον έχουν μια θεωρητική εξήγηση ως προς το λόγο που η συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει την απόδοση στην εργασία, και ότι η εξήγηση αυτή αποδεικνύεται σε μεγάλο βαθμό ψυχομετρική. Τα εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης αντανakλούν έναν ετερογενή συνδυασμό 7 χαρακτηριστικών τα οποία είναι από καιρό γνωστά για την επίδρασή τους στην εργασιακή απόδοση και αναφερόμαστε στα : Συνειδητότητα / Conscientiousness, Εξωστρέφεια / Extraversion, Γενική αυτοαποτελεσματικότητα / General self-efficacy, Αυτοαναφερόμενη απόδοση / Self-rated performance, Ικανότητα συναισθηματικής νοημοσύνης / Ability EI, Συναισθηματική σταθερότητα / Emotional Stability και Γνωστικής ικανότητας / Cognitive ability.

Πάντως, αυτό που επίσης έχει βρεθεί και που σχετίζεται με τον πρωταρχικό σκοπό της παρούσας μελέτης είναι ότι η ικανότητα συναισθηματικής νοημοσύνης – όπως έχει ορισθεί- μπορεί τεκμηριωμένα να βελτιωθεί (Bar-On, 2003. Brackett & Katulak, 2007. Gardner, 2006. Grant, 2007. Kirk, Schutte & Hine, 2011. Slaski & Cartwright, 2003) και επομένως να συνεισφέρει στη βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητας και κατά συνέπεια και της αποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς.

8.5. Αυτοαποτελεσματικότητα και Κέντρο Ελέγχου

Κατά την ανάλυση με το συντελεστή συσχέτισης Pearson (r) βρέθηκε σημαντική θετική συσχέτιση όλων των διαστάσεων της εργασιακής αυτοαποτελεσματικότητας με το κέντρο ελέγχου των εκπαιδευτικών, εύρημα που επαληθεύει την αρχική ερευνητική υπόθεση. Συγκεκριμένα, όσο περισσότερο εσωτερίκευαν το κέντρο ελέγχου τους οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο αποτελεσματικοί έκριναν ότι είναι κατά την επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, στη χρήση διδακτικών στρατηγικών, στη διαχείριση της τάξης και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Αντιθέτως, όσο περισσότερο πίστευαν ότι το κέντρο ελέγχου βρίσκεται στα χέρια σημαντικών άλλων ατόμων ή εναπόκειται στον παράγοντα της τύχης, τόσο χαμηλότερα ήταν τα επίπεδα της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Κατά την ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression analysis) διαπιστώθηκε ότι διατηρείται η σχέση της διάστασης του εσωτερικού κέντρου ελέγχου με τη συνολική αποτελεσματικότητα αλλά και με όλες τις επιμέρους διαστάσεις, όπως

με τη χρήση διδακτικών στρατηγικών, διαχείριση της τάξης και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Η σχέση των διαστάσεων που αφορούν στο εξωτερικό κέντρο ελέγχου και συγκεκριμένα των σημαντικών άλλων και της τύχης εντοπίζεται μόνο όσον αφορά τη διάσταση της προαγωγής της ενεργού συμμετοχής των μαθητών.

Οι έρευνες που εξετάζουν τη σχέση ανάμεσα στο κέντρο ελέγχου και στην αυτοαποτελεσματικότητα στην εργασία είναι ελάχιστες, ωστόσο επιβεβαιώνουν το εύρημα της περιγραφόμενης μελέτης. Η μετααναλυτική έρευνα για τη διερεύνηση της επίδρασης του εσωτερικού κέντρου ελέγχου στην εργασιακή απόδοση των Judge και Bono (2001) -οι οποίοι μάλιστα εξέφρασαν την έκπληξή τους για το γεγονός ότι δεν υπήρχε προηγούμενη ανάλογη έρευνα- έδειξε θετική συσχέτιση. Ο Judge και οι συνεργάτες του (2002) σε μεταγενέστερη μετααναλυτική έρευνα διαπίστωσαν θετική συσχέτιση του εσωτερικού κέντρου ελέγχου με τη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα, μικρότερη όμως από εκείνη που εμφανίζει η αυτοεκτίμηση ή η συναισθηματική σταθερότητα. Αυτό οδήγησε τους ερευνητές στο συμπέρασμα ότι πιθανά να υπάρχει ουσιαστική επικάλυψη στο περιεχόμενο των εννοιών που ερευνήθηκαν. Μόλις ένα χρόνο αργότερα, οι Bono και Judge (2003) προσπάθησαν να ρίξουν περισσότερο φως στη συσχέτιση των επιδόσεων του ατόμου σε αυτοαξιολογήσεις (όπως π.χ. η αυτοεκτίμηση και το κέντρο ελέγχου) με την επίδοσή του στην εργασία.

Οι Judge, Erez και Bono υποστηρίζουν ως πιθανή (1998) αιτιολόγηση της συσχέτισης το ότι τα άτομα με υψηλές επιδόσεις σε αυτοαξιολογήσεις κινητοποιούνται περισσότερο για την εκτέλεση των εργασιακών καθηκόντων τους. Η κινητοποίηση αποτελεί σημαντικό καθοριστικό παράγοντα της εργασιακής απόδοσης και εξηγεί γιατί τα άτομα με θετικές εκτιμήσεις του εαυτού τους θα αποδώσουν καλύτερα στην εργασία τους, αφού έχουν αυξημένη αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους (Judge, Erez, Bono, 1998). Επιπλέον, οι ίδιοι ερευνητές υποστηρίζουν ως άλλη πιθανή εξήγηση ότι τα άτομα με θετικές αξιολογήσεις για τον εαυτό τους μπορεί να είναι περισσότερο αποτελεσματικά στο να υπερπηδούν εμπόδια, χρησιμοποιώντας καλύτερες στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων (Judge, Erez, Bono, 1998).

Στην πιο πρόσφατη μεταανάλυση των Ng, Sorensen και Eby (2006) βρέθηκε ότι το εσωτερικό κέντρο ελέγχου συνδεόταν θετικά με ευνοϊκά αποτελέσματα, όπως το αυξημένο κίνητρο για εργασία και οι θετικές εμπειρίες κατά την εκτέλεση καθηκόντων και κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Όλα τα παραπάνω ισχυροποιούν την άποψη της συσχέτισης ανάμεσα στο κέντρο ελέγχου και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, κυρίως μάλιστα ως προς τη διάσταση του εσωτερικού κέντρου ελέγχου η οποία –όπως προαναφέρθηκε– επιβεβαιώθηκε στην παρούσα έρευνα και κατά τη δευτερογενή ανάλυση. Οι επιδόσεις των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα στις διαστάσεις των σημαντικών άλλων και της τύχης της κλίμακας LOC, οι οποίες δείχνουν ότι το άτομο θεωρεί ότι η δύναμη άλλων ανθρώπων και η δύναμη της τύχης στις καταστάσεις που αντιμετωπίζει είναι τουλάχιστον περιορισμένη, βρέθηκαν επίσης να σχετίζονται θετικά με την προαγωγή της ενεργού συμμετοχής των μαθητών στην ίδια ανάλυση, όπως και η διάσταση της τύχης. Οι Basak και Ghosh (2011) προσφέρουν ως πιθανή εξήγηση το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν πιστεύουν ότι η τύχη ή τα σημαντικά άτομα καθορίζουν τα γεγονότα, επιθυμούν να κάνουν τους μαθητές τους να μάθουν, έχουν την τάση να πειραματίζονται και χαρακτηρίζονται από αυτονομία. Επιπλέον, είναι πιθανό, θεωρώντας ότι οι ίδιοι παίζουν σημαντικό ρόλο στην έκβαση των πραγμάτων, να μην εφησυχάζουν με απόδοση αιτιών και ευθυνών σε άλλους παράγοντες, αλλά μάλλον να εστιάζουν στο τι μπορούν να κάνουν οι ίδιοι.

8.6. Αυτοαποτελεσματικότητα και Επίλυση προβλημάτων

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επαληθεύουν την αρχική ερευνητική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία η εκτίμηση των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να επιλύουν προβλήματα σχετίζεται με την αίσθηση της εργασιακής αποτελεσματικότητάς τους. Συγκεκριμένα, κατά την ανάλυση με το συντελεστή συσχέτισης Pearson (r) βρέθηκε σημαντική συσχέτιση όλων των διαστάσεων της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων με όλες τις διαστάσεις της κλίμακας αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών TSES που σημαίνει ότι όσο περισσότερη εμπιστοσύνη έχουν οι εκπαιδευτικοί στην ικανότητά τους για επίλυση προβλημάτων, τόσο λιγότερο υιοθετούσαν την προσέγγιση αποφυγής, και όσο μεγαλύτερο αισθάνονταν τον προσωπικό τους έλεγχο στις καταστάσεις τόσο περισσότερο αποτελεσματικοί ήταν συνολικά, αλλά και στη χρήση διδακτικών στρατηγικών, στη διαχείριση της τάξης και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

Κατά την ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression analysis) διαπιστώθηκε ότι διατηρείται η σχέση των δύο εκ των τριών διαστάσεων της

ικανότητας επίλυσης προβλημάτων – της εμπιστοσύνης στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και της προσέγγισης αποφυγής –, καθώς και της συνολικής επίδοσης στην εκτίμηση επίλυσης προβλημάτων, με όλες τις διαστάσεις της κλίμακας αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών TSES.

Η βιβλιογραφία που έχει προσεγγίσει τη συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας με την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων είναι ελάχιστη (Bandura, 1986. Gist & Mitchell, 1992), αλλά σημαντική, σύμφωνα με τους Judge, Erez και Bono (1998). Όπως λένε χαρακτηριστικά «η ισχυρή πίστη του ατόμου στις ικανότητές του, μπορεί να οδηγήσει σε μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία» (Judge, Erez, Bono, 1998, σελ. 170). Εξάλλου, ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου στη διαχείριση καταστάσεων ο Lazarus υποστηρίζει ότι κατά τη δευτερογενή εκτίμηση των προβληματικών καταστάσεων –η πρωτογενής αφορά την εκτίμησή τους ως θετικές ή αρνητικές- το άτομο καθορίζει ποιος ή τι ευθύνεται για το γεγονός, εάν αυτό είναι διαχειρίσιμο πρακτικά και συναισθηματικά, καθώς και τις μελλοντικές προσδοκίες. Η πεποίθηση στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων συντελεί στη θετική ή αρνητική θέαση του προβλήματος και καθορίζει το αν το άτομο θεωρεί το πρόβλημα πέραν του ελέγχου του και ως εκ τούτου μη αντιμετωπίσιμο (Lazarus, 1991).

Στην περίπτωση της περιγραφόμενης έρευνας θα πρέπει πάντως να σημειωθεί ότι, καθώς οι δύο συγκρινόμενες διαστάσεις διερευνήθηκαν με εργαλεία εκτίμησης (appraisal) και αυτοαναφοράς (self-report), το εύρημα της σημαντικής συσχέτισής τους είναι απολύτως λογικό: τα άτομα που πιστεύουν γενικότερα στην ικανότητά τους να διαχειρίζονται και να λύνουν τα προβλήματά τους, είναι επόμενο να πιστεύουν επίσης ότι μπορούν να φέρνουν εις πέρας καλύτερα και τα εργασιακά τους καθήκοντα. Επομένως οι εκπαιδευτικοί που δεν προσπαθούν να αποφύγουν την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους αλλά αναλαμβάνουν τον έλεγχο των καταστάσεων έχοντας εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να λύσουν τυχόν προβλήματα, αισθάνονται περισσότερο αποτελεσματικοί τόσο ως προς τη χρήση διδακτικών στρατηγικών, όσο και ως προς τη διαχείριση της τάξης και την προαγωγή της ενεργού συμμετοχής των μαθητών τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9ο: Περιορισμοί, και Συμπεράσματα

Παρουσιάζονται οι περιορισμοί και τα συμπεράσματα της έρευνας καθώς και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος προκειμένου να αναδειχθούν ζητήματα που συμβάλλουν στην κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Αξιοποιούνται τα ευρήματα και γίνονται αναφορές στις δυνατότητες θεσμικής παρέμβασης τόσο στο στάδιο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών όσο και κατά τη διάρκεια του εργασιακού τους βίου.

9.1. Περιορισμοί (limitations) της έρευνας

Το σημαντικότερο αλλά και δυνατό σημείο της παρουσιαζόμενης μελέτης είναι το μεγάλο δείγμα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν (3668 άτομα), το οποίο μάλιστα περιλάμβανε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων και όλων των βαθμίδων , εκπαίδευσης-Α/βαθμια, Β/θμια και Γ/θμια- προερχόμενους από όλες τις περιφέρειες της επικράτειας. Επιπλέον, η χρήση της ιστοσελίδας του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (sch.gr) –στο οποίο είναι συνδεδεμένο το 99,98% των σχολικών μονάδων της επικράτειας, εξυπηρετεί 160.000 εκπαιδευτικούς και έχουν προσωποποιημένη πρόσβαση 111.787 εκπαιδευτικοί -καθώς και των ιστοσελίδων των Συλλόγων των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων για τη φιλοξενία του ερωτηματολογίου, διασφάλισε το γεγονός ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί της χώρας είχαν πρόσβαση στο ερωτηματολόγιο. Από τους πίνακες μάλιστα της Ελληνικής Στατιστικής Υπηρεσίας για το σχολικό έτος 2013-14 κατά το οποίο διεξήχθη η έρευνα διαπιστώνεται ποσοστιαία εκπροσώπηση των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο, την ηλικία και τη βαθμίδα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αντίστοιχη με εκείνη της περιγραφόμενης έρευνας (Ελστατ, 2013).

Όσον αφορά στα αδύνατα σημεία της έρευνας, η χρήση εργαλείων αυτοαναφοράς, συχνά εμπεριέχει τον κίνδυνο λαθών και κινδύνων για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των ερευνών (Donaldson & Grant-Vallone, 2002). Για το λόγο αυτό τα δεδομένα που έχουν συλλεγεί μπορεί να έχουν επηρεασθεί από παράγοντες όπως η κούραση ή η κακή διάθεση κατά τη συμπλήρωση, η προσπάθεια να δοθούν κοινά αποδεκτές απαντήσεις και όχι αυτές που αντιπροσωπεύουν τα ίδια τα άτομα (Mayer, Salovey & Caruso, 2008). Πολλοί μελετητές θεωρούν παρ' όλα αυτά, ότι η συλλογή πληροφοριών με τη μέθοδο των αυτοαναφορών δίνει σημαντικές

πληροφορίες για τις αντιλήψεις, τις προσωπικές πεποιθήσεις και διαθέσεις με την προϋπόθεση πάντα των απαραίτητων ψυχομετρικών κριτηρίων και σε αρκετές περιπτώσεις με μοναδικό και αναντικατάστατο τρόπο σε σχέση με άλλες μεθόδους (Pérez, Petrides, Furnham, 2005. Brackett et al 2006). Μια σωστή και ακριβής μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας παρέχει πληροφορίες με σημαντική επιστημονική αξία, προκειμένου να κατανοήσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την άσκηση του επαγγέλματός τους και τις συνδέσεις της με άλλες έννοιες, ικανότητες και συμπεριφορές, όπως είναι στην παρούσα έρευνα η αυτοεκτίμηση, η συναισθηματική νοημοσύνη, το κέντρο ελέγχου και η επίλυση προβλημάτων

Οι Tsigilis, Grammatikopoulos και Koustelios (2007) σε ανάλογη έρευνα διατύπωσαν την επιφύλαξη ότι οι υψηλές επιδόσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην αυτοαποτελεσματικότητα πιθανά να μην αντικατοπτρίζουν την αλήθεια αλλά να οφείλονται σε άλλους παράγοντες, μεταξύ των οποίων και στη μη αυθεντική πρόθεσή τους να απαντήσουν με ειλικρίνεια για τις απόψεις και τα συναισθήματά τους. Ωστόσο, στην περιγραφόμενη έρευνα η ασφάλεια που προσφέρει το διαδικτυακό περιβάλλον σαφώς μειώνει αυτόν τον κίνδυνο, αφού όπως αναφέρουν οι μελετητές εξασφαλίζει ανωνυμία ή την αίσθηση της ανωνυμίας (Douglass, 1997. Rodham & Gavin, 2006). Άλλωστε, όπως αναφέρει η βιβλιογραφία, οι διαδικτυακές έρευνες είναι επίσης λιγότερο επιρρεπείς σε σφάλματα διότι μειώνουν τον ανθρώπινο παράγοντα λάθους (Kraut et al., 2004).

Ένα άλλο πρόβλημα, που συνήθως σημειώνεται στις διαδικτυακές έρευνες συγχρονικού τύπου (cross sectional), είναι η πιθανή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πάνω από μια φορά από το ίδιο άτομο. Πρέπει ωστόσο να αναφερθεί ότι στην παρουσιαζόμενη έρευνα αυτός ο κίνδυνος φαίνεται εξαιρετικά περιορισμένος λόγω του μεγάλου μεγέθους του ερωτηματολογίου το οποίο περιλάμβανε 24 ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων και 109 ερωτήσεις στις 5 κλίμακες που το απάρτιζαν (RSES, WLEIS, LOC, PSI και TSES). Άλλο πιθανό πρόβλημα των διαδικτυακών ερευνών μπορεί να είναι η μη εξοικείωση όλων – κυρίως των μεγαλύτερων σε ηλικία – με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Ωστόσο, η παραπάνω περιγραφόμενη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών δείχνει ότι αυτός ο κίνδυνος είναι μειωμένος στην παρούσα έρευνα.

Προβλήματα θα μπορούσαν να δημιουργηθούν επίσης και να αποθαρρύνουν τα άτομα στο να συμμετέχουν εξ αιτίας πιθανής αργής ή διακοπτόμενης σύνδεσης στο διαδίκτυο. Στην παρούσα διαδικτυακή έρευνα όμως είχε ληφθεί μέριμνα για τον

παράγοντα αυτόν και δινόταν η δυνατότητα σε όσους το επιθυμούσαν, να διακόψουν τη συμπλήρωση και να επανέλθουν σε πιο κατάλληλο γι' αυτούς χρόνο και περιβάλλον, αφού το ερωτηματολόγιο παρέμενε αναρτημένο από τον Απρίλιο έως και τον Ιούνιο του 2014.

Ένας ακόμη περιορισμός που δηλώνεται στις έρευνες συγχρονικού τύπου είναι η αδυναμία εξαγωγής απόλυτων αιτιολογικών συμπερασμάτων. Αυτό φυσικά ισχύει και για την περιγραφόμενη μελέτη. Εξάλλου, το γεγονός ότι στον ερευνητικό σχεδιασμό της δεν συμπεριελήφθησαν εργαλεία αξιολόγησης προσωπικότητας, καθιστά αδύνατη την αξιολόγηση τυχόν διαμεσολαβητικού ρόλου ανάλογων χαρακτηριστικών.

Συνεχίζοντας, αναφορικά πάντα με τα εργαλεία της έρευνας, θα πρέπει να αναφερθεί και η επιφύλαξη των Joseph, Jin, Newman και O'Boyle (2015) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης αντανακλούν έναν ετερογενή συνδυασμό 7 χαρακτηριστικών (Συνειδητότητα / Conscientiousness, Εξωστρέφεια / Extraversion, Γενικής αυτοαποτελεσματικότητας / General self-efficacy, Αυτοαναφερόμενης απόδοσης / Self-rated performance, Ικανότητας συναισθηματικής νοημοσύνης / Ability EI, Συναισθηματικής σταθερότητας / Emotional Stability και Γνωστικής ικανότητας / Cognitive ability) τα οποία είναι από καιρό γνωστά για την επίδρασή τους στην εργασιακή απόδοση και επομένως αυτή είναι η αιτία της υψηλής θετικής συσχέτισης. Ανάλογη επιφύλαξη εκφράζουν ο Judge και οι συνεργάτες του (2002) για την έννοια του κέντρου ελέγχου και πιθανολογούν ότι υπάρχει επικάλυψη σε μέρη της έννοιας με αντίστοιχα μέρη των εννοιών της γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας, της αυτοεκτίμησης και της συναισθηματικής σταθερότητας.

9.2. Συμπεράσματα - Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και δράσεις

Η επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται με την απόδοση στην εργασία, όπως έχουν δείξει οι μετααναλυτικές έρευνες (Judge & Bono, 2001. Stajkovic & Luthans, 1998). Άλλωστε, όπως προαναφέρθηκε, βασική αρχή της θεωρίας της αυτοαποτελεσματικότητας είναι ότι τα άτομα έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε δραστηριότητες για τις οποίες έχουν υψηλότερη αίσθηση

αυτοαποτελεσματικότητας (Lunenburg, 2011. Vander Bijl & Shortridge-Baggett, 2002).

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αναφέρεται κυρίως στις πεποιθήσεις τους για την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις που έχουν διαφορετικοί τομείς ή διαφορετικές καταστάσεις που εμπλέκονται κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας. Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει αποτελέσει σημείο αναφοράς για ερευνητές οι οποίοι με τις μελέτες τους έδωσαν νέες κατευθύνσεις στην έρευνα, επισημαίνοντας ελλείψεις και σημεία που χρήζουν περαιτέρω έρευνας και δεν αποτέλεσαν επιλογές της παρούσης μελέτης. Οι Goddard και συν. (2004), Henson (2002) και Wheatley (2005) με τις επισημάνσεις τους να εστιάζουν στην αναγκαιότητα να χρησιμοποιηθούν πιο ποιοτικές μελέτες για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αναδειχθούν ποιοτικά χαρακτηριστικά, κατευθύνουν την έρευνα σε επιλογές και άλλων ερευνητικών εργαλείων. Επιπλέον, προτάσεις έχουν διατυπωθεί και για το είδος των ερευνών που θα ήταν χρήσιμο να διεξαχθούν, υποδεικνύοντας τις διαχρονικές (longitudinal) είτε με το ίδιο δείγμα ατόμων σε δυο ή περισσότερα χρονικά σημεία (panel studies) είτε από ανεξάρτητα δείγματα σε διαφορετικές χρονικές (trend studies) ως πλέον κατάλληλες, αφού μπορούν να καταδείξουν τόσο τους παράγοντες που βοηθούν στη διατήρηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, όσο και τις διάφορες μεταβολές που ωθούν στην ανάπτυξή της (Henson 2002. Klassen et al., 2011. Tschannen-Moran et al. 1998).

Ένα άλλο δεδομένο—προέκυψε από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας— που αφορά στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι η στενή σύνδεσή της με την αποτελεσματικότητα όλου του σχολείου (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006. Goddard, 2001) μας κατευθύνει να προτείνουμε μελλοντικές έρευνες που θα συσχετίσουν την ατομική με τη συλλογική αποτελεσματικότητα. Θεωρούμε πως τα ερευνητικά αποτελέσματα που θα προκύψουν, θα συμβάλλουν στην επιλογή πιο στοχευμένων παρεμβάσεων όχι μόνο στο ατομικό αλλά και σε επίπεδο συνόλου, όπως είναι το σχολείο. Άλλωστε, ο Bandura, ήδη από το 1997 εξηγεί ότι εάν η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αναχθεί στο επίπεδο ολόκληρου του σχολείου ως οργανισμού, τότε προκύπτει η «συλλογική αυτοαποτελεσματικότητα», (Bandura, 1997, σ. 469). Και οι Bray-Clark και Bates (2003) διατυπώνουν μια ενδιαφέρουσα άποψη, σύμφωνα με την οποία «η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι ένας διαμεσολαβητικός παράγοντας-κλειδί ανάμεσα

στο κλίμα και την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου από τη μία και την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητά του, από την άλλη» (σ. 14).

Η συνάφεια και η εννοιολογική ορθότητα της αποτελεσματικότητας στην άσκηση του διδακτικού έργου έχει μπει στο στόχαστρο των μελετητών της έννοιας, γιατί εγείρονται σοβαροί προβληματισμοί αν το εξωτερικό περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει την αυτοαποτελεσματικότητα. Για το λόγο αυτό, η Tschannen-Moran και οι συνεργάτες της (1998) πρότειναν την αξιολόγηση των εξωγενών παραγόντων στο πλαίσιο της μέτρησής της. Με έναυσμα τη διαμεσολάβηση των εξωγενών παραγόντων στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών η εξάλειψη όσων λειτουργούν ανασταλτικά θα πρέπει να αποτελέσει κύριο μέλημα. Η άρση της αβεβαιότητας για το εργασιακό καθεστώς χιλιάδων αναπληρωτών εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Η ελαχιστοποίηση του αριθμού των εκπαιδευτικών με μειωμένο ωράριο και η δυνατότητα απασχόλησής τους σε πιο σταθερό εργασιακό πλαίσιο, αποτελεί πρόταση που μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική τους αποτελεσματικότητα.

Ένα άλλος εξίσου σημαντικός εξωγενής παράγοντας -σε σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών- είναι η ηγεσία στη σχολική μονάδα. Πολλές είναι οι έρευνες που αποδεικνύουν τον κυρίαρχο ρόλο της στο σχολικό περιβάλλον όσον αφορά την ποιότητα του παραγόμενου έργου και την αποτελεσματικότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα σε αυτό. Ήδη στην παρούσα μελέτη αποτυπώθηκε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος η υποστήριξη από τους προϊσταμένους τους και η συσχέτισή της με την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Σε συνέχεια αυτού προτείνουμε ως καθοριστικής σημασίας τη συστηματική επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης σε θέματα ηγεσίας για να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους, συμβάλλοντας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στην αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Εξετάζοντας την αλληλοϋποστήριξη που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος από τους συναδέλφους τους ίσως προκύπτει αναγκαιότητα θεσμικών παρεμβάσεων ενεργοποίησης της Συμβουλευτικής Καθοδήγησης (mentoring), προκειμένου μεθοδευμένα να παράσχει υποστήριξη, επιμόρφωση, ανατροφοδότηση και προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς – και όχι σε αυτούς μόνο, αλλά σε όλους όσους εκφράσουν την ανάγκη αυτή- μέσα από σχέσεις ευθύνης και εμπιστοσύνης. Ο θεσμός του μέντορα μπορεί να εφαρμοστεί σε επίπεδο σχολικής μονάδας, με πρόνοια για τη δυνατότητα επιλογής του από τους

εκπαιδευτικούς και κυρίως τους νεοεισερχόμενους στην εκπαίδευση. Ο μέντορας θα πρέπει να έχει κίνητρο για να αναλάβει αυτή τη δέσμευση, να επιλέγεται με αυστηρά κριτήρια -έτσι ώστε να είναι αποδεκτός από τους εκπαιδευτικούς-, να στηρίζεται με συστηματική επιμόρφωση και να καθοδηγείται από εξουσιοδοτημένους φορείς.

Η παρούσα μελέτη, πέρα από την εξέταση τέτοιων εξωγενών παραγόντων όπως είναι τα οικογενειακά (π.χ. γάμος, παιδιά) ή τα εργασιακά στοιχεία (π.χ. μονιμότητα, ωράριο εργασίας, υποστήριξη από συναδέλφους ή προϊσταμένους), εξέτασε και παράγοντες που αφορούν σε προσωπικά χαρακτηριστικά και ικανότητες των εκπαιδευτικών, -όπως η αυτοεκτίμηση, η συναισθηματική νοημοσύνη, το κέντρο ελέγχου και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Συγκεκριμένα, εντόπισε –μετά την πολυπαραγοντική ανάλυση- ότι εκτός από το φύλο, το επίπεδο σπουδών, τη βαθμίδα εκπαίδευσης, τα έτη προϋπηρεσίας, τις επιμορφώσεις του σε προγράμματα ΠΨΥ, την εργασία στο δημόσιο, στην ειδική αγωγή και τη διευθυντική θέση, το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επηρέαζαν σημαντικά και η αυτοεκτίμησή τους, η συναισθηματική τους νοημοσύνη με τις επιμέρους διαστάσεις της, το εσωτερικό κέντρο ελέγχου, η προσέγγιση αντιμετώπισης των προβλημάτων και η εμπιστοσύνη στην επιτυχή διαχείρισή τους.

Οι συσχετίσεις αυτές, εστιάζοντας σε χαρακτηριστικά που μπορούν – όπως τεκμηριώθηκε – να ενισχυθούν μέσω εκπαίδευσης, δίνουν το έναυσμα για το σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων για βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητας και επομένως και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ζητούμενο για την επιτυχή άσκηση του παιδαγωγικού τους έργου στο σημερινό κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον που έχει διαμορφωθεί στην Ελλάδα. Εξάλλου, δεν μπορεί να μην αναφερθεί ότι η ζωή όλων μας στην Ελλάδα έχει επηρεασθεί από τα οικονομικά γεγονότα που χαρακτηρίζουν τα χρόνια της κρίσης, με ευάλωτους αποδέκτες τα παιδιά και κατ' επέκταση ολόκληρο το σχολικό περιβάλλον. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί σήμερα είναι εκτεθειμένοι στις πιέσεις που ασκούνται στο κοινωνικό περιβάλλον από τα άτομα και τις συλλογικότητες, με αποτέλεσμα πολλοί να βιώνουν τις εντάσεις στο σχολικό και ευρύτερο περιβάλλον ως αδύναμοι παρατηρητές, με χαρακτηριστικά εργασιακού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) (Kourmoussi & Alexopoulos, 2016. Antoniou, Ploumpi & Ntalla, 2013. Kokkinos, 2007). Η επαγγελματική εξουθένωση βέβαια δεν είναι χαρακτηριστικό των Ελλήνων εκπαιδευτικών μόνο, αφού όπως έχει καταδειχθεί, σε πολλές χώρες και σε διαφορετικά κοινωνικά-πολιτιστικά περιβάλλοντα οι εκπαιδευτικοί υποφέρουν από εργασιακό

στρες (Klassen et al., 2013. Darmody & Smyth, 2011. Klassen, Usher Bong, 2010. Pisanti et al., 2003), το οποίο όμως μπορεί να αντιμετωπισθεί με βελτίωση της αίσθησης της αποτελεσματικότητάς τους στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου (Klassen & Chiu, 2010).

Το ερώτημα που θέτουμε και χρειάζεται απάντηση είναι πότε και από ποιον θα σχεδιαστούν αυτές οι παρεμβάσεις ενίσχυσης των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών; Το πανεπιστήμιο, κατά την άποψή μας, ως βασικός φορέας εκπαίδευσης της χώρας, θα πρέπει να αναλάβει ενεργό ρόλο διαμορφώνοντας ανάλογα τα προγράμματα σπουδών, προκειμένου να συμβάλει με έγκυρο και καθοδηγούμενο τρόπο στην ανάπτυξη των προσωπικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μελλοντικών εκπαιδευτικών όπως είναι η αυτοεκτίμηση, η συναισθηματική νοημοσύνη, το κέντρο ελέγχου και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Το Υπουργείο Παιδείας ως εποπτεύον φορέας θα πρέπει να εξασφαλίσει για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στις εκπαιδευτικές μονάδες επιμορφωτικές διαδικασίες τουλάχιστον ετήσιας διάρκειας, αφού βασικό κριτήριο της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσής τους σε τέτοιου είδους δεξιότητες είναι η μεγάλη διάρκειά τους (Robbins, Oh, Le & Button, 2009. Satterfield & Hughes, 2007). Με ένα πλέγμα πρώιμων αλλά και διαρκών παρεμβάσεων θεωρούμε ότι όλοι οι δείκτες της μέτρησης των αυτοαναφορών της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να βελτιωθούν, με αποτέλεσμα την ψυχική ενδυνάμωση και ευημερία των εκπαιδευτικών την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, και τελικά, την επιτυχέστερη άσκηση του παιδαγωγικού τους έργου.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Γκόλια, Α. (2014). *Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: ο ρόλος της αυτοαποτελεσματικότητας* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού).
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Εκουτσίδου Ε. (2013). *Απόψεις εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους και της εμπλοκής των γονέων*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Ειδική Αγωγή).
- Elliott, S. N., Kratoscwill, T. R., LittlefieldCook, J., & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία* (Επιμ. Έ. Συγκολλίτου, μτφρ. Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα). Αθήνα: Gutenberg.
- Ελληνική Στατιστική Αρχή (2013). Διδακτικό προσωπικό κατά Φύλο, Έτος γέννησης, Τάξη, ΥΠΑ και Νομό. Διαθέσιμο στο <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/2013>.
- Έτσου Γ. (2015). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως παράμετρος των στόχων επίτευξης και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής ή Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών).
- Κουρμούση Ν. (2012). *Ατομικές και Κοινωνικές Δεξιότητες στο πλαίσιο της Αγωγής Υγείας στο Νηπιαγωγείο*. Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Διαθέσιμο στο <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/31671>.
- Λασκαράκης, Γ. (2012). *Η συμβολή του θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής)
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη* (2' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1993). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μόσχου Α.Μ. (2015). *Διερεύνηση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του «καλού εκπαιδευτικού» σύμφωνα με εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοαποτελεσματικότητά τους*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση»).
- Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Ψυχολογίας).
- Μπουμπουλέντρα, Ν. Π., & Boumpoulentra, Ν. Ρ. (2016). Η συμβολή του θεσμού του μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών-θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολική Παιδαγωγική και Διαφορετικότητα στην Εκπαίδευση)
- Ξυθάλη, Β. (2006).) Θεωρία και Πράξη της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας στην Π/βάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση Δημοτικών Σχολείων του 3ου Γραφείου Π.Ε. Ανατ. Αττικής (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο)
- Παπαγιαννάκος, Α. (2012). *Αυτοαποτελεσματικότητα, Επαγγελματική Εξουθένωση και Επαγγελματική Ικανοποίηση σε Δασκάλους Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Οργάνωσης και Διαχείρισης, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Οργάνωση και Διοίκηση Αθλητικών Οργανισμών και Επιχειρήσεων»).
- Πιντζοπούλου Ε. (2006). *Ο ρόλος της Αυτό-αποτελεσματικότητας στη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην κατεύθυνση «Σχολική Φυσική Αγωγή»).
- Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 27-39.
- Πλατσίδου, Μ. (2005). Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 166-181.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ράπτη Α. (2007). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους να αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»).

- Σαββίδης, Ι. (2008). *Διερεύνηση της σχέσης των ηγετικών στίλ και της αυτοεπάρκειας των διευθυντών με την αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής.
- Σταλίκας, Α., Κουδιγκέλη, Φ. & Δημητριάδου, Ε. (2008). Θετικά Συναισθήματα, Ψυχολογική Ανθεκτικότητα και Μάθηση. Στο *Ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης μέσα από τη Συνεργατική Μάθηση*. Γ' Παγκύπριο Εκπαιδευτικό Συνέδριο. Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης.
- Σταυρόπουλος Β. (2007). *Συγκριτική μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας ειδικής και γενικής αγωγής σχετικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση: η συμβολή του αισθήματος ατύχου-αποτελεσματικότητας και της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»).
- Τσακνίδου, Δ. (2016). *Η αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο έργο τους: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Τομέας Παιδαγωγικής).
- Τσιγγίλης, Ν., Γραμματικόπουλος, Β. & Μπίκος, Κ. (2006). Αξιολόγηση της εισαγωγικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: Μία πιλοτική έρευνα σε σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητα. Στο: Χατζηδήμου, Δ., Μπίκος Κ., Στραβάκου, Π. & Χατζηδήμου, Κ. (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 5^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»*. Θεσσαλονίκη, 24, 25, 26 Νοεμβρίου 2006. Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Τσίτσας, Γ. (2009). *Η επίδραση ενός προγράμματος εκπαίδευσης στη διεκδικητικότητα, στη διεκδικητική συμπεριφορά, τον τόπο ελέγχου, την ενσυναίσθηση και την αυτοεκτίμηση σε έλληνες φοιτητές και φοιτήτριες* (Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία).
- Φιλοκώστα, Θ. (2010). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους* (Master's thesis).

Ξενόγλωσση

- Abdolvahabi, Z., Bagheri, S., Haghighi, S., & Karimi, F. (2012). Relationship between emotional intelligence and self-efficacy in practical courses among physical education teachers. *European Journal of Experimental Biology*, 2(5), 1778-1784.
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74.

- Aðalsteinsson, R. I., Frímannsdóttir, I. B., & Konráðsson, S. (2014). Teachers' self-esteem and self-efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 540-550.
- Akın, A. (2011). Academic locus of control and self-handicapping. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 812-816.
- Albert, M. A., & Dahling, J. J. (2016). Learning goal orientation and locus of control interact to predict academic self-concept and academic performance in college students. *Personality and Individual Differences*, 97, 245-248.
- Alberti, R., & Emmons, M. (2001). *Your perfect right. A guide to assertive living* (8th ed.) Atascadero, California: Impact Publishers.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86-95.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Antoniou, A. S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: the role of coping strategies. *Psychology*, 4(03), 349-355.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ashkanasey, N. M., & Daus, C. S. (2005). Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 441-452.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York, NY: Longman.
- Astrom, A. N., & Blay, D. (2002). Multidimensional health locus of control scales: applicability among Ghanaian adolescents. *East African Medical Journal*, 79(3), 128-133.
- Atkins, P. & Stough, C. (2005, April). Does emotional intelligence change with age? Paper presented at the Society for Research in Adult Development annual conference, Atlanta, GA.
- Augusto-Landa, J. M., Pulido-Martos, M., & Lopez-Zafra, E. (2011). Does perceived emotional intelligence and optimism/pessimism predict psychological well-being?. *Journal of Happiness Studies*, 12(3), 463-474.
- Averill, J. R. (1999). Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. *Journal of Personality*, 67, 331-371.
- Averill, J. R. (2004). A tale of two snarks: Emotional intelligence and emotional creativity compared. *Psychological Inquiry*, 15, 228-233.

- Averill, J. R., & Nunley, E. P. (1992). *Voyages of the heart: Living an emotionally creative life*. Free Press.
- Bajaj, B., Robins, R. W., & Pande, N. (2016). Mediating role of self-esteem on the relationship between mindfulness, anxiety, and depression. *Personality and Individual Differences*, 96, 127-131.
- Baken, D., & Stephens, C. (2005). More dimensions for the multidimensional health locus of control: confirmatory factor analysis of competing models of the structure of control beliefs. *Journal of Health Psychology*, 10(5), 643-656.
- Baldwin, M. W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112, 461-484.
- Baldwin, M. W., & Holmes, J. G. (1987). Salient private audiences and awareness of the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1087-1098.
- Ball, K., Berch, D. B., Helmers, K. F., Jobe, J. B., Leveck, M. D., Marsiske, M., Morris, J.N., Rebok, G.W., Smith, D.M., Tennstedt, S.L. & Unverzagt, F. W. (2002). Effects of cognitive training interventions with older adults: a randomized controlled trial. *Jama*, 288(18), 2271-2281.
- Bandura, A. (1982a). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1982b). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 13(3), 195-199.
- Bandura, A. (1982c). The psychology of chance encounters and life paths. *American Psychologist*, 37(7), 747-755.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1988). Organizational applications of social cognitive theory. *Australian Journal of Management*, 13(2), 275-302.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freedman & Co.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A. (2006a). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1-43). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2006b). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education, Vol. 5: Self-efficacy and*

- adolescence* (pp. 307–337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 258.
- Barnes, M. L., & Sternberg, R. J. (1989). Social intelligence and decoding of nonverbal cues. *Intelligence*, 13, 263-287.
- Bar-On, R. (1988). *The development of a concept of psychological wellbeing*. Unpublished doctoral dissertation, Rhodes University, South Africa.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J.D.A.Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Wiley.
- Bar-On, R. (2003). How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent, and can it be done?. *Perspectives in education*, 21(4), 3-15.
- Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description and summary of psychometric properties. In Geher Glenn (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 115-145). Hauppauge, NY, US: Nova Science Publishers.
- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23, 41-61.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R. (2007). The impact of emotional intelligence on giftedness. *Gifted Education International*, 23.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62.
- Bar-On, R., Handley, R., & Fund, S. (2006). The impact of emotional intelligence on performance. In V. U. Druskat, G. Mount, & F. Sala (Eds.), *Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence with individuals and groups* (pp. 3-20). New York, NY: Psychology Press.
- Bar-On, R. E., & Parker, J. D. (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Bar-On, R., & Parker, J. (2000). *Bar-On Emotional Quotient Inventory-Youth Version (EQ-i:YV): Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health System Inc.

- Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N. L., & Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, 126(8), 1790-1800.
- Basak, R., & Ghosh, A. (2011). School environment and locus of control in relation to job satisfaction among school teachers—A study from Indian perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1199-1208.
- Beattie, S., Woodman, T., Fakehy, M., & Dempsey, C. (2016). The role of performance feedback on the self-efficacy–performance relationship. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 5(1), 1-13.
- Beccaria, G., & Machin, M. A. (2010). Examining the validity of the problem solving inventory in Australia. In *Proceedings of the 27th International Congress of Applied Psychology (ICAP 2010)*. Australian Psychological Society.
- Beck, M. (2008, April 29). If at First You Don't Succeed, You're in Excellent Company. *The Wall Street Journal*, p. D1.
- Bedel, E. F. (2015). Assessing locus of control by gender and learning styles in pre-service early childhood education students. *International Journal of Education and Research*, 30(1), 53-62.
- Beer, J. (1987). Depression and self-esteem of teachers. *Psychological Reports*, 60(3), 1097-1098.
- Bellini, C. G. P., Isoni Filho, M. M., de Moura Junior, P. J., & de Faria Pereira, R. D. C. (2016). Self-efficacy and anxiety of digital natives in face of compulsory computer-mediated tasks: A study about digital capabilities and limitations. *Computers in Human Behavior*, 59, 49-57.
- Berger, P. L., & Luckman, T. (1967). *The social construction of reality*. Garden City, NY: Anchor Books.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E. & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change: Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica, CA: RAND.
- Bernardi, R. A. (2003, January). A theoretical model for the relationship among: stress, locus of control, and longevity. *Business Forum*, 26(3), 27-33.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational psychology*, 26(4), 519-539.
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45-68.
- Bikos, K., Tsigilis, N., & Grammatikopoulos, V. (2011). The effect of an introductory training program on teachers' efficacy beliefs. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(14), 37-40.
- Blase, J., Blase, J., & Du, F. (2008). The mistreated teacher: A national study. *Journal of Educational Administration*, 46(3), 263-301.
- Bodys-Cupak, I., Majda, A., Zalewska-Puchała, J., & Kamińska, A. (2016). The impact of a sense of self-efficacy on the level of stress and the ways of

coping with difficult situations in Polish nursing students. *Nurse Education Today*, 45, 102-107.

- Bong, M. (2006). Asking the right question: How confident are you could successfully perform these tasks? In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 287–305). Greenwich, CT: Information Age.
- Bono, J. E., & Judge, T. A. (2003). Core self-evaluations: A review of the trait and its role in job satisfaction and job performance. *European Journal of personality*, 17(S1).
- Boyatzis, R. E. (2006). Using tipping points of emotional intelligence and cognitive competencies to predict financial performance of leaders. *Psicothema*, 18, 124-131.
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2007). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.), *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide* (pp. 28-52). New York, NY: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387-1402.
- Brackett, M., Rivers, S., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795.
- Branden, N. (1969). *The psychology of self-esteem*. New York, NY: Bantam.
- Bray-Clark, N., & Bates, R. (2003). Self-efficacy beliefs and teacher effectiveness: Implications for professional development. *Professional Educator*, 26(1), 13-22.
- Brenders, D. A. (1987). Perceived control: Foundations and directions for communication research. *Annals of the International Communication Association*, 10(1), 86-116.
- Broli, L., Berrone, C., Renati, R., Zanetti, M. A., Palazzeschi, L., & Di Fabio, A. (2011). Emotional intelligence as a protective factor in times of educational reforms: First steps of an investigation on Italian high-school teachers. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 2(1), 285-289.
- Brosschot, J. F., Gebhardt, W. A., & Godaert, G. L. (1994). Internal, powerful others and chance locus of control: Relationships with personality, coping, stress and health. *Personality and individual Differences*, 16(6), 839-852.
- Brouskeli, V., & Markos, A. (2013). The role of locus of control and perceived stress in dealing with Unemployment during economic crisis. *Research on Humanities and Social Sciences*, 13(21), 05-103.
- Brouwers, A., Evers, W. J., & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(7), 1474-1491.

- Brown, T. E. (2005). The influence of teachers' efficacy and beliefs regarding mathematics instruction in the early childhood classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(3), 239-257.
- Brown, G.T., & Carmichael, K. (1992). Assertiveness training for clients with a psychiatric illness: A pilot study. *British Journal of Occupational Therapy*, 55, (4), 137-140.
- Burns, I. R., & D'Zurilla, T. J. (1999). Individual differences in perceived information processing in stress and coping situations: Development and validation of the Perceive Modes of Processing Inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 23, 345-371.
- Butler, L., & Meichenbaum, D. (1981). The assessment of interpersonal problem-solving skills. In P. C. Kendall & S. D. Hollen (Eds.), *Assessment strategies for cognitive-behavioral interventions* (pp. 197-225). New York, NY: Academic Press.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137).
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes: An examination among senior managers. *Journal of Managerial Psychology*, 18(8), 788-813.
- Carr, A. (2004). Positive psychology: *The science of happiness and human strengths*. New York: Brunner-Routledge.
- Chacon, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257-272.
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1781-1795.
- Chapman, M., Skinner, E. A., & Baltes, P. B. (1990). Interpreting correlations between children's perceived control and cognitive performance: Control, agency, or means-ends beliefs?. *Developmental Psychology*, 26(2), 246-253.
- Chen, W., Zhang, D., Pan, Y., Hu, T., Liu, G., & Luo, S. (2017). Perceived social support and self-esteem as mediators of the relationship between parental attachment and life satisfaction among Chinese adolescents. *Personality and Individual Differences*, 108, 98-102.
- Cheng, S. K., & Lam, D. J. (1997). Relationships among life stress, problem solving, self-esteem, and dysphoria in Hong Kong adolescents: Test of a model. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 16(3), 343-355.
- Cheng, S.T., & Hamid, P.N. (1995). An error in the use of translated scales: The Rosenberg Self-Esteem Scale for Chinese. *Perceptual and Motor Skills*, 81, 431-434.

- Cherniss, C. (2010). Emotional intelligence: Toward clarification of a concept. *Industrial and Organizational Psychology*, 3, 110-126.
- Cheung, S. K., & Sun, S. Y. (2000). Effects of self-efficacy and social support on the mental health conditions of mutual-aid organization members. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 28(5), 413-422.
- Chirumbolo, A., & Areni, A. (2010). Job insecurity influence on job performance and mental health: Testing the moderating effect of the need for closure. *Economic and Industrial Democracy*, 31(2), 195-214.
- Christou, C., Phillipou, G., & Menon, M. E. (2001). Preservice teachers' self-esteem and mathematics achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 44-60.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561.
- Ciarrochi, J., Forgas, J. P., & Mayer, J. D. (2001). *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*. Psychology Press.
- Coladarci, T. & Fink, D.R. (1995). *Correlations among measures of teacher efficacy: Are they measuring the same thing?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Coladarci, T., & Breton, W. (1997). Teacher efficacy, supervision and the special education resource-room teacher. *Journal of Educational Research*, 90, 230-239.
- Cone, A. L., & Owens, S. K. (1991). Academic and locus of control enhancement in a freshman study skills and college adjustment course. *Psychological Reports*, 68(3_suppl), 1211-1217.
- Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 258-269.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: Grosset Putnam.
- Cramer, D. (2003). Acceptance and need for approval as moderators of self-esteem and satisfaction with a romantic relationship or closest friendship. *The Journal of Psychology*, 137(5), 495-505.
- Cross, M. J., March, L. M., Lapsley, H. M., Byrne, E., & Brooks, P. M. (2006). Patient self-efficacy and health locus of control: relationships with health status and arthritis-related expenditure. *Rheumatology*, 45(1), 92-96.
- Darmody, M., & Smyth, E. (2011). Job satisfaction and occupational stress among primary school teachers and school principals in Ireland. *Dublin, Ireland., ESRI/The Teaching Council* <http://www.teachingcouncil.ie>

- D’Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- D’Zurilla, T. J., & Maydeu-Olivares, A. (1995). Conceptual and methodological issues in social problem-solving assessment. *Behavior Therapy*, 26, 409-432.
- D’Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2010). Problem-solving therapy. *Handbook of cognitive-behavioral therapies*, 3, 197-225.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- De Carvalho, C. F., Gadzella, B. M., Henley, T. B., & Ball, S. E. (2009). Locus of Control: Differences Among College Students' Stress Levels. *Individual Differences Research*, 7(3), 182-187.
- de la Torre Cruz, M. J., & Arias, P. F. C. (2007). Comparative analysis of expectancies of efficacy in inservice and prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 641–652.
- De Neve, D., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 47, 30-41.
- De Paul, S. V. (2012). Development and Validation of Teacher Self Efficacy Scale. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (JHSS)*, 2(2).
- Deemer, S. A., & Minke, K. M. (1999). An investigation of the factor structure of the teacher efficacy scale. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 3-10.
- DeJoy, D. M. (2005). Behavior change versus culture change: Divergent approaches to managing workplace safety. *Safety Science*, 43(2), 105-129.
- Denkowski, K. M., Denkowski, G. C., & Omizo, M. M. (1983). The effects of EMG-assisted relaxation training on the academic performance, locus of control, and self-esteem of hyperactive boys. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 8(3), 363-375.
- DeSio, M. J. A. (2011). *The Impact of Special Education Litigation upon the Key Factors of Job Satisfaction, Level of Stress, and Self-Esteem That Lead to Teacher Attrition and Retention*. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.
- Devin, H. F., Ghahramanlou, F., Fooladian, A., & Zohoorian, Z. (2012). The Relationship Between Locus of Control (Internal–External) and Happiness in Pre-elementary Teachers in Iran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4169-4173.
- Di Giunta, L., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, P. L., Zuffiano, A., & Caprara, G. V. (2013). The determinants of scholastic achievement: The contribution of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy. *Learning and individual Differences*, 27, 102-108.

- Diekstra, R. F., & Gravesteyn, C. (2008). *Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. Social and emotional education: An international analysis*, 255-312. Διαθέσιμο στο: http://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/2008/ingles%202008/Results2008.pdf.
- Donaldson, S. I., & Grant-Vallone, E. J. (2002). Understanding self-report bias in organizational behavior research. *Journal of business and Psychology*, 17(2), 245-260.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., & Robins, R. W. (2015). Measures of Self-Esteem. In G. J. Boyle, D. H. Saklofske, & G. Matthews (Eds.), *Measures of Personality and Social Psychology Constructs* (pp. 131-157). New York, NY: Academic Press.
- Douglass, D. W. M. (1997). Cyberself: The emergence of self in on-line chat. *The Information Society*, 13(4), 375-397.
- Du, H., Bernardo, A. B., & Yeung, S. S. (2015). Locus-of-hope and life satisfaction: The mediating roles of personal self-esteem and relational self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 83, 228-233.
- Dumont, M., & Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3), 343-363.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.
- Eden, D., & Aviram, A. (1993). Self-efficacy training to speed reemployment: Helping people to help themselves. *Journal of Applied Psychology*, 78(3), 352-360.
- Erol, R. Y., & Orth, U. (2011). Self-esteem development from age 14 to 30 years: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(3), 607-619.
- Evans, E. D., & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy, and commitment to teaching among preservice teachers. *The Journal of Educational Research*, 80(2), 81-85.
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism–pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42, 1069-1079.
- Extremera, N., & Fernandez-Berrocal, P. (2002). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life of middle-aged women. *Psychological Reports*, 91(1), 47-59.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 937-948.

- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social and physical health in university students. *Spanish Journal of Psychology*, 9, 45-51.
- Extremera, N., & Rey, L. (2016). Ability emotional intelligence and life satisfaction: Positive and negative affect as mediators. *Personality and Individual Differences*, 102, 98-101.
- Extremera, N., Ruiz-Aranda, D., Pineda-Galán, C., & Salguero, J. M. (2011). Emotional intelligence and its relation with hedonic and eudaimonic well-being: A prospective study. *Personality and Individual Differences*, 51(1), 11-16.
- Fabio, A. D., & Palazzeschi, L. (2008). Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of Italian high school teachers. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36(3), 315-326.
- Fackler, S., & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185-195.
- Farruggia, S. P., Chen, C., Greenberger, E., Dmitrieva, J., & Macek, P. (2004). Adolescent self-esteem in cross-cultural perspective: Testing measurement equivalence and a mediation model. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35(6), 719-733.
- Feldhusen, J., Houtz, J., & Ringenbach, S. (1972). The Perdue Problem Solving Inventory. *Psychological Reports*, 31, 891-901.
- Feldman, A. (2000). Decision making in the practical domain: A model of practical conceptual change. *Science Education*, 84(5), 606-623.
- Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216.
- Fenning, B. E., & May, L. N. (2013). "Where there is a will, there is an A": examining the roles of self-efficacy and self-concept in college students' current educational attainment and career planning. *Social Psychology of Education*, 16(4), 635-650.
- Fernandez-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., & Pizarro, D. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4(1), 16-27.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18(Suplemento), 7-12.
- Fernet, C., Trépanier, S. G., Austin, S., & Levesque-Côté, J. (2016). Committed, inspiring, and healthy teachers: How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start?. *Teaching and Teacher Education*, 59, 481-491.
- Findley, M. J., & Cooper, H. M. (1983). Locus of Control and Academic Achievement: A Literature Review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(2), 419-427.
- Fisher, S. (1986). *Stress and strategy*. London: Lawrence Erlbaum.

- Fives, H., & Buehl, M. M. (2009). Examining the factor structure of the teachers' sense of efficacy scale. *The Journal of Experimental Education*, 78(1), 118-134.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of personality and social psychology*, 46(4), 839.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J., & DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of personality and social psychology*, 50(3), 571.
- Foster, J. D., Kernis, M. H., & Goldman, B. M. (2007). Linking adult attachment to self-esteem stability. *Self & Identity*, 6(1), 64-73.
- Frauenknecht, M., & Black, D. R. (1995). Social Problem-Solving Inventory for Adolescents (SPSI-A): Development and psychometric evaluation. *Journal of Personality Assessment*, 64, 522-539.
- Freudenthaler, H. H., & Neubauer, A. C. (2005). Emotional intelligence: The convergent and discriminant validities of intra- and interpersonal emotional abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, 569-579.
- Fuchs, G. L., Kumar, V. K., & Porter, J. (2007). Emotional creativity, alexithymia, and styles of creativity. *Creativity Research Journal*, 19, 233-245.
- Fuhr, K., Reitenbach, I., Kraemer, J., Hautzinger, M., & Meyer, T. D. (2017). Attachment, dysfunctional attitudes, self-esteem, and association to depressive symptoms in patients with mood disorders. *Journal of Affective Disorders*, 212, 110-116.
- Gagne, R. M. & Medsker, K.L. (1995). *The conditions of learning: Training Applications*. Wadsworth Publishing.
- Galanakis M., Stalikas A., Kallia H., Karagianni C., & Karela C. (2009). Gender differences in experiencing occupational stress: the role of age, education and marital status. *Stress and Health*, 25(5), 397-404.
- Galanou, C., Galanakis, M., Alexopoulos, E., & Darviri, C. (2014). Rosenberg Self-Esteem Scale Greek Validation on Student Sample. *Psychology*, 5, 819-827.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1987). The theory of multiple intelligences. *Annals of Dyslexia*, 37(1), 19-35.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *The disciplined mind*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, L. (2006). Emotional intelligence and occupational stress. In C. Stough, D. H. Saklofske & K. Hansen (Eds.), *Emotional intelligence: International symposium* (pp. 169-195). Croydon, England: Tertiary Press.

- Gardner, L., & Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership & Organization Development Journal*, 23, 68-78.
- Gecas, V. (1989). The social psychology of self-efficacy. *Annual Review of Sociology*, 15, 291-316.
- Gecas, V. (2007). Self-agency and the life course. In J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the life course* (pp. 369-388). Springer Science & Business Media.
- Getter, H., & Nowinski, J. K. (1981). A free response test of interpersonal effectiveness. *Journal of Personality Assessment*, 45, 301-308.
- Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451-458.
- Ghasemzadeh, A. (2011). Locus of control in Iranian university Student and its relationship with academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2491-2496.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gifford, D. D., Briceno-Perriott, J., & Mianzo, F. (2006). Locus of Control: Academic Achievement and Retention in a Sample of University First-Year Students. *Journal of College Admission*, 191, 18-25.
- Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management review*, 17(2), 183-211.
- Gkolia, A., Belias, D. A., & Koustelios, A. (2016). Background characteristics as predictors of Greek teachers' self-efficacy. *International Journal of Educational Management*, 30(3), 460-472.
- Goetsch, D. L., & Davis, S. B. (2014). *Quality management for organizational excellence*. Upper Saddle River, NJ: pearson.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of educational psychology*, 93(3), 467.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational researcher*, 33(3), 3-13.
- Gohm, C. L., & Clore, G. L. (2002). Four latent traits of emotional experience and their involvement in well-being, coping, and attributional style. *Cognition & Emotion*, 16(4), 495-518.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). The emotional reality of teams. *Journal of Organizational Excellence*, 21, 55-65.
- Grant, A. M. (2007). Enhancing coaching skills and emotional intelligence through training. *Industrial and commercial training*, 39(5), 257-266.

- Gray-Little, B., Williams, V. S., & Hancock, T. D. (1997). An item response theory analysis of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(5), 443-451.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363.
- Gray-Stanley, J. A., Muramatsu, N., Heller, T., Hughes, S., Johnson, T. P., & Ramirez-Valles, J. (2010). Work stress and depression among direct support professionals: the role of work support and locus of control. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(8), 749-761.
- Greenwald, A. G., & Breckler, S. J. (1985). To whom is the self presented? In B. R. Schlenker (Ed.), *The self and social life* (pp. 126-145). New York: McGraw Hill.
- Gregoire, M. (2003). Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal process during conceptual change. *Educational Psychology Review*, 15(2), 147-179.
- Grimes, S. K. (1997). Underprepared community college students: Characteristics, persistence, and academic success. *Community College Journal of Research and Practice*, 21(1), 47-56.
- Grotz, M., Hapke, U., Lampert, T., & Baumeister, H. (2011). Health locus of control and health behaviour: results from a nationally representative survey. *Psychology, Health & Medicine*, 16(2), 129-140.
- Guo, Y., Dynia, J. M., Pelatti, C. Y., & Justice, L. M. (2014). Self-efficacy of early childhood special education teachers: Links to classroom quality and children's learning for children with language impairment. *Teaching and Teacher Education*, 39, 12-21.
- Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21(2), 245-259.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American educational research journal*, 31(3), 627-643.
- Hanuscin, D. L., & Lee, M. H. (2008). Mentoring new teachers. *Science and Children*, 45(9), 56.
- Hammen, C. L., & Demayo, R. (1982). Cognitive correlates of teacher stress and depressive symptoms. *Journal of Abnormal Psychology*, 91(2), 96-101.
- Härkäpää, K., Järvikoski, A., & Vakkari, T. (1996). Associations of locus of control beliefs with pain coping strategies and other pain-related cognitions in back pain patients. *British Journal of Health Psychology*, 1(1), 51-63.
- Hawkes, B. B. (1991). Teacher locus of control: Who's responsible?. *Education*, 111(4), 475-478.

- Hein, S. (1997). *EQ for everybody: A practical guide to emotional intelligence*. Grainsville: Alligator.
- Helmer, S. M., Krämer, A., & Mikolajczyk, R. T. (2011). Health-related locus of control and health behaviour among university students in North Rhine Westphalia, Germany. *BMC Research Notes*, 5(1), 703-703.
- Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 819-836.
- Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37(3), 137-150.
- Henson, R. K., Kogan, L. R., & Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 404-420.
- Heppner, P. P., & Baker, C. E. (1997). Applications of the Problem Solving Inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 29, 229-241.
- Heppner, P. P., Cooper, C., Mulholland, A., & Wei, M. (2001). A brief, multidimensional, problem solving psychotherapy outcome measure. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 330-343.
- Heppner, P. P., Hibel, J., Neal, G. W., Weinstein, C. L., & Rabinowitz, F. E. (1982). Personal problem solving: A descriptive study of individual differences. *Journal of Counseling Psychology*, 29(6), 580-590.
- Heppner, P. P., & Hillerbrand, E. T. (1991). Problem-solving training: Implications for remedial and preventive training. In C. R. Snyder & D. R. Forsyth (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective* (pp. 681–698). Elmsford, NY: Pergamon Press.
- Heppner, P. P., & Krauskopf, C. J. (1987). An information processing approach to personal problem solving. *Counseling Psychologist*, 15, 371-447.
- Heppner, P. P., & Lee, D. (2002). Problem-solving appraisal and psychological adjustment. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 288–298). New York: Oxford University Press.
- Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-75.
- Heppner, P. P., Pretorius, T. B., Wei, M., Lee, D. G., & Wang, Y. W. (2002). Examining the generalizability of problem-solving appraisal in Black South Africans. *Journal of Counseling Psychology*, 49(4), 484-498.
- Heppner, P. P., & Wang, Y. W. (2003). Problem-solving appraisal. *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*, 127-138.
- Heppner, P. P., Witty, T. E., & Dixon, W. A. (2004). Problem-solving appraisal and human adjustment: A review of 20 years of research using the Problem Solving Inventory. *The Counseling Psychologist*, 32(3), 344-428.

- Hewitt, J. P. (1976). *Self and society*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hoffman, D. L., Novak, T. P., & Schlosser, A. E. (2003). Locus of control, web use, and consumer attitudes toward internet regulation. *Journal of Public Policy & Marketing*, 22(1), 41-57.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216.
- Hogeveen, J., Salvi, C., & Grafman, J. (2016). 'Emotional intelligence': Lessons from Lesions. *Trends in Neurosciences*, 39(10), 694-705.
- Hollenbeck, J. R., Williams, C. R., & Klein, H. J. (1989). An empirical examination of the antecedents of commitment to difficult goals. *Journal of Applied Psychology*, 74(1), 18-23.
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84.
- Howell, J. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: Key predictors of consolidated-business-unit performance. *Journal of Applied Psychology*, 78(6), 891-902.
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- Hoy, W.K. & Woolfolk, A.E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools, *The elementary School Journal*, 93(4),355-372.
- Hrbáčková, K., Hladík, J., & Vávrová, S. (2012). The relationship between locus of control, metacognition, and academic success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1805-1811.
- Huang, X., Liu, M., & Shiomi, K. (2007). An analysis of the relationships between teacher efficacy, teacher self-esteem and orientations to seeking help. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(5), 707-716.
- Huang, Y. P., & Flores, L. Y. (2011). Exploring the validity of the Problem-Solving Inventory with Mexican American high school students. *Journal of Career Assessment*, 19(4), 431-441.
- Iannaccone, M., D'Olimpio, F., Cella, S., & Cotrufo, P. (2016). Self-esteem, body shame and eating disorder risk in obese and normal weight adolescents: A mediation model. *Eating Behaviors*, 21, 80-83.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of educational research*, 81(2), 201-233.
- Isaksen, S. G., Dorval, K. B., & Treffinger, D. J. (2010). *Creative approaches to problem solving: A framework for innovation and change*. Sage Publications.

- Ivcevic, Z., Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2007). Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality*, 75(2), 199-236.
- J van Aken, J., Berends, H., & Van der Bij, H. (2012). *Problem solving in organizations: A methodological handbook for business and management students*. Cambridge University Press.
- Jenkins, S. R., Goodness, K., & Buhrmester, D. (2002). Gender differences in early adolescents' relationship qualities, self-efficacy, and depression symptoms. *The Journal of Early Adolescence*, 22(3), 277-309.
- Jerald, C. (2007). Believing and achieving (Issue Brief). Center for Comprehensive School Reform and Improvement. Retrieved May 26, 2017, from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED495708.pdf>.
- Joiner Jr, T. E., Pettit, J. W., Perez, M., Burns, A. B., Gencoz, T., Gencoz, F., & Rudd, M. D. (2001). Can positive emotion influence problem-solving attitudes among suicidal adults?. *Professional Psychology: Research and Practice*, 32(5), 507.
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: an integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1): 54-78.
- Joseph, D. L., Jin, J., Newman, D. A., & O'Boyle, E. H. (2015). Why does self-reported emotional intelligence predict job performance? A meta-analytic investigation of mixed EI.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of applied Psychology*, 86(1), 80.
- Judge, T. A., Erez, A., & Bono, J. E. (1998). The power of being positive: The relation between positive self-concept and job performance. *Human performance*, 11(2-3), 167-187.
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2002). Do the traits self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicate a common core construct? *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 693–710.
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and individual differences*, 44(3), 712-722.
- Kakana, D., Garagouni-Areou, F., Theodosiou, S., Manoli, P., Mavidou, A., Roussi-Vergou, C., Chatzopoulou K., Androussou A., Avgitidou S., & Tsafos, V. (2016) Το Πρόγραμμα TOCSIN: διαστάσεις και επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 2, 78-102.
- Kalechstein, A. D., & Nowicki Jr, S. (1997). A meta-analytic examination of the relationship between control expectancies and academic achievement: An 11-year follow-up to Findley and Cooper. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 123(1), 27-57.

- Kamakura, T., Ando, J., & Ono, Y. (2001). Genetic and environmental influences on self-esteem in a Japanese twin sample. *Twin Research*, 4(06), 439-442.
- Karabay, M. E., Akyüz, B., & Elçi, M. (2016). Effects of Family-Work Conflict, Locus of Control, Self Confidence and Extraversion Personality on Employee Work Stress. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 235, 269-280.
- Karagiannopoulou E.&Kamtstios S. (2011). Stages of change, self-efficacy and stress management perceptions in first year undergraduate students.*International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 1(1), 24-32.
- Karaman, M. A., & Watson, J. C. (2017). Examining associations among achievement motivation, locus of control, academic stress, and life satisfaction: A comparison of US and international undergraduate students. *Personality and Individual Differences*, 111, 106-110.
- Karatas, Z., & Tagay, O. (2012). Self esteem, locus of control and multidimensional perfectionism as the predictors of subjective well being. *International Education Studies*, 5(6), 131-137.
- Kelly, A. C., Vimalakanthan, K., & Carter, J. C. (2014). Understanding the roles of self-esteem, self-compassion, and fear of self-compassion in eating disorder pathology: An examination of female students and eating disorder patients. *Eating Behaviors*, 15(3), 388-391.
- Kennedy, B. L., Lynch, G. V., & Schwab, J. J. (1998). Assessment of locus of control in patients with anxiety and depressive disorders. *Journal of Clinical Psychology*, 54(4), 509-515. Levenson, H. (1974). Activism and powerful others: Distinctions within the concept of internal-external control. *Journal of Personality Assessment*, 38(4), 377-383.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14(1), 1-26.
- Khan, A. A., Saleem, M., & Shahid, R. (2012). Buffering role of locus of control on stress among the college/university teachers of Bahawalpur. *Pakistani Journal of Commerce and Social Sciences*, 6(1), 158-167.
- Kilmann, P. R., Laval, R., & Wanlass, R. L. (1978). Locus of control and perceived adjustment to life events. *Journal of Clinical Psychology*, 34(2), 512-513.
- King, K. A. (1997). Self-concept and self-esteem: A clarification of terms. *The Journal of School Health*, 67(2), 68-76.
- Kirk, B. A., Schutte, N. S., & Hine, D. W. (2011). The effect of an expressive-writing intervention for employees on emotional self-efficacy, emotional intelligence, affect, and workplace incivility. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(1), 179-195.
- 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(1), 67-76.

- 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., Usher, E. L., & 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., Wilson, E., Siu, A. F., Hannok, W., Wong, M. W., Wongsri, N., Sonthisap, P., Pibulchol, C., Buranachaitavee, Y. & Jansem, A. (2013). Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. *European journal of psychology of education*, 28(4), 1289-1309
- Koçoğlu, Z. (2011). Emotional intelligence and teacher efficacy: A study of Turkish EFL preservice teachers. *Teacher Development*, 15, 471-484.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
- Kong, F., Zhao, J., & You, X. (2012). Emotional intelligence and life satisfaction in Chinese university students: The mediating role of self-esteem and social support. *Personality and Individual Differences*, 53(8), 1039-1043.
- Kong, F., Zhao, J., & You, X. (2013). Self-esteem as mediator and moderator of the relationship between social support and subjective well-being among Chinese university students. *Social Indicators Research*, 112(1), 151-161.
- Korman, A. K. (1970). Toward an hypothesis of work behavior. *Journal of Applied Psychology*, 54(1), 31-41.
- Korman, A. K. (1971). Organizational achievement, aggression and creativity: Some suggestions toward an integrated theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 6(5), 593-613.
- Korman, A. K. (1976). Hypothesis of work behavior revisited and an extension. *Academy of Management Review*, 1(1), 50-63.
- Kounenou, K. SELF-ESTEEM, WORK VALUES AND CAREER CHOICE AMONG GREEK STUDENTS OF HIGHER PEDAGOGICAL & TECHNOLOGICAL STUDIES. In *Handbook on Psychology of Self-Esteem* (Eds Stefan De Wasls and Katerina Meszaros), 2012, Nova Science Publishers.Inc.
- Kounenou, K., & Koutra, A. (2008). Self-esteem and academic achievement in Greek university students. *Crossing internal and external borders. Practices for an effective psychological counselling in the European Higher Education*, 116-126.
- Kourmoussi, N., & Alexopoulos, E. C. (2016). stress sources and Manifestations in a nationwide sample of Pre-Primary, Primary, and secondary educators in greece. *Frontiers in public health*, 4.
- Kourmoussi, N., Amanaki, E., Tzavara, C., & Koutras, V. (2017). Active Listening Attitude Scale (ALAS): Reliability and Validity in a Nationwide Sample of Greek Educators. *Social Sciences*, 6(1), 28.

- Kourmoussi, N., Amanaki, E., Tzavara, C., Merakou, K., Barbouni, A., & Koutras, V. (2017). The Toronto Empathy Questionnaire: Reliability and Validity in a Nationwide Sample of Greek Teachers. *Social Sciences*, 6(2), 62.
- Kourmoussi, N., Xythali, V., & Koutras, V. (2015). Reliability and Validity of the Multidimensional Locus of Control IPC Scale in a Sample of 3668 Greek Educators. *Social Sciences*, 4(4), 1067-1078.
- Kourmoussi, N., Xythali, V., Theologitou, M., & Koutras, V. (2016). Validity and Reliability of the Problem Solving Inventory (PSI) in a Nationwide Sample of Greek Educators. *Social Sciences*, 5(2), 25.
- Kraimer, M. L., Wayne, S. J., Liden, R. C., & Sparrowe, R. T. (2005). The role of job security in understanding the relationship between employees' perceptions of temporary workers and employees' performance. *Journal of Applied Psychology*, 90(2), 389-398.
- Krampen, G., & Wieberg, H. J. W. (1981). Three aspects of locus of control in German, American, and Japanese university students. *The Journal of Social Psychology*, 113(1), 133-134.
- Kraut, R., Olson, J., Banaji, M., Bruckman, A., Cohen, J., & Couper, M. (2004). Psychological research online: report of Board of Scientific Affairs' Advisory Group on the Conduct of Research on the Internet. *American psychologist*, 59(2), 105.
- Krieg, J. M. (2006). Teacher quality and attrition. *Economics of Education Review*, 25(1), 13-27.
- Kuster, F., Orth, U., & Meier, L. L. (2013). High self-esteem prospectively predicts better work conditions and outcomes. *Social Psychological and Personality Science*, 4(6), 668-675.
- Kuwahara, A., Nishino, Y., Ohkubo, T., Tsuji, I., Hisamichi, S., & Hosokawa, T. (2004). Reliability and validity of the Multidimensional Health Locus of Control Scale in Japan: relationship with demographic factors and health-related behavior. *The Tohoku Journal of Experimental Medicine*, 203(1), 37-45.
- Kvedere, L. (2014). Mathematics Self-efficacy, Self-concept and Anxiety Among 9th Grade Students in Latvia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2014 vol: 116 pp: 2687-2690
- Langley, P., Magnani, L., Schunn, C., & Thagard, P. (2005, January). An extended theory of human problem solving. *Proceedings of the Cognitive Science Society* (Vol. 27, No. 27).
- Lam, L. T., & Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *The Journal of Social Psychology*, 142(1), 133-143.
- Lao, R. C. (1978). Levenson's IPC (Internal-external control) Scale: a comparison of chinese and american students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9(1), 113-124.

- Larson, L. M., Piersel, W. C., Imao, R. A., & Allen, S. J. (1990). Significant predictors of problem-solving appraisal. *Journal of Counseling Psychology*, 37(4), 482-490.
- Larson, W. C., & Goebel, A. J. (2008). Putting Theory into Practice: A Professional Development School/University Co-Teaching Project. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 52-61.
- Law, K. S., Wong, C., & Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89, 483-496.
- Law, K. S., Wong, C. S., Huang, G. H., & Li, X. (2008). The effects of emotional intelligence on job performance and life satisfaction for the research and development scientists in China. *Asia Pacific Journal of Management*, 25(1), 51-69.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press on Demand.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lee, A., & Hankin, B.L. (2009). Insecure attachment, dysfunctional attitudes, and low self-esteem predicting prospective symptoms of depression and anxiety during adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 38, 219-231.
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students. *American Journal of Education*, 104(2), 103-147.
- Lee, Y., Patterson, P. P., & Vega, L. A. (2011). Perils to self-efficacy perceptions and teacher-preparation quality among special education intern teachers. *Teacher Education Quarterly*, 38(2), 61-76.
- Lefcourt, H. M. (2014). *Locus of control: Current trends in theory & research*. New York, NY: Psychology Press.
- Levenson, H. (1973). Reliability and Validity of the I, P, and C Scales-A Multidimensional View of Locus of Control. ERIC Number: ED087791.
- Levenson, H. (1974). Activism and powerful others: Distinctions within the concept of internal-external control. *Journal of Personality Assessment*, 38(4), 377-383.
- Libbrecht, N., Lievens, F., & Schollaert, E. (2010). Measurement equivalence of the Wong and Law Emotional Intelligence Scale across self and other ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 70(6), 1007-1020.
- Ling, T. P., Pihie, Z. A. L. P., Asimirin, S., & Fooi, F. S. (2015). The Validity and Reliability of Teacher Efficacy Revisited in Malaysia Secondary Schools. *Journal of Studies in Education*, 5(1), 27-35.
- Liu, X., Kurita, H., Uchiyama, M., Okawa, M., Liu, L., & Ma, D. (2000). Life events, locus of control, and behavioral problems among Chinese adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 56(12), 1565-1577.

- Liu, X. S., & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the teacher follow-up survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1173-1184.
- Loas, G., Dardennes, R., Dhee-Perot, P., Leclerc, V., & Fremaux, D. (1993). Operationalization of the "locus of control" concept: Translation and first validation study of the Levenson control scale (IPC: the Internal Powerful others and Chance Scale). *Annales Medico-Psychologiques*, 152(7), 466-469.
- LoGerfo, L. (2006). Climb every mountain. *Education Next*, 6(3), 68-75.
- Lopes, P. N., Cote, S., & Salovey, P. (2006). An ability model of emotional intelligence: Implications for assessment and training. In V. Druskat, F. Sala & G. Mount (Eds.), *Linking emotional intelligence and performance at work* (pp. 53-80). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Luciana, R. P. (2010). The teacher's depression case study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4972-4976.
- Lunenburg, F. C. (2011). Self-efficacy in the workplace: Implications for motivation and performance. *International Journal of Management, Business, and Administration*, 14(1), 1-6.
- Luszczynska, A., & Schwarzer, R. (2005). Multidimensional health locus of control: comments on the construct and its measurement. *Journal of health psychology*, 10(5), 633-642.
- Maciejewski, P. K., Prigerson, H. G., & Mazure, C. M. (2000). Self-efficacy as a mediator between stressful life events and depressive symptoms. *The British Journal of Psychiatry*, 176(4), 373-378.
- Malcarne, V. L., Fernandez, S., & Flores, L. (2005). Factorial validity of the multidimensional health locus of control scales for three American ethnic groups. *Journal of Health Psychology*, 10(5), 657-667.
- Marcotte, D., Alain, M., & Gosselin, M. J. (1999). Gender differences in adolescent depression: Gender-typed characteristics or problem-solving skills deficits?. *Sex Roles*, 41(1-2), 31-48.
- Marks, A. D., Horrocks, K. A., & Schutte, N. S. (2016). Emotional intelligence mediates the relationship between insecure attachment and subjective health outcomes. *Personality and Individual Differences*, 98, 188-192.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., & Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: translation and validation in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(02), 458-467.
- Mashhady, H. (2013). Toward an Analysis of the Bond between Emotional Intelligence and Self-Efficacy among EFL Teachers. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 5(11), 107-125.
- Maslow A. H. (1987). *Motivation and Personality* (3rd ed.). New York, NY: Harper & Row.
- Matsushima, R., & Shiomi, K. (2003). Social self-efficacy and interpersonal stress in adolescence. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 31(4), 323-332.

- Matsuura, N., Hashimoto, T., & Toichi, M. (2010). The characteristics of AD/HD symptoms, self-esteem, and aggression among serious juvenile offenders in Japan. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1197-1203.
- Matzler, K., & Renzl, B. (2007). Personality traits, employee satisfaction and affective commitment. *Total Quality Management*, 18(5), 589-598.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000a). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000b). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability testing. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, D.J., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31) (2nd ed.). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, R. D. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). San Francisco: Wiley.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *The Mayer, Salovey, and Caruso Emotional Intelligence Test: Technical manual*. Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits?. *American Psychologist*, 63(6), 503-517.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional Intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.
- McBain, R. (2004). Emotional intelligence: A review of an emerging construct. *Human Resources Management Journal*, 15, 21-34.
- McFarlane, A. H., Bellissimo, A., & Norman, G. R. (1995). The role of family and peers in social self-efficacy: links to depression in adolescence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65(3), 402-410.

- McGuire, C. H., & Babbott, D. (1967). SIMULATION TECHNIQUE IN THE MEASUREMENT OF PROBLEM-SOLVING SKILLS. *Journal of Educational Measurement*, 4(1), 1-10.
- Mehrabian, A. (2000). Beyond IQ: Broad-based measurement of individual success potential or 'emotional intelligence'. *Genetic Social and General Psychology Monographs*, 126, 133-239.
- Meyer, J. P., & Parfyonova, N. M. (2010). Normative commitment in the workplace: A theoretical analysis and re-conceptualization. *Human Resource Management Review*, 20(4), 283-294.
- Miller, D. R. (1963). The study of social relationships: Situation, identity, and social interaction. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 5, pp. 693-737). New York, NY: McGraw Hill.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A Reevaluation of the Role of Anxiety: Self-Efficacy, Anxiety, and Their Relation to Reading and Listening Proficiency. *FOREIGN LANGUAGE ANNALS*, 39(2), 276-294. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2006.tb02266.x>
- Millings, A., Buck, R., Montgomery, A., Spears, M., & Stallard, P. (2012). School connectedness, peer attachment, and self-esteem as predictors of adolescent depression. *Journal of Adolescence*, 35, 1061-1067.
- Moafian, F., & Ghanizadeh, A. (2009). The relationship between Iranian EFL teachers' emotional intelligence and their self-efficacy in Language Institutes. *System*, 37(4), 708-718.
- Morin, A. J., Morizot, J., Boudrias, J. S., & Madore, I. (2011). A multifoci person-centered perspective on workplace affective commitment: A latent profile/factor mixture analysis. *Organizational Research Methods*, 14(1), 58-90.
- Mortiboys, A. (2005). *Teaching with emotional intelligence*. London, UK: Rutledge.
- Moshki, M., & Ghofranipour, F. (2011). Iranian version of Form B of the Multidimensional Health Locus of Control Scales among the youth. *Journal of Clinical Nursing*, 20(11-12), 1561-1567.
- Moshki, M., Ghofranipour, F., Hajizadeh, E., & Azadfallah, P. (2007). Validity and reliability of the multidimensional health locus of control scale for college students. *BMC Public Health*, 7(1), 295.
- Mowlaie, M., Abolghasemi, A., & Aghababaei, N. (2016). Pathological narcissism, brain behavioral systems and tendency to substance abuse: The mediating role of self-control. *Personality and Individual Differences*, 88, 247-250.
- Mruk, C. J. (2006). *Self-esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem*. Springer Publishing Company.
- Muijs, R. D., & Reynolds, D. (2001). Teachers' beliefs and behaviors: What really matters. *Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 3-15.
- Neville, H. A., Heppner, P. P., & Li-fei, W. (1997). Relations among racial identity attitudes, perceived stressors, and coping styles in African American college students. *Journal of Counseling and Development: JCD*, 75(4), 303-311.

- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.
- Ng, T. W., Sorensen, K. L., & Eby, L. T. (2006). Locus of control at work: a meta-analysis. *Journal of organizational Behavior*, 27(8), 1057-1087.
- Nikoopour, J., Farsani, M. A., Tajbakhsh, M., & Kiyaie, S. H. S. (2012). The relationship between trait emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(6), 1165-1174.
- Norman, P. (1995). Health locus of control and health behaviour: An investigation into the role of health value and behaviour-specific efficacy beliefs. *Personality and Individual Differences*, 18(2), 213-218.
- Nota, L., Heppner, P. P., Ginevra, M. C., Ferrari, L., Heppner, M. J., & Soresi, S. (2013). Development of the Problem Solving Inventory with Italian youth. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 2(3), 181-193.
- Nota, L., Heppner, P. P., Soresi, S., & Heppner, M. J. (2009). Examining cultural validity of the Problem-Solving Inventory (PSI) in Italy. *Journal of Career Assessment*, 17(4), 478-494.
- Oettingen, G. (1995). Cross-cultural perspectives on self-efficacy. *Self-efficacy in changing societies*, 149-176.
- Orth, U., Robins, R. W., & Widaman, K. F. (2012). Life-span development of self-esteem and its effects on important life outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1271-1288.
- Orth, U., Trzesniewski, K. H., & Robins, R. W. (2010). Self-esteem development from young adulthood to old age: A cohort-sequential longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(4), 645-658.
- Othman, C. N., Yusof, M. S. B., Din, A. M., & Zakaria, L. A. (2016). Emotional Intelligence and Personality Traits in Relation to Psychological Health among Pharmacy Students in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 222, 253-262.
- Ozmen, D., Ozmen, E., Ergin, D., Cetinkaya, A. C., Sen, N., Dundar, P. E., & Taskin, E. O. (2007). The association of self-esteem, depression and body satisfaction with obesity among Turkish adolescents. *BMC Public Health*, 7(1), 80-86.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41, 116-125.
- Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), 124-139.
- Pan, Y., Zhang, D., Liu, Y., Ran, G., & Wang, Z. (2016). Attachment and internalizing symptoms: The mediating role of regulatory emotional

- self-efficacy among Chinese young adolescents. *Personality and Individual Differences*, 101, 360-365.
- Paneque, O. M., & Barbetta, P. M. (2006). A study of teacher efficacy of special education teachers of English language learners with disabilities. *Bilingual Research Journal*, 30(1), 171-193.
- Parker, J. D., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J., & Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter?. *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1321-1330.
- Parker, J. D. A., Taylor, G. J., & Bagby, R. M. (2001). The relationship between emotional intelligence and alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 30, 107-115.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews. Technical Report. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (NJ1). Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED505370>.
- Paulhus, D. (1983). Sphere-specific measures of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(6), 1253.
- Penrose, A., Perry, C., & Ball, I. (2007). Emotional intelligence and teacher self-efficacy: The contribution of teacher status and length of experience. *Issues in Educational Research*, 17, 107-126.
- Pérez, J. C., Petrides, K. V., Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: An international handbook* (pp. 181-201). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Perry, C., & Ball, I. (2005). Emotional intelligence and teaching: Further validation evidence. *Issues in Educational Research*, 15, 175-192.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000a). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000b). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Pfitzner-Eden, F., Thiel, F., & Horsley, J. (2014). An adapted measure of teacher self-efficacy for preservice teachers: exploring its validity across two countries. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*.
- Phares, E. J. (1976). *Locus of control in personality*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Pierce, J. L., & Gardner, D. G. (2004). Self-esteem within the work and organizational context: A review of the organization-based self-esteem literature. *Journal of Management*, 30(5), 591-622.

- Pierce, J. L., Gardner, D. G., Cummings, L. L., & Dunham, R. B. (1989). Organization-based self-esteem: Construct definition, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 32(3), 622-648.
- Pisanti, R., Gagliardi, M. P., Razzino, S., & Bertini, M. (2003). Occupational stress and wellness among Italian secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18(4), 523-536.
- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31(1), 60-76.
- Platt, I. & Spivack, G. (1975). *Manual for the means-ends problem-solving: procedure (MEPS): A measure of interpersonal cognitive problem solving skills*. Philadelphia: Department of Mental Health Sciences. Hahnemann Medical College and Hospital.
- Podell, D. M., & Soodak, L. C. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *The Journal of Educational Research*, 86(4), 247-253.
- Pomaki, G., & Anagnostopoulou, T. (2003). A test and extension of the demand/control/social support model: Prediction of wellness/health outcomes in Greek teachers. *Psychology and Health*, 18(4), 537-550.
- Post, P. (1999). Impact of child-centered play therapy on the self-esteem, locus of control, and anxiety of at-risk 4th, 5th, and 6th grade students. *International Journal of Play Therapy*, 8(2), 1.
- Prezza, M., Trombaccia, F.R., & Armento, L. (1997). La scala dell'autostima di Rosenberg: traduzione e validazione italiana. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 223, 35-44.
- Prieto, L. R., & Meyers, S. A. (1999). Effects of training and supervision on the self-efficacy of psychology graduate teaching assistants. *Teaching of Psychology*, 26(4), 264-266.
- Pullman, H., & Allik, J. (2000). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Its dimensionality, stability and personality correlates in Estonia. *Personality and Individual Differences*, 28, 701-715
- Pullmann, H., & Allik, J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences*, 45(6), 559-564.
- Puskulluoglu, E. I., & Altinkurt, Y. (2017). Development of Teachers' Structural Empowerment Scale (TSES): A Validity and Reliability Study. *Üniversitepark Bülten| Üniversitepark Bulletin*.
- Ramos, N. S., Fernandez-Berrocal, P., & Extremera, N. (2007). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Cognition and Emotion*, 21(4), 758-772.
- Rastegar, M., & Memarpour, S. (2009). The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *System*, 37(4), 700-707.
- Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student-teacher relationship & classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 626-635.

- Roberts, J. E., Gotlib, I. H., & Kassel, J. D. (1996). Adult attachment security and symptoms of depression: the mediating roles of dysfunctional attitudes and low self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 310-320.
- Robins, R. W., Hendin, H. M., & Trzesniewski, K. H. (2001). Measuring global self-esteem: Construct validation of a single-item measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(2), 151-161.
- Robbins, S. B., Oh, I. S., Le, H., & Button, C. (2009). Intervention effects on college performance and retention as mediated by motivational, emotional, and social control factors: integrated meta-analytic path analyses. *Journal of Applied Psychology*, 94(5), 1163.
- Robinson, K. J., & Cameron, J. J. (2012). Self-esteem is a shared relationship resource: Additive effects of dating partners' self-esteem levels predict relationship quality. *Journal of Research in Personality*, 46(2), 227-230.
- Roddenberry, A., & Renk, K. (2010). Locus of control and self-efficacy: potential mediators of stress, illness, and utilization of health services in college students. *Child Psychiatry & Human Development*, 41(4), 353-370.
- Rodham, K., & Gavin, J. (2006). The ethics of using the internet to collect qualitative research data. *Research Ethics Review*, 2(3), 92-97.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95-103.
- Rogers, C. R. (2012). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston, NY: Houghton Mifflin Harcourt.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Roşeanu, G., & Marian, M. (2012). Adaptation study of the Problem Solving Inventory on the Romanian population. *International Journal of Education and Psychology in the Community II-2*, 89-101.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M., Schooler, C., & Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolescent problems: Modeling reciprocal effects. *American sociological review*, 1004-1018.
- Rosenthal, R., Hall, J. A., DiMatteo, M. R., Rogers, P. L., & Archer, D. (1979). *Sensitivity to nonverbal communication: The PONS test*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Ross, J. A., Cousins, J. B., & Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 385-400.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1.
- Rubie-Davies, C. M., Flint, A., & McDonald, L. G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships?. *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 270-288.
- Ruderman, M. & Bar-On, R. (2003). The impact of emotional intelligence on leadership. Unpublished manuscript.
- Rusu, A. S., Copaci, I. A., & Soos, A. (2015). The Impact of Service-Learning on Improving Students' Teacher Training: Testing the Efficiency of a Tutoring Program in Increasing Future Teachers' Civic Attitudes, Skills and Self-Efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 203, 75-83.
- Sagone, E., & De Caroli, M. E. (2014). Locus of control and academic self-efficacy in university students: The effects of Self-concepts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 222-228.
- Sahin, N., Sahin, N. H., & Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.
- Salami, S. O. (2007). Relationships of emotional intelligence and self-efficacy to work attitudes among secondary school teachers in southwestern Nigeria. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 4(4), 540-547.
- Salami, S. O., & Aremu, A. O. (2006). Relationship between problem-solving ability and study behaviour among school-going adolescents in southwestern Nigeria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 139-54.
- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works* (pp. 141-164). New York: Oxford University Press.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1994). Some final thoughts about personality and intelligence. In R. J. Sternberg & P. Ruzgis (Eds.), *Personality and intelligence* (pp. 303-318). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Salovey, P., & Pizarro, D. A. (2003). The value of emotional intelligence. In R. J. Sternberg, J. Lautrey, & T. I. Lubart (Eds.), *Models of intelligence: International perspectives* (pp. 263-278). Washington, DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology and Health*, 17(5), 611-627.

- Satterfield, J. M., & Hughes, E. (2007). Emotion skills training for medical students: a systematic review. *Medical education*, 41(10), 935-941.
- Sayers, M. D., Bellack, A. S., Wade, J. H., Bennett, M. E., & Fong, P. (1995). An empirical method for assessing social problem solving in schizophrenia. *Behavior Modification*, 19(3), 267-289.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological reports*, 51(2), 663-671.
- Scherer, R., Jansen, M., Nilsen, T., Areepattamannil, S., & Marsh, H. W. (2016). The Quest for Comparability: Studying the Invariance of the Teachers' Sense of Self-Efficacy (TSES) Measure across Countries. *PloS one*, 11(3), e0150829.
- Schlenker, B. R. (1985). Identity and self-identification. In B. R. Schlenker (Ed.), *The self and social life* (pp. 65-99). New York, NY: McGraw Hill.
- Schmitt, D. P., & Allik, J. (2005). Simultaneous Administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 Nations: Exploring the Universal and Culture-Specific Features of Global Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(4), 623-642.
- Schneider, A., Körner, T., Mehring, M., Wensing, M., Elwyn, G., & Szecsenyi, J. (2006). Impact of age, health locus of control and psychological comorbidity on patients' preferences for shared decision making in general practice. *Patient education and counseling*, 61(2), 292-298.
- Schönfeld, P., Preusser, F., & Margraf, J. (2017). Costs and benefits of self-efficacy: Differences of the stress response and clinical implications. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 75, 52-50.
- Schreurs, B., Van Emmerik, H., Notelaers, G., & De Witte, H. (2010). Job insecurity and employee health: The buffering potential of job control and job self-efficacy. *Work & Stress*, 24(1), 56-72.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.
- Schwarzer, R. (Ed.) (1992). *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, DC: Hemisphere.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57(1), 152-171.
- Sciangula, A., & Morry, M. M. (2009). Self-esteem and perceived regard: How I see myself affects my relationship satisfaction. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 143-158.
- Scott, C. G. (1999). Modeling self-esteem: The potential impact of school personnel on students. *Professional School Counseling*, 2(5), 367-372.
- Scott, C. G., Murray, G. C., Mertens, C., & Dustin, E. R. (1996). Student self-esteem and the school system: Perceptions and implications. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 286-293.

- Seal, C. R., & Andrews-Brown, A. (2010). An integrative model of emotional intelligence: emotional ability as a moderator of the mediated relationship of emotional quotient and emotional competence. *Organization Management Journal*, 7, 143-152.
- Seal, C. R., Beauchamp, K. L., Miguel, K., & Scott, A. N. (2011). Development of a self-report instrument to assess social and emotional development. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 2, 82-95.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco, CA: W.H. Freeman.
- Şenel, E., Adilogullari, İ., & Ulucan, H. (2014). Examination of emotional intelligence level, teacher's self-efficacy beliefs and general self-efficacy beliefs of teachers. *Journal of Physical Education & Sports Science*, 8(2), 225-232.
- Shannon, D. M., Twale, D. J., & Moore, M. S. (1998). TA teaching effectiveness: The impact of training and teaching experience. *The Journal of Higher Education*, 69(4), 440-466.
- Shapurian, R., Hojat, M., & Nayerahmadi, H. (1987). Psychometric characteristics and dimensionality of a Persian version of Rosenberg Self-esteem Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 65(1), 27-34.
- Shaughnessy, M. F. (2004). An interview with Anita Woolfolk: The educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, 16(2), 153-176.
- Shaukat, S., & Iqbal, H. M. (2012). Teacher self-efficacy as a function of student engagement, instructional strategies and classroom management. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(3), 82-85.
- Shim, S. S., Wang, C., & Cassady, J. C. (2013). Emotional well-being: The role of social achievement goals and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 55(7), 840-845.
- Shibutani, T. (1961). *Society and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Shure, M. B. (1982). Interpersonal problem solving: A cog in the wheel of social cognition. In F. C. Serafica (Ed.), *Social-cognitive development in context* (pp. 133-166). New York: Guilford.
- Singh, A. P., & Dubey, A. K. (2011). Role of Stress and Locus of Control in Job Satisfaction Among Middle Managers. *IUP Journal of Organizational Behavior*, 10(1), 42-56.
- 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(3), 611-625.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069.

- Slaski, M., & Cartwright, S. (2003). Emotional intelligence training and its implications for stress, health and performance. *Stress Health*, 19, 233-239.
- Smeijers, D., Vrijzen, J. N., van Oostrom, I., Isaac, L., Speckens, A., Becker, E. S., & Rinck, M. (2017). Implicit and explicit self-esteem in remitted depressed patients. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 54, 301-306.
- Smith, C. T. (2008). *An analysis of special education teachers' overall sense of efficacy beliefs and attitudes toward co-taught classrooms*. ProQuest.
- Smith, H. M., & Betz, N. E. (2002). An examination of efficacy and esteem pathways to depression in young adulthood. *Journal of Counseling Psychology*, 49(4), 438-448.
- Smith, E. R., & Mackie, D. M. (2007). *Social Psychology* (3rd ed.). New York, NY: Psychology Press.
- Smylie, M. A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25(1), 1-30.
- Song, L. J., Huang, G. H., Peng, K. Z., Law, K. S., Wong, C. S., & Chen, Z. (2010). The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions. *Intelligence*, 38(1), 137-143.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477.
- Spivack, G., & Shure, M. (1974). *Social Adjustment of Young Children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Srivastava, S. (2009). Locus of control as a moderator for relationship between organisational role stress and managerial effectiveness. *Vision: The Journal of Business Perspective*, 13(4), 49-61.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.
- Stake, J.E., & Pearlman, J. (1980). Assertiveness training as an intervention technique for low performance self-esteem women. *Journal of Counseling Psychology*. 27, 276-281.
- Staring, A. B. P., van den Berg, D. P. G., Cath, D. C., Schoorl, M., Engelhard, I. M., & Korrelboom, C. W. (2016). Self-esteem treatment in anxiety: A randomized controlled crossover trial of Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR) versus Competitive Memory Training (COMET) in patients with anxiety disorders. *Behaviour Research and Therapy*, 82, 11-20.
- Staufenbiel, T., & König, C. J. (2010). A model for the effects of job insecurity on performance, turnover intention, and absenteeism. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 101-117.
- Steiner, C. (1997). *Achieving emotional literacy*. Bloomsbury: London.

- Sternberg, R. J. (2000). *Practical intelligence in everyday life*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Hedlund, J. (2002). Practical intelligence, g, and work psychology. *Human Performance*, 15, 143-160.
- Sternberg, R. J., & Smith, C. (1985). Social Intelligence and decoding skills in nonverbal communication. *Social Cognition*, 3, 168-192.
- Stipek, D. (1980). A causal analysis of the relationship between locus of control and academic achievement in first grade. *Contemporary Educational Psychology*, 5(1), 90-99.
- Stipek, D. J., & Weisz, J. R. (1981). Perceived personal control and academic achievement. *Review of Educational Research*, 51(1), 101-137.
- Streamer, L., & Seery, M. D. (2015). Who am I? The interactive effect of early family experiences and self-esteem in predicting self-clarity. *Personality and Individual Differences*, 77, 18-21.
- Strickland, B. R. (1989). Internal-external control expectancies: From contingency to creativity. *American psychologist*, 44(1), 1.
- Stryker, S., & Statham, A. (1985). Symbolic interaction and role theory. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (3rd ed., Vol. 1, pp. 311-378). New York: Random House.
- Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Hall, N. C., & Guay, F. (2012). Examining perceived control level and instability as predictors of first-year college students' academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 37(2), 81-90.
- Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Tahmassian, K., & Jalali Moghadam, N. (2011). Relationship between self-efficacy and symptoms of anxiety, depression, worry and social avoidance in a normal sample of students. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 5(2), 91-98.
- Tang, N., & Baker, A. (2016). Self-esteem, financial knowledge and financial behavior. *Journal of Economic Psychology*, 54, 164-176.
- Teng, Z., Liu, Y., & Guo, C. (2015). A meta-analysis of the relationship between self-esteem and aggression among Chinese students. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 45-54.
- Thompson, H. M., Wojciak, A. S., & Cooley, M. E. (2016). Self-esteem: A mediator between peer relationships and behaviors of adolescents in foster care. *Children and Youth Services Review*, 66, 109-116.
- Tielemans, N. S., Schepers, V. P., Visser-Meily, J. M., Post, M. W., & Van Heugten, C. M. (2015). Associations of proactive coping and self-efficacy with psychosocial outcomes in individuals after stroke. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 96(8), 1484-1491.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment

- moderates the dynamics of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(2), 334-349.
- Tsaousis, I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 31, 186-199.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2002, April). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. In *annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V., & Koustelios, A. (2007). Applicability of the Teachers' Sense of Efficacy Scale to educators teaching innovative programs. *International Journal of Educational Management*, 21(7), 634-642.
- Tsigilis, N., Koustelios, A., & Grammatikopoulos, V. (2010). Psychometric properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale within the Greek educational context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 153-162.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., & Brethour, J. R. (2006). Teachers who bully students: A hidden trauma. *International Journal of Social Psychiatry*, 52(3), 187-198.
- Vallieres, E. F., & Vallerand, R. J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 25(2), 305-316.
- Van der Bijl, J. J., & Shortridge-Baggett, L. M. (2002). The theory and measurement of the self-efficacy construct. In E. A. Lentz & L. M. Shortridge-Baggett (Eds.), *Self-efficacy in nursing: Research and measurement perspectives* (pp. 9-28). New York: Springer.
- Van Rooy, D. L., & Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of vocational Behavior*, 65(1), 71-95.
- Van Rooy, D. L., Whitman, D. S., & Viswesvaran, C. (2010). Emotional intelligence: Additional questions still unanswered. *Industrial and Organizational Psychology*, 3, 149-153.
- Vanderslice, R. (2010). Abc's of keeping the best: Attrition, burnout, and climate. *Childhood Education*, 86(5), 298-301.

- Vassilopoulos, S. P., & Brouzos, A. (2012). A pilot person-centred group counselling for university students: Effects on social anxiety and self-esteem. *The Hellenic Journal of Psychology*, 9, 222-239.
- Veiskarami, H., Ghadampour, E., & Mottaghinia, M. (2017). Teachers' sense of efficacy scale: Examining the reliability and validity in the Iranian teachers. *International Journal of Educational and Psychological Researches*.
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Leschied, A. D. (2013). Teachers—The vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71-89.
- Vieluf, S., Kunter, M., & van de Vijver, F. J. (2013). Teacher self-efficacy in cross-national perspective. *Teaching and Teacher Education*, 35, 92-103.
- Wagner, R. K., & Sternberg, R. J. (1985). Practical Intelligence in Real-World Pursuits: The Role of Tacit Knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 436-458.
- Wallston, K. A. (2005). The validity of the multidimensional health locus of control scales. *Journal of Health Psychology*, 10(5), 623-631.
- Wallston, K. A., Stein, M. J., & Smith, C. A. (1994). Form C of the MHLSC scales: a condition-specific measure of locus of control. *Journal of Personality Assessment*, 63(3), 534-553.
- Wang, P. W., Yang, P. C., Yeh, Y. C., Lin, H. C., Ko, C. H., Liu, T. L., & Yen, C. F. (2013). Self-esteem in adolescent aggression perpetrators, victims and perpetrator-victims, and the moderating effects of depression and family support. *The Kaohsiung Journal of Medical Sciences*, 29(4), 221-228.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Weiner, B., Nierenberg, R., & Goldstein, M. (1976). Social learning (locus of control) versus attributional (causal stability) interpretations of expectancy of success. *Journal of Personality*, 44(1), 52-68.
- Weinstein, C. (1989). Teacher education students' perceptions of teaching. *Journal of Teacher Education*, 40, 53-60.
- Wessinger, H. (1998). *Emotional intelligence at work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wheatley, K. F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 747-766.
- Wickman, S. A., & Campbell, C. (2003). An analysis of how Carl Rogers enacted client-centered conversation with Gloria. *Journal of Counseling and Development: JCD*, 81(2), 178-184.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Williams, T., & Williams, K. (2010). Self-efficacy and performance in mathematics: Reciprocal determinism in 33 nations. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 453-466.
- 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(1), 181-193.
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The leadership quarterly*, 13(3), 243-274.
- Wood, R. E., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.
- Wood, R. E., Bandura, A., & Bailey, T. (1990). Mechanisms governing organizational performance in complex decision-making environments. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 46(2), 181-201.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137-148.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Davis, H. A. (2009). Teachers' self-efficacy beliefs. *Handbook of motivation at school*, 627-653.
- Wortman, C., & Brehm, J. (1975). Responses to uncontrollable outcomes: An intergration of reactance theory and the learned helplessness model. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 8, pp. 277-336). New York: Academic Press.
- Wossenie, G. (2014). Teachers' Emotional Intelligence and Sense of Self-efficacy Beliefs: A study on Second Cycle Public Primary School EFL Teachers in Bahir Dar Town, Ethiopia. *Science, Technology and Arts Research Journal*, 3(2), 213-220.
- Wu, A. M. S., Tang, C. K. K., & Kwok, T. C. Y. (2004). Self-efficacy, health locus of control, and psychological distress in elderly Chinese women with chronic illnesses. *Aging & Mental Health*, 8(1), 21-28.
- Wubbels, T., & Levy, J. (1991). A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relations*, 15(1), 1-18.
- Wurtele, S. K. (1986). Fetal Health Locus of Control Scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(6), 814-819.
- Yumbul, C., Cavusoglu, S., & Geyimci, B. (2010). The effect of childhood trauma on adult attachment styles, infidelity tendency, romantic jealousy and self-esteem. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1741-1745.
- Zai, S. A. Y. (2016). Construct validity to examine the latent traits of teacher self-efficacy instrument. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 3(4).
- Zembat, R., & Gursay, R. C. (2012). Effects of pre-school teacher's self-esteem on teacher attitudes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2983-2988.

- Zimmerman, M. A., & Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 16(5), 725-750.
- Zuffianò, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, B. P. L., Di Giunta, L., Milioni, M., & Caprara, G. V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 23, 158-162.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

1. Φύλο: Άνδρας/Γυναίκα
2. Ημερομηνία Γέννησης
3. Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμος / Έγγαμος / Διαζευγμένος / Σε χηρεία
4. Παιδιά: Ναι / όχι
5. Πτυχίο: Βασικό / Μεταπτυχιακός τίτλος / Διδακτορικός τίτλος
6. Βαθμίδα διδασκαλίας: Προσχολική / Δημοτικό / Γυμνάσιο / Λύκειο / Πανεπιστήμιο
7. Ειδικότητα:
8. Χρόνια Διδακτικής Προϋπηρεσίας:
9. Σε ποια περιφέρεια της χώρας ανήκει η περιοχή που διδάσκετε;
10. Αριθ. κατοίκων περιοχής που διδάσκετε: Έως 1.999/2.000-9.999/10.000-250.000/250.000 και άνω
11. Διαμονή μακριά από την οικογένεια λόγω τόπου εργασίας: Ναι/Όχι
12. Εργάζεσθε σε Δημόσιο ή Ιδιωτικό εκπαιδευτικό ίδρυμα;
13. Εργάζεσθε με πλήρες ωράριο: Ναι/Όχι
14. Εργάζεσθε ως μόνιμος ή ως αναπληρωτής
15. Κατέχετε διευθυντική θέση/θέση προϊσταμένου σχ. μονάδας: Ναι/Όχι
16. Διδάσκετε σε κλασικό ή σε ολοήμερο τμήμα;
17. Αριθμός μαθητών (μέσος όρος ανά διδακτική ώρα την ημέρα):
18. Εργασία στην Ειδική Αγωγή: Ναι/Όχι
19. Έχετε στην τάξη σας μαθητές που χρήζουν υποστήριξη Ειδικής Αγωγής σύμφωνα με γνωμάτευση: Ναι/Όχι
20. Έχετε στην τάξη σας μαθητές που χρήζουν υποστήριξης Ειδικής Αγωγής σύμφωνα με δική σας γνώμη;

21. Έχετε στην τάξη σας μαθητές που δυσκολεύονται στην κατανόηση και ομιλία της Ελληνικής;
22. Αλληλοϋποστήριξη με συναδέλφους: Ναι/Όχι
23. Αλληλοϋποστήριξη με προϊσταμένους: Ναι/Όχι
24. Έχετε επιμορφωθεί σε πρόγραμμα προαγωγής ψυχικής υγείας/κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης/κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων; Εάν ναι σε ποιο;

ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

1. **Κλίμακα Αυτοεκτίμησης** (Rosenberg Self-Esteem Scale). Ελληνική έκδοση διαθέσιμη από τους: Galanou, Galanakis, Alexopoulos, & Darviri, (2014). Rosenberg Self-Esteem Scale Greek Validation on Student Sample. *Psychology*, 5, 819-827.

2. **Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης** (Wong and Law Emotional Intelligence Scale, 2004). Ελληνική έκδοση διαθέσιμη από τους: Kafetsios, & Zampetakis, (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and individual differences*, 44(3), 712-722.

3. **Πολυδιάστατη κλίμακα Κέντρου Ελέγχου** (Multidimensional Locus of Control Scale, Levenson, 1973)

Η απάντηση στην κλίμακα δίνεται μέσω των εξής επιλογών 6/βαθμης κλίμακας τύπου Likert: Συμφωνώ απόλυτα, συμφωνώ αρκετά, συμφωνώ λίγο, διαφωνώ λίγο, διαφωνώ αρκετά, διαφωνώ απόλυτα.

1. Το αν θα είμαι ή όχι ηγέτης, εξαρτάται περισσότερο από τις δικές μου ικανότητες.
2. Σε μεγάλο βαθμό, η ζωή μου ελέγχεται από τυχαία γεγονότα.
3. Αισθάνομαι πως ό,τι συμβαίνει στη ζωή μου καθορίζεται ως επί το πλείστον από ισχυρούς ανθρώπους.
4. Το αν θα εμπλακώ ή όχι σε ένα αυτοκινητιστικό ατύχημα, εξαρτάται ως επί το πλείστον από το πόσο καλός/ή οδηγός είμαι.
5. Όταν καταστρώνω σχέδια, είμαι σχεδόν σίγουρος/η ότι μπορώ να τα πραγματοποιήσω.

6. Συχνά δεν έχω καμία πιθανότητα να προστατέψω τα προσωπικά μου συμφέροντα από κακοτυχίες.
Όταν παίρνω αυτό που θέλω, συνήθως είναι επειδή είμαι τυχερός/ή.
7. Παρότι πιθανά έχω καλές ικανότητες, δεν θα μου ανατεθούν ηγετικά καθήκοντα χωρίς να απευθυνθώ σε άτομα με θέσεις εξουσίας.
8. Το πόσους φίλους έχω, εξαρτάται από το πόσο καλός άνθρωπος είμαι.
9. Συχνά έχω διαπιστώσει πως ό,τι είναι να συμβεί, θα συμβεί.
10. Η ζωή μου ελέγχεται κυρίως από ισχυρούς άλλους.
11. Το αν θα εμπλακώ ή όχι σε ένα αυτοκινητιστικό ατύχημα είναι κυρίως θέμα τύχης.
12. Άνθρωποι σαν εμένα έχουν πολύ λίγες πιθανότητες να προστατέψουν τα προσωπικά τους συμφέροντα, όταν αυτά έρχονται σε σύγκρουση με εκείνα των ισχυρών ομάδων.
13. Δεν είναι πάντα σοφό να κάνει κανείς μακροπρόθεσμα σχέδια, διότι στο τέλος αποδεικνύεται ότι πολλά πράγματα είναι θέμα καλής ή κακής τύχης.
14. Το να παίρνω αυτό που θέλω απαιτεί να ικανοποιώ αυτούς που βρίσκονται πάνω από εμένα.
15. Το αν θα έχω ή όχι την ευκαιρία να γίνω ηγέτης, εξαρτάται από το αν θα είμαι αρκετά τυχερός/ή ώστε να βρίσκομαι στο σωστό μέρος την κατάλληλη στιγμή.
16. Αν ήταν στο χέρι σημαντικών ανθρώπων να αποφανθούν ότι δεν με συμπαθούν, κατά πάσα πιθανότητα δεν θα έκανα πολλούς φίλους.
17. Λίγο-πολύ, είμαι σε θέση να καθορίζω τι θα συμβεί στη ζωή μου.
18. Συνήθως είμαι ικανός/ή να προστατεύω τα προσωπικά μου συμφέροντα.
19. Το αν θα εμπλακώ ή όχι σε ένα αυτοκινητιστικό ατύχημα εξαρτάται ως επί το πλείστον από τον άλλον οδηγό.
20. Όταν αποκτώ αυτό που θέλω, είναι συνήθως επειδή δούλεψα σκληρά γι' αυτό.
21. Προκειμένου να πραγματοποιήσω τα σχέδιά μου, διασφαλίζω ότι ταιριάζουν με τις επιθυμίες των ανθρώπων που έχουν εξουσία πάνω μου.
22. Η ζωή μου καθορίζεται από τις δικές μου πράξεις.
23. Αν θα έχω λίγους ή πολλούς φίλους, είναι κυρίως θέμα τύχης.

4. Κλίμακα Επίλυσης Προβλημάτων (Problem Solving Inventory, Heppner & Petersen, 1982).

Η απάντηση στην κλίμακα δίνεται μέσω των εξής επιλογών 6/βαθμης κλίμακας τύπου Likert: Συμφωνώ απόλυτα, συμφωνώ αρκετά, συμφωνώ λίγο, διαφωνώ λίγο, διαφωνώ αρκετά, διαφωνώ απόλυτα.

1. Όταν αντιμετωπίζω ένα πρόβλημα, τείνω να κάνω το πρώτο πράγμα που μου έρχεται στο μυαλό για να το λύσω.
2. Μερικές φορές δε δίνω στον εαυτό μου χρόνο για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα, αλλά απλά τα λύνω όπως-όπως (πρόχειρα).
3. Όταν έχω μια ιδέα ή αποφασίζω για την πιθανή λύση ενός προβλήματος, δε δίνω στον εαυτό μου χρόνο να εξετάσει τις πιθανότητες επιτυχίας κάθε εναλλακτικής λύσης.
4. Γενικά ακολουθώ την πρώτη ιδέα-λύση που μου έρχεται στο μυαλό.
5. Όταν προσπαθώ να σκεφθώ πιθανές λύσεις σε ένα πρόβλημα, δεν κατορθώνω να βρω πολλές εναλλακτικές.
6. Ακόμη και όταν ασχολούμαι επισταμένα με ένα πρόβλημα, μερικές φορές αισθάνομαι ότι «χάνομαι από 'δω κι από 'κει» και δεν φθάνω στην ουσία του.
7. Προβαίνω σε βιαστικές κρίσεις και στο τέλος το μετανιώνω.
8. Όταν αντιμετωπίζω ένα πρόβλημα, συνήθως δεν εξετάζω τι είδους εξωτερικοί παράγοντες από το περιβάλλον μου είναι πιθανό να συμβάλλουν στην ύπαρξή του.
9. Μερικές φορές φορτίζομαι συναισθηματικά τόσο πολύ, που δεν μπορώ να σκεφτώ πολλούς τρόπους για να λύσω ένα πρόβλημα.
10. Όταν παίρνω μια απόφαση, ζυγίζω τις συνέπειες κάθε εναλλακτικής λύσης και τις συγκρίνω μεταξύ τους.
11. Προσπαθώ να προβλέπω τα συνολικά αποτελέσματα που θα έχει η συγκεκριμένη πορεία δράσης που έχω σχεδιάσει.
12. Όταν αντιμετωπίζω ένα πρόβλημα, ένα από τα πρώτα πράγματα που κάνω είναι να εξετάσω την κατάσταση και να λάβω υπόψη μου όλες τις σχετικές πληροφορίες.
13. Αφού έχω ήδη πάρει μια απόφαση, διαπιστώνω πως το πραγματικό της αποτέλεσμα είναι αυτό που υπολόγιζα ότι θα ήταν.
14. Όταν αντιλαμβάνομαι ότι υπάρχει ένα πρόβλημα, ένα από τα πρώτα πράγματα που κάνω είναι να προσπαθώ να το αναγνωρίσω με ακρίβεια.

15. Συνήθως μπορώ να σκεφτώ δημιουργικές και αποτελεσματικές εναλλακτικές λύσεις σε ένα πρόβλημα.
16. Πολλά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζω είναι πολύ περίπλοκα για να καταφέρω να τα λύσω
17. Εάν διαθέσω αρκετό χρόνο και προσπάθεια, πιστεύω ότι μπορώ να λύσω τα περισσότερα προβλήματα που συναντώ.
18. Όταν αντιμετωπίζω μια πρωτόγνωρη κατάσταση, είμαι σίγουρος/η ότι μπορώ να χειριστώ τα προβλήματα που τυχόν θα προκύψουν.
19. Έχω εμπιστοσύνη στην ικανότητά μου να επιλύω καινούρια και δύσκολα προβλήματα.
20. Έχω μια συστηματική μέθοδο για να συγκρίνω τις εναλλακτικές λύσεις που βρίσκω σε ένα πρόβλημα και για να παίρνω αποφάσεις.
21. Όταν αντιμετωπίζω ένα πρόβλημα δεν είμαι σίγουρος/η για το αν μπορώ για το αν μπορώ να χειριστώ την κατάσταση.
22. Όταν η λύση που έδωσα σε ένα πρόβλημα αποδειχθεί ανεπιτυχής, δεν εξετάζω γιατί δεν απέδωσε.
23. Όταν αντιμετωπίζω ένα περίπλοκο πρόβλημα δεν ακολουθώ μια στρατηγική συλλογής πληροφοριών προκειμένου να το προσδιορίσω με ακρίβεια.
24. Όταν οι πρώτες μου προσπάθειες να λύσω ένα πρόβλημα αποτυγχάνουν, ανησυχώ για την ικανότητά μου να χειριστώ την κατάσταση.
25. Αφού λύσω ένα πρόβλημα, δεν εξετάζω αναλυτικά τι πήγε καλά και τι όχι.
26. Αφού έχω προσπαθήσει να λύσω ένα πρόβλημα με ένα συγκεκριμένο τρόπο δράσης, διαθέτω χρόνο για να συγκρίνω τα πραγματικά αποτελέσματα με αυτά που ανέμενα.
27. Όταν έχω ένα πρόβλημα σκέφτομαι όσους περισσότερους τρόπους επίλυσης μπορώ, μέχρις ότου εξαντλήσω τις ιδέες μου.
28. Όταν αντιμετωπίζω ένα πρόβλημα εξετάζω ενδελεχώς τα συναισθήματά μου για να κατανοήσω τι ακριβώς συμβαίνει.
29. Έχω την ικανότητα να επιλύω τα περισσότερα προβλήματα, ακόμη και αν αρχικά δεν φαίνεται να υπάρχει προφανής λύση.
30. Παίρνω αποφάσεις για τις οποίες στη συνέχεια είμαι ικανοποιημένος/η.
31. Όταν αντιμετωπίζω ένα πρόβλημα, δίνω χρόνο στον εαυτό μου να σκεφτεί πριν να αποφασίσω το επόμενο βήμα.
32. Όταν καταστρώνω σχέδια για να επιλύσω ένα πρόβλημα, είμαι σχεδόν σίγουρος/η ότι μπορώ να τα υλοποιήσω με επιτυχία. Αισθάνομαι πως ό,τι

συμβαίνει στη ζωή μου καθορίζεται ως επί το πλείστον από ισχυρούς ανθρώπους

5. **Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών** (Teacher Self-Efficacy Scale, Tschannen & Moran, 2001) Ελληνική έκδοση διαθέσιμη από τους: Tsigilis, Koustelios, & Grammatikopoulos, (2010). Psychometric properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale within the Greek educational context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 153-162.