



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα, τα κίνητρα, τις δυσκολίες της διδασκαλίας και την επαγγελματική ικανοποίηση προϊσταμένων και εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης της Θεσσαλίας.

Όνοματεπώνυμο φοιτήτριας: ΑΓΟΡΗ ΣΑΡΓΙΩΤΗ

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ ΚΑΛΛΗ

ΒΟΛΟΣ 2019

Η Αγορή Σαργιώτη, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο [«Διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα, τα κίνητρα, τις δυσκολίες της διδασκαλίας και την επαγγελματική ικανοποίηση προϊσταμένων και εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης της Θεσσαλίας»] αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η δηλούσα

Αγορή Σαργιώτη

Στο Νικόλα

ΚΕΙΜΕΝΟ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑ

Τίτλος: Διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα, τα κίνητρα, τις δυσκολίες της διδασκαλίας και την επαγγελματική ικανοποίηση προϊσταμένων και εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης της Θεσσαλίας.

Όνομα και Επίθετο: Αγορή Σαργιώτη
Εκπαιδευτικός Προσχολικής Εκπαίδευσης
Email: asargioti@uth.gr

Επεβλέπουσα: Σταυρούλα Καλδή

Συνεπιβλέπουσες: Διαμάντω Φιλιππάτου
Ευγενία Βασιλάκη

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα στο θεωρητικό πλαίσιο μελετά την αυτοαποτελεσματικότητα (Bandura, 1977), τα κίνητρα (Deci & Ryan, 2000), τις δυσκολίες της διδασκαλίας (Kaldi, 2009a) και την επαγγελματική ικανοποίηση (Brayfield., & Rothe, 1951) εκπαιδευτικών.

Σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή των πεποιθήσεων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για την διδακτική αποτελεσματικότητά τους, τις δυσκολίες διδασκαλίας και τα κίνητρα που έχουν στο επάγγελμά τους, καθώς και την ικανοποίηση που βιώνουν από αυτό. Η μελέτη διερευνά επίσης τις σχέσεις που έχουν οι ως άνω μεταβλητές. Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι η διερεύνηση της διαφοροποίησης των προς καταγραφή εννοιών ως προς δημογραφικούς παράγοντες των εκπαιδευτικών και των σχολείων στα οποία υπηρετούν.

Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα σε σχολεία Προσχολικής Εκπαίδευσης της Θεσσαλίας κατά τους μήνες Απρίλιο και Μάιο του 2018. Συλλέχθηκαν 160 ερωτηματολόγια (N=160) και στο βολικό δείγμα συμπεριλαμβάνονται και προϊστάμενες/νοι των νηπιαγωγείων (N=68). Για τη μέτρηση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα που ανέπτυξαν οι Kaldi & Xafakos (2017), η κλίμακα ικανοποίησης από την εργασία «Job Satisfaction Scale» (Brayfield., & Rothe, 1951; Kafetsios & Loumakou, 2007), για την αποτύπωση κινήτρων η κλίμακα “The Work Tasks Motivation Scale for Teachers” (Fernet et al, 2008; Kaldi & Xafakos, 2017) και για τις δυσκολίες διδασκαλίας αναλύθηκε σειρά σχετικών παραγόντων και συντάχθηκαν δώδεκα δηλώσεις – προτάσεις αναφοράς (Kaldi & Xafakos, 2017).

Οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ικανοποιητικό επίπεδο διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, υψηλά κίνητρα με πιο υψηλό το εσωτερικό κίνητρο, χαμηλό επίπεδο δυσκολιών διδασκαλίας και σημαντική ικανοποίηση από την εργασία. Δεν βρέθηκαν διαφορές ως προς το φύλο, την περιοχή λειτουργίας και την οργανικότητα του νηπιαγωγείου, καθώς και ως προς τις πρόσθετες σπουδές και τη θέση ευθύνης των νηπιαγωγών. Σημαντικά ευρήματα - αποτελέσματα αποτελούν η σημαντική διαφορά στα κίνητρα που έχουν οι έγγαμοι νηπιαγωγοί έναντι των άγαμων για την εργασία τους, καθώς και η υποδεέστερη ικανότητα διδασκαλίας των νέων νηπιαγωγών σε σχέση με την επικρατέστερη ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών. Σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες για τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα εμφανίζονται οι δυσκολίες διδασκαλίας (που την επηρεάζουν αρνητικά σε μέτριο βαθμό) και για την ικανοποίηση από την εργασία το εσωτερικό κίνητρο (που την επηρεάζει ισχυρά θετικά). Οι νηπιαγωγοί δήλωσαν συγκριτικά υψηλότερες δυσκολίες διδασκαλίας σε τάξεις που φοιτούν μαθητές με δυσκολίες μάθησης, σε τάξεις με μαθητές που έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο και σε τάξεις με θέματα ελέγχου της πειθαρχίας σε σχέση με τις τάξεις που δεν παρουσιάζουν αυτά τα χαρακτηριστικά.

Από τα ευρήματα αναδεικνύεται η ανάγκη για εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας και πολιτικών συμπερίληψης όλων των μαθητών, ως τρόποι ανταπόκρισης της διδασκαλίας σε μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, στις κοινωνικές ανισότητες, στα διαφορετικά πολιτιστικά χαρακτηριστικά και κατ’ επέκταση ως τρόποι αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας.

Προτάσσεται η εμβάθυνση των δημοκρατικών και αντιρατσιστικών χαρακτηριστικών των νηπιαγωγών και κατ' επέκταση των εκπαιδευτικών. Παραμένει απαραίτητη η δια βίου μάθηση και επιμόρφωση των νηπιαγωγών στην σύγχρονη παιδαγωγική, στην πρώιμη και άτυπη ανίχνευση ειδικών δυσκολιών στη μάθηση και συμβουλευτικής. Μελλοντικές έρευνες μπορεί να εστιάσουν στην διερεύνηση και επιβεβαίωση ή μη των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας, αλλά και να διερευνήσουν και άλλους ψυχολογικούς ή εργασιακούς παράγοντες που πιθανά επηρεάζουν σημαντικά την αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση, όπως μπορεί να είναι το στυλ ηγεσίας, το σχολικό κλίμα και οι υποδομές του νηπιαγωγείου.

Λέξεις-κλειδιά: Προσχολική Εκπαίδευση, Νηπιαγωγοί, Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα, Κίνητρα, Δυσκολίες Διδασκαλίας, Επαγγελματική Ικανοποίηση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Brayfield, A. H., & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35, 5, 307 - 311.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67.
- Fernet, C., Senecal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16, 2, 256-279.
- Kafetsios, K., & Loumakou, M. (2007). A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction. *International Journal of Work Organization and Emotion*, 2, 71 - 87.
- Kaldi, S. (2009a). Student teachers' perceptions of self- competence in and emotions/stress about teaching in initial teacher education. *Educational Studies*, 35, 3, 349-360.
- Kaldi, S., & Xafakos, E. (2017). Student teachers' school teaching practice: The relation amongst perceived self-competence, motivation and sources of support. *Teaching and Teacher Education*, 67, 246-258.

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά τις σχέσεις ανάμεσα στην διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, τα κίνητρα, τις δυσκολίες της διδασκαλίας και την επαγγελματική ικανοποίηση προϊσταμένων και εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης της Θεσσαλίας. Επιπλέον διερευνά την διαφοροποίηση των προς καταγραφή μεταβλητών ως προς το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τα έτη υπηρεσίας, τη θέση ευθύνης, τις πρόσθετες σπουδές, την οργανικότητα και την περιοχή του νηπιαγωγείου στο οποίο αυτοί υπηρετούν. Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα σε σχολεία Προσχολικής Εκπαίδευσης της Θεσσαλίας κατά τους μήνες Απρίλιο και Μάιο του 2018. Συλλέχθηκαν 160 ερωτηματολόγια (N=160) και στο βολικό δείγμα συμπεριλαμβάνονται και προϊστάμενες/νοι των νηπιαγωγείων (N=68). Για τη μέτρηση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα που ανέπτυξαν οι Kaldi & Xafakos (2017), η κλίμακα «Job Satisfaction Scale», (Brayfield., & Rothe, 1951), για την αποτύπωση κινήτρων η κλίμακα “The Work Tasks Motivation Scale for Teachers” (Fernet et al, 2008), όπως προσαρμόστηκε στα Ελληνικά από τους Kaldi & Xafakos, (2017) και για τις δυσκολίες διδασκαλίας αναλύθηκε σειρά σχετικών παραγόντων και συντάχθηκαν δώδεκα δηλώσεις – προτάσεις αναφοράς (Kaldi & Xafakos, 2017). Οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ικανοποιητικό επίπεδο διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, υψηλά κίνητρα με πιο υψηλό το εσωτερικό κίνητρο, χαμηλό επίπεδο δυσκολιών διδασκαλίας και σημαντική ικανοποίηση από την εργασία. Δεν βρέθηκαν διαφορές ως προς το φύλο, την περιοχή λειτουργίας και την οργανικότητα του νηπιαγωγείου, καθώς και ως προς τις πρόσθετες σπουδές και τη θέση ευθύνης των νηπιαγωγών. Σημαντικά συμπεράσματα αποτελούν η σημαντική διαφορά στα κίνητρα που έχουν οι έγγαμοι νηπιαγωγοί έναντι των άγαμων για την εργασία τους, καθώς και η υποδεέστερη ικανότητα διδασκαλίας των νέων νηπιαγωγών σε σχέση με την επικρατέστερη ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών, γεγονός που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες για τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, που την επηρεάζουν αρνητικά σε μέτριο βαθμό, εμφανίζονται οι δυσκολίες διδασκαλίας και για την ικανοποίηση από την εργασία το εσωτερικό κίνητρο που την επηρεάζει ισχυρά θετικά. Οι νηπιαγωγοί δήλωσαν συγκριτικά υψηλότερες δυσκολίες διδασκαλίας σε τάξεις που φοιτούν μαθητές με δυσκολίες μάθησης, σε τάξεις με μαθητές που έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο και σε τάξεις με θέματα ελέγχου της πειθαρχίας σε σχέση με τις τάξεις που δεν παρουσιάζουν αυτά τα χαρακτηριστικά.

Λέξεις κλειδιά: Προσχολική Εκπαίδευση, Νηπιαγωγοί, Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα, Κίνητρα, Δυσκολίες Διδασκαλίας, Επαγγελματική Ικανοποίηση.

Abstract

This research studies the relationships between teaching self-efficacy, motivation, teaching difficulties, and job satisfaction of pre-school directors and teachers of Thessaly. It also explores the differentiation of the study's variables in terms of the participants' gender, age, marital status, years of service, position of responsibility, additional studies, size and district of the kindergarten in which they serve. Quantitative research was conducted in schools of pre-school education of Thessaly during the months of April and May 2018. 160 questionnaires (N = 160) were collected and the convenient sample also included 68 head teachers. The scale developed by Kaldi & Xafakos (2017) was used to measure teaching self-efficacy, the 'Job Satisfaction Scale', (Brayfield & Rothe, 1951) was used to measure job satisfaction, and the 'The Work Tasks Motivation Scale for Teachers' scale "(Fernet et al, 2008), adapted in Greek by Kaldi & Xafakos (2017) was used to measure motivation. For teaching difficulties, a series of relevant factors were analyzed and twelve reporting statements (Kaldi & Xafakos, 2017) were produced. Kindergarten teachers reported a satisfactory level of teaching self-efficacy, high motivations with internal motivation in the highest position, low level of teaching difficulties, and significant job satisfaction. No statistically significant differences were found concerning participants' gender, the operation area of school organization, further studies and the leadership role. Important conclusions are, on the one hand the statistically significant difference between (a) participant teachers' motivation and the marital status, (b) teaching self-efficacy beliefs and participants' age. More specifically young kindergarten teachers reported lower levels of teaching self-efficacy beliefs compared to the group of teachers of 41-50 years. Teaching difficulties were found to be moderate predictive factors for teaching self-efficacy and internal motivation was found as a strong predictive factor for job satisfaction with a positive effect according to the regression analysis. Moreover, kindergarten teachers reported higher teaching difficulties in classrooms with students with learning difficulties in learning, in classes which have foreign students with students with an immigrant background, and finally in classes with discipline difficulties compared to classes which did not have the these characteristics.

Keywords: Pre-school Education, Kindergarten Teachers, Self-Efficacy, Teaching Self-Efficacy, Motivation, Teaching Difficulties, Job Satisfaction.

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Σταυρούλα Καλδή για την αποδοχή της πρότασης και την υποστήριξη που μου παρείχε κατά την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας.

Ευχαριστώ όλες τις διδάσκουσες και όλους τους διδάσκοντες του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών για όλες τις πολύτιμες γνώσεις που μου μετέδωσαν κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Ευχαριστώ επίσης την οικογένειά μου, τις φίλες και φίλους μου για την ηθική και ψυχολογική συμπαράσταση προκειμένου να ολοκληρωθούν οι σπουδές μου.

Περιεχόμενα	Σελίδα
Περίληψη.....	iv
Abstract.....	v
Ευχαριστίες.....	vi
Εισαγωγή	1
Προβληματική της έρευνας	3
Θεωρητικό μέρος	6
Κεφάλαιο 1. Αυτοαποτελεσματικότητα.....	6
1.1 Εννοιολογική προσέγγιση.....	6
1.2 Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.....	8
Κεφάλαιο 2. Κίνητρα.....	12
2.1 Εννοιολογική προσέγγιση.....	12
2.2 Θεωρίες κινήτρων.....	14
2.2.1 Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού.....	19
2.3 Τα κίνητρα στην εκπαίδευση.....	22
Κεφάλαιο 3. Δυσκολίες της διδασκαλίας.....	25
Κεφάλαιο 4. Επαγγελματική ικανοποίηση.....	27
4.1 Εννοιολογική προσέγγιση.....	27
4.2 Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.....	29
Ερευνητικό μέρος.....	37
Κεφάλαιο 5. Μεθοδολογία.....	37
5.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικές υποθέσεις.....	37
5.2 Δείγμα της έρευνας.....	38
5.2.1 Περιγραφικά στοιχεία της έρευνας.....	38
5.2.2 Περιγραφικά στοιχεία των σχολείων της έρευνας.....	38
5.2.3 Περιγραφικά στοιχεία του δείγματος των νηπιαγωγών.....	39
5.3 Συλλογή δεδομένων.....	42

5.4 Μεταβλητές.....	42
5.4.1 Το Ερωτηματολόγιο και οι κλίμακες μέτρησης.....	42
5.4.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	46
5.4.3 Μέτρα κεντρικής θέσης και διασποράς σύνθετων μεταβλητών	46
Κεφάλαιο 6. Αποτελέσματα.....	52
6.1 Ανάλυση διακύμανσης διαφορών.....	52
6.1.1 Tests.....	52
6.1.2 Anova.....	52
6.2 Συσχετίσεις.....	53
6.3 Μοντέλα πρόβλεψης εξαρτημένων μεταβλητών.....	56
Κεφάλαιο 7. Συμπεράσματα.....	59
Κεφάλαιο 8. Συζήτηση. Προτάσεις.....	64
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	67
Παραρτήματα.....	76
Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο.....	76
Παράρτημα Β: Πίνακες	80

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, όπως και σε άλλες πολλές χώρες του κόσμου τα εκπαιδευτικά συστήματα χαρακτηρίζονται από ευρείας κλίμακας μεταρρυθμίσεις (Fullan, 2007). Παρόλο που οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις διαφέρουν από χώρα σε χώρα, φαίνεται όμως ότι επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό από τις συνεχόμενες πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα διεθνώς και επηρεάζουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στα παραπάνω έρχεται να προστεθεί η συνεχόμενη πίεση για λογοδοσία και επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Ειδικά στην Ελλάδα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι συνδεδεμένο στις συνειδήσεις των περισσότερων πολιτών με λίγες ώρες εργασίας και μεγάλες περιόδους διακοπών. Επιπρόσθετα θεωρούνται συνήθως υπεύθυνοι για δυσλειτουργίες ή ελλείψεις του σχολείου τους, για τις οποίες ευθύνεται η υποχρηματοδότηση και η έλλειψη κατάλληλων υποδομών. Ο Lipman (2013) αναφέρει ότι το σχολείο, ως διαμορφωτής της κοινωνίας του μέλλοντος, αποτελεί πεδίο σύγκρουσης των προσδοκιών των οικογενειών, της εκπαιδευτικής πολιτικής και των συμφερόντων ή των σκοπών των εκπαιδευτικών, άποψη που συμφωνεί με αυτή του Πασιαρδή (2014), σύμφωνα με την οποία το εκπαιδευτικό σύστημα αντανακλά και ανανεώνει το κοινωνικό σύστημα που επικρατεί.

Στις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον παγκοσμίως για την προσχολική αγωγή που συμπεριλαμβάνει την τάση για ποιοτική βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών προς τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Με τον όρο προσχολική αγωγή εννοούμε την αγωγή του παιδιού από τη γέννηση του έως την ηλικία των έξι ετών η οποία περιλαμβάνει, σύμφωνα με τον Κρουσταλλάκη (1992) και την αγωγή του παιδιού. Στην ηλικία αυτή έχουμε ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων καθώς και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού η οποία καθορίζεται σημαντικά από το αίσθημα απόρριψης ή αποδοχής. Το νηπιαγωγείο αποτελεί την πρώτη επαφή του παιδιού όχι μόνο με το σχολικό πλαίσιο, αλλά και με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο που συνεχώς μεταβάλλεται. Επομένως, η παρεχόμενη προσχολική εκπαίδευση χρειάζεται να προσαρμόζεται διαρκώς σε αυτές τις αλλαγές, να γίνεται πιο ενδιαφέρουσα και ελκυστική, βασιζόμενη στις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους ενώ ταυτόχρονα να προσφέρει σύγχρονη γνώση. Η ευελιξία που προσφέρει το αναλυτικό πρόγραμμα και το ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένη διδακτική ύλη, αφού τα παιδιά εμπλέκονται σε μια διαδικασία ανακάλυψης της γνώσης συνεργατικά, συντελεί σημαντικά στην διαρκώς προσαρμογή της προσχολικής αγωγής στα κοινωνικά δεδομένα κάθε εποχής.

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία η προσχολική ηλικία αποτελεί κρίσιμη περίοδο για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, καθώς λέγεται σύμφωνα με έρευνες ότι είναι η μοναδική περίοδος που μπορεί το παιδί να αυξήσει το δείκτη νοημοσύνης. Αυτό καθιστά σαφές ότι ο ρόλος του νηπιαγωγείου αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντικός όχι μόνο για την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και για την πρόληψη τυχόν μαθησιακών δυσκολιών, για σχολική επιτυχία ακόμα και για την μετέπειτα επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση του. Αν αναλογιστούμε τα παραπάνω είναι ξεκάθαρο πόσο σημαντικό είναι το επάγγελμα της/του νηπιαγωγού και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού, αλλά και πόσο δύσκολο να αποδεχτεί και να διαχειριστεί κανείς το γεγονός ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για την ομαλή μετεξέλιξη ενός παιδιού σε επιτυχημένο ενήλικα. Για αυτό άλλωστε παρατηρείται σε πολλές χώρες το φαινόμενο της εγκατάλειψης του επαγγέλματος ή το φαινόμενο εκπαιδευτικών με συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout). Ένα απλό καθημερινό παράδειγμα που οι εκπαιδευτικοί τα τελευταία χρόνια βρίσκονται αντιμέτωποι και συνειδητοποιούν τη δυσκολία του επαγγέλματός τους είναι η ραγδαία αύξηση του αριθμού των παιδιών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Πολλοί από αυτούς αδυνατούν να ανταπεξέλθουν σε τέτοιου είδους καταστάσεις ίσως επειδή δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να τις αντιμετωπίσουν.

Για όλους τους παραπάνω λόγους χρειαζόμαστε εκπαιδευτικούς που να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σύγχρονου νηπιαγωγείου και στις δυσκολίες της διδασκαλίας, να διακρίνονται για την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους (self-efficacy), να έχουν κίνητρα (motivation) και να νιώθουν ικανοποίηση από την εργασία τους (job satisfaction).

Η παρούσα εργασία στο θεωρητικό μέρος πραγματεύεται τις έννοιες της αυτοαποτελεσματικότητας και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, των κινήτρων, των δυσκολιών διδασκαλίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση τη βιβλιογραφία, τόσο σε θεωρητικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο σχέσεων μεταξύ τους, όπως αυτές παρουσιάζονται στα αποτελέσματα και συμπεράσματα σχετικών ερευνών με εφαρμογή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και τους εκπαιδευτικούς. Στο εμπειρικό μέρος της μελέτης παρατίθεται η ποσοτική έρευνα και γίνεται αναφορά στη μέθοδο της έρευνας, την επιλογή, ανάπτυξη και χορήγηση του εργαλείου, ενώ αναλύονται τα απαραίτητα στοιχεία για τους συμμετέχοντες. Στη συνέχεια γίνεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων, ακολουθούν συγκριτικά συμπεράσματα που οδηγούν σε έννοιες σχετικές με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και πρακτική. Έπεται συζήτηση επί των αποτελεσμάτων και

των συμπερασμάτων και παρουσιάζονται σχετικές προτάσεις. Οι βιβλιογραφικές αναφορές και τα παραρτήματα με το εργαλείο της έρευνας και πίνακες συμπληρώνουν την εργασία.

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.

Η αυτοαποτελεσματικότητα (self - efficacy) αναφέρεται στην πεποίθηση του ατόμου ότι διαθέτει τις κατάλληλες δυνατότητες να διεκπεραιώσει επιτυχώς κάποιο εγχείρημα που θα του ανατεθεί (Bandura, 1997). Ένα πλήθος ερευνών υποστηρίζει την άποψη ότι η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει σημαντικά τα ανθρώπινα επιτεύγματα σε πολλούς τομείς συμπεριλαμβανομένων, ακόμα και αυτόν της εκπαίδευσης, που άλλωστε μας ενδιαφέρει στην προκειμένη περίπτωση (Bandura, 1997). Τα ευρήματα των ερευνητών έδειξαν ότι η σιγουριά που νιώθουν οι δάσκαλοι για τον εαυτό τους επηρεάζει τις διδακτικές τους μεθόδους με αποτέλεσμα να κινητοποιούν τους μαθητές τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και να παρατηρείται αύξηση της επίδοσής τους (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Εκπαιδευτικοί με χαμηλή διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στη διδασκαλία τους και παρουσιάζουν χαμηλότερα ποσοστά ικανοποίησης από την εργασία τους (Klassen et al, 2009). Οι Caprara, Barbaranelli, Borgogni & Steca, (2003) έδειξαν ότι η ικανοποίηση από την εργασία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη συμπεριφορά και τη στάση που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός ενώ συγχρόνως το να αισθάνεται ικανός να ανταπεξέλθει στα καθήκοντά του ενισχύει τον βαθμό της εργασιακής του ικανοποίησης. Επίσης το αίσθημα της αποτελεσματικότητας ενισχύεται όταν οι δάσκαλοι διεκπεραιώνουν ικανοποιητικά εργασίες σχετικά με τη διδασκαλία.

Εκείνο που παρωθεί τους εκπαιδευτικούς να είναι αφοσιωμένοι και αποτελεσματικοί στη δουλειά τους, εκτός από τη φύση της ίδιας της δουλειάς, είναι η ενασχόληση με τα παιδιά, η διαπίστωση της προόδου τους και το εργασιακό περιβάλλον (Cockburn & Haydn, 2004). Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν έλλειψη εσωτερικών κινήτρων στη δουλειά τους περισσότερο από κάθε άλλο επαγγελματία (Jesus & Lens, 2005). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παρουσιάζονται λιγότερο αφοσιωμένοι και ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Levesque, Blais & Hess, 2004). Μια θεωρία που εστιάζει στην ποιότητα των κινήτρων και πώς το άτομο ενεργοποιεί εσωτερικούς μηχανισμούς για την προσωπική του ανάπτυξη και την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς του είναι η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (self-determination theory ή αλλιώς, SDT) (Ryan, Kuhl & Deci, 1997). Η SDT προσπαθεί να εξετάσει πώς οι κληρονομικοί

παράγοντες σε συνάρτηση με εσωτερικούς ψυχολογικούς παράγοντες ενεργοποιούν το άτομο καθώς και τις συνθήκες εκείνες που ευνοούν να έχει αυτό μια θετική κατάληξη (Ryan & Deci, 2000). Τα κίνητρα αρχικά διαχωρίζονταν σε εσωτερικά (intrinsic motivation) και εξωτερικά (extrinsic motivation) ενώ οι Ryan και Deci (2002) προχώρησαν σε περαιτέρω εμπλουτισμό αυτών των δυο κατηγοριών. Η διεθνής βιβλιογραφία που αναφέρεται στα κίνητρα κάνει εκτενή αναφορά στο γεγονός ότι τα ενδογενή κίνητρα καθώς και οι εσωτερικοί κανονισμοί του ατόμου στο χώρο εργασίας συνδέονται περισσότερο με εργασιακή ικανοποίηση και εμφανίζουν μικρότερα ποσοστά εργασιακής εξουθένωσης (Fernet, Senécal, Guay, Marsh & Dowson, 2008).

Έρευνες στο διεθνή χώρο έχουν επισημάνει ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ των εσωτερικών κινήτρων και της αυτοαποτελεσματικότητας. Δάσκαλοι που θέτουν υψηλούς στόχους είναι πιο αφοσιωμένοι στη δουλειά τους και πιο ικανοποιημένοι από αυτή (Fernet et al, 2008). Επίσης τα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών για το επαγγελματικό τους έργο επηρεάζουν το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική τους ικανοποίηση (Klassen & Chiu, 2010). Στην Ελλάδα, έρευνα σχετική με την επαγγελματική ικανοποίηση που πραγματοποιήθηκε από τους Koustelios, Tsiligi, Zachoroulou και Grammatikopoulos (2006) και είχε συμμετέχοντες μόνο νηπιαγωγούς, έδειξε ότι το συνολικό επίπεδο επαγγελματικής τους ικανοποίησης, είναι υψηλό.

Η Kaldi (2009a) αναφέρεται σε ειδικές συνθήκες που διέπουν τη διδασκαλία εννοώντας εκείνους τους εργασιακούς παράγοντες που συντελούν στη διευκόλυνση ή στη δυσκολία της εργασίας των νηπιαγωγών, ή προβάλλουν ιδιαίτερες απαιτήσεις στην διεξαγωγή του μαθήματος.

Πρόσφατα δημοσιεύθηκαν τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη σε νεαρούς φοιτητές του τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης στα πλαίσια της πρακτικής τους άσκησης για τη σύνδεση κινήτρων και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας (Kaldi & Xafakos, 2017), όμως ελλιπής είναι η βιβλιογραφία σε σχετικές έρευνες με εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής. Η παρούσα ερευνητική εργασία επιχειρεί να καλύψει το κενό αυτό, συνεισφέροντας στην υπάρχουσα γνώση.

Με βάση τα προαναφερθέντα μπορεί να διαπιστώσει κανείς ότι ενώ υπάρχει πληθώρα ερευνών που ασχολούνται με τη διερεύνηση και συσχέτιση των συγκεκριμένων μεταβλητών (αυτοαποτελεσματικότητας, κινήτρων, δυσκολιών της διδασκαλίας και επαγγελματικής ικανοποίησης), οι περισσότερες έρευνες απευθύνονται κυρίως σε δασκάλους και καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενώ ελάχιστες είναι οι έρευνες

που αφορούν σε νηπιαγωγούς. Επομένως θεωρήθηκε σκόπιμο να διεξαχθεί μια τέτοιου είδους έρευνα που αναφέρεται στην συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα.

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των προϊσταμένων νηπιαγωγείων και εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, σχετικά με την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά (self-efficacy) τους, τα κίνητρα (motivation) που τους ωθούν σε αποτελεσματική διδασκαλία, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε σχέση με τη διδασκαλία, καθώς και την ικανοποίηση που αντλούν από αυτή και κατά συνέπεια την εργασία τους (job satisfaction). Θα εξεταστεί επίσης η επίδραση δημογραφικών παραγόντων, όπως η θέση ευθύνης στο σχολείο, η ηλικία, το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, η περιοχή του σχολείου.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

1.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy) αποτελεί βασικό μέρος της κοινωνικο-γνωστικής θεωρίας του Bandura και αναφέρεται στην πεποίθηση, στην πίστη του ατόμου ότι διαθέτει τις κατάλληλες δυνατότητες να οργανώνει και να εκτελεί μια απαιτούμενη σειρά δράσεων για να πετύχει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα, για να διεκπεραιώσει επιτυχώς κάποιο εγχείρημα που θα του ανατεθεί (Bandura, 1997).

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας αποτελεί εννοιολογική δομή που βασίζεται στην αυτο-αντίληψη παρά στο πραγματικό επίπεδο της επάρκειας/ικανοτήτων ενός ατόμου (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Έχει δηλαδή περισσότερο σχέση με το πώς το άτομο αντιλαμβάνεται τις ικανότητές του και αν θεωρεί τον εαυτό του ικανό να ανταπεξέλθει σε καταστάσεις ώστε να οδηγηθεί στη λύση παρά αν πράγματι διαθέτει αυτές τις ικανότητες. Με άλλα λόγια, τα άτομα με χαμηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, έχουν περιορισμένες φιλοδοξίες και είναι λιγότερο υπεύθυνα σε σχέση με τις εργασίες που προσπαθούν να επιτύχουν, ενώ, αντίθετα, εκείνα που έχουν υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας τείνουν στο να θεωρούν ως πρόκληση την εκτέλεση περίπλοκων εργασιών, διακατέχονται από υψηλά κίνητρα και έχουν περισσότερες πιθανότητες στο να θέσουν υψηλούς και ενδιαφέροντες στόχους έναντι των οποίων τηρούν υπεύθυνη στάση (Guskey, 1984; Smylie, 1988; Allinder, 1994). Τα άτομα με υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας φέρουν σε πέρας περισσότερες ενέργειες/υποθέσεις και είναι περισσότερο ικανά στο να αντιμετωπίζουν συνθήκες πίεσης και άγχους (Greenwood, Olejnik & Parkay, 1990; Parkay, Greenwood, Olejnik & Proller, 1988).

Σύμφωνα με τις έρευνες, η αυτοαποτελεσματικότητα ενός ατόμου αλλάζει, εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου ενώ παράλληλα το περιβάλλον καθορίζει την παγίωση της αντίληψης αυτής σε ατομικό επίπεδο (Bandura, 1982; Slater, 1989; Matsui, Matusi & Ohnishi, 1991; Lent, Lopez, Brown, & Gore, 1996). Επίσης έχει αποδειχθεί ότι το πλαίσιο και το περιεχόμενο του περιβάλλοντος επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα (Cevrone & Peake, 1986). Πράγμα που σημαίνει ότι κάποιος μπορεί να έχει ακλόνητες πεποιθήσεις για τον εαυτό του σε διαφορετικά πλαίσια και ιδιαίτερες καταστάσεις (Schwarzer, 1998), δηλαδή τα άτομα να αντιλαμβάνονται αλλιώς την αυτοαποτελεσματικότητά τους υπό διαφορετικές συνθήκες ή στο πλαίσιο διαφορετικών εργασιών ή καθηκόντων.

Η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει τον τρόπο που τα άτομα σκέφτονται, αισθάνονται και πράττουν. Τα άτομα με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα σκέφτονται απαισιόδοξα για τα επιτεύγματά τους και την προσωπική τους ανάπτυξη ενώ η αίσθηση αυτή συνδέεται άμεσα με την κατάθλιψη, το άγχος και την απόγνωση.

Ενώ αντίθετα άτομα με υψηλή αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας διακρίνονται σε γνωστικές διαδικασίες και έχουν καλύτερες επιδόσεις σε ενέργειες όπως είναι η διαδικασία λήψης αποφάσεων, η ακαδημαϊκή επίδοση και η επαγγελματική ανάπτυξη (Schwarzer & Hallum, 2008).

Σύμφωνα με τον Bandura (1997), το άτομο αντλεί τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας με βάση τις πληροφορίες που συγκεντρώνει από τέσσερις πηγές:

- 1) Προηγούμενες εμπειρίες και προηγούμενα προσωπικά επιτεύγματα: τα προσωπικά επιτεύγματα του παρελθόντος αυξάνουν τις προσδοκίες που έχει το άτομο από τον εαυτό του και αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για το πώς αντιλαμβάνονται την αυτοαποτελεσματικότητά τους και αυτό να έχει ως αποτέλεσμα στο πόσο υψηλή ή χαμηλή θα είναι η εσωτερική παρακίνηση του ατόμου. Σε αυτό το σημείο γίνεται εμφανής η σύνδεση της αυτοαποτελεσματικότητας με την θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (self-determination theory), η οποία έχει δείξει ότι δεν μπορεί να κατανοήσει κανείς τα ανθρώπινα κίνητρα, αν το άτομο δεν ικανοποιήσει τις παρακάτω ψυχολογικές ανάγκες: α) της ικανότητας, β) της αυτονομίας και γ) των σχέσεων με τα άλλα άτομα, και οι οποίες αναλύονται σε επόμενο κεφάλαιο. Όταν αυτές οι ανάγκες ικανοποιηθούν στο άτομο αυξάνεται η εσωτερική παρακίνηση που αισθάνεται, με αποτέλεσμα η αποδοτικότητά του, η προσωπική ανάπτυξη και η αυτοαποτελεσματικότητά του να παρουσιάζουν αύξηση.
- 2) Παρατήρηση μοντέλων/προτύπων: όταν το άτομο δεν έχει προηγούμενες εμπειρίες ή αμφισβητούνται η προσωπικές του ικανότητες υπάρχει πιθανότητα να αναζητήσει ή καλύτερα να παρατηρήσει τις εμπειρίες άλλων ατόμων τα λεγόμενα και ως μοντέλα/πρότυπα.
- 3) Κοινωνική επιρροή και λεκτικά μηνύματα: η κοινωνική επιρροή, όπως οι κρίσεις τρίτων ατόμων και τα λεκτικά μηνύματα αυτών, συμβάλλουν στο να αυξηθεί η αυτοαποτελεσματικότητα των ατόμων. Επιπλέον παράγοντες που εμπλέκονται σε αυτήν την πηγή είναι η αυτο-καθοδήγηση, η ανατροφοδότηση από τρίτους καθώς και η ενθάρρυνση των ατόμων. Συνεπώς, το κοινωνικό περιβάλλον

ενός ατόμου επηρεάζει τα κίνητρα των ατόμων για την εκδήλωση μίας συμπεριφοράς.

4) Φυσιολογική διέγερση: σύμφωνα με την πηγή αυτή, η συναισθηματική αλλά και η σωματική κατάσταση στην οποία βρίσκονται τα άτομα μπορούν να συμβάλλουν στον προσδιορισμό της αυτοαποτελεσματικότητας. Το άτομο επηρεάζεται από μία κατάσταση συναισθηματική ή σωματική (άγχος, πόνος, κλπ.). Εάν συνδέσει την κατάσταση αυτή με αρνητική αυτοαποτελεσματικότητα, οι μελλοντικές του ενέργειες θα προσδιορίζονται από αυτή τη σύνδεση. Για παράδειγμα, κάποιος που θέλει να κάνει μια δημόσια ομιλία και έχει άγχος, εάν αποτύχει στην ενέργεια αυτή και συνδέσει το άγχος (κατάσταση φυσιολογικής διέγερσης) με μη αυτοαποτελεσματικότητα, στο μέλλον θα θεωρήσει ότι όποτε προσπαθήσει το ίδιο θα καταλήξει στο ίδιο αποτέλεσμα. Η ερμηνεία λοιπόν και η σωστή αξιολόγηση μιας κατάστασης, μπορεί να επηρεάσει τις μελλοντικές ενέργειες και να αυξήσει την αυτοαποτελεσματικότητα.

Εκτός από τον Bandura, αναφορά και προσπάθεια για ορισμό της αυτοαποτελεσματικότητας γίνεται και από άλλους θεωρητικούς. Για παράδειγμα, η Bong (2006) αναφέρει πως η αυτοαποτελεσματικότητα είναι η πεποίθηση που έχει το άτομο για το τι μπορεί να κάνει σωστά, ενώ οι Dellinger, Bobbett, Olivier και Ellett (2008) ορίζουν την έννοια αυτή ως την πεποίθηση ενός ατόμου στις δυνατότητες του να εκτελεί συγκεκριμένα διδακτικά καθήκοντα σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο ποιότητας.

1.2 ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Δεν μπορεί να αμφισβητήσει κανείς το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού για το κοινωνικό σύνολο και πόσο μάλλον για τους μαθητές και για αυτό άλλωστε μεγάλο πλήθος ερευνών εστιάζουν στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Ποιο είναι αυτό το στοιχείο ή τα στοιχεία όμως που μπορούν να χαρακτηρίσουν έναν εκπαιδευτικό ως καλό ή κακό, αποτελεσματικό ή μη αποτελεσματικό; Οι προγενέστερες μελέτες εστίαζαν μόνο στις επαγγελματικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού ενώ τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια στροφή προς κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Ωστόσο η ακριβής περιγραφή του ιδανικού εκπαιδευτικού καθίσταται δύσκολη λαμβάνοντας υπόψη του ότι η εκπαίδευση αποτελεί ένα χώρο συνεχών μεταβολών ως

αποτέλεσμα των ραγδαίων αλλαγών που συμβαίνουν στην κοινωνία μας. Παρόλα αυτά πλήθος ερευνητών προσπάθησαν να ορίσουν εκείνες τις παραμέτρους που καθιστούν έναν εκπαιδευτικό αποτελεσματικό. Για παράδειγμα, ο Lamm (2000) αναφέρει ότι βασικές επιδιώξεις του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού θα πρέπει να αποτελούν α) ο εκπολιτισμός, β) η κοινωνικοποίηση, γ) η εξατομίκευση και δ) η τεχνογνωσία.

Τα ευρήματα των ερευνητών έδειξαν ότι η σιγουριά που νιώθουν οι δάσκαλοι για τον εαυτό τους επηρεάζει τις διδακτικές τους μεθόδους με αποτέλεσμα να κινητοποιούν τους μαθητές τους στην εκπαιδευτική διαδικασία με αποτέλεσμα να παρατηρείται αύξηση της επίδοσής τους και σημαντική επίδραση στη συμπεριφορά μαθητών που θεωρούνται δύσκολοι ή χωρίς κίνητρο (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Επίσης η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα αφορά και στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην τάξη, την προσπάθεια που καταβάλλει, τους στόχους που θέτει, το πόσο θετικός είναι στην υιοθέτηση νέων ιδεών και πρόθυμος να δοκιμάσει νέες μεθόδους, το σχεδιασμό και την οργανωτική του ικανότητα, την επιμονή, την ανεκτικότητα, αν επιδεικνύει ενθουσιασμό για τη διδασκαλία και την παραμονή του στο επάγγελμα που έχει επιλέξει (Tschannen-Moran, Woolfolk- Hoy & Hoy, 1998).

Η αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τον Bandura (1977) καθορίζεται από πέντε τουλάχιστον πηγές επιρροής:

- Τα επιτεύγματα επίδοσης. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρακολουθούν προγράμματα που θα τους καθιστούν ικανούς να αντιλαμβάνονται και να αιτιολογούν ρεαλιστικά τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους.
- Τη νοερή εμπειρία ή πρότυπα. Η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να ενισχυθεί μιμούμενος κάποιος τη συμπεριφορά ενός σημαντικού άλλου μέσω της διδασκαλίας μαθητών που αποτελεί ένα υπόδειγμα νοερής εμπειρίας.
- Την κοινωνική ή προφορική πειθώ. Οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που πείθονται λεκτικά ότι κατέχουν τις ικανότητες να υπερβούν συγκεκριμένα εμπόδια είναι πιθανό να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια.
- Τη συναισθηματική και φυσιολογική αφύπνιση. Η αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού επηρεάζεται από τα συναισθήματα και τη διάθεση.
- Το νοητό συμβολισμό. Όταν ο εκπαιδευτικός φαντάζεται να ασκεί έργο σε συγκεκριμένες καταστάσεις, αυτό επηρεάζει την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά του και συνεπώς την επίδοσή του.

Εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας θέτουν ρεαλιστικούς στόχους που παράλληλα όμως ενέχουν το στοιχείο της πρόκλησης. Επίσης, άτομα όπως τα παραπάνω χρησιμοποιούν απτούς και μετρήσιμους παράγοντες όπως είναι η έλλειψη προσπάθειας (Wang, Hall & Rahimi, 2015) για να αποδώσουν τόσο την επιτυχία όσο και την αποτυχία τους.

Οι Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy και Hoy (1998) διαπίστωσαν ότι η έννοια της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με μια πληθώρα σημαντικών εκπαιδευτικών μεταβλητών όπως η προαγωγή κινήτρων στους μαθητές (Ashton & Webb, 1986; Roeser, Arbreton & Anderman, 1993; Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006), η ενίσχυση της θετικής αντίληψης απέναντι στο σχολείο (Miskel, McDonald & Bloom, 1983) καθώς και την συνεχώς αυξανόμενη αυτοεκτίμηση (Borton, 1991). Επιπρόσθετα η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται θετικά με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών (Brouwer & Tomic, 2001), την κοινωνική συμπεριφορά (Cheung & Cheng, 1997), τη σχολική αποτελεσματικότητα (Hoy & Woolfolk, 1993), την υιοθέτηση καινοτομιών (Fuchs, Fuchs & Bishop, 1992), την επιτυχία της εφαρμογής προγραμμάτων (Guskey, 1988), την επαγγελματική δέσμευση (Coladarei, 1992), τις στρατηγικές διαχείρισης της τάξης (Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990) και αρνητικά με την αποχή του εκπαιδευτικού από τα καθήκοντά του (Imants & Van Zoelen, 1995). Διαφαίνεται δηλαδή ξεκάθαρα ότι η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί ισχυρό ψυχολογικό παράγοντα και ταυτόχρονα εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών που συντελεί ουσιαστικά στην επιτέλεση του έργου τους και δεν είναι απλώς ένα μέσο αποτίμησης του εαυτού τους.

Οι μαθητές των εκπαιδευτικών που έχουν έντονο το αίσθημα της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας βιώνουν και εκείνοι πιο έντονα το ίδιο συναίσθημα με αποτέλεσμα να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης και να ανταποκρίνονται στις δυσκολίες που παρουσιάζονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ross., Hogaboam-Gray & Hannay, 2001). Επίσης, σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς σημασία έχει η πρόοδος των μαθητών τους παρά η κάλυψη της διδακτέας ύλης θέτοντας περισσότερο φιλόδοξα πρότυπα σύγκρισης για τον εαυτό τους (Brookhart & Loadman, 1993; Somech & Drach-Zahavy, 2000). Ακόμη, είναι πιο ανοιχτοί στην υιοθέτηση διδακτικών καινοτομιών (Guskey, 1988) και προσπαθούν να προωθήσουν δεξιότητες αυτοδιαχείρισης στους μαθητές τους από το να ασκούν δεσποτικό έλεγχο στις πράξεις τους (Midgley, Fedlauffer, & Eccles, 1989; Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με υψηλό αίσθημα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας πιστεύουν ότι όλοι οι μαθητές, ακόμη και

εκείνοι με χαμηλά κίνητρα μάθησης, μπορούν να μάθουν, εφόσον εκείνοι καταβάλλουν επιπλέον προσπάθεια και χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες μεθόδους και έχουν την υποστήριξη της οικογένειας την οποία θεωρούν σημαντική, με άλλα λόγια πιστεύουν ότι η αποτελεσματική διδασκαλία μπορεί να ξεπεράσει τις όποιες αρνητικές επιδράσεις προερχόμενες από το εκπαιδευτικό και ευρύτερα κοινωνικό πλαίσιο (Gibson & Dembo, 1984). Αντίθετα, εκείνοι που διακρίνονται από χαμηλό αίσθημα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, θεωρούν ότι δεν είναι εύκολο να επηρεάσουν τις επιδόσεις των μαθητών τους ή πιθανώς ότι οι ίδιοι δεν έχουν την ικανότητα να κάνουν κάτι τέτοιο (Wheatley, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΚΙΝΗΤΡΑ

2.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Τα κίνητρα είναι εκείνα που ενεργοποιούν και ωθούν τον άνθρωπο να συνεχίζει να δρα και να προσπαθεί μέσα στο περιβάλλον που ζει. Ο όρος κίνητρα χρησιμοποιείται για να αποδώσει στα ελληνικά τον αγγλικό όρο *motivation* παρόλο που η ακριβής του μετάφραση είναι κινητοποίηση [και προέρχεται από το αρχαίο ρήμα κινέω (κινώ)] ή παρώθηση, παρακίνηση (Μπαμπινιώτης, 2002) και προέρχεται από το λατινικό ρήμα *movere* που επίσης σημαίνει κινώ. Παρόλο που η ακριβής μετάφραση του όρου *motivation* είναι παρώθηση, παρακίνηση εντούτοις στην ψυχολογία έχει επικρατήσει ο όρος κίνητρα. Η παρώθηση ή αλλιώς παρακίνηση εμφανίζει πολλές εννοιολογικές ομοιότητες με τον όρο κίνητρα, αλλά οι έννοιες δεν ταυτίζονται. Φαίνεται ότι η παρακίνηση ενεργοποιείται και επιτυγχάνεται μέσω της ύπαρξης ισχυρών κινήτρων με τελικό σκοπό την πραγμάτωση ενός επιδιωκόμενου στόχου. Ο συγκεκριμένος όρος παραπέμπει στην ενθάρρυνση, την προτροπή που γίνεται σε κάποιον με κατάλληλα λόγια, συμπεριφορές ή που προκαλείται από κάποιες συνθήκες, καταστάσεις και οδηγεί σε ενέργειες, πράξεις και δραστηριότητες. Τα κίνητρα, από την άλλη, αποτελούν μία σύνθετη έννοια, η οποία πηγάζει από τις επιθυμίες του ατόμου αλλά και από την ύπαρξη ξεκάθαρων στόχων και τελικά είναι αυτή που στο τέλος υποκινεί το άτομο (Ζαβλανός, 1999).

Επομένως γίνεται αντιληπτό ότι τα κίνητρα είναι ένας μηχανισμός παρώθησης του ανθρώπου προς την επίτευξη συγκεκριμένου στόχου. Παρόλα αυτά δεν είναι κάτι ορατό, ένα συγκεκριμένο προϊόν, αλλά αφορά μια διαδικασία που συμπεραίνεται μέσα από την παρατήρηση μορφών συμπεριφοράς. Ο Βέλγος ψυχολόγος Nuttin (1984) επισημαίνει ότι μιας μορφής συμπεριφορά εκδηλώνεται όταν η επιθυμία μετατρέπεται σε ανάγκη και το άτομο διαμορφώνει ένα στόχο για την ικανοποίηση της ανάγκης αυτής. Με άλλα λόγια, εάν αυτή η επιθυμία είναι πολύ ισχυρή και μετατραπεί σε ανάγκη, από την ανάγκη προκύπτει μια εγγενής κινητήριος δύναμη η οποία ενεργοποιεί τον οργανισμό να αναζητήσει αντικείμενα - στόχους ώστε να ικανοποιηθεί η ανάγκη αυτή, δηλαδή κίνητρα.

Σύμφωνα λοιπόν με την παραπάνω άποψη, *«κίνητρο, ονομάζεται μια αποκτημένη από τη μάθηση (την εμπειρία) μορφή που παίρνει η κινητήρια δύναμη, ένας τρόπος ικανοποίησης των βασικών αναγκών- τρόπος που πηγάζει από τη μάθηση, από τη γνώση- και είναι διαφορετικός για κάθε άνθρωπο»* (Νασιάκου, 1982, σελ. 91).

Η Κωσταρίδου – Ευκλείδη, (1997) ορίζει τα κίνητρα ως μια ψυχολογική διαδικασία η οποία διεγείρει, κατευθύνει και διατηρεί μια συμπεριφορά προς ένα στόχο. Παρατηρώντας τη συμπεριφορά κάποιου μπορούμε να βγάλουμε συμπεράσματα για τα κίνητρα αφού η άμεση παρατήρηση αυτών δεν είναι δυνατή. Τέλος ο Μπαμπινιώτης ορίζει το κίνητρο ως *«οτιδήποτε ωθεί ένα πρόσωπο να ενεργήσει κατά συγκεκριμένο τρόπο»* (Μπαμπινιώτης, 2002, σελ. 893).

Στη βιβλιογραφία, η πρώτη ταξινόμηση που γίνεται από τους θεωρητικούς των κινήτρων είναι σε εσωτερικά (intrinsic) και σε εξωτερικά (extrinsic) κίνητρα (Areepatamannil, Freeman & Klinger, 2011; Kehr, 2004; Ormrod, 2007; Ryan & Deci, 2000; Ryan & Deci, 2002; Woolfolk, 2007). Τα εσωτερικά κίνητρα πηγάζουν από το ίδιο το άτομο και είναι η εκδήλωση κάλυψης των βασικών αναγκών όπως τροφή, στέγη, αλλά και ασφάλεια τόσο σωματική όσο και συναισθηματική που όταν αυτές οι ανάγκες πραγματοποιούν, το άτομο αισθάνεται ικανοποιημένο και ανακουφισμένο. Από την άλλη τα εξωτερικά κίνητρα επηρεάζονται από εξωγενείς παράγοντες και διαφοροποιούνται στην πορεία της ζωής του ατόμου, δηλαδή μπορεί να αναπροσαρμόζονται αναλόγως την ηλικία ή τα θέλω κάποιου σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Μπορεί για κάποιον η απόκτηση κύρους να είναι το ζητούμενο σήμερα ενώ μετά από λίγο καιρό να επιδιώκει απλώς και μόνο την κοινωνική αποδοχή.

Η παραπάνω ταξινόμηση εξαρτάται και από την πηγή της παρακίνησης του ατόμου, αν δηλαδή κινητοποιείται από εσωτερικούς, για παράδειγμα η περιέργεια που εκφράζει το ίδιο το άτομο για ένα εγχείρημα, ή εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι η αμοιβή που θα λάβει για τη συμμετοχή του ή την ολοκλήρωση ενός έργου (Ryan & Deci, 2000; Schunk et al, 2008; Woolfolk, 2007).

Οι γνωστικές και συμπεριφορικές θεωρητικές προσεγγίσεις για τα κίνητρα στηρίζονται στην παραπάνω ταξινόμηση των κινήτρων δηλαδή σε εσωτερικά και εξωτερικά (Weiner, 2006; Schunk et al, 2008). Επιπλέον οι Ferreira, Cardoso και Abrantes (2011) κάνουν λόγο για τα κοινωνικά κίνητρα, τα οποία δεν είναι τα ίδια, διαφέρουν από πολιτισμό σε πολιτισμό και έχουν άμεση σχέση με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, που είναι απόρροια της κοινωνικής μάθησης. Οι Steers και Porter (1991) αναφέρονται στη σημαντικότητα των κινήτρων για τον άνθρωπο επισημαίνοντας τρεις βασικές πτυχές των κινήτρων. Η πρώτη είναι ότι τα κίνητρα ενεργοποιούν, δραστηριοποιούν και κρατάνε συνεχώς σε εγρήγορση το άτομο, η δεύτερη ότι κατευθύνουν και νοηματοδοτούν τη συμπεριφορά του και τέλος συντελούν στη διαίωνηση και διατήρηση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι τα κίνητρα συμβάλλουν στην ψυχική

ισορροπία των ατόμων καθώς συνδέονται με την εκπλήρωση βασικών ψυχολογικών αναγκών.

Μια άλλη παράμετρος που πρέπει να αναφερθεί, είναι πως τα κίνητρα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τους στόχους. Έχει παρατηρηθεί ότι οι άνθρωποι με ισχυρά κίνητρα έχουν ξεκάθαρους και σαφείς στόχους και η προσπάθεια για την επίτευξη αυτών είναι μεγαλύτερη.

2.2 ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΙΝΗΤΡΩΝ

Οι θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί με βάση τα κίνητρα είναι πολλές και συμπληρωματικές ή μια της άλλης αφού και ο όρος κίνητρα περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα που αναφέρεται από τις βιολογικές ανάγκες του ανθρώπου έως την κάλυψη βαθύτερων και ουσιαστικότερων συναισθηματικών αναγκών, όπως είναι η ανάγκη του ανθρώπου για αγάπη, για δημιουργικότητα και τη δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων. Σύμφωνα με τον Rabideau (2005) η καθημερινή συμπεριφορά των ατόμων επηρεάζεται σημαντικά από τα κίνητρα και υποκινείται από την εκδήλωση της εσωτερικής ανάγκης προς την επίτευξη κάποιου σκοπού. Στον εργασιακό τομέα, η μελέτη των κινήτρων συντελεί στην κατανόηση της συμπεριφοράς των εργαζομένων, στην απόδοσή τους καθώς και στην ικανοποίησή τους από αυτή (Κάντας, 1998). Με αυτό τον τρόπο μπορεί κανείς να προβλέψει τυχόν συμπεριφορές των εργαζομένων και να επηρεάσει την εκδήλωσή τους, να επιλέξει τα κατάλληλα άτομα για τις κατάλληλες θέσεις ώστε να νιώθουν ικανοποιημένοι από την εργασία τους και να επιτυγχάνεται με αυτό τον τρόπο αύξηση της παραγωγικότητας.

Παρόλα αυτά, και ενώ δεν μπορεί κανείς να επικαλεστεί μόνο μια θεωρία των κινήτρων για εξηγήσει τις διάφορες μορφές συμπεριφοράς, οι Πλατσίδου και Γωνίδα (2005) τις διακρίνουν σε τρεις βασικές κατηγορίες:

α) στις γνωστικές θεωρίες, β) στις συμπεριφορικές θεωρίες και γ) στις θεωρίες προσωπικότητας.

Οι γνωστικές θεωρίες αντιμετωπίζουν τα κίνητρα ως μέρος του γνωστικού μας συστήματος και ότι είναι αποτέλεσμα των απόψεων και των αντιλήψεων που έχουμε για τον εαυτό μας. Στις γνωστικές θεωρίες ανήκουν η θεωρία της προσδοκίας και η θεωρία της ισότητας. Η θεωρία της προσδοκίας, η οποία διατυπώθηκε πρώτα από τον Vroom (1964) εκφράζει την άποψη ότι οι προσδοκίες των ατόμων είναι εκείνες που διαμορφώνουν τα κίνητρά τους και όσο πιστεύουν ότι το τελικό αποτέλεσμα των προσπαθειών τους θα είναι θετικό τόσο υψηλότερα είναι τα κίνητρά τους. Επίσης, η

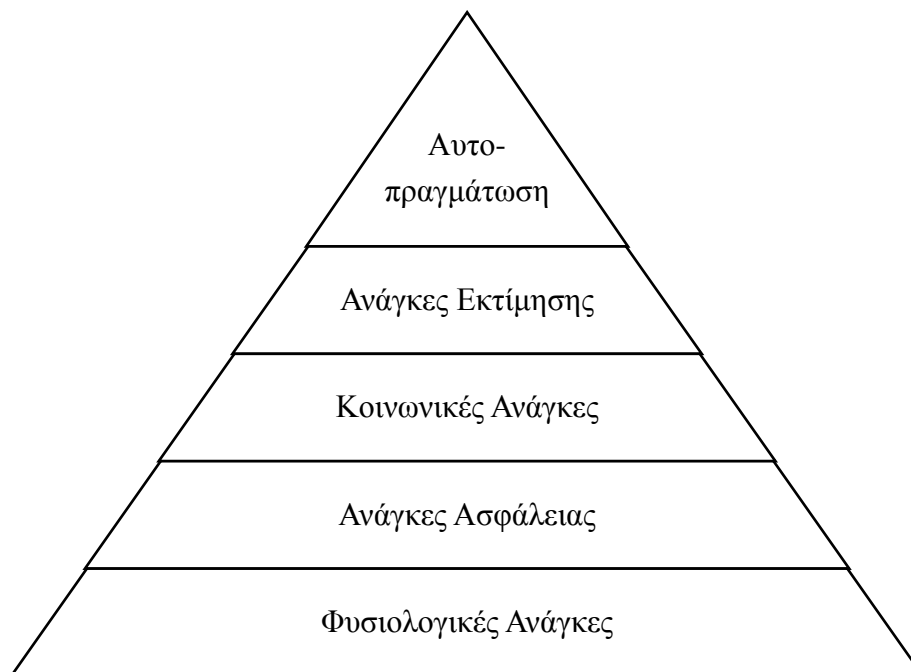
συγκεκριμένη θεωρία συνδέει τα κίνητρα με την ανταμοιβή, η οποία μπορεί να αποτελέσει ισχυρό κίνητρο ή να αποθαρρύνει το άτομο στην προσπάθειά του προς την επίτευξη ενός στόχου. Η θεωρία της ισότητας έχει ως κύριο εκφραστή της τον Adams (1965), και βρίσκει μεγάλη ανταπόκριση στον εργασιακό χώρο και μάλιστα πιο συγκεκριμένα αφορά σε θέματα που έχουν να κάνουν με την αμοιβή και την παραγωγικότητα. Σύμφωνα με τον Adams, ο εργαζόμενος μπαίνει σε μια διαδικασία σύγκρισης της δικής του συμβολής στην εργασία του που μπορεί να περιλαμβάνει τα προσόντα του, την πείρα ή τον προσωπικό του κόπο και αν αμείβεται χρηματικά ανάλογα και εάν τυγχάνει της ανάλογης αναγνώρισης με τα αντίστοιχα που αφορούν σε κάποιον άλλο συνάδελφο. Μπαίνοντας λοιπόν στη διαδικασία αυτής της σύγκρισης και διαπιστώνοντας τα αποτελέσματα, οδηγείται σε αλλαγή των κινήτρων και της απόδοσης (Κάντας, 1998).

Στην δεύτερη κατηγορία, οι συμπεριφορικές θεωρίες συσχετίζουν τα κίνητρα με συγκεκριμένες συμπεριφορές που αποβλέπουν σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του κάθε έργου. Οι συμπεριφορικές θεωρίες διακρίνονται σε δυο επιμέρους θεωρίες, α) της στοχοθέτησης και β) της ενίσχυσης. Οι Locke, Shaw, Saari & Latham (1981) και Πλατσίδου και Γωνίδα (2005) στη θεωρία της στοχοθέτησης υποστηρίζουν ότι τα κίνητρα καθορίζονται από τους στόχους και ότι το άτομο δρα καλύτερα όταν έχει ένα στόχο, έναν σκοπό. Για να συμβεί αυτό ο στόχος θα πρέπει να είναι σαφής και μην τον χαρακτηρίζει πολυπλοκότητα και για επιτευχθεί κινητοποίηση του ατόμου, να γνωρίζει τα αποτελέσματα επίτευξής του και συμφωνεί με τις απόψεις του ατόμου για το τι είναι δίκαιο και εφικτό (Κάντας, 1998). Όσον αφορά στη θεωρία της ενίσχυσης, υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά του εργαζομένου επηρεάζεται από τα αποτελέσματά και ενισχύεται ή εξασθενεί ανάλογα αν αυτά ικανοποιούν ή όχι είτε τον εργαζόμενο είτε τον οργανισμό (Κάντας, 1998).

Τέλος, στις θεωρίες της προσωπικότητας τα κίνητρα θεωρούνται ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας ενός ατόμου. Άλλα άτομα διακατέχονται και έχουν υψηλά κίνητρα ενώ άλλα έχουν χαμηλά κίνητρα. Στις θεωρίες προσωπικότητας και ειδικότερα στην ιεράρχηση αναγκών του Maslow έχει τη βάση της η Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού η οποία θα αποτελέσει τον οδηγό για τη διερεύνηση των κινήτρων των νηπιαγωγών στην παρούσα έρευνα και για αυτό το λόγο θα αναλυθεί πιο διεξοδικά παρακάτω.

Ο Maslow (1943) στη θεωρία περί ιεράρχησης των ανθρωπίνων αναγκών προσπαθεί να εξηγήσει το γιατί στην κάθε μορφή συμπεριφοράς του ανθρώπου και υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά υποκινείται από ένα σύνολο έμφυτων βιολογικών και

ψυχολογικών αναγκών οι οποίες δομούνται ιεραρχικά. Αναφέρει επίσης χαρακτηριστικά ότι μόνο οι μη ικανοποιημένες ανάγκες παρέχουν τις πηγές κινήτρων ενώ μια ανάγκη που έχει ήδη ικανοποιηθεί δεν δημιουργεί ένταση και επομένως δε προκαλεί κίνητρο. Αρχικά, προσπαθούμε να καλύψουμε τις βιολογικές μας ανάγκες (φαγητό, νερό, οξυγόνο, ξεκούραση). Στη συνέχεια στρεφόμαστε στην κάλυψη των αναγκών ασφάλειας που περιλαμβάνουν την ανάγκη για σταθερότητα, για προστασία και γενικότερα την εξασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών για μια ζωή απαλλαγμένη από φόβο και άγχος. Στο επόμενο επίπεδο, οι κοινωνικές ανάγκες εκφράζουν την ανάγκη του ατόμου να συνδεθεί με άλλους ανθρώπους, να αγαπά και να αγαπιέται, να έχει φίλους. Η ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών κάνει τις ανάγκες για εκτίμηση πιο σημαντικές και το άτομο επιθυμεί να εκτιμάται από τους συνανθρώπους του, να αισθάνεται σημαντικό και σεβαστό. Τέλος, στην κορυφή της πυραμίδας αναφέρεται η ανάγκη της αυτοπραγμάτωσης και εκφράζεται μέσω της επιθυμίας του ατόμου να αναπτύξει όλες του τις δυνατότητες, να αναλάβει νέες προκλήσεις για να πετύχει τους στόχους του, με άλλα λόγια, να γίνει τα πάντα που είναι ικανός να γίνει. Συμπερασματικά, όταν ικανοποιείται μια ανάγκη του ενός σταδίου, ξεκινώντας πάντα από κάτω προς τα πάνω, κινητοποιείται μια ανάγκη του επόμενου σταδίου σε μια συνεχόμενη και επαναλαμβανόμενη διαδικασία (Πλατσίδου και Γωνίδα, 2005).



Σχήμα 1: Η θεωρία των αναγκών του Maslow (1970).

Η θεωρία του Maslow, βρίσκει εφαρμογή και στον εργασιακό χώρο, με τον εργαζόμενο να ενδιαφέρεται αρχικά να καλύψει τις βασικές ανάγκες του και τα απαραίτητα για τη συντήρησή του, να νιώθει ασφάλεια από τη δουλειά του, για παράδειγμα, η μονιμότητα εξασφαλίζει αυτό το αίσθημα, με απώτερο στόχο την ικανοποίηση των κινήτρων που αναφέρονται στις κοινωνικές ανάγκες, αλλά και στις ανάγκες αυτοεκτίμησης και αυτοπραγμάτωσης.

Στηριζόμενος στη θεωρία ιεράρχησης αναγκών του Maslow, ο Alderfer (1972) προχώρησε σε μια αξιολογη αναδιατύπωση αυτής, περιορίζοντας τις πέντε κατηγορίες αναγκών του Maslow, σε τρεις: α) ανάγκες ύπαρξης (existence), στις οποίες υπάγονται οι φυσιολογικές ανάγκες και οι ανάγκες ασφαλείας, β) ανάγκες σχέσης (relatedness) με το κοινωνικό περιβάλλον, στις οποίες υπάγονται οι αντίστοιχες ανάγκες, όπως περιγράφονται από το Maslow και γ) ανάγκες ανάπτυξης (growth) στις οποίες υπάγονται οι δύο ανώτερες κατηγορίες αναγκών του Maslow, οι ανάγκες για σεβασμό και αυτοπραγμάτωση. Μάλιστα η θεωρία ονομάστηκε ERG από τα αρχικά των τριών αγγλικών λέξεων που περιγράφουν τις τρεις κατηγορίες αναγκών (Existence- Relatedness – Growth). Μια άλλη και σημαντική διαφορά είναι ότι η θεωρία ERG αναφέρει ότι η συμπεριφορά ενός ατόμου είναι δυνατό να επηρεάζεται από περισσότερες των μια αναγκών και δεν δέχεται τη μονόδρομη ακαμψία της πορείας του Maslow. Μπορεί το άτομο να στραφεί ακόμα και σε ανάγκες κατώτερου επιπέδου όταν υποστεί ματαίωση και να προσπαθεί να ικανοποιήσει ανάγκες αυτού του επιπέδου. Με τον όρο «ματαίωση» (frustration) εννοούμε την απογοήτευση που προκύπτει από την αδυναμία ικανοποίησης και την εγκατάλειψη ενός στόχου έπειτα από ανεπιτυχείς προσπάθειες.

Άλλη μια θεωρία που ανήκει στις θεωρίες προσωπικότητας είναι η θεωρία των κινήτρων επίτευξης που πρώτος έκανε λόγο ο Murray (1938) και αργότερα οι Atkinson (1958) και McClelland και (1961). Σύμφωνα με τη θεωρία του McClelland οι άνθρωποι από τη γέννησή τους κινητοποιούνται από την εσωτερική ανάγκη που έχουν να πραγματοποιήσουν κάποιον στόχο που κατά κύριο λόγο θέτουν από μόνοι τους. Το κίνητρο επίτευξης παρωθεί τα άτομα να θέτουν δικούς τους στόχους, δύσκολους μεν, αλλά εφικτούς, να επιλύουν δύσκολες καταστάσεις αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και μπορούν να αξιολογήσουν τις καταστάσεις ώστε να αποφύγουν αυτές που κρύβουν μεγάλες πιθανότητες αποτυχίας (Πασιαρδής, 2004). Επίσης, άτομα που διαθέτουν το κίνητρο επίτευξης αποφεύγουν τους πολύ εφικτούς στόχους και πράγματα που μπορεί να πραγματοποιήσει ο οποιοσδήποτε επειδή δεν αποτελούν πρόκληση για να ικανοποιήσουν αυτή την εσωτερική ανάγκη επιτυγχάνοντας κάτι (Κάντας, 1998).

Παρόλο που πλήθος ερευνών στηρίχθηκε στην θεωρία του McClelland σχετικά με την ανάγκη επίτευξης, η συγκεκριμένη θεωρία δεν είχε μεγάλη απήχηση στο χώρο της διοίκησης και των επιχειρήσεων επειδή η ανάγκη για επίτευξη, που αποτελεί ένα ατομικό χαρακτηριστικό, αδυνατεί να ερμηνεύσει αυτά που συμβαίνουν σε ένα εργασιακό χώρο γιατί είναι τα χαρακτηριστικά οργάνωσης του χώρου αυτού που παίζουν πιο σημαντικό ρόλο (Κάντας, 1998).

Τέλος, στις θεωρίες προσωπικότητας συγκαταλέγεται και η θεωρία του Herzberg (1966), η οποία αποτελεί μια θεωρία κινήτρων που στηρίζεται στην ικανοποίηση που αποκομίζει ο κάθε εργαζόμενος από την εργασία του, γνωστή ως επαγγελματική ικανοποίηση. Η θεωρία του Herzberg βασίστηκε στα αποτελέσματα της έρευνας που έκανε ο ίδιος σε μηχανικούς και λογιστές και οι οποίοι κλήθηκαν να αναφέρουν περιστατικά από τον εργασιακό τους χώρο τα οποία συνετέλεσαν στην αύξηση ή μείωση της ικανοποίησης από την εργασία τους (Κάντας, 1998; Σαΐτης, 2007). Έτσι κατέληξε στη δική του θεωρία περί κινήτρων, την οποία ονόμασε «The Motivation/Hygiene Theory» ή «θεωρία των δύο παραγόντων» (Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959; Herzberg, 1968). Αναλυτικότερα, αναφέρει ότι υπάρχουν δυο ομάδες αναγκών που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τους παράγοντες εκείνους που συντελούν στην επαγγελματική ικανοποίηση, γνωστούς ως παρακίνητες ή αλλιώς παράγοντες παρακίνησης και αναφέρονται σε εσωγενή αποτελέσματα από την εργασία και είναι πέντε: α) η επίτευξη, β) η ευθύνη, γ) η αναγνώριση, δ) η ανέλιξη και ε) το εργασιακό ενδιαφέρον. Ενώ εκείνους τους παράγοντες που οδηγούν σε δυσαρέσκεια από την εργασία τους και περιγράφουν το εργασιακό περιβάλλον τους ονομάζει παράγοντες υγιεινής ή αλλιώς υγειονομικούς παράγοντες. Οι υγειονομικοί παράγοντες αποτελούνται από αποτελέσματα της εργασίας τα οποία είναι εξωγενή ως προς την υπάρχουσα δουλειά που κάνει το άτομο. Τα εξωγενή αυτά αποτελέσματα περιλαμβάνουν: α) την πολιτική της επιχείρησης και τον τρόπο διοίκησής της, β) την εποπτεία, γ) τις συνθήκες εργασίας, δ) τις διαπροσωπικές σχέσεις και ε) τα χρήματα, τη θέση και ασφάλεια (Berry & Houston, 1993).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι παρακίνητες και οι παράγοντες υγιεινής επηρεάζουν τα κίνητρα με διαφορετικό τρόπο. Οι μεν πρώτοι οδηγούν το άτομο να αισθάνεται ευχαριστημένο από τη δουλειά του ενώ οι δεύτεροι συντελούν στο να μην αισθάνεται δυσαρεστημένο (Berry & Houston, 1993). Επομένως, ένας εργοδότης θα πρέπει να φροντίζει για τη δημιουργία κινήτρων με δυο διαφορετικούς μηχανισμούς. Ένα μηχανισμό που θα στοχεύει στη δημιουργία αισθήματος ικανοποίησης μέσω ευκαιριών που θα

δίνονται στον εργαζόμενο για προσωπική επίτευξη, ανάπτυξη και αναγνώριση, διευρύνοντας και εμπλουτίζοντας την εργασία, καθώς και ένα μηχανισμό υγιεινής που αποτρέπει τη δημιουργία κλίματος δυσαρέσκειας ελέγχοντας τις αμοιβές, τον τρόπο που διοικείται, τις κοινωνικές σχέσεις και την πολιτική της επιχείρησης (Κάντας, 1998).

Παρόλες τις επικρίσεις που δέχτηκε η θεωρία του Herzberg και αφορούσε κυρίως στη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε, δηλαδή την τεχνική των κρίσιμων συμβάντων, η οποία μόνο επιβεβαιώνει τη διαφοροποίηση μεταξύ θετικών και αρνητικών παραγόντων ικανοποίησης και δυσαρέσκειας, ενώ δεν επιβεβαιώνονται αν χρησιμοποιηθούν άλλες μέθοδοι (Howell, 1976; Κάντας, 1998), είχε μεγάλη απήχηση στη διοίκηση των επιχειρήσεων.

Εκείνο όμως που κέντρισε κυρίως το ενδιαφέρον των ερευνητών ήταν η αναφορά σε εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα. Η θεωρία του Herzberg αφήνει να εννοηθεί ότι ένας συνδυασμός εξωτερικών και εσωτερικών παραγόντων προστίθενται για να παρωθήσουν τη συμπεριφορά. Όσον αφορά στην εκπαιδευτική έρευνα, αναφέρονται δυο είδη κινήτρων, τα εσωτερικά και τα εξωτερικά που το καθένα επηρεάζει διαφορετικά τη μάθηση. Σύμφωνα με τους Deci et al. (1999), το εσωτερικό κίνητρο ενεργοποιεί και διατηρεί τις δραστηριότητες μέσω των αυθόρμητων ικανοποιήσεων που ενυπάρχουν στην αποτελεσματική εθελοντική δράση. Είναι εμφανές σε συμπεριφορές όπως το παιχνίδι, η εξερεύνηση και η πρόκληση που επιδιώκουν οι άνθρωποι συχνά ως εξωτερικές ανταμοιβές. Από την άλλη, τα εξωτερικά κίνητρα αφορούν σε παρώθηση του ατόμου από εξωγενείς παράγοντες όπως τα υλικά αγαθά.

2.2.1 Η θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού

Οι Ryan & Deci (2000a), ανέπτυξαν τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (Self-Determination Theory, γνωστή και ως SDT), η οποία βασίζεται στην ψυχολογία και ακολουθεί την ιεραρχία των ανθρώπινων αναγκών του Maslow (1943). Η SDT δίνει προτεραιότητα στην κάλυψη των βασικών αναγκών που για τη συγκεκριμένη θεωρία είναι η πηγή της προσωπικής ανάπτυξης και της ψυχολογικής ευημερίας. Το κάθε άτομο πασχίζει να εξασφαλίσει όσο το δυνατόν περισσότερη αυτονομία στις δικές του ενέργειες και αποφάσεις, όπως επίσης προσπαθεί για την ικανότητα στις πράξεις του και το γενικότερο περιβάλλον του (Ryan & Deci, 2000a). Στις παραπάνω δυο ανάγκες, οι οποίες είναι αδιαμφισβήτητα απαραίτητες, προστίθεται και ένας τρίτος παράγοντας, η σχετικότητα, που προκύπτει από το γεγονός ότι κάποιες δραστηριότητες όπως η μάθηση πραγματοποιείται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο (π.χ. αίθουσα διδασκαλίας). Σύμφωνα με πολλές μελέτες το εσωτερικό κίνητρο και η διερευνητική συμπεριφορά του

μαθητή ενισχύεται, όταν κάποιος ενήλικας (γονέας, δάσκαλος) δημιουργήσει ένα πλαίσιο ζεστασιάς και ασφάλειας (Anderson, Manoogian & Reznick, 1976; Bowlby, 1976; Grolnick & Ryan, 1989).

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι η SDT ασχολείται με το πώς ο άνθρωπος θα ικανοποιήσει και θα αξιοποιήσει τις εσωτερικές του εγγενείς τάσεις προκειμένου να εξελιχθεί μέσα στο περιβάλλον του. Αυτές οι ανάγκες διακρίνονται σε τρεις βασικές κατηγορίες: α) της ικανότητας (Competence), β) της αυτονομίας (Autonomy) και γ) της σχετικότητας (Relatedness).

Η ικανότητα (competence), η οποία έχει συνδεθεί με την αυτοαποτελεσματικότητα του Bandura (1977) αναφέρεται στην αίσθηση της αποτελεσματικότητας και της επιτυχίας του ατόμου όταν καταφέρνει να αλληλοεπιδράσει με το περιβάλλον του και να πραγματοποιήσει δραστηριότητες προερχόμενες από αυτό (Rigby & Ryan, 2011). Οι Deci, Koestner και Ryan (1999) τονίζουν τη σημασία που παίζει η θετική ανατροφοδότηση στην ικανότητα του ατόμου, ενώ πιο πρόσφατα οι Werbach και Hunter (2012), εκφράζουν την πεποίθηση ότι ένας άνθρωπος αισθάνεται ικανός όταν καταφέρνει να αλληλοεπιδρά με το περιβάλλον και το επηρεάζει σκόπιμα, με αποτέλεσμα να του δημιουργούνται συναισθήματα ευχαρίστησης, όταν διαπιστώνει ότι μπορεί να ανταπεξέλθει σε προβληματικές καταστάσεις.

Η αυτονομία (Autonomy) αναφέρεται στην ανάγκη που νιώθει ο άνθρωπος να θεωρεί ότι μόνο εκείνος ελέγχει τις πράξεις και τις επιλογές που κάνει. Η ανάγκη της αυτονομίας εμπεριέχει τη ψυχολογική ελευθερία και τη θέληση του ανθρώπου να εκπληρώσει ένα συγκεκριμένο καθήκον (Van den Broeck, Vansteenkiste, Witte, Soenens & Lens, 2010; Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010). Η θέληση αναφέρεται στην αίσθηση της δράσης χωρίς κάποια εξωτερική πίεση, ενώ η ψυχολογική ελευθερία με τη σειρά της, εμφανίζει τη λήψη αποφάσεων βάσει των δικών του αξιών και συμφερόντων. (Vansteenkiste et al, 2010; Ryan & Deci, 2002).

Έρευνες έχουν δείξει ότι, όταν οι εκπαιδευόμενοι όριζαν τα χρονικά περιθώρια και τις δραστηριότητες που ήθελαν να πραγματοποιήσουν, τα εσωτερικά κίνητρα παρουσίαζαν μεγαλύτερη ανάπτυξη, ενώ όταν στους εκπαιδευόμενους επιβάλλονταν όρια και δημιουργούνταν φόβος για τυχόν αξιολόγηση, τα εσωτερικά κίνητρα σημείωναν μικρότερη ανάπτυξη (Werback & Hunter, 2012).

Τέλος, η σχετικότητα (Relatedness) αφορά στην εγγενή ανάγκη του ανθρώπου να σχετίζεται με άλλους ανθρώπους, να αναπτύξει κοινωνικούς δεσμούς και να νιώσει μέλος μιας ομάδας, να ενσωματωθεί δηλαδή στο κοινωνικό περιβάλλον (Baumeister & Leary,

1995; Deci & Ryan, 2000). Τα άτομα έχουν την τάση να υιοθετούν τις αξίες των άλλων μελών της ομάδας με τα οποία αναπτύσσουν ισχυρούς δεσμούς, καθώς και με τα περιβάλλοντα που αισθάνονται ότι ανήκουν.

Αυτές οι τρεις ανάγκες που αναφέρθηκαν παραπάνω, αποτελούν πηγή παρότρυνσης και εσωτερικών κινήτρων για το άτομο. Η SDT θεωρεί την ποιότητα των κινήτρων ζωτικής σημασίας για το άτομο και οι Ryan και Deci (2000α) διακρίνουν τα κίνητρα σε τρία τμήματα που όμως είναι μέρος μιας συνέχειας και δεν αποτελούν απομονωμένες κατηγορίες:

1. Amotivation: δεν υπάρχει κίνητρο
2. Εξωτερικό κίνητρο: ρυθμιζόμενο εξωτερικά
3. Εσωτερικό κίνητρο: ρυθμιζόμενο εσωτερικά

Με τη σειρά του το εξωτερικό κίνητρο χωρίζεται στα παρακάτω τέσσερα στάδια:

- (1) Εξωτερική ρύθμιση (External Regulation)
- (2) Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση (Introjected Regulation)
- (3) Ταυτοποίηση (Identified Regulation)
- (4) Ενσωμάτωση (Integrated Regulation)

Οι παραπάνω τύποι κινήτρων ορίζουν τον αυτοπροσδιορισμό με την εξωτερική ρύθμιση να είναι το λιγότερο αυτόνομο κίνητρο ενώ το εσωτερικό κίνητρο να αντιπροσωπεύει τον πιο αυτοπροσδιοριζόμενο τύπο κινήτρου. Οι αυτοπροσδιοριζόμενοι τύποι κινήτρων συνήθως οδηγούν σε θετικά αποτελέσματα, ενώ τα μη αιτιολογημένα είδη κινήτρων συνήθως οδηγούν σε αρνητικά αποτελέσματα (Deci & Ryan, 1991).

Μελετώντας το φάσμα των κινήτρων, όταν το άτομο δεν ενδιαφέρεται καθόλου για τη δραστηριότητα, αναφερόμαστε σε ολοκληρωτική έλλειψη κινήτρων (amotivation). Στην εξωτερική ρύθμιση (external regulation) το άτομο πράττει κάτι υποχρεωτικά για να αποκτήσει κάποιου είδους αμοιβή και για να ικανοποιήσει εξωτερικές απαιτήσεις. Στην ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση (introjected regulation), το άτομο γίνεται αποδέκτης εξωτερικών κινήτρων χωρίς ωστόσο να αναγνωρίζει την πραγματική αξία της πράξης, η οποία παρουσιάζεται με χαμηλά επίπεδα αυτοπροσδιορισμού. Αντίθετα, στην ταυτοποίηση (identified regulation) το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού είναι υψηλό καθώς το άτομο μπορεί να αναγνωρίσει την αξία της πράξης του ασχέτως αν του αρέσει ή όχι. Τέλος, στην ενσωμάτωση (integrated regulation) παρατηρούνται τα υψηλότερα επίπεδα αυτοπροσδιορισμού αφού διακρίνεται πλήρης συνάφεια μεταξύ της πράξης και των αναγκών του ατόμου.

Συνοψίζοντας, η SDT εστιάζει μεν στην ποιότητα των κινήτρων, αλλά τόσο αυτή όσο και οι άλλες θεωρίες κινήτρων ασχολούνται και προσπαθούν να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά προκειμένου να επιτευχθεί κάποιος στόχος.

Στην επόμενη ενότητα θα γίνει μια προσπάθεια αναφοράς στα κίνητρα στο χώρο της εκπαίδευσης σε σχέση πάντα με τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού.

2.3 ΤΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η εκπαιδευτική ψυχολογία ασχολείται εδώ και δεκαετίες σε γνωστικό επίπεδο με τα κίνητρα στην εκπαίδευση (Schunk et al, 2008; Woolfolk, 2007). Οι διάφορες θεωρίες κινήτρων συνδέονται με τις κυριότερες ψυχολογικές προσεγγίσεις για τη συμπεριφορά του ατόμου και τη μάθηση, όπως η ανθρωπιστική, η συμπεριφοριστική, η κοινωνικό-γνωστική και η γνωστική (McInerney, 2012; Ormrod, 2005; Schunk et al, 2008; Woolfolk, 2007), είναι συμπληρωματικές ή μια της άλλης και προσπαθούν να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν την συμπεριφορά των ατόμων προσεγγίζοντας το θέμα των κινήτρων από διαφορετική προοπτική (Bandura, 1997; Santrock, 2010; Seifert, 2004; Schunk et al, 2008).

Τις τελευταίες δεκαετίες η έρευνα εξετάζει τα κίνητρα σε σχέση με άλλους παραμέτρους που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο. Παρόλα αυτά, φαίνεται πως η μελέτη των κινήτρων διδασκαλίας δεν τυγχάνει της αρμόζουσας προσοχής από την εκπαιδευτική ψυχολογία σε αντίθεση με τη μελέτη των παραγόντων που κινητοποιούν τους μαθητές για τη μάθηση. Όπως προαναφέρθηκε, πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί περισσότερο από κάθε άλλον επαγγελματία αντιμετωπίζουν έλλειψη κινήτρων στη δουλειά τους (Jesus & Lens, 2005) και έχει παρατηρηθεί όσο πιο μεγάλο ενθουσιασμό και αφοσίωση δείχνει ο δάσκαλος στη δουλειά του τόσο ενεργοποιούνται τα κίνητρα μάθησης των μαθητών (Γεραλή - Ρούσου, 2006). Για να έχουμε ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σχολείο χρειαζόμαστε εκπαιδευτικούς με υψηλά κίνητρα (Γεμέλου, 2010). Ωστόσο, ο Σαΐτης (1994) επισημαίνει ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες που υποκίνησης που επηρεάζουν θετικά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αλλά είναι δύσκολο να προσδιορίσει κανείς το περιεχόμενό τους.

Ο Dörnyei (2001) επισήμανε ότι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών είναι αποτέλεσμα όχι μόνο ενδογενών, αλλά και εξωγενών παραγόντων. Οι ενδογενείς σχετίζονται με την εσωτερική ανάγκη του ατόμου να διδάσκει, να μεταφέρει σε άλλα άτομα γνώσεις και αξίες, αλλά και γενικότερα να προσφέρει στο κοινωνικό σύνολο. Οι εξωγενείς σχετίζονται

με το εργασιακό περιβάλλον του εκπαιδευτικού και διακρίνονται σε δυο κατηγορίες: α) στους μακρο-περιβαλλοντικούς εννοώντας τη στάση της κοινωνίας απέναντι τους, το επαγγελματικό status, την εκπαιδευτική πολιτική και τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης σοβαρών αποφάσεων και β) σε μικρο-περιβαλλοντικούς και αφορούν στο στενότερο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου, δηλαδή τις σχέσεις με συναδέλφους και προϊσταμένους, τον αριθμό των μαθητών, τον κτηριακό και υλικοτεχνικό εξοπλισμό καθώς και το ωράριο εργασίας.

Σύμφωνα με την θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (Deci & Ryan, 1985) πολύ σημαντικό κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς αποτελεί η επαγγελματική τους αυτονομία που αποτελεί βασική ψυχολογική ανάγκη και ότι όσο πιο αυτόνομοι νιώθουν τόσο μεγαλύτερος παρουσιάζεται ο βαθμός ικανοποίησή τους από τη δουλειά τους (Pearson & Moomaw, 2006). Το ίδιο έδειξε και έρευνα που έγινε στην Ελλάδα (Γεμέλου, 2010) σχετικά με τη σπουδαιότητα της αυτονομίας ως κίνητρο και το πόσο οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να έχουν ελευθερία επιλογών στη διδακτική μέθοδο που θα ακολουθήσουν, στο πως θα αξιολογήσουν τους μαθητές τους καθώς και στην επικράτηση ενός κλίματος στην τάξη που θα κυριαρχεί η ελευθερία της σκέψης. Στα παραπάνω πρέπει να προστεθούν και η συναναστροφή με τα παιδιά και η μετάδοση σε αυτά γνώσεων και αξιών, οι στόχοι που θέτουν, το αν αναγνωρίζεται η δουλειά τους, αν συζητούν τα κοινά τους προβλήματα με τους συναδέλφους τους, αν επιμορφώνονται συχνά καθώς και η σταθερότητα και η ασφάλεια που τους παρέχει το επάγγελμά τους.

Επιπρόσθετα, η ίδια έρευνα τονίζει την σημασία που έχει το επικοινωνιακό κλίμα που επικρατεί στον σχολικό οργανισμό και η ηγεσία του σχολείου για την ανάπτυξη ισχυρών κινήτρων στους εκπαιδευτικούς ενώ άλλες έρευνες έδειξαν ότι η κουλτούρα συνεργασίας σε ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει την ανταλλαγή ιδεών και θέτει κοινούς στόχους, επηρεάζει θετικά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Bexley, 2005, Davis & Wilson, 2000; Karaköse & Kocabas, 2006). Ένα άλλο κίνητρο που συντελεί στην ανάπτυξη του αυτοσεβασμού και της επαγγελματικής ικανοποίησης και οδηγεί σε υψηλά επίπεδα απόδοσης, είναι η ανάληψη πρωτοβουλιών και η ανάθεση ηγετικών ρόλων (Katzenmeyer & Moller, 2001).

Αξίζει σε αυτό το σημείο να γίνει αναφορά σε ένα από τα σημαντικότερα κίνητρα για τον εκπαιδευτικό και δεν είναι άλλο από το να μορφώσει άλλους ανθρώπους που θα γνωρίζουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις της δημοκρατικής κοινωνίας που ζουν (Κοντέλλη, 2008). Στον παραπάνω ρόλο, συμβάλλει το γεγονός αν αγαπάει τα παιδιά, αν είναι αφιερωμένος σε αυτό που κάνει, αν είναι ενδιαφέρον το διδακτικό του αντικείμενο,

καθώς και αν παίρνει ευχαρίστηση όταν βλέπει τους μαθητές του να πετυχαίνουν (Fontana, 1996). Όσον αφορά το κίνητρο για την επαγγελματική ανάπτυξη, σύμφωνα με τον Maslow και την πυραμίδα της ιεράρχησης των αναγκών, μπορεί να θεωρηθεί η στοχοθεσία του εκπαιδευτικού για την κάλυψη της ανάγκης για αυτοπραγμάτωση.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), οι εκπαιδευτικοί θα έχουν κίνητρα προκειμένου να γίνουν καλύτεροι και να δουλεύουν με όρεξη, αν βρίσκουν ενδιαφέρον στη δουλειά τους και τους δίνει το αίσθημα ευθύνης, να έχουν καλές σχέσεις με τους συναδέλφους τους και με τον διευθυντή τους, να επικρατούν καλές συνθήκες εργασίας και να αμείβονται ικανοποιητικά. Διαφορετικά, δηλαδή αν δεν συντρέχουν κάποιοι παράγοντες που ενεργοποιούν τους εκπαιδευτικούς, παρατηρείται μια σημαντική μείωση της παραγωγικότητά τους (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008). Και φυσικά για να γίνουν οι εκπαιδευτικοί πιο αποδοτικοί και αποτελεσματικοί στην εργασία τους, ο Σαΐτης (1994), προτείνει αναθεώρηση των κινήτρων που τους προσφέρονται και προσαρμογή ανάλογα με την εμπειρία τους και τη θέση που κατέχουν στα σχολεία.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η μελέτη των κινήτρων των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σημαντικό κεφάλαιο στην εκπαιδευτική ψυχολογία και ότι εξετάζεται σε σχέση με άλλους παράγοντες που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο. Ένας από αυτούς είναι και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και που θα αναλυθεί περαιτέρω στο επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Σύμφωνα με έρευνα του Ο.Ο.Σ.Α (2009) τουλάχιστον οι μισοί από τους δασκάλους στις περισσότερες χώρες δαπανούν περισσότερο από το 80% του χρόνου μάθησής τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ωστόσο, ένας στους τέσσερις δασκάλους στις περισσότερες από τις είκοσι τρεις χώρες που έγινε η έρευνα, μεταξύ των οποίων δεκαεπτά Ευρωπαϊκές, χάνει τουλάχιστον το 30% του χρόνου διδασκαλίας του και κάποιοι χάνουν περισσότερο από το ήμισυ, λόγω διακοπών της ροής διδασκαλίας και διοικητικών καθηκόντων. Η κατάσταση αυτή συνδέεται στενά με το κλίμα πειθαρχίας της τάξης (OECD, 2009). Σύμφωνα με την ίδια έρευνα

- οι διαφορές μεταξύ των χωρών και των σχολείων είναι λιγότερο σημαντικές από τις διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών στα σχολεία.
- οι διδακτικές πρακτικές, που προσανατολίζονται στους μαθητές και εφαρμόζουν κονστρουβιστικές μεθόδους, συνδέονται σημαντικά θετικά με την πειθαρχία στην τάξη, καθώς επίσης σημαντικά θετικά με την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων σε 9 από τις χώρες της έρευνας.
- υπάρχει σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ του μεγέθους της τάξης και της πειθαρχίας στην τάξη.

Προγενέστερη συγκριτική έρευνα σε 69 εκπαιδευτικούς έξι νηπιαγωγείων του Καναδά (Rimm - Kaufman & Sawyer, 2004) σε τρία εκ των οποίων οι νηπιαγωγοί εφάρμοσαν καινοτόμο πρόγραμμα διδασκαλίας (Responsive Classroom Approach) έδειξε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων αυτών ανέφεραν καλύτερη πειθαρχία στην τάξη και υψηλότερη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με τα άλλα τρία σχολεία σύγκρισης. Κύρια χαρακτηριστικά της διδασκαλίας των σχολείων που εφάρμοσαν την καινοτόμο διδασκαλία ήταν η συνεργατική μάθηση, προσανατολισμένη στα ιδιαίτερα ψυχοσυναισθηματικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Επιπρόσθετα η Responsive Classroom Approach συνδέεται με υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα σε μαθηματικά και ανάγνωση, βελτιωμένο σχολικό κλίμα και εκπαίδευση υψηλότερης ποιότητας.

Είναι προφανές ότι η πειθαρχία στην τάξη και το γενικότερο κλίμα της τάξης προβάλλουν δυσκολίες στη διδασκαλία του δασκάλου. Σύμφωνα με την Kaldi (2009a) η διδασκαλία διέπεται από ειδικές συνθήκες που αναφέρονται σε εργασιακούς παράγοντες που διευκολύνουν ή δυσκολεύουν την εργασία των νηπιαγωγών, ή προβάλλουν ιδιαίτερες απαιτήσεις στην διεξαγωγή του μαθήματος. Εργασιακοί παράγοντες που επηρεάζουν το

έργο των νηπιαγωγών είναι οι σχέσεις με την προϊσταμένη και τον σύλλογο εκπαιδευτικών, οι υποδομές του σχολείου, οι κακές συνθήκες εργασίας (Πασιαρδής, 2004), το αναλυτικό πρόγραμμα, οι πηγές και η προετοιμασία της διδασκαλίας, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών. Αυτά εμπεριέχουν το πολιτιστικό και γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Η παρουσία μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην τάξη, η γονική μέριμνα στο γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών, η ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες θέτουν δύσκολα στην διαχείριση της τάξης και την διδασκαλία, Τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά μπορεί επίσης να προκαλούν αποκλίνουσες συμπεριφορές και προβάλλουν ιδιαίτερη αντιμετώπιση από τον εκπαιδευτικό, ώστε να υπάρχει η κατάλληλη πειθαρχία για την διεξαγωγή της διδασκαλίας. Ως αποκλίνουσα συμπεριφορά (Φαρσεδάκης, 2005) η οποία για ανήλικους μπορεί να χαρακτηρίζεται και ως παραβατική θεωρείται η παραβίαση των κανόνων νομικού ή ηθικού δικαίου ή προσήκουσας συμπεριφοράς (Νόβα – Καλτσούνη, 2005). Αυτή, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2006), έχει κατά τη διάρκεια του μαθήματος να κάνει με έλλειψη προσοχής, μη συμμόρφωση με τις οδηγίες και τις εντολές του εκπαιδευτικού, ενόχληση των διπλανών και διακοπή της ροής του μαθήματος, έλλειψη συνεργασίας, λεκτική ή σωματική βία. Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά στην αποκλίνουσα εξωτερικευμένη συμπεριφορά κατά την νηπιακή ηλικία το νήπιο αρνείται να συμμορφωθεί με τους κανόνες, εκδηλώνει επιθετικότητα προς τους συμμαθητές, εμφανίζει υπερβολική δραστηριότητα και έντονη παρορμητικότητα (Campbell, Shaw & Gilliom, 2000). Η επιθετικότητα ορίζεται γενικά ως η εκ προθέσεως συμπεριφορά η οποία αποβλέπει στο να προκαλέσει βλάβη ενάντια σε πρόσωπα ή αντικείμενα. (Cole, Cole & Lightfoot, 2005)). Στις εσωτερικευμένες αποκλίνουσες συμπεριφορές περιλαμβάνονται τα προβλήματα άγχους, φόβου και συγκέντρωσης (Spence, 2018). Αυτές οι συμπεριφορές θεωρούνται τυπικές για τη νηπιακή ηλικία, αλλά είναι δυνατόν να παρουσιάσουν επιπτώσεις προσαρμογής της συμπεριφοράς στα επόμενα ηλικιακά στάδια (Campbell et al, 2000). Κατά συνέπεια οι νηπιαγωγοί πρέπει να είναι συναισθηματικά διαθέσιμες/μοι και να αναλώνουν πολλή ενέργεια για μεγάλες χρονικές περιόδους. Επιπλέον, η έμφυτη και αυξημένη κινητικότητα των μικρών παιδιών μπορεί να δημιουργήσει εργασιακά προβλήματα και απαιτήσεις για συνεχή επαγρύπνηση για την ασφάλειά τους (Koustelios et al, 2006). Καθίσταται επίσης σαφές ότι οι δυσκολίες και οι απαιτήσεις της διδασκαλίας των νηπιαγωγών καθιστούν το αγχωτικό το επάγγελμά τους (Dörnyei, 2001).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

4.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η ικανοποίηση από την εργασία ή αλλιώς επαγγελματική ικανοποίηση (job satisfaction) αποτελεί σημαντικό παράγοντα στον χώρο της εργασίας που απασχολεί στον ίδιο σημαντικό βαθμό εργαζόμενους και οργανισμούς με συνέπεια να αποτελέσει αντικείμενο έρευνας για πολλούς ειδικούς (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Η ικανοποίηση από την εργασία φαίνεται να έχει κερδίσει σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον των ερευνητών της κοινωνικής και οργανωτικής ψυχολογίας (Pellegrini, Scandura & Jayaraman, 2010), αφού συνδέεται άμεσα με την συναισθηματική κατάσταση, την ψυχική υγεία, την παραγωγικότητα, την αποτελεσματικότητα και τις αλληλεπιδράσεις ηγέτη – εργαζομένων (Brayfield & Rothe, 1951; Peters, Bhagat & O'Connor, 1981; Spector, 1997; Liu, Borg & Spector, 2004; Kafetsios & Zampetakis, 2007; Kafetsios, Nezlek & Vassilakou, 2012) και αποτελεί την μεταβλητή που ερευνάται πιο συχνά στην οργανωτική συμπεριφορά (Spector, 1997). Παρόλα αυτά δεν υφίσταται ένας μόνο καθολικά αποδεκτός ορισμός (Πυργιωτάκης, 1992; Δημητρόπουλος, 1998) της έννοιας. Ωστόσο όλες οι απόψεις συγκλίνουν στο ότι η επαγγελματική ικανοποίηση περιλαμβάνει πολλές έννοιες και συνίσταται από πολλά επιμέρους στοιχεία (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Σύμφωνα με τον Locke (1969), ο όρος «ικανοποίηση από την εργασία» περιγράφει μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση που απορρέει ύστερα από την αξιολόγηση της εργασίας και τις εμπειρίες ενός ατόμου από την συμμετοχή του σε αυτή. Διαπιστώνεται από αυτόν τον ορισμό ότι υπάρχει μια σύνδεση των συναισθημάτων ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας από την εργασία με το σύστημα αξιών του ατόμου. Κατά τον Κάντα (1998) η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια θετική συναισθηματική απόκριση προς ένα συγκεκριμένο έργο που το άτομο εκτιμά ότι του παρέχει τα πραγματικά ή τα αναμενόμενα αποτελέσματα σύμφωνα με τις εργασιακές του αξίες.

Ωστόσο η επαγγελματική ικανοποίηση δεν απορρέει μόνο από την ίδια την εργασία, αλλά είναι αποτέλεσμα και άλλων παραγόντων όπως το εργασιακό περιβάλλον, οι διαπροσωπικές σχέσεις, το στυλ ηγεσίας και η κουλτούρα του οργανισμού. Ακόμη πιστεύεται ότι η ικανοποίηση από την εργασία μπορεί να επηρεάσει ποικίλες πλευρές της, όπως είναι η ικανότητα, η παραγωγικότητα, η συστηματική απουσία, η τάση για παραίτηση και τέλος η ευημερία του εργαζόμενου (Baron, 1986; Maghradi, 1999). Τα παραπάνω περιλαμβάνονται στον ορισμό του Allport (1954) όπου η επαγγελματική

ικανοποίηση είναι η συνολική στάση του ατόμου απέναντι στην εργασία του (Κάντας 1998).

Ο Warr (1987) υποστηρίζει ότι δεν θα πρέπει να περιμένουμε να βρούμε απόλυτα ικανοποιημένους εργαζόμενους γιατί ακόμα και να συμβεί κάτι τέτοιο, σταδιακά αρχίζει να αναστρέφεται, επομένως, σύμφωνα με τους προαναφερθέντες η επαγγελματική ικανοποίηση δεν αποτελεί κάτι σταθερό. Άλλη μια θεωρητική προσέγγιση της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι εκείνη των Cranny, Smith και Stone (1992), που θεωρούν ότι δεν είναι τίποτα περισσότερο από τη συναισθηματική αντίδραση του εργαζόμενου σε ένα επάγγελμα που του αποφέρει αυτά που περιμένει και επιθυμεί αποτελέσματα για τα οποία εργάστηκε (Κάντας, 1998).

Παρατηρείται, επομένως, μια πληθώρα ορισμών που η ασυμφωνία μεταξύ τους έγκειται στο κατά πόσο αναλύεται και πως ερμηνεύεται η επαγγελματική ικανοποίηση. Μια ταξινόμηση αυτών των ορισμών μπορεί να γίνει βάση κάποιων κριτηρίων και τα οποία συμφωνούν με βασικά θεωρητικά πλαίσια που χρησιμοποιήθηκαν από διάφορους ερευνητές στο χώρο της επαγγελματικής ικανοποίησης. (Ηλιοφώτου, Γεωργίου, & Σωκράτους, 2014), για παράδειγμα αν αναφέρονται στην συναισθηματική ικανοποίηση, στην εκπλήρωση αναγκών ή στις επαγγελματικές επιλογές του ατόμου.

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί συνδυαστικό κρίκο ανάμεσα στις θεωρίες κινήτρων και εφαρμογής τους στον εργασιακό χώρο, σύνδεση την οποία περιγράφει στη θεωρία της προσδοκίας ο Vroom (1964). Σύμφωνα με τη θεωρία του Vroom, η επαγγελματική ικανοποίηση εξαρτάται από όσα θεωρεί ο εργαζόμενος ότι κερδίζει από την εργασία του σε συνάρτηση με τον βαθμό που εκείνα είναι επιθυμητά από τον ίδιο (Ζάχαρης, 2003). Επομένως σύμφωνα με την θεωρία της προσδοκίας η επαγγελματική ικανοποίηση είναι συνάρτηση υποκειμενικών αντιλήψεων του ατόμου σχετικά με το αν η συγκεκριμένη εργασία προσφέρει στο άτομο ορισμένα επιθυμητά αποτελέσματα. Η πραγμάτωση των αποτελεσμάτων είναι δυνατό να έχει θετική επιρροή στο άτομο και κατ' επέκταση να σημαίνει επαγγελματική ικανοποίηση. Ο εργαζόμενος δηλαδή δραστηριοποιείται στην εργασία μόνο όταν προσδοκά ότι η συμπεριφορά του θα οδηγήσει σε επιθυμητά αποτελέσματα ή αμοιβές.

Άλλη μια θεωρία που παρουσιάζει ενδιαφέρον για τη σύνδεση της επαγγελματικής ικανοποίησης και των κινήτρων στην εργασία είναι θεωρία των δύο παραγόντων (two factory theory) του Frederick Herzberg (1968). Σύμφωνα με τον Herzberg για να αισθάνεται κάποιος ικανοποιημένος από την εργασία του πρέπει να υιοθετεί θετικές στάσεις προς την εργασία οι οποίες συνδέονται με στοιχεία όπως η επίτευξη, η

αναγνώριση, η υπευθυνότητα, οι δυνατότητες προαγωγής, η φύση της εργασίας που έχουν άμεση σχέση με το περιεχόμενο της εργασίας ενώ οι αρνητικές στάσεις που συνδέονται με στοιχεία που έχουν να κάνουν με το πλαίσιο όπως η διοίκηση, η εποπτεία, οι εργασιακές συνθήκες, οδηγούν στη δυσαρέσκεια (Κάντας, 1998).

Επιπλέον, η «θεωρία της ισότητας εισόδου (κόστους) – εξόδου (κέρδους)» του Adams (1963) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση προσδιορίζεται από το «ισοζύγιο εισόδου – εξόδου» σύμφωνα με το πώς αντιλαμβάνεται ο κάθε εργαζόμενος, τη σχέση δηλαδή μεταξύ αυτών που προσδοκά και αυτών που τελικά λαμβάνει από το επάγγελμα. Η ισότητα ισοδυναμεί με ικανοποίηση και η ανισότητα με δυσαρέσκεια.

Τέλος, η άποψη της «θεωρίας της απόκλισης» (discrepancy theory) μεταξύ επιθυμητής και πραγματικής ικανοποίησης, με κύριους εκφραστές τους Locke (1969) και Porter (1961), υποστηρίζει ότι το πόσο επαγγελματικά ικανοποιημένο θα είναι το άτομο εξαρτάται όχι τόσο από την πλήρωση ή όχι των αναγκών του, όσο από αυτό που ο εργαζόμενος θεωρεί ότι είναι σημαντικό. Δυσαρέσκεια εμφανίζεται όταν λαμβάνει λιγότερα από αυτά που αναμένει. Όσο πιο μεγάλη είναι η απόκλιση από τα αναμενόμενα οφέλη, τόσο πιο μικρή είναι η ικανοποίηση από την εργασία (Δημητρόπουλος, 1998).

Επομένως με βάση τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική δραστηριότητα των εργαζομένων επηρεάζεται σημαντικά από την επαγγελματική ικανοποίηση που λαμβάνουν. Στη συνέχεια θα εστιάσουμε στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

4.2 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Περισσότερο από κάθε άλλη εποχή έχει παρατηρηθεί πόσο σημαντική είναι η εργασία στην ζωή του ανθρώπου και πόσο στενά συνδέεται με την ψυχική του υγεία με αποτέλεσμα να παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η μελέτη της συσχέτισης της απασχόλησης και των παραμέτρων της στους εργαζομένους για τους κλάδους της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής και της ψυχιατρικής. Στην επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών η σχέση που έχουν με το επάγγελμά τους έχει άμεσες και ουσιαστικές επιπτώσεις στις σχέσεις τους με τους μαθητές, επομένως η μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης αποκτά νέες διαστάσεις. Οι Papanastasiou & Zemdyilas (2004), αναφέρουν την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού ως τη συναισθηματική σχέση του δασκάλου με το διδακτικό του ρόλο και καλείται να διακρίνει τη σχέση ανάμεσα στο τι θέλει κανείς από τη διδασκαλία και στο τι αντιλαμβάνεται ότι αυτή προσφέρει σε ένα δάσκαλο. Δεν μπορούμε να εξετάσουμε την επαγγελματική

ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως ξέχωρο κομμάτι αλλά σε συνάρτηση με τις συνθήκες που επικρατούν στον σχολικό οργανισμό και γενικότερα την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Κάντας, 1998, Δημητρόπουλος, 1998). Για να είναι ένα σχολείο αποτελεσματικό, αποδοτικό, να αναπτύσσεται και να εξελίσσεται θα πρέπει να στελεχώνεται από επαγγελματικά ικανοποιημένους εκπαιδευτικούς (Πασιαρδής, 2004; Σαϊτής, 2007) και επομένως οφείλει να λαμβάνει υπόψη τους παράγοντες που αυξάνουν ή μειώνουν την απόδοσή τους. Εάν η πολιτεία φρόντιζε να διατηρεί το ανθρώπινο δυναμικό των σχολείων ικανοποιημένο θα μπορούσε να συνεισφέρει σημαντικά στη βελτίωση της παρεχόμενης παιδείας. Ο Χυτήρης (2001), αναφέρει ότι τη διαφορά την κάνουν οι άνθρωποι είτε διοικούν είτε εκτελούν, για αυτό άλλωστε παρατηρείται το φαινόμενο κάποιες σχολικές μονάδες να είναι αποδοτικές και κάποιες άλλες όχι επειδή οι εργαζόμενοι στη δεύτερη κατηγορία δεν γνωρίζουν τον τρόπο, δεν μπορούν ή δεν θέλουν να δουλέψουν προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι. Τα τελευταία χρόνια λόγω των ραγδαίων αλλαγών στην εκπαίδευση καθώς και εξαιτίας της αναπροσαρμογής του ρόλου του σύγχρονου εκπαιδευτικού στα δεδομένα της εποχής, διεξάγονται αρκετές έρευνες με αντικείμενο μελέτης την επαγγελματική ικανοποίηση στους σχολικούς οργανισμούς.

Οι Hoy και Miskel (2013) αποδίδουν την ικανοποίηση από την εργασία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς στην συναισθηματική κατάσταση ικανοποίησης ή απογοήτευσης που βιώνει ο εκπαιδευτικός μετά την αξιολόγηση της εργασίας του σε σχέση πάντα με το πώς ο ίδιος αντιλαμβάνεται τον επαγγελματικό του ρόλο. Από την άλλη, η Evans (1998) υποστηρίζει ότι η έννοια είναι διφορούμενη και ότι δεν υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ του «ικανοποιητικό» και «που ικανοποιεί» και προτείνει την επαναδιατύπωση του όρου επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις εξής συνιστώσες: α) την επαγγελματική ολοκλήρωση που αφορά στην αξιολόγηση κάποιου για το αν εκτελείται καλά η εργασία και με αυτό τον τρόπο να ενισχυθεί η ικανοποίηση από την εργασία, και β) την επαγγελματική απόλαυση που πηγάζει από το βαθμό ικανοποίησης του εργαζομένου από τις συνθήκες εργασίας

Οι μελέτες των τελευταίων δυο δεκαετιών επικεντρώνονται στους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση και δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών (Ololube, 2006; Sari, 2004; Shann, 1998; Wisniewski, 1990; Zembylas & Papanastasiou, 2006). Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών έδειξαν ότι οι πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης διαμορφώνονται ανάλογα από την επίδραση εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων. Εσωτερικά κίνητρα που αφορούν στην επιλογή του επαγγέλματος λόγω της αγάπης τους για τη διδασκαλία και τα παιδιά ενώ οι περισσότεροι εκφράζουν τη

δυσαρέσκεια τους για τους χαμηλούς μισθούς, το φόρτο εργασίας και την κοινωνική αντιμετώπιση. Σημαντικό ρόλο επίσης στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών παίζει και η προσωπικότητα του κάθε ατόμου σε συνάρτηση με τα κοινωνικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά του σχολείου (Spear, Gould, & Lee, 2000).

Σύμφωνα με τους Zemplyas και Papanastasiou, (2006), η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εξαρτάται και από τους εξής παράγοντες: την ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές, την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με συναδέλφους, τη συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, τη δυνατότητα εφαρμογής νέων ιδεών, αυτονομία και ανεξαρτησία, και ευκαιρίες για ατομική ανάπτυξη. Όταν δεν πληρούνται οι παραπάνω προϋποθέσεις και όταν οι συνθήκες εργασίας δεν είναι οι κατάλληλες, οι δάσκαλοι είναι πιθανό να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους (McDonald, 1999; Tye & O' Brien, 2002). Άλλοι παράγοντες που μπορούν να οδηγήσουν σε μη επαγγελματική ικανοποίηση και πιθανό σε εγκατάλειψη είναι όταν δημιουργούνται στους εκπαιδευτικούς αισθήματα ότι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν (αρνητική αντίληψη διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας) στις απαιτήσεις της δουλειάς, τα οποία πιθανό να προκύπτουν από μονοτονία στην καθημερινή ρουτίνα ή από την έλλειψη πειθαρχίας των μαθητών (Nias, Southworth & Yeomans, 1989; Hargreaves 2000). Επομένως φαίνεται ότι οι εσωτερικοί παράγοντες παρακινούν το άτομο να επιλέξει το επάγγελμα του δασκάλου, αλλά οι εξωτερικοί παράγοντες είναι εκείνοι που θα επηρεάσουν την απόφασή του να συνεχίσει να το εξασκεί (Papanastasiou & Zemdyilas, 2005b).

Οι Dinham και Scott (2002), βάση των αποτελεσμάτων του σχεδίου International Teacher 2000 έδειξαν ότι υπάρχουν τρεις παράγοντες που επιδρούν σημαντικά στο πως νιώθουν οι δάσκαλοι για τη δουλειά τους. Αναλυτικότερα, εκείνοι που σχετίζονται με τα καθήκοντα διδασκαλίας, εκείνοι που αφορούν στην κυβερνητική πολιτική και την αξία που δίνει η κοινωνία στο σχολείο και τέλος εκείνοι που σχετίζονται με την ηγεσία και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε σχολείου. Επιπλέον οι Scott, Dinham, και Brooks (2003) αναφέρουν ως σημαντική πηγή ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς την αναγνώριση του έργου τους από μαθητές και συναδέλφους όπως και το συναίσθημα προσωπικής δύναμης και κινήτρων, ενώ ως πηγή δυσαρέσκειας τις χαμηλές αποδοχές, την αύξηση των καθηκόντων και την χαμηλή κοινωνική αναγνώριση.

Σε έρευνα του Ερωτοκρίτου (1996) σε Κύπριους δασκάλους έγινε προσπάθεια μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης και συγκριτική αποτύπωση των αποτελεσμάτων με τα αντίστοιχα σε ευρωπαίους δασκάλους. Οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης από ότι οι ευρωπαίοι

ενώ φαίνεται ότι η ηλικία και η ανώτερη θέση στην ιεραρχία παίζουν σημαντικό ρόλο σε αντίθεση με το φύλο.

Άλλες έρευνες συνδέουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με την πρόοδο των μαθητών και ότι αυτή επηρεάζεται θετικά (Wright & Custer, 1998) και όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται καλά με την εργασία τους τότε βελτιώνονται και οι επιδόσεις των μαθητών τους (Spear, Gould, & Lee, 2000). Οι Spear, Gould & Lee στην ίδια έρευνα ανέδειξαν ότι αν οι εκπαιδευτικοί έχουν καλές σχέσεις με τους συναδέλφους, αυτονομία, διαθέτουν τον περισσότερο χρόνο στην εργασία τους με τα παιδιά και νιώθουν ότι επιτελούν κοινωνικό έργο, εμφανίζονται ικανοποιημένοι. Η ενίσχυση του μισθού, το βελτιωμένο κύρος, ο λιγότερο απαιτητικός φόρτος εργασίας και οι λιγότερες διοικητικές υποχρεώσεις βοηθούν στη μείωση της δυσαρέσκειας, αλλά όχι στην αύξηση της ικανοποίησης από την εργασία.

Τέλος, η επαγγελματική ικανοποίηση φαίνεται να επηρεάζεται θετικά από τη σχέση του εργαζομένου με τη διοίκηση του σχολείου (Liden, Wayne & Sparrowe, 2000). Από την άλλη, οι κακές συνθήκες εργασίας αυξάνουν το εργασιακό άγχος και συνεπώς μειώνουν την ικανοποίηση από την εργασία (Liu & Ramsey 2008). Άγχος επίσης μπορεί να προκληθεί λόγω των απαιτήσεων της διεύθυνσης, των μαθητών και των γονέων που αυξάνουν τον φόρτο εργασίας και δεν αναγνωρίζουν τα επιτεύγματα (Greenglass & Burke, 2003).

Όσον αφορά στον ελληνικό χώρο, κάνοντας μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας ερευνών με θέμα την επαγγελματική ικανοποίηση και ειδικότερα τους παράγοντες που την καθορίζουν - εργασιακό περιβάλλον, παράμετροι εργασίας, ατομικές διαφορές των συμμετεχόντων - (Κουστέλιος, 2001) σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώνεται ότι το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης κυμαίνεται από μέτριο ως υψηλό.

Ειδικότερα, σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Koustelios (2001) με συμμετέχοντες δασκάλους και καθηγητές βρέθηκε ότι ενώ ήταν πολύ ικανοποιημένοι από την ίδια τη δουλειά και τον διευθυντή, αρκετά ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας και τον οργανισμό ως ολότητα, παρουσίασαν χαμηλά ποσοστά ικανοποίησης από τον μισθό και την προοπτική προαγωγής. Σε άλλη έρευνα όμως των Koustelios και Kousteliou (2001), σε δείγμα 100 δασκάλων και καθηγητών οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι πολύ ικανοποιημένοι από το μισθό τους και τις προοπτικές προαγωγής και καθόλου ικανοποιημένοι από τη δουλειά και από το διευθυντή του σχολείου.

Η έρευνα των Μακρή-Μπότσαρη και Ματσαγγούρα (2003) για την επαγγελματική αυτοαντίληψη και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ανέδειξε τέσσερις παράγοντες/πηγές ικανοποίησης: τις συνθήκες εργασίας, την αναγνώριση από γονείς και μαθητές, την αναγνώριση από προϊσταμένους και συναδέλφους και την αξιοκρατία του συστήματος. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την αναγνώριση από τους γονείς, τους μαθητές, τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους και χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τις συνθήκες εργασίας και την αξιοκρατία του συστήματος.

Ο Μπρούζος, (2002) διεξήγαγε έρευνα σε 337 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις περιοχές της Βορειοδυτικής Ελλάδας και της Αττικής με στόχο τη διερεύνηση του βαθμού της επαγγελματικής ικανοποίησης προς τις εξής πέντε παραμέτρους: ικανοποίηση από τους μαθητές, ικανοποίηση από τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους, ικανοποίηση από τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, ικανοποίηση από τη θεσμική οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, ικανοποίηση από τις αποδοχές και τις δυνατότητες επαγγελματική εξέλιξης, σε σχέση με δημογραφικούς παράγοντες (φύλο, χρόνια προϋπηρεσίας), την οργανικότητα του σχολείου και τον παιδαγωγικό προσανατολισμό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι είναι γενικά

ικανοποιημένοι από τις περισσότερους παραμέτρους του επαγγέλματός τους, ενώ φαίνεται να είναι αδιάφοροι έως ελάχιστα ευχαριστημένοι από τις συνθήκες εργασίας και τις κτιριακές εγκαταστάσεις, τους χώρους διδασκαλίας και την υλικοτεχνική υποδομή. Τέλος, φαίνεται ότι η επαγγελματική και συνολική ικανοποίηση των δασκάλων δεν επηρεάζεται σημαντικά από την ικανοποίηση από τους συναδέλφους, τους προϊσταμένους και τους γονείς των μαθητών.

Ο Μπρούζος (2004) επανέλαβε την έρευνα περιλαμβάνοντας τους νομούς της Κρήτης στο δείγμα του και διερευνά την ικανοποίηση από την εργασία ως προς τις εξής διαστάσεις: γενική ικανοποίηση από το επάγγελμα, ικανοποίηση από τις αποδοχές, ικανοποίηση από το κοινωνικό κύρος του διδασκαλικού επαγγέλματος, ικανοποίηση από το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου, ικανοποίηση από τη σχέση με τη διεύθυνση της σχολικής μονάδα, ικανοποίηση από τη διδακτική και παιδαγωγική δραστηριότητα, ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας, ικανοποίηση από τις σχέσεις με του συναδέλφους, ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους γονείς των μαθητών, ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους μαθητές, ικανοποίηση από την αντιμετώπιση δύσκολων μαθητών. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν εκείνα της προηγούμενης έρευνας, δηλαδή ότι οι δάσκαλοι είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους γενικά, τη σχολική διεύθυνση, τη διδακτική

και παιδαγωγική αποτελεσματικότητα, τους συναδέλφους, την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, τους γονείς και τους μαθητές.

Ο Koustelios (2005) σε άρθρο του για την ικανοποίηση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής στην Ελλάδα κοινοποίησε τα αποτελέσματα της έρευνας, όπου διαπιστώθηκε ότι οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής ήταν ικανοποιημένοι από την ίδια την εργασία και την επίβλεψη, αλλά ήταν δυσαρεστημένοι με τις δυνατότητες προαγωγής, το μισθό και τις συνθήκες εργασίας. Η επαγγελματική ικανοποίηση έδειξε να επηρεάζεται από το φύλο, την ηλικία και την εργασιακή εμπειρία.

Οι Ζουρνατζή, Τσιγγίλης, Κουστέλιος και Πιντζοπούλου (2006) ασχολήθηκαν με τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των μονίμων Ελλήνων καθηγητών στη δημόσια εκπαίδευση και διερεύνησαν τυχόν διαφορές μεταξύ εκείνων που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια σε σχέση με αυτούς που υπηρετούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι Έλληνες καθηγητές φυσικής αγωγής είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τη φύση της ίδιας της εργασίας και τον άμεσο προϊστάμενο και λιγότερο ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας. Δεν είναι όμως ικανοποιημένοι από τον οργανισμό στον οποίο δουλεύουν και τις οικονομικές αποδοχές. Σε παρόμοια έρευνα που έγινε το ίδιο χρονικό διάστημα από τους Αντωνίου, Κουρτέση, Κουστέλιο και Παπαϊωάννου (2007) και μετρούσε την επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών Φυσικής Αγωγής σχέση με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων των δύο πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης, εκείνο που αξίζει να σημειωθεί όσον αφορά στα αποτελέσματα είναι ότι ενώ η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις προοπτικές προαγωγής ήταν μάλλον χαμηλή, οι καθηγητές της Φ.Α. φάνηκαν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους άλλους συναδέλφους τους.

Τελευταία, αλλά όχι λιγότερο σημαντική αποτελεί η πανελλήνια έρευνα της Saiti (2007) σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο να προσδιοριστούν οι παράγοντες που συντελούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων. Η Saiti ύστερα από παραγοντική ανάλυση κατέληξε σε επτά παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, αυτοί είναι: α) ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου και το σχολικό κλίμα, β) οι πιθανότητες προαγωγής και αμοιβών από την εργασία των δασκάλων, γ) οι αμοιβές, η αναγνώριση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών και η εκπαιδευτική διοίκηση, δ) ο μισθός, ε) ο σχολικός οργανισμός, στ) τα συναισθήματα των δασκάλων για τη δουλειά τους και ζ) η συνεργασία με τους συναδέλφους. Ο πρώτος παράγοντας, δηλαδή ο ρόλος του διευθυντή και το σχολικό κλίμα, φαίνεται ότι δίνει τη

μεγαλύτερη ικανοποίηση. Επίσης βρέθηκε ότι η προσωπικότητα και ο χαρακτήρας του διευθυντή ενεργοποιούν τους εκπαιδευτικούς (Saiti, 2007).

Είναι προφανές ότι τα αποτελέσματα των προαναφερθέντων ερευνών αφορούν σε δασκάλους και εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν την προσχολική εκπαίδευση και το επάγγελμα των νηπιαγωγών είναι ελάχιστα παρόλο που τα τελευταία χρόνια οι έρευνες στο συγκεκριμένο χώρο έχουν αυξηθεί λόγω του ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με την ενίσχυση της ποιότητας στην εκπαίδευση την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα του Σαλωνίτη (2002) για την επαγγελματική ικανοποίηση νηπιαγωγών και δασκάλων στο Νομό Κορινθίας σε σχέση με κάποιους παράγοντες (επιτυχία, ευθύνη, αναγνώριση, ανέλιξη, ενδιαφέρουσα εργασία, προσωπική ανάπτυξη) έδειξε ότι οι παράγοντες αυτοί σε σχέση με το φύλο και την ηλικία ότι περισσότερο δυσαρεστημένοι είναι οι άνδρες άνω των 45 ετών και περισσότερο ευχαριστημένοι οι εκπαιδευτικοί 30 έως 45 ετών. Η ικανοποίηση σε σχέση με τον παράγοντα «επιτυχία» είναι μικρή μέχρι τα 30 και βελτιώνεται σε εκπαιδευτικούς άνω των 45 χρόνων. Η ικανοποίηση σε σχέση με τον παράγοντα «ευθύνη» είναι ικανοποιητική στους εκπαιδευτικούς κάτω των 30 και ελάχιστη για αυτούς που είναι άνω των 45. Η ικανοποίηση από τον παράγοντα «αναγνώριση» είναι μικρή στις ηλικίες έως 30 και άνω των 45. Η ικανοποίηση σε σχέση με την ανέλιξη ήταν μικρή σε όλες τις ηλικίες και στα δύο φύλα. Οι άνδρες θεωρούν τους εαυτούς τους περισσότερο επιτυχημένους σε σχέση με τις γυναίκες, ενώ είναι περισσότερο δυσαρεστημένοι από τον παράγοντα «ευθύνη». Και τα δύο φύλα θεωρούν την εργασία τους ενδιαφέρουσα και σημαντική τη συμβολή της στην προσωπική τους ανάπτυξη.

Η έρευνα των Papanastasiou και Zembyla (2005b) που πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγούς του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα στην Κύπρο, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι νηπιαγωγοί του δημοσίου τομέα, εμφανίζονται ικανοποιημένες από τις ώρες εργασίες τους, από τις διακοπές, από το εργασιακό τους περιβάλλον αλλά και από το μισθό τους. Εκείνο που τους προκαλεί δυσαρέσκεια είναι ο τρόπος προαγωγής που στηρίζεται στα χρόνια υπηρεσίας και όχι στην ποιότητα δουλειάς του δασκάλου (Kyriakides & Campbell, 2003, 2004). Ενώ οι νηπιαγωγοί του ιδιωτικού τομέα είναι πιο ικανοποιημένες ως προς αυτό αφού δεν ισχύει το συγκεκριμένο σύστημα προαγωγής.

Οι Tsiligis, Zachoroulou και Grammatikopoulos (2006) διερεύνησαν την επαγγελματική ικανοποίηση, αλλά και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν συναισθηματική

εξάντληση των νηπιαγωγών και ότι τη μεγαλύτερη ικανοποίηση την αντλούν από την φύση της εργασίας τους και τον προϊστάμενό τους και λιγότερο από τη μισθοδοσία τους. Τα ίδια περίπου αποτελέσματα έδειξε και η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Koustelios et al (2006) σε νηπιαγωγούς του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα βρήκε ότι το συνολικό επίπεδο ικανοποίησης τους από τη δουλειά είναι υψηλό. Οι νηπιαγωγοί δήλωσαν πάρα πολύ ικανοποιημένες από την ίδια τη δουλειά και τη διευθύντρια και πολύ ικανοποιημένες από τις εργασιακές συνθήκες. Αρκετά ικανοποιημένες ήταν από τον οργανισμό ως ολότητα, ενώ λιγότερο ικανοποιημένες από τις ευκαιρίες για προαγωγή και το μισθό.

Οι Πλατσίδου και Ταρασιάδου (2015) σε δείγμα 167 νηπιαγωγών διερεύνησαν το επίπεδο της ικανοποίησης από την εργασία, το πώς επιδρούν διάφοροι δημογραφικοί παράγοντες στην επαγγελματική ικανοποίηση και ποιοι από αυτούς μπορούν να την προβλέψουν. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί ήταν πάνω από το μέτριο ικανοποιημένες με τη φύση της δουλειάς και τον προϊστάμενο, ότι η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται από την ηλικία και το επίπεδο σπουδών ενώ λιγότερο από την οικογενειακή κατάσταση. Επίσης οι νηπιαγωγοί με λίγη προϋπηρεσία ήταν περισσότερο ικανοποιημένες από τις χρηματικές απολαβές και τις συνθήκες εργασίας.

Συνοψίζοντας την επισκόπηση των μεταβλητών που παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος συνάγεται ότι η συνεξέτασή τους παρουσιάζει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον, δεδομένου ότι στην Ελλάδα δεν έχουν ερευνηθεί στην ίδια έρευνα και οι τέσσερις μεταβλητές και μάλιστα για νηπιαγωγούς σε υπηρεσία (Μπρούζος, 2002; Koustelios et al, 2006; Saiti, 2007; Ανδρέου, 2009; Πλατσίδου & Ταρασιάδου, 2015). Επιπρόσθετα και διεθνείς έρευνες περιορίζονται στη μελέτη των ως άνω εννοιών και στις σχέσεις τους ανά δυο και κυρίως σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Bandura, 1993; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001; Jesus & Lens, 2005; Margolis & McCabe, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Klassen et al, 2009; Moe, Pazzaglia & Ronconi, 2010). Κατά συνέπεια δεν καταγράφονται επαρκή ερευνητικά δεδομένα για την ταυτόχρονη διερεύνηση των μεταβλητών διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, κίνητρα, δυσκολίες διδασκαλίας και ικανοποίηση από την εργασία εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σε υπηρεσία. Για τους παραπάνω λόγους καθίσταται αναγκαία η παρούσα μελέτη.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι παράμετροι της ερευνητικής προσπάθειας, που αφενός στηρίζονται στην προηγηθείσα θεωρητική προσέγγιση και αφετέρου αφορούν τις ερευνητικές υποθέσεις και το σκοπό της έρευνας, τη μέθοδο, τα υλικά, το δείγμα κάθε πληθυσμού και τις διαδικασίες διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων με τα ευρήματά της.

5.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Η έρευνα απευθύνεται σε δείγμα πληθυσμού νηπιαγωγών, δηλαδή σε εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής. Σκοπός της έρευνας είναι να ερευνηθεί τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την διδακτική αποτελεσματικότητά τους, τις δυσκολίες διδασκαλίας και τα κίνητρα που έχουν στο επάγγελμά τους, καθώς και την ικανοποίηση που βιώνουν από την εργασία τους. Η μελέτη καταγράφει ποσοτικά τις έννοιες αυτές και διερευνά τις σχέσεις που έχουν. Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι η διερεύνηση της διαφοροποίησης των προς καταγραφή εννοιών ως προς δημογραφικούς παράγοντες των εκπαιδευτικών και των σχολείων στα οποία υπηρετούν.

Τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν διατυπωθεί ως εξής:

1. Ποιες στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται ανάμεσα (α) στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, τις δυσκολίες διδασκαλίας, τα κίνητρα που έχουν στο επάγγελμά τους και την ικανοποίηση που βιώνουν από την εργασία τους νηπιαγωγοί της Θεσσαλίας και (β) στο φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τη θέση υπηρεσίας, τις περαιτέρω σπουδές των συμμετεχόντων αλλά και την περιοχή και οργανικότητα του κάθε σχολείου;
2. Ποιες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις εντοπίζονται ανάμεσα στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, τις δυσκολίες διδασκαλίας, τα κίνητρα που έχουν στο επάγγελμά τους και την ικανοποίηση που βιώνουν από την εργασία τους νηπιαγωγοί της Θεσσαλίας;
3. Ποιοι παράγοντες ανάμεσα στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, τις δυσκολίες και τα κίνητρα διδασκαλίας προβλέπουν την ικανοποίηση από την εργασία νηπιαγωγών της Θεσσαλίας;

Η ερευνητική υπόθεση είναι η εξής: οι πεποιθήσεις των νηπιαγωγών για τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα επηρεάζονται από τις δυσκολίες της διδασκαλίας, τα κίνητρα και την ικανοποίηση από την εργασία τους.

Ειδικότερα, οι ερευνητικές υποθέσεις για τις οποίες γίνεται στατιστικός έλεγχος είναι οι εξής:

Υπόθεση 1: Αναμένεται η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, οι δυσκολίες διδασκαλίας, τα κίνητρα και η ικανοποίηση από την εργασία των γυναικών – νηπιαγωγών να είναι υψηλότερες από αυτές των ανδρών.

Υπόθεση 2: Υπάρχει διαφορά στα κίνητρα των έγγαμων νηπιαγωγών από αυτά των άγαμων νηπιαγωγών.

Υπόθεση 3: Δεν υπάρχουν διαφορές των μεταβλητών σε σχέση με την περιοχή λειτουργίας του νηπιαγωγείου, την οργανικότητα του νηπιαγωγείου, τις πρόσθετες σπουδές των νηπιαγωγών και την υπηρετήση αυτών σε θέση ευθύνης.

Υπόθεση 4: Υπάρχει διαφορά στην διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών ως προς την ηλικία τους, με την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα να αυξάνεται με την ηλικία.

Υπόθεση 5: Η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα συσχετίζεται υψηλά θετικά με τις επιμέρους έννοιες – μεταβλητές που την συνιστούν και θετικά με τα κίνητρα και την ικανοποίηση από την εργασία.

Υπόθεση 6: Οι δυσκολίες μάθησης συσχετίζονται θετικά με την έλλειψη κινήτρου και αρνητικά με όλες τις άλλες μεταβλητές.

Υπόθεση 7: Το εσωτερικό κίνητρο συσχετίζεται υψηλά θετικά με την ικανοποίηση από την εργασία.

5.2 ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.2.1 Περιγραφικά στοιχεία της έρευνας.

Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008) σε σχολεία Προσχολικής Εκπαίδευσης της Θεσσαλίας κατά τους μήνες Απρίλιο και Μάιο του 2018, που απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς Προσχολικής Εκπαίδευσης. Συλλέχθηκαν 160 ερωτηματολόγια (N=160) και στο βολικό δείγμα συμπεριλαμβάνονται και προϊστάμενες/νοι των νηπιαγωγείων (N=68, πίνακας 9, σελίδα 41).

5.2.2 Περιγραφικά στοιχεία των σχολείων της έρευνας.

Οι πίνακες που ακολουθούν εμφανίζουν τις κατανομές των σχολείων ανά περιφερειακή ενότητα, περιοχή και οργανικότητα. Πάνω από τα μισά σχολεία λειτουργούν στην περιφερειακή ενότητα Τρικάλων, είκοσι οκτώ σχολεία λειτουργούν στην περιφερειακή ενότητα Καρδίτσας, είκοσι ένα στην περιφερειακή ενότητα Τρικάλων και

δεκαπέντε στην περιφερειακή ενότητα Μαγνησίας. Τα μισά περίπου νηπιαγωγεία λειτουργούν σε αστική περιοχή και το 25% περίπου είτε σε ημιαστική είτε σε αγροτική περιοχή. Οι πίνακες 1, 2 και 3 εμφανίζουν τα σχετικά στοιχεία πιο αναλυτικά. Τα περισσότερα εξ αυτών είναι διθέσια (53,8%) και μόνον εννιά (5,6%) είναι τετραθέσια. Οι πίνακες 1, 2 και 3 εμφανίζουν τα σχετικά στοιχεία πιο αναλυτικά.

Πίνακας 1. Κατανομή ερωτηματολογίων ανά Περιφερειακή Ενότητα

	Συχνότητα	%
Μαγνησία	15	9,4
Λάρισα	21	13,1
Τρίκαλα	96	60,0
Καρδίτσα	28	17,5
Σύνολο	160	100,0

Πίνακας 2. Περιοχή Νηπιαγωγείου

	Συχνότητα	%
Αστική	79	49,4
Ημιαστική	44	27,5
Αγροτική	37	23,1
Σύνολο	160	100,0

Πίνακας 3. Οργανικότητα Νηπιαγωγείου

	Συχνότητα	%
Μονοθέσιο	44	27,5
Διθέσιο	86	53,8
Τριθέσιο	21	13,1
Τετραθέσιο	9	5,6
Σύνολο	160	100,0

5.2.3 Περιγραφικά στοιχεία του δείγματος των νηπιαγωγών.

Οι άνδρες του δείγματος είναι μόνο πέντε (3,1%), ενώ η επικρατούσα κατηγορία ηλικιών είναι αυτή των 41-50 ετών (48,1%), πάνω από ένας/μια νηπιαγωγός είναι έχει

ηλικία μεγαλύτερη από 50 ετών, ενώ μόνο δυο είναι νέοι εκπαιδευτικοί, έχουν δηλαδή ηλικία κάτω από τριάντα ετών, είναι γυναίκες και υπηρετούν σε νηπιαγωγεία της πόλης του Βόλου. Σύμφωνα με τον πίνακα 6, σελίδα 40, μόνο έξι νηπιαγωγοί (3,8%) είναι αναπληρωτές, σύμφωνα με τον πίνακα 7 πάνω από τις/τους μισούς νηπιαγωγούς έχουν από 11 – 20 έτη υπηρεσίας, ενώ νέες/οι αλλά και με πάνω από τριάντα έτη υπηρεσίας έχουν περίπου μια/ένας στους δέκα. Ως προς τις πρόσθετες σπουδές, πίνακας 8 σελ 41, μια/ένας στους τέσσερις έχει κάνει εξομοίωση, έντεκα νηπιαγωγοί (6,8%) έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, οκτώ νηπιαγωγοί (5%) έχουν δεύτερο πτυχίο, ενώ πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (55%) δεν έχει πρόσθετες σπουδές. Σε θέση ευθύνης έχουν υπηρετήσει περίπου τέσσερις στους δέκα εκπαιδευτικούς, πίνακας 9 σελίδα 41 και ένας στους τρεις έχει υπηρετήσει πάνω από τέσσερα έτη σε θέση ευθύνης. Σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση μια/ένας στους πέντε νηπιαγωγός είναι άγαμος και οι υπόλοιπες/οι έγγαμοι.

Πίνακας 4. Φύλο Νηπιαγωγών

	Συχνότητα	%
Άνδρας	5	3,1
Γυναίκα	155	96,9
Σύνολο	160	100,0

Πίνακας 5. Ηλικία Νηπιαγωγών.

	Συχνότητα	%
≤ 30	2	1,3
31-40	25	15,6
41-50	77	48,1
51-60	56	35,0
Σύνολο	160	100,0

Πίνακας 6. Σχέση εργασίας Νηπιαγωγών

	Συχνότητα	%
Μόνιμος	154	96,2
Αναπληρωτής	6	3,8
Σύνολο	160	100,0

Πίνακας 7. Έτη υπηρεσίας Νηπιαγωγών

	Συχνότητα	%
≤ 10	15	9,4
11-20	90	56,3
21-30	37	23,1
Πάνω από 30	18	11,2
Σύνολο	160	100,0

Πίνακας 8. Πρόσθετες Σπουδές Νηπιαγωγών

	Συχνότητα	%
Όχι	88	55,0
Μετεκπαίδευση	11	6,9
Εξομοίωση	42	26,2
Δεύτερο Πτυχίο	8	5,0
Μεταπτυχιακό	11	6,9
Σύνολο	160	100,0

Πίνακας 9. Έτη Θέσης Ευθύνης

	Συχνότητα	%
όχι	92	57,5
1-3	13	8,1
4-6	28	17,5
> 6	27	16,9
Σύνολο	160	100,0

Πίνακας 10. Οικογενειακή Κατάσταση

	Συχνότητα	%
Άγαμη/μος	27	16,9
Γάμος ή Συμβίωση	133	83,1
Σύνολο	160	100,0

5.3 ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.

Η συλλογή δεδομένων έγινε με ερωτηματολόγιο. Για την πορεία συμπλήρωσής του θεωρήθηκε σκόπιμο να αποκλιμακώνεται η δυσκολία συμπλήρωσης. Έτσι, σύμφωνα με τη γνώμη της ερευνήτριας, οι μεταβλητές τοποθετήθηκαν με σειρά μειούμενης δυσκολίας συμπλήρωσης με τις δημογραφικές μεταβλητές να τοποθετούνται στο τέλος. Στην αρχή του ερωτηματολογίου, που είναι ανώνυμο, περιέχεται ενημερωτικό σημείωμα για το είδος της έρευνας, για τον χρόνο που κατ' εκτίμηση χρειάζεται για την συμπλήρωσή του, για τα προσωπικά στοιχεία και στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας. Τοποθετήθηκαν επίσης πληροφορίες για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στο οποίο φοιτά η ερευνήτρια. Όπως προαναφέρθηκε επιλέχθηκαν ως χρονικό διάστημα διάθεσης, συμπλήρωσης και συλλογής των ερωτηματολογίων οι μήνες Απρίλιος και Μάιος, έτσι ώστε, οι ψυχολογικοί και εργασιακοί παράγοντες που ερευνώνται, να αποδίδονται κατά το δυνατόν πιστά, δεδομένης της εργασιακής κόπωσης, αλλά και της εμπειρίας που συνοδεύει τους εκπαιδευτικούς προς το τέλος του διδακτικού έτους.

5.4 ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ.

Οι σύνθετες έννοιες, που αναφέρονται στην θεωρητική προσέγγιση της έρευνας με βάση την βιβλιογραφική ανασκόπηση, αποτιμώνται με κλίμακες μέτρησης, που είναι οι εξαρτημένες μεταβλητές του ερωτηματολογίου. Μετά τη συλλογή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων έγινε αρίθμησή τους κατά περιφερειακή ενότητα και αριθμό ερωτηματολογίου. Ακολούθησε κατάλληλη αριθμητική κωδικοποίηση και τα αριθμητικά δεδομένα εισήχθησαν στο λογισμικό στατιστικής επεξεργασίας SPSS v21. Στη συνέχεια έγινε αντιστροφή κωδικοποίησης στην κλίμακα της ικανοποίησης από την εργασία. Έτσι όλες οι δηλώσεις των κλιμάκων τείνουν προς την ίδια κατεύθυνση και η μεταβολή του αριθμητικού σκορ μιας μεταβλητής θα προκαλεί αντίστοιχη μεταβολή στην έννοια που αυτή αντιπροσωπεύει και μετρά. Ακολούθησε δημιουργία των συναρτήσεων των κλιμάκων και των υποκλιμάκων και στατιστική επεξεργασία. Έτσι προέκυψαν αποτελέσματα, έγινε έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων και εξάχθηκαν συμπεράσματα.

5.4.1 Το ερωτηματολόγιο και οι κλίμακες μέτρησης.

Η πρώτη κλίμακα αναφέρεται τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας που ανέπτυξαν οι Kaldi και Xafakos (2017), που βασίστηκε στην κλίμακα της Kaldi (2009a) για τις ικανότητες διδασκαλίας τελειόφοιτων φοιτητών – μελλοντικών εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Kaldi και Xafakos (2017, σελ 247) «οι γνωστές κλίμακες για την

μέτρηση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας διδασκαλίας προ - υπηρεσίας εκπαιδευτικών είναι προσαρμογές της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας υπηρετούντων εκπαιδευτικών». Κατά συνέπεια στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται η ως άνω κλίμακα για την μέτρηση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας υπηρετούντων νηπιαγωγών. Αυτή περιέχει 31 προτάσεις - δηλώσεις αυτοαναφοράς (Παράρτημα Α) για την αντιλαμβανόμενη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Έχει τέσσερις διαστάσεις, συγκροτείται δηλαδή από τέσσερις υποκλίμακες,

- την ικανότητα διδασκαλίας - εκπαίδευσης με 6 δηλώσεις (1,2,3,4,5,8), για παράδειγμα «Θεωρώ ότι μπορώ να χρησιμοποιώ ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης των μαθητών μου»,
- την ικανότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης με 14 δηλώσεις (9,10,11,12,14,15,16,17,18,20,21,22,23), για παράδειγμα «Νιώθω ικανός/ή να δίνω τις απαραίτητες οδηγίες στους μαθητές πριν από την εκτέλεση εργασιών»,
- την ικανότητα ανταπόκρισης στο ενδιαφέρον και την αφοσίωση των μαθητών με 7 δηλώσεις (7,13,24,25,26,28,29), για παράδειγμα «Θεωρώ ότι μπορώ να καλλιεργήσω την κριτική σκέψη και διερευνητική ικανότητα των μαθητών» και
- την ικανότητα διαχείρισης ετερογένειας μεταξύ των μαθητών με 4 δηλώσεις (19,27,30,31), για παράδειγμα «Θεωρώ ότι μπορώ να εμπλέξω όλους τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία ανεξάρτητα από το μαθησιακό επίπεδό τους».

Όλες οι δηλώσεις είναι θετικά διατυπωμένες. Κάθε δήλωση αποτιμείται με κλίμακα Likert 5 βαθμών, έτσι ώστε στις λεκτικές απαντήσεις «Καθόλου», «Λίγο», «Αρκετά», «Πολύ», «Πάρα πολύ» να αποδίδεται η αριθμητική τιμή - κωδικοποίηση 1, 2, 3, 4 και 5 αντίστοιχα, Το σκορ κάθε δήλωσης κυμαίνεται από 1 ως 5, κάθε υποκλίμακας και της κλίμακας κυμαίνεται επίσης ως μέση τιμή από 1 ως 5, έτσι ώστε μεγαλύτερα σκορ να αντανακλούν υψηλότερη διερευνώμενη έννοια, όπως αυτές προαναφέρθηκαν. Έτσι η ενότητα Α του ερωτηματολογίου περιέχει τέσσερις επιμέρους κλίμακες - σύνθετες μεταβλητές με συνολική κλίμακα – σύνθετη μεταβλητή την συνολική διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα.

Για την διερεύνηση των «ειδικών συνθηκών» διδασκαλίας που είτε αναφέρονται σε εργασιακούς παράγοντες που διευκολύνουν ή δυσκολεύουν την εργασία των νηπιαγωγών, είτε προβάλλουν ιδιαίτερες απαιτήσεις στην διεξαγωγή του μαθήματος, αναλύθηκε σειρά σχετικών παραγόντων και συντάχθηκαν δώδεκα δηλώσεις – προτάσεις αναφοράς, για

παράδειγμα «Στη διδασκαλία μου αντιμετωπίζω δυσκολίες σε σχέση με τη διεξαγωγή της διδασκαλίας». Όλες οι δηλώσεις είναι θετικά διατυπωμένες και εντοπίστηκαν σε προηγούμενη έρευνα (Kaldi, 2009a, σελ 356). Κάθε δήλωση αποτιμείται με κλίμακα Likert 5 βαθμών, έτσι ώστε στις λεκτικές απαντήσεις «Καθόλου», «Λίγο», «Αρκετά», «Πολύ», «Πάρα πολύ» να αποδίδεται η αριθμητική τιμή - κωδικοποίηση 1, 2, 3, 4 και 5 αντίστοιχα. Το σκορ κάθε δήλωσης κυμαίνεται από 1 ως 5 και της κλίμακας κυμαίνεται επίσης ως μέση τιμή από 1 ως 5, έτσι ώστε μεγαλύτερα σκορ να αντανακλούν υψηλότερη δυσκολία στην διδασκαλία. Η δεύτερη κλίμακα - σύνθετη μεταβλητή «δυσκολίες της διδασκαλίας» αποτελεί την ενότητα Β του ερωτηματολογίου.

Η τρίτη και η τέταρτη κλίμακα αποτελούν την ενότητα Γ του ερωτηματολογίου. Η τρίτη κλίμακα είναι κλίμακα αποτύπωσης κινήτρων υπηρετούντων εκπαιδευτικών, βασισμένη στην κλίμακα “The Work Tasks Motivation Scale for Teachers” (Fernet et al, 2008), Η αρχική κλίμακα περιέχει πέντε υποκλίμακες: το εσωτερικό κίνητρο (intrinsic motivation - IM), την αναγνωρισμένη ρύθμιση (identified regulation – IR), την ενσωματωμένη ρύθμιση (introjected regulation- IntroR), το εξωτερικό κίνητρο (external motivation - EM) και την έλλειψη κινήτρου (amotivation - A). Στην παρούσα έρευνα δεν χρησιμοποιήθηκε η υποκλίμακα εξωτερικό κίνητρο (EM), διότι όλες οι προτάσεις της είναι πολύ κοντά στις προτάσεις της υποκλίμακας αναγνωρισμένη ρύθμιση (IR) (Kaldi & Xafakos, 2017). Επίσης ενσωματώθηκαν σε μια οι προτάσεις 1 (Because if I don’t carry out this task, I will feel bad) και 3 (To not feel bad if I don’t do it) της αρχικής υποκλίμακας IntroR (Fernet et al, 2008), διότι στα ελληνικά αποδίδουν το ίδιο νόημα. Κατ’ αυτόν τον τρόπο η ενότητα Γ του ερωτηματολογίου αναφέρεται στα κίνητρα και αποτελείται από έντεκα δηλώσεις αυτοαναφοράς. Οι δηλώσεις 2,6 και 7 καταγράφουν το εσωτερικό κίνητρο (IM), για παράδειγμα «Θεωρώ ότι είναι σημαντικό για εμένα να διδάξω», οι δηλώσεις 1,3 και 8 αναφέρονται στην αναγνωρισμένη ρύθμιση (IR), για παράδειγμα «Θεωρώ ότι η διδασκαλία είναι ένα ευχάριστο έργο», οι δηλώσεις 4 και 5 στην ενσωματωμένη ρύθμιση (IntroR), για παράδειγμα «Θεωρώ πως, αν δεν διδάξω, θα αισθανθώ άσχημα» και οι δηλώσεις 9,10 και 11 στην έλλειψη κινήτρου (A), για παράδειγμα «Δεν αναγνωρίζω πάντα την αναγκαιότητα της διδασκαλίας». Κάθε δήλωση αποτιμείται με κλίμακα Likert 5 βαθμών, έτσι ώστε στις λεκτικές απαντήσεις «διαφωνώ», «μάλλον διαφωνώ», «Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ», «μάλλον συμφωνώ», «συμφωνώ» να αποδίδεται η αριθμητική τιμή - κωδικοποίηση 1, 2, 3, 4 και 5 αντίστοιχα. Το σκορ κάθε δήλωσης κυμαίνεται από 1 ως 5, κάθε υποκλίμακας και της κλίμακας κινήτρων κυμαίνεται

επίσης ως μέση τιμή από 1 ως 5, έτσι ώστε μεγαλύτερα σκορ να αντανakλούν υψηλότερη έννοια, όπως αυτές προαναφέρθηκαν, που διερευνάται.

Η πέμπτη κλίμακα αναφέρεται στην επαγγελματική ικανοποίηση (Job Satisfaction) των νηπιαγωγών του δείγματος. Χρησιμοποιήθηκαν οι δώδεκα (12) δηλώσεις της κλίμακας Job Satisfaction Scale των Brayfield και Rothe (1951), στο εξής JSS, όπως αυτές προσαρμόστηκαν στα Ελληνικά από τους Kafetsios & Loumakou (2007), για παράδειγμα «Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα». Κάθε δήλωση αποτιμείται σε κλίμακα Likert 5 βαθμών, έτσι ώστε στις λεκτικές απαντήσεις «Καθόλου», «Λίγο», «Αρκετά», «Πολύ», «Πάρα πολύ» να αποδίδεται η αριθμητική τιμή - κωδικοποίηση 0, 1, 2, 3 και 4 αντίστοιχα. Στην κλίμακα αυτή, μετά την αποδελτίωση στο SPSS έγινε αντιστροφή κωδικοποίησης στις δηλώσεις 3, 5, 7 και 11 που είναι αρνητικά διατυπωμένες, για παράδειγμα «Είμαι δυσαρεστημένη/νος από τη δουλειά μου». Στη συνέχεια υπολογίστηκε η μέση τιμή όλων των δηλώσεων, με ελάχιστη τιμή μηδέν και μέγιστη τέσσερα, έτσι ώστε μεγαλύτερη μέση τιμή αντανakλά υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση, που αποτελεί την πέμπτη εξαρτημένη μεταβλητή του ερωτηματολογίου.

Οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας των εξαρτημένων μεταβλητών εμφανίζονται από αποδεκτοί ως άριστοι (βλ. πίνακα 11).

Πίνακας 11. Δείκτες εσωτερικής συνέπειας

		Πλήθος δηλώσεων	Cronbach's Alpha
κλίμακα	Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα	31	0,95
υποκλίμακα	Ικανότητα διδασκαλίας	6	0,78
	Διαχείριση σχολικής τάξης	14	0,93
	Ενδιαφέρον μαθητών	7	0,89
	Διαχείριση ετερογένειας	4	0,79
κλίμακα	Δυσκολίες διδασκαλίας	12	0,78
κλίμακα	Κίνητρα	8	0,73
υποκλίμακα	Εσωτερικό κίνητρο (IM)	3	0,77
	Αναγνωρισμένη ρύθμιση (IR)	3	0,53
	Ενσωματωμένη ρύθμιση (IntroR)	2	0,69
κλίμακα	Έλλειψη κινήτρου (A)	3	0,83
κλίμακα	Ικανοποίηση από την εργασία	12	0,77

5.4.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η πραγματοποίηση κάθε έρευνας υπόκειται σε περιορισμούς ως προς τα χαρακτηριστικά της και την διεξαγωγή της, που με τη σειρά τους επηρεάζουν τα αποτελέσματα. Κύριος περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι η διεξαγωγή της σε βολικό δείγμα, που θέτει όρια στη γενίκευση των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων στον πληθυσμό. Δεν προηγήθηκε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου, αλλά όπως προκύπτει από τους αντίστοιχους δείκτες, αυτό έχει πολύ καλό βαθμό εσωτερικής συνέπειας και αξιοπιστίας. Μικρό συγκριτικά, αλλά στατιστικά αποδεκτό και αξιοποιήσιμο είναι τόσο το συνολικό δείγμα, όσο κυρίως το δείγμα των ανδρών νηπιαγωγών και αυτό μπορεί να θέτει περιορισμούς όσον αφορά τα συμπεράσματα της ανάλυσης διακύμανσης διαφορών.

5.4.3 Μέτρα κεντρικής θέσης και διασποράς σύνθετων μεταβλητών

Τα κυριότερα μέτρα κεντρικής θέσης (μέση τιμή) και διασποράς (τυπική απόκλιση), περιέχονται στον πίνακα 12 που ακολουθεί.

Πίνακας 12. Μέτρα κεντρικής θέσης και διασποράς σύνθετων μεταβλητών του δείγματος (N=160).

	M.T.	T.A.
Διδακτική	3,96	,51
Αυτοαποτελεσματικότητα		
Ικανότητα διδασκαλίας	4,03	,55
Διαχείριση τάξης	3,95	,57
Ενδιαφέρον μαθητών	4,04	,57
Διαχείριση ετερογένειας	3,81	,62
Δυσκολίες διδασκαλίας	1,53	,37
Κίνητρα	4,51	,47
Εσωτερικό κίνητρο (IM)	4,86	,34
Αναγνωρισμένη ρύθμιση (IR)	4,50	,54
Ενσωματωμένη ρύθμιση (IntroR)	3,98	1,05
Έλλειψη κινήτρου (A)	1,45	,79
Ικανοποίηση από την εργασία	3,15	,50

Από την αρχική μελέτη των μέσων τιμών του πίνακα προκύπτει ότι

- Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ικανοποιητικό επίπεδο διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, (M.T = 3,96), στην κλίμακα από 1 (καθόλου) ως 5 (πάρα πολύ). Ίδιες περίπου μέσες τιμές σκορ έχουν οι επιμέρους κλίμακες των συνιστωσών της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, με τις/τους νηπιαγωγούς

να δηλώνουν περισσότερο αυτοαποτελεσματικές/κοί στην ικανότητα διδασκαλίας (Μ.Τ. = 4,03) και στην ανταπόκριση της διδασκαλίας στα ενδιαφέροντα των μαθητών (Μ.Τ. = 4,04), ενώ το μικρότερο σκορ (Μ.Τ. = 3,81) εμφανίζεται στην διαχείριση της ετερογένειας των μαθητών.

- Το σκορ των δυσκολιών διδασκαλίας είναι χαμηλό (Μ.Τ. = 1,53).
- Οι νηπιαγωγοί του δείγματος εμφανίζουν υψηλά κίνητρα για την εργασία τους (Μ.Τ. = 4,51) με πιο υψηλό το εσωτερικό κίνητρο (Μ.Τ. = 4,86) και ταυτόχρονα χαμηλή έλλειψη κινήτρου (Μ.Τ. = 1,45), γεγονότα συγκριτικά αναμενόμενα.
- Οι νηπιαγωγοί του δείγματος δηλώνουν πολύ ικανοποιημένες/οι από την εργασία τους (Μ.Τ. = 3,15), δεδομένου ότι η κλίμακα μέτρησης λαμβάνει τιμές από 0 (καθόλου) ως 4 (πάρα πολύ).

Ο πίνακας 13, που ακολουθεί, παρουσιάζει την μέση τιμή της κάθε δήλωσης της κλίμακας της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Από αυτές προκύπτει ότι

- Στην ικανότητα διδασκαλίας οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι υστερούν συγκριτικά με τις άλλες δηλώσεις της υποκλίμακας στη χρήση ποικιλίας στρατηγικών αξιολόγησης των μαθητών (Μ.Τ. = 3,66) και στην προσαρμογή της διδασκαλίας τους στο αντίστοιχο γνωστικό επίπεδο των μαθητών (Μ.Τ. = 3,85)
- Στη διαχείριση της τάξης οι δηλώσεις για την αποτελεσματική ανταπόκριση μαθητών με παραβατική συμπεριφορά (Μ.Τ. = 3,74) και πειθαρχίας (Μ.Τ. = 3,76) σκοράρουν λίγο πάνω από την μέση τιμή της κλίμακας, δηλαδή οι νηπιαγωγοί δηλώνουν μέτριο επίπεδο ελέγχου και διατήρησης πειθαρχίας στην τάξη.
- Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν σε καλό βαθμό ότι μπορούν να αξιοποιήσουν τα ενδιαφέροντα, τα προσωπικά βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών στις διδασκαλίες τους (Μ.Τ. = 4,21), ενώ παράλληλα δηλώνουν ότι οι προσπάθειές τους για βελτίωση της επίδοσης των μαθητών που δυσκολεύονται έχουν υποδεέστερα και σε μέτριο βαθμό αποτελέσματα (Μ.Τ. = 3,86).
- Το χαμηλότερο σκορ για την διαχείριση της ετερογένειας έχει η ικανότητα ανταπόκρισης των νηπιαγωγών στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Μ.Τ. = 3,53).

Πίνακας 13. Μέσες τιμές των δηλώσεων της κλίμακας της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας.

Ικανότητα διδασκαλίας		M.T
1	Θεωρώ ότι μπορώ να χρησιμοποιώ ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης των μαθητών μου.	3,66
2	Θεωρώ ότι μπορώ να δίνω περαιτέρω εξηγήσεις και παραδείγματα όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν έννοιες / μέρη της ενότητας.	4,28
3	Θεωρώ ότι μπορώ να διατυπώνω κατάλληλες ερωτήσεις στους μαθητές (συμπεριλαμβανομένων και των συμπληρωματικών ερωτήσεων).	4,21
4	Θεωρώ ότι μπορώ να χρησιμοποιώ ποικιλία εναλλακτικών τεχνικών επεξεργασίας της γνώσης (π.χ. καταγισμό ιδεών, χρήση εποπτικού υλικού κλπ.).	4,16
5	Θεωρώ ότι μπορώ να χρησιμοποιώ σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις (π.χ. ομαδοσυνεργατική, βιωματική μέθοδο κλπ.).	4,01
8	Θεωρώ ότι μπορώ να προσαρμόσω τη διδασκαλία μου στο αντίστοιχο γνωστικό επίπεδο μαθητών στην τάξη (π.χ. μαθητές με δυσκολίες μάθησης ή μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες).	3,85
Διαχείριση τάξης		
6	Θεωρώ ότι μπορώ να ανταποκριθώ σε δύσκολες ερωτήσεις που διατυπώνουν οι μαθητές.	4,03
9	Θεωρώ ότι μπορώ να αξιολογώ την καθημερινή εργασία των μαθητών.	3,95
10	Θεωρώ ότι μπορώ να παρουσιάσω αποτελεσματικά στην ολομέλεια της τάξης έννοιες/δεξιότητες για το υπό μελέτη θέμα/ενότητα.	4,04
11	Θεωρώ ότι μπορώ να κατευθύνω τους μαθητές να επεξεργαστούν μόνοι τους έννοιες/δεξιότητες του υπό μελέτη θέματος/ενότητας.	3,79
12	Θεωρώ ότι μπορώ να συντονίσω συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης για το υπό μελέτη θέμα/ενότητα.	4,20
14	Νιώθω ικανός/ή να δίνω τις απαραίτητες οδηγίες στους μαθητές πριν από την εκτέλεση εργασιών.	4,39
15	Θεωρώ ότι μπορώ να ελέγξω την άτακτη ή/και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη.	3,85
16	Θεωρώ ότι μπορώ να υποκινώ και να διατηρώ το ενδιαφέρον των μαθητών στις διδασκαλίες μου.	3,91
17	Θεωρώ ότι μπορώ να πείσω τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης.	3,94
18	Θεωρώ ότι μπορώ να διαχειριστώ την άτακτη ή/και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη.	3,81
20	Θεωρώ ότι μπορώ να εντάξω ένα αποτελεσματικό σύστημα ελέγχου της πειθαρχίας στην τάξη.	3,76
21	Θεωρώ ότι μπορώ να σταματώ καταστάσεις όπου λίγοι μαθητές προσπαθούν να διακόψουν τη ροή του μαθήματος με άτακτη συμπεριφορά.	3,82
22	Θεωρώ ότι μπορώ να ανταποκριθώ αποτελεσματικά σε μαθητές με παραβατική συμπεριφορά.	3,74

23	Θεωρώ ότι μπορώ να κάνω ξεκάθαρες τις απαιτήσεις μου ως προς την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών.	4,18
----	---	------

Ενδιαφέρον των μαθητών

7	Θεωρώ ότι μπορώ να αξιοποιήσω τα ενδιαφέροντα, προσωπικά βιώματα και εμπειρίες των μαθητών στις διδασκαλίες μου.	4,21
13	Θεωρώ ότι μπορώ να υλοποιώ ελκυστικές δραστηριότητες για τους μαθητές.	4,16
24	Θεωρώ ότι μπορώ να βελτιώσω την επίδοση των μαθητών που δυσκολεύονται.	3,86
25	Θεωρώ ότι μπορώ να καλλιεργήσω την κριτική σκέψη και διερευνητική ικανότητα των μαθητών	3,89
26	Θεωρώ ότι μπορώ να αναπτύξω τη δημιουργικότητα των μαθητών.	4,02
28	Θεωρώ ότι μπορώ να βοηθήσω τους μαθητές να αγαπούν τη μάθηση.	4,06
29	Θεωρώ ότι μπορώ να δίνω την ευκαιρία στους μαθητές/τριες να ασχοληθούν με δραστηριότητες ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και ταλέντα τους.	4,00

Διαχείριση ετερογένειας

19	Θεωρώ ότι μπορώ να παρέχω συνθήκες όπου υπάρχει κατανομή αρμοδιοτήτων ρουτίνας ώστε οι δραστηριότητες να κυλούν ομαλά.	4,08
27	Θεωρώ ότι μπορώ να εμπλέξω όλους τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία ανεξάρτητα από το μαθησιακό επίπεδό τους.	3,88
30	Θεωρώ ότι μπορώ να δίνω αρκετό χρόνο στους μαθητές/τριες με δυσκολίες μάθησης να ανταποκριθούν στις μαθησιακές δραστηριότητες.	3,77
31	Θεωρώ ότι μπορώ να ανταποκριθώ στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (π.χ. αλλοδαπούς μαθητές).	3,53

Αναφορικά με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν φαίνεται ότι οι δυσκολίες με το μεγαλύτερο σκορ (που εν τούτοις εμφανίζεται κάτω του μετρίου) αφορούν την διδασκαλία μαθητών/τριών με δυσκολίες μάθησης και μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ταυτόχρονα η πειθαρχία στην τάξη αποτελεί σημαντικό συγκριτικό παράγοντα δυσκολιών. Επίσης οι νηπιαγωγοί δηλώνουν, συγκριτικά με τις άλλες δηλώσεις, δυσκολία στην εύρεση εποπτικού υλικού (πίνακας 14).

Πίνακας 14. Μέσες τιμές των δηλώσεων των δυσκολιών διδασκαλίας.

Στην διδασκαλία μου αντιμετωπίζω δυσκολίες σε σχέση με:		M.T.
1	την πειθαρχία στην τάξη	2,02
2	την αντιμετώπιση από τις συναδέλφους	1,43
3	την αντιμετώπιση από τους μαθητές/τριες	1,30
4	την αντιμετώπιση από την προϊσταμένη	1,26
5	το σχεδιασμό της διδασκαλίας	1,33
6	τη διεξαγωγή της διδασκαλίας	1,36
7	την εύρεση πηγών πληροφόρησης	1,34
8	την εύρεση εποπτικού υλικού	1,53
9	τη χρήση του εποπτικού υλικού	1,41
10	τη διδασκαλία σε τάξεις με την παρουσία αλλοδαπών μαθητών	1,74
11	τη διδασκαλία μαθητών/τριών με δυσκολίες μάθησης	2,23
12	το περιεχόμενο κάποιων γνωστικών περιοχών (π.χ. Φυσικές Επιστήμες, Γλώσσα, Μαθηματικά, κλπ.)	1,48

Σχετικά με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων για τα κίνητρα για τη διδασκαλία φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί συμφωνούν (όπως αποδίδεται λεκτικά το μεγαλύτερο σκορ της σχετικής κλίμακας) με τις δηλώσεις γεγονός που δείχνει ότι τους αρέσει να διδάσκουν, θεωρώντας την διδασκαλία ευχάριστο έργο και ενδιαφέρουσα εμπειρία (πίνακας 15).

Πίνακας 15. Μέσες τιμές των δηλώσεων των κινήτρων για τη διδασκαλία.

		M.T.
Αναγνωρισμένη ρύθμιση (IR)		
1	Θεωρώ ότι η διδασκαλία είναι ένα ευχάριστο έργο	4,84
3	Θεωρώ ότι οι διδασκαλίες μου είναι σημαντικές για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών	4,34
8	Θεωρώ ότι η διδασκαλία μου επιτρέπει να κατακτώ επαγγελματικούς στόχους που είναι σημαντικοί	4,40
Ενσωματωμένη ρύθμιση (IntroR)		
4	Θεωρώ πως, αν δεν διδάξω, θα αισθανθώ άσχημα	4,18
5	Θεωρώ πως, αν δεν διδάξω, θα νιώσω ενοχές	3,79
Εσωτερικό κίνητρο (IM)		
2	Θεωρώ ότι είναι σημαντικό για εμένα να διδάξω	4,78
6	Θεωρώ ότι η διδασκαλία είναι μια ενδιαφέρουσα εμπειρία	4,89
7	Μου αρέσει να διδάσκω	4,84
Έλλειψη κινήτρου (A)		
9	Δεν γνωρίζω - μερικές φορές – δε βρίσκω το λόγο να διδάσκω	1,41
10	Δεν αναγνωρίζω πάντα την αναγκαιότητα της διδασκαλίας	1,46
11	Κατανοούσα γιατί έπρεπε να διδάξω, αλλά πλέον δεν αναγνωρίζω κάποιο λόγο ή αναγκαιότητα	1,49

Τέλος, οι δυο δηλώσεις της κλίμακας της ικανοποίησης από την εργασία που εμφανίζονται στον πίνακα 16 καταγράφουν το χαμηλότερο σκορ συγκριτικά με όλες τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου οι οποίες είναι θετικά διατυπωμένες.

Πίνακας 16. Χαμηλότερες μέσες τιμές προτάσεων της ικανοποίησης από την εργασία.

	M.T.
<u>Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου</u>	<u>2,73</u>
<u>Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές</u>	<u>2,55</u>

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6.1 ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ ΔΙΑΦΟΡΩΝ

Για να ελεγχθούν οι διαφορές ανάμεσα στις ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές του εργαλείου πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης διαφορών των σύνθετων μεταβλητών ως προς τις ανεξάρτητες μεταβλητές των νηπιαγωγών (N=160). Προηγήθηκε όμως ο έλεγχος κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov. Ο έλεγχος ύπαρξης στατιστικά σημαντικά διαφορών μεταξύ των σύνθετων μεταβλητών του δείγματος των νηπιαγωγών ως προς τις ανεξάρτητες μεταβλητές με δυο κατηγορίες έγινε με Independent Samples T-test για κανονικές κατανομές και με Nonparametric Tests για μη κανονικές κατανομές. Για τις ανεξάρτητες μεταβλητές με περισσότερες από δυο κατηγορίες χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης ANOVA.

6.1.1 T-tests

Ο έλεγχος κανονικότητας σε σχέση με το φύλο των νηπιαγωγών έδειξε ότι, μεταξύ των δώδεκα σύνθετων μεταβλητών, δεν υπάρχει κανονική κατανομή σε όλες τις μεταβλητές για τις γυναίκες νηπιαγωγούς (εκτός από την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα), ενώ όλες οι μεταβλητές για τους άνδρες ακολουθούν κανονική κατανομή, εκτός από το εσωτερικό κίνητρο, την ενσωματωμένη ρύθμιση και την έλλειψη κινήτρου (Παράρτημα Β, πίνακας 17). Έτσι θεωρήθηκε ότι όλες οι εξαρτημένες μεταβλητές ακολουθούν κανονική κατανομή και έγινε έλεγχος T-test, που έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των εξαρτημένων μεταβλητών ως προς το φύλο των νηπιαγωγών (Παράρτημα Β, πίνακας 18). Το ίδιο αποτέλεσμα δίνει και ο έλεγχος με Nonparametric Tests. Επομένως απορρίπτεται η υπόθεση 1 και επιβεβαιώνεται η μηδενική υπόθεση. Ο έλεγχος κανονικότητας των εξαρτημένων μεταβλητών ως προς την οικογενειακή κατάσταση έδειξε ότι δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Ακολούθησε Nonparametric Test (παράρτημα Β, πίνακας 19), που έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αναγνωρισμένη ρύθμιση των κινήτρων ($p = 0,011 < ,05$), που οφείλεται στην μεγαλύτερη μέση τιμή αναγνωρισμένης ρύθμισης (M.T. = 4,56) των έγγαμων νηπιαγωγών σε σχέση με τις/τους άγαμες/ους (M.T. = 4,25). Η διαφορά αυτή επηρεάζει με στατιστικά σημαντικό τρόπο και τα κίνητρα ($p = 0,044 < ,05$) των έγγαμων νηπιαγωγών (M.T. = 4,55) έναντι των άγαμων νηπιαγωγών (M.T. = 4,31). Επομένως επιβεβαιώνεται η υπόθεση 2 και απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση.

6.1.2 Anova

Ο έλεγχος της διακύμανσης διαφορών των σύνθετων μεταβλητών ως προς την περιφερειακή ενότητα, την περιοχή, την οργανικότητα θέσεων εργασίας του σχολείου, τα

έτη υπηρεσίας, τις πρόσθετες σπουδές και τα έτη υπηρετήσεως σε θέση ευθύνης δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές. Επομένως επιβεβαιώνεται η υπόθεση 3 (μηδενική υπόθεση). Παρά ταύτα οι στατιστικοί δείκτες της ικανοποίησης από την εργασία σε σχέση με τα έτη υπηρετήσεως σε θέση ευθύνης [$F(3,156)=2,447, p=,066$] είναι λίγο πάνω από την στατιστικά σημαντική τιμή ($p \leq ,05$). Αυτό οφείλεται στην διαφορά των μέσων τιμών των νηπιαγωγών που δεν έχουν υπηρετήσει σε θέση ευθύνης (Μ.Τ. = 3,21) και αυτών που έχουν υπηρετήσει 1-3 έτη σε θέση ευθύνης (Μ.Τ. = 2,86), Παράρτημα Β – πίνακες 20, 21 και 22. Οι στατιστικοί δείκτες της μεταβλητής διαχείριση ετερογένειας σε σχέση με τα έτη υπηρετήσεως σε θέση ευθύνης [$F(3,156)=2,546, p=,058$] (που είναι συνιστώσα της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας) είναι επίσης λίγο πάνω από την στατιστικά σημαντική τιμή ($p \leq ,05$). Αυτό οφείλεται στην διαφορά των μέσων τιμών των νηπιαγωγών που δεν έχουν υπηρετήσει σε θέση ευθύνης (Μ.Τ. = 3,73) και αυτών που έχουν υπηρετήσει 4-6 έτη σε θέση ευθύνης (Μ.Τ. = 4,07), Παράρτημα Β – πίνακες 20, 21 και 22.

Η διακύμανση διαφορών ως προς την ηλικία των νηπιαγωγών (Παράρτημα Β, πίνακες 23 και 24) έδειξε ότι δεν υπάρχει διαφορά στην διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα (υπόθεση 4). Ωστόσο υπάρχει σημαντική διαφορά [$F(3,156)=3,08, p=,029$] στην ικανότητα διδασκαλίας των νέων νηπιαγωγών (Μ.Τ. = 3,00) σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα των 41 – 50 ετών (Μ.Τ. = 4,09). Η διαφορά αυτή καθορίζει την τιμή του στατιστικού δείκτη της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας [$F(3,156)=2,434, p=,067$] λίγο πάνω από την στατιστικά σημαντική τιμή ($p \leq ,05$). Επομένως επιβεβαιώνεται εν μέρει η υπόθεση 4, μόνο ως προς την ικανότητα διδασκαλίας των νέων νηπιαγωγών σε σχέση με την ικανότητα διδασκαλίας της πολυπληθέστερης ηλικιακής ομάδας (48,1%) των νηπιαγωγών, που έχει ηλικία από 41 – 50 ετών.

6.2 ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ

Οι συσχετίσεις και οι υποθέσεις 5, 6 και 7 της έρευνας ελέγχονται με τον συντελεστή συσχέτισης Pearson r , που παίρνει τιμές από -1 έως 1. Αρνητικές τιμές του συντελεστή και διαφορετικές του -1 (τέλεια αρνητική συσχέτιση) δείχνουν αρνητική συσχέτιση, δηλαδή όταν αυξάνεται ή μειώνεται η μια μεταβλητή, μειώνεται ή αυξάνεται αντίστοιχα η άλλη μεταβλητή και αντίστροφα. Θετικές τιμές του συντελεστή και διαφορετικές του 1 (τέλεια θετική συσχέτιση) δείχνουν θετική συσχέτιση, δηλαδή όταν αυξάνεται ή μειώνεται η μια μεταβλητή, αυξάνεται ή μειώνεται αντίστοιχα η άλλη μεταβλητή και αντίστροφα. Όταν ο δείκτης παίρνει την τιμή 0 δεν υπάρχει συσχέτιση. Στον πίνακα 25 εμφανίζονται ο βαθμός συσχέτισης και η στατιστική σημαντικότητα p – value των βαθμών συσχέτισης r των εξαρτημένων μεταβλητών του δείγματος των νηπιαγωγών ανά δυο.

Πίνακας 25. Συσχετίσεις εξαρτημένων μεταβλητών. **. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

		Διδ. Αυτοαποτελε σματικότητα	Ικανότητα εκπαίδευσης	Διαχείριση τάξης	Ενδιαφέρον μαθητών	Διαχείριση επερογένειας	Δυσκολίες διδασκαλίας	Κίνητρα	Εσωτερικό κίνητρο	Αναγνωρισμέ νη ρύθμιση	Ενσωματωμέ νη ρύθμιση	Έλλειψη κινήτρου	Ικανοποίηση από την εργασία
Διδ. Αυτοαποτελε σματικότητα	Pearson r	1	,783**	,941**	,913**	,840**	-,440**	,200*	,153	,244**	,096	-,122	,310**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,011	,054	,002	,225	,124	,000
Ικανότητα διδασκαλίας	Pearson r	,783**	1	,624**	,679**	,532**	-,383**	,109	,087	,126	,057	-,097	,237**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,168	,275	,112	,474	,222	,003
Διαχείριση τάξης	Pearson r	,941**	,624**	1	,777**	,734**	-,346**	,209**	,093	,246**	,140	-,076	,249**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,008	,240	,002	,078	,336	,001
Ενδιαφέρον μαθητών	Pearson r	,913**	,679**	,777**	1	,803**	-,460**	,168*	,243**	,221**	,014	-,167*	,346**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,033	,002	,005	,863	,035	,000
Διαχείριση επερογένειας	Pearson r	,840**	,532**	,734**	,803**	1	-,416**	,195*	,172*	,244**	,079	-,119	,317**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,013	,030	,002	,321	,133	,000
Δυσκολίες διδασκαλίας	Pearson r	-,440**	-,383**	-,346**	-,460**	-,416**	1	-,272**	-,347**	-,310**	-,081	,283**	-,337**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,310	,000	,000
Κίνητρα	Pearson r	,200*	,109	,209**	,168*	,195*	-,272**	1	,622**	,860**	,828**	-,213**	,377**
	Sig. (2-tailed)	,011	,168	,008	,033	,013	,000		,000	,000	,000	,007	,000
Εσωτερικό κίνητρο	Pearson r	,153	,087	,093	,243**	,172*	-,347**	,622**	1	,557**	,201*	-,227**	,529**
	Sig. (2-tailed)	,054	,275	,240	,002	,030	,000	,000		,000	,011	,004	,000
Αναγνωρισμένη ρύθμιση	Pearson r	,244**	,126	,246**	,221**	,244**	-,310**	,860**	,557**	1	,501**	-,121	,391**
	Sig. (2-tailed)	,002	,112	,002	,005	,002	,000	,000	,000		,000	,128	,000
Ενσωματωμένη ρύθμιση	Pearson r	,096	,057	,140	,014	,079	-,081	,828**	,201*	,501**	1	-,179*	,117
	Sig. (2-tailed)	,225	,474	,078	,863	,321	,310	,000	,011	,000		,023	,140
Έλλειψη κινήτρου	Pearson r	-,122	-,097	-,076	-,167*	-,119	,283**	-,213**	-,227**	-,121	-,179*	1	-,271**
	Sig. (2-tailed)	,124	,222	,336	,035	,133	,000	,007	,004	,128	,023		,001
Ικανοποίηση από την εργασία	Pearson r	,310**	,237**	,249**	,346**	,317**	-,337**	,377**	,529**	,391**	,117	-,271**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,003	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,140	,001	

Από τον πίνακα συσχετίσεων προκύπτουν τα εξής:

- Η μεταβλητή διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται υψηλά θετικά και στατιστικά σημαντικά με την ικανότητα διδασκαλίας ($r = ,783$, $p\text{-value} < ,01$), με την διαχείριση της τάξης ($r = ,941$, $p\text{-value} < ,01$), με το ενδιαφέρον των μαθητών ($r = ,913$, $p\text{-value} < ,01$) και την διαχείριση της ετερογένειας ($r = ,840$, $p\text{-value} < ,01$) (υπόθεση 5), δηλαδή συνδέεται με υψηλούς θετικούς συντελεστές συσχέτισης Pearson με τις επιμέρους μεταβλητές, που αποτελούν συνιστώσες της.
- Η μεταβλητή διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται μέτρια αρνητικά και στατιστικά σημαντικά με τις δυσκολίες διδασκαλίας ($r = -,440$, $p\text{-value} < ,01$), (υπόθεση 6).
- Η μεταβλητή διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται ασθενώς θετικά και στατιστικά σημαντικά με τα κίνητρα ($r = ,220$, $p\text{-value} < ,05$), (υπόθεση 5) και αυτό οφείλεται στην θετική συσχέτισή της με στατιστικά σημαντικό τρόπο με την αναγνωρισμένη ρύθμιση ($r = ,244$, $p\text{-value} < ,05$), ενώ συνδέεται πολύ ασθενώς θετικά και με μη στατιστικά σημαντικό τρόπο με τις άλλες δυο συνιστώσες των κινήτρων, δηλαδή το εσωτερικό κίνητρο και την ενσωματωμένη ρύθμιση. Ταυτόχρονα συνδέεται ασθενώς αρνητικά και όχι στατιστικά σημαντικά με την έλλειψη κινήτρου.
- Η μεταβλητή διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται μέτρια θετικά και στατιστικά σημαντικά με την ικανοποίηση από την εργασία ($r = ,310$, $p\text{-value} < ,05$) (υπόθεση 5).
- Οι μεταβλητές που είναι συνιστώσες της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, δηλαδή η ικανότητα διδασκαλίας, η διαχείριση της τάξης, το ενδιαφέρον των μαθητών και η διαχείριση της ετερογένειας, συσχετίζονται μεταξύ τους θετικά με υψηλούς και στατιστικά σημαντικούς συντελεστές.
- Οι δυσκολίες διδασκαλίας συσχετίζονται αρνητικά με μέτριους συντελεστές και στατιστικά σημαντικά ($p\text{-value} < ,01$) με όλες τις άλλες μεταβλητές, εκτός από ενσωματωμένη ρύθμιση με την οποία συσχετίζεται μεν αρνητικά, αλλά όχι στατιστικά σημαντικά και την έλλειψη κινήτρου με την οποία συσχετίζεται μέτρια θετικά και στατιστικά σημαντικά ($r = ,283$, $p\text{-value} < ,01$) (υπόθεση 6).
- Οι μεταβλητές που είναι συνιστώσες των κινήτρων, δηλαδή το εσωτερικό κίνητρο, η αναγνωρισμένη ρύθμιση και η ενσωματωμένη ρύθμιση συσχετίζονται σε υψηλό θετικό βαθμό και στατιστική σημαντικότητα με τα κίνητρα.

- Η ικανοποίηση από την εργασία συσχετίζεται υψηλά θετικά και στατιστικά σημαντικά ($r = ,529$, $p\text{-value} < ,01$) με το εσωτερικό κίνητρο (υπόθεση 7).

6.3 ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΡΟΒΛΕΨΗΣ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζεται το αποτέλεσμα προβλεπτικών μοντέλων με την ικανοποίηση από την εργασία ως εξαρτημένη μεταβλητή. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση (multiple linear regression). Σ' αυτήν εξετάζεται η γραμμική σχέση $y_i = b_0 + b_1*x_1 + b_2*x_2 + \dots + b_n*x_n + c_i$, όπου i είναι η εξαρτημένη μεταβλητή (στην περίπτωση μας $i = 1$), $n = 1,2,3,..$ είναι οι ανεξάρτητες μεταβλητές, b είναι οι προβλεπτικές κλίσεις των ευθειών της γραμμικής παλινδρόμησης και c_i σταθερές. Με βάση τις συσχετίσεις που προηγήθηκαν, θεωρήθηκε ότι οι μεταβλητές είναι συνεχείς και ανά δυο μονοεπίπεδες. Εφαρμόστηκαν τέσσερα γραμμικά μοντέλα με εξαρτημένη μεταβλητή την ικανοποίηση από την εργασία και έγινε συγκριτικός έλεγχος για να διαπιστωθεί ποιο από αυτά έχει καλύτερη προσαρμογή. Για τον συγκριτικό έλεγχο χρησιμοποιήθηκαν οι δείκτες R^2 , Anova F, significance F της παλινδρόμησης και οι δείκτες t-test και significance t-test της ικανοποίησης από την εργασία ως προς την κάθε φορά ανεξάρτητη μεταβλητή.

Πίνακας 26. Σύγκριση προσαρμογής μοντέλων πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης της ικανοποίησης των νηπιαγωγών από την εργασία και T-test της ικανοποίησης από την εργασία ως προς την εκάστοτε ανεξάρτητη μεταβλητή.

Εξαρτημένη μεταβλητή	Ανεξάρτητες μεταβλητές	R^2	Anova F	Sig F	t	Sig(t)
Ικανοποίηση από την εργασία	Ενδιαφέρον μαθητών				2,628	,009
	Δυσκολίες διδασκαλίας	,336	26,37	,000	-1,204	,231
	Εσωτερικό κίνητρο				6,444	,000
Ικανοποίηση από την εργασία	Διδ. Αυτοαπ/κότητα				2,220	,028
	Δυσκολίες της διδασκαλίας	,245	12,59	,000	-1,778	,077
	Κίνητρα				3,668	,000
Ικανοποίηση από την εργασία	Έλλειψη κινήτρου				-2,054	,042
	Διδ. Αυτοαπ/κότητα				2,164	,032
	Δυσκολίες της διδασκαλίας	,225	15,07	,000	-2,277	,024
Ικανοποίηση από την εργασία	Κίνητρα				3,977	,000
	Διδ. Αυτοαπ/κότητα	,354	21,24	,000	2,784	,006
Ικανοποίηση από την εργασία	Δυσκολίες της διδασκαλίας				-,737	,462

την εργασία	Εσωτερικό κίνητρο	6,469	,000
	Έλλειψη κινήτρου	-1,885	,061

Από την ανάγνωση του πίνακα προκύπτει ότι η στατιστική σημαντικότητα όλων των μοντέλων είναι ισχυρή (Sig F =,000) και επιπλέον το μοντέλο με την καλύτερη προσαρμογή είναι το τελευταίο ($R^2 = ,354$), δηλαδή αυτό που έχει ως ανεξάρτητες μεταβλητές την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, τις δυσκολίες της διδασκαλίας, το εσωτερικό κίνητρο και την έλλειψη κινήτρου για το οποίο ακολουθούν οι παρακάτω αναλυτικοί πίνακες της γραμμικής παλινδρόμησης.

Πίνακας 27. Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,595 ^a	,354	,337	,40879	1,638

a. Predictors: (Constant), Έλλειψη κινήτρου, διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, εσωτερικό κίνητρο, δυσκολίες διδασκαλίας.

b. Dependent Variable: Ικανοποίηση από την εργασία.

Πίνακας 28. ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	14,200	4	3,550	21,244	,000 ^b
	Residual	25,902	155	,167		
	Total	40,102	159			

a. Dependent Variable: Ικανοποίηση από την εργασία.

b. Predictors: (Constant), Έλλειψη κινήτρου, διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, εσωτερικό κίνητρο, δυσκολίες διδασκαλίας.

Πίνακας 29. Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
		(Constant)	-,619	,668		
1	Διδ.Αυτοαποτελεσματικότητα	,197	,071	,200	2,784	,006
	Δυσκολίες διδασκαλίας	-,078	,105	-,057	-,737	,462
	Εσωτερικό κίνητρο	,665	,103	,450	6,469	,000
	Έλλειψη κινήτρου	-,081	,043	-,128	-	,061
					1,885	

a. Dependent Variable: Ικανοποίηση από την εργασία.

Σύμφωνα με τον πίνακα 27 η ικανοποίηση από την εργασία έχει ισχυρό θετικό δείκτη πολλαπλής συσχέτισης $R = ,595$, το 35,4% ($R^2 = ,354$) της μεταβλητότητάς της και εξηγείται – προβλέπεται από τη γραμμική σχέση με τις υπόλοιπες μεταβλητές του μοντέλου και το κριτήριο Durbin-Watson είναι κοντά στο 2, οπότε τα σφάλματα είναι ανεξάρτητα. Σύμφωνα με τον πίνακα 28 το F-test δίνει μεγάλο συντελεστή $F = 21,244$ και $\text{sig.} < 0,001$, οπότε το μοντέλο είναι πολύ σημαντικό στην εξήγηση της μεταβλητότητας. Επιπλέον σύμφωνα με τον πίνακα 29 για τις παραμέτρους του μοντέλου προκύπτει η παρακάτω σχέση γραμμικότητας:

$$\text{JobSat} = -,619 + ,197*SE - ,078*TD + ,665*IM - ,081*A, \text{ όπου}$$

JobSat: Ικανοποίηση από την εργασία, SE: Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα, TD: Δυσκολίες της διδασκαλίας, IM: Εσωτερικό κίνητρο και A: Έλλειψη κινήτρου.

Ο συντελεστής του εσωτερικού κινήτρου είναι υψηλός θετικός, ο συντελεστής της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας είναι στατιστικά σημαντικός [$\text{Sig}(t) = ,006$] και θετικός (γεγονός αναμενόμενο) και οι συντελεστές των δυσκολιών μάθησης και της έλλειψης κινήτρου αρνητικοί (γεγονός αναμενόμενο), αλλά σχεδόν μηδενικοί.

Το μοντέλο με τη δεύτερη καλύτερη προσαρμογή ($R^2 = ,336$, πίνακας 26, σελ 54) είναι αυτό που έχει ως ανεξάρτητες μεταβλητές το ενδιαφέρον μαθητών (ως συστατική έννοια – μεταβλητή της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας), τις δυσκολίες διδασκαλίας που συναντούν οι νηπιαγωγοί και το εσωτερικό τους κίνητρο (ως συστατική έννοια – μεταβλητή των κινήτρων). Πιο συγκεκριμένα (Παράρτημα Β, πίνακες 30, 31 και 32) η ικανοποίηση από την εργασία έχει ισχυρό θετικό δείκτη πολλαπλής συσχέτισης $R = ,58$, το 33,6% ($R^2 = ,336$) της μεταβλητότητάς του εξηγείται – προβλέπεται από τη γραμμική σχέση με τις υπόλοιπες μεταβλητές του μοντέλου και το κριτήριο Durbin-Watson είναι επίσης κοντά στο 2, οπότε τα σφάλματα είναι ανεξάρτητα. Το F-test δίνει μεγάλο συντελεστή $F = 26,372$ και $\text{sig.} < 0,001$, οπότε το μοντέλο είναι πολύ σημαντικό στην εξήγηση της μεταβλητότητας και προκύπτει η παρακάτω σχέση γραμμικότητας:

$$\text{JobSat} = -,58 + ,197*SI - ,125*TD + ,666*IM$$

όπου JobSat: Ικανοποίηση από την εργασία, SI: Ενδιαφέρον μαθητών, TD: Δυσκολίες της διδασκαλίας και IM: Εσωτερικό κίνητρο.

Ο συντελεστής του εσωτερικού κινήτρου είναι υψηλός θετικός, ο συντελεστής του ενδιαφέροντος των μαθητών είναι στατιστικά σημαντικός [$\text{Sig}(t) = ,009$] και θετικός (γεγονός αναμενόμενο) και ο συντελεστής των δυσκολιών μάθησης σχεδόν μηδενικός.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η έρευνα είχε ως σκοπό να καταγράψει ποσοτικά τις παραμέτρους διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, ικανοποίηση από την εργασία, δυσκολίες που δηλώνουν οι νηπιαγωγοί στην διδασκαλία και κίνητρα των νηπιαγωγών για την εργασία τους και να διερευνήσει τις σχέσεις που έχουν οι παράμετροι αυτές μεταξύ τους. Διερευνήθηκαν επίσης διαφορές των μεταβλητών που καταγράφουν τις υπό μελέτη έννοιες ως προς δημογραφικούς παράγοντες και σχέσεις επιμέρους εννοιών – μεταβλητών που συνθέτουν τις τέσσερις κύριες έννοιες που προαναφέρθηκαν. Η έρευνα απευθύνθηκε σε νηπιαγωγούς που υπηρετούν σε 68 νηπιαγωγεία της Θεσσαλίας. Το ικανοποιητικό επίπεδο διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας που δηλώνουν οι νηπιαγωγοί του δείγματος αποτελεί αφενός ενδεικτικό παράγοντα της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών (Schwab, 2019) και αφετέρου υποδηλώνει την ανάγκη ενίσχυσης των γνώσεων και της σχολικής πρακτικής τους, ώστε να ενισχυθεί τόσο η δική τους, όσο και η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών τους (De Boer, Pijl & Minnaert, 2011). Η στατιστική ανάλυση για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων έδειξε ότι δεν υπάρχει διαφορά των υπό μελέτη μεταβλητών ως προς το φύλο (με τον περιορισμό που θέτει το μικρό δείγμα των ανδρών νηπιαγωγών), ως προς την περιοχή λειτουργίας και την οργανικότητα του νηπιαγωγείου, καθώς και ως προς τις πρόσθετες σπουδές και τη θέση ευθύνης των νηπιαγωγών. Σημαντικά συμπεράσματα αποτελούν η σημαντική διαφορά στα κίνητρα για την εργασία τους, που έχουν οι έγγαμοι νηπιαγωγοί έναντι των άγαμων, καθώς και η υποδεέστερη ικανότητα διδασκαλίας των νέων νηπιαγωγών σε σχέση με την επικρατέστερη ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών, γεγονός που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους, συμπέρασμα που συμφωνεί με τους Klassen και Chiu (2010). Το εσωτερικό κίνητρο και συνολικά τα κίνητρα των νηπιαγωγών επηρεάζουν ασθενώς τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, γεγονός που δεν συμβαδίζει με το συμπέρασμα σχετικής έρευνας σε εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης (Ξαφάκος, Παπαδήμας, Μπαντάνης, Μαράτος, & Μπέκα, 2017). Η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα ενισχύει με μέτριο, αλλά στατιστικά σημαντικό τρόπο, την ικανοποίηση των νηπιαγωγών. Σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες εμφανίζονται οι δυσκολίες διδασκαλίας για τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, που την επηρεάζουν αρνητικά σε μέτριο βαθμό και το εσωτερικό κίνητρο που επηρεάζει ισχυρά θετικά την ικανοποίηση από την εργασία (Caprara et al, 2006; Moe et al, 2010; Klassen & Chiu, 2010).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται συμπεράσματα που προκύπτουν από επιμέρους συνιστώσες των εξαρτημένων μεταβλητών και αποτελούν κομβικοί παράγοντες στην σύγχρονη πραγματικότητα της προσχολικής, αλλά και γενικότερα της σχολικής εκπαίδευσης. Από τη μελέτη των μέσων όρων των μεταβλητών προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί διαθέτουν ικανοποιητικό επίπεδο διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Ωστόσο σημαντικές παρατηρήσεις στην συνιστώσα «ικανότητα διδασκαλίας» αποτελούν το υποδεέστερο του μέσου όρου σκορ στη χρήση στρατηγικών αξιολόγησης των μαθητών από τις/τους νηπιαγωγούς και στην ικανότητα προσαρμογής της διδασκαλίας τους στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών (προτάσεις 1 και 8, σελ 48), παρατηρήσεις που συνάδουν με τις αυξημένες δυσκολίες που δηλώνουν οι νηπιαγωγοί στη διδασκαλία μαθητών/τριών με δυσκολίες μάθησης (πρόταση 11, σελ 50).

Οι παρατηρήσεις για τις προτάσεις 1 και 8, σελ 48, συνδέονται με έννοιες όπως διαφοροποιημένη διδασκαλία, ειδική αγωγή και εκπαίδευση, συνεκπαίδευση. Ταυτόχρονα αναδεικνύεται η πολυπλοκότητα και ο φόρτος εργασίας που έχουν οι νηπιαγωγοί του δείγματος, λόγω του διαφορετικού υποβάθρου των μαθητών. Σημαντικό ρόλο εδώ μπορεί επίσης να έχει ο αριθμός των νηπίων του τμήματος και η επιμέρους κατανομή της ηλικίας τους. Σύμφωνα με την Tomlinson (2011) η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι ένα μοντέλο διδασκαλίας κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί άλλοτε να εργάζεται με όλη την τάξη, άλλοτε με ομάδες και άλλοτε με μεμονωμένους μαθητές. Αυτό σημαίνει κατ' αρχάς οργανωμένη διδασκαλία, η οποία οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών – νηπίων (Μπιρμπίλη, 2011; Κουτσελίνη, 2011), με βάση το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο, την σωματική, νοητική, κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, καθώς επίσης τις ικανότητές τους (Jarolimek, Foster & Kellough, 2005). Επομένως η οργάνωση της σχολικού περιβάλλοντος και της σχολικής και διδακτικής πρακτικής στην διαφοροποιημένη διδασκαλία διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο τόσο στον τρόπο και τον ρυθμό μάθησης των μαθητών, όσο και στα μαθησιακά αποτελέσματα, σε σχέση με τους γνωστικούς στόχους (Θεοφιλίδης, 2009) και τις ελάχιστες απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, τόσο για τη μετέπειτα σχολική τους πορεία, όσο και για την ομαλή κοινωνική τους ζωή (Marzano, 2003).

Ιδιαίτερη και επιπρόσθετη σημασία λαμβάνουν τα προλεχθέντα όταν μεταξύ των μαθητών υπάρχουν μαθητές με δυσκολίες μάθησης. Στον νόμο 2817/2000 οι μαθητές αυτοί χαρακτηρίζονται με τον όρο «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και ως

τέτοια θεωρούνται εκείνα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων. Οι μαθητές με νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα, με προβλήματα όρασης, ακοής ή άλλα προβλήματα σωματικής υγείας, με προβλήματα λόγου, με ειδικές δυσκολίες στη μάθηση (π.χ δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία), με συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, με αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα, τουλάχιστον στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση. Η ενσωμάτωση στην γενική εκπαίδευση των μαθητών αυτών είναι ήδη αποδεκτή από τις ευρωπαϊκές χώρες με τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994) για το πλαίσιο και τη δράση στην ειδική αγωγή και παραπέμπει στον όρο συνεκπαίδευση. Πράγματι μεταξύ των χωρών σε όλη την Ευρώπη αναγνωρίζεται ότι η συνεκπαίδευση – ή όπως ονομάζεται στη Χάρτα του Λουξεμβούργου (1996) «Ένα Σχολείο για Όλους» (European Commission, 1996) – παρέχει μια σημαντική βάση για τη διασφάλιση της ισότητας ευκαιριών για τους μαθητές με διαφορετικούς τύπους ειδικών αναγκών σε όλους τους τομείς της ζωής τους (εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και κοινωνική ζωή). Επιπρόσθετα ο όρος «inclusive education», δηλαδή ο όρος συνεκπαίδευση, τίθεται από τους ίδιους αυτούς μαθητές στην διακήρυξη της Λισαβόνας, οι οποίοι διακηρύττουν ότι: «Βλέπουμε πολλά οφέλη από τη συνεκπαίδευση ... έχουμε ανάγκη την ύπαρξη και την αλληλεπίδραση με φίλους με και χωρίς ειδικές ανάγκες ... η συνεκπαίδευση είναι αμοιβαία ωφέλιμη για μας και για όλους» (European Agency for Development in Special Needs Education, 2007). Σύμφωνα με την UNESCO η συνεκπαίδευση είναι διαδικασία ενδυνάμωσης της ικανότητας του εκπαιδευτικού συστήματος να απευθύνεται σε όλους του μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες όλων των παιδιών, των νέων και των ενηλίκων και φροντίζοντας την μείωση και εξάλειψη του αποκλεισμού εντός της εκπαίδευσης, με παρακίνηση για διάλογο, ενθάρρυνση των θετικών στάσεων και βελτίωση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών πλαισίων που καλλιεργούν τη μάθηση (UNESCO, 2009). Εκ των ανωτέρω καθίσταται σαφές ότι η προσαρμογή της διδασκαλίας των νηπιαγωγών στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών εμπεριέχει κατάλληλη οργάνωση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, συνεκπαίδευση και ικανότητα χρήσης κατάλληλων στρατηγικών αξιολόγησης της προόδου των μαθητών.

Σημαντικό συμπέρασμα στη συνιστώσα της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας «διαχείριση τάξης» αποτελεί το χαμηλότερο του μέσου όρου σκορ στον έλεγχο της

πειθαρχίας στην τάξη και στην αποτελεσματική αντιμετώπιση μαθητών με παραβατική συμπεριφορά, που καταγράφεται χαμηλότερη του ελέγχου της άτακτης συμπεριφοράς (προτάσεις 20, 21 και 22, σελ 48). Το συμπέρασμα συμβαδίζει και η εγκυρότητά του ενισχύεται με το αυξημένο συγκριτικά σκορ της αντίστοιχης πρότασης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί στη διδασκαλία σε σχέση με την πειθαρχία στην τάξη (σελίδα 50). Η πειθαρχία στην τάξη αποτελεί μηχανισμό που αποτελείται από κανόνες συμπεριφοράς και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, ώστε να μορφοποιεί τη λειτουργία της εκπαιδευτικής πράξης, να ελέγχει τις λειτουργίες της σχολικής τάξης, να διευθετεί λειτουργικά προβλήματα, να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας και να προετοιμάζει τους μαθητές για την γενικότερα αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά. Η παρέκκλιση της συμπεριφοράς των μαθητών από τους κανόνες που συνιστούν την πειθαρχία χαρακτηρίζεται ως παρεκκλίνουσα ή παραβατική συμπεριφορά (Νόβα-Καλτσούνη, 2001), η οποία δεν είναι αποδεκτή στην κοινωνική ομάδα, εν προκειμένω από τα άτομα της σχολικής τάξης. Σύμφωνα με τον Bandura (1973) τις συμπεριφορές αυτές μπορεί να τις μαθαίνουν οι μαθητές με τον έναν ή άλλο τρόπο μέσα από το περιβάλλον που ζουν, είτε μπορεί να οφείλονται στην αδυναμία των μαθητών που δεν έχουν το γνωστικό υπόβαθρο ή ανάπτυξη, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις εργασίες και στους στόχους της διδασκαλίας, μαθητές που έχουν δηλαδή δυσκολίες μάθησης. Σύγχρονοι σημαντικοί κοινωνικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες που συντελούν σε παραβατικές συμπεριφορές μαθητών αποτελούν το οικογενειακό περιβάλλον (π.χ ελλιπής γονεϊκή επιτήρηση, ασταθής γονεϊκή πειθαρχία, γονεϊκή δυσαρμονία, ελλιπής ενασχόληση με το παιδί ή απόρριψη του), τα μέσα μαζικής ενημέρωσης με παρουσίαση βίαιων σκηνών και τα ηλεκτρονικά μέσα διασκέδασης (π.χ videogames, e-games).

Η συγκριτική μελέτη των συνιστωσών παραμέτρων της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας αναδεικνύει ως σημαντικούς παράγοντες ενίσχυσης της την ικανότητα των νηπιαγωγών για τη διαχείριση της ετερογένειας, τόσο αυτής που οφείλεται στο διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο ή την ύπαρξη δυσκολιών μάθησης σε μαθητές της τάξης, όσο κυρίως αυτής που οφείλεται στην ύπαρξη μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (πρόταση 31, σελ 49). Τα διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, το διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο, η διαφορετική μητρική γλώσσα θέτουν ιδιαίτερες δυσκολίες στη διδασκαλία των νηπιαγωγών του δείγματος, δεδομένου η αντίστοιχη πρόταση καταγράφει το χαμηλότερο σκορ μεταξύ των προτάσεων για τη διαχείριση της ετερογένειας. Το βασικό ερώτημα που διαφαίνεται είναι ο τρόπος επικοινωνίας και

διδασκαλίας σε τάξη με αλλόγλωσσους μαθητές, φαινόμενο που στις μέρες μας παρατηρείται και διογκώνεται συνεχώς λόγω του κύματος προσφύγων, που προκαλούν οι διεθνείς ανταγωνισμοί κυριαρχίας, προσφυγόπουλα και πρόσφυγες που καταφθάνουν στην Ελλάδα με στόχο την επιβίωση και καλύτερη ζωή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. ΣΥΖΗΤΗΣΗ. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών της έρευνας καταγράφηκε σε ικανοποιητικό επίπεδο, συνδέεται ισχυρά θετικά με τις συνιστώσες της. Οι συνιστώσες ικανότητα διδασκαλίας (κυρίως των νέων νηπιαγωγών) και διαχείριση της ετερογένειας αναδεικνύονται σε σημαντικούς παράγοντες που χρειάζονται περαιτέρω ενίσχυση, διότι νηπιαγωγοί με υψηλή διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα αναμένεται να είναι αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους και να χειρίζονται πολύ καλά τους μαθητές, ανταποκρινόμενοι και σε δύσκολες καταστάσεις στην τάξη (Bandura, 1997; Ross, 1998). Ταυτόχρονα υψηλά αισθήματα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας μπορούν να αποτρέπουν το άγχος (Collie, Sharpa & Perry, 2012) και την εργασιακή εξουθένωση (burnout) (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001), που συνδέονται με την αποδοτικότητά τους και τα επιτεύγματα των μαθητών (Ashton & Webb, 1986; Ross, 1998). Τόσο η ικανότητα διδασκαλίας, όσο και η διαχείριση της ετερογένειας αναδεικνύουν την ανάγκη διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία διεθνώς προβάλλεται ως ένας τρόπος ανταπόκρισης της διδασκαλίας στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και κατ' επέκταση ως ένας τρόπος αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας. Αντιφατικός παράγοντας εδώ μπορεί να θεωρηθούν οι πιέσεις που αναπτύσσονται στα εκπαιδευτικά συστήματα για υψηλές επιδόσεις, γεγονός που δυσκολεύει την συμπερίληψη όλων των μαθητών στη διδασκαλία και μάθηση, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες γνωστικές ικανότητές τους (Armstrong, 2003). Επιπλέον στην ανάπτυξη των σύγχρονων κοινωνιών δίνεται έμφαση στο άτομο και τα συμφέροντά του. Η παρατήρηση αυτή σε συνάρτηση με την διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να χρησιμοποιείται, ώστε να εντείνονται οι ανισότητες μάθησης και επιτυχίας των μαθητών. Το φαινόμενο αυτό αντιστρατεύεται τις αρχές της διαφοροποίησης και είναι έντονα εμφανές στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τον ανταγωνισμό για επιτυχία σε πανεπιστημιακά τμήματα υψηλής ζήτησης, που παρέχουν τίτλους που οδηγούν σε γρήγορα σε επαγγελματική αποκατάσταση. Παρότι οι αρχές της διαφοροποίησης διέπουν τα εκπαιδευτικά συστήματα από το σχεδιασμό τους (ΔΕΠΠΣ, 2003) ως μέρος προσαρμογής στις ανάγκες εκπαίδευσης, η διαφοροποιημένη διδασκαλία προϋποθέτει μια σειρά διοικητικών γραφειοκρατικών διαδικασιών προκειμένου να εξασφαλίζονται οι αναγκαίοι πόροι για τη συμπερίληψη ενός μαθητή, για παράδειγμα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο γενικό σχολείο (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2010). Κατά συνέπεια στο νηπιαγωγείο το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να εξασφαλίζει υποδομές για όλα τα παιδιά, τακτική επιμόρφωση των νηπιαγωγών στην

διαθεματικότητα, στον σχεδιασμό της διδασκαλίας ανάλογα με το πολιτισμικό υπόβαθρο, το γνωστικό επίπεδο, τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τη συνεργασία των μαθητών, όπως επιτάσσει άλλωστε και η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης (Vygotsky, 1981; Bernstein, 1991). Η ασθενής επίδραση των κινήτρων των νηπιαγωγών της έρευνας στην διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους είναι ένδειξη ότι αυτή επηρεάζεται κυρίως από εργασιακούς παράγοντες, όπως αυτοί καταγράφονται στις δυσκολίες της διδασκαλίας, που προβλέπουν με αρνητικό τρόπο τις μεταβολές της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Έχει σημασία να τονιστεί, δεδομένης της επίδρασης που έχει η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα στο άγχος, την επαγγελματική εξουθένωση και τα επιτεύγματα των μαθητών, ότι μελλοντικές έρευνες μπορεί να εστιάσουν σε άλλους εργασιακούς παράγοντες, όπως το σχολικό κλίμα, το στυλ ηγεσίας, τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, τη χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών μπορεί να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών και τις πρακτικές διδασκαλίας των φοιτητών/τριών των αντίστοιχων Πανεπιστημιακών τμημάτων.

Η δυσκολία διδασκαλίας σε τάξεις με παρουσία μαθητών – νηπίων με μεταναστευτικό υπόβαθρο απαιτεί κατ' αρχάς από τις/τους νηπιαγωγούς αντιρατσιστικά και δημοκρατικά χαρακτηριστικά, καθώς και κατάλληλη και αποτελεσματική διαχείριση πιθανών αντιδράσεων εκ μέρους της τοπικής κοινωνίας και κυρίως των γονέων. Γενικότερα η ένταξη μεταναστών και ειδικότερα προσφύγων στην Ελληνική κοινωνία απαιτεί όχι μόνο κατάλληλη εκπαιδευτική πολιτική, αλλά εμπάθυνση της αντιρατσιστικής και δημοκρατικής κοινωνικής πολιτικής μέσω της πολιτείας. Επιπρόσθετα ειδικές δομές εκμάθησης της Ελληνικής γλώσσας μπορεί να βελτιώσουν την προσχολική εκπαίδευση στον τομέα αυτόν, για την όσο πιο αποτελεσματική διδασκαλία σε μαθητές προσχολικής ηλικίας με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Σημαντικές δυσκολίες διδασκαλίας αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί με μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως είναι οι ειδικές δυσκολίες στη μάθηση (π.χ. δυσλεξία). Παρότι στην προσχολική ηλικία δεν ολοκληρώνεται η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής και δεν υπάρχουν σχετικές αξιολογήσεις και γνωματεύσεις από τα ειδικά κέντρα, οι νηπιαγωγοί πρέπει να είναι σε θέση να αξιολογούν άτυπα τέτοιες πιθανές καταστάσεις νηπίων, ώστε να ενημερώνουν και να προϊδεάζουν τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου, στο οποίο θα ακολουθήσει η φοίτηση των μαθητών αυτών.

Η πρόβλεψη της επαγγελματικής ικανοποίησης των νηπιαγωγών από το ενδιαφέρον των μαθητών, τη συνιστώσα των κινήτρων «αναγνωρισμένη ρύθμιση» και κυρίως η ισχυρή πρόβλεψη από το εσωτερικό κίνητρο αναδεικνύει τη σημασία του εσωτερικού κινήτρου. Δηλαδή το ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν σημαντικό και ενδιαφέρον έργο τη διδασκαλία και τους αρέσει να διδάσκουν μαθητές προσχολικής εκπαίδευσης καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και την ικανοποίηση από την εργασία τους. Η σχετική σκέψη και θεώρηση είναι ότι οι σπουδές και το επάγγελμα των νηπιαγωγών της έρευνας είναι επιλογή τους και σχετική διερεύνηση, στο πλαίσιο άλλης έρευνας, μπορεί να επιβεβαιώσει ή να διαψεύσει την θεώρηση αυτή. Επιπρόσθετα αναδεικνύεται η σημασία της εκπαίδευσης και παιδαγωγικής στο σπίτι, δεδομένου ότι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η «αναγνωρισμένη ρύθμιση» των έγγαμων νηπιαγωγών είναι υψηλότερη από αυτή των άγαμων και επηρεάζει σημαντικά τα κίνητρα των νηπιαγωγών. Ιδιαίτερη σημασία έχει να διερευνηθούν και άλλοι παράγοντες, εκτός από το εσωτερικό κίνητρο, που επηρεάζουν σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίηση, όπως το στυλ ηγεσίας, το σχολικό κλίμα και οι υποδομές του νηπιαγωγείου.

Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών και εν προκειμένω των νηπιαγωγών είναι ένα δύσκολο επάγγελμα (Schwab, 2019). Η αίσθησή τους για την αποτελεσματικότητα του έργου τους στις ημέρες μας, άρα και άλλων εννοιών ή ψυχολογικών παραγόντων που σχετίζονται με την εργασία τους, έχει να κάνει κυρίως με την παραδοχή της ετερότητας στην τάξη και την αναπροσαρμογή της διδασκαλίας. Η διδασκαλία τους δεν πρέπει να στηρίζεται συνεχώς σε κατακτημένες παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές πρακτικές. Η αναστοχαστική αυτή προσέγγιση πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις εμπειρίες τους, τις βεβαιότητες και την ασφάλεια, ώστε και παρά τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν κατ' αρχάς, να αποκομίζουν κέρδη από την ανανεωνόμενη διδακτική και εκπαιδευτική παρέμβαση και την αποτελεσματικότητα του έργου τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Adams, J. S. (1963). Equity Theory on Job Motivation. Διαθέσιμο στο <https://www.businessballs.com/improving-workplace-performance/adams-equity-theory-on-job-motivation/> (24/03/2019).
- Αθανασούλα - Ρέππα Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Alderfer, C.P. (1972). *Existence, relatedness, and Growth Human needs and Organizational Settings*. New York: Free Press.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, Mass: Addison-Wesley.
- Anderson, R., Manoogian, S. T., & Reznick, J. S. (1976). The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 915-922.
- Ανδρέου, Α. (2009). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η σχέση της με την αυτό-αποτελεσματικότητα και τις αντιλήψεις τους για την παρακίνηση των μαθητών (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.
- Αντωνίου, Χρ., Κουρτέση, Θ., Κουστέλιος, Α., & Παπαϊωάννου, Α. (2007). Η επαγγελματική ικανοποίηση των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων. *Άθληση και Κοινωνία*, 45, 76-82.
- Areepattamanni, S., Freeman, J. G., & Klinger, D. A. (2011). Intrinsic motivation, extrinsic motivation, and academic achievement among Indian adolescents in Canada and India. *Social Psychology of Education*, 14, 3, 427-439.
- Armstrong, A.C., Armstrong, D. & Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education: International Policy & Practice*. Sage Publications.
- Armstrong, F. (2003). Difference, discourse and democracy: the making and braking of policy in the market place. *International Journal of Inclusive Education*, 7, 3, 51-56.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Atkinson, J. (1958). *Motives in Fantasy, Action, and Society*. New York: D.Van Nostrand Company.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*, New York: Holt.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Baron, R. (1986). *Behavior in organizations*. Newton, MA: Allyn and Bacon.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Berry, L., & Houston, J.P. (1993). *Psychology at work*. Madison: Brown & Benchmark.
- Bexley, S. M. (2005). 'Perceptions of teacher motivation by teachers and administrators in a rural Southeastern state'. Unpublished PhD Thesis, University of Southern Mississippi. Διαθέσιμο στο http://wwwlib.umi.com/dissertations/preview_page/3180153/4 (15/03/2018).
- Bong, M. (2006). Asking the right question: How confident are you that you could successfully perform these tasks? In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 287-305. Greenwich, CT: Information Age.
- Borton, W. M. (1991). *Empowering teachers and students in a restructuring school: A teacher efficacy interaction model and the effect on reading outcomes*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago: ERIC.

- Bowlby, J. (1976). Human personality development in an ethological light. In G. Serban and A. Kling (eds), *Animal Models in Human Psychobiology*, 27–36. New York: Plenum Press
- Brayfield, A. H., & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35, 5, 307 - 311.
- Brookhart, S., & Loadman, W. (1996). Characteristics of male elementary teachers in the USA, at teacher education program entry and exit. *Teacher and Teacher Education*, 12, 197-210.
- Γεμέλου, Δ. Σ. (2010). Τα Κίνητρα των Εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 1, 101-116.
- Γεραλή-Ρούσσου, Ε. (2006). *Κίνητρα παρώθησης των εκπαιδευτικών*. Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Οι ξένες γλώσσες στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση. Πρακτικά Συνεδρίου, 3103- 2/04/2006, Αθήνα: Π.Ι. Διαθέσιμο στο http://www.pi-schools.gr/download/news/pract_sinedr_xenes_glosses.pdf (05/01/2019).
- Campbell, S. B., Shaw, D. S., Gilliom, M. (2000). Early externalizing behaviour problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12, 467-488.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821–832.
- 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.
- Carlson, E., Lee., Cevrone, D., & Peake, P. K. (1986). Anchoring efficacy and action: The influence of judgmental heuristics on self-efficacy judgments and behavior. *Journal of Personality and Psychology*, 50, 3, 492-501.
- Cockburn, A. D., & Haydn, T. (2004). *Recruiting and retaining teachers: Understanding why teachers teach*. London: Routledge Falmer.
- Cohen, L., Manion L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cole, M., Cole, S.R., & Lightfoot, C. (2005). *The development of children*. New York: Macmillan.
- Collie, R.J., Shapka, J.D., & Perry, N.E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104, 4, 1189-1204.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 4, 40, 323-337.
- Cranny, C.J., Smith, P.C., & Stone, E.F. (1992). *Job satisfaction: How people feel about their jobs and how it affects their performance*. New York: Lexington Books.
- Davis, J., & Wilson, S.M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: effects on teacher motivation, job satisfaction and stress. *Clearing House*, 73.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E., Koestner, R., & Ryan, R. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological bulletin*, 125, 6, 627-668.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38, Perspectives on motivation (pp. 237-288)*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: development and use of the TEBS-self. *Teaching and Teacher Education*, 24, 3, 751–766.

- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- De Boer, A., Pijl, S. P., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education. A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331–353.
- ΔΕΠΠΣ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (10/08/2019).
- Dinham, S., and C. Scott. (2002). *The International Teacher 2000 Project: An international study of teacher and school executive satisfaction, motivation and health in Australia, England, USA, Malta and New Zealand*. Paper presented to, *the Challenging Futures Conference*, February, in Armidale, Australia.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Ερωτοκρίτου, Μ. (1996). Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και Κυπριακή Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89, 55-66.
- Evans, L. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*, London: Paul Chapman.
- European Agency for Development in Special Needs Education. Lisbon Declaration. (2007). Young People's Views on Inclusive Education. Διαθέσιμο στο https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education_declaration_en.pdf (10/08/2019).
- European Commission (DGXXII). (1996). *The Charter of Luxembourg*. Διαθέσιμο στο <https://www.european-agency.org/sites/default/files/CHARTER-of-LUXEMBOURG-November-1996.pdf> (10/08/2019).
- Fernet, C., Senecal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16, 2, 256-279.
- Ferreira, M., Cardoso, A. P., & Abrantes, J. L. (2011). Motivation and relationship of the student with the school as factors involved in the perceived learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1707-1714.
- Flores, M. A. (2001). Person and Context in Becoming a New Teacher. *Journal of Education in Teaching*, 23, 145-165.
- Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Bishop, N. (2010). Instructional Adaptation for Students at Risk. *The Journal of Educational Research*, 86, 2, 70-84.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change (4th ed.)*. New York: Teachers College Press.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Greenglass, E. R., & Burke, R. J. (2003). Teacher stress. In M. F. Dollard, A. H. Winefield, & H. R. Winefield (Eds.), *Occupational stress in the service professions*, 213–236. New York, NY: Taylor and Francis.
- Greenwood, G. E., Olejnik, S. F., & Parkay, F. W. (1990). Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research & Development in Education*, 23, 102-106.
- Grolnick, W.S. and Ryan, R.M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology* 52, 890–98.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21, 245-259.

- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826}.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the Nature of Man*. New York: World Publishing Co.
- Herzberg, F. (1968). One More Time: Do you Motivate Employees? *Harvard Business Review*, January - February 1968, 53-62.
- Herzberg, F. (1968). *Work and the nature of man*. London: Staples.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The Motivation to Work*. New York: Wiley.
- Ηλιοφώτου, Μ., Γεωργίου, Μ., & Σωκράτους, Μ. Δ. (2014). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: θεωρία και σύγχρονη έρευνα*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Ίων.
- Hoy, W. K., Miskel, C. (2013). *Educational Administration. Theory, Research and Pravrice. (9th Edition)*. New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' Sense of Efficacy and the Organizational Health of Schools. *The Elementary School Journal*, 93, 4.
- Jarolimek, J., Foster, C., & Kellough, R. (2005). *Teaching and learning in the elementary school*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Jesus, S.N., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 1, 119-134.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2009). *Πογμές στο παρόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Imants, J., & Van Zoelen, A. (1995). Teachers' Sickness Absence in Primary Schools, School Climate and Teachers' Sense of Efficacy. *School Organisation*, 15, 1, 77-86.
- Kafetsios, K., & Loumakou, M. (2007). A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction. *International Journal of Work Organization and Emotion*, 2, 71 - 87.
- Kafetsios, K., Nezlek, J.B., & Vassilakou, T. (2012). Relationships Between Leaders' and Subordinates' Emotion Regulation and Satisfaction and Affect at Work, *The Journal of Social Psychology*, 152, 4, 436-457.
- 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, 712-722.
- Kaldi, S. (2009a). Student teachers' perceptions of self- competence in and emotions/stress about teaching in initial teacher education. *Educational Studies*, 35, 3, 349-360.
- Kaldi, S., & Xafakos, E. (2017). Student teachers' school teaching practice: The relation amongst perceived self-competence, motivation and sources of support. *Teaching and Teacher Education*, 67, 246-258.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-Βιομηχανική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Karaköse, T., & Kocabas, I. (2006). The effect of teachers' expectations on job satisfaction and motivation in private and public schools. *Journal of Theory and Practice in Education*, 2, 1, 3-14.
- Katzenmeyer, M., & G, Moller. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kehr, H. M. (2004). Integrating implicit motives, explicit motives, and perceived abilities: The compensatory model of work motivation and volition. *Academy of management review*, 29, 3, 479-499.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of the Teachers' Self-Efficacy Scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 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.
- Κοντέλλη, Α. (2008). *Κίνητρα του δασκάλου*. Ελληνική Κοινωνική Έρευνα (Greek Social Research). Διαθέσιμο στο <http://epapanis.blogspot.com/> (20/06/2018).
- Κουστέλιος, Α., & Κουστέλιου, Ι. (2001). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 1, 30-39.
- Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International Journal of Educational Management*, 15, 7, 354-358.
- Koustelios, A. (2005). Physical education teachers' in Greece: Are they satisfied? *International Journal of Physical Education*, 42, 2, 85-90.
- Koustelios, A., Tsiligis, N., Zachopoulou, E., & Grammatikopoulos, V. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review*, 1, 8, 256-261.
- Κουτσελίνη, Μ. (2011). Διαφοροποίηση διδασκαλίας/μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Στο Κ. Χρυσαφίδης & Ρ. Σιβροπούλου (Επιμ.), *Αρχές και προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης. Αφιέρωμα στην Ευγενία Κουτσουβάνου*, 73-94. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κρουσταλάκης, Γ. (1992). *Αγωγή (εκπαίδευση) τυπική - άτυπη*. Παιδαγωγική - Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2003). Teacher evaluation in Cyprus: Some conceptual and methodological issues arising from teacher and school effectiveness research, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17, 21-40.
- Kyriakides, L., & Campbell R. J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures, *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23-36.
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (2012). *Τα κίνητρα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Lamm, T. (2000). *In the ideological whirlpool: education in the twentieth century*. Jerusalem: Magnes.
- Lent, R. W., Lopez, F. G., Brown, S. D., & Gore, P. A. (1996). Latent structure of the sources of mathematics self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 3, 292-308.
- Levesque, M., Blais, M. R., & Hess, U. (2004). Dynamique motivationnelle de l'épuisement et du bien-être chez des enseignants africains [Motivational dynamic of burnout and well-being among African teachers]. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36, 3, 190-201.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., & Sparrowe, R. T. (2000). An Examination of the Mediating Role of Psychological Empowerment on the Relations Between the Job, Interpersonal Relationships, and Work Outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 85, 3, 407 – 416.
- Liu, C., Borg, I., & Spector, P. E. (2004). Measurement equivalence of the German job satisfaction survey used in a multinational organization: Implications of Schwartz's culture model. *Journal of Applied Psychology*, 89, 1070-1082.
- 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, 1173–1184.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-336.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969–1980. *Psychological Bulletin*, 90, 1, 125-152.
- Maghradi, A., (1999). Assessing the effect of job satisfaction on managers. *International Journal of Value-Based Management*, 12, 1-12.
- Μακρή - Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης*. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/κής Εταιρείας Ελλάδος.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in school and clinic*, 41, 4, 218-227.

- Marzano, R. (2003). *What works in schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397 - 422.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 4, 370-396.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Matsui, T., Matusi, K., & Ohnishi, R. (1991). Mechanisms underlying math self-efficacy learning of college students. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 3, 225-238.
- McClelland, D.C. (1961). *The Achieving Society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- McDonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 15, 839-848.
- McInerney, D. M. (2012). School motivation. In N. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, 2966-2972. LLC: Springer Science & Business Media.
- Midgley, C., Fedlauffer, H., & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-258.
- Miskel, C., McDonald, D., Bloom, S. (1983). Structural and Expectancy Linkages within Schools and Organizational Effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 19, 1, 49-82.
- Moe, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough: The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1145-1153.
- Μπαμπινιώτης, Γ. Δ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων: ερμηνευτικό, ετυμολογικό, ορθογραφικό, συνωνύμων, αντιθέτων, κυρίων ονομάτων, επιστημονικών όρων, ακρωνύμιων*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2011). *Οδηγός εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: ΥΠ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. – Π.Ι.
- Μπρούζος, Α. (2002). Η επαγγελματική ικανοποίηση Ελλήνων δασκάλων. Στο: Καψάλης Δ. & Κατσίκης Ν., *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μπρούζος, Α. (2004). Ικανοποίηση των Δασκάλων από το Επάγγελμά τους. Στο Χατζηδήμου Δ., Ταρατόρη Ε., Κουγιουρούκη Μ. & Στραβάκου Π., *Πρακτικά 4 Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδ/κής Εταιρείας Ελλάδος*, Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: OxfordUniversity Press.
- Νασιάκου, Μ. (1982). *Η ψυχολογία σήμερα*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Nias, J., Southworth, G., & Yeomans, R. (1989). *Staff Relationships in the Primary School*. London: Cassell.
- Nuttin, J. (1984). *Motivation, Planning, and Action. A Relational Theory of Behavior Dynamics*. Leuven, Belgium: Leuven University Press and Erlbaum.
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2001). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία. Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξαφάκος, Ε., Παπαδήμας, Λ., Μπαντάνης, Χ., Μαράτος, Α., & Μπέκα, Α. (2017). Αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα και εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής. Διαθέσιμο στο <https://www.researchgate.net/publication/325107686> (14/08/2019).
- OECD. (2009). *The Professional Development of Teachers Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Διαθέσιμο στο <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> (14/08/2019).
- Oluble, N. P. (2006). Teachers Job Satisfaction and motivation for School Effectiveness: An Assessment. *Essays in education*, 18, 1-19.
- Ormrod, J. E. (2005). *Educational Psychology: Developing learners (5th Ed.)*. Uper Saddle River N. J: Merrill/ Prentice Hall
- Ormrod, J. E. (2007). *Human Learning (3rd Ed.)*. Upper Saddle River N. J.: Merrill Prentice Hall.
- Papanastasiou, E., & Zembylas, M. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42, 357-374.

- Papanastasiou, E., & Zembylas, M. (2005a). Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational research and Evaluation*, 11, 433-459.
- Papanastasiou, E., & Zembylas, M. (2005b). Job satisfaction variance among public and private Kindefgarden school teachers in Cyprus. *Educational Research*, 43, 147-167.
- Papanastasiou, E., & Zembylas, M. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare*, 36, 229-247.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από τη περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the teacher autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 100, 44-51.
- Pellegrini, E. K., Scandura, T. A., & Jayaraman, V. (2010). Cross-cultural generalizability of paternalistic leadership: An expansion of leader-member exchange theory. *Group & Organization Management*, 35, 391-420.
- Peters, L. H., Bhagat, R. S., O'Connor, E J. (1981). An Examination of the Independent and Joint Contributions of Organizational Commitment and Job Satisfaction on Employee Intentions to Quit. *Group & Organization Studies*, 6, 1, 73-82.
- Πλατσίδου, Μ., & Γωνίδα, Ε. (2005). Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Α. Καυάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, 159-182. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Πλατσίδου, Μ., & Ταρασιάδου, Α. (2015). Τα κίνητρα επαγγελματικής εξέλιξης των νηπιαγωγών και η επίδρασή τους στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 49, 145-160.
- Πυργιωτάκης, Ε. (1992). *Έλληνες δάσκαλοι: εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας τους*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Rabideau, S. T. (2005). Effects of achievement motivation on behavior. Διαθέσιμο στο <http://www.personalityresearch.org/papers/rabideau.html> (8/9/2018).
- Rigby, S., & Ryan, R. M. (2011). Glued to Games. *How video games draw us in and hold us spellbound*. Oxford: Praeger.
- Rimm - Kaufman, S. E., & Sawyer, B. E. (2004). Primary-Grade Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Attitudes toward Teaching, and Discipline and Teaching Practice Priorities in Relation to the "Responsive Classroom" Approach. *The Elementary School Journal*, 104, 4, 321 -341.
- Roeser, R.W., Arbretton, A.J., & Anderman, E.M. (1993). *The relations among teacher beliefs and practices and student motivation across the school year*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Ross, J.A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching*, 7, 49-74.
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Hannay, L. (2001). Effects of Teacher Efficacy on Computer Skills and Computer Cognitions of Canadian Students in Grades K-3. *The Elementary School Journal*, 102, 2.
- Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701-728.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 1, 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E.L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research* (3-33). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Σαϊτης, Χ. (1994). *Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης*. Αθήνα: Εκδόσεις του συγγραφέα.
- Σαϊτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία... στην πράξη (3η έκδ.)*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21, 2, 23-27.

- Σαλωνίτης, Π. (2002). Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Κορινθίας. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, 45, 53-75.
- Santrock, J. (2010). *Educational Psychology*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30, 3, 291-306.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: theory, research and applications (3rd Ed.)*. Upper Saddle River N. J.: Merrill Prentice Hall.
- Schwab, S. (2019). Teachers' student-specific self-efficacy in relation to teacher and student variables, *Educational Psychology*, 39, 1, 4-18
- Schwarzer, R. (1998). General Perceived Self-efficacy in 14 Cultures. Διαθέσιμο στο <http://userpage.fu-berlin.de/health/world14.htm> (06-04-2019).
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self- Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*, 57, 152 - 171.
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Daytner, G. T.(1999). Collective self-efficacy of teachers, in Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (eds), *Kollektive selbstwirksamkeits—Erwartung von lehren*. *Zeitschrift fur Sozialpsychologie*, 30, 4, 262-274.
- Shann, M. H. (1998). Professional Commitment and Satisfaction Among Teachers in Urban Middle Schools. *The Journal of Educational Research*, 92, 2, 67-73.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S.,(2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611–625.
- Scott, C., Dinham, S., & Brooks, R. (2003). The development of scales to measure teacher and school executive occupational satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 41, 1, 74-86.
- Seifert, T. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46, 137-149.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611–625.
- Slater, M.D. (1989.) Social influences and cognitive control as predictors of self-efficacy and eating behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 13, 3, 231-245.
- Somech, A., & Drach - Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: the relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 16, 649-659.
- Spear, M., Gould, K., & Lee, B. (2000). *Who would be a Teacher? A Review of Factors Motivating and Demotivating Prospective and Practicing Teachers*. Slough: NFER.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes and consequences*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Spence, S. H. (2018). Assessing anxiety disorders in children and adolescents. *Child and Adolescent Mental Health*, 23, 266–282.
- Steers, R., & Porter, W. (1991). *Motivation and work behavior*. New York: McGraw-Hill Inc. Lincoln.
- Ταρασιάδου, Α., & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική ικανοποίηση νηπιαγωγών: Ατομικές Διαφορές και Προβλεπτικοί Παράγοντες. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 141-154.
- Tomlinson, C. A. (2011). *Πώς να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Tschannen - Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tschannen - Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen - Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2002, April). *The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego: CA.

- Tsiligis, N., Zachopoulou, E., & Grammatikopoulos, V. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review, 1*, 8, 256-261.
- Tye, B. B., & O'Brien, L. (2002). Why are experienced teachers leaving the profession? *Phi Delta Kappan, 84*, 1, 124-132.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- ΥΠ.Π.Δ.Β.Μ.Θ – Π.Ι. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Διαθέσιμο στο http://ebooks.edu.gr/info/cps/27deppsaps_Nipiagogiou.pdf (10/08/2019).
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 83*, 981–1002.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C.P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends and future directions. *Advances in Motivation and Achievement, 16A*, 105–165.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley.
- Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. Στο Wertsch J. V (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: M. E. Sharpe, 144-188.
- Φαρσεδάκης, Ι. (2005). *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- ΦΕΚ 78/Α, Ν. 2817 (2000). *Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κι άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Διαθέσιμο στο <http://www.et.gr/> (11/08/2019).
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education, 47*, 120-130.
- Warr, P. (1987). *Work, unemployment, and mental health*. New York, NY, US: Oxford University Press.
- Weiner, B. (2006). *Social motivation, justice and the moral emotion*. Mahwah N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Werbach, K., Hunter, K. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Philadelphia: Wharton Digital Press
- Wheatley, K. F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education, 18*, 5-22.
- Wigfield, A., Wagner, A. L., Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (2004). *Competence, motivation, and identity development during adolescence*. New York, NY: Guilford Publications.
- Wisniewski, W. (1990). The job satisfaction of teachers in Poland. *Comparative Education, 26*, 2, 299-306.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education, 6*, 137-148.
- Wright, M., & Custer, R. (1998). Why They Enjoy Teaching: The Motivation of Outstanding Technology Teachers. *Journal of Technology Education, 9*, 2, 134-146.
- Χυτήρης, Λ. (2001). *Οργανωτική συμπεριφορά. Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Αθήνα: Interbooks.
- Ζαβλανός, Μ. (1999). *Οργάνωση και Διοίκηση, τόμος Β'*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
- Ζάχαρης, Δ. (2003). *Ψυχολογία της Παρώθησης και των Κινήτρων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *A journal of comparative education, 36*, 2, 229 – 247.
- Ζουρνατζή, Ε., Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Α., & Πιντζοπούλου, Ε. (2006). Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών φυσικής αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής, 3*, 2, 18-28.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ερωτηματολόγιο Έρευνας
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών "Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης"

Αγαπητή συναδέλφισσα, αγαπητέ συνάδελφε,
Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος μιας εμπειρικής έρευνας, που έχει ως στόχο να διερευνήσει τη συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα, τα κίνητρα και την επαγγελματική ικανοποίηση προϊσταμένων και εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης της Θεσσαλίας. Για το σκοπό αυτό ζητώ τη συνδρομή σας και σας παρακαλώ να απαντήσετε με ειλικρίνεια στις δηλώσεις και προτάσεις του ερωτηματολογίου, ακολουθώντας τις σχετικές οδηγίες. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, διασφαλίζεται η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων και τα δεδομένα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Τα συμπεράσματα της έρευνας θα σας γνωστοποιηθούν προσωπικά, εφόσον το επιθυμείτε. Η συμπλήρωση όλων των ερωτηματολογίων διαρκεί περίπου 15 λεπτά. Η συμπλήρωση και η επιστροφή του ερωτηματολογίου αποτελεί την αποδοχή σας να συμμετάσχετε στην έρευνα.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμβολή σας.

Ρούλα Σαργιώτη

Εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ60

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΠΜΣ "Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης"

Επικοινωνία: asargioti@uth.gr

ΕΝΟΤΗΤΑ Α. ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΕ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ/ΤΕΧΝΙΚΕΣ

Σημειώστε το βαθμό συμφωνίας στις παρακάτω δηλώσεις, σύμφωνα με την διπλανή κλίμακα:
1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ, 5= πάρα πολύ.

1	Θεωρώ ότι μπορώ να χρησιμοποιώ ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης των μαθητών μου.	1	2	3	4	5
2	Θεωρώ ότι μπορώ να δίνω περαιτέρω εξηγήσεις και παραδείγματα όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν έννοιες / μέρη της ενότητας.	1	2	3	4	5
3	Θεωρώ ότι μπορώ να διατυπώνω κατάλληλες ερωτήσεις στους μαθητές (συμπεριλαμβανομένων και των συμπληρωματικών ερωτήσεων).	1	2	3	4	5
4	Θεωρώ ότι μπορώ να χρησιμοποιώ ποικιλία εναλλακτικών τεχνικών επεξεργασίας της γνώσης (π.χ. καταγιγισμό ιδεών, χρήση εποπτικού υλικού κλπ.).	1	2	3	4	5
5	Θεωρώ ότι μπορώ να χρησιμοποιώ σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις (π.χ. ομαδοσυνεργατική, βιωματική μέθοδο κλπ.).	1	2	3	4	5
6	Θεωρώ ότι μπορώ να ανταποκριθώ σε δύσκολες ερωτήσεις που διατυπώνουν οι μαθητές.	1	2	3	4	5
7	Θεωρώ ότι μπορώ να αξιοποιήσω τα ενδιαφέροντα, προσωπικά βιώματα και εμπειρίες των μαθητών στις διδασκαλίες μου.	1	2	3	4	5
8	Θεωρώ ότι μπορώ να προσαρμόσω τη διδασκαλία μου στο αντίστοιχο γνωστικό επίπεδο μαθητών στην τάξη (π.χ. μαθητές με δυσκολίες μάθησης ή μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες).	1	2	3	4	5
9	Θεωρώ ότι μπορώ να αξιολογώ την καθημερινή εργασία των μαθητών.	1	2	3	4	5

10	Θεωρώ ότι μπορώ να παρουσιάσω αποτελεσματικά στην ολομέλεια της τάξης έννοιες/δεξιότητες για το υπό μελέτη θέμα/ενότητα.	1	2	3	4	5
11	Θεωρώ ότι μπορώ να κατευθύνω τους μαθητές να επεξεργαστούν μόνοι τους έννοιες/δεξιότητες του υπό μελέτη θέματος/ενότητας.	1	2	3	4	5
12	Θεωρώ ότι μπορώ να συντονίσω συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης για το υπό μελέτη θέμα/ενότητα.	1	2	3	4	5
13	Θεωρώ ότι μπορώ να υλοποιώ ελκυστικές δραστηριότητες για τους μαθητές.	1	2	3	4	5
14	Νιώθω ικανός/ή να δίνω τις απαραίτητες οδηγίες στους μαθητές πριν από την εκτέλεση εργασιών.	1	2	3	4	5
15	Θεωρώ ότι μπορώ να ελέγξω την άτακτη ή/και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη.	1	2	3	4	5
16	Θεωρώ ότι μπορώ να υποκινώ και να διατηρώ το ενδιαφέρον των μαθητών στις διδασκαλίες μου.	1	2	3	4	5
17	Θεωρώ ότι μπορώ να πείσω τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης.	1	2	3	4	5
18	Θεωρώ ότι μπορώ να διαχειριστώ την άτακτη ή/και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη.	1	2	3	4	5
19	Θεωρώ ότι μπορώ να παρέχω συνθήκες όπου υπάρχει κατανομή αρμοδιοτήτων ρουτίνας ώστε οι δραστηριότητες να κυλούν ομαλά.	1	2	3	4	5
20	Θεωρώ ότι μπορώ να εντάξω ένα αποτελεσματικό σύστημα ελέγχου της πειθαρχίας στην τάξη.	1	2	3	4	5
21	Θεωρώ ότι μπορώ να σταματώ καταστάσεις όπου λίγοι μαθητές προσπαθούν να διακόψουν τη ροή του μαθήματος με άτακτη συμπεριφορά.	1	2	3	4	5
22	Θεωρώ ότι μπορώ να ανταποκριθώ αποτελεσματικά σε μαθητές με παραβατική συμπεριφορά.	1	2	3	4	5
23	Θεωρώ ότι μπορώ να κάνω ξεκάθαρες τις απαιτήσεις μου ως προς την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών.	1	2	3	4	5
24	Θεωρώ ότι μπορώ να βελτιώσω την επίδοση των μαθητών που δυσκολεύονται	1	2	3	4	5
25	Θεωρώ ότι μπορώ να καλλιεργήσω την κριτική σκέψη και διερευνητική ικανότητα των μαθητών	1	2	3	4	5
26	Θεωρώ ότι μπορώ να αναπτύξω τη δημιουργικότητα των μαθητών	1	2	3	4	5
27	Θεωρώ ότι μπορώ να εμπλέξω όλους τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία ανεξάρτητα από το μαθησιακό επίπεδό τους.	1	2	3	4	5
28	Θεωρώ ότι μπορώ να βοηθήσω τους μαθητές να αγαπούν τη μάθηση.	1	2	3	4	5
29	Θεωρώ ότι μπορώ να δίνω την ευκαιρία στους μαθητές/τριες να ασχοληθούν με δραστηριότητες ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και ταλέντα τους.	1	2	3	4	5
30	Θεωρώ ότι μπορώ να δίνω αρκετό χρόνο στους μαθητές/τριες με δυσκολίες μάθησης να ανταποκριθούν στις μαθησιακές δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
31	Θεωρώ ότι μπορώ να ανταποκριθώ στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (π.χ. αλλοδαπούς μαθητές).	1	2	3	4	5

ΕΝΟΤΗΤΑ Β. ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

		Βαθμός συμφωνίας ⇨				
Στη διδασκαλία μου αντιμετωπίζω δυσκολίες σε σχέση με:		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	την πειθαρχία στην τάξη	1	2	3	4	5
2	την αντιμετώπιση από τις συναδέλφους	1	2	3	4	5
3	την αντιμετώπιση από τους μαθητές/τριες	1	2	3	4	5
4	την αντιμετώπιση από την προϊσταμένη	1	2	3	4	5
5	το σχεδιασμό της διδασκαλίας	1	2	3	4	5
6	τη διεξαγωγή της διδασκαλίας	1	2	3	4	5
7	την εύρεση πηγών πληροφόρησης	1	2	3	4	5
8	την εύρεση εποπτικού υλικού	1	2	3	4	5
9	τη χρήση του εποπτικού υλικού	1	2	3	4	5
10	τη διδασκαλία σε τάξεις με την παρουσία αλλοδαπών μαθητών	1	2	3	4	5
11	τη διδασκαλία μαθητών/τριών με δυσκολίες μάθησης	1	2	3	4	5
12	το περιεχόμενο κάποιων γνωστικών περιοχών (π.χ. Φυσικές Επιστήμες, Γλώσσα, Μαθηματικά, κλπ.)	1	2	3	4	5

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ. – ΚΙΝΗΤΡΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Σημειώστε το βαθμό συμφωνίας στις παρακάτω δηλώσεις, σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα: 1= διαφωνώ, 2= μάλλον διαφωνώ, 3= Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4= μάλλον συμφωνώ, 5= συμφωνώ.

1	Θεωρώ ότι η διδασκαλία είναι ένα ευχάριστο έργο (IR)	1	2	3	4	5
2	Θεωρώ ότι είναι σημαντικό για εμένα να διδάξω (IM)	1	2	3	4	5
3	Θεωρώ ότι οι διδασκαλίες μου είναι σημαντικές για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (IR)	1	2	3	4	5
4	Θεωρώ πως, αν δεν διδάξω, θα αισθανθώ άσχημα (IntroR)	1	2	3	4	5
5	Θεωρώ πως, αν δεν διδάξω, θα νιώσω ενοχές (IntroR)	1	2	3	4	5
6	Θεωρώ ότι η διδασκαλία είναι μια ενδιαφέρουσα εμπειρία (IM)	1	2	3	4	5
7	Μου αρέσει να διδάσκω (IM)	1	2	3	4	5
8	Θεωρώ ότι η διδασκαλία μου επιτρέπει να κατακτώ επαγγελματικούς στόχους που είναι σημαντικοί (IR)	1	2	3	4	5
9	Δεν γνωρίζω - μερικές φορές - δε βρίσκω το λόγο να διδάσκω (A)	1	2	3	4	5
10	Δεν αναγνωρίζω πάντα την αναγκαιότητα της διδασκαλίας (A)	1	2	3	4	5
11	Κατανοούσα γιατί έπρεπε να διδάξω, αλλά πλέον δεν αναγνωρίζω κάποιο λόγο ή αναγκαιότητα (A)	1	2	3	4	5

ΕΝΟΤΗΤΑ Δ. ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ

Σημειώστε το βαθμό συμφωνίας στις παρακάτω δηλώσεις, σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα: 0= καθόλου, 1= λίγο, 2= αρκετά, 3= πολύ, 4= πάρα πολύ.

1	Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα	0	1	2	3	4
2	Αισθάνομαι πολύ ικανοποιημένη/νος από την δουλειά μου	0	1	2	3	4
3	Φαίνεται πως οι φίλοι μου θεωρούν πιο ενδιαφέρουσες τις δουλειές τους	0	1	2	3	4

4	Αν ξεκινούσα από την αρχή, θα επέλεγα την ίδια δουλειά	0	1	2	3	4
5	Συχνά βαριέμαι τη δουλειά μου	0	1	2	3	4
6	Όταν τελειώνω από τη δουλειά μου, αισθάνομαι πως έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο	0	1	2	3	4
7	Είμαι δυσαρεστημένη/νος από τη δουλειά μου	0	1	2	3	4
8	Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου	0	1	2	3	4
9	Είμαι ικανοποιημένη/νος από την κοινωνική επαφή που έχω μέσω της δουλειάς μου	0	1	2	3	4
10	Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές	0	1	2	3	4
11	Νομίζω πως η κάθε μέρα δουλειάς δεν τελειώνει ποτέ	0	1	2	3	4
12	Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένη/νος με τη δουλειά μου	0	1	2	3	4

ΕΝΟΤΗΤΑ Ε. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Παρακαλώ, για τα στοιχεία που ζητούνται, να σημειώσετε στο αντίστοιχο πλαίσιο.

Φύλο: Άνδρας: Γυναίκα:

Ηλικία: Ως 30: 31 – 40: 41-50: 51-60: >60:

Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμος: Γάμος ή συμβίωση: Παιδί/διά στο σπίτι: ναι όχι

Οργανικότητα Σχολείου: 1/θέσιο: 2/θέσιο: 3/θέσιο: 4/θέσιο:

Περιοχή Σχολείου: Αστική: Ημιαστική: Αγροτική:

Έτη υπηρεσίας: < 10: 11- 20: 21-30: >30:

Σχέση εργασίας: Μόνιμη/ος: Αναπληρώτρια/τής:

Πρόσθετες σπουδές: Εξομοίωση: Δεύτερο πτυχίο: Μεταπτυχιακό: Άλλο:.....

Υπηρετείτε σε θέση Ευθύνης στο Σχολείο; Ναι: Όχι:

Αν ναι... 1-3 έτη: 4-6 έτη: > 6 έτη:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 17. Τεστ κανονικότητας εξαρτημένων μεταβλητών ως προς το φύλο.

	φύλο	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	df	Sig.
Διδ. Αυτοαποτελεσματικότητα	άνδρας	,229	5	,200*
	γυναίκα	,065	155	,200*
Ικανότητα εκπαίδευσης	άνδρας	,250	5	,200*
	γυναίκα	,101	155	,001
Διαχείριση τάξης	άνδρας	,202	5	,200*
	γυναίκα	,080	155	,018
Ενδιαφέρον μαθητών	άνδρας	,235	5	,200*
	γυναίκα	,073	155	,042
Διαχείριση ετερογένειας	άνδρας	,237	5	,200*
	γυναίκα	,107	155	,000
Δυσκολίες διδασκαλίας	άνδρας	,226	5	,200*
	γυναίκα	,137	155	,000
Κίνητρα	άνδρας	,225	5	,200*
	γυναίκα	,169	155	,000
Εσωτερικό κίνητρο	άνδρας	,473	5	,001
	γυναίκα	,467	155	,000
Αναγνωρισμένη ρύθμιση	άνδρας	,231	5	,200*
	γυναίκα	,240	155	,000
Ενσωματωμένη ρύθμιση	άνδρας	,324	5	,095
	γυναίκα	,196	155	,000
Έλλειψη κινήτρου	άνδρας	,290	5	,197
	γυναίκα	,345	155	,000
Ικανοποίηση από την εργασία	άνδρας	,250	5	,200*
	γυναίκα	,097	155	,001

*. Ακολουθούν κανονική κατανομή.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 18. T Test εξαρτημένων μεταβλητών ως προς το φύλο.

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Differenc e	95% Confidence Interval of the Difference Lower Upper		
	Equal variances assumed									
Διδ. Αυτοαποτελεσματικότητα	,362	,548	,368	158	,713	,08561	,23272	-,37403	,54524	
Ικανότητα εκπαίδευσης	,010	,919	-,527	158	,599	-,13226	,25083	-,62767	,36315	
Διαχείριση τάξης	,087	,769	1,165	158	,246	,30405	,26093	-,21131	,81942	
Ενδιαφέρον μαθητών	,648	,422	-,461	158	,645	-,11889	,25793	-,62833	,39054	
Διαχείριση ετερογένειας	3,357	,069	,137	158	,891	,03871	,28259	-,51944	,59686	
Δυσκολίες διδασκαλίας	,724	,396	,814	158	,417	,13656	,16777	-,19479	,46791	
Κίνητρα	2,477	,118	-,512	158	,610	-,10968	,21442	-,53317	,31382	
Εσωτερικό κίνητρο	,688	,408	-,389	158	,698	-,06022	,15475	-,36586	,24543	
Αναγνωρισμένη ρύθμιση	2,242	,136	-1,284	158	,201	-,31398	,24448	-,79684	,16889	
Ενσωματωμένη ρύθμιση	,664	,416	,256	158	,799	,12258	,47938	-,82423	1,06940	
Έλλειψη κινήτρου	1,358	,246	1,379	158	,170	,49677	,36026	-,21477	1,20831	
Ικανοποίηση από την εργασία	,070	,792	-1,087	158	,279	-,24785	,22806	-,69829	,20259	

Πίνακας 19. Nonparametric Test εξαρτημένων μεταβλητών ως προς την οικογενειακή κατάσταση.

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of αναγνωρισμένη ρύθμιση is the same across categories of οικογενειακή κατάσταση.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,011	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of κίνητρα is the same across categories of οικογενειακή κατάσταση.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,044	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of εσωτερικό κίνητρο is the same across categories of οικογενειακή κατάσταση.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,097	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of ικανοποίηση από την εργασία is the same across categories of οικογενειακή κατάσταση.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,124	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of ικανότητα εκπαίδευσης is the same across categories of οικογενειακή κατάσταση.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,172	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of IntroR is the same across categories of οικογ. κατάσταση.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,274	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of έλλειψη κινήτρου is the same across categories of οικογενειακή κατάσταση.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,339	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of ενδιαφέρον μαθητών is the same across categories of οικογενειακή κατάσταση.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,540	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of διαχείριση τάξης is the same across categories of οικογενειακή κατάσταση.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,640	Retain the null hypothesis.
10	The distribution of διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα is the same across categories of οικογενειακή κατάσταση.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,741	Retain the null hypothesis.
11	The distribution of δυσκολίες διδασκαλίας is the same across categories of οικογενειακή κατάσταση.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,798	Retain the null hypothesis.
12	The distribution of διαχείριση ετερογένειας is the same across categories of οικογενειακή κατάσταση.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,827	Retain the null hypothesis.

The significance level is ,05.

Πίνακας 20. Descriptives

	Θέση ευθύνης (έτη)	N	Mean	Minimum	Maximum
Διαχείριση ετερογένειας	όχι	92	3,7364	2,50	5,00
	1-3	12	3,6458	2,75	4,75
	4-6	28	4,0714	3,00	5,00
	πάνω από 6	28	3,8750	3,00	5,00
	Total	160	3,8125	2,50	5,00
Ικανοποίηση από την εργασία	όχι	92	3,2120	1,67	4,00
	1-3	12	2,8611	1,92	3,83
	4-6	28	3,2173	1,92	3,83
	πάνω από 6	28	3,0417	1,92	3,83
	Total	160	3,1568	1,67	4,00

Πίνακας 21. ANOVA εξαρτημένων μεταβλητών ως προς τα έτη υπηρετήσεως σε θέση ευθύνης.

		Sum of Squares	df	F	Sig.
Διαχείριση ετερογένειας	Between Groups	2,853	3	2,546	,058
	Within Groups	58,272	156		
	Total	61,125	159		
Ικανοποίηση από την εργασία	Between Groups	1,803	3	2,447	,066
	Within Groups	38,300	156		
	Total	40,102	159		

Πίνακας 22. Multiple Comparisons. Post Hoc Tests Scheffe.

Dependent Variable	(I) έτη θέσης ευθύνης	(J) έτη θέσης ευθύνης	Mean Difference (I-J)	Sig.
Διαχείριση ετερογένειας	όχι	1-3	,09058	,972
		4-6	-,33502	,096
		πάνω από 6	-,13859	,776
	1-3	όχι	-,09058	,972
		4-6	-,42560	,258
		πάνω από 6	-,22917	,758
	4-6	όχι	,33502	,096
		1-3	,42560	,258
		πάνω από 6	,19643	,695
	πάνω από 6	όχι	,13859	,776
		1-3	,22917	,758
		4-6	-,19643	,695
Ικανοποίηση από την εργασία	όχι	1-3	,35085	,154
		4-6	-,00531	1,000
		πάνω από 6	,17029	,471
	1-3	όχι	-,35085	,154
		4-6	-,35615	,231
		πάνω από 6	-,18056	,773
	4-6	όχι	,00531	1,000
		1-3	,35615	,231
		πάνω από 6	,17560	,625
	πάνω από 6	όχι	-,17029	,471
		1-3	,18056	,773
		4-6	-,17560	,625

Πίνακας 23. ANOVA των εξαρτημένων μεταβλητών ως προς την ηλικία.

		Sum of Squares	df	F	Sig.
Διδ. Αυτοαποτελεσματικότητα	Between Groups	1,855	3	2,434	,067
	Within Groups	39,628	156		
	Total	41,483	159		
Ικανότητα διδασκαλίας	Between Groups	2,695	3	3,078	,029
	Within Groups	45,539	156		
	Total	48,235	159		
Διαχείριση τάξης	Between Groups	2,394	3	2,482	,063
	Within Groups	50,161	156		
	Total	52,555	159		
Ενδιαφέρον μαθητών	Between Groups	1,403	3	1,472	,224
	Within Groups	49,580	156		
	Total	50,984	159		
Διαχείριση ετερογένειας	Between Groups	,914	3	,790	,501
	Within Groups	60,211	156		
	Total	61,125	159		
Δυσκολίες διδασκαλίας	Between Groups	,858	3	2,147	,097
	Within Groups	20,773	156		
	Total	21,630	159		
κίνητρα	Between Groups	,018	3	,026	,994
	Within Groups	35,226	156		
	Total	35,244	159		
Εσωτερικό κίνητρο	Between Groups	,133	3	,379	,769
	Within Groups	18,212	156		
	Total	18,344	159		
Αναγνωρισμένη ρύθμιση	Between Groups	,207	3	,234	,872
	Within Groups	46,012	156		
	Total	46,219	159		
Ενσωματωμένη ρύθμιση	Between Groups	,201	3	,059	,981
	Within Groups	175,743	156		
	Total	175,944	159		
Έλλειψη κινήτρου	Between Groups	,797	3	,416	,742
	Within Groups	99,724	156		
	Total	100,522	159		
Ικανοποίηση από την εργασία	Between Groups	,442	3	,579	,630
	Within Groups	39,661	156		
	Total	40,102	159		

Πίνακας 24. Multiple Comparisons. Post Hoc Test Scheffe.

	(I) ηλικία	(J) ηλικία	Mean Difference (I-J)	Sig.
Ικανότητα διδασκαλίας	ως 30	31-40	-,93333	,142
		41-50	-1,09524*	,050
		51-60	-1,01488	,082
	31-40	ως 30	,93333	,142
		41-50	-,16190	,639
		51-60	-,08155	,941
	41-50	ως 30	1,09524*	,050
		31-40	,16190	,639
		51-60	,08036	,869
	51-60	ως 30	1,01488	,082
		31-40	,08155	,941
		41-50	-,08036	,869

Πίνακας 30. Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
2	,580 ^a	,336	,324	,41299	1,642

a. Predictors: (Constant), Εσωτερικό κίνητρο, ενδιαφέρον μαθητών, δυσκολίες διδασκαλίας.

b. Dependent Variable: Ικανοποίηση από την εργασία.

Πίνακας 31. ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
2	Regression	13,494	3	4,498	26,372	,000 ^b
	Residual	26,608	156	,171		
	Total	40,102	159			

a. Dependent Variable: Ικανοποίηση από την εργασία.

b. Predictors: (Constant), Εσωτερικό κίνητρο, ενδιαφέρον μαθητών, δυσκολίες διδασκαλίας.

Πίνακας 32. Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	
	B	Std. Error	Beta			
	(Constant)	-,580	,633			
2	Ενδιαφέρον μαθητών	,172	,065	,194	2,628	,009
	Δυσκολίες διδασκαλίας	-,125	,104	-,092	-1,204	,231
	Εσωτερικό κίνητρο	,666	,103	,450	6,444	,000

a. Dependent Variable: Ικανοποίηση από την εργασία.