



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών  
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

**«Η αυτο - αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ικανοποίηση από τη ζωή τους»**

Μουσαδάκη Στυλιανή (Α.Μ.: ΣΧΨ2022015)

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σχολική Ψυχολογία»

Ακαδημαϊκό έτος 2022-2023

Ειδίκευση: Εφαρμογές στη Σχολική Κοινότητα

Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Επιβλέποντες καθηγητές: Λαμπροπούλου Αικατερίνη, Φιλιππάτου Διαμάντω, Μουταβελής Ανδριανός

**Σημείωμα της Συγγραφέως**

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί διπλωματική εργασία που συντάχθηκε για το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εφαρμογές της Ψυχολογίας στη Σχολική Κοινότητα», του Τμήματος Ψυχολογίας, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε τον Ιούνιο του 2023.

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

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της αυτό-αποτελεσματικότητας και της ικανοποίησης από τη ζωή των εκπαιδευτικών και η σχέση δημογραφικών μεταβλητών με τις υπό εξέταση έννοιες. Στην έρευνα συμμετείχαν 340 εκπαιδευτικοί, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορα σχολεία της Ελλάδας. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Κλίμακα Ικανοποίησης από τη Ζωή» (Diener et al., 1985) και η «Κλίμακα της Αυτό-αποτελεσματικότητας» των Tschannen-Moran, & Hoy (2001). Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποιημένοι από τη ζωή τους, αλλά αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει απόκλιση από την ιδανική ζωή που θα επιθυμούσαν να έχουν. Δεν βρέθηκε καμία συσχέτιση με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους. Αντιθέτως, στην κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας, βρέθηκαν συσχετίσεις με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και με τις επιμέρους κλίμακες διαχείρισης της τάξης και των εκπαιδευτικών πρακτικών. Τέλος, προέκυψε στατιστικώς σημαντική αλλά χαμηλή συσχέτιση ανάμεσα στις δύο κλίμακες. Τα αποτελέσματα που σχετίζονται με την ικανοποίηση από τη ζωή των εκπαιδευτικών τονίζουν τη σημασία της υποστήριξης για τη βελτίωση της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους, ώστε οι εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών.

**Λέξεις – Κλειδιά:** Εκπαιδευτικοί, αυτο-αποτελεσματικότητα, ικανοποίηση από τη ζωή, σχολικό περιβάλλον

## **Abstract**

The purpose of this research is to study the self-efficacy and life satisfaction of teachers and the relationship of demographic variables with the concepts under consideration. 340 primary and secondary teachers from various schools in Greece participated in the survey. The "Life Satisfaction Scale" questionnaire (Diener et al., 1985) and the "Self-Efficacy Scale" by Tschannen-Moran, & WoolfolkHoy (2001) were used for data collection. The results of the research showed that the teachers feel satisfied with their lives, but they perceive that there is a deviation from the ideal life they would like to have. No correlation was found with their demographic and occupational characteristics. On the contrary, in the self-efficacy scale, correlations were found with the demographic characteristics and with the individual scales of classroom management and educational practices. Finally, a statistically significant but low correlation emerged between the two scales. The results related to teachers' life satisfaction emphasize the importance of support to improve their self-efficacy, so that the educational practices they implement meet the needs of students.

**Keywords:** Teachers, self-efficacy, life satisfaction, school environment

## Πρόλογος

Το επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με ένα σύνολο αποτελεσμάτων που επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς ως άτομα και επαγγελματίες, αλλά και τους μαθητές τους. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, έχει βρεθεί μια σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας και την ανθεκτικότητα, την ποιότητα της διδασκαλίας και της επιλογής των διδακτικών πρακτικών, την επαγγελματική δέσμευση, την ικανοποίηση από την εργασία, τις διδακτικές επιδόσεις και την επαγγελματική εξουθένωση (Klassen & Tze, 2014) .

Παράλληλα, το επίπεδο των αντιλήψεων αυτό-αποτελεσματικότητας σχετίζεται άμεσα με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, διότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας, δημιουργούν συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης και χρησιμοποιούν μεθόδους διδασκαλίας με επίκεντρο τους μαθητές, κατανοώντας τις βαθύτερες ανάγκες τους (Pfitzner-Eden, 2016· Woodcock et al., 2019). Επιπλέον, αυτοί οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο πιθανό να επιμείνουν μπροστά σε αναδυόμενες δυσκολίες ή να χρησιμοποιούν ένα ευρύτερο φάσμα τεχνικών διδασκαλίας, οι οποίες ενδέχεται να ταιριάζουν καλύτερα στις ποικίλες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στην τάξη (Darling-Hammond et al., 2020).

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις αρμοδιότητές τους, στις υποχρεώσεις και στις προκλήσεις που σχετίζονται με την επαγγελματική τους δραστηριότητα, ενισχύει τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση και βελτιώνει τις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός του εργασιακού περιβάλλοντος (Barni et al., 2019). Έχει αναφερθεί στο παρελθόν η σχέση που συνδέει την ικανοποίηση από τη ζωή με την υποκειμενική ευημερία.

Η ικανοποίηση από τη ζωή είναι το γνωστικό συστατικό της υποκειμενικής ευημερίας και αναφέρεται στις συνολικές αξιολογήσεις των ατόμων για τη ζωή τους. Η ικανοποίηση από τη ζωή είναι μια πολυδιάστατη έννοια που επηρεάζεται από την κατάσταση της σωματικής και ψυχολογικής υγείας του ατόμου και τις κοινωνικές, οικονομικές και επαγγελματικές πτυχές που βιώνει (Luque-Reca et al., 2022).

Περιορισμένος αριθμός ερευνών έχει ασχοληθεί με την ικανοποίηση από τη ζωή των εκπαιδευτικών και τις μεταβλητές από τις οποίες επηρεάζεται. Η διδασκαλία είναι ένα εξαιρετικά απαιτητικό επάγγελμα συναισθηματικά, το οποίο συχνά επηρεάζει την αντιλαμβανόμενη ικανοποίηση από τη ζωή (Li et al., 2022). Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από θετικές αυτοαντιλήψεις, απολαμβάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις θετικές συναισθηματικές καταστάσεις και ως εκ τούτου δηλώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή (Lee & Shin, 2017).

Μετα-αναλύσεις έχουν δείξει ότι τα προγράμματα κοινωνικο-συναισθηματικής κατάρτισης σε εκπαιδευτικούς είναι αποτελεσματικά, όχι μόνο για την ενίσχυση της συναισθηματικής κατάστασης, αλλά επειδή βελτιώνουν την προσωπική ευημερία και μειώνουν την ψυχολογική δυσφορία (Oliveira et al., 2021).

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται ορισμοί και έννοιες των όρων αυτό-αποτελεσματικότητα και ικανοποίηση από τη ζωή, οι παράγοντες που επηρεάζουν το επίπεδό τους και παρατίθενται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εννοιών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι έννοιες αναφορικά με τη δημιουργία σχολικού κλίματος, της διδακτικής απόδοσης και της οργάνωσης της σχολικής δομής. Τέλος, παρουσιάζονται οι τρόποι αξιολόγησης του επιπέδου αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Στο δεύτερο μέρος, αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας και ειδικότερα παρουσιάζονται ο σκοπός, το δείγμα που επιλέχτηκε, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, τα εργαλεία της μελέτης και η στατιστική μέθοδος που ακολουθήθηκε για την ανάλυσή τους. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων, συζητούνται τα ευρήματα που προέκυψαν, εξάγονται συμπεράσματα και διατυπώνονται οι ανάλογες προτάσεις.

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	1
Πρόλογος .....	3
Κατάλογος Πινάκων .....	7
Ορισμός και Εννοιολογική Προσέγγιση του όρου Αυτό-αποτελεσματικότητα .....	10
Πηγές Διαμόρφωσης της Αυτό-αποτελεσματικότητας	11
Η Σχέση της Αυτό-αποτελεσματικότητας με την Συμπεριφορά και την Εργασιακή Απόδοση	15
Αυτό-αποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών	18
Αυτό-αποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών, Σχολικό Κλίμα και Διδακτική Απόδοση	22
Αξιολόγηση Αυτό-αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών	25
Ικανοποίηση από τη Ζωή.....	28
Εννοιολογική Προσέγγιση και Ορισμός της Ικανοποίησης από τη Ζωή	28
Παράγοντες που Επηρεάζουν το Επίπεδο Ικανοποίησης από τη Ζωή	29
Ικανοποίηση από τη Ζωή και Εκπαιδευτικοί	33
Παράγοντες που Επηρεάζουν το Επίπεδο Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών	37
Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών, της Αυτό-αποτελεσματικότητας, του Σχολικού Κλίματος και της Οργάνωσης της Σχολικής Δομής	39
Σκοπός της Μελέτης	44
Μεθοδολογία.....	45
Συμμετέχοντες	45
Μέσα συλλογής Δεδομένων	48
Αποτελέσματα.....	52
Στατιστική ανάλυση Δεδομένων	52
Περιγραφική ανάλυση της Κλίμακας Ικανοποίησης από τη Ζωή	53
Περιγραφική ανάλυση της Κλίμακας Αυτό-αποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών	54
Υπολογισμός Συναφειών	55
Συγκρίσεις Μέσων Όρων και Διαμέσων	56
Ανάλυση παλινδρόμησης	65
Συζήτηση.....	67
Περιορισμοί της έρευνας	78
Συμπεράσματα και Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	78
Βιβλιογραφία.....	82

## **Κατάλογος Πινάκων**

### **Πίνακας 1**

*Κατανομές συχνότητας των δημογραφικών  
χαρακτηριστικών.....46*

### **Πίνακας 2**

*Περιγραφική ανάλυση και δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας της Κλίμακας Ικανοποίησης από τη  
Ζωή.....53*

### **Πίνακας 3**

*Περιγραφική ανάλυση και δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας της Κλίμακας Αυτό-  
αποτελεσματικότητας  
Εκπαιδευτικών.....55*

### **Πίνακας 4**

*Συσχετίσεις όλων των κλιμάκων της  
έρευνας.....56*

### **Πίνακας 5**

*Παραμετρικός με το Κριτήριο t-test για τον έλεγχο της σχέσης Αυτό-αποτελεσματικότητας με το  
φύλο.....57*

### **Πίνακας 6**



*Μη Παραμετρικός Έλεγχος με το Κριτήριο Mann-Whitney 2 Ανεξάρτητων Δειγμάτων για τον έλεγχο της σχέσης Ικανοποίησης και Αυτό-αποτελεσματικότητας με το φύλο.....58*

### **Πίνακας 7**

*Παραμετρικός Έλεγχος με ANOVA για τον έλεγχο της σχέσης Ικανοποίησης και Αυτό-αποτελεσματικότητας με την ηλικία.....58*

### **Πίνακας 8**

*Μη Παραμετρικός Έλεγχος με Kruskal-Wallis Ανεξάρτητων Δειγμάτων για τον έλεγχο της σχέσης Ικανοποίησης και Αυτό-αποτελεσματικότητας με την ηλικία.....59*

### **Πίνακας 9**

*Μη Παραμετρικός Έλεγχος με το Κριτήριο Mann-Whitney 2 Ανεξάρτητων Δειγμάτων για τον έλεγχο της σχέσης Ικανοποίησης και Αυτό-αποτελεσματικότητας με το επίπεδο σπουδών..... 60*

### **Πίνακας 10**

*Μη Παραμετρικός Έλεγχος με το Κριτήριο Mann-Whitney 2 Ανεξάρτητων Δειγμάτων για τον έλεγχο της σχέσης Ικανοποίησης και Αυτό-αποτελεσματικότητας με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί.....61*

### **Πίνακας 11**

<i>Μη Παραμετρικός Έλεγχος με το Κριτήριο Mann-Whitney 2 Ανεξάρτητων Δειγμάτων για τον έλεγχο της σχέσης Ικανοποίησης και Αυτό-αποτελεσματικότητας με την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί.....</i>	<i>62</i>
---	-----------

### **Πίνακας 12**

<i>Μη Παραμετρικός Έλεγχος με το Κριτήριο Kruskal-Wallis Ανεξάρτητων Δειγμάτων για τον έλεγχο της σχέσης Ικανοποίησης και Αυτό-αποτελεσματικότητας με τα έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός.....</i>	<i>63</i>
---	-----------

### **Πίνακας 13**

<i>Μη Παραμετρικός Έλεγχος με το Κριτήριο Mann-Whitney 2 Ανεξάρτητων Δειγμάτων για τον έλεγχο της σχέσης Ικανοποίησης και Αυτό-αποτελεσματικότητας με το αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο σχετικό με την υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....</i>	<i>65</i>
---	-----------

### **Πίνακας 14**

<i>Ανάλυση Παλινδρόμησης.....</i>	<i>66</i>
-----------------------------------	-----------

## **Ορισμός και Εννοιολογική Προσέγγιση του όρου Αυτό-αποτελεσματικότητα**

Η κοινωνιογνωστική θεωρία παρέχει έναν μηχανισμό για τη βαθύτερη γνώση του εαυτού, ένα πλαίσιο για την πρόβλεψη της συμπεριφοράς και μια θεωρία μάθησης και αλλαγής, όπου τα άτομα συμμετέχουν ενεργά και επηρεάζουν τη δική τους ανάπτυξη και αυτοανανέωση με την πάροδο του χρόνου. Στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας αναπτύχθηκε και η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας (Alvarez-Risco, 2022)

Ο Albert Bandura υπήρξε ο πρώτος ερευνητής της αυτό-αποτελεσματικότητας, την οποία όρισε ως την πίστη στις ικανότητες που διαθέτει ένα άτομο προκειμένου να οργανώνει αλλά και να πράττει τις ενέργειες που είναι απαραίτητες ώστε να επιτύχει συγκεκριμένους στόχους (Bandura, 1997). Στη συνέχεια υποστήριξε, ότι μόλις το άτομο ολοκληρώσει τις απαιτούμενες διεργασίες για την ανάπτυξη της αυτό-αποτελεσματικότητάς του, καταβάλει προσπάθεια ώστε να ρυθμίζει-προσαρμόζει τη συμπεριφορά του και τις συναισθηματικές του αντιδράσεις, στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Διαμορφώνει, δηλαδή, πεποιθήσεις οι οποίες είναι προσαρμοσμένες σε συγκεκριμένο πλαίσιο και ανθεκτικές στις αλλαγές που προκύπτουν. Της διεργασίας αυτής, εξαιρούνται οι συνθήκες που αμφισβητούν προϋπάρχουσες στάσεις, απέναντι στις ικανότητες κάποιου ατόμου (Bandura, 2001·Tschannen-Moran & Johnson, 2011).

Σύμφωνα με την περιγραφή του Bandura, για το ανθρώπινο σύστημα γνωστικής αυτορρύθμισης, οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας είναι η πλέον κεντρική και διάχυτη επιρροή στις επιλογές που κάνουν οι άνθρωποι, τους στόχους τους, της έντασης της προσπάθειας που καταβάλλουν σε μια συγκεκριμένη εργασία και της επιμονής τους ή αλλιώς της δέσμευσής τους απέναντι σε αυτή. Συχνά, βέβαια, έρχονται αντιμέτωποι με την αποτυχία ή τις δυσκολίες που προκύπτουν, με αποτέλεσμα να βιώνουν συναισθήματα άγχους και

συναισθηματικής δυσφορίας και επομένως να είναι ευάλωτοι απέναντι σε καταθλιπτικά φαινόμενα (Code, 2020).

Ο Bandura (1994) παρουσίασε δύο θεμελιώδεις πτυχές της έννοιας της αυτο-αποτελεσματικότητας. Η πρώτη, αναφέρεται και ορίζεται ως προσδοκία της αποτελεσματικότητας, δηλαδή η πίστη του ατόμου στην ικανότητά του να υιοθετήσει τις απαραίτητες ενέργειες προκειμένου να επιτύχει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα. Η δεύτερη διάσταση, αναφέρεται ως προσδοκία αποτελέσματος και είναι η πεποίθηση ότι συγκεκριμένες ενέργειες ή συμπεριφορές θα οδηγήσουν αναγκαστικά σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα (Bandura, 1994).

Επιπροσθέτως, υποστήριξε ότι η αντιλαμβανόμενη αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας βασίζεται σε τρεις διαστάσεις. Η πρώτη είναι το επίπεδο ή ο βαθμός δυσκολίας μιας συγκεκριμένης ενέργειας που καταβάλει το άτομο και παράλληλα αισθάνεται ότι μπορεί να την φέρει εις πέρας. Η δεύτερη διάσταση είναι η ισχύς, δηλαδή το επίπεδο εμπιστοσύνης που το άτομο έχει στις εκτιμήσεις που κάνει. Τέλος, το εύρος των καταστάσεων που το άτομο πιστεύει ότι είναι επαρκές να αντιμετωπίσει με επιτυχία (Pfitzner-Eden, 2016).

## **Πηγές Διαμόρφωσης της Αυτό-αποτελεσματικότητας**

Από τη σχετική μελέτη της αυτό-αποτελεσματικότητας, έχει δοθεί βαρύτητα στις πηγές που επηρεάζουν τις ατομικές πεποιθήσεις και διαμορφώνουν το επίπεδό της. Έχουν αναφερθεί τέσσερις, οι οποίες και παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Η πρώτη πηγή, που ασκεί τη μεγαλύτερη επιρροή, αναφέρεται στις εμπειρίες επιδεξιότητας του ατόμου (mastery experiences), δηλαδή τις εμπειρίες που αποκτά κάποιος όταν αναλαμβάνει να ολοκληρώσει μια νέα πρόκληση και το επιτυγχάνει. Οι εμπειρίες αυτές

παρέχουν την πιο αξιόπιστη απόδειξη, του κατά πόσο ένα άτομο διαθέτει ό,τι θεωρείται απαραίτητο πως χρειάζεται, για να πετύχει έναν στόχο που έχει ορίσει. Η επιτυχία επομένως, οδηγεί σε μια αυξημένη πεποίθηση για την αυτό-αποτελεσματικότητά του, ενώ αντιθέτως οι αποτυχίες την υπονομεύουν, ειδικότερα όταν αυτές συμβαίνουν πριν την ύπαρξη μιας προσωπικής σταθερά εδραιωμένης αντίληψης της αυτό-αποτελεσματικότητας (Bandura, 1977).

Ο θετικός τρόπος σκέψης και η πίστη ότι το άτομο είναι ικανό να πετύχει έναν στόχο που έχει θέσει, αποτελεί για αυτό όφελος. Και αυτό γιατί το μέρος της προσπάθειας που καταβάλλει για να γίνει καλύτερο, να μάθει κάτι νέο ή να αναπτύξει μια δεξιότητα, περιλαμβάνει τη μάθηση ενός συνόλου γνωστικών και συμπεριφοριστικών υποδομών, που καθιστά το άτομο δυνατό προκειμένου να διαχειριστεί τις εναλλασσόμενες συνθήκες της ζωής του (Gravett, 2023).

Ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς, η σχετική βιβλιογραφία αναφέρει ότι τα έτη άσκησης του συγκεκριμένου επαγγέλματος και οι ευκαιρίες που δίνονται στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν νέες μεθόδους διδασκαλίας θεωρούνται πηγές εμπειρίας επιδεξιότητας (Morris et al., 2017). Μία πρόσφατη διαπολιτισμική μελέτη που διερεύνησε τις πηγές αυτό-αποτελεσματικότητας Φιλανδών και Ιαπώνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαπίστωσε ότι και στις δύο χώρες, οι εμπειρίες επιδεξιότητας συνέβαλαν περισσότερο στις πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας (Yada et al., 2019).

Ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι οι εμπειρίες επιδεξιότητας είναι σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες των αλλαγών του επιπέδου αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που διαθέτουν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, αλλά δεν ισχύει το ίδιο σε όσους έχουν ολοκληρώσει παιδαγωγικά προπτυχιακά προγράμματα σπουδών και δεν έχουν πρακτική εμπειρία (Pfitzner-Eden, 2016). Σε άλλη έρευνα, επιβεβαιώθηκε ότι η πηγή πληροφόρησης που σχετίζεται με τις εμπειρίες, ενισχύει την αυτό-αποτελεσματικότητα, με τους εκπαιδευτικούς σε

ποσοστό 67% να περιγράφουν ότι οι θετικές εμπειρίες αυξάνουν το επίπεδό της, ενώ το 50% των συμμετεχόντων δήλωναν πως οι αρνητικές εμπειρίες (αποτυχίες, λάθη και λανθασμένη επικοινωνία με τους μαθητές ) οδηγεί σε μειωμένη αυτό-αποτελεσματικότητα (Gale et al., 2021a).

Ως δεύτερη πηγή πληροφόρησης των πεποιθήσεων της αυτό-αποτελεσματικότητας, ορίζεται η μάθηση μέσω προτύπων (vicarious learning) και παρέχεται από διάφορα ενεργά κοινωνικά πρότυπα. Η αντίληψη αυτό-αποτελεσματικότητας κάποιου, επηρεάζεται από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων που έχουν επιτευχθεί, από τις συμπεριφορές και προσπάθειες τρίτων ατόμων. Η μάθηση μέσω προτύπων, επιτρέπει στα άτομα να ενισχύσουν τις δικές τους βιωματικές διαδικασίες μάθησης με αναστοχασμό και αντλώντας διδάγματα από τις εμπειρίες των άλλων. Αυτό συμβαίνει μέσα από εγγενείς διαπροσωπικές διαδικασίες όπως η παρατήρηση, η συζήτηση και η αλληλεπίδραση με τρίτους (Myers, 2018).

Έρευνες που μελέτησαν τη συγκεκριμένη πηγή διαμόρφωσης της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, καταλήγουν ότι η επαγγελματική μάθηση για την ανάπτυξη νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, στην εφαρμογή μιας νέας συστηματικής στρατηγικής ή προγράμματος για τη διδασκαλία, αποτελεί πηγή ενίσχυσης της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Outlaw & Grifenhagen, 2021 · Tschannen-Moran & McMaster, 2009). Τα αποτελέσματα δείχνουν, επίσης, ότι η ανταλλαγή πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς, που περιλαμβάνει συναδέλφους που παρουσιάζουν τις επιτυχημένες διδακτικές τους ενέργειες στους συναδέλφους τους, είναι μια φυσική πηγή ενίσχυσης της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Αυτή η πηγή επιβεβαιώνει την πρόβλεψη της θεωρίας του Bandura, ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα ενισχύεται μέσω της μάθησης από πρότυπα, όταν ένα άτομο παρατηρεί

άλλους να αποδίδουν με επιτυχία. Οι θετικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ενισχύονται όταν αντιλαμβάνονται πως το σχολείο που υπηρετούν είναι επιτυχημένο, υπάρχει μια συνολική θετική κουλτούρα επικοινωνίας και ανατροφοδότησης πληροφοριών και αισθάνονται ασφαλείς να δοκιμάσουν νέες διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται από τους συναδέλφους τους (Ryan & Hendry, 2022).

Η επόμενη πηγή πληροφόρησης είναι η κοινωνική πειθώ (social persuasion), η οποία βασίζεται στην πειστική επικοινωνία και αξιολογική ανατροφοδότηση για τη δημιουργία πεποιθήσεων σχετικά με τις ικανότητες ενός ατόμου. Η πειθώ ενισχύεται σε μεγαλύτερο βαθμό, όταν προέρχεται από μία πηγή που θεωρείται ότι διαθέτει γνώση και μπορεί να ασκήσει επιρροή. Για παράδειγμα, τα λόγια ενός εκπαιδευτικού που εκφράζουν εμπιστοσύνη στις ικανότητες ενός μαθητή, ενισχύουν το επίπεδο της αυτό-αποτελεσματικότητας σε σχέση με τα λόγια ενός συμμαθητή (Liljedahl, 2022). Για να είναι αποτελεσματική η κοινωνική πειθώ στην ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας, τα μηνύματα πρέπει να γίνονται αντιληπτά ως μια αυθεντική αξιολόγηση των ικανοτήτων κάποιου (Bandura, 1997). Επομένως, σημαντικό ρόλο ασκεί η διαδικασία της συνεργασίας, της καθοδήγησης και της ενίσχυσης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών από άλλους συναδέλφους τους ή τους διευθυντές των σχολείων.

Η λήψη συμβουλών και θετικών παραινέσεων, ενισχύει τις πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτών (Ciampa & Gallagher, 2016 · Tilton & Hartnett, 2016). Η κοινωνική πειθώ, περιλαμβάνει εκτίμηση και επικύρωση από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, έπαινο από συναδέλφους και εκτίμηση από τους μαθητές (Wang et al., 2017). Σε μία πρόσφατη έρευνα σε 179 εκπαιδευτικούς, προέκυψε ότι αν και οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν συχνότερα ότι λάμβαναν υπόψη τους σχόλια από άλλους συναδέλφους τους,

θεωρούσαν τα σχόλια που λάμβαναν από τους μαθητές τους ως ιδιαίτερος σημαντικά για τη διαμόρφωση των πεποιθήσεών τους για τις διδακτικές ικανότητές τους (Gale et al., 2021b)

Τέλος, η σωματική και συναισθηματική κατάσταση (physiological and emotional states), επηρεάζει τις πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας του ατόμου όταν παρουσιάζεται κάποια πρόκληση. Πιο συγκεκριμένα, αυτές οι καταστάσεις παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τη σωματική και συναισθηματική διέγερση, κατά τη διάρκεια εμφάνισής τους, τις οποίες καλείται να αντιμετωπίσει ένα άτομο. Σε αγχωτικές καταστάσεις, οι άνθρωποι τείνουν να μελετούν αυτές τις σωματικές αλλαγές και πληροφορίες και να τις ερμηνεύουν ως έναν δείκτη δυσλειτουργίας, επηρεάζοντας με αυτό τον τρόπο αρνητικά τις πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας. Αντιθέτως, όταν νιώθουν ηρεμία πιστεύουν ότι είναι περισσότερο αποτελεσματικοί, διότι απουσιάζει το άγχος και η κόπωση, που συνήθως ερμηνεύονται ως εμπόδια στην επίτευξη ενός στόχου (Bandura, 1997).

Τις περισσότερες φορές, οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν αρνητικές συναισθηματικές ή σωματικές καταστάσεις σε σχέση με τις προσπάθειες να αντιμετωπίσουν δύσκολους μαθητές, συναδέλφους ή τους διευθυντές των σχολείων. Το άγχος που προκύπτει από τις υπέρμετρες προσδοκίες του διευθυντή και η αντιλαμβανόμενη αρνητικότητα και αβεβαιότητα υποστήριξης του διδακτικού έργου, θεωρούνται κύριες εμπειρίες που μειώνουν τις πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας (Gale et al., 2021b · Kim & Burić, 2020).

## **Η Σχέση της Αυτό-αποτελεσματικότητας με την Συμπεριφορά και την Εργασιακή Απόδοση**

Η αυτο-αποτελεσματικότητα στην ατομική απόδοση εργασίας, έχει τεκμηριωθεί στο παρελθόν από περιορισμένες ερευνητικές μελέτες. Τα αποτελέσματα μελέτης αναφέρουν ότι οι



ψυχολογικοί παράγοντες, συμβάλουν στην επίτευξη καλών εργασιακών αποτελεσμάτων. Η βίωση της χαράς και η εμπιστοσύνη κάποιου στον εαυτό του, σε σχέση με τις ικανότητές του να επιτυγχάνει τους στόχους του, μεγιστοποιεί την εργασιακή αποδοτικότητα. Έτσι, συχνά, εξαιτίας αυτού του αισθήματος βεβαιότητας ανταπόκρισης στις εργασιακές προκλήσεις, οι εργαζόμενοι εργάζονται περισσότερο από τα πρότυπα που έχουν τεθεί (Gozali, 2022).

Η κύρια πρόταση του Bandura, ήταν ότι τα άτομα με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα πιστεύουν στον εαυτό τους και συνεχίζουν να παρουσιάζουν υψηλή απόδοση, ενώ τα άτομα με χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και καταλήγουν με χαμηλή εργασιακή απόδοση (Bandura, 2011). Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, υποδεικνύει διαφορετικά ευρήματα μεταξύ των μελετών. Ειδικότερα, κάποιες μελέτες καταλήγουν σε θετική σχέση μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας και της εργασιακής απόδοσης, άλλες σε αρνητική και άλλες δεν εντοπίζουν καμία σχέση μεταξύ των μεταβλητών (Hayat et al., 2020). Ωστόσο, από τις μελέτες προέκυψε ότι αρκετές μεταβλητές, όπως η φύση της εργασίας, η ευφυΐα, η προσωπικότητα, το επίπεδο δεξιοτήτων, τα κίνητρα, η επίβλεψη, η κατάρτιση, το επίπεδο του εργαζομένου, η εκπαίδευση, κ.λπ., μεσολαβούν και επηρεάζουν τη σχέση μεταξύ αυτό-αποτελεσματικότητας και εργασιακής απόδοσης (Iroegbu, 2015). Έτσι, η κοινωνιογνωστική θεωρία του Bandura, έχει ασκήσει σημαντική επίδραση στον κόσμο της εργασίας και της απόδοσης σε οργανισμούς, αλλά μπορεί να μην λειτουργεί απαραίτητα μεμονωμένα, αλλά σε συνδυασμό με άλλες οργανωτικές μεταβλητές για την προώθηση της βέλτιστης εργασιακής απόδοσης.

Τα τελευταία χρόνια, έχει παρατηρηθεί διεθνώς, ότι έχει δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στους παράγοντες που ενισχύουν ή αναστέλλουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, αποτελέσματα ερευνών που

έχουν δημοσιευθεί από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) και τη Διεθνή Έρευνα Διδασκαλίας και Μάθησης (TALIS) του 2013 και του 2018, έδειξαν ότι η αντίληψη των εκπαιδευτικών σε σχέση με το σχολικό κλίμα, έχει αρνητική συσχέτιση με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και επομένως με την εργασιακή τους απόδοση (Reeves & Hamilton, 2022 · Zakariya, 2020b)

Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, δηλαδή οι πεποιθήσεις που φέρουν για την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στα καθήκοντα, τις υποχρεώσεις και τις προκλήσεις που σχετίζονται με την επαγγελματική τους δραστηριότητα, αποτελεί βασικό ρόλο στην εργασιακή τους απόδοση (Çetin & Askun Celik, 2018). Αποτελέσματα άλλης έρευνας, επισημαίνουν ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα δεν μπορεί να επηρεάσει την εργασιακή απόδοση και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα της διδασκαλίας από μόνη, της χωρίς την ύπαρξη ενός υποστηρικτικού εργασιακού περιβάλλοντος (Abun et al., 2021). Ταυτοχρόνως, υποστηρίζεται ότι το υψηλό επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση, την εργασιακή απόδοση και την εργασιακή δέσμευση (Abun, 2021). Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε Ιρανούς καθηγητές διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας, έδειξε ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα και η επαγγελματική ανάπτυξη θα μπορούσε να οδηγήσει σε καλύτερες εργασιακές επιδόσεις των καθηγητών. Παράλληλα, η ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης έδειξε ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων στη μελέτη, ήταν ο ισχυρότερος προγνωστικός παράγοντας της εργασιακής απόδοσης (Soodmand Afshar & Hosseini Yar, 2019).

Η μελέτη της αντιληπτής αυτο-αποτελεσματικότητας και η σχέση της με την ανθρώπινη συμπεριφορά, έχει επεκταθεί στον τομέα της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Έχει, επίσης, διερευνηθεί ως προς τη σχέση της με τις επιδόσεις των

μαθητών. Πολλοί ερευνητές, έχουν τεκμηριώσει τη σχέση μεταξύ των επιδόσεων των μαθητών, ως της πιο σημαντικής εκδήλωσης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της διαμόρφωσης συγκεκριμένων συμπεριφορών (Alibakhshi et al., 2020·Jimmieson et al., 2010).

Η αυτό-αποτελεσματικότητα σχετίζεται με συγκεκριμένες καταστάσεις και καθήκοντα, παρά με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, επειδή πιθανότατα τα άτομα εντοπίζουν συμπεριφορές που θα ήθελαν να αλλάξουν και δραστηριότητες στις οποίες θα ήθελαν να συμμετάσχουν. Ωστόσο, οι περισσότεροι άνθρωποι συνειδητοποιούν ότι υπάρχει ένα κενό μεταξύ της επιθυμίας τους να κάνουν μια αλλαγή και της ικανότητάς τους να κάνουν πράξη αυτήν την επιθυμία. Η αυτό-αποτελεσματικότητα παίζει κρίσιμο ρόλο στο κλείσιμο του χάσματος μεταξύ σκέψης και δράσης, βοηθώντας τα άτομα να κινηθούν προς αλλαγές συμπεριφοράς. Οι άνθρωποι που δέχονται θετική λεκτική ενθάρρυνση από τους άλλους, επιδεικνύουν μειωμένη αμφιβολία για τον εαυτό τους και ως εκ τούτου παρουσιάζουν υψηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα. Ταυτόχρονα, αποκτούν την ικανότητα να ελαχιστοποιούν τις αρνητικές σκέψεις και να διατηρούν μια θετική προοπτική όταν αντιμετωπίζουν μια δύσκολη ή προκλητική εργασία (Bandura, 1994).

### **Αυτό-αποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών**

Αυξημένο ενδιαφέρον έχει παρουσιάσει τις τελευταίες δεκαετίες η επιστημονική κοινότητα για τη διερεύνηση του επιπέδου αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν με τη στάση τους, τη συμπεριφορά τους και το επίπεδο της διδακτικής τους πρακτικής, καθοριστικό ρόλο στη σχολική ζωή των μαθητών (Holzberger & Prestele, 2021), αφού καλούνται να καλλιεργήσουν όχι μόνο τα γνωστικά-ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, αλλά και να αναπτύξουν τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες

τους, ερχόμενοι αντιμέτωποι με ένα σύνολο κοινωνικών και μαθησιακών προκλήσεων, όπως η απόρριψη από τους συνομήλικους, η διάσπαση προσοχής κ.ά (OECD, 2020).

Σύμφωνα με την κοινωνική - γνωστική θεωρία, η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, μπορεί να θεωρηθεί ως το σύνολο των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητα τους στο σχεδιασμό, την οργάνωση και την εφαρμογή διδακτικών πρακτικών που είναι απαραίτητες για την επίτευξη συγκεκριμένων ακαδημαϊκών στόχων. Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αντανακλά κυρίως την αυτό-αντιλαμβανόμενη πεποίθησή τους σε σχέση με την διδακτική ικανότητά τους και σε μικρότερο βαθμό με τις παιδαγωγικές τους ικανότητες (Zee & Koomen, 2016).

Διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτου εκπαιδευτικής βαθμίδας, συνδέεται στενά με διάφορους δείκτες, όπως της προσωπικής και εργασιακής ευημερίας, της συναισθηματικής εξάντλησης, της ικανοποίησης από την εργασία και της εργασιακής δέσμευσης (Burić & Kim, 2021). Αρνητική συσχέτιση έχει βρεθεί με την επαγγελματική εξουθένωση (Greenier et al., 2021). Το επίπεδο της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζεται σημαντικά από τη στάση των ίδιων απέναντι στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, τις απαιτήσεις που συνεπάγεται το επάγγελμά τους, τις αξιολογήσεις που δέχονται και την υποστήριξη που λαμβάνουν εντός και εκτός του σχολικού χώρου (Woodcock, 2022).

Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν υψηλό επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας, πιστεύεται ότι τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο θετική κριτική με τους μαθητές που έχουν δύσκολες συμπεριφορές, καθώς και να εμπνέουν σε μεγαλύτερο βαθμό τους μαθητές τους, δίνοντας τους κίνητρα για την επίτευξη των στόχων τους (Tschannen-Moran & Hoy, 2001b). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με δυνατές πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας, τείνουν να υιοθετούν

σχέσεις εγγύτητας και χαμηλότερο επίπεδο συγκρουσιακών σχέσεων με τους μαθητές τους. Διαθέτουν θετική πεποίθηση αναφορικά με την ικανότητά τους να διαχειριστούν τις διαφορετικές συμπεριφορές, εντός της σχολικής αίθουσας και είναι πιθανότερο να ενεργήσουν προκειμένου να δημιουργηθούν υποστηρικτικές και ασφαλείς σχέσεις με τους μαθητές τους (Hajovsky et al., 2020).

Στην έρευνά τους οι Cansoy et al. (2020), συσχέτισαν την ψυχολογική ευεξία των εκπαιδευτικών με το επίπεδο της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους και διαπίστωσαν ότι οι δύο αυτές μεταβλητές συνδέονται θετικά. Επιπλέον, η αυτό-αποτελεσματικότητα βρέθηκε ότι είναι ένας θετικός προγνωστικός παράγοντας της ψυχολογικής ευημερίας των εκπαιδευτικών (Cansoy et al., 2020). Σε άλλη έρευνα, έχει διαπιστωθεί ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των καθηγητών προβλέπει την επαγγελματική τους εξέλιξη και μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι η εργασιακή ικανοποίηση (Safari et al., 2020). Στην έρευνα των Zee και Koomer (2016), διερευνήθηκε ο ρόλος της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην ψυχολογική ευεξία και στην ακαδημαϊκή προσαρμογή των μαθητών. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, σχετίζεται θετικά με την ακαδημαϊκή προσαρμογή των μαθητών αλλά και με μεταβλητές που υποκρύπτουν την ψυχολογική ευημερία, όπως είναι η εργασιακή ικανοποίηση, η δέσμευση και τα προσωπικά επιτεύγματα και αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση (Zee & Koomen, 2016).

Άλλη έρευνα, εξέτασε τη συσχέτιση μεταξύ της ψυχικής υγείας και της αυτό-αποτελεσματικότητας σε δείγμα 742 εκπαιδευτικών και φάνηκε ότι σχετίζονται θετικά και μέτρια. Επιπλέον, βρέθηκε ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα ενισχύει τα θετικά συναισθήματα και συμβάλει στην ψυχολογική ενδυνάμωση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που παρουσιάζονται στο εργασιακό πεδίο. Επίσης, όσο υψηλότερη είναι η αυτό-

αποτελεσματικότητα, τόσο μεγαλύτερη αναφέρθηκε ότι είναι η ικανοποίηση από τη ζωή, καθώς και η δυνατότητα αποστασιοποίησης από αρνητικά γεγονότα. Αντιθέτως, η περιορισμένη αυτό-αποτελεσματικότητα συνοδεύτηκε από μειωμένη εμπειρία κοινωνικής υποστήριξης (Muenchhausen et al., 2021).

Σε μία μετα-ανάλυση, εξετάστηκαν 33 ειδικευμένες μελέτες με τη συμμετοχή 16.122 εκπαιδευτικών και μελετήθηκε η επιρροή των πεποιθήσεων αυτό-αποτελεσματικότητας στη δέσμευση για το επάγγελμα. Βρέθηκε ότι οι πεποιθήσεις τόσο των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, όσο και αυτών που διαθέτουν διδακτική εμπειρία επηρεάζουν τη δέσμευσή τους στο επάγγελμα (Chesnut & Burley, 2015).

Μελέτες τα τελευταία χρόνια προσπάθησαν να διερευνήσουν και τη σχέση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, με τη στάση τους στη συνεκπαίδευση. Με τον όρο συνεκπαίδευση, εννοείται η προσπάθεια για την ανάπτυξη σχολικών – εκπαιδευτικών συστημάτων στα οποία τα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορούν να λαμβάνουν εκπαίδευση μαζί με παιδιά οποιουδήποτε φύλου, εθνικής καταγωγής ή οικονομικής κατάστασης (Woodcock et al., 2022). Η υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, έχει φανεί βιβλιογραφικά, ότι σχετίζεται θετικά με τη στάση απέναντι στην ένταξη των μαθητών (Savolainen et al., 2022). Επίσης, βρέθηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας και στη στάση απέναντι στην συνεκπαίδευση με εκπαιδευτικούς από διαφορετικές χώρες καταγωγής, διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων και διαφορετικού επιπέδου ακαδημαϊκών προσόντων (Atasoy & Coban, 2019). Τέλος, αναφέρεται θετική συσχέτιση στην συνεκπαίδευση μαθητών με δυσλεξία και άλλες μαθησιακές δυσκολίες ή σωματικές αναπηρίες (Kormos & Nijakowska, 2017 · Malak et al., 2018 · Yada et al., 2018).

## **Αυτό-αποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών, Σχολικό Κλίμα και Διδακτική Απόδοση**

Το σχολικό κλίμα είναι μια πολυδιάστατη έννοια. Το σχολικό κλίμα, ως όρος, περιλαμβάνει τη σχολική υποδομή, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων, το υπόβαθρο των εκπαιδευτικών και των μαθητών, τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων και τη σχολική κουλτούρα, δηλαδή τη στάση και την ύπαρξη ομαδικών στόχων κ.α. (Aldridge & Fraser, 2016). Έτσι, κάθε σχολείο έχει τα δικά του χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν το κλίμα του. Αυτό συμβαίνει επειδή τα σχολεία έχουν διαφορές ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, τις σχολικές εγκαταστάσεις, τις κοινωνικές σχέσεις (Mansor et al., 2021).

Μελέτες έχουν δείξει, ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το σχολικό κλίμα συμβάλλει σημαντικά στην απόφασή τους να παραμείνουν στο επάγγελμα με βάση τις μεταβλητές της αυτό-αποτελεσματικότητας, των συνθηκών εργασίας και της ικανοποίησης από την εργασία. Το υψηλό επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας, σχετίζεται με θετικές αντιλήψεις που αφορούν το σχολικό κλίμα (Hosford & O'Sullivan, 2016). Επομένως, μπορούν να προσαρμόζονται με μεγαλύτερη ευκολία στις περίπλοκες εκπαιδευτικές και συμπεριφορικές καταστάσεις που ανακύπτουν εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Από τους παράγοντες του σχολικού κλίματος, μία μελέτη που διεξήχθη στο Βιετνάμ, δείχνει ότι η αλληλεγγύη, η καινοτομία και το επαγγελματικό ενδιαφέρον που αναπτύσσεται μέσα στο σχολείο και αποτελούν παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος, είχαν θετικό άμεσο αντίκτυπο στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η συμπεριφορά των μαθητών και η αυτονομία του προσωπικού είχαν αρνητικό άμεσο αντίκτυπο στο αντιληπτό

άγχος των διδασκόντων. Επίσης, η αντιλαμβανόμενη αυτονομία ενεργειών των εκπαιδευτικών είχε θετικό αντίκτυπο στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους (Nguyen et al., 2022).

Η μελέτη του Katsantonis (2020), που συνέλεξε δεδομένα από 48 χώρες, αναφέρει ότι η μεταβλητή του αντιλαμβανόμενου πειθαρχικού κλίματος των εκπαιδευτικών του σχολικού κλίματος, έχει αρνητική διάσταση και επομένως αρνητικό αντίκτυπο στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η σχέση δασκάλου-μαθητή έχει θετική εγγενή σημασία και επιρροή στην αυτό-αποτελεσματικότητα (Katsantonis, 2020). Σε αντίστοιχα αποτελέσματα, αναφορικά με την επίδραση των μεταβλητών του σχολικού κλίματος στο επίπεδο της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχουν καταλήξει και άλλες έρευνες (Malinen & Savolainen, 2016). Μία διαπολιτισμική μελέτη, κατέληξε στο αποτέλεσμα ότι το αρνητικό σχολικό κλίμα και η αρνητική συμπεριφορά των μαθητών, μπορεί να είναι δύο σημαντικοί παράγοντες επικινδυνότητας για τη χαμηλότερη εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, που οδηγεί σε μείωση του επιπέδου αυτό-αποτελεσματικότητας (Malinen & Savolainen, 2016).

Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, έχει επανειλημμένα αναφερθεί, ότι είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής δραστηριότητας, καθώς επηρεάζει τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην τάξη και την προσπάθεια που καταβάλλεται (Klassen & Tze, 2014). Με βάση αυτό, είναι εξαιρετικά σημαντικό να κατανοηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την πεποίθηση του/της εκπαιδευτικού στην ικανότητά του/της να ανταπεξέλθει με επιτυχία σε καθήκοντα, υποχρεώσεις και προκλήσεις που σχετίζονται με τον επαγγελματικό του ρόλο.

Μελέτη από Ιταλούς ερευνητές σε 227 εκπαιδευτικούς, αντίστοιχων λυκειακών τάξεων με το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας ή Γυμνασίου Β' επιπέδου στην Ιταλία, αναφέρει ότι είναι πιθανό ο σεβασμός των κανόνων που διέπουν το σχολείο και η διασφάλιση της



σταθερότητας στον τομέα της εκπαίδευσης, να ενισχύει την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και αυτό συνεπάγεται την αίσθηση ασφάλειας στο σχεδιασμό, την οργάνωση και την εκτέλεση δραστηριοτήτων που απαιτούνται για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και την διδακτική απόδοση (Barni et al., 2019b). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περισσότερο αποτελεσματικοί όταν λειτουργούν χωρίς εξωτερικές πιέσεις. Η αίσθηση ελευθερίας και η επιλογή των προσωπικών στόχων τους είναι σημαντικές για τη δημιουργία και αντίληψη πεποιθήσεων αυτό-αποτελεσματικότητας και εφαρμόζουν καινοτόμους τρόπους διδασκαλίας (Zhang et al., 2021). Σύμφωνα με τη θεωρία προσαρμογής ατόμου-περιβάλλοντος, συνεπάγεται ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι υψηλότερη, όταν οι προσωπικές τους αξίες και τα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος θεωρούνται συμβατά (Barni et al., 2019a).

Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται υψηλό επίπεδο βεβαιότητας για τις διδακτικές τους ικανότητες επιτυγχάνουν υψηλότερους στόχους, ενώ οι εκπαιδευτικοί που έχουν χαμηλή πίστη στις δυνατότητές τους, θα βρίσκονται κάτω από τη σκιά του φόβου για αποτυχίες και θα εμφανίσουν χαμηλό βαθμό διδακτικής απόδοσης. Για τον λόγο αυτό, αποφεύγουν τις καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, θεωρούν τις δημιουργικές δραστηριότητες και καταστάσεις ως δύσκολες και χάνουν την εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους. Ενώ οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, καλωσορίζουν οτιδήποτε νέο και πιστεύουν ότι πρέπει να το κατακτήσουν και να το υιοθετήσουν, δημιουργούν βαθύτερο ενδιαφέρον για τις δραστηριότητές τους, αναπτύσσουν μια υψηλή αίσθηση δεσμεύσεων και θεραπεύονται γρήγορα από αποτυχίες (Hussain & Khan, 2022).

## Αξιολόγηση Αυτό-αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών

Η έρευνα για την αξιολόγηση του επιπέδου αυτό-αποτελεσματικότητας ξεκίνησε την δεκαετία του 1960 και κινήθηκε σε δύο άξονες. Η πρώτη διάσταση που μελετήθηκε και στην οποία προσαρμόστηκαν κάποια αρχικά ερωτηματολόγια που απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς, ήταν του Rotter (1966), ο οποίος εστίασε στον τόπο ελέγχου. Σύμφωνα με τη θεωρία, ως κέντρο ελέγχου, αναφέρεται το σύνολο των πεποιθήσεων που φέρουν οι εκπαιδευτικοί στο κατά πόσο το αποτέλεσμα των ενεργειών που καταβάλλονται, απορρέει αποκλειστικά από τις ενέργειες του ίδιου του ατόμου και ονομάζεται εσωτερικό κέντρο ελέγχου. Από την άλλη πλευρά, ως εξωτερικό κέντρο ελέγχου εννοούνται οι εξωτερικές δυνάμεις που οδηγούν σε κάποιο αποτέλεσμα τις οποίες δεν ελέγχει το ίδιο το άτομο και ονομάζεται εξωτερικό κέντρο ελέγχου (Tschannen-Moran et al., 1998).

Ο δεύτερος άξονας, με βάση τον οποίο δημιουργήθηκαν ερευνητικά εργαλεία μέτρησης της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ήταν η κοινωνικό-γνωστική θεωρία, τα οποία εστιάζουν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητές τους όταν έρχονται αντιμέτωποι με νέες προκλήσεις, διαφορετικές καταστάσεις και δεν σχετίζονται με τις ήδη υπάρχουσες ικανότητες και δεξιότητες που διαθέτουν (Bandura, 2006).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Rotter, αναπτύχθηκαν δύο κλίμακες μέτρησης της αυτό-αποτελεσματικότητας από τον οργανισμό RAND. Η πρώτη, η οποία αναφέρεται ως Teacher Locus of Control (TLS), αποτελούνταν από ένα σύνολο ερωτήσεων που σκοπό είχαν να αξιολογήσουν την επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών (Rose & Medway, 1981). Η δεύτερη κλίμακα με τίτλο Responsibility for Student Achievement (RSA) αξιολογούσε δύο διαστάσεις. Η πρώτη κατέληγε σε μία ποσοστιαία μέτρηση του βαθμού που ο εκπαιδευτικός αναλάμβανε

την ευθύνη για το διδακτικό αποτέλεσμα και η δεύτερη αξιολογούσε εάν οι επιτυχίες ή οι αποτυχίες των μαθητών σχετίζονταν με το δάσκαλο ή με εξωγενείς παράγοντες (Guskey, 1981).

Αργότερα οι ερευνητές Gibson και Dembo (1984), δημιούργησαν και πρότειναν για χρήση μια νέα κλίμακα την Teacher Efficacy Scale (TES), που αν και δημοφιλής στην αρχή της, στη συνέχεια θεωρήθηκε ως ανακριβής για τα αποτελέσματά της (Guskey & Passaro, 1994). Στις αρχές του 2000, δημιουργήθηκε στο Πανεπιστήμιο του Οχάιο, από τους ερευνητές Tschannen – Moran και WoolfolkHoy το ερωτηματολόγιο Teachers' Sense of EfficacyScale (TSES), στο οποίο οι είκοσι τέσσερις ερωτήσεις που το απαρτίζουν, αξιολογούν τρεις διαφορετικές διατάσεις. Την υποκλίμακα της αποτελεσματικότητας στις διδακτικές πρακτικές, την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης και την αποτελεσματικότητα στην κινητοποίηση των μαθητών και για αυτό το λόγο θεωρήθηκε το πλέον πληρέστερο (Tschannen-Moran & Hoy, 2001a).

Ένα ακόμη ευρέως διαδεδομένο ερωτηματολόγιο είναι το Norwegian Teacher Self Efficacy Scale (NTSES), με το οποίο επιχειρείται να μετρηθεί η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως πολυδιάστατη έννοια. Για αυτό και το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο, αποτελείται από έξι υποκλίμακες, τεσσάρων ερωτήσεων, για την αξιολόγηση της διδασκαλίας που σχετίζεται με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, την εξατομίκευσή της στις ανάγκες των μαθητών, την κινητοποίηση των μαθητών, τη διατήρηση της πειθαρχίας εντός της σχολικής αίθουσας, τις σχέσεις συνεργασίας με τους γονείς και κηδεμόνες και τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον (Skaalvik & Skaalvik, 2010 ·2007).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας που διαθέτει το άτομο, επηρεάζουν και τον τρόπο που αυτό αντιλαμβάνεται τη ζωή του και το κατά πόσο αισθάνεται ικανοποιημένο από αυτή.

## Ικανοποίηση από τη Ζωή

### Εννοιολογική Προσέγγιση και Ορισμός της Ικανοποίησης από τη Ζωή

Μία από τις κεντρικές έννοιες της θετικής ψυχολογίας είναι η υποκειμενική ευεξία, η οποία θεωρείται ως η επιστημονική έννοια που έρχεται πιο κοντά στον γενικό όρο "ευτυχία". Η υποκειμενική ευημερία, αναφέρεται στην ικανοποίηση από τη ζωή, καθώς και στη συχνότητα ανάπτυξης θετικών και αρνητικών συναισθημάτων, τα οποία παραμένουν ανεξάρτητα μεταξύ τους και έχουν ξεχωριστές συσχετίσεις με άλλες μεταβλητές (Diener et al., 2017).

Η ικανοποίηση από τη ζωή είναι η γνωστική συνιστώσα της υποκειμενικής ευημερίας και περιλαμβάνει τις αποκρυσταλλωμένες και συνειδητές αξιολογήσεις που κάνουν τα άτομα για το επίπεδο της ζωής τους, προσμετρώντας παράγοντες που το άτομο θεωρεί σχετικούς με την ικανοποίηση του (Diener et al., 2018). Δηλαδή, η ικανοποίηση από τη ζωή, είναι η κρίση που δίνουν τα άτομα για την ευεξία και την ποιότητα ζωής τους, με βάση προσωπικά κριτήρια. Ως εκ τούτου, τα άτομα με υψηλή ικανοποίηση από τη ζωή, διαθέτουν συνήθως μια καλή ισορροπία ανάμεσα στο τι επιθυμούν και τι πραγματικά έχουν στη ζωή τους στους σημαντικότερους τομείς, όπως στην εργασία τους, στην σωματική και ψυχική υγεία και στο εισόδημά τους. Τα άτομα με υψηλή αντιλαμβανόμενη ικανοποίηση από τη ζωή, διαθέτουν και υψηλότερο επίπεδο επιτυχιών, προσωπικής ανάπτυξης και μια «επιτυχημένη ζωή», η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε πιο θετικά συναισθήματα (Marcionetti & Castelli, 2022). Η ικανοποίηση από τη ζωή, έχει εισαχθεί πρόσφατα ως ο καλύτερος δείκτης μέτρησης της ποιότητας ζωής και μία διάσταση γενικής και βαθιάς εσωτερικής ευτυχίας, που πηγάζει από τις ατομικές εμπειρίες. Με άλλα λόγια, εκφράζει τη θετική στάση του ατόμου απέναντι στη ζωή του και αντανακλά τα συναισθήματά του για το παρελθόν, το παρόν ή το μέλλον του (Papi & Cheraghi, 2021)

Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι η ικανοποίηση από τη ζωή, συνδέεται με διαφορετικά θετικά προσωπικά, ψυχολογικά και κοινωνικά αποτελέσματα. Η ικανοποίηση από τη ζωή, όχι μόνο επηρεάζεται, αλλά και επηρεάζει αυτά τα θετικά αποτελέσματα. Υψηλότερη ικανοποίηση από τη ζωή φαίνεται να προβλέπει υψηλότερο εισόδημα, μεγαλύτερη εργασιακή επιτυχία (Luhmann et al., 2013), καλύτερες κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις, υψηλότερη πιθανότητα γάμου και τοκετού και χαμηλότερη πιθανότητα διαζυγίων και μετεγκατάστασης, λιγότερα προβλήματα υγείας και μεγαλύτερη μακροζωία (Marcionetti & Castelli, 2022). Ακόμη κι αν οι διαδικασίες που διέπουν αυτές τις συσχετίσεις, εξακολουθούν να είναι ασαφείς, μελέτες φαίνεται να δείχνουν ότι η ικανοποίηση από τη ζωή οδηγεί τους ανθρώπους προς την υιοθέτηση προσωπικών στόχων και ως εκ τούτου, ένα υψηλότερο επίπεδο ελέγχου των συνθηκών ζωής τους (Luhmann & Hennecke, 2017). Ως εκ τούτου, το υψηλό επίπεδο ικανοποίησης από τη ζωή δεν έχει μεγάλη σημασία μόνο για τη σωματική και ψυχολογική υγεία των ανθρώπων, αλλά και για την προσωπική τους ανάπτυξη και την απόδοσή τους στην εργασία και τη ζωή. Τα άτομα που έχουν υψηλά επίπεδα ευημερίας, είναι συνήθως ικανοποιημένα με τη ζωή, συχνά μεταφέρουν θετικά συναισθήματα και πολύ σπάνια βιώνουν αρνητικά συναισθήματα όπως μελαγχολία, θυμό ή και δυσαρέσκεια (Shaukat et al., 2022).

## **Παράγοντες που Επηρεάζουν το Επίπεδο Ικανοποίησης από τη Ζωή**

Το επίπεδο της αυτό-αντιλαμβανόμενης ικανοποίησης που λαμβάνουν τα άτομα από τη ζωή, έχει άμεση σχέση με την γενικότερη ευημερία. Διάφορες μελέτες έχουν αναδείξει μια υψηλή συσχέτιση με άλλες μεταβλητές, όπως το αντικείμενο της εργασίας και οι ώρες που αφιερώνουν σε αυτή και οι χρηματικές απολαβές που εκπηγάζουν από την προσφορά της εργασίας τους (Wu et al., 2020).

Ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί στη σχέση ανάμεσα στην ικανοποίηση για τη ζωή και την εργασιακή ικανοποίηση, η οποία είναι η θετική ή ευχάριστη κατάσταση που προκύπτει από την κρίση των ανθρώπων για τις εργασιακές τους εμπειρίες και αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους θετικούς προβλεπτικούς παράγοντες αύξησης της ικανοποίησης από τη ζωή (Cannas et al., 2019). Οι ικανοποιητικοί μισθοί που καταβάλλονται στους εργαζομένους αυξάνουν την παραγωγικότητα και την εργασιακή ικανοποίηση και κατ' επέκταση και την ικανοποίηση από τη ζωή, διότι σχετίζονται με παροχές που προσφέρουν υγειονομική ασφαλιστική κάλυψη και συνταξιοδοτικά προγράμματα. Το υψηλότερο εισόδημα συνδέεται θετικά με την υποκειμενική ευζωία και ευημερία και την γενικότερη ικανοποίηση (Iqbal et al., 2017). Ένας από τους βασικότερους παράγοντες που έχει μελετηθεί ευρέως ως δυνητικός παράγοντας που επηρεάζει την ικανοποίηση από τη ζωή είναι η εισοδηματική ανισότητα, η οποία θεωρείται, επίσης, ότι σχετίζεται με διάφορους κοινωνικούς και οικονομικούς δείκτες, όπως η φτώχεια και η θνησιμότητα επηρεάζοντας την αντιλαμβανόμενη ευημερία (Graafland & Lous, 2018).

Τα άτομα που έρχονται αντιμέτωπα με αρνητικά γεγονότα στη ζωή τους, ενδεχομένως να βιώνουν επώδυνα συναισθήματα και να αναπτύσσουν αρνητικές σκέψεις για τα λάθη και τις αποτυχίες τους. Αυτό, σε συνδυασμό με την πιθανή απουσία αυτό-συμπόνιας, οδηγεί σε μειωμένη ικανοποίηση από τη ζωή (Le et al., 2022). Η ανάπτυξη ενός κοινωνικού δικτύου υποστήριξης, το οποίο αναφέρεται ως η έκφραση ανησυχίας, αγάπης, σεβασμού κ.α. από τον κοινωνικό περίγυρο, λειτουργεί ρυθμιστικά και συμβάλλει στην ανακούφιση της πίεσης που αισθάνονται τα άτομα που αντιμετωπίζουν επώδυνες καταστάσεις. Τα άτομα που λαμβάνουν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής υποστήριξης, αναφέρουν υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης από τη ζωή και ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων, στάσεων και πεποιθήσεων (Park & Fritz, 2015).

Η παρουσία κοινωνικών, διαπροσωπικών σχέσεων έχει θετικές επιπτώσεις στην ψυχική και σωματική υγεία, συμβάλλοντας στη γενική ευημερία ενός ατόμου, ενώ η απουσία κοινωνικών σχέσεων αυξάνει την ευαισθησία του ατόμου σε ψυχολογική δυσφορία (Nguyen et al., 2015). Αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι οι κοινωνικές σχέσεις, παροτρύνουν τα άτομα να καταπολεμήσουν ασθένειες και να ενισχύουν υγιεινές συμπεριφορές. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις έχουν τη δυνατότητα να προστατεύουν τα άτομα σε κίνδυνο, ενθαρρύνοντάς τα να αναπτύξουν τεχνικές προσαρμογής, για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και να προάγουν τη θετική προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, η οποία μειώνει την έκθεση σε διάφορους τύπους στρες και αυξάνει την ικανότητα αντιμετώπισής του. Όλα αυτά, οδηγούν σε αύξηση της ικανοποίησης από τη ζωή, διότι λειτουργούν προστατευτικά (Amati et al., 2018).

Η αυτό-αξιολόγηση της υγείας, αναγνωρίστηκε ως η πιο κυρίαρχη μεταβλητή για την ικανοποίηση από τη ζωή, σε σύγκριση με τις επιρροές άλλων κοινωνικών παραγόντων. Έχει διαπιστωθεί ότι η πιθανότητα να είναι κάποιο άτομο ευτυχισμένο είναι η καλή κατάσταση της υγείας του, ιδιαιτέρως αν δεν υπάρχει ένα ισχυρό κράτος πρόνοιας (Kööts–Ausmees & Realo, 2015). Η σχέση μεταξύ υγείας και εργασίας, έχει επιβεβαιωθεί και η κατάσταση απασχόλησης ασκεί σημαντικό ρόλο στην ψυχολογική ευημερία και την ικανοποίηση από τη ζωή. Αυτό γιατί η κακή κατάσταση υγείας συσχετίζεται με μειωμένη συμμετοχή στην εργασία ή κακή απόδοση στην εργασία, πρόωρη έξοδος από το εργατικό δυναμικό και ανεργία, οδηγώντας σε ψυχολογική δυσφορία και μειωμένη ικανοποίηση από τη ζωή (Bakkeli, 2021).

Οι ατομικές αντιλήψεις για την ευημερία είναι σε κάποιο βαθμό οικουμενικές, ωστόσο οι ατομικές, πολιτισμικές και κοινωνικές επιρροές έχουν βρεθεί ότι επηρεάζουν σημαντικά τις αντιλήψεις ενός ατόμου για την αντιλαμβανόμενη ικανοποίηση από τη ζωή (Weech-Maldonado et al., 2017). Η σχετική βιβλιογραφία, αναφέρει ότι οι κοινωνικο-δημογραφικές διαφορές



δηλαδή, το φύλο, η ηλικία, η φυλή, το εισόδημα και το επίπεδο εκπαίδευσης μπορούν να επηρεάσουν το επίπεδο ικανοποίησης από τη ζωή.

Τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, έχει βρεθεί ότι δηλώνουν μεγαλύτερη αντιλαμβανόμενη ικανοποίηση, διότι καθώς μεγαλώνουν, αποκτούν περισσότερη διορατικότητα, ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση από τις εμπειρίες τους, οι οποίες με τη σειρά τους μπορούν να αυξήσουν την ποιότητα ζωής και την ευτυχία τους. Επιπλέον, οι ηλικιωμένοι έχουν πιο ρεαλιστικές προσδοκίες και ως αποτέλεσμα μπορεί να αντιμετωπίσουν καλύτερα τα αρνητικά γεγονότα της ζωής από τους νεότερους (Halaweh et al., 2018).

Το φύλο είναι μια κοινωνικο-δημογραφική μεταβλητή, που έχει ασυνεπή ευρήματα, καθώς σχετίζεται με την ευτυχία και την ευημερία. Έχει διαπιστωθεί ότι οι άνδρες έχουν υψηλότερες βαθμολογίες σε πέντε από τις έξι υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου Ποιότητας Ζωής του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, που σημαίνει ότι βιώνουν καλύτερη ποιότητα ζωής από τις γυναίκες, επομένως μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή (Bilgili & Agraci, 2014). Ωστόσο, άλλες μελέτες δεν έχουν δείξει διαφορές μεταξύ των δύο φύλων (Gambin et al., 2015).

Αρκετές μελέτες έχουν διερευνήσει την επίδραση της οικογενειακής κατάστασης στην ικανοποίηση από τη ζωή και τα στοιχεία είναι υπέρ μιας θετικής σχέσης των έγγαμων ή σε συμβίωση ατόμων. Έχουν αναφερθεί χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή μεταξύ των διαζευγμένων και χήρων από ότι μεταξύ των παντρεμένων που διακρίνεται να έχουν υψηλότερη ικανοποίηση από τη ζωή (Liang & Lu, 2014).

## Ικανοποίηση από τη Ζωή και Εκπαιδευτικοί

Όσον αφορά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, οι όροι ευτυχία, ευημερία, ικανοποίηση του εκπαιδευτικού, αναφέρονται στις στάσεις και τα συναισθήματα που έχει ο εκπαιδευτικός κατά την άσκηση του επαγγέλματός του (Burić & Moè, 2020). Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μπορούν να εκπληρώσουν τις ανάγκες τους και να αναγνωριστεί η αξία τους, μέσω της εργασίας τους στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία, κάτι που τελικά θα οδηγήσει στην ευτυχία και θα μεγιστοποιήσει την ικανοποίηση που λαμβάνουν στη ζωή, σύμφωνα με την μελέτη του Zheng (2022). Η ικανοποίηση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να αποδώσουν τα μέγιστα οι εκπαιδευτικοί στην τάξη. Αυτό αποτελεί σημαντική βάση για επαγγελματική επιτυχία και συνιστά ένα εσωτερικό κίνητρο που ωθεί την επαγγελματική τους εξέλιξη, αυξάνοντας έτσι την διδακτική αποτελεσματικότητά τους (Zheng, 2022).

Διεθνείς εκθέσεις και μελέτες περιγράφουν τις καθημερινές προκλήσεις των εκπαιδευτικών στην εργασία, όπως η χρήση τεχνολογίας, η πολυπολιτισμικότητα εντός της σχολικής δομής, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, οι αντικρουόμενες συμπεριφορές που αναπτύσσονται και οι κανονιστικές οδηγίες στον τρόπο λειτουργίας (Ainley & Carstens, 2018). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο υψηλότερο επίπεδο εργασιακού άγχους σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες και η σχετική έρευνα υπογραμμίζει τον προστατευτικό ρόλο που ασκούν η ανάπτυξη των παιδαγωγικών δεξιοτήτων, οι ικανότητες διαχείρισης της τάξης, οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας και ετοιμότητας και οι τεχνικές διαχείρισης του άγχους που προάγουν την προσωπική ευημερία και αυξάνουν την ικανοποίηση από τη ζωή των εκπαιδευτικών (Puertas Molero et al., 2019 · Zee & Koomen, 2016).

Επιπλέον, οι συνθήκες χρόνιου στρες στην εργασία έχουν συνδεθεί με την ικανοποίηση από τη ζωή. Αρκετές μελέτες έδειξαν ότι τα συμπτώματα εξουθένωσης, είναι επιζήμια για τη

σωματική και ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών (Macuka et al., 2017 · Orrù et al., 2021). Η σχετική βιβλιογραφία αναφέρει ότι, οι εκπαιδευτικοί είναι μια από τις πιο ευάλωτες κατηγορίες για την εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης, η οποία περιορίζει τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στις εργασιακές τους απαιτήσεις (Taris et al., 2017 · Benevene et al., 2020). Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι η εξουθένωση των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικά αποτελέσματα και εκτός σχολείου. Τα αυξημένα επίπεδα εξουθένωσης των εκπαιδευτικών επηρεάζουν αρνητικά την ψυχική τους ευεξία, τη διαδικασία με την οποία αξιολογούν τα γεγονότα της σχολικής ζωής, βιώνουν αρνητικά συναισθήματα και ψυχολογική ένταση στην ιδιωτική τους ζωή, τα οποία μειώνουν συνολικά την ικανοποίηση από τη ζωή (Fiorilli et al., 2017 · Mulyani et al., 2021). Ωστόσο, τα προσωπικά επιτεύγματα βρέθηκαν να συνδέονται θετικά με την ικανοποίηση από τη ζωή στους Ισπανούς εκπαιδευτικούς (Peláez-Fernández et al., 2022).

Τα αποτελέσματα μιας μετα-ανάλυσης, που εξέτασε τη σύνδεση της οργανωτικής απόδοσης και της δέσμευσης στην εργασία με τη γενική ευημερία, κατέληξε ότι σχετίζονται θετικά και ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς (Erdogan et al., 2012). Χρησιμοποιώντας ένα μοντέλο ως θεωρητικό πλαίσιο, ο Granziera και οι συνεργάτες του (2021), επανεξέτασαν μια έρευνα στην οποία οι δομές και οι κανονισμοί που υπάρχουν στον εργασιακό χώρο, προέβλεπαν την αποτελεσματικότητα, την ευημερία και την ικανοποίηση από τη ζωή των εκπαιδευτικών (Buonomo et al., 2020). Οι σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και τους γονείς τους, όπως και με τους συναδέλφους τους και τον διευθυντή μπορεί να επηρεάσουν την ικανοποίησή τους από τη ζωή. Ιδιαίτερα όταν αυτές οι κοινωνικές και επαγγελματικές σχέσεις διακρίνονται από συμπόνια, ομαδικότητα και έχουν ως στόχο τη

συλλογική επίδοση της σχολικής μονάδας, προάγουν μια θετική αντίληψη για το σχολείο και αυξάνουν την ικανοποίηση (Hobfoll et al., 2018).

Επιπλέον, η ποιότητα της επαγγελματικής ζωής επηρεάζει θετικά την προσωπική ευημερία, τη δέσμευση και την ανθεκτικότητα στην εργασία και αυξάνει την αίσθηση της ικανοποίησης από τη ζωή (Rynes et al., 2005). Αυτά τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν πώς η αυτο-αποτελεσματικότητα που βιώνεται στην εργασία επηρεάζει θετικά την ευημερία των εργαζομένων και εκτός εργασίας και αναμένεται ότι η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζεται από την υποστήριξη συμπόνια που εισπράττουν τον κοινωνικό περίγυρο, επηρεάζοντας την ικανοποίηση από τη ζωή των εκπαιδευτικών (Buonomo et al., 2022).

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι εγγενώς σχεσιακό, και διεξάγεται μέσα σε ένα περίπλοκο πλέγμα σχέσεων. Έχει αναφερθεί ότι η αντίληψη μιας αίσθησης συλλογικότητας στο σχολείο, ενισχύει την επαγγελματική και προσωπική ευημερία, την αποτελεσματικότητα και αυξάνει την αντιλαμβανόμενη ικανοποίηση από τη ζωή. Είναι προφανές ότι οι αντιλήψεις για την εργασία και την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως και το επίπεδο οργάνωσης του ίδιου του ατόμου, επηρεάζουν την υποκειμενική ευημερία (Buonomo et al., 2020).

Πρόσφατα πραγματοποιήθηκε μια έρευνα με στόχο την ανάλυση των υποκειμενικών δεικτών ευημερίας των επιστημόνων και των εκπαιδευτικών σε κορυφαία πανεπιστήμια και τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι μεταξύ των μελών ΔΕΠ του πανεπιστημίου που συμμετείχαν στην έρευνα, τα θετικά συναισθήματα υπερτερούσαν των αρνητικών συναισθημάτων και το επίπεδο ευημερίας τους ήταν οριακά υψηλότερο από τον μέσο όρο του γενικού πληθυσμού (Skachkova & Klimenko, 2019). Αντίστοιχα, σε άλλη έρευνα που μελέτησε την επίδραση της ευημερίας και της δημιουργικής προσωπικότητας, στον τρόπο σκέψης των νηπιαγωγών,

κατέληξε ότι υπάρχει υψηλή συσχέτιση μεταξύ της δημιουργικής προσωπικότητας και της προσωπικής ευημερίας, που συμβάλλει στην επίτευξη μελλοντικών στόχων (Kim et al., 2018).

Έχει διαπιστωθεί, ότι με την ανάπτυξη νέων τεχνολογιών, έχει παραγκωνιστεί η αξία των εκπαιδευτικών στην μεταφορά γνώσεων και γενικότερα της διδασκαλίας. Η εύκολη πρόσβαση για ενημέρωση μέσω του διαδικτύου, οδηγεί ένα μέρος της κοινωνίας να μειώνει τη σπουδαιότητα του εκπαιδευτικού ρόλου και την συνολική προσφορά των εκπαιδευτικών, καταλήγοντας οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια εμπειρίας, να θεωρούν ότι δεν είναι πια σημαντικοί και ότι δεν μπορούν να προσφέρουν υψηλό επίπεδο γνώσης, παρόλο που η ίδια η κοινωνία αυξάνει τις απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, τα χαμηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας αυτής της ηλικιακής κατηγορίας των εκπαιδευτικών (Fischer et al., 2018). Η εργασιακή ικανοποίηση είναι ο κύριος παράγοντας που επηρεάζει την εργασιακή απόδοση και η ικανοποίηση από την εργασία είναι αντανάκλαση της ικανοποίησης από τη ζωή, γεγονός που δείχνει ότι μόνο οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο ικανοποίησης από τη ζωή, μπορούν να βελτιώσουν αποτελεσματικά την εργασιακή τους απόδοση (Golovchin & Soloveva, 2018).

Κάτι αντίστοιχο, φαίνεται να ισχύει και με τα θετικά συναισθήματα, τα οποία ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να επιζητούν την εξέλιξή τους, ατομική και επαγγελματική, να υιοθετήσουν τον σωστό προσανατολισμό απόδοσης, να ενισχύσουν τη δική τους ικανότητα εργασίας και τελικά να ενισχύσουν και το επίπεδο ικανοποίησης από τη ζωή (Jenaabadi et al., 2017).

## Παράγοντες που Επηρεάζουν το Επίπεδο Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών

Η ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους έχει διερευνηθεί επαρκώς τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα και στο εξωτερικό και έχουν προκύψει ενδιαφέροντα αποτελέσματα και συμπεράσματα. Αντιθέτως, η ικανοποίηση από τη ζωή των εκπαιδευτικών, δεν έχει μελετηθεί αρκετά και προσφάτως έχει γίνει αντικείμενο έρευνας. Επομένως, από την περιορισμένη σχετική βιβλιογραφία προκύπτει ότι τα ιδιαίτερα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και οι συναισθηματικοί παράγοντες, επηρεάζουν άμεσα την αντιλαμβανόμενη ικανοποίηση από τη ζωή (Xafakos et al., 2020).

Η μεταβλητή της οικογενειακής υποστήριξης, ασκεί τόσο άμεσα όσο και έμμεσα σημαντική επιρροή στην ικανοποίηση από την εργασία και τη ζωή, ενώ η θετική συναισθηματική κατάσταση έχει άμεσο θετικό αντίκτυπο στην ικανοποίηση από τη ζωή. Τα θετικά συναισθήματα που βιώνουν τα άτομα, ασκούν μια έμμεση επίδραση στην ικανοποίηση από την εργασία, μέσω των βασικών κοινωνικών γνωστικών μεταβλητών της κοινωνικής γνωστικής σταδιοδρομίας (Szczygieł & Mikolajczak, 2017).

Σχετική ελληνική έρευνα σε εκπαιδευτικούς και νηπιαγωγούς τυπικών τάξεων και εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και ειδικότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κατέληξε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρώτης ομάδας ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή τους σε σχέση με το δείγμα της δεύτερης ομάδας. Στη σχέση ανάμεσα στην ικανοποίηση από τη ζωή και την ποιότητα της ζωής τους, προέκυψαν σχεδόν ουδέτερα αποτελέσματα, τα οποία αποδόθηκαν κυρίως σε προσωπικούς παράγοντες, όπως και ευρήματα παρελθόντων ερευνών που ανέδειξαν τη συμβολή της ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης του ατόμου (Xafakos et al., 2020).

Επίσης, βρέθηκε ότι διαθέτουν χαμηλότερο επίπεδο ικανοποίησης από τη ζωή, έναντι των άλλων συναδέλφων τους, το οποίο ίσως να αποδίδεται στις εργασιακές συνθήκες και πιο συγκεκριμένα η διδασκαλία περισσότερων από μιας τάξης, της μετακίνησης από το τόπο κατοικίας τους ή την προσωρινή παραμονή τους στον τόπο εργασίας του και ίσως μακριά από την οικογένειά τους και αλλαγή της καθημερινότητάς τους, να οδηγεί σε αυτό το εύρημα (Xafakos et al., 2020).

Ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι η θετική συναισθηματικότητα, η οποία αναφέρεται σε συναισθήματα ενθουσιασμού, ενεργητικότητας, εγρήγορσης και ευχαρίστησης, υψηλής συγκέντρωσης και ενεργητικότητας, ενδυναμώνουν τη πεποίθηση του ατόμου για τις ικανότητές του, που τελικά οδηγεί σε μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή (Lindsay, 2018). Προς την ίδια θετική κατεύθυνση, κινούνται και οι βασικές κοινωνικές γνωστικές μεταβλητές, όπως η επαγγελματική αυτό-αποτελεσματικότητα και η προσδοκία του θετικού αποτελέσματος, οι συνθήκες εργασίας, οι στόχοι, η υποστήριξη από το περιβάλλον, ή τα εμπόδια που ανακύπτουν συμβάλλουν σημαντικά στην ικανοποίηση και ευημερία των εκπαιδευτικών (Badri et al., 2013 · Lee & Shin, 2017).

Μεταξύ των εκπαιδευτικών, σε σύγκριση με άλλες επαγγελματικές κατηγορίες, αρκετές μελέτες έχουν βρει υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης (Bleck, 2022). Παράγοντες που σχετίζονται με την εξουθένωση των εκπαιδευτικών, έχουν αναφερθεί ότι είναι το αίσθημα απομόνωσης, η έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους, η αντιληπτή υπερφόρτωση εργασίας, η ασάφεια των ρόλων ή η σύγκρουση ρόλων, η έλλειψη αυτονομίας και προβλήματα με τη διαχείριση και την πειθαρχία της τάξης (Avanzi et al., 2018).

Οι εκπαιδευτικοί έχει φανεί από σχετικές μελέτες, ότι αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις για τη συνολική τους ευημερία λόγω σωματικών και ψυχολογικών πιέσεων που σχετίζονται με την εργασία και επηρεάζουν την ικανοποίηση από τη ζωή (Lessard et al., 2020). Μεγάλος

αριθμός των σχολικών δομών πιθανόν να χαρακτηρίζεται από έλλειψη ανθρωποκεντρικής αντίληψης, διότι το σχολείο εστιάζει περισσότερο στο γνωστικό αντικείμενο, παραμερίζοντας τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Αυτό καθιστά τις διδακτικές δραστηριότητες όλο και πιο μηχανικές και άκαμπτες, επηρεάζοντας έτσι τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών. Στο επίπεδο των μεθόδων διδασκαλίας, επειδή το σύστημα αξιολόγησης δίνει μεγαλύτερη προσοχή στις βαθμολογίες των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί συχνά πρέπει να υιοθετήσουν εκείνες τις διδακτικές πρακτικές που θα βελτιώσουν την ικανότητα των μαθητών στο πεδίο των εξετάσεων.

Παράλληλα, η αγνόηση των συναισθηματικών στάσεων και των ίδιων των μαθητών κάνει πολλούς μαθητές να παραπονούνται στους εκπαιδευτικούς, καθιστώντας δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς να έχουν υψηλό επίπεδο ευτυχίας και αντιλαμβανόμενης ικανοποίησης (Polutin et al., 2018).

Οι εκπαιδευτικοί που είναι δυσαρεστημένοι με τον μισθό τους, που αντιμετωπίζουν εμπόδια στην προαγωγή τους, που δεν διασφαλίζουν ασφάλεια και σταθερότητα στην εργασία τους, εμφανίζουν περιορισμένη ικανοποίηση από τη ζωή τους (Mbonea et al., 2021). Διάφορες μελέτες έχουν δείξει ότι η εμπειρία του άγχους των εκπαιδευτικών μεταδίδεται σε μαθητές και συναδέλφους. Ως εκ τούτου, οι αγχωμένοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υποστηρίζουν λιγότερο τους μαθητές τους, κάτι που τελικά οδηγεί σε μειωμένα κίνητρα και ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Madigan & Kim, 2021· Tikkanen et al., 2021).

## **Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών, της Αυτό-αποτελεσματικότητας, του Σχολικού Κλίματος και της Οργάνωσης της Σχολικής Δομής**

Το εργασιακό περιβάλλον ασκεί σημαντικό ρόλο στο επίπεδο ευημερίας των εκπαιδευτικών και ενισχύεται ειδικά όταν εντός του σχολείου δημιουργούνται καλές σχέσεις και



επικρατεί το αίσθημα της εκτίμησης και της δίκαιης μεταχείρισης (Buonomo et al., 2020). Το οργανωτικό πλαίσιο όταν χαρακτηρίζεται από δικαιοσύνη, αποτελεί έναν προγνωστικό παράγοντα της επακόλουθης προσωπικής ικανοποίησης και της δέσμευσης των εκπαιδευτικών στην εργασία τους. Όσο καλύτερη είναι η οργάνωση και καθορισμένοι οι ρόλοι των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο θετικότερο αντίκτυπο έχει στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, αυξάνει τη συνολική ευημερία τους και ικανοποίηση, τη διασύνδεση εντός της τάξης και την ατομική λειτουργία (Mameli et al., 2018).

Η βελτίωση του εργασιακού περιβάλλοντος, η διατήρηση καλών σχέσεων στις ομάδες εργασίας και η οικοδόμηση κλίματος εμπιστοσύνης, έχει σημαντική συνολική επιρροή στην υποκειμενική ευημερία και αυξάνει τη συλλογική αποτελεσματικότητα (Herrera et al., 2022). Το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ποιότητα και τα χαρακτηριστικά της σχολικής ζωής. Το σχολικό κλίμα βασίζεται στα πρότυπα και στις εμπειρίες των μαθητών, των γονέων και του σχολικού προσωπικού από την εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχολική ζωή και αντανακλά κανόνες, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης και οργανωτικές δομές. Ένα κοινωνικά υποστηρικτικό κλίμα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, φαίνεται να αποτελεί πηγή για την ευημερία των εκπαιδευτικών, ενώ οι αντικρουόμενες σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών φαίνεται να αυξάνουν την εξουθένωση τους. Επιπλέον, η δυνατότητα ρύθμισης των συναισθημάτων και τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών, αποτελούν βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα των σχέσεων εντός των σχολείων (Porru et al., 2022).

Όταν το σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται από γόνιμο και εποικοδομητικό διάλογο, μεταξύ των μελών, έχει φανεί ότι συνδέεται με υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας. Ένας αριθμός εμπειρικών μελετών, έχει επιβεβαιώσει θετικές και σημαντικές επιδράσεις μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, της ικανοποίησης τους από τη ζωή και των

παραγόντων του σχολικού κλίματος, δίνοντας έμφαση στη συνεργασία των δασκάλων, στη βελτίωση της ανάπτυξης των μαθητών και την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Bottia et al., 2016).

Σε μια πιο πρόσφατη μελέτη, η ικανοποίηση από την εργασία βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά με τα αντιληπτά στυλ ηγεσίας του σχολείου, τα οποία είναι επίσης μια διάσταση του σχολικού κλίματος (Torres, 2019). Μελέτη έδειξε μια σημαντική άμεση επίδραση του σχολικού κλίματος στην εργασιακή και προσωπική ικανοποίηση και μια μεσολαβητική επιρροή της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μεταξύ σχολικού κλίματος και εργασιακής ικανοποίησης, παρέχοντας εμπειρικά στοιχεία για τις σχέσεις μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, της εργασιακής ικανοποίησης και του σχολικού κλίματος (Zakariya, 2020a). Αυτά τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται, επίσης, από έρευνα με στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από 15 χώρες επισημαίνοντας τη σημαντική επιρροή του σχολικού κλίματος στην αυτό-αποτελεσματικότητα και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Katsantonis, 2019).

Όσον αφορά την προσωπική ευημερία και ικανοποίηση από τη ζωή, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα αποτελούν σημαντικό τομέα εστίασης κατά την προσπάθεια αποσαφήνισης θεσμικών παραγόντων που σχετίζονται με την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών (McLean et al., 2017). Η βιβλιογραφία έχει τονίσει ότι οι αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το σχολικό κλίμα, σχετίζονται σταθερά με αρνητικούς συσχετισμούς ψυχικής υγείας, συμπεριλαμβανομένου του εργασιακού στρες, αλλά και με τη θετική αποτίμηση της ευημερίας (Carone & Petrillo, 2020). Ένα θετικό σχολικό κλίμα έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στην ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών και να παρέχει ένα βέλτιστο περιβάλλον για τη στήριξη της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών. Η γνώση του σχολικού κλίματος και των παραγόντων

που σχετίζονται με την ευημερία των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας προκειμένου να οριστούν και να υλοποιηθούν παρεμβάσεις για την πληρέστερη υποστήριξη των δασκάλων και των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον (Sibanda et al., 2022).

Ο επιτυχημένος διάλογος των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους όπως και άλλες συνιστώσες των σχολείων που είναι το αντιληπτό σχολικό κλίμα, βρέθηκε να σχετίζεται σημαντικά με την εργασιακή ικανοποίηση και επίσης έμμεσα με την ψυχική ευεξία. Αυτό υποδηλώνει ότι η ενίσχυση της ομαδικής εργασίας στο σχολείο, θα μπορούσε να βελτιώσει την συνολική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς και να επηρεάσει θετικά την αντίληψή τους για τη σχολική κοινότητα και το επάγγελμα γενικότερα (Carone et al., 2022).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών θεωρείται ως ένας σημαντικός ατομικός προστατευτικός παράγοντας, που τους αποτρέπει από το να αισθάνονται χρόνια στρες και εργασιακή εξουθένωση (Ballantyne & Retell, 2020). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, που σχετίζεται με την εργασία, είναι πεπεισμένοι ότι μπορούν να διαχειριστούν δραστηριότητες, όπως ο προγραμματισμός του μαθήματος ή η οργάνωση μιας συζήτησης στην τάξη. Είναι, επίσης, πεπεισμένοι ότι έχουν θετικό αντίκτυπο στην πρόοδο των μαθητών τους και είναι πιο ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους, κάτι το οποίο επηρεάζει εν γένει την ικανοποίησή τους από τη ζωή (Smetackova et al., 2019).

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, προκύπτει ότι το επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια έχει μελετηθεί σχετικά επαρκώς και βρέθηκαν αρκετές έρευνες που μέτρησαν το επίπεδο και τα χαρακτηριστικά, πριν και μετά την πανδημία COVID-19, η οποία επηρέασε τους τρόπους κλασικής διδασκαλίας και λειτούργησε ως πρόκληση για την απόδοση του εκπαιδευτικού έργου.

Λιγότερες έρευνες εντοπίστηκαν για την ικανοποίηση από τη ζωή των εκπαιδευτικών. Η πλειοψηφία των ερευνητών έχει μελετήσει τη εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Η παρούσα έρευνα προσδοκά να καλύψει το κενό που υπάρχει όσον αφορά στην μελέτη των δύο μεταβλητών, της αυτό-αποτελεσματικότητας και της ικανοποίησης από τη ζωή των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

## Σκοπός της Μελέτης

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, τα επίπεδα της ικανοποίησης από τη ζωή τους καθώς και τη σχέση των δύο αυτών παραγόντων σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

Μετά από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις:

*1<sup>η</sup> υπόθεση:* Το επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αναμένεται να βρεθεί σε υψηλό επίπεδο και ιδίως στις κλίμακες εκπαιδευτικές πρακτικές και διαχείριση της τάξης.

*2<sup>η</sup> υπόθεση:* Το επίπεδο ικανοποίησης από τη ζωή των εκπαιδευτικών ενδέχεται να αποκλίνει από αυτό που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ιδανικό.

*3<sup>η</sup> υπόθεση:* Η αυτό-αποτελεσματικότητα και το επίπεδο ικανοποίησης από τη ζωή ενδέχεται να επηρεάζεται από ορισμένα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

## Μεθοδολογία

### Συμμετέχοντες

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας συλλέχθηκαν τη χρονική περίοδο από τον Ιούνιο έως τον Δεκέμβριο του 2022, με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. Το δείγμα αποτελούνταν από 340 εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων 146 εργάζονταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, 64 ήταν καθηγητές γυμνασίου, 79 ήταν καθηγητές Λυκείου και το 15% δήλωσε διαφορετική ειδικότητα. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (80%) εργάζονταν σε σχολεία αστικών κέντρων, 36 εκπαιδευτικοί σε κωμοπόλεις και 32 σε χωριά, ανά την Ελλάδα.

Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί περιγράφονται τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Ως προς το φύλο, 58 εκπαιδευτικοί (17,1%) ήταν άνδρες, οι 280 γυναίκες (82,4%) και 2 δεν απάντησαν στο παραπάνω δίπολο (0,6%). Ως προς την ηλικία, 137 συμμετέχοντες (40,3%) είχαν ηλικία 25 – 34 ετών, 80 συμμετέχοντες (23,5%) ήταν μεταξύ 35 - 44ετών, 72 εκπαιδευτικοί (21,2%) ήταν μεταξύ 45 - 54 ετών, ενώ 51 εκπαιδευτικοί (15,0%) είχαν ηλικία άνω των 55 ετών. Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, η πλειοψηφία δήλωσε ότι βρίσκεται σε έγγαμο βίο (50,3%), το 42,6% δήλωσε άγαμος/η, ενώ οι υπόλοιποι δήλωσαν είτε διαζευγμένοι, χήροι, σε συμβίωση, σε σχέση.

Ως προς την εκπαίδευση, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε πως έχει πτυχίο Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι. (44,1%), ακολουθούσαν σε συχνότητα οι συμμετέχοντες με μεταπτυχιακό (31,5%). Σε μικρότερο ποσοστό (18,2%) απάντησαν πως έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα συγκεκριμένα στην Ειδική Αγωγή/Σχολική Ψυχολογία. Το 3,2% και το 0,3% αντιστοίχως δήλωσε πως είναι κάτοχος πτυχίου διαιτούς Παιδαγωγικής Ακαδημίας και ιδιωτικού φορέα τριετούς/τετραετούς διάρκειας.

Επίσης, οι ερωτηθέντες που δήλωσαν ότι έχουν διδακτορικό τίτλο σπουδών γενικά ήταν 2,4%, ενώ υπήρχε και ένας συμμετέχων (0,3%) που δήλωσε πως έχει διδακτορικό συγκεκριμένα στην Ειδική Αγωγή/Σχολική Ψυχολογία.

Η πλειοψηφία του δείγματος ήταν έμπειροι εκπαιδευτικοί, καθώς το 42,4% εργάζονταν πάνω από 10 έτη ως εκπαιδευτικοί. Το 32,9% εργάζονταν 1-5 έτη, το 15,9% 6-10 χρόνια, ενώ το 8,8% λιγότερο από 1 χρόνο. Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με τον αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο σχετικό με την υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το 77,6% απάντησε θετικά ενώ το 22,4% αρνητικά.

## Πίνακας 1

### *Κατανομές Συχνότητας των Δημογραφικών Χαρακτηριστικών*

	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Φύλο</i>		
Άνδρας	58	17,1
Γυναίκα	280	82,4
Προτιμώ τον αυτοπροσδιορισμό	2	0,6
<i>Ηλικία</i>		
25-34	137	40,3
35-44	80	23,5
45-54	72	21,2
55+	51	15,0
<i>Οικογενειακή κατάσταση</i>		
Ανύπανδρος/η	145	42,6

Έγγαμος/η	171	50,3
Διαζευγμένος/η ή σε διάσταση	19	5,6
Χήρος/α	3	0,9
Συμβίωση	1	0,3
Σε σχέση	1	0,3
<i>Εκπαίδευση</i>		
Πτυχίο Διετούς Παιδαγωγικής Ακαδημίας	11	3,2
Πτυχίο ιδιωτικού φορέα τριετούς/τετραετούς διάρκειας	1	0,3
Πτυχίο Α.Ε.Ι., Τ.Ε.Ι.	150	44,1
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	107	31,5
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή/Σχολική Ψυχολογία	62	18,2
Διδακτορικό	8	2,4
Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή/Σχολική Ψυχολογία	1	0,3
<i>Βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζεστε</i>		
Προσχολική αγωγή, Βρεφονηπιακός Σταθμός	4	1,2
Πρωτοβάθμια	158	46,5
Δευτεροβάθμια	171	50,3
Άλλο	7	2,1
<i>Το σχολείο στο οποίο εργάζεστε βρίσκεται σε:</i>		
Πόλη	272	80,0
Κωμόπολη	36	10,6
Χωριό	32	9,4
<i>Έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός:</i>		



<1 χρόνο	30	8,8
1-5 χρόνια	112	32,9
6-10 χρόνια	54	15,9
>10 χρόνια	144	42,4

*Θέση στο σχολείο που εργάζεστε*

Βρεφονηπιαγωγός, Εκπαιδευτικός παιδιών προσχολικής αγωγής	2	0,6
Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	146	42,9
Εκπαιδευτικός σεΓυμνάσιο	64	18,8
Εκπαιδευτικός σεΛύκειο	79	23,2
Άλλο	49	14,4

*Έχετε παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο σχετικό με την υποστήριξη μαθητών*

*με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;*

Ναι	264	77,6
Όχι	76	22,4

---

*Σημείωση.* Οι τιμές αφορούν σε απόλυτες (n) και σχετικές συχνότητες (%).

## **Μέσα συλλογής Δεδομένων**

Προκειμένου να διερευνηθούν οι στόχοι που τέθηκαν κατά τον σχεδιασμό της έρευνας, δόθηκαν τρία ερωτηματολόγια.

Το πρώτο ερωτηματολόγιο ήταν η «Κλίμακα Ικανοποίησης από τη Ζωή» (The Satisfaction with Life Scale) (Diener, et al., 1985) η οποία έχει σταθμιστεί στα ελληνικά από τους Galanakis et al. (2017). Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 5 προτάσεις, με τον

ερωτώμενο να καλείται να δηλώσει το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας μέσα από μία 7-βαθμη κλίμακα Likert, όπου από το 1 = Διαφωνώ απόλυτα και 7 = Συμφωνώ Απόλυτα. Το εργαλείο αυτό έχει σχεδιαστεί με σκοπό να ποσοτικοποιήσει τη μέτρηση της συνολικής εκτίμησης της ικανοποίησης από τη ζωή του ατόμου. Ενδεικτικά, αξίζει να αναφερθεί, πως στο ερωτηματολόγιο αυτό συμπεριλαμβάνονται ερωτήσεις όπως «η ζωή μου μοιάζει με τη ζωή που θεωρώ ιδανική», «οι συνθήκες της ζωής μου είναι εξαιρετικές», «έχω αποκτήσει τα σημαντικά πράγματα που θέλω». Αθροίζοντας τις απαντήσεις του κάθε ερωτώμενου στο ερωτηματολόγιο αυτό, προκύπτει μία (συνολική) κλίμακα, η Κλίμακα Ικανοποίησης από τη Ζωή, το οποίο κυμαίνεται από 5 έως 35. Οι βαθμολογίες μεταξύ του 5 έως 9 δείχνουν ότι ο συμμετέχων είναι εξαιρετικά δυσαρεστημένος από τη ζωή, 10-14 δείχνει ότι είναι ελαφρώς δυσαρεστημένος, 20 ουδέτερος, 21-25 ελαφρώς ικανοποιημένος, 26-30 ικανοποιημένος, 31-35 εξαιρετικά ικανοποιημένος.

Το ερωτηματολόγιο αυτό χαρακτηρίζεται από καλή αξιοπιστία με δείκτη Cronbach's alpha που κυμαινόταν στο 0,84 για την ελληνική έκδοση (Galanakis et al., 2017). Όσον αφορά στον δείκτη αξιοπιστίας για συνολική κλίμακα της Ικανοποίησης από τη Ζωή στην παρούσα έρευνα, ο συντελεστής Cronbach's alpha ήταν  $\alpha=0,889$ .

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο ήταν η «Κλίμακα Αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών» (Teachers' Sense of Efficacy Scale) των Tschannen-Moran, & WoolfolkHoy (2001). Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε είναι η εκτεταμένη έκδοση με 24 προτάσεις, ενώ υπάρχει και σύντομη έκδοση 12 προτάσεων. Οι απαντήσεις που καλείται να δώσει ο ερωτώμενος κυμαίνονται από καθόλου (1) έως σε μεγάλο βαθμό (5).

Εκτός από τη συνολική βαθμολογία, το εργαλείο αυτό εξάγει και άλλους τρεις παράγοντες:

- Κινητοποίηση των μαθητών (Efficacy in Student Engagement). Μερικές ενδεικτικές ερωτήσεις του συγκεκριμένου παράγοντα είναι «κάνετε τους μαθητές σας να πιστέψουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου;», «βοηθάτε τους μαθητές σας να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης;», «κινητοποιείτε τους μαθητές που δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο;».
- Εκπαιδευτικές πρακτικές (Efficacy in Instructional Strategies). Ενδεικτικές ερωτήσεις του παράγοντα αυτού είναι «σχεδιάζετε κατάλληλες δραστηριότητες για ιδιαίτερα ικανούς μαθητές;», «προσαρμόζετε τη διδασκαλία σας ανάλογα με το επίπεδο του κάθε μαθητή χωριστά;», «εφαρμόζετε εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη σας;».
- Διαχείριση της τάξης (Efficacy in Classroom Management). Παρατίθενται κάποιες από τις ερωτήσεις του συγκεκριμένου παράγοντα, «πειθείτε έναν μαθητή που κάνει φασαρία ή έχει διασπαστική συμπεριφορά να ησυχάσει;», «εφαρμόζετε στρατηγικές διαχείρισης της τάξης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών σας;», «διαχειρίζεστε τους μαθητές που έχουν αντιδραστική συμπεριφορά;».

Οι δείκτες αξιοπιστίας βρέθηκαν ως  $\alpha=0,94$  για την συνολική κλίμακα,  $\alpha=0,87$  για την Κινητοποίηση των μαθητών,  $\alpha=0,91$  για τις Εκπαιδευτικές πρακτικές και  $\alpha=0,90$  για την Διαχείριση της τάξης. Η ελληνική στάθμιση πραγματοποιήθηκε από τους Tsigilis, Koustelios, & Grammatikopoulos (2010). Στην παρούσα έρευνα, για συνολική κλίμακα της Αυτό-αποτελεσματικότητας ο συντελεστής Cronbach's alpha ήταν  $\alpha=0,943$ , στην κλίμακα Κινητοποίηση των μαθητών  $\alpha=0,920$ , στην κλίμακα Εκπαιδευτικές πρακτικές  $\alpha=0,865$ , στην κλίμακα Διαχείριση της τάξης  $\alpha=0,914$ .

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν σε ψηφιακή μορφή, κατόπιν προσαρμογής του ερευνητικού εργαλείου για διαδικτυακή χρήση μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας google forms, ώστε να είναι δυνατό να απαντηθεί από εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της περιφέρειας. Η ερευνήτρια ενημέρωσε τους συμμετέχοντες για το αντικείμενο και το σκοπό της μελέτης και επισήμανε ότι η συμμετοχή σε αυτή ήταν εθελοντική, διασφαλίζοντας την ανωνυμία τους. Παρατηρήθηκε ότι οι ερωτήσεις ήταν απολύτως κατανοητές από τους συμμετέχοντες.

Το τρίτο ερωτηματολόγιο αφορούσε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και περιλάμβανε ερωτήσεις αναφορικά με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο εκπαίδευσης, τη βαθμίδα εκπαίδευσης που εργάζεται, την γεωγραφική περιοχή εργασίας, τα έτη προϋπηρεσίας, την ειδικότητα εκπαίδευσης και αν έχει παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο σχετικό με την υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

## Αποτελέσματα

### Στατιστική ανάλυση Δεδομένων

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικών εφαρμογών SPSS έκδοσης 25

(IBMStatisticalPackageforSocialSciencesforWindows, Version 25.0. Armonk, NY: IBMCorp).

Ο έλεγχος της κανονικότητας έγινε με τα εξής κριτήρια: έλεγχος ιστογράμματος, ασυμμετρίας και κύρτωσης, τεστ Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk, καθώς και του γραφήματος NormalQ-QPlot. Για όλες τις αναλύσεις το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο 5%. Η περιγραφή των ποιοτικών μεταβλητών έγινε με χρήση των απόλυτων (n) και των σχετικών συχνοτήτων (%). Για τις ποσοτικές μεταβλητές, έγινε χρήση του μέσου όρου (M.O.), της τυπικής απόκλισης (T.A.), της διαμέσου ( $\Delta$ ) και του ενδοτεταρτημοριακού εύρους.

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των εργαλείων μέτρησης, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) (Cronbach, 1951). Το όριο 0,7 θεωρήθηκε ως το κατώφλι προκειμένου να θεωρηθεί αποδεκτή μία τιμή του δείκτη Cronbach's alpha (DeVellis, 1991, Nunnally, 1978).

Για την διερεύνηση των στατιστικών διαφορών, μεταξύ μεταβλητών με δύο κατηγορίες όπως το φύλο, εφαρμόστηκε ο παραμετρικός στατιστικός έλεγχος  $t$ -test (όταν πληρούνταν η υπόθεση της κανονικότητας) και ελέγχθηκε η υπόθεση ίσων διακυμάνσεων (Levene's test). Στην περίπτωση μη κανονικότητας εφαρμόστηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος των προσημασμένων τάξεων μεγέθους του Mann-WhitneyU για τη διάμεσο. Για την παρατήρηση των στατιστικών διαφορών μεταξύ των ομάδων με πάνω από δύο κατηγορίες, όπως τα έτη υπηρεσίας, χρησιμοποιήθηκε είτε η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA), είτε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal WallisH. Η ανάλυση συσχετίσεων έγινε με το δείκτη συσχέτισης του Pearson.

## Περιγραφική ανάλυση της Κλίμακας Ικανοποίησης από τη Ζωή

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζεται η περιγραφική ανάλυση της κλίμακας του ερωτηματολογίου της Ικανοποίησης από τη Ζωή.

Η μέση τιμή ήταν 24,44, η τυπική απόκλιση ήταν 5,83 και η διάμεσος 25. Όσον αφορά στον δείκτη αξιοπιστίας για συνολική κλίμακα της Ικανοποίησης από τη Ζωή ο συντελεστής Cronbach's alpha ήταν  $\alpha=0,889$ .

### Πίνακας 2

*Περιγραφική Ανάλυση Και Δείκτης Εσωτερικής Αξιοπιστίας της Κλίμακας Ικανοποίησης από τη Ζωή*

Κλίμακα	M.O.	T.A.	$\Delta$	E	M
Κλίμακα Ικανοποίησης από τη Ζωή	24,44	5,83	25,00	5,00	35,00

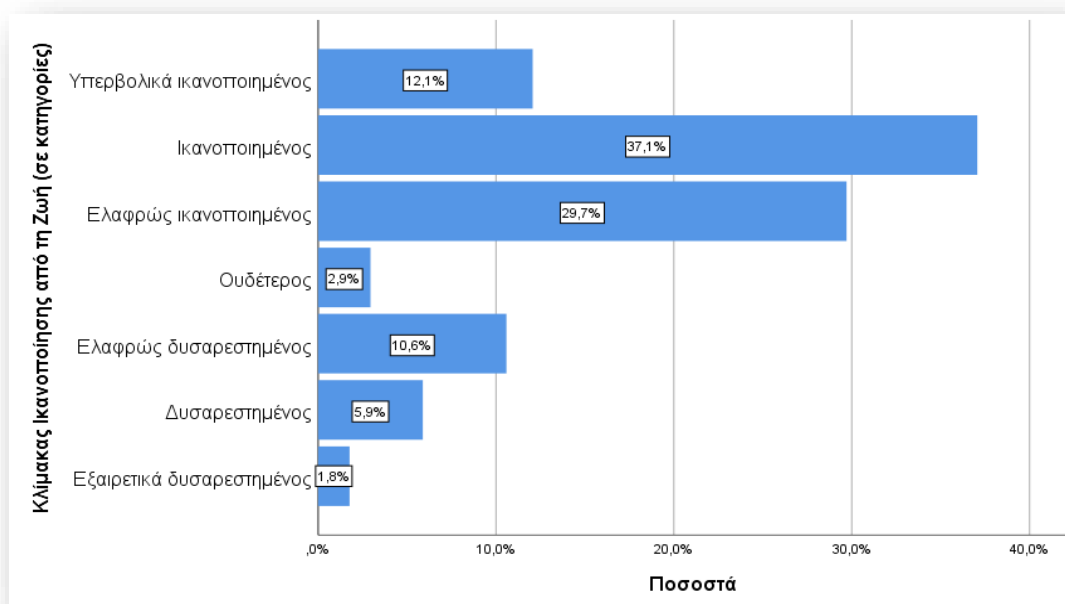
*Σημείωση.* Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (M.O.), τυπική απόκλιση (T.A.), διάμεσο ( $\Delta$ ), ελάχιστη τιμή (E), μέγιστη τιμή (M).

Η ερώτηση με τη μεγαλύτερη συχνότητα συμφωνίας, ήταν σχετικά με την ικανοποίηση από τη ζωή (79,4%) και ακολουθούσε η ερώτηση σχετικά με την απόκτηση έως τώρα των σημαντικών πραγμάτων που επιθυμούσαν στη ζωή τους οι συμμετέχοντες (75,3%). Η ερώτηση με το μεγαλύτερο βαθμό διαφωνίας ήταν σχετικά με την άρνηση να αλλάξουν σχεδόν τίποτα αν μπορούσαν να ξαναζήσουν τη ζωή τους από την αρχή (27,1%). Οι ερωτήσεις με το μεγαλύτερο βαθμό ουδετερότητας ήταν σχετικά με το ότι σε γενικές γραμμές η ζωή των συμμετεχόντων μοιάζει με τη ζωή που θεωρούν ιδανική (20,3%) και οι συνθήκες της ζωής τους είναι εξαιρετικές (25,6%).

Στην συνέχεια παρουσιάζεται η κλίμακα Ικανοποίησης από τη Ζωή κατηγοριοποιημένη σύμφωνα με τις οδηγίες των συγγραφέων του εργαλείου (Γράφημα 1). Γενικά, στο δείγμα των συμμετεχόντων φαίνεται πως υπάρχει ένα αίσθημα ικανοποίησης, καθώς το 78,9% θεωρεί πως είναι ικανοποιημένος/η από τη ζωή του/της.

### Σχήμα 1

*Ραβδόγραμμα της Κλίμακας Ικανοποίησης από τη Ζωή (σε κατηγορίες)*



Σημείωση.  $N=340$ .

## Περιγραφική ανάλυση της Κλίμακας Αυτό-αποτελεσματικότητας

### Εκπαιδευτικών

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζεται η περιγραφική ανάλυση των κλιμάκων του ερωτηματολογίου της Αυτό-αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τη συνολική κλίμακα της Αυτό-αποτελεσματικότητας, βρέθηκε ότι η μέση τιμή ήταν 4,00, τυπική απόκλιση 0,53 ενώ η διάμεσος 4,04. Η κλίμακα Κινητοποίηση των

μαθητών βρέθηκε με μέση τιμή ίση με 3,98, τυπική απόκλιση 0,65, διάμεσο 4,00. Η κλίμακα Εκπαιδευτικές πρακτικές βρέθηκε με μέση τιμή ίση με 4,07 τυπική απόκλιση 0,61, διάμεσο 4,13. Η κλίμακα Διαχείριση της τάξης βρέθηκε με μέση τιμή ίση με 3,96, τυπική απόκλιση 0,62, διάμεσο 4,00.

### Πίνακας 3

*Περιγραφική Ανάλυση και Δείκτης Εσωτερικής Αξιοπιστίας της Κλίμακας Αυτό-Αποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών*

Κλίμακα	M.O.	T.A.	Δ	E	M
<i>Συνολική Κλίμακα Αυτό-αποτελεσματικότητας</i>	4,00	0,53	4,04	1,79	5,00
Κινητοποίηση των μαθητών	3,98	0,65	4,00	1,25	5,00
Εκπαιδευτικές πρακτικές	4,07	0,61	4,13	1,88	5,00
Διαχείριση της τάξης	3,96	0,62	4,00	1,00	5,00

*Σημείωση.* Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (M.O.), τυπική απόκλιση (T.A.), διάμεσο (Δ), ελάχιστη τιμή (E), μέγιστη τιμή (M).

### Υπολογισμός Συναφειών

Στη συνέχεια, ελέγχθηκαν οι γραμμικές συσχετίσεις μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών, δηλαδή των κλιμάκων Ικανοποίησης από τη Ζωή και Αυτό-αποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών. Αφότου εξετάστηκε η κανονικότητα των κλιμάκων μέσω της ασυμμετρίας και κύρτωσης (τεστ Kolmogorov-Smirnov) και βρέθηκε κανονικότητα σε όλες τις μεταβλητές, εφαρμόστηκε ο παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης του Pearson.



Οι συσχετίσεις μεταξύ των δύο ερωτηματολογίων να μεν βρέθηκαν ως στατιστικά σημαντικές, αλλά ήταν χαμηλές. Πιο συγκεκριμένα, η συνολική κλίμακα Ικανοποίησης από τη Ζωή βρέθηκε να συσχετίζεται με τη συνολική κλίμακα Αυτό-αποτελεσματικότητας ( $r = 0,288$ ,  $p < 0,001$ ), με την κλίμακα Κινητοποίηση των μαθητών ( $r = 0,281$ ,  $p < 0,001$ ), με τον παράγοντα Εκπαιδευτικές πρακτικές ( $r = 0,194$ ,  $p < 0,001$ ) και τον παράγοντα Διαχείριση της τάξης ( $r = 0,261$ ,  $p < 0,001$ ).

#### Πίνακας 4

*Συσχετίσεις όλων των Κλιμάκων της Έρευνας*

	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Κλίμακα Ικανοποίησης από τη Ζωή [1]	1				
Συνολική Κλίμακα Αυτό-αποτελεσματικότητας [2]	0,288***	1			
Κινητοποίηση των μαθητών [3]	0,281***	0,864***	1		
Εκπαιδευτικές πρακτικές [4]	0,194***	0,859***	0,626***	1	
Διαχείριση της τάξης [5]	0,261***	0,843**	0,576***	0,589***	1

*Σημείωση.* \*\*\* $p < 0,001$ . \*\* $p < 0,01$ . \* $p < 0,05$ .

#### Συγκρίσεις Μέσων Όρων και Διαμέσων

Σε αυτό το σημείο παρουσιάζεται η διερεύνηση των διαφορών μέσων και διαμέσων (αναλόγως αν πληρούνταν η υπόθεση της κανονικότητας) της Κλίμακας Ικανοποίησης από τη Ζωή και της Κλίμακας της Αυτό-αποτελεσματικότητας σε σύγκριση με διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Στους Πίνακες 5 και 6 παρουσιάζεται ο παραμετρικός και μη παραμετρικός έλεγχος με τα κριτήρια *t*-test και Mann-Whitney ως προς το φύλο. Δεν εντοπίστηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά τόσο στη συνολική κλίμακα Ικανοποίησης από τη Ζωή όσο και στη συνολική κλίμακα Αυτό-αποτελεσματικότητας και τις υποκλίμακες αυτής.

### Πίνακας 5

*Παραμετρικός με το Κριτήριο t-test για τον έλεγχο της σχέσης Αυτό-αποτελεσματικότητας με το φύλο*

Κλίμακα	Άνδρας	Γυναίκα	<i>t</i>	Βαθμοί ελευθερίας	<i>p</i>
Κινητοποίηση των μαθητών	4,03 ± 0,63	3,97 ± 0,65	0,595	336	0,552
Εκπαιδευτικές πρακτικές	4,03 ± 0,54	4,08 ± 0,62	-0,528	336	0,598

*Σημείωση.*<sup>‡</sup> Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (Μ.Ο.), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), ελέγχους *t*-test και αντίστοιχο *p*-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

### Πίνακας 6

*Μη Παραμετρικός Έλεγχος με το Κριτήριο Mann-Whitney 2 Ανεξάρτητων Δειγμάτων για τον έλεγχο της σχέσης Ικανοποίησης και Αυτό-αποτελεσματικότητας με το φύλο*

Κλίμακα	Άνδρας	Γυναίκα	<i>U</i> <sup>‡</sup>	<i>p</i>
Κλίμακα Ικανοποίησης από τη Ζωή:	25,00 (6,00)	25,50 (8,00)	7697,000	0,532

Συνολική Κλίμακα Αυτό-αποτελεσματικότητας <sup>‡</sup>	4,06 (0,42)	4,04 (0,63)	7458,500	0,329
Διαχείριση της τάξης <sup>‡</sup>	4,00 (0,50)	4,00 (0,63)	6802,000	0,051

*Σημείωση.*<sup>‡</sup> Οι τιμές αφορούν διαμέσους (ενδοτεταρτημοριακό εύρος), ελέγχους Mann-Whitney και αντίστοιχο *p*-value. Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Στους Πίνακες 7 και 8 παρουσιάζονται οι διαφορές ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων. Δεν εντοπίστηκαν διαφορές στη Κλίμακα Ικανοποίησης από τη Ζωή ( $F(3,336) = 0,555, p = 0,645$ ), όπως και στη συνολική Κλίμακα Αυτό-αποτελεσματικότητας ( $p = 0,083$ ), στην κλίμακα Κινητοποίηση των μαθητών ( $p = 0,134$ ), στις Εκπαιδευτικές πρακτικές ( $F(3,336) = 0,376, p = 0,770$ ). Αντιθέτως, στην κλίμακα Διαχείριση της τάξης βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε σύγκριση με την ηλικία των συμμετεχόντων ( $U = 10,584, p = 0,014$ ). Πιο συγκεκριμένα, οι διαφορές εντοπίστηκαν μεταξύ 55 και άνω ετών και 35-44 ετών με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς να έχουν υψηλότερα σκορ σε αυτή τη διάσταση της αυτό-αποτελεσματικότητας.

## Πίνακας 7

*Παραμετρικός Έλεγχος με ANOVA για τον έλεγχο της σχέσης Ικανοποίησης και Αυτό-αποτελεσματικότητας με την ηλικία*

Κλίμακα	25-34	35-44	45-54	55+	<i>F</i>	Βαθμοί	<i>p</i>
						ελευθερίας	



κάποιο πτυχίο (πτυχίο Διετούς παιδαγωγικής Ακαδημίας, πτυχίο ιδιωτικού φορέα τριετούς/τετραετούς διάρκειας, πτυχίο Α.Ε.Ι., Τ.Ε.Ι.) και σε αυτούς που έχουν κάποιο μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών. Δεν εντοπίστηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στην συνολική κλίμακα Ικανοποίησης από τη Ζωή. Επίσης, δεν εντοπίστηκαν διαφορές στη συνολική Κλίμακα Αυτό-αποτελεσματικότητας ( $U = 12819,500$ ,  $p = 0,077$ ), στην κλίμακα Κινητοποίηση των μαθητών ( $U = 13166,500$ ,  $p = 0,166$ ), στη Διαχείριση της τάξης ( $U = 13453,500$ ,  $p = 0,284$ ). Αντιθέτως, στην κλίμακα Εκπαιδευτικές πρακτικές βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε σύγκριση με τις σπουδές των συμμετεχόντων ( $U = 12078,500$ ,  $p = 0,010$ ). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που συνέχισαν τις σπουδές τους, παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα στις Εκπαιδευτικές πρακτικές, σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που είχαν ένα πτυχίο και όχι μεταπτυχιακές σπουδές.

## Πίνακας 9

*Μη Παραμετρικός Έλεγχος με το Κριτήριο Mann-Whitney 2 Ανεξάρτητων Δειγμάτων για τον έλεγχο της σχέσης Ικανοποίησης και Αυτό-αποτελεσματικότητας με το επίπεδο σπουδών*

Κλίμακα	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό/ διδακτορικό	$U^{\dagger}$	$p$
Κλίμακα Ικανοποίησης από τη Ζωή <sup>‡</sup>	25,00 (7,00)	26,00 (7,00)	12795,000	0,072
Συνολική Κλίμακα Αυτό-αποτελεσματικότητας <sup>‡</sup>	3,98 (0,58)	4,08 (0,63)	12819,500	0,077
Κινητοποίηση των μαθητών <sup>‡</sup>	4,00 (0,75)	4,13 (0,88)	13166,500	0,166
Εκπαιδευτικές πρακτικές <sup>‡</sup>	4,00 (0,63)	4,25 (0,88)	12078,500	<b>0,010</b>

Διαχείριση της τάξης <sup>‡</sup>	4,00 (0,63)	4,00 (0,50)	13453,500	0,284
-----------------------------------	-------------	-------------	-----------	-------

*Σημείωση.*<sup>‡</sup> Οι τιμές αφορούν διαμέσους (ενδοτεταρτημοριακό εύρος), ελέγχους Mann-Whitney και αντίστοιχο *p*-value. Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται οι διαφορές ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Εξαιρέθηκαν οι απαντήσεις «Προσχολική αγωγή, Βρεφονηπιακός Σταθμός» και «άλλο». Δεν εντοπίστηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στην συνολική κλίμακα Ικανοποίησης από τη Ζωή. Επίσης, δεν εντοπίστηκαν διαφορές στη συνολική Κλίμακα Αυτό-αποτελεσματικότητας ( $U = 12551,000, p = 0,266$ ), στην κλίμακα Εκπαιδευτικές πρακτικές ( $U = 12876,500, p = 0,462$ ) και στην κλίμακα Διαχείριση της τάξης ( $U = 12887,000, p = 0,468$ ). Αντιθέτως, στην κλίμακα Κινητοποίηση των μαθητών βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε σύγκριση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης ( $U = 11176,500, p = 0,007$ ). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα στην Κινητοποίηση των μαθητών σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που εργάζονταν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

## Πίνακας 10

*Μη Παραμετρικός Έλεγχος με το Κριτήριο Mann-Whitney 2 Ανεξάρτητων Δειγμάτων για τον έλεγχο της σχέσης Ικανοποίησης και Αυτό-αποτελεσματικότητας με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί*

Κλίμακα	Πρωτοβάθμια	Δευτεροβάθμια	$U^{\ddagger}$	$p$
Κλίμακα Ικανοποίησης από τη Ζωή <sup>‡</sup>	26,00 (8,00)	25,00 (8,00)	13194,500	0,715

Συνολική Κλίμακα Αυτό-αποτελεσματικότητας <sup>‡</sup>	4,04 (0,63)	4,00 (0,67)	12551,000	0,266
Κινητοποίηση των μαθητών <sup>‡</sup>	4,13 (0,75)	4,00 (0,75)	11176,500	<b>0,007</b>
Εκπαιδευτικές πρακτικές <sup>‡</sup>	4,13 (0,63)	4,13 (0,75)	12876,500	0,462
Διαχείριση της τάξης <sup>‡</sup>	4,00 (0,63)	4,00 (0,63)	12887,000	0,468

*Σημείωση.*<sup>‡</sup> Οι τιμές αφορούν διαμέσους (ενδοτεταρτημοριακό εύρος), ελέγχους Mann-Whitney και αντίστοιχο *p*-value. Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται οι διαφορές ως προς την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Δεν εντοπίστηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά τόσο στην συνολική κλίμακα Ικανοποίησης από τη Ζωή όσο και στις κλίμακες της Αυτό-αποτελεσματικότητας.

## Πίνακας 11

*Μη Παραμετρικός Έλεγχος με το Κριτήριο Mann-Whitney 2 Ανεξάρτητων Δειγμάτων για τον έλεγχο της σχέσης Ικανοποίησης και Αυτό-αποτελεσματικότητας με την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί*

Κλίμακα	Πόλη	Κωμόπολη/ χωριό	<i>U</i> <sup>‡</sup>	<i>p</i>
Κλίμακα Ικανοποίησης από τη Ζωή <sup>‡</sup>	25,00 (8,00)	26,00 (5,50)	9210,000	0,958
Συνολική Κλίμακα Αυτό-αποτελεσματικότητας <sup>‡</sup>	4,04 (0,67)	4,00 (0,42)	8266,500	0,176

Κινητοποίηση των μαθητών <sup>‡</sup>	4,00 (0,75)	4,00 (0,69)	8859,000	0,591
Εκπαιδευτικές πρακτικές <sup>‡</sup>	4,13 (0,75)	4,00 (0,56)	8400,500	0,241
Διαχείριση της τάξης <sup>‡</sup>	4,00 (0,63)	4,00 (0,38)	8404,500	0,242

*Σημείωση.*<sup>‡</sup> Οι τιμές αφορούν διαμέσους (ενδοτεταρτημοριακό εύρος), ελέγχους Mann-Whitney και αντίστοιχο  $p$ -value. Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται οι διαφορές ως προς τα έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός. Δεν εντοπίστηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στην συνολική κλίμακα Ικανοποίησης από τη Ζωή. Ωστόσο, διαφορές εντοπίστηκαν στη συνολική Κλίμακα Αυτό-αποτελεσματικότητας ( $U = 8,158, p = 0,043$ ). Πιο συγκεκριμένα, οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα Αυτό-αποτελεσματικότητας σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους με μικρότερη εργασιακή εμπειρία. Αντιθέτως, στις υπόλοιπες κλίμακες τους ερωτηματολογίου όπως στην κλίμακα Κινητοποίηση των μαθητών ( $U = 5,158, p = 0,161$ ), Εκπαιδευτικές πρακτικές ( $U = 6,058, p = 0,109$ ) και στην κλίμακα Διαχείριση της τάξης ( $U = 7,451, p = 0,059$ ) δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

## Πίνακας 12

*Μη Παραμετρικός Έλεγχος με το Κριτήριο Kruskal-Wallis Ανεξάρτητων Δειγμάτων για τον έλεγχο της σχέσης Ικανοποίησης και Αυτό-αποτελεσματικότητας με τα έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός*

Κλίμακα	<1 χρόνο	1-5	6-10	>10	$H^{\dagger}$	$p$
		χρόνια	χρόνια	χρόνια		



Κλίμακα Ικανοποίησης από τη Ζωή:	23,00	26,00	25,50	26,00	4,596	0,204
Συνολική Κλίμακα Αυτό-αποτελεσματικότητας:	4,02	3,92	4,13	4,10	8,158	<b>0,043</b>
Κινητοποίηση των μαθητών:	4,06	4,00	4,13	4,00	5,158	0,161
Εκπαιδευτικές πρακτικές:	4,06	3,88	4,25	4,25	6,058	0,109
Διαχείριση της τάξης:	3,94	3,94	4,00	4,00	7,451	0,059

Σημείωση.<sup>‡</sup> Οι τιμές αφορούν διαμέσους (ενδοτεταρτημοριακό εύρος) και ελέγχους Kruskal-Wallis. Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται οι διαφορές ως προς το αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο σχετικό με την υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Δεν εντοπίστηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στην συνολική κλίμακα Ικανοποίησης από τη Ζωή. Αντιθέτως, διαφορές εντοπίστηκαν στη συνολική Κλίμακα Αυτό-αποτελεσματικότητας ( $U = 7482,500, p = 0,001$ ), στην Κινητοποίηση των μαθητών ( $U = 7118,000, p < 0,001$ ) και στις Εκπαιδευτικές πρακτικές ( $U = 7733,500, p = 0,002$ ). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο σχετικό με την υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα Αυτό-αποτελεσματικότητας, Κινητοποίησης των Μαθητών και Εκπαιδευτικών Πρακτικών σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που δεν είχαν παρακολουθήσει παρόμοιο σεμινάριο. Αντιθέτως στην κλίμακα Διαχείριση της τάξης ( $U = 8734,500, p = 0,084$ ) δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά.

### Πίνακας 13

*Μη Παραμετρικός Έλεγχος με το Κριτήριο Mann-Whitney 2 Ανεξάρτητων Δειγμάτων για τον έλεγχο της σχέσης Ικανοποίησης και Αυτό-αποτελεσματικότητας με το αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο σχετικό με την υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*

Κλίμακα	Ναι	Όχι	$U^{\ddagger}$	$p$
Κλίμακα Ικανοποίησης από τη Ζωή <sup>‡</sup>	26,00 (8,00)	25,00 (5,50)	9313,500	0,340
Συνολική Κλίμακα Αυτό-αποτελεσματικότητας <sup>‡</sup>	4,08 (0,58)	3,92 (0,50)	7482,500	<b>0,001</b>
Κινητοποίηση των μαθητών <sup>‡</sup>	4,13 (0,75)	3,88 (0,75)	7118,000	<b>&lt;0,001</b>
Εκπαιδευτικές πρακτικές <sup>‡</sup>	4,13 (0,75)	3,94 (0,63)	7733,500	<b>0,002</b>
Διαχείριση της τάξης <sup>‡</sup>	4,00 (0,63)	4,00 (0,75)	8734,500	0,084

*Σημείωση.*<sup>‡</sup> Οι τιμές αφορούν διαμέσους (ενδοτεταρτημοριακό εύρος), ελέγχους Mann-Whitney και αντίστοιχο  $p$ -value. Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

### Ανάλυση παλινδρόμησης

Σε αυτό το σημείο παρουσιάζεται η ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την Κλίμακα Ικανοποίησης από τη Ζωή και ανεξάρτητη την Κλίμακα της Αυτό-αποτελεσματικότητας.

Στον Πίνακα 14 παρατηρείται πως η αυτό-αποτελεσματικότητα προβλέπει την ικανοποίηση ( $\beta = 3,142$ ,  $p < 0,01$ ). Επιπλέον, το  $R^2 = 0,083$  δείχνει ότι το μοντέλο εξηγεί το 8,3% της διακύμανσης της ικανοποίησης. Ο πίνακας δείχνει τη σύνοψη των ευρημάτων.

## Πίνακας 14

### Ανάλυση Παλινδρόμησης

Κλίμακα	$\beta$	Τυπικό σφάλμα	$t$	$p$
ΣυνολικήΚλίμακα Αυτό-αποτελεσματικότητας	3,142	0,568	5,530	<0,001

*Σημείωση.* Εξαρτημένη μεταβλητή: Κλίμακα Ικανοποίησης από τη Ζωή.  $F= 30,581$ ,  $p\text{-value}< 0,001$ .  $R^2 = 0,083$ . Με

έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

## Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη προσπάθησε να διερευνήσει το επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας και ικανοποίησης από τη ζωή των εκπαιδευτικών, καθώς και τις πιθανές συσχετίσεις των δυο μεταβλητών μεταξύ τους, αλλά και με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Στο ερωτηματολόγιο ικανοποίηση από τη ζωή που κλήθηκαν να απαντήσουν οι ερωτώμενοι, περίπου 8 στους 10 εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι αισθάνονται ικανοποιημένοι από τη ζωή τους και αυτή η ερώτηση συγκέντρωσε τη μεγαλύτερη συχνότητα συμφωνίας. Όμως στις ερωτήσεις του αν σε γενικές γραμμές η ζωή τους μοιάζει με αυτή που θεωρούν ιδανική και αν οι συνθήκες της ζωής τους είναι εξαιρετικές, η πλειοψηφία έδωσε αρνητική απάντηση.

Διαπιστώνεται λοιπόν, πως αν και οι συμμετέχοντες νοιώθουν ικανοποιημένοι από τη ζωή τους, δεν λαμβάνουν το επίπεδο ικανοποίησης που θα επιθυμούσαν να έχουν. Πιθανόν αυτό να οφείλεται στις ιδιαιτέρως ευμετάβλητες κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες που επικρατούν στην χώρα, λόγω ενδογενών και εξωγενών παραγόντων. Άλλωστε, σύμφωνα με τη σχετικιστική θεωρία, η ικανοποίηση από τη ζωή συσχετίζεται στενότερα με την υποκειμενική κοινωνικοοικονομική κατάσταση, παρά με την αντικειμενική κοινωνικοοικονομική κατάσταση (Tan et al., 2020). Στην μελέτη του ο Ebersold και οι συνεργάτες του (2019), υπογράμμισαν τα οφέλη από την εξέταση της ικανοποίησης των αναγκών και της απογοήτευσης των εκπαιδευτικών, ως ξεχωριστές ψυχολογικές διεργασίες προκειμένου να κατανοηθεί καλύτερα πώς το κοινωνικό πλαίσιο επηρεάζει την ευημερία των εκπαιδευτικών (Ebersold et al., 2019). Από τα ευρήματα άλλων ερευνών προκύπτει ότι το επίπεδο ικανοποίησης από τη ζωή των εκπαιδευτικών, σε άλλες εμφανίζεται μειούμενο και σε άλλες αυξημένο, σε σχέση με το γενικό πληθυσμό (Luque-Reca, 2022).

Στην έρευνα των Skachkova και Klimenko (2019), διαπιστώθηκε ότι οι υποκειμενικοί δείκτες ευημερίας των εκπαιδευτικών και τα θετικά συναισθήματα υπερτερούσαν και το επίπεδο ευημερίας τους ήταν οριακά υψηλότερο από ότι του γενικού πληθυσμού (Skachkova & Klimenko, 2019). Αντιθέτως, σε πρόσφατη ελληνική μελέτη με δείγμα εκπαιδευτικούς και νηπιαγωγούς τυπικών τάξεων και εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί των τυπικών τάξεων δήλωσαν μικρότερο επίπεδο ευημερίας και ικανοποίηση από τη ζωή, σε σχέση με άλλους συναδέλφους τους η οποία αποδόθηκε στις εργασιακές συνθήκες που επιφέρουν αλλαγές στην καθημερινότητα τους (Xafakos et al., 2020).

Σε υψηλά επίπεδα κινήθηκαν και οι απαντήσεις που δόθηκαν για την ικανοποίηση που αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες από ό,τι έχουν αποκτήσει στη ζωή τους, από το σύνολο αυτών που επιθυμούσαν. Ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι τα άτομα που αντιλαμβάνονται υψηλό επίπεδο ικανοποίησης από τη ζωή, διαθέτουν επίσης μια καλή ισορροπία ανάμεσα σε αυτό που επιθυμούν και σε αυτό που πραγματικά έχουν, όπως την εργασία, το εισόδημα, την σωματική και ψυχική υγεία (Marcionetti & Castelli, 2022). Όμως, στην δήλωση αν ξαναζούσαν τη ζωή τους από τη αρχή δεν θα άλλαζαν σχεδόν τίποτα, παρατηρήθηκε ο μεγαλύτερος βαθμός διαφωνίας ως προς τις απαντήσεις που δόθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, οι απαντήσεις διαμοιράστηκαν ανάμεσα σε αυτούς που δήλωσαν ότι θα άλλαζαν πράγματα από τη ζωή τους και σε αυτούς που δεν θα άλλαζαν. Ενδεχομένως η διαφορά αυτή να σχετίζεται περισσότερο με ψυχοσυναισθηματικούς προσωπικούς παράγοντες και δεν εκπηγάζει από την επαγγελματική ζωή και τις ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Προγενέστερες μελέτες, αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν προκλήσεις που προκύπτουν από ψυχολογικές πιέσεις, κάποιες φορές σχετίζονται και με την εργασία τους και επηρεάζεται η ευημερία τους (Lessard et al., 2020). Στο σημείο αυτό είναι που

διερωτώνται αναφορικά με την ορθότητα των αποφάσεων που έχουν ληφθεί στο παρελθόν για τη ζωή τους. Οι ατομικές αντιλήψεις που φέρουν οι εκπαιδευτικοί έχουν άμεση συσχέτιση με πολιτισμικές και κοινωνικές επιρροές και όσο αυτές μεταβάλλονται επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για τις επιλογές τους (Weech-Maldondo et al., 2017). Οι εκπαιδευτικοί που είναι δυσαρεστημένοι στον τρέχοντα χρόνο με το μισθό τους, που αντιμετωπίζουν εμπόδια στην προαγωγή τους, που δεν διασφαλίζουν ασφάλεια και σταθερότητα στην εργασία τους, εμφανίζουν περιορισμένη ικανοποίηση από τη ζωή τους και διαπιστώνουν ότι ίσως να έπρεπε να είχαν ακολουθήσει διαφορετική επαγγελματική σταδιοδρομία .

Από διαφορετική οπτική γωνία, υπάρχουν και οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν θα άλλαζαν κάτι στην ζωή τους αν ο χρόνος γυρνούσε πίσω. Ενδεχομένως, οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες, δήλωσαν τη θετικότερη βαθμολογία στις ερωτήσεις για την ικανοποίηση από τη ζωή, απολαμβάνουν και νιώθουν ικανοί να ανταποκριθούν με επιτυχία στη διδασκαλία και ταυτόχρονα έχουν προσωπική και κοινωνική ζωή που τους ικανοποιεί και ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους. Η σχετική βιβλιογραφία αναφέρει και εμμέσως επιβεβαιώνει, το ότι η θετική στάση του ατόμου απέναντι στη ζωή του αντανακλά τα συναισθήματά του για το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον του (Pari & Cheraghi, 2021). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι οι καλές κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις που διαθέτει το άτομο, αυξάνουν το επίπεδο ικανοποίησης από τη ζωή του διαχρονικά (Luhmann et al., 2013).

Συμπερασματικά βρέθηκε ότι, όσον αφορά στην αυτό-αποτελεσματικότητα οι συμμετέχοντες στην έρευνα, φαίνεται να αντιλαμβάνονται ως αρκετά υψηλό το επίπεδο της συνολικής τους αυτό-αποτελεσματικότητας. Σε αντίστοιχα υψηλά επίπεδα, κινήθηκαν και οι επιμέρους τρεις διαστάσεις, η κινητοποίηση των μαθητών, οι εκπαιδευτικές πρακτικές και διαχείριση της τάξης. Από την σχετική βιβλιογραφία, επιβεβαιώνονται τα ευρήματα της έρευνας,

διότι οι εκπαιδευτικοί γενικά φαίνεται να έχουν υψηλές πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας, πιστεύουν στις διδακτικές ικανότητες που διαθέτουν, στον σχεδιασμό και την οργάνωση των ενεργειών που βοηθούν στην ανάπτυξη των μαθητών τους για την επίτευξη των στόχων τους (Zee & koomen, 2016). Αναφορικά με τη κλίμακα της διαχείρισης της τάξης, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δήλωσαν υψηλό επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας και αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι από τη δεκαετία του 1990 και μετά, που αφίχθηκαν στην Ελλάδα πλήθος μεταναστών κυρίως από την Αλβανία, αλλά και άλλες χώρες της ανατολικής Ευρώπης, για την ένταξη τους, ενσωματώθηκαν στα ελληνικά σχολεία νέοι μαθητές με διαφορετικό γνωστικό και πολιτισμικό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να βρουν τρόπους διδασκαλίας αλλά και τρόπους διαχείρισης της τάξης, ώστε να επιτελείται και παραγωγικό έργο, αλλά και να αναπτύσσονται σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Επίσης, έχει αναφερθεί ότι το υψηλό επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, τους επιτρέπει να διαχειρίζονται με μεγαλύτερη ευστοχία τις δύσκολες και ιδιαίτερες συμπεριφορές των μαθητών, εντός της σχολικής αίθουσας και να δημιουργούν υποστηρικτική σχέση με τους μαθητές τους (Tschannen-Moran & Hoy, 2001a · Hajovsky et al., 2020).

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έδειξαν και προσφάτως, λόγω της πανδημίας, την προσαρμοστικότητά τους στο νέο πλαίσιο τηλεκπαίδευσης που κλήθηκαν να εφαρμόσουν, με περιορισμένα εκπαιδευτικά εργαλεία που τους παρασχέθηκαν και να ανταποκριθούν στην νέα κατάσταση. Στην έρευνα της Χατζηχρήστου (2020), που πραγματοποιήθηκε σε Έλληνες γονείς και εφήβους, κατά την διάρκεια της πανδημίας που εξετάζει τις αντιλήψεις των μελών της σχολικής κοινότητας για τις αλλαγές που η πανδημία επέφερε σε ψυχολογικό και ακαδημαϊκό επίπεδο, αναφέρεται ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είχαν υψηλό επίπεδο άγχους και μεσαίο επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας (Hatzichristou, 2022) .

Σε άλλη μελέτη διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με ισχυρές πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας κατάφεραν να ανταπεξέλθουν στη νέα πρόκληση (Rabaglietti et al., 2021). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Gozali (2022), τα άτομα που πιστεύουν στον εαυτό τους και νιώθουν βεβαιότητα για το τελικό αποτέλεσμα των πράξεων τους, μεγιστοποιούν την εργασιακή απόδοσή τους και ανταποκρίνονται στις εργασιακές προκλήσεις (Gozali, 2022).

Η κλίμακα της κινητοποίησης των μαθητών κινήθηκε σε υψηλό επίπεδο, σύμφωνα με τις αυτοαξιολογήσεις των συμμετεχόντων. Αυτό σημαίνει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, επιλέγουν εκπαιδευτικές πρακτικές που ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών τους και είναι σε θέση να τις εφαρμόσουν με επιτυχία. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνεται και από αντίστοιχες μελέτες που έχουν καταλήξει ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αναφέρεται ως σημαντικός παράγοντας για την διδακτική αποτελεσματικότητα, καθώς προσφέρει μια ώθηση στους εκπαιδευτικούς να μεγιστοποιήσουν την προσπάθεια που καταβάλουν (Buonomo et al., 2020). Για αυτόν το λόγο άλλωστε, είναι σημαντικό να κατανοηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά τις πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην ικανότητά τους να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στα καθήκοντα τους και να επιτυγχάνουν μέσα από τις πρακτικές τους την κινητοποίηση των μαθητών (Klassen & Tze, 2014).

Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν εκπαιδευτικές πρακτικές που ικανοποιούν τους μαθητές και που εμβαθύνουν στην γνώση και στην συγκεκριμένη κλίμακα οι συμμετέχοντες στην έρευνα σημείωσαν υψηλό σκορ. Έχει φανεί ότι λειτουργούν αποτελεσματικά όταν απουσιάζουν εξωτερικές πιέσεις, όπως από τους ιεραρχικά ανώτερους στη σχολική δομή ή τους γονείς και κηδεμόνες. Αυτή η αίσθηση ελευθερίας στην επιλογή των προσωπικών στόχων που θέτουν, δημιουργούν πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας με



αποτέλεσμα να εφαρμόζουν καινοτόμους τρόπους διδασκαλίας (Zhong et al., 2021). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που αξιολογούν υψηλά το επίπεδο βεβαιότητας για τις διδακτικές τους πρακτικές, δεν φοβούνται τις αποτυχίες υιοθετούν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και πιστεύουν ότι οι ενδιαφέρουσες για τους μαθητές δραστηριότητες θα τους βοηθήσουν (Hussain & Klan, 2022).

Αναφορικά με την ικανότητα διαχείρισης της τάξης, οι ερωτώμενοι δήλωσαν ότι το καταφέρνουν σε μεγάλο βαθμό. Εμφανίστηκαν πεπεισμένοι ότι μπορούν να διαχειριστούν δραστηριότητες όπως ο προγραμματισμός του μαθήματος και η οργάνωση της τάξης. Μεγάλος αριθμός ερευνών, έχουν δείξει ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται με την ικανότητα διαχείρισης της τάξης (Smetackova et al., 2019) και επισήμαναν ότι η αντίληψή τους για τις πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης, επιδρούν στο στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν στην σχολική αίθουσα (Sivri & Balci, 2015 · Wang et al., 2015). Οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί με υψηλές πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας είναι κυρίως μαθητοκεντρικές και ακολουθούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις ιδέες των μαθητών. Χρησιμοποιούν διδακτικά καινοτόμες ιδέες για τη διαχείριση της τάξης και ενισχύουν την αυτονομία των μαθητών, μειώνοντας την άσκηση εποπτείας και αρνητικής κριτικής, κρατώντας τους μαθητές τους δεσμευμένους στις υποχρεώσεις τους και καταφέρνουν να διδάσκουν με επιτυχία σε προκλητικές καταστάσεις (Han, 2021 · Pont et al., 2008).

Όσον αφορά στη σχέση ανάμεσα στην ικανοποίηση από τη ζωή και την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, βρέθηκε μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση, αλλά όχι ισχυρή, μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών των δύο ερωτηματολόγιων. Πιο συγκεκριμένα, η συνολική κλίμακα ικανοποίησης από τη ζωή των εκπαιδευτικών βρέθηκε να σχετίζεται με τη συνολική κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας, αλλά και με τις κλίμακες κινητοποίηση των μαθητών, εκπαιδευτικές πρακτικές και με τον παράγοντα διαχείρισης της τάξης. Σε σχετική

μελέτη, αναφέρεται ότι οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης, η διαχείριση της σχολικής τάξης η κινητοποίηση των μαθητών και οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται, αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης του αισθήματος του προσωπικού επιτεύγματος και κατ'έκταση της ευημερίας (Χρυσσαφίδου & Αλεξανδρόπουλος, 2019). Αντίστοιχη έρευνα σε εκπαιδευτικούς στο Ιράν, επιβεβαιώνει τη συσχέτιση ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα και την ικανοποίηση από τη ζωή σε δείγμα 253 καθηγητών γυμνασίου (Bigdeloo & Bozorgi, 2016). Ελβετική μελέτη με δείγμα 676 δασκάλων κατέληξε ότι η ικανοποίηση από τη ζωή των εκπαιδευτικών δεν σχετίζεται με τις πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας, αλλά με τις μεταβλητές επαγγελματική εξουθένωση, και εργασιακή ικανοποίηση (Marcionetti & Castelli, 2023).

Όσον αφορά το φύλο, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι σε σχέση με την ικανοποίηση από τη ζωή, το φύλο δεν επηρεάζει το αντιλαμβανόμενο επίπεδο. Αυτό μπορεί ίσως να ερμηνευτεί ως ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτου φύλου εισπράττουν την ίδια αποδοχή λόγω επαγγέλματος από την κοινωνία, αμείβονται με τις ίδιες παροχές και καταλαμβάνουν θέσεις στην ιεραρχία που δεν σχετίζονται με το φύλο τους, αλλά με την εμπειρία τους και άλλα συγκεκριμένα κριτήρια. Ως δημογραφική μεταβλητή το φύλο, στη σχετική βιβλιογραφία για την ικανοποίηση από τη ζωή έχει ασυνεπή ευρήματα. Η μελέτη των Bilgili και Ayraci (2014), αναφέρει ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί αναφέρουν καλύτερη ποιότητα ζωής και ευεξίας σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους (Bilgili & Ayraci, 2014), ενώ άλλες έρευνες δεν έχουν δείξει διαφορές μεταξύ των φύλων (Dagli & Baysal, 2017, Gambin et al., 2015). Έρευνες που μελέτησαν τη διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα των εκπαιδευτικών, αναφέρουν στην πλειοψηφία τα τους ότι δεν υπάρχουν διαφορές, όπως αυτές των Tschannen-Moran και Hoy (2007) που μελέτησαν εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης στις ΗΠΑ και των Odanga, Raburu και Aloka (2015) στην Κένυα με καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Odanga et al., 2015 · Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Αντιθέτως, η έρευνα του Karimvand (2011), εντόπισε διαφορά με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να δηλώνουν μεγαλύτερο επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας, όσο και στην έρευνα των Aktaş, Kurt, Aksu και Ekici (2013) (Aktaş et al., 2013 · Karimvand, 2011).

Από τη μελέτη της συνολικής κλίμακας ικανοποίηση από τη ζωή και της συνολικής κλίμακας της αυτό-αποτελεσματικότητας σε σχέση με την ηλικία των συμμετεχόντων, δεν προέκυψε κάποια συσχέτιση, αντιθέτως εντοπίστηκε μια στατιστικά σημαντική διαφορά στην κλίμακα διαχείριση της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 55 ετών, βρέθηκε να έχουν υψηλότερα σκορ σε σχέση με τους συναδέλφους τους ηλικίας 35 έως 44 ετών. Κατά την άποψη της ερευνήτριας, αυτό το εύρημα μπορεί να προκύπτει από το γεγονός ότι η μεγαλύτερη σε ηλικία εκπαιδευτικοί, διαθέτουν διδακτική εμπειρία που τους επιτρέπει να διαχειρίζονται περισσότερο αποτελεσματικά τις συμπεριφορές και συνθήκες που επικρατούν στη σχολική αίθουσα. Σύμφωνα με το εύρημα αυτό είναι και η μελέτη των Tschannen – Moran και Hoy (2007), η οποία κατέληξε πως οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί δηλώνουν χαμηλότερο επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας σε σχέση με τους μεγαλύτερους συναδέλφους τους (Tschannen–Moran & Hoy, 2007). Άλλη έρευνα όμως αναφέρει ότι η διαχείριση της τάξης μειώνεται όσο αυξάνεται η ηλικία του εκπαιδευτικού (Motallebzadeh et al., 2014), όπως και αντίστοιχη έρευνα σε Τούρκους εκπαιδευτικούς που εντόπισε συσχέτιση της διαχείρισης της τάξης με την ηλικία (Kayhan, 2022). Αν και η ικανοποίηση από τη ζωή, βιβλιογραφικά αναφέρεται πως αυξάνεται με το πέρασμα των χρόνων, διότι τα άτομα αποκτούν μεγαλύτερη διορατικότητα και αυτοεκτίμηση από τις εμπειρίες που έχουν αποκτήσει (Halaweh et al., 2018), στην παρούσα έρευνα δεν επιβεβαιώνεται για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Σε σχέση με τη δημογραφική μεταβλητή του επιπέδου σπουδών, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά με την κλίμακα εκπαιδευτικές πρακτικές, με τους κατόχους πέρα του ενός πτυχίου, δηλαδή κάτοχοι μεταπτυχιακών και διδακτορικών σπουδών δήλωσαν υψηλότερο επίπεδο. Αυτό μπορεί να αποδοθεί και στην ανάγκη απόκτησης πέραν του ενός τίτλου σπουδών, προκειμένου να επιτύχουν μόνιμο διορισμό στις σχολικές βαθμίδες. Σύμφωνα με αυτό το εύρημα είναι και άλλες μελέτες, οι οποίες αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν υψηλότερο επίπεδο σπουδών, δηλώνουν μεγαλύτερο επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας, διαθέτουν δεξιότητες για την ενεργοποίηση των μαθητών και την εμπλοκή τους στη διδακτική διαδικασία, εφαρμόζουν πρωτοπόμενες εκπαιδευτικές πρακτικές και υιοθετούν στρατηγικές διδασκαλίας προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους (Alwaleedi, 2017 · Guo et al., 2012).

Η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη μελέτη, βρέθηκε να μην σχετίζεται με την συνολική κλίμακα της ικανοποίησης από τη ζωή και την κλίμακα της συνολικής αυτό-αποτελεσματικότητας, αλλά εντοπίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα στην κλίμακα της κινητοποίησης των μαθητών. Εικάζουμε ότι αυτό συνάδει με το γεγονός ότι απευθύνονται σε μικρότερη ηλικιακή κατηγορία μαθητών, οι οποίοι με ενθουσιασμό μεταβαίνουν στο δημοτικό σχολείο, αισθάνονται πια μεγάλοι, ενδιαφέρονται για τις νέες γνώσεις που αποκτούν και για τη συνολική συμμετοχική διαδικασία. Περνώντας τα χρόνια, ίσως η υπερπληροφόρηση που δέχονται οι Έλληνες μαθητές, σε συνδυασμό με ένα εκπαιδευτικό σύστημα προσανατολισμένο στις πανελλαδικές εξετάσεις για την εισαγωγή των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τις πολλές ώρες που καταναλώνονται σε εξωσχολικά μαθήματα προετοιμασίας να οδηγούν σε

μια μορφή κόπωσης και αδιαφορίας από την πλευρά των μαθητών. Στις πιο μικρές ηλικίες, η φύση της διδασκαλίας είναι τέτοια που επιτρέπει τον συνδυασμό διδασκαλίας και παιχνιδιού, της ζωγραφικής και άλλων ευχάριστων και δημιουργικών καταστάσεων για τους μαθητές (Syakur, 2020).

Τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση συσχετίζονται με τη συνολική κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας, με τους περισσότερους έμπειρους να παρουσιάζουν μεγαλύτερο επίπεδο, σε σχέση με τους έχοντες λιγότερα χρόνια εμπειρίας στο επάγγελμα. Θεωρούμε ότι αυτό προκύπτει από τη σιγουριά που αισθάνονται για τις ικανότητές τους, κάτι που ισχύει σε όλα τα επαγγέλματα, με δεδομένο ότι θέματα που προκύπτουν, έχουν κατά μία έννοια εμφανιστεί και σε παρελθόντα χρόνο και ενεργώντας με συγκεκριμένο τρόπο για την επίλυσή τους οδηγήθηκαν σε κάποιο αποτέλεσμα. Επομένως, προϋπάρχει μία αξιολογη γνώση που ανακαλείται όταν χρειαστεί. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από αρκετές μελέτες, οι οποίες αναφέρουν πως στην πάροδο των χρόνων η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σταδιακά αναπτύσσεται και φτάνει στο αποκορύφωμά της στο τέλος της εργασιακής απασχόλησης. Επίσης, έχει καταδειχθεί ότι όσο αυξάνεται η εμπειρία στην αντιμετώπιση των διδακτικών προκλήσεων, συμπεριλαμβανομένων των διαταραχών και δυσκολιών εντός της τάξης, τόσο αυξάνεται και η αντίληψη για την αυτό-αποτελεσματικότητα (Han et al., 2017 · Klassen & Durksen, 2014). Σε αντίστοιχο αποτέλεσμα, φωτίζοντας μια άλλη οπτική είναι και το εύρημα των Ma, McMaugh και Cavanagh που επισημαίνουν ότι το αυξημένο επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας στους έμπειρους εκπαιδευτικούς, αποδίδεται στην ανάληψη περισσότερων διδακτικών ευθυνών και στο γεγονός ότι εργάζονται περισσότερο ανεξάρτητοι, σε σχέση με την αρχική τους τοποθέτηση στο σχολείο και δεν βρίσκονται σε προστατευτικό περιβάλλον ως άπειροι (Ma et al., 2022).

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει σχετικό σεμινάριο για την υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις κλίμακες της αυτό-αποτελεσματικότητας, της κινητοποίησης των μαθητών και των εκπαιδευτικών πρακτικών, οι περισσότεροι δηλώνουν ικανοί να εφαρμόσουν διδακτικές πρακτικές που θα ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα και έχουν ισχυρές πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί μετά την απόκτηση του πρώτου πτυχίου, συνεχίζουν σε μεγάλο ποσοστό τις σπουδές τους και αποκτούν νέες και εξειδικευμένες γνώσεις που τους καθιστούν ενήμερους για τις νέες πρακτικές διδασκαλίας και αντιμετώπισης θεμάτων διαχείρισης της τάξης. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από άλλες μελέτες οι οποίες επισημαίνουν τη σπουδαιότητα που έχει η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σεμινάρια και επιπλέον επιμόρφωση στο αντικείμενο τους στην ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Παράλληλα, έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει επιμόρφωση για θέματα διαχείρισης της τάξης και αντιμετώπιση δυσκολιών των μαθητών, εμφανίζουν υψηλότερο επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας σε σχέση με τους συναδέλφους τους που δεν έχουν παρακολουθήσει κάτι σχετικό και νιώθουν έτοιμοι να ανταποκριθούν στις εκάστοτε απαιτήσεις (Hoy & Spero, 2005 · Sokal et al., 2013).

Ο τόπος εργασίας, δηλαδή αν η σχολική δομή βρίσκονταν σε αστικό κέντρο, κωμόπολη ή χωριό δεν βρέθηκε να σχετίζεται με καμία κλίμακα. Καταλήγοντας, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι τα παρόντα αποτελέσματα μπορούν να συμβάλλουν στην κατανόηση και στον εντοπισμό των παραγόντων που επηρεάζουν το επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας και της ικανοποίησης από τη ζωή των Ελλήνων εκπαιδευτικών, προκειμένου να εφαρμοστούν δράσεις με σκοπό την μεγιστοποίησή τους, ώστε να αυξηθεί η αποτελεσματικότητά τους.

Τέλος, σύμφωνα με το αποτέλεσμα της γραμμικής παλινδρόμησης βρέθηκε ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει το επίπεδο ικανοποίησης από τη ζωή. Το εύρημα αυτό, μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι αυξημένες πεποιθήσεις και στάσεις απέναντι στην επίτευξη του στόχου που έχει τεθεί και το τελικό αποτέλεσμα που ακολουθεί, ενισχύουν την αντιλαμβανόμενη ικανοποίηση. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνεται από την προγενέστερη βιβλιογραφία (Smetackova et al., 2019).

## **Περιορισμοί της έρευνας**

Όπως κάθε έρευνα, έτσι και η παρούσα, παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς. Ένας περιορισμός προκύπτει από τη φύση του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων, καθότι είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς και οι δηλώσεις των ερωτώμενων αποκαλύπτουν την υποκειμενική κρίση τους. Επίσης, η έρευνα είναι συναφειακή επομένως, δεν είναι δυνατό να προκύψουν συμπεράσματα αιτίας-αιτιατού.

Ένας ακόμη περιορισμός, είναι η μέθοδος δειγματοληψίας καθώς το δείγμα που επιλέχθηκε ήταν δείγμα ευκολίας. Επίσης, το δείγμα δεν ήταν αντιπροσωπευτικό του συνόλου των εκπαιδευτικών της Ελλάδας, ενώ οι ομάδες των δημογραφικών μεταβλητών δεν αντιπροσωπεύονταν επαρκώς. Επομένως, τα όποια συμπεράσματα προέκυψαν δεν είναι ικανά να γενικευθούν στο συνολικό πληθυσμό.

## **Συμπεράσματα και Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Παρ' όλους τους περιορισμούς, αυτή η μελέτη συμβάλλει στην κατανόηση των εννοιών της αυτό-αποτελεσματικότητας και της ικανοποίησης από τη ζωή των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Βρέθηκε μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση της κλίμακας της αυτό-αποτελεσματικότητας με

την κλίμακα ικανοποίησης από τη ζωή και επομένως ενισχύοντας τη μία εξ' αυτών αυξάνεται και η άλλη. Δεν παρατηρήθηκαν συσχετίσεις των κλιμάκων με το φύλο των συμμετεχόντων, ούτε με τον τόπο στον οποίο εδρεύει η σχολική δομή που υπηρετούσαν.

Περισσότερες συσχετίσεις εντοπίστηκαν με τη κλίμακα της αυτό-αποτελεσματικότητας και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων και όχι με την κλίμακα της ικανοποίησης από τη ζωή. Η επαγγελματική εμπειρία, το επίπεδο σπουδών, η ηλικία των εκπαιδευτικών, η βαθμίδα εκπαίδευσης και η παρακολούθηση σεμιναρίου σχετικό με την υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρεθήκαν να συσχετίζονται με τη συνολική κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας, την κινητοποίηση των μαθητών, τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τη διαχείριση της τάξης. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ανθεκτικοί στις προκλήσεις και νιώθουν ικανοί να ανταπεξέλθουν στις ανακύπτουσες δυσκολίες του εκπαιδευτικού τους έργου.

Από τα παρόντα αποτελέσματα και συμπεράσματα που προέκυψαν, κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθεί κατά πόσο θα επηρέαζε, το επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας και η ικανοποίηση από τη ζωή η μεταβλητή, σχέση εργασίας. Πολλοί εκπαιδευτικοί απασχολούνται ως αναπληρωτές, με ελαστική σχέση εργασίας και συνεχείς γεωγραφικές και σχολικές μετακινήσεις. Επίσης, χρήσιμο θα ήταν να διερευνηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών και κατά πόσο αυτή σχετίζεται με την ικανότητα ρύθμισης συναισθήματος. Τέλος, προτείνεται η διερεύνηση των δυσχερειών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης, από Κεντρικό Φορέα Δημόσιας Διοίκησης, ώστε σε συνεργατικό και συλλογικό επίπεδο, ενσωματώνοντας και τις σκέψεις και προτάσεις των μαθητών, να ξεκινήσει η εφαρμογή δράσεων για την εξομάλυνσή και την επίλυσή τους.



## Βιβλιογραφία

- Abun, D. (2021). Employees' self-efficacy and work performance of employees as mediated by work environment. *Available at SSRN 3958247*.
- Abun, D., Marlene, N., & Apollo, E. (2021). Employees' self-efficacy and work performance of employees as mediated by work environment. *International Journal of Research in Business and Social Science (2147-4478)*, 10, 01-15.  
<https://doi.org/10.20525/ijrbs.v10i7.1470>
- Ainley, J., & Carstens, R. (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework. <https://doi.org/10.1787/799337c2-en>
- Aktaş, M., Kurt, H., Aksu, Ö., & Ekic, G. (2013). Gender and experience as predictor of biology teachers' education process self-efficacy perception and perception of responsibility from student success. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(3), 37-47.
- Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19, 291-307.
- Alibakhshi, G., Nikdel, F., & Labbafi, A. (2020). Exploring the consequences of teachers' self-efficacy: a case of teachers of English as a foreign language. *Asian-Pacific Journal of*

*Second and Foreign Language Education*, 5(1), 23. <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00102-1>

Alwaleedi, M. A. (2017). Impact of demographic variables in the development of teachers' self-efficacy beliefs in the context of Saudi Arabia. *Asian Social Science*, 13(1), 1-10.

Amati, V., Meggiolaro, S., Rivellini, G., & Zaccarin, S. (2018). Social relations and life satisfaction: the role of friends. *Genus*, 74(1), 7. <https://doi.org/10.1186/s41118-018-0032-z>

Atasoy, R., & Coban, O. (2019). An examination of relationship between teachers' self-efficacy perception on ICT and their attitude towards ICT usage in the classroom. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14, 136-145. <https://doi.org/10.18844/cjes.v14i1.3636>

Avanzi, L., Fraccaroli, F., Castelli, L., Marcionetti, J., Crescentini, A., Balducci, C., & van Dick, R. (2018). How to mobilize social support against workload and burnout: The role of organizational identification. *Teaching and Teacher Education*, 69, 154-167. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.001>

Badri, M. A., Mohaidat, J., Ferrandino, V., & El Mourad, T. (2013). The social cognitive model of job satisfaction among teachers: Testing and validation. *International Journal of Educational Research*, 57, 12-24. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.10.007>

- Bakkeli, N. Z. (2021). Health, work, and contributing factors on life satisfaction: A study in Norway before and during the COVID-19 pandemic. *SSM - Population Health, 14*, 100804. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2021.100804>
- Ballantyne, J., & Retell, J. (2020). Teaching careers: Exploring links between well-being, burnout, self-efficacy and praxis shock. *Frontiers in psychology, 10*, 2255.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol Rev, 84*(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037//0033-295x.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1994). Regulative function of perceived self-efficacy. In *Personnel selection and classification*. (pp. 261-271). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.ps.33.020182.003053>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory and Clinical Psychology. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 14250-14254). Pergamon. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/01340-](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/01340-1)

- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.
- Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' Self-Efficacy: The Role of Personal Values and Motivations for Teaching. *FrontPsychol*, 10, 1645.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645>
- Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019a). Teachers' Self-Efficacy: The Role of Personal Values and Motivations for Teaching [Brief Research Report]. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645>
- Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019b). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in psychology*, 10, 1645.
- Benevene, P., De Stasio, S., & Fiorilli, C. (2020). Well-being of school teachers in their work environment. In (Vol. 11, pp. 1239): Frontiers Media SA.
- Bigdeloo, M., & Bozorgi, Z. D. (2016). Relationship between the Religious Attitude, Self-Efficacy, and Life Satisfaction in High School Teachers of Mahshahr City. *International Education Studies*, 9(9), 58-66.
- Bilgili, N., & Arpacı, F. (2014). Quality of life of older adults in Turkey. *Arch Gerontol Geriatr*, 59(2), 415-421. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2014.07.005>

- Bottia, M. C., Moller, S., Mickelson, R. A., Stearns, E., & Valentino, L. (2016). Teacher collaboration and Latinos/as' mathematics achievement trajectories. *American Journal of Education*, 122(4), 505-535.
- Buonomo, I., Fiorilli, C., & Benevene, P. (2020). Unravelling teacher job satisfaction: The contribution of collective efficacy and emotions towards professional role. *International journal of environmental research and public health*, 17(3), 736.
- Buonomo, I., Pansini, M., Cervai, S., & Benevene, P. (2022). Compassionate Work Environments and Their Role in Teachers' Life Satisfaction: The Contribution of Perceived Collective School Performance and Burnout. *Int J Environ Res Public Health*, 19(21). <https://doi.org/10.3390/ijerph192114206>
- Burić, I., & Kim, L. E. (2021). Job satisfaction predicts teacher self-efficacy and the association is invariant: Examinations using TALIS 2018 data and longitudinal Croatian data. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103406.
- Burić, I., & Moè, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 89, 103008. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103008>
- Cannas, M., Sergi, B., Sironi, E., & Mentel, U. (2019). Job satisfaction and subjective well-being in Europe. *Economics and Sociology*, 12, 183-196. <https://doi.org/10.14254/2071-789X.2019/12-4/11>

Cansoy, R., Parlar, H., & TURKOGLU, M. E. (2020). A Predictor of Teachers' Psychological Well-Being: Teacher Self-Efficacy. *International Online Journal of Educational Sciences, 12*(4).

Capone, V., Joshanloo, M., & Sang-Ah Park, M. (2022). Job Satisfaction Mediates the Relationship between Psychosocial and Organization Factors and Mental Well-Being in Schoolteachers. *Int J Environ Res Public Health, 20*(1).

<https://doi.org/10.3390/ijerph20010593>

Capone, V., & Petrillo, G. (2020). Mental health in teachers: Relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression. *Current Psychology, 39*, 1757-1766.

Çetin, F., & Askun Celik, D. (2018). The effect of occupational self-efficacy on work performance through intrinsic work motivation. *Management Research Review, 41*.

<https://doi.org/10.1108/MRR-03-2017-0062>

Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review, 15*, 1-16.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>

Ciampa, K., & Gallagher, T. L. (2016). Teacher collaborative inquiry in the context of literacy education: Examining the effects on teacher self-efficacy, instructional and assessment practices. *Teachers and Teaching, 22*(7), 858-878.

- Dagli, A., & Baysal, N. (2017). Investigating Teachers' Life Satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(7), 1250-1256.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.  
[https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D., & Oishi, S. (2017). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Canadian Psychology/psychologie canadienne*, 58(2), 87.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2018). Advances and open questions in the science of subjective well-being. *Collabra: Psychology*, 4(1).
- Ebersold, S., Rahm, T., & Heise, E. (2019). Autonomy support and well-being in teachers: differential mediations through basic psychological need satisfaction and frustration. *Social Psychology of Education*, 22(4), 921-942. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09499-1>

- Erdogan, B., Bauer, T. N., Truxillo, D. M., & Mansfield, L. R. (2012). Whistle while you work: A review of the life satisfaction literature. *Journal of management*, 38(4), 1038-1083.
- Fiorilli, C., Pepe, A., Buonomo, I., & Albanese, O. (2017). At-risk teachers: the association between burnout levels and emotional appraisal processes. *The Open Psychology Journal*, 10(1).
- Fischer, B., Bisterfeld, M., & Staab, O. (2018). Individual's patterns of commitment, resilience and subjective well-being of prospective physical education teachers. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 43(2), 39-55.
- Gale, J., Alemdar, M., Cappelli, C., & Morris, D. (2021a). A Mixed Methods Study of Self-Efficacy, the Sources of Self-Efficacy, and Teaching Experience. *Frontiers in Education*,
- Gale, J., Alemdar, M., Cappelli, C., & Morris, D. (2021b). A Mixed Methods Study of Self-Efficacy, the Sources of Self-Efficacy, and Teaching Experience [Original Research]. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.750599>
- Gambin, G., Molzahn, A., Fuhrmann, A. C., Morais, E. P., & Paskulin, L. M. (2015). Quality of life of older adults in rural southern Brazil. *Rural Remote Health*, 15(3), 3300.
- Golovchin, M., & Soloveva, T. (2018). Social and professional well-being of the Russian school teachers during the period of reforms and counter-reforms. *Ideas and Ideals*, 2(3), 233-252.



- Gozali, A. (2022). Employee Psychological Analysis : Communication, Self Esteem, and Self Efficacy. *AKADEMIK: Jurnal Mahasiswa Humanis*, 2(3), 111-119.  
<https://ojs.pseb.or.id/index.php/jmh/article/view/475>
- Graafland, J., & Lous, B. (2018). Economic Freedom, Income Inequality and Life Satisfaction in OECD Countries. *Journal of Happiness Studies*, 19. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9905-7>
- Granziera, H., Collie, R., & Martin, A. (2021). Cultivating Teacher Resilience. *International Approaches, Applications and Impact*.
- Gravett, S., & van der Merwe, D. (2023). Learning-centered lesson design and learning about teaching in a pre-service teacher education course. *Cogent Education*, 10(1), 2202123. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2202123>
- Greenier, V., Derakhshan, A., & Fathi, J. (2021). Emotion regulation and psychological well-being in teacher work engagement: a case of British and Iranian English language teachers. *System*, 97, 102446.
- Guo, Y., Connor, C. M., Yang, Y., Roehrig, A. D., & Morrison, F. J. (2012). The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(1), 3-24.

- Guskey, T. R. (1981). Measurement of the Responsibility Teachers Assume For Academic Successes and Failures in the Classroom. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 44-51.  
<https://doi.org/10.1177/002248718103200310>
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643. <https://doi.org/10.2307/1163230>
- Hajovsky, D. B., Chesnut, S. R., & Jensen, K. M. (2020). The role of teachers' self-efficacy beliefs in the development of teacher-student relationships. *Journal of school psychology*, 82, 141-158.
- Halaweh, H., Dahlin-Ivanoff, S., Svantesson, U., & Willén, C. (2018). Perspectives of Older Adults on Aging Well: A Focus Group Study. *J Aging Res*, 2018, 9858252.  
<https://doi.org/10.1155/2018/9858252>
- Han, I., Shin, W. S., & Ko, Y. (2017). The effect of student teaching experience and teacher beliefs on pre-service teachers' self-efficacy and intention to use technology in teaching. *Teachers and Teaching*, 23(7), 829-842.
- Han, K. (2021). Fostering Students' Autonomy and Engagement in EFL Classroom Through Proximal Classroom Factors: Autonomy-Supportive Behaviors and Student-Teacher Relationships [Conceptual Analysis]. *Frontiers in Psychology*, 12.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.767079>

Hayat, A. A., Shateri, K., Amini, M., & Shokrpour, N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: a structural equation model. *BMC Medical Education*, 20(1), 76. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-01995-9>

Herrera, C., Torres-Vallejos, J., Martínez-Líbano, J., Rubio, A., Céspedes, C., Oyanedel, J. C., . . . Pedraza, D. (2022). Perceived collective school efficacy mediates the organizational justice effect in teachers' subjective well-being. *International journal of environmental research and public health*, 19(17), 10963.

Hobfoll, S. E., Halbesleben, J., Neveu, J.-P., & Westman, M. (2018). Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, 5, 103-128.

Holzberger, D., & Prestele, E. (2021). Teacher self-efficacy and self-reported cognitive activation and classroom management: A multilevel perspective on the role of school characteristics. *Learning and Instruction*, 76, 101513.

Hosford, S., & O'Sullivan, S. (2016). A climate for self-efficacy: the relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. *International journal of inclusive education*, 20(6), 604-621.

- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, 21(4), 343-356.
- Hussain, M., & Khan, D. (2022). Self-Efficacy of teachers : A Review of the literature. 50.
- Iqbal, S., Guohao, L., & Akhtar, S. (2017). Effects of Job Organizational Culture, Benefits, Salary on Job Satisfaction Ultimately Affecting Employee Retention. *Review of Public Administration and Management*, 05. <https://doi.org/10.4172/2315-7844.1000229>
- Iroegbu, M. (2015). Self Efficacy and Work Performance: A Theoretical Framework of Albert Bandura's Model, Review of Findings, Implications and Directions for Future Research. *Psychology and Behavioral Sciences*, 4, 170. <https://doi.org/10.11648/j.pbs.20150404.15>
- Jenaabadi, H., Pilechi, L., Salmabadi, M., & Tayarani Rad, A. (2017). The effectiveness of training mindfulness skills in professional stress and psychological well-being of female teachers. *Iran Occupational Health*, 13(6), 58-69.
- Jimmieson, N. L., Hannam, R. L., & Yeo, G. B. (2010). Teacher organizational citizenship behaviours and job efficacy: Implications for student quality of school life. *British journal of Psychology*, 101(3), 453-479.

Karimvand, P. N. (2011). The Nexus between Iranian EFL Teachers' Self-Efficacy, Teaching Experience and Gender. *English Language Teaching*, 4(3), 171-183.

Katsantonis, I. G. (2019). Investigation of the impact of school climate and teachers' self-efficacy on job satisfaction: a cross-cultural approach. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 119-133.

Katsantonis, I. G. (2020). Investigation of the Impact of School Climate and Teachers' Self-Efficacy on Job Satisfaction: A Cross-Cultural Approach. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 119-133.  
<https://www.mdpi.com/2254-9625/10/1/11>

Kim, K., Kim, E., & Kim, E. (2018). Influence of pre-service kindergarten teacher's happiness and creative personality on thinking style. *Asia Life Sciences*, 4, 3057-3066.

Kim, L. E., & Burić, I. (2020). "Teacher self-efficacy and burnout: Determining the directions of prediction through an autoregressive cross-lagged panel model": Correction to Kim and Burić (2019).

Klassen, R. M., & Durksen, T. L. (2014). Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: A mixed methods study. *Learning and Instruction*, 33, 158-169.

Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational research review*, 12, 59-76.

- Kööts–Ausmees, L., & Realo, A. (2015). The association between life satisfaction and self-reported health status in Europe. *European Journal of Personality*, *29*(6), 647-657.
- Kormos, J., & Nijakowska, J. (2017). Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a massive open online learning course. *Teaching and Teacher Education*, *68*, 30-41.
- Le, H. D., Nguyen, M.-H., Thi, T.-M. T., & Cao, H. X. (2022). Factors influencing well-being of special education teachers in Ho Chi Minh City, Vietnam. *JETT*, *13*(3), 207-217.
- Lee, E. S., & Shin, Y.-J. (2017). Social cognitive predictors of Korean secondary school teachers' job and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, *102*, 139-150.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.07.008>
- Lessard, L. M., Wilkins, K., Rose-Malm, J., & Mazzocchi, M. C. (2020). The health status of the early care and education workforce in the USA: a scoping review of the evidence and current practice. *Public Health Reviews*, *41*(1), 2. <https://doi.org/10.1186/s40985-019-0117-z>
- Li, X., Zhang, Q., & Gamble, J. H. (2022). Teacher burnout and turnover intention in higher education: The mediating role of job satisfaction and the moderating role of proactive personality. *Front Psychol*, *13*, 1076277. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1076277>

- Liang, Y., & Lu, P. (2014). Effect of occupational mobility and health status on life satisfaction of Chinese residents of different occupations: logistic diagonal mobility models analysis of cross-sectional data on eight Chinese provinces. *International Journal for Equity in Health*, 13(1), 15. <https://doi.org/10.1186/1475-9276-13-15>
- Liljedahl, P. (2022). Actions speak louder than words: Social persuasion through teaching practice. Twelfth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME12),
- Luhmann, M., Lucas, R. E., Eid, M., & Diener, E. (2013). The prospective effect of life satisfaction on life events. *Social Psychological and Personality Science*, 4(1), 39-45.
- Luque-Reca, O., García-Martínez, I., Pulido-Martos, M., Lorenzo Burguera, J., & Augusto-Landa, J. M. (2022). Teachers' life satisfaction: A structural equation model analyzing the role of trait emotion regulation, intrinsic job satisfaction and affect. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103668. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103668>
- Ma, K., McMaugh, A., & Cavanagh, M. (2022). Changes in pre-service teacher self-efficacy for teaching in relation to professional experience placements. *Australian Journal of Education*, 66(1), 57-72. <https://doi.org/10.1177/000494412111060474>
- Macuka, I., Burić, I., & Slišković, A. (2017). Emotional Experiences as Predictors of Teachers' Mental Health. *Psihologijske teme*, 26(2), 355-375.

Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes.

*International Journal of Educational Research*, 105, 101714.

Malak, M. S., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2018). Predictors of primary schoolteachers' behavioural intention to teach students demonstrating inappropriate behaviour in regular classrooms. *Cambridge journal of education*, 48(4), 495-514.

Malinen, O.-P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study.

*Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152.

Mameli, C., Biolcati, R., Passini, S., & Mancini, G. (2018). School context and subjective distress: The influence of teacher justice and school-specific well-being on adolescents' psychological health. *School Psychology International*, 39(5), 526-542.

Mansor, A. N., Nasaruddin, M. Z. I. M., & A. Hamid, A. H. (2021). The Effects of School Climate on Sixth Form Teachers' Self-Efficacy in Malaysia. *Sustainability*, 13(4), 2011.

<https://www.mdpi.com/2071-1050/13/4/2011>

Marcionetti, J., & Castelli, L. (2022). The job and life satisfaction of teachers: a social cognitive model integrating teachers' burnout, self-efficacy, dispositional optimism, and social support. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*.

<https://doi.org/10.1007/s10775-021-09516-w>



- Marcionetti, J., & Castelli, L. (2023). The job and life satisfaction of teachers: a social cognitive model integrating teachers' burnout, self-efficacy, dispositional optimism, and social support. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 23(2), 441-463. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09516-w>
- Mbonea, T., Eric, A., Ounga, O., & Nyarusanda, C. (2021). Factors Affecting Secondary School Teachers' Job Satisfaction in Lushoto District, Tanga Region in Tanzania. *Open Journal of Social Sciences*, 09, 474-490. <https://doi.org/10.4236/jss.2021.96032>
- McLean, L., Abry, T., Taylor, M., Jimenez, M., & Granger, K. (2017). Teachers' mental health and perceptions of school climate across the transition from training to teaching. *Teaching and Teacher Education*, 65, 230-240.
- Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795-833.
- Motallebzadeh, K., Ashraf, H., & Yazdi, M. T. (2014). On the relationship between Iranian EFL teachers' burnout and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1255-1262.
- Muenchhausen, S. v., Braeunig, M., Pfeifer, R., Göritz, A. S., Bauer, J., Lahmann, C., & Wuensch, A. (2021). Teacher self-efficacy and mental health—their intricate relation to

professional resources and attitudes in an established manual-based psychological group program. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 510183.

Mulyani, S., Salameh, A. A., Komariah, A., Timoshin, A., Hashim, N. A. A. N., Fauziah, R. S. P., . . . Ul din, S. M. (2021). Emotional regulation as a remedy for teacher burnout in special schools: Evaluating school climate, teacher's work-life balance and children behavior. *Frontiers in psychology*, 12, 655850.

Myers, C. (2017). Coactive Vicarious Learning: Toward a Relational Theory of Vicarious Learning in Organizations. *Academy of Management Review*, 43, amr.2016.0202.  
<https://doi.org/10.5465/amr.2016.0202>

Myers, C. G. (2018). Coactive vicarious learning: Toward a relational theory of vicarious learning in organizations. *The Academy of Management Review*, 43, 610-634.  
<https://doi.org/10.5465/amr.2016.0202>

Nguyen, L. T., Dang, V. H., & Pham, H. T. (2022). The effects of school climate on high school teacher stress and self-efficacy in Ho Chi Minh City. *Educational Psychology*, 1-21.

note regarding Israel, A. TALIS 2018 Results (Volume I) Teachers and School Leaders as Lifelong Learners Key concepts.

Odanga, S. J. O., Raburu, P. A., & Aloka, P. J. O. (2015). Influence of Gender on Teachers? Self-Efficacy in Secondary Schools of Kisumu County, Kenya. *Academic Journal of*

*Interdisciplinary Studies*, 4(3), 189.

<https://www.richtmann.org/journal/index.php/ajis/article/view/8178>

OECD. (2020). Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018, TALIS. In: OECD Publishing Paris.

Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of Social and Emotional Learning Interventions for Teachers on Teachers' Outcomes: A Systematic Review With Meta-Analysis [Systematic Review]. *Frontiers in psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>

Orrù, G., Marzetti, F., Conversano, C., Vaghegini, G., Miccoli, M., Ciacchini, R., . . . Gemignani, A. (2021). Secondary traumatic stress and burnout in healthcare workers during COVID-19 outbreak. *International journal of environmental research and public health*, 18(1), 337.

Outlaw, J. K., & Grifenhagen, J. (2021). Supporting novice K-2 teachers' self-efficacy for literacy: Early literacy teacher induction for rural schools. *Literacy Research and Instruction*, 60(3), 242-263.

Papi, S., & Cheraghi, M. (2021). Multiple factors associated with life satisfaction in older adults. *Prz Menopauzalny*, 20(2), 65-71. <https://doi.org/10.5114/pm.2021.107025>

- Park, Y., & Fritz, C. (2015). Spousal recovery support, recovery experiences, and life satisfaction crossover among dual-earner couples. *Journal of Applied Psychology, 100*(2), 557.
- Peláez-Fernández, M. A., Mérida-López, S., Rey, L., & Extremera, N. (2022). Burnout, work engagement and life satisfaction among Spanish teachers: The unique contribution of core self-evaluations. *Personality and Individual Differences, 196*, 111727.
- Pfitzner-Eden, F. (2016). Why do I feel more confident? Bandura's sources predict preservice teachers' latent changes in teacher self-efficacy. *Frontiers in psychology, 7*, 1486.
- Pfitzner-Eden, F. (2016). Why Do I Feel More Confident? Bandura's Sources Predict Preservice Teachers' Latent Changes in Teacher Self-Efficacy. *Front Psychol, 7*, 1486.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01486>
- Polutin, S., Fadeeva, I., & Shumkova, N. (2018). Studying the Dynamics of Social and Professional Well-Being of Teachers in the Republic of Mordovia. *REGIONOLOGY, 26*, 558-577. <https://doi.org/10.15507/2413-1407.104.026.201803.558-577>
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1*.  
<https://doi.org/doi:https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>
- Porru, A., Dicaldo, R., Leo, I., Roch, M., & Lucangeli, D. (2022). Back to School: Italian Teachers' Perceptions of the Impact of COVID-19 on Personal and Social Well-Being

and Teaching Methods. *International journal of environmental research and public health*, 19(18), 11652.

Puertas Molero, P., Zurita Ortega, F., Ubago Jiménez, J. L., & González Valero, G. (2019). Influence of emotional intelligence and burnout syndrome on teachers well-being: A systematic review. *Social Sciences*, 8(6), 185.

Rabaglietti, E., Lattke, L. S., Tesauri, B., Settanni, M., & De Lorenzo, A. (2021). A Balancing Act During Covid-19: Teachers' Self-Efficacy, Perception of Stress in the Distance Learning Experience [Brief Research Report]. *Frontiers in Psychology*, 12.  
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.644108>

Reeves, T. D., & Hamilton, V. (2022). Relationships between teacher education mechanisms and teacher practices, self-efficacy, and job satisfaction in the US: An analysis of TALIS 2018. *Studies in Educational Evaluation*, 75, 101216.

Rose, J. S., & Medway, F. J. (1981). Measurement of Teachers' Beliefs in Their Control over Student Outcome. *The Journal of Educational Research*, 74(3), 185-190.  
<https://doi.org/10.1080/00220671.1981.10885308>

Ryan, M., & Hendry, G. D. (2022). Sources of teacher efficacy in teaching reading: success, sharing, and support. *The Australian Journal of Language and Literacy*.  
<https://doi.org/10.1007/s44020-022-00016-0>

Rynes, S. L., Gerhart, B., & Parks, L. (2005). Personnel psychology: Performance evaluation and pay for performance. *Annu. Rev. Psychol.*, *56*, 571-600.

Safari, I., Davaribina, M., & Khoshnevis, I. (2020). The Influence of EFL Teachers' Self-Efficacy, Job Satisfaction and Reflective Thinking on Their Professional Development: A Structural Equation Modeling. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, *13*(1), 27-40.

Savolainen, H., Malinen, O.-P., & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion—a longitudinal cross-lagged analysis. *International journal of inclusive education*, *26*(9), 958-972.

Shaukat, S., Bendixen, L. D., & Ayub, N. (2022). The Impact of Technostress on Teacher Educators' Work-Family Conflict and Life Satisfaction While Working Remotely during COVID-19 in Pakistan. *Education Sciences*, *12*(9), 616.  
<https://www.mdpi.com/2227-7102/12/9/616>

Sibanda, T., Sifelani, I., Kwembeya, M., Matsikure, M., & Songo, S. (2022). Attitudes and perceptions of teachers toward mental health literacy: A case of Odzi High School, Mutare District, Zimbabwe. *Frontiers in psychology*, *13*, 1003115-1003115.

Sivri, H., & Balcı, E. (2015). Pre-service Teachers' Classroom Management Self-efficacy Beliefs. *International Online Journal of Educational Sciences*, *7*(4).

- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skachkova, L., & Klimenko, L. (2019). Subjective well-being of teachers in modern Russian universities. SHS Web of Conferences,
- Smetackova, I., Viktorova, I., Pavlas Martanova, V., Pachova, A., Francova, V., & Stech, S. (2019). Teachers between job satisfaction and burnout syndrome: What makes difference in Czech elementary schools. *Frontiers in psychology*, 10, 2287.
- Sokal, L., Woloshyn, D., & Funk-Unrau, S. (2013). How important is practicum to pre-service teacher development for inclusive teaching? Effects on efficacy in classroom management. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(2), 285-298.
- Soodmand Afshar, H., & Hosseini Yar, S. (2019). Investigating the Relationship between Attitude towards Professional Development, Reflective Teaching, Self-Efficacy, and Job Performance of Iranian English as a Foreign Language Teachers. *Teaching English Language*, 13(2), 147-179. <https://doi.org/10.22132/tel.2019.96070>

- Syakur, M. A. (2020). The use of board game in teaching speaking to young learners. *English Education: Journal of English Teaching and Research*, 5(2), 149-155.  
<https://doi.org/10.29407/jetar.v5i2.14633>
- Szczygieł, D., & Mikolajczak, M. (2017). Why are people high in emotional intelligence happier? They make the most of their positive emotions. *Personality and Individual Differences*, 117, 177-181. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.051>
- Tan, J. J., Kraus, M. W., Carpenter, N. C., & Adler, N. E. (2020). The association between objective and subjective socioeconomic status and subjective well-being: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(11), 970.
- Taris, T., Leisink, P., & Schaufeli, W. (2017). Educator Stress: Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being. In: Springer International Publishing Basel, Switzerland:.
- Tikkanen, L., Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2021). Crossover of burnout in the classroom—Is teacher exhaustion transmitted to students? *International journal of school & educational psychology*, 9(4), 326-339.
- Tilton, J., & Hartnett, M. (2016). What are the influences on teacher mobile technology self-efficacy in secondary school classrooms? *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 20(2), 79-93.



Torres, D. G. (2019). Distributed leadership, professional collaboration, and teachers' job satisfaction in US schools. *Teaching and Teacher Education*, 79, 111-123.

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

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001b). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher education*, 23, 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>

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

- Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The elementary school journal*, 110(2), 228-245.
- 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.
- Wang, L.-Y., Tan, L.-S., Li, J.-Y., Tan, I., & Lim, X.-F. (2017). A qualitative inquiry on sources of teacher efficacy in teaching low-achieving students. *The Journal of Educational Research*, 110(2), 140-150.
- Weech-Maldonado, R., Miller, M. J., & Lord, J. C. (2017). The Relationships Among Socio-Demographics, Perceived Health, and Happiness. *Appl Res Qual Life*, 12(2), 289-302.  
<https://doi.org/10.1007/s11482-017-9517-8>
- Woodcock, S., Hitches, E., & Jones, G. (2019). It's not you, it's me: Teachers' self-efficacy and attributional beliefs towards students with specific learning difficulties. *International Journal of Educational Research*, 97, 107-118.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.07.007>
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching*

*and Teacher Education*, 117, 103802.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>

Wu, T. J., Wang, L. Y., Gao, J. Y., & Wei, A. P. (2020). Social Support and Well-Being of Chinese Special Education Teachers-An Emotional Labor Perspective. *Int J Environ Res Public Health*, 17(18). <https://doi.org/10.3390/ijerph17186884>

Xafakos, E., Vasiou, A., Stavropoulos, V., Kaldi, S., Tzika, V., & Stavrianoudaki, A. (2020). Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη ζωή τους: η σχέση της με την ποιότητα της ζωής τους και την ικανοποίηση από την εργασία τους. 8-15.

Yada, A., Tolvanen, A., Malinen, O.-P., Imai-Matsumura, K., Shimada, H., Koike, R., & Savolainen, H. (2019). Teachers' self-efficacy and the sources of efficacy: A cross-cultural investigation in Japan and Finland. *Teaching and Teacher Education*, 81, 13-24.

Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, 75, 343-355.

Zakariya, Y. F. (2020a). Effects of school climate and teacher self-efficacy on job satisfaction of mostly STEM teachers: a structural multigroup invariance approach. *International Journal of STEM Education*, 7, 1-12.

- Zakariya, Y. F. (2020b). Investigating some construct validity threats to TALIS 2018 teacher job satisfaction scale: Implications for social science researchers and practitioners. *Social Sciences*, 9(4), 38.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.
- Zhang, D., He, J., & Fu, D. (2021). How can we improve teacher's work engagement? based on Chinese experiences. *Frontiers in Psychology*, 12, 721450.
- Zheng, M. (2022). An Evaluation Model of Career Happiness and Job Performance of Political Teachers Based on Correlation Analysis in Positive Emotional Environment. *Journal of Environmental and Public Health*, 2022, 2653998. <https://doi.org/10.1155/2022/2653998>
- Χρυσανθίδου, Α., & Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2019). Views of Self-Efficiency and Burnout in Secondary Education Teachers. *Education Sciences*, 2019(2), 114-148. <https://doi.org/10.26248/.v2019i2.595>