

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΑΥΤΕΠΑΡΚΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ

Γιασεμίνα Καραγιώργη

Αλεξάνδρα Πετρίδου

Σοφία Βλάμη

Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης

Abstract

Job satisfaction and self-efficacy relate to work effectiveness. In education, specifically, it has been argued that these two factors are positively related to learning outcomes. This study initially focuses on the exploration of job satisfaction and self-efficacy levels in Cyprus. The study draws data from the TALIS 2013 international survey, which involved 1904 teachers from almost all the lower secondary education schools in the country. Overall, the majority of Cypriot teachers have high job satisfaction and self efficacy. As indicated by logistic multiple regression models, the two variables are also highly interrelated. In addition, job satisfaction appears related to teacher-student relationships, while self-efficacy to teacher collaboration as well as teachers' education and training in their subject areas. On the basis of these findings, the article discusses possible repercussions for the Cyprus context.

Λέξεις κλειδιά

Επαγγελματική ικανοποίηση, αυτεπάρκεια, εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας, TALIS, βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση.

0. Εισαγωγή

Διεθνώς τα τελευταία χρόνια, κυριαρχεί ανανεωμένο ενδιαφέρον σε σχέση με την ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο ιδιαίτερα, η στήριξη των εκπαιδευτικών έχει τεθεί ως προτεραιότητα, εφόσον οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν άμεση επίδραση στους μαθητές τους, όσον αφορά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που απαιτούνται από την σύγχρονη αγορά εργασίας (European Commission, 2014a, 2014b).

Ωστόσο, ενώ στο πλαίσιο λογοδότησης που έχει αναπτυχθεί διεθνώς η έρευνα έχει εστιάσει στα μαθησιακά αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι πρακτικές που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές δεν έχουν τύχει επαρκούς διερεύνησης (Davidson, 2009, Schleicher, 2011). Για να καλύψει αυτό

το κενό η έρευνα για τη Διδασκαλία και Μάθηση TALIS 2013 του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) οριοθέτησε ένα πλαίσιο εξέτασης των συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης (Freeman et al., 2010). Συγκεκριμένα, η έρευνα επικεντρώθηκε στο μαθησιακό περιβάλλον και στις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών στα σχολεία, με στόχο τη βελτίωση της πολιτικής στις συμμετέχουσες χώρες ως προς την ανάπτυξη εκπαιδευτικών υψηλής ποιότητας.

Η παρούσα εργασία αντλεί από τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας, στην οποία έλαβε μέρος η Κύπρος με άλλες 33 χώρες, και εστιάζει στην επαγγελματική ικανοποίηση και στην αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών. Η επικέντρωση στις δύο αυτές παραμέτρους επιχειρήθηκε εφόσον η σχετική βιβλιογραφία υποστηρίζει την άμεσα συνάφεια των δύο παραγόντων τόσο με τις διδακτικές πρακτικές όσο και με τα μαθησιακά αποτελέσματα. (π.χ. Ross, 1998, Freeman et al., 2010).

1. Επισκόπηση Βιβλιογραφίας

1.1. Επαγγελματική ικανοποίηση

Ως επαγγελματική ικανοποίηση (job satisfaction) ορίζεται η αντίληψη του εργοδότη ως προς το βαθμό στον οποίο η εργασία του παρέχει τα στοιχεία που θεωρεί σημαντικά (Ivancevich, 1999, Luthans, 2002, Davis & Newstrom, 2002). Θεωρείται, επίσης, ως το θετικό ή αρνητικό συναίσθημα με το οποίο κάποιος αντικρίζει την εργασία του (Fisher, 2000, Weiss, 2002, Stahl, 2004). Στο πλαίσιο της έρευνας TALIS 2013, η επαγγελματική ικανοποίηση εννοολογείται ως η αίσθηση πληρότητας την οποία οι εκπαιδευτικοί αντλούν από την εργασία τους και εμπεριέχει δύο στοιχεία: την ικανοποίηση από το επάγγελμα και την ικανοποίηση από το υφιστάμενο περιβάλλον εργασίας (OECD, 2013, OECD, 2014).

Η σχετική βιβλιογραφία επικεντρώνεται στην επίδραση διαφόρων παραγόντων στο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης. Για παράδειγμα, στην πρόσφατη εργασία τους οι Shaw και Newton (2014) υποστηρίζουν την ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και ενός συγκεκριμένου στυλ της ηγεσίας (servant leadership), ενώ ο Suwandi (2014) διερευνά την επίδραση της αυτοπεποίθησης και του στυλ ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση. Παράλληλα, ένας μεγάλος αριθμός επικεντρώνεται στις συνεπαγωγές της επαγγελματικής ικανοποίησης, εφόσον αυτή φαίνεται να οδηγεί σε αυξημένη αφοσίωση και, κατά συνέπεια, καλύτερη απόδοση στην εργασία (Lee et al., 2000, Kardos & Johnson, 2007). Οι Akomolafe και Olatomide (2013) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συσχετίζεται σημαντικά με την δέσμευση του ατόμου προς ένα οργανισμό, το βαθμό ταύτισής του με τον εν λόγω οργανισμό και το βαθμό ενεργού εμπλοκής του (Porter et al., 1974). Σύμφωνα με τους Dormann και Zapf (2001), η επαγγελματική ικανοποίηση φαίνεται να ρυθμίζει τη σχέση μεταξύ των συνθηκών εργασίας (π.χ. ποικιλία δραστηριοτήτων, βαθμός

ευθύνης) και των αποτελεσμάτων του οργανισμού (π.χ. επίπεδα απουσιών προσωπικού, βαθμός παραγωγικής συμπεριφοράς). Στην εκπαίδευση ιδιαίτερα, η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την καθημερινή τους εργασία με τους μαθητές (Caprara et al., 2003).

1.2. Αυτεπάρκεια

Σύμφωνα με τους Chia-Pin et al. (2014), η αυτεπάρκεια (self-efficacy) -όπως προσεγγίζεται στο πεδίο της ψυχολογίας- αναφέρεται σε προσωπικές πεποιθήσεις και προσδοκίες κατά πόσο κάποιος είναι σε θέση να επιτύχει κάτι. Ορίζεται ως 'η κρίση σε σχέση με την ικανότητα κάποιου να επιτύχει ένα δεδομένο επίπεδο απόδοσης' (Bandura, 1986: 391). Συνεπώς, η αυτεπάρκεια αντανακλά την πεποίθηση ότι κάποιος διαθέτει τις δεξιότητες να επιτύχει μια συγκεκριμένη δράση (Bandura et al., 1996). Η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών συγκεκριμένα αποτελεί έγκυρη έννοια σε διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα (Klassen et al., 2009, OECD, 2009). Στο πλαίσιο της TALIS 2013, η έννοια αυτή αναφέρεται στο βαθμό αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ικανότητές τους και επικεντρώνεται σε τρία στοιχεία: τη διαχείριση της τάξης, τη διδασκαλία και την εμπλοκή του μαθητή (OECD, 2014).

Τα χαμηλά επίπεδα αυτεπάρκειας εκπαιδευτικών φαίνεται να συνδέονται με τις δυσκολίες που αυτοί βιώνουν στο χειρισμό προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών, καθώς και ενδεχόμενη απαισιοδοξία εκ μέρους τους σε σχέση με θέματα μάθησης των μαθητών (Caprara et al., 2003, Caprara et al., 2006). Σε σχέση με ενδεχόμενες επιδράσεις της αυτεπάρκειας, αυτές αναφέρονται στον τρόπο σκέψης, στα κίνητρα, στη συμπεριφορά και στην συναισθηματική κατάσταση του ατόμου. Για παράδειγμα, αρκετοί ερευνητές αναφέρονται σε αντίκτυπο της αυτεπάρκειας στην προσήλωση στην αποστολή, στη δέσμευση για προσπάθεια και στο άγχος των ατόμων (Bandura, 1997, Kinzie et al., 1990, Ross 1998, Semiatin & O' Connor, 2012). Επίσης, άτομα με υψηλό βαθμό αυτεπάρκειας επιδεικνύουν περισσότερη επιμονή σε μαθησιακά πλαίσια (Burgoon et al., 2012). Επιπρόσθετα, η αυτεπάρκεια φαίνεται να επηρεάζει τις στάσεις ως προς την κοινωνική ενσωμάτωση (Urton et al., 2014), ενώ εκπαιδευτικοί με υψηλότερο βαθμό αυτεπάρκειας τείνουν να έχουν θετικές απόψεις ως προς τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και αλλαγές (Guskey, 1988, DeMesquita & Drake, 1994). Παράλληλα, κάποιες μελέτες έχουν δείξει θετικές συσχετίσεις μεταξύ της αυτεπάρκειας εκπαιδευτικών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, χωρίς ωστόσο να διερευνούν σχέσεις αιτιότητας. Για παράδειγμα, ο Bandura (1993) υποστηρίζει ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την επάρκειά τους να προάγουν τη μάθηση επηρεάζουν άμεσα το είδος του μαθησιακού περιβάλλοντος που δημιουργούν και το επίπεδο ακαδημαϊκής προόδου που επιτυγχάνουν οι μαθητές τους. Σε παρόμοιες διαπιστώσεις ότι οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν, όχι μόνο την εργασιακή τους ικανοποίηση, αλλά

και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών τους, προβαίνουν και οι Carprara et al. (2006) μετά από σχετική έρευνα στην οποία συνέλλεξαν δεδομένα από 2000 εκπαιδευτικούς από 75 γυμνάσια.

Συνεπώς, εφόσον ερευνητικά υποστηρίζεται τόσο η θετική συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών όσο και η συσχέτιση των δύο παραγόντων με τα μαθησιακά αποτελέσματα (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, Skaalvik & Skaalvik, 2007, Caprara et al., 2006), η περαιτέρω διερεύνηση τους στο κυπριακό πλαίσιο κρίθηκε σημαντική.

2. Το Μεθοδολογικό Πλαίσιο

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, η παρούσα διερεύνηση αξιοποιεί δεδομένα από τη διεθνή έρευνα TALIS 2013 για την Κύπρο. Ως προς το μεθοδολογικό της σχεδιασμό, η έρευνα διεξήχθη σε δύο φάσεις: την πιλοτική (2011- 2012) και την κύρια (2012-2013). Η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε σε δύο ερωτηματολόγια -για εκπαιδευτικούς, για διευθυντές- που αποσκοπούσαν στη διερεύνηση ζητημάτων που αφορούσαν στην επιμόρφωση, στην επαγγελματική ανάπτυξη, στην αξιολόγηση, στην ανατροφοδότηση, στις διδακτικές αντιλήψεις και στις παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, καθώς και στη σχολική ηγεσία και στο σχολικό κλίμα.

Η παρούσα εργασία αντλεί από επεξεργασία δεδομένων που προέκυψαν μέσω του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, σε μια περιγραφική προσέγγιση διερευνήθηκαν αρχικά οι μεταβλητές της αυτεπάρκειας και επαγγελματικής ικανοποίησης ξεχωριστά. Επίσης, διενεργήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ των δύο αυτών παραγόντων και ενός συνόλου άλλων μεταβλητών από δύο μεγάλες κατηγορίες: τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και την εμπειρία τους στο σχολείο (π.χ. περιβάλλον τάξης, διοίκηση σχολείου, σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών κ.λπ.). Με σκοπό τη διερεύνηση συσχετίσεων, υιοθετήθηκαν μοντέλα γραμμικής παλινδρόμησης στο λογισμικό SPSS 18, εφόσον αυτά επέτρεπαν (α) την πρόβλεψη ή την ερμηνεία ενός αποτελέσματος βάσει ενός συνόλου ανεξάρτητων μεταβλητών και (β) την εξέταση της σχέσης κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής με την εξαρτημένη, αφού του είχαν ληφθεί υπόψη οι επιδράσεις των υπόλοιπων μεταβλητών στο μοντέλο.

Πίνακας 1: Κλίμακες αυτεπάρκειας και επαγγελματικής ικανοποίησης στο πλαίσιο της TALIS 2013

1. Βοηθώ τους μαθητές να πιστέψουν πως μπορούν να τα πάνε καλά στο σχολείο
2. Βοηθώ τους μαθητές μου να εκτιμούν τη μάθηση
3. Σχεδιάζω καλές ερωτήσεις για τους μαθητές μου
4. Ελέγχω την ενοχλητική συμπεριφορά στην τάξη
5. Ενισχύω τα κίνητρα των μαθητών οι οποίοι επιδεικνύουν μικρό ενδιαφέρον για τη σχολική εργασία
6. Δίνω ξεκάθαρα μηνύματα για τις προσδοκίες μου σε σχέση με τη συμπεριφορά των μαθητών
7. Βοηθώ τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά
8. Καθοδηγώ τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης
9. Ηρεμώ μαθητές οι οποίοι είναι ενοχλητικοί ή θορυβώδεις
10. Χρησιμοποιώ ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης
11. Παρέχω εναλλακτικές επεξηγήσεις, για παράδειγμα όταν οι μαθητές είναι συγχυσμένοι
12. Εφαρμόζω εναλλακτικές διδακτικές στρατηγικές στην τάξη μου
1. Τα πλεονεκτήματα του να είναι κάποιος εκπαιδευτικός σαφώς ξεπερνούν τα μειονεκτήματα.
2. Εάν μπορούσα να αποφασίσω ξανά, θα επέλεγα και πάλι να εργαστώ ως εκπαιδευτικός
3. Θα ήθελα να μετακινηθώ σε άλλο σχολείο εάν αυτό ήταν δυνατό
4. Μετανιώνω για την απόφασή μου να γίνω εκπαιδευτικός.
5. Απολαμβάνω να εργάζομαι σε αυτό το σχολείο.
6. Αναρωπιέμαι κατά πόσο θα ήταν καλύτερα εάν επέλεγα κάποιο άλλο επάγγελμα.
7. Θα σύστηνα το σχολείο μου ως ένα καλό μέρος για να εργαστεί κανείς.
8. Πιστεύω πως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαίρει εκτίμησης από την κοινωνία.
9. Είμαι ικανοποιημένος με την απόδοσή μου σε αυτό το σχολείο
10. Γενικά, είμαι ικανοποιημένος από την εργασία μου.

Ως εξαρτημένες μεταβλητές στα δύο μοντέλα παλινδρόμησης θεωρήθηκαν η αυτεπάρκεια και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, όπως εννοιολογήθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας TALIS 2013 (Πίνακας 1). Συγκεκριμένα, για τη μέτρηση της αυτεπάρκειας χρησιμοποιήθηκαν συνολικά δώδεκα δηλώσεις οι οποίες

αναφέρονταν στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στην τάξη και στη βοήθεια που παρέχουν στους μαθητές τους. Για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης αξιοποιήθηκαν δέκα δηλώσεις, σε σχέση με το πώς οι εκπαιδευτικοί νιώθουν για την επιλογή τους να γίνουν εκπαιδευτικοί και πώς αυτό το βιώνουν στην πράξη. Οι εκπαιδευτικοί και στις δύο περιπτώσεις κλήθηκαν να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με τις δηλώσεις, στη βάση τετραβάθμιας κλίμακας τύπου Likert (όπου 1=Διαφωνώ έντονα και 4=Συμφωνώ έντονα). Συνεπώς, υψηλές βαθμολογίες στις συγκεκριμένες κλίμακες συνεπάγονταν υψηλό βαθμό αυτεπάρκειας και επαγγελματικής ικανοποίησης αντίστοιχα.

Λόγω του μεγάλου αριθμού ανεξάρτητων μεταβλητών (Πίνακας 2) υιοθετήθηκε η τεχνική της πολλαπλής βηματικής γραμμικής παλινδρόμησης (stepwise linear regression) για την επιλογή εκείνων των μεταβλητών με τη στατιστικά 'σημαντικότερη' επίδραση στις εξαρτημένες μεταβλητές. Στην τεχνική αυτή σε κάθε βήμα προστίθεται μόνο μία ανεξάρτητη μεταβλητή στη βάση στατιστικών κριτηρίων, με πρώτη αυτή με τη μεγαλύτερη επίδραση στον δείκτη R, ο οποίος εκφράζει το ποσοστό μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής. Στη συνέχεια προστίθενται σε ξεχωριστά βήματα και άλλες μεταβλητές, αν και εφόσον αυτές συσχετίζονται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με την εξαρτημένη μεταβλητή, αφού ληφθούν υπόψη οι επιδράσεις των ανεξάρτητων μεταβλητών που έχουν ήδη προστεθεί στο μοντέλο. Συνεπώς, στο τέλος το μοντέλο περιλαμβάνει μόνο εκείνες τις μεταβλητές που σχετίζονται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με την εξαρτημένη μεταβλητή, αυτές δηλαδή που συνεισφέρουν στην επεξήγηση της μεταβλητότητάς της.

Για τον υπολογισμό της βαθμολογίας (scaled score) του κάθε εκπαιδευτικού στις δύο κλίμακες χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης (confirmatory factor analysis). Στη συνέχεια οι βαθμολογίες υποβλήθηκαν σε μετασχηματισμό σε πιο βολική κλίμακα μέτρησης, έτσι ώστε η βαθμολογία 10 στις δύο κλίμακες να συμπίπτει με το μεσαίο σημείο (midpoint) της κλίμακας, δηλαδή το 2,5 στην τετραβάθμια κλίμακα 1 μέχρι 4. Εφόσον ο κωδικός 1 αντιστοιχεί στην πλήρη διαφωνία και ο κωδικός 4 στην πλήρη συμφωνία, βαθμολογίες πάνω από το 10 καταδεικνύουν γενική συμφωνία με τις δηλώσεις, και αντίστροφα.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ της αυτεπάρκειας και επαγγελματικής ικανοποίησης μέσω του Pearson-Product moment Correlation βρέθηκε να είναι $r=0,31$. Αυτή η τιμή καταδεικνύει θετική, μέτριου βαθμού συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Πίνακας 2: Περιγραφή ανεξάρτητων μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν στα μοντέλα βηματικής πολλαπλής παλινδρόμησης

Κατηγορία	Υποκατηγορίες	Μεταβλητές	Κωδικοποίηση
Δημογραφικά χαρακτηριστικά		Φύλο	0: Γυναίκα, 1: Άνδρας
		Χρόνια Υπηρεσίας	0: ≤5, 1: >5
		Εκπαίδευση και κατάρτιση (Περιεχόμενο, παιδαγωγική και εξάσκηση στην τάξη σε σχέση με το γνωστικού αντικειμένου)	M.O.=1,40, T.A.=0,59
Εμπειρία στο σχολείο	Περιβάλλον τάξης	Τάξεις με προκλήσεις Ποσοστό μαθητών με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση	0: ≤10%, 1: >10%
		Ποσοστό μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς	0: ≤10%, 1: >10%
		Ποσοστό ακαδημαϊκά χαρισματικών μαθητών	0: ≤10%, 1: >10%
		Μέγεθος Τάξης	M.O.=19,88, T.A.=5,92
	Σχολικό κλίμα	Σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών	M.O.=12,70, T.A.=1,88
		Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών	M.O.=9,44, T.A.=1,76
		Σχέσεις εκπαιδευτικών-διευθυντών:	M.O.=19,88, T.A.=5,92
		Το σχολείο παρέχει ευκαιρίες στο προσωπικό για ενεργή συμμετοχή σε αποφάσεις που αφορούντο σχολείο	0: Διαφωνώ απόλυτα/ Διαφωνώ, 1: Συμφωνώ απόλυτα/ Συμφωνώ
		Διδακτική ηγεσία	M.O.=11,61, T.A.=1,47
	Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού	Συμμετοχή σε επίσημο πρόγραμμα στήριξης νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών	0: Όχι, 1: Ναι
Συμμετοχή σε ανεπίσημο πρόγραμμα στήριξης νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών		0: Όχι, 1: Ναι	
Οι εκπαιδευτικοί έχουν μεντορική στήριξη		0: Όχι, 1: Ναι	

		Οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεντορική καθοδήγηση ή/και κάνουν παρατήρηση μεταξύ τους, στο πλαίσιο μιας επίσημης διευθέτησης από το σχολείο	0: Όχι, 1: Ναι
		Συμμετοχή σε σειρές μαθημάτων /εργαστήρια και εκπαιδευτικά συνέδρια ή σεμινάρια	0: Όχι, 1: Ναι
	Ανατροφοδότηση εκπαιδευτικού	Ανατροφοδότηση μέσα από άμεση παρατήρηση της διδασκαλίας τους από δύο τουλάχιστον αξιολογητές	0: λιγότεροι από δύο αξιολογητές 1: δύο και περισσότεροι αξιολογητές
		Ανατροφοδότηση μέσα από έρευνες σε μαθητές	0: δεν έχουν λάβει ανατροφοδότηση 1: έχουν λάβει ανατροφοδότηση
		Ανατροφοδότηση μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων των μαθητών σας σε διαγωνίσματα/εξετάσεις	0: δεν έχουν λάβει ανατροφοδότηση 1: έχουν λάβει ανατροφοδότηση
		Ανατροφοδότηση μέσα από την αυτοαξιολόγησή σας για τη δουλειά σας	0: δεν έχουν λάβει ανατροφοδότηση 1: έχουν λάβει ανατροφοδότηση
		Η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών έχουν μικρή επίδραση στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στην τάξη	0: Συμφωνώ απόλυτα/ Συμφωνώ 1: Διαφωνώ απόλυτα/ Διαφωνώ
		Η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών γίνονται σε μεγάλο βαθμό για εκπλήρωση διοικητικών απαιτήσεων	0: Διαφωνώ απόλυτα/ Διαφωνώ 1: Συμφωνώ απόλυτα/ Συμφωνώ

	Στάσεις και παιδαγωγικές πρακτικές εκπαιδευτικών	Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την προσέγγιση του εποικοδομητισμού	M.O.=13,49, T.A.=1,94
		Συνολικές ώρες εργασίας ανά βδομάδα	M.O.=32,66, T.A.=14,45
		Ποσοστό διδακτικού χρόνου που αφιερώνεται για τήρηση της πειθαρχίας	M.O.=12,54, T.A.=10,64
		Ποσοστό διδακτικού χρόνου που αφιερώνεται για διοικητικά καθήκοντα	M.O.=6,80, T.A.=6,08
	Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών	Συνδιδασκαλία με άλλους συναδέλφους ως ομάδα στην ίδια τάξη	0: <5 φορές το χρόνο 1: ≥ 5 φορές το χρόνο
		Παρατήρηση σε τάξεις άλλων εκπαιδευτικών και παροχή ανατροφοδότησης	0: <5 φορές το χρόνο 1: ≥ 5 φορές το χρόνο
		Ενασχόληση σε κοινές δραστηριότητες διαφορετικών τάξεων και ηλικιακών ομάδων	0: <5 φορές το χρόνο 1: ≥ 5 φορές το χρόνο
		Συμμετοχή σε δραστηριότητες συνεργατικής επαγγελματικής μάθησης	0: <5 φορές το χρόνο 1: ≥ 5 φορές το χρόνο

3. Αποτελέσματα

3.1. Προφίλ συμμετεχόντων

Η αναφορά σε εκπαιδευτικούς στην παρούσα εργασία αφορά σε εκπαιδευτικούς κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εφόσον η Κύπρος συμμετείχε στην TALIS 2013 μόνο με αυτό τον πληθυσμό. Συγκεκριμένα, στην έρευνα ανταποκρίθηκαν συνολικά 1904 εκπαιδευτικοί (95,4%) και 98 διευθυντές (99,8%) όλων των σχολείων.

Η μεγάλη πλειοψηφία (70%) των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες, όπως είναι αναμενόμενο, εφόσον το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στην Κύπρο είναι γυναικοκρατούμενο (Πίνακας 3). Σε σχέση με την ηλικία, πέραν των μισών συμμετεχόντων (63%) ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 30-49 ετών. Όσον αφορά στο ανώτατο επίπεδο

μόρφωσης, η συντριπτική πλειοψηφία (96%) είναι απόφοιτοι Πανεπιστημίου ή/και με μεταπτυχιακό τίτλο. Ως προς τη διδακτική εμπειρία, η μεγάλη πλειοψηφία (84%) έχει πάνω από πέντε χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Τέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος (33%) διδάσκει το μάθημα των Ελληνικών (ανάγνωση, γραφή και λογοτεχνία), ενώ ένα σημαντικό ποσοστό (27%) διδάσκει θετικές επιστήμες δηλαδή Μαθηματικά και Επιστήμη.

Πίνακας 3: Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος

Μεταβλητή	Κατηγορίες	Ποσοστό (%)
Ηλικία	Κάτω από 25 ετών	1
	25 -29 ετών	6
	30-39 ετών	37
	40-49 ετών	26
	50-59 ετών	28
	60 ετών	2
Φύλο	Άνδρας	30
	Γυναίκα	70
Ανώτερο μορφωτικό επίπεδο	Δίπλωμα Τριτοβάθμιας μη Πανεπιστημιακής Σχολής	1
	Πτυχίο Πανεπιστημίου ή/και Μεταπτυχιακό	96
	Διδακτορικό	3
Χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας	≤5 χρόνια	16
	> 5 χρόνια	84
Γνωστικά αντικείμενα	Ελληνικά (Ανάγνωση, γραφή και λογοτεχνία)	33
	Μαθηματικά	13
	Επιστήμη	14
	Κοινωνικές σπουδές	13
	Σύγχρονες ξένες γλώσσες	12
	Αρχαία Ελληνικά ή/και Λατινικά	16
	Τεχνολογία	12
	Τέχνες	9
	Φυσική Αγωγή	8
	Θρησκεία ή/και ηθική	7

3.2. Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτεπάρκεια εκπαιδευτικών

Ο βαθμός αυτεπάρκειας και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στην Κύπρο είναι αρκετά υψηλός, δηλαδή πάνω από το 10 και στις δύο περιπτώσεις

(Πίνακας 4). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μέσοι όροι στις κλίμακες της αυτεπάρκειας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των Κύπριων εκπαιδευτικών ήταν υψηλότεροι από τους αντίστοιχους διεθνείς. Συγκεκριμένα, σε σχέση με τις ξεχωριστές δηλώσεις που συνθέταν την κλίμακα της αυτεπάρκειας (Πίνακας 1), ένα πολύ υψηλό ποσοστό (πάνω από 95%) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι παρέχει εναλλακτικές επεξηγήσεις στους μαθητές, καθοδηγεί τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης, δίνει ξεκάθαρα μηνύματα για τις προσδοκίες τους σε σχέση με τη συμπεριφορά των μαθητών, βοηθά τους μαθητές να πιστέψουν πως μπορούν να τα πάνε καλά στο σχολείο και σχεδιάζει καλές ερωτήσεις για τους μαθητές τους. Σε σχέση με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ξεχωριστές δηλώσεις στην κλίμακα της επαγγελματικής ικανοποίησης (Πίνακας 1), η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε ότι είναι ικανοποιημένοι με την απόδοσή τους στο σχολείο τους (96%) και από την εργασία τους (92,9%), ότι τα πλεονεκτήματά του να είναι κάποιος εκπαιδευτικός σαφώς ξεπερνούν τα μειονεκτήματά (86,9%) και ότι, εάν μπορούσαν να αποφασίσουν ξανά, θα επέλεγαν το ίδιο επάγγελμα (85,3%). Μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό (7,1%) δήλωσε ότι μετανιώνουν για την απόφασή τους να γίνουν εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 4: Βαθμός αυτεπάρκειας και επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών

	Μέγεθος δείγματος (N)	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Αυτεπάρκεια	1811	13,362	1,541
Επαγγελματική ικανοποίηση	1800	12,043	1,844

3.3. Παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση και στην αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 5, δύο μόνο μεταβλητές από το σύνολο που συμπεριλήφθηκαν στη τεχνική της πολλαπλής βηματικής γραμμικής παλινδρόμησης (Πίνακας 2) βρέθηκαν να συσχετίζονται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με την επαγγελματική ικανοποίηση. Συγκεκριμένα, η μεταβλητή 'σχέσεις εκπαιδευτικών/μαθητών' είχε τη μεγαλύτερη επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή, επεξηγώντας ποσοστό 18,4% της συνολικής μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής. Ακολούθως, η μεταβλητή 'αυτεπάρκεια' αύξησε το ποσοστό επεξήγησης κατά 4,5%. Μία μονάδα αύξησης στην κλίμακα 'σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών' και στην κλίμακα 'αυτεπάρκεια' συνεπάγεται αύξηση στην κλίμακα της επαγγελματικής ικανοποίησης κατά 0,37 και 0,26 μονάδες αντίστοιχα. Συνεπώς, εκπαιδευτικοί που δια-

τηρούν θετικές σχέσεις με τους μαθητές τους και έχουν υψηλό αίσθημα αυτεπάρκειας τείνουν να νιώθουν και πιο ικανοποιημένοι από την εργασία τους.

Πίνακας 5: Αποτελέσματα πολλαπλής βηματικής γραμμικής παλινδρόμησης για την επαγγελματική ικανοποίηση

	<i>R</i>	Adjusted <i>R</i> ²	<i>R</i> ² change	<i>F</i> change	<i>F</i> overall	Συντελεστής παλινδρόμησης	Τυπικό σφάλμα
Σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών	0,429a	0,184	0,184	402,138***	402,138***	0,371***	0,021
Αυτεπάρκεια	0,479b	0,228	0,045	104,052***	264,736***	0,260***	0,026

*** $p < 0.001$

Σε σχέση με την αυτεπάρκεια (Πίνακας 6) τρεις συνολικά μεταβλητές βρέθηκαν να συσχετίζονται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με τον παράγοντα αυτό. Τη μεγαλύτερη επίδραση είχε η 'επαγγελματική ικανοποίηση', επεξηγώντας ποσοστό 13,8% της συνολικής μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής. Οι δύο μεταβλητές 'σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών' και 'εκπαίδευση και κατάρτιση' αύξησαν το ποσοστό επεξήγησης της συνολικής μεταβλητότητας της αυτεπάρκειας, κατά 6,7% και 4,9%, αντίστοιχα. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από την εργασία τους, έχουν καλές σχέσεις με τους συναδέλφους τους και έχουν λάβει επαρκή εκπαίδευση και κατάρτιση σε σχέση με το γνωστικό τους αντικείμενο τείνουν να βιώνουν και υψηλότερο βαθμό αυτεπάρκειας.

Πίνακας 6: Αποτελέσματα πολλαπλής βηματικής γραμμικής παλινδρόμησης για την αυτεπάρκεια

	<i>R</i>	Adjusted <i>R</i> ²	<i>R</i> ² change	<i>F</i> change	<i>F</i> overall	Συντελεστής παλινδρόμησης	Τυπικό σφάλμα
Επαγγελματική ικανοποίηση	0,372	0,129	0,138	15,054***	15,054***	0,186*	0,078
Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών	0,452	0,187	0,067	7,778**	11,959***	0,250**	0,089
Εκπαίδευση και κατάρτιση	0,504	0,229	0,049	6,057*	10,425***	-0,610*	0,248

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Οι υπόλοιπες μεταβλητές (π.χ. δημογραφικά χαρακτηριστικά, περιβάλλον τάξης, σχολικό κλίμα, επαγγελματική ανάπτυξη, ανατροφοδότηση, παιδαγωγικές πρακτικές, συνεργασία εκπαιδευτικών) δεν φαίνεται να συσχετίζονται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό είτε με την επαγγελματική ικανοποίηση είτε με την αυτεπάρκεια των Κύπριων εκπαιδευτικών.

4. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας διερεύνησης καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο έχουν πολύ υψηλή αυτεπάρκεια και υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση. Στην πλειοψηφία τους, εκφράζουν ικανοποίηση για την απόδοσή τους, για την επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος και για τα πλεονεκτήματα που έχει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία που συχνά υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί στις υψηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης βιώνουν χαμηλά επίπεδα αυτεπάρκειας και επαγγελματικής ικανοποίησης (Klassen & Chiu, 2010). Στη βάση αυτών των αποτελεσμάτων, μπορεί επίσης κάποιος να ισχυριστεί ότι οι εκπαιδευτικοί της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο (γυμνασιακός κύκλος) φαίνεται να εργάζονται σε ένα υποστηρικτικό προς αυτούς σχολικό περιβάλλον, στο οποίο βιώνουν συνεργατικές σχέσεις με συναδέλφους, γονείς και με μαθητές. Καθώς οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποιημένοι από την εργασία τους, βιώνουν σε μικρότερο βαθμό επαγγελματική εξουθένωση ενώ, παράλληλα, μειώνεται ο κίνδυνος να εγκαταλείψουν το επάγγελμα τους πριν την αφυπηρέτηση κάτι το οποίο συμβαίνει σε ανησυχητικό βαθμό στις δυτικές χώρες (OECD, 2005).

Επίσης, με βάση τις αναλύσεις επιβεβαιώνεται η θετική συσχέτιση της αυτεπάρκειας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό συνάδει με την υφιστάμενη βιβλιογραφία, εφόσον η θετική διασύνδεση των δύο μεταβλητών καταδεικνύεται σε διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα (Klassen et al., 2009, OECD, 2009, OECD, 2014). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλά επίπεδα αυτεπάρκειας τείνουν να έχουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (Caprara et al., 2003, Caprara et al., 2006). Η σχέση μεταξύ των δύο παραγόντων κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική (Judge et al., 2001), εφόσον -όπως αναφέρθηκε ήδη, τόσο η επαγγελματική ικανοποίηση όσο και η αυτεπάρκεια διασυνδέονται με συμπεριφορές των εκπαιδευτικών όπως η παραμονή τους στο επάγγελμα, η αφοσίωσή τους στο σχολείο, η απόδοση στην εργασία τους, αλλά και κατ' επέκταση, με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών τους (Somech & Bogler, 2002, Brief & Weiss, 2002, Klassen et al., 2009, Price & Collet, 2012).

Η θετική συσχέτιση των δύο παραγόντων καταδεικνύει και την ανάγκη για διαχείριση των παραγόντων που τους επηρεάζουν. Προς αυτή την κατεύθυνση, η παρούσα εργασία διαπίστωσε ότι η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών στην Κύπρο

σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών καθώς και με την εκπαίδευση και κατάρτισή τους. Προφανώς ιδιαίτερη επίδραση στην αυτεπάρκεια, σύμφωνα με την παρούσα διερεύνηση, έχουν οι σχέσεις με τους συναδέλφους παρά οι με τους μαθητές ή τη διεύθυνση (στυλ ηγεσίας). Η θετική συσχέτιση μεταξύ αυτεπάρκειας και διαπροσωπικών σχέσεων έχει επισημανθεί και σε άλλες έρευνες (π.χ. Canrinus, Helms-Lorenz, Beijgaard, Buitink & Hofman, 2012).

Επιπρόσθετα, η επαγγελματική ικανοποίηση φαίνεται να σχετίζεται με τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών. Συγκεκριμένα, όσο πιο θετικές αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις σχέσεις με τους μαθητές τους τόσο πιο ικανοποιημένοι νιώθουν από το επάγγελμά τους. Το εύρημα αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (π.χ. Betoret, 2006; Chang, 2009; Jepson & Forrest, 2006; Spilt, Koomen & Thijs, 2011) οι οποίες καταδεικνύουν τη σημαντικότητα των σχέσεων με τους μαθητές στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι σχέσεις μαθητή-εκπαιδευτικού φαίνεται να έχουν πολύ σημαντική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση, καμιά φορά δύο ή τρεις φορές περισσότερο από ότι οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών (OECD, 2011, OECD, 2014). Παρόλο που στη βιβλιογραφία είναι κοινά αποδεκτό ότι οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αποτελούν την κύρια πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς (e.g. Chang, 2009; Friedman, 2006; Spilt et al., 2011), εντούτοις οι Veldman, van Tartwijk, Brekelmans και Wubbels (2013) υποστηρίζουν ότι έχει 'αγνοηθεί' η συμβολή των σχέσεων αυτών στην ενίσχυση του αισθήματος της επαγγελματικής ικανοποίησης. Συνεπώς, εφόσον οι σχέσεις αυτές σχετίζονται με το αίσθημα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια την αποτελεσματικότητά τους, το βαθμό αφοσίωσης τους και τη διατήρησή τους στο επάγγελμα, η δημιουργία θετικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών μπορεί να αποτελεί βασική επιδίωξη σε κάθε σχολική μονάδα. Εξάλλου, η διατήρηση καλών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών έχει διαπιστωμένες θετικές επιδράσεις και στους ίδιους τους μαθητές και συγκεκριμένα στα μαθησιακά τους αποτελέσματα, στις κοινωνικές τους δεξιότητες, στη συμπεριφορά τους στην τάξη αλλά και στα κίνητρα για συμμετοχή τους στην τάξη (Alexander, Entwisle & Horset, 1997; Crosnoe et al., 2004; Hughes & Kwok, 2006).

Έκπληξη στη συγκεκριμένη διερεύνηση προκαλεί η μικρή (μη στατιστικά σημαντική) επίδραση παραγόντων που παραδοσιακά συσχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση ή την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών (OECD, 2014). Ειδικά σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας, στην περίπτωση των Κυπρίων εκπαιδευτικών δεν επιβεβαιώνεται αύξηση της αυτεπάρκειας με τα χρόνια υπηρεσίας ή ανάπτυξη της σε καθορισμένο χρονικό σημείο της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, όπως υποστηρίζεται σε άλλες έρευνες (π.χ. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007, Klassen and Chiu, 2010). Επίσης, ενώ σε άλλα πλαίσια η επαγγελματική ικανοποίηση μειώνεται με την αύξηση των χρόνων υπηρεσίας, στην περίπτωση της Κύπρου αυτό δεν συμβαίνει

σε στατιστικά σημαντικό βαθμό. Σε σχέση με το φύλο, σε αντίθεση με άλλα πλαίσια, όπου οι άντρες παρουσιάζονται με χαμηλότερο βαθμό αυτεπάρκειας αλλά υψηλότερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (OECD, 2014), στην Κύπρο η επίδραση του φύλου δεν βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική. Αξίζει, επιπρόσθετα, να σημειωθεί ότι το περιβάλλον της τάξης (π.χ. είδος ή μέγεθος) δεν φαίνεται επηρεάζει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την αυτεπάρκεια ή επαγγελματική ικανοποίηση των Κυπρίων εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με αρκετές χώρες όπου οι δύο παράγοντες τείνουν να επηρεάζονται από το είδος των τάξεων π.χ. παιδιά με ειδικές ανάγκες, προκλητικές συμπεριφορές κτλ. (OECD, 2014). Τέλος, σε αντίθεση με άλλα πλαίσια όπου διαπιστώνονται θετικές συσχετίσεις της μεντορικής στήριξης με την επαγγελματική ικανοποίηση (OECD, 2014), στην περίπτωση της Κύπρου η επαγγελματική ανάπτυξη δεν σχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με τους δύο υπό διερεύνηση παράγοντες.

Στη βάση των πιο πάνω ευρημάτων, εφόσον μεταβλητές που σχετίζονται με το σχολικό κλίμα (π.χ. σχέσεις με τους άλλους εκπαιδευτικούς στην περίπτωση της αυτεπάρκειας, αλλά και με τους μαθητές στην περίπτωση της επαγγελματικής ικανοποίησης) επηρεάζουν σημαντικά τους δύο αυτούς παράγοντες, οι διαπροσωπικές σχέσεις εντός σχολικού περιβάλλοντος αναδύονται ως ένας τομέας που χρίζει περαιτέρω ανάπτυξης. Αυτό το εύρημα έχει συνεπαγωγές για τη σχολική ηγεσία που πρέπει να εξεύρει τρόπους στήριξης των σχέσεων αυτών στο σχολικό πλαίσιο. Εν ολίγοις, πρέπει να αναπτυχθούν εκείνες οι προϋποθέσεις που θα επιτρέψουν μεγαλύτερη αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα, η αλληλεπίδραση πρέπει να υπερβεί απλά τις διαπροσωπικές σχέσεις, αλλά να υποστηρίξει την επαγγελματική συνεργασία όπως π.χ. τη συνεργατική επαγγελματική μάθηση. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, όπως ισχυρίζονται και οι Li, Grimshaw, Nielsen, Judd, Coyte and Graham (2009), χρειάζεται να βασίζονται σε αμοιβαία εμπιστοσύνη και να παρέχουν ένα πλαίσιο για τα άτομα να μοιράζονται ιδέες και να ερμηνεύουν νέες γνώσεις. Συνεπώς, οι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να εισάγουν και διατηρήσουν μηχανισμούς ανταλλαγής απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών (Mitchell & Sackney, 2001, Mulford & Sillins, 2003, Peterson, 2002). Η οριοθέτηση ενός πλαισίου αλληλεπίδρασης προϋποθέτει την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών από τη σχολική ηγεσία μέσα από αναπτυξιακή προσέγγιση και μετασχηματιστική ηγεσία (Scribner et al., 1999). Παράλληλα, προγράμματα επαγγελματικής μάθησης για εκπαιδευτικούς μπορούν να ενσωματώσουν δραστηριότητες που αποσκοπούν στην ενδυνάμωση σχέσεων εντός της σχολικής μονάδας.

Σε σχέση με την εκπαίδευση και κατάρτιση, ο βαθμός στον οποίο αυτή περιλαμβάνει τρία στοιχεία -το περιεχόμενο, την παιδαγωγική και την εξάσκηση στην τάξη- φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά το βαθμό αυτεπάρκειας: όσο λιγότερο περιλαμβάνονται τα στοιχεία αυτά στην κατάρτιση, τόσο χαμηλότερα είναι τα επίπεδα αυτεπάρκειας

(OECD, 2014). Συνεπώς, προγράμματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών (αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης) χρειάζονται προσεκτικό σχεδιασμό, ούτως ώστε να διασφαλιστεί ότι εμπεριέχουν τα τρία αυτά στοιχεία, προσαρμοσμένα στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο που οι εκπαιδευτικοί κάθε ειδικότητας καλούνται να διδάξουν.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθούν κάποιοι περιορισμοί της παρούσας έρευνας. Τα δεδομένα που έχουν συλλεγεί στηρίζονται στις αντιλήψεις ή πεπειθήσεις εκπαιδευτικών και διευθυντών (αυτό-αναφορικές δηλώσεις). Συνεπώς, όπως υποστηρίζουν οι Freeman et al. (2010), τα ευρήματα ενδέχεται σε κάποιο βαθμό να αντικατοπτρίζουν προσωπικές ή κοινωνικές προκαταλήψεις. Παράλληλα ωστόσο, αυτή η 'υποκειμενικότητα' επιτρέπει τη διεύδυση στις εμπειρίες και τις προοπτικές των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολικών μονάδων. Επίσης, ένας άλλος σημαντικός περιορισμός τίθεται από τον Piwowarski (1996) και αφορά στο ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί 'μαθαίνουν' τι αναμένεται από αυτούς και απαντούν με αναμενόμενο τρόπο σε έρευνες αυτού του τύπου.

5. Συμπερασματικά

Τα ευρήματα της έρευνας TALIS 2013 σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Επιτροπής θα ενημερώσουν και θα υποστηρίξουν τις σχετικές πολιτικές στα Κράτη-Μέλη, ιδιαίτερα μέσω του Στρατηγικού Πλαισίου για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση 'ET2020'. Η Ευρωπαϊκή Ένωση ήδη θέτει τη στήριξη των εκπαιδευτικών ως μια από τις προτεραιότητες της, καθώς οι υψηλής ποιότητας και κατάρτισης εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν σημαντική επίδραση στη διασφάλιση της ανάπτυξης δεξιοτήτων που απαιτούνται από την ραγδαία μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας από τους μανθάνοντες. Η σημαντικότητα της αναθεώρησης και ενδυνάμωσης του επαγγελματικού προφίλ του διδασκαλικού επαγγέλματος στην Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί σημείο αναφοράς και στην Κύπρο την συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Η παρούσα εργασία έχει φέρει στο φως σημαντικά ευρήματα σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση και την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών στην Κύπρο. Έχει επίσης επισημάνει την ανάγκη για ανάπτυξη εκείνων των πλαισίων που θα ενδυναμώσουν την διαπροσωπική αλληλεπίδραση εντός σχολικής μονάδας.

Ωστόσο, στη διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση και την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών, η παρούσα εργασία εστίασε μόνο σε δύο κατηγορίες μεταβλητών, που αναφέρονται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά και στην εμπειρία στο σχολείο (Πίνακας 2). Άλλες μεταβλητές, που αφορούν στο άγχος του εκπαιδευτικού, στην επαγγελματική του εξουθένωση ή στη σταθερότητα στην εργασία, χρίζουν περαιτέρω διερεύνησης για διαμόρφωση πιο ολοκληρωμένης εικόνας για τις σχέσεις ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, στις απόψεις και στις στάσεις τους. Η διεξαγωγή ερευνών προς αυτές τις κατευθύνσεις θα μπορούσε να δια φωτίσει τη σχέση μεταξύ των εν λόγω παραγόντων περαιτέρω.

Επιτακτική, τέλος κρίνεται η ανάγκη διερεύνησης της σχέσης μεταξύ αυτεπάρκειας και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Στο κυπριακό ιδιαίτερα πλαίσιο, μια τέτοια προσέγγιση θα ήταν ενδιαφέρουσα, καθώς τα πρόσφατα αποτελέσματα του Προγράμματος PISA2012 σε συνδυασμό με αυτά με της TALIS2013 καταδεικνύουν σε μαθητές με χαμηλές επιδόσεις και εκπαιδευτικούς με υψηλό αίσθημα αυτεπάρκειας και επαγγελματικής ικανοποίησης, αντίστοιχα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Horsey, C. S. (1997) From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout. *Sociology of Education*, 70(2): 87-107.
- Bandura, A. (1986) Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993) Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2): 117-148
- Bandura, A. (1997) *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3): 1206-1222.
- Betoret, F. D. (2006) Stressors, self-ef cacy, coping resources, and burnout among bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77: 60–81.
- Brief, A.P. & Weiss, H.M. (2002) Organizational behavior: Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53: 279-307.
- Burgoon, J. M., Meece, J. L. & Granger, N. A. (2012) Self-efficacy's influence on student academic achievement in the medical anatomy curriculum. *Anatomical Sciences Education*, 5(5): 249-255.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J. & Hofman, A. (2012) Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1): 115-132.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. & Steca, P. (2003) Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4): 821-832.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P.S. (2006) Teachers' self-efficacy

- beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6): 473-490.
- Chang, M. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21: 193-218.
- Chia-Pin, K., Chin-Chung, T. & Meilun, S. (2014) Development of a Survey to Measure Self-efficacy and Attitudes toward Web-based Professional Development among Elementary School Teachers. *Journal Of Educational Technology & Society*, 17(4): 302-315.
- Crosnoe, R., Johnson, M.K. & Elder, G.H. (2004) Intergenerational Bonding in School: The Behavioral and Contextual Correlates of Student-Teacher Relationships. *Sociology of Education*, 77(1): 60-81
- Davidson, M. (2009) What can teachers tell us that we don't know already? *Education Review*, 21 (2): 27-33.
- Davis, K. & Newstrom, J. (2002) *Organizational Behavior, Human Behavior at Work*. New York: McGraw-Hill Irwin.
- DeMesquita, P. B. & Drake, J. C. (1994) Educational reform and the self-efficacy beliefs of teachers implementing nongraded primary school programs. *Teaching and Teacher Education*, 10: 291-302. [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)97311-9](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(95)97311-9)
- Dormann, C. & Zapf, D. (2001) Job satisfaction: A meta-analysis of stabilities. *Journal of Organizational Behavior*, 22: 483-504
- European Commission (2014a) *The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013, Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe*.
- European Commission (2014b) *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*.
- Fisher, C.D. (2000) Mood and emotions while working: missing pieces of job satisfaction. *Journal of Organizational Behavior*, 21: 185-202.
- Freeman, C., O'Malley, K. & Eveleigh, F. (2010) *Australian teachers and the learning environment: an analysis of teacher response to TALIS 2008: final report*. Retrieved from: <http://research.acer.edu.au/talis/1>
- Friedman, I. A. (2006) Classroom management and teacher stress and burnout. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 925-944). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guskey, T. R. (1988) Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4: 63-69. [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90025-X](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(88)90025-X)

- Hughes J.N. & Kwok, O. (2006) Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology, 43*, 465-480.
- Ivancevich, J.M. (1999) *Organizational Behavior and Management*. Houston: McGraw Hill.
- Jepson, E. & Forrest, S. (2006) Individual contributory factors in teacher stress: the secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology, 26*(4): 519-539.
- Judge, T.A., Thoresen, C.J., Bono, J.E. & Patton, G.K., (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin, 127*(3): 376-407.
- Kardos, S.M. & Johnson, S.M. (2007) On their own and presumed expert: new teachers' experiences with their colleagues. *Teachers College Record, 109*: 2083-2106.
- Kinzie, M.B. (1990) Requirements and benefits of effective interactive instruction: Learner control, self-regulation, and continuing motivation. *Educational Technology Research and Development, 38*(1): 5-21.
- Klassen, R.M. & Chiu, M.M. (2010) Effects on teachers' self- efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*: 741-756.
- Klassen, R.M., Bong, M., Usher, E.L., Chong, W.H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F. & Georgiou, T. (2009) Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology, 34*(1): 67-76.
- Lee, K., Carswell, J.J. & Allen, N.J. (2000) A meta-analytic review of occupational commitment: relations with person- and work- related variables. *Journal of Applied Psychology, 85*: 799-811.
- Li, L., Grimshaw, J., Nielsen, C., Judd, M., Coyte, P., and Graham, D. (2009) Evolution of Wenger's concept of Community of Practice. *Implementation Science*, doi: 10.1186/1748-5908-4-11.
- Luthans, F. E. (2002) *Organizational Behavior*. New York: McGraw-Hill Irwin.
- Mitchell, C., and Sackney, L. (2001) Building capacity for a learning community, *Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 19*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/mitchellandsackney.html (ανακτήθηκε στις 30 Απριλίου 2011).
- Mulford, B. & Silins, H. (2003) Leadership for organisational learning and improved student outcomes – What do we know?, *Cambridge Journal of Education, 33* (2): 175-96.
- OECD. (2005) *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.

- OECD (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: first results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2011) *Building a High-Quality Teaching Profession Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014) *TALIS 2013 results: an international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD. DOI:10.1787/9789264196261-en
- Peterson, K. (2002) The professional development of principals: Innovations and opportunities, *Educational Administration Quarterly*, 38(2): 213-232.
- Piowowski, R. (1996) *Secondary Education in Poland*. Netherlands: Council of Europe.
- Porter, L.W., Steers, R.M., Mowday, R.T. & Boulian, P.V. (1974) Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5): 603-609.
- Ross, J. A. (1998) 'The antecedents and consequences of teacher efficacy' in J. Brophy (Ed.) *Advances in Research on Teaching*. Vol. 7 (pp. 49-74). Greenwich, CT: JAI Press.
- Schleicher, A. (2011) Lessons from the World on Effective Teaching and Learning Environments, *Journal of Teacher Education*, 62: 202
- Scribner, J., Cockrell, K., Cockrell, D., and Valentine, J. (1999) Creating professional communities in schools through organizational learning: An evaluation of a school improvement process. *Educational Administration Quarterly*, 35(1): 130-160.
- Semiatin, A. M. & O'Connor, M. K. (2012) The relationship between self-efficacy and positive aspects of caregiving in Alzheimer's disease caregivers. *Aging & Mental Health*, 16(6): 683-688.
- Shaw, J. & Newton, J. (2014) Teacher Retention and Satisfaction with a Servant Leader as Principal. *Education*, 135(1): 101-106.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2007) Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3): 611-625.
- Somech, A. & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38: 555 -577.
- Spilt, J.M., Koomen, M.Y. & Thijs, J.T. (2011) Teacher well-being: the importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23: 457-477.
- Stahl, M. J. (2004) *Job satisfaction*. *Encyclopedia of Health Care Management*. Sage Publications, Inc.
- Suwandi. (2014) The Effects of Self-Confidence and Leadership on Job Satisfaction and its Implication on Elementary School Teachers' Performance. *International Journal Of Academic Research*, 6(3): 262-264. doi:10.7813/2075-4124.2014/6-3/B.38

- Tschannen - Moran, M. & Woolfolk Hoy., A. (2001) Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7): 783-805.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014) Attitudes Towards Inclusion and Self-Efficacy of Principals and Teachers. *Learning Disabilities – A Contemporary Journal*, 12(2): 151-168.
- Veldman I, van Tartwijk J, Brekelmans M & Wubbels T. (2013) Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*. 32: 55-65.
- Weiss, H.M. (2002) Deconstructing of satisfaction, separating, evaluations, beliefs and affective experiences. *Human and Resource Management Review*, 12: 173-194.