



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

**Οι αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για την Αυτό-αποτελεσματικότητα και την
Επαγγελματική Εξουθένωση**

Φαίτá Βασιλεία (Α.Μ.: ΣΧΨ2022014)

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σχολική Ψυχολογία»

Απρίλιος, 2024

Ειδικευση: Εφαρμογές στη Σχολική Κοινότητα

Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Σημείωμα του Συγγραφέα

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί διπλωματική εργασία που συντάχθηκε για το ΠΜΣ «Σχολική Ψυχολογία», Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε τον Απρίλιο του 2024.

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 ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Γκαρή Αικατερίνη, Καθηγήτρια του Τμήματος Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

Λαμπροπούλου Αικατερίνη, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Ψυχολογίας,
ΕΚΠΑ

Χατζηχρήστου Χρυσή, Καθηγήτρια και Πρόεδρος του τμήματος Ψυχολογίας του
ΕΚΠΑ, Διευθύντρια του ΠΜΣ «Σχολικής Ψυχολογία» και Διευθύντρια του
Εργαστηρίου Σχολικής Ψυχολογίας.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των αντιλήψεων της Αυτοαποτελεσματικότητας και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της Προσχολικής Αγωγής, της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη σχέση ανάμεσα των προαναφερθέντων. Στη συνέχεια, ερευνήθηκαν η ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στο φύλο και την αυτοαποτελεσματικότητα, καθώς και οι διαφορές ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών με την αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική εξουθένωση. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 156 εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων και για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν η Κλίμακα Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας (Schwarzer & Jerusalem, 1995) και η Κλίμακα Επαγγελματικής Ποιότητας Ζωής (Stamm, 2005). Η στατιστική ανάλυση που ακολούθησε πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 25. Από την επεξεργασία των δεδομένων προέκυψε πως υπάρχει μια σύνδεση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και πως οι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας έχουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας και επαγγελματικής εξουθένωσης. Παράλληλα, παρατηρήθηκε πως υπάρχουν πιθανότητες οι γυναίκες εκπαιδευτικοί να βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας από τους άντρες συναδέλφους τους. Εν κατακλείδι, ορισμένα από τα συμπεράσματα τη έρευνας φαίνεται είτε να επιβεβαιώνονται από προγενέστερες έρευνες είτε να χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

Λέξεις-κλειδιά: Αυτό-αποτελεσματικότητα, Επαγγελματική Εξουθένωση, εκπαιδευτικοί

Abstract

The present study focused on exploring the perceptions of Self-Efficacy and Burnout of educators in Early Childhood Education, Primary, and Secondary education. Specifically, the perceptions of self-efficacy and burnout of educators were investigated, with particular emphasis on the relationship between the aforementioned. Subsequently, the existence of correlations between gender and self-efficacy was examined, as well as the differences in years of teaching experience of educators with self-efficacy and burnout. The study sample consisted of 156 educators from all levels, and data collection utilized the General Self-Efficacy Scale (Schwarzer & Jerusalem, 1995) and the Professional Quality of Life Scale (Stamm, 2005). The statistical analysis conducted was performed using the statistical software SPSS 25. Data processing revealed a connection between burnout and self-efficacy of educators, indicating that educators with fewer years of teaching experience have lower levels of self-efficacy and burnout. Additionally, it was observed that female educators are more likely to experience lower levels of self-efficacy compared to their male colleagues. In conclusion, some of the research findings appear to be either confirmed by previous studies or require further investigation.

Keywords: Self-Efficacy, Burnout, educators

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	3
Abstract.....	4
Περιεχόμενα.....	5
Εισαγωγή.....	7
Επαγγελματική Ποιότητα Ζωής των εκπαιδευτικών.....	9
Εννοιολογικός ορισμός ποιότητας ζωής	9
Εννοιολογικός ορισμός επαγγελματικής ποιότητας ζωής.....	10
Πτυχές της επαγγελματικής ποιότητας ζωής	11
Επαγγελματική Ικανοποίηση εκπαιδευτικών.....	12
Εννοιολογικός ορισμός επαγγελματικής ικανοποίησης.....	12
Θεωρίες επαγγελματικής ικανοποίησης	13
Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης.....	16
Συνέπειες επαγγελματικής ικανοποίησης.....	17
Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών	18
Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών.....	18
Η Επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και το σχολικό πλαίσιο.....	21
Επαγγελματική Εξουθένωση εκπαιδευτικών.....	22
Εννοιολογικός ορισμός επαγγελματικής εξουθένωσης	22
Θεωρίες επαγγελματικής εξουθένωσης.....	24
Παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης.....	26
Συμπτώματα και συνέπειες επαγγελματικής εξουθένωσης	28
Σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και επαγγελματικής εξουθένωσης	36
Η Αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.....	36

Εννοιολογικός ορισμός αυτο-αποτελεσματικότητας	36
Εννοιολογικός ορισμός αυτο-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών.....	39
Συλλογική αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών.....	42
Παράγοντες αυτο-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών.....	43
Σκοπός της έρευνας.....	48
Ερευνητικά ερωτήματα.....	48
Μέθοδος.....	50
Δείγμα.....	50
Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	51
Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	52
Αποτελέσματα.....	54
Στατιστική ανάλυση.....	54
Συζήτηση.....	64
Βιβλιογραφία.....	70

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή, η ζωή των ατόμων μεταβάλλεται διαρκώς λόγω των συνεχών εξελίξεων και αναγκών που προκύπτουν, με αποτέλεσμα, εκτός από την Ποιότητα Ζωής τους, να επηρεάζεται τόσο η Επαγγελματική Ποιότητα Ζωής τους όσο και τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας.

Κατά τους Bloomquist και συν. (2015), η γενικότερη Ποιότητα Ζωής ενός ατόμου σχετίζεται με την επαγγελματική, καθώς η επιλογή επαγγέλματος έχει υψηλό αντίκτυπο στη ζωή του. Ειδικότερα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη της Επαγγελματικής Ποιότητας Ζωής επαγγελματιών όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι επαγγελματίες υγείας κ.ά., στα οποία κύριο αντικείμενο αποτελεί η παροχή βοήθειας και υποστήριξης σε άλλους, καθώς εκτίθενται σε τραυματικές και στρεσογόνες καταστάσεις στο εργασιακό τους περιβάλλον (Chan et al., 2022 · Riordan, 2020 · Stamm, 2012). Γι' αυτόν το λόγο, η εν λόγω εργασία θα εστιάσει στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική εξουθένωση όλων των βαθμίδων στον ελλαδικό χώρο.

Εξίσου ερευνητικό ενδιαφέρον εμφανίζει και η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αφού σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση κατέχει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που πραγματοποιούν οι επαγγελματίες με τα παιδιά (Betoret & Artiga, 2010 · Calik και συν., 2012 · Fackler & Malmberg, 2016 · Guo και συν., 2011). Κατά συνέπεια, οι αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών θα αποτελέσει και στην συγκεκριμένη έρευνα αντικείμενο μελέτης, με σκοπό να διερευνηθεί περαιτέρω τόσο η σχέση της με την επαγγελματική εξουθένωση, αλλά και με κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Η παρούσα εργασία θα προσπαθήσει να διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική εξουθένωση, καθώς και τις διαφορές ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα και στο φύλο των εκπαιδευτικών. Εν συνέχεια, θα ερευνηθεί η σχέση των χρόνων προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική εξουθένωση και την αυτοαποτελεσματικότητα.

Η εργασία απαρτίζεται ουσιαστικά από δύο μέρη, το θεωρητικό και ερευνητικό. Το πρώτο μέρος αναφέρεται ενδελεχώς στην Επαγγελματική Ποιότητα Ζωής των εκπαιδευτικών και στις διαστάσεις της, καθώς και στην Αυτό-αποτελεσματικότητα αυτών. Πιο συγκεκριμένα, σε κάθε κεφάλαιο γίνεται εννοιολογική προσέγγιση κάθε έννοιας, ενώ στη συνέχεια πραγματοποιείται ανάλυση των παραγόντων που οδηγούν σε αυτές, των συμπτωμάτων, των εργαλείων μέτρησης, αλλά και του τρόπου που αυτές επηρεάζουν και εμφανίζονται στο σχολικό πλαίσιο.

Στο δεύτερο μέρος αναφέρονται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την εκπόνηση της έρευνας, καθώς και τα αποτελέσματα αυτής. Πιο αναλυτικά, στο πρώτο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους γίνεται λόγος για τον σκοπό και τη σημασία της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα και τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων. Στο επόμενο κεφάλαιο, αναφέρονται τα αποτελέσματα της μεθοδολογίας, ενώ στο τελευταίο γίνεται ερμηνεία και συζήτηση των πορισμάτων. Ακολουθεί η ανάλυση των περιορισμών της έρευνας και μερικές προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση του καταλόγου των βιβλιογραφικών αναφορών.

Επαγγελματική Ποιότητα Ζωής των Εκπαιδευτικών

Εννοιολογικός ορισμός Ποιότητας Ζωής

Η ποιότητα ζωής (ΠΖ) είναι μία πολυδιάστατη έννοια, η οποία περιλαμβάνει όλα τα θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά της ζωής ενός ατόμου σε πολλαπλούς τομείς και γι' αυτό ο ορισμός της έχει αποδειχθεί αρκετά δύσκολος (Bloomquist et al., 2015 · Chan et al., 2022). Σε γενικές γραμμές, αφορά όλες εκείνες τις διαστάσεις της ζωής που δομούν την αντίληψη για το ευ ζην, οι οποίες εκτιμώνται τόσο με την υποκειμενική όσο και με την αντικειμενική διάσταση (Riordan, 2020). Η υποκειμενική διάσταση σχετίζεται με τις επιθυμίες του ατόμου και αναφέρεται στην ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκεια που μπορεί αυτό να νιώθει για διάφορες πτυχές της ζωής του, ενώ η αντικειμενική αναφέρεται στις εξωτερικές συνθήκες και στο περιβάλλον εντός του οποίου ζει (Baernholdt et al., 2012 · Chan et al., 2022).

Αναλυτικότερα, τα συναισθήματα που προκύπτουν από τον τρόπο που αξιολογεί το ίδιο τη ζωή του, αλλά και τους στόχους που έχει καταφέρει ή επιδιώκει να επιτύχει ανήκουν στην υποκειμενική διάσταση, καθώς διαμορφώνονται από το ίδιο. Άλλες πτυχές της ζωής του, όπως το φυσικό περιβάλλον, η εκπαίδευση, η εργασία, η υγεία κ.ά., στις οποίες καλύπτονται ουσιαστικά οι ανάγκες του αφορούν την υποκειμενική διάσταση της ποιότητας ζωής (Bloomquist et al., 2015 · Chan et al., 2022 · Riordan, 2020).

Όσον αφορά τους παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ποιοτικής ζωής, ανά περιόδους έχουν προσδιοριστεί πολλοί και δεν υπάρχει μία μοναδική ταξινόμηση. Ωστόσο, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, φαίνεται να υπάρχει συμφωνία μεταξύ κάποιων παραγόντων (Pineio et al., 2014 · Pukeliene & Starkauskiene, 2011). Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος εξ αυτών είναι η σωματική ευημερία, που περιλαμβάνει τη σωματική και τη λειτουργική κατάσταση του ατόμου,

ενώ ο δεύτερος αναφέρεται στην υλική ευημερία. Σε αυτήν την κατηγορία συγκαταλέγονται η οικονομική κατάσταση, τα υλικά αγαθά, καθώς και οι συνθήκες διαβίωσης, στέγασης και εργασίας. Η τρίτη και τελευταία ομάδα αφορά στην κοινωνική ευημερία και περιλαμβάνει την οικογένεια, την κοινωνική ζωή και τον ελεύθερο χρόνο ενός ατόμου (Pukeliene & Starkauskiene, 2011). Είναι εμφανές λοιπόν πως η ποιότητα ζωής είναι ένα σύνολο κοινωνικών, οικονομικών, περιβαλλοντικών και υγειονομικών παραγόντων, οι οποίοι επηρεάζουν την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη. Μέσα σε αυτούς τους τομείς ανάπτυξης για ένα άτομο, ιδιαίτερο ρόλο παίζει και η επαγγελματική ποιότητα ζωής, η οποία θα αναλυθεί στη συνέχεια.

Εννοιολογικός ορισμός Επαγγελματικής Ποιότητας Ζωής

Η ποιότητα ζωής έχει άμεση σχέση με την Επαγγελματική Ποιότητα Ζωής (ΕΠΖ), διότι το επάγγελμα επιδρά και καθορίζει σε πολύ μεγάλο βαθμό ολόκληρη τη ζωή του ατόμου (Bloomquist et al., 2015). Οι συνεχείς μεταβολές στην εργασιακή ζωή καθώς και οι αλλαγές στην κοινωνία επηρεάζουν την ΕΠΖ του ατόμου, με αποτέλεσμα να απαιτούνται διαρκώς νέα δεδομένα και ενημέρωση σχετικά με την ποιότητα ζωής των εργαζόμενων (Chan et al., 2022 · Riordan, 2020). Σε επαγγέλματα τα οποία έχουν ως κύριο αντικείμενο την υποστήριξη, όπως είναι οι επαγγελματίες υγείας, οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι εκπαιδευτικοί κ.ά., οι εργαζόμενοι παρέχουν επικουρικές-υποστηρικτικές υπηρεσίες στα άτομα (Riordan, 2020 · Stamm, 2012 · Yadollahi et al., 2016). Ουσιαστικά, η ΕΠΖ αναφέρεται «στην αίσθηση που έχει ο εργαζόμενος για την εργασία του ως υποστηρικτής, η ποιότητα της οποίας καθορίζεται από τις θετικές και αρνητικές πλευρές της εργασίας» (Stamm, 2012, σελ.2). Τόσο οι αρνητικές όσο και οι θετικές πτυχές της εκτέλεσης της εργασίας

επομένως, είναι αναμενόμενο να επηρεάσουν την επαγγελματική ποιότητα ζωής του ατόμου.

Πτυχές της Επαγγελματικής Ποιότητας Ζωής

Η επαγγελματική ποιότητα ζωής, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, φαίνεται να χαρακτηρίζεται από δύο δείκτες. Πιο αναλυτικά, ο πρώτος, ο οποίος είναι γνωστός ως ικανοποίηση από συμπόνια, είναι ο θετικός δείκτης της επαγγελματικής ποιότητας ζωής και αναφέρεται στην ευχαρίστηση που προκύπτει από το να μπορεί κανείς να κάνει τη εργασία του αποτελεσματικά (Stamm, 2010, όπως αναφέρεται στο Chan et al., 2022 · Riordan, 2020 · Stamm, 2010, όπως αναφέρεται στο Bloomquist et al., 2015 · Yadollahi et al., 2016). Ο δεύτερος, η κόπωση από συμπόνια, είναι εκείνος που περιλαμβάνει τις αρνητικές απαντήσεις στη φροντίδα αυτών που έχουν βιώσει τραύμα, συμπεριλαμβανομένων των συναισθημάτων φόβου που σχετίζονται με την εργασία τραυματισμού (Craig & Sprang, 2010 · Perez-Chanon et al., 2021 · Stamm, 2010, όπως αναφέρεται στο Chan et al., 2022) και αποτελείται από δύο μέρη - το δευτερογενές τραυματικό στρες (STS) και την εξουθένωση (Stamm, 2010, όπως αναφέρεται στο Bloomquist et al., 2015 · Yadollahi et al., 2016). Μαζί, η ικανοποίηση από συμπόνια και οι δύο συνιστώσες της κόπωσης από συμπόνια - το δευτερογενές τραυματικό στρες και η εξουθένωση - δημιουργούν την επαγγελματική ποιότητα ζωής για τη βοήθεια των επαγγελματιών (Bloomquist et al., 2015 · Yadollahi et al., 2016). Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως η σχέση μεταξύ της κόπωσης από συμπόνια και της ικανοποίησης από συμπόνια δεν είναι ακόμα σαφής, αν και η Stamm (2002, όπως αναφέρεται στο Bride et al., 2007) έχει προτείνει ότι υπάρχει ισορροπία μεταξύ των δύο εμπειριών. Παρακάτω, παρ' όλα αυτά, θα γίνει μία προσπάθεια αναλυτικής περιγραφής τους.

Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών

Εννοιολογικός ορισμός Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Πρέπει να επισημανθεί ότι επαγγελματική ικανοποίηση δεν είναι μονοδιάστατη έννοια. Ο συνήθης ορισμός για την επαγγελματική ικανοποίηση προέρχεται από τον Locke (1976, όπως αναφέρεται στο Federici & Skaalvik, 2012 · Bride et al., 2007 · Craig & Sprang, 2010 · Moe et al., 2010 · Pineio et al., 2014 · Stamm, 2010, όπως αναφέρεται στο Burnett & Wahl, 2015 · Wang et al., 2015) ο οποίος την χαρακτηρίζει ως μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση, η οποία προέρχεται από την αποτίμηση της εργασίας ή των εργασιακών εμπειριών κάποιου. Εκτιμάται ουσιαστικά, ως ο βαθμός της συναισθηματικής περιβαλλοντικής προσαρμογής ενός εργαζόμενου σε σχέση με τον εργασιακό ρόλο που καταλαμβάνει στον οργανισμό (Klassen & Chiu, 2010). Πολύ μεγάλο ρόλο στο τελευταίο παίζει και το σύστημα αξιών του ατόμου, αφού όταν το ίδιο πιστεύει πως το έργο του παρέχει πλήρωση ή του δίνει τη δυνατότητα γι' αυτή, τότε επέρχεται η θετική συναισθηματική απόκριση προς την εργασία του, η οποία συμβάλλει σε υψηλότερα επίπεδα εργασιακής απόδοσης. Αντιστοίχως, όπως σημειώνουν και οι Judge et al. (2001, όπως αναφέρεται στο Klassen & Chiu, 2010), όταν ο εργαζόμενος νιώσει ματαίωση των εργασιακών του αξιών, είναι αναμενόμενο να υπάρχουν χαμηλά επίπεδα εργασιακής απόδοσης.

Αντίστοιχα με την εργασιακή ικανοποίηση είναι απαραίτητο να σημειωθεί πως σε πολλά επαγγέλματα, ιδίως όσα αφορούν τις κοινωνικές επιστήμες, τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί μεγάλη προσοχή στην ικανοποίηση συμπόνιας, η οποία συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην επαγγελματική ικανοποίηση. Η ικανοποίηση συμπόνιας είναι ουσιαστικά ένας θετικός δείκτης της επαγγελματικής ποιότητας ζωής και αναφέρεται στην ευχαρίστηση που προκύπτει όταν η παροχή βοήθειας και

υποστήριξης στον εργασιακό χώρο γίνεται με αποτελεσματικό τρόπο (Christian-Brandt et al., 2020 · Figley, 2013 · Perez-Chanon et al., 2021 · Stamm, 2005, 2010, 2012). Ουσιαστικά αποτελεί τη θετική διάσταση της παροχής φροντίδας η οποία βοηθάει στην εξισορρόπηση με τις αρνητικές πτυχές που προκύπτουν από την εργασία με άτομα που είναι άρρωστα ή έχουν κάποιο τραύμα (Riordan, 2020 · Sprang et al., 2007). Ακόμα βασίζεται στα αισθήματα ευχαρίστησης και σκοπού που μπορεί να έχει το άτομο μέσω της παροχής φροντίδας (Stamm, 2005, 2010, 2012). Όπως είναι αναμενόμενο, με βάση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, οι υψηλότερες βαθμολογίες αντιπροσωπεύουν μεγαλύτερη ικανοποίηση, η οποία σχετίζεται με την ευχαρίστηση που μπορεί να βιώσει ένας άνθρωπος όταν μπορεί να βοηθήσει άλλους και να κάνει μια θετική διαφορά στον κόσμο (Stamm, 2005, 2012).

Θεωρίες Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Για την αποτελεσματικότερη διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι αναγκαία η ανασκόπηση των θεωριών ικανοποίησης. Αν και υπάρχουν πολλές θεωρίες, στη συνέχεια θα γίνει μία προσπάθεια σκιαγράφησης ενός μικρού αριθμού αυτών. Στην μία πλευρά βρίσκονται οι θεωρίες ικανοποίησης, οι οποίες αφορούν τις ανάγκες του ατόμου. Η θεωρία ιεράρχησης αναγκών είναι η πρώτη που συναντάται πολύ συχνά στη βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τον Maslow (1954), υπάρχουν κάποιες ανθρώπινες ανάγκες, οι οποίες έρχονται σε προτεραιότητα συγκριτικά με τις άλλες και γι' αυτό μπορούν να ιεραρχηθούν. Όταν το πρώτο επίπεδο στην πυραμίδα των αναγκών καλυφθεί, τότε ενεργοποιείται το αμέσως ανώτερο επίπεδο αναγκών που πρέπει να ικανοποιηθεί. Ο ίδιος τις τοποθέτησε σε μία πεντάβαθμη πυραμίδα (Σχήμα 1) τοποθετώντας στο κατώτερο επίπεδο της κλίμακας αυτής τις βασικές ανάγκες. Σε αυτές περιλαμβάνονται όλες εκείνες οι ανάγκες που η ικανοποίησή τους κρίνεται

αναγκαία για την επιβίωση του ανθρώπου. Στον χώρο εργασίας αυτές αντιπροσωπεύουν τις ανάγκες της μισθοδοσίας. Στο επόμενο επίπεδο βρίσκονται οι ανάγκες ασφαλείας και προστασίας, οι οποίες καλύπτονται με το αίσθημα ασφάλειας που νιώθει κάποιος από κινδύνους ή απειλές και στον εργασιακό τομέα καλύπτονται με την κατοχύρωση της εργασίας και το δικαίωμα στη σύνταξη. Ακολουθούν οι κοινωνικές ανάγκες, που αναφέρονται στην ικανοποίηση του αισθήματος του ανήκειν και μπορούν να εκπληρωθούν από τις διαπροσωπικές σχέσεις που δημιουργούνται στο χώρο εργασίας. Ο Maslow (1954) υποστηρίζει πως όλοι οι άνθρωποι έχουν την ανάγκη να νιώσουν ότι ανήκουν σε μια ομάδα, γι' αυτό και ο χώρος της εργασίας μπορεί κατεξοχήν να ικανοποιήσει αυτή την ανάγκη.

Όταν γίνεται αναφορά στις ανάγκες εκτίμησης, πρόκειται για ανάγκες υψηλότερου επιπέδου που εμπεριέχουν όλα τα στοιχεία που έχουν αντίκτυπο στην αυτοεκτίμηση, την προσωπική αξία, την κοινωνική αναγνώριση και το αίσθημα επιτυχίας. Συνήθως, οι άνθρωποι εκπληρώνουν αυτές τις ανάγκες μέσω της εργασίας, όπου και είναι πιο συχνό φαινόμενο να προβάλλονται οι ικανότητές τους, με αποτέλεσμα να κερδίζουν την αναγνώριση από τους συναδέλφους τους. Τέλος, στην κορυφή της πυραμίδας τοποθετείται η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση, η οποία αφορά την πραγματοποίηση των πνευματικών, ψυχικών και σωματικών δυνατοτήτων του ατόμου, καθώς και την αίσθηση της πληρότητας (Benson & Dundis, 2003 · Gawel, 2019 · Hale et al., 2019 · Maslow, 1954 · Poston, 2009). Στον εργασιακό τομέα, η τελευταία επέρχεται όταν οι άνθρωποι έχουν ως κίνητρο να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους στο έπακρο, μέσω της προσωπικής ανάπτυξης και εμπειριών, με αποτέλεσμα την επαγγελματική ανάπτυξη και πρόοδό τους.



Σχήμα 1. Θεωρητικό μοντέλο επαγγελματικής ικανοποίησης του Maslow

Η επόμενη θεωρία είναι των Δύο Παραγόντων (Karabiyik & Korumaz, 2014), η οποία διακρίνει δύο ομάδες παραγόντων στον επαγγελματικό τομέα για την ικανοποίηση και τη δυσαρέσκεια των εργαζομένων. Η πρώτη, που περιλαμβάνει τα κίνητρα και σχετίζεται με τους παράγοντες ικανοποίησης, έχει σχέση με το περιεχόμενο της εργασίας και αφορά θέματα όπως η επίτευξη, η αναγνώριση και οι προαγωγές, τα οποία τελούν εν μέρει υπό τον έλεγχο του ατόμου. Η δεύτερη ομάδα από την άλλη, αφορά τους παράγοντες υγιεινής, στους οποίους ο εργαζόμενος δεν μπορεί να ασκήσει επιρροή, αφού σχετίζεται με εξωτερικούς παράγοντες και αφορούν το πλαίσιο της εργασίας, όπως οι εργασιακές συνθήκες, οι σχέσεις με συνεργάτες, η χρηματική αμοιβή και ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας. Για να επέλθει η επαγγελματική ικανοποίηση του εργαζομένου λοιπόν, είναι απαραίτητο να βελτιωθεί το περιεχόμενο της εργασίας, ενώ η βελτίωση του πλαισίου εργασίας θα αποτρέψει τη δυσαρέσκειά του (Karabiyik & Korumaz, 2014).

Στον αντίποδα των παραπάνω θεωριών, βρίσκονται οι θεωρίες διαδικασιών, οι οποίες προσδιορίζονται από το αξιακό σύστημα του ατόμου, τις ανάγκες του και τις

προσδοκίες που έχει το ίδιο για την εργασία του (Locke, 1969, όπως αναφέρεται στο Federici & Skaalvik, 2012). Ο Vroom αποτελεί βασικό εκφραστή της θεωρίας των προσδοκιών, σύμφωνα με την οποία η συμπεριφορά του ατόμου επηρεάζεται και διαμορφώνεται ανάλογα με το εργασιακό του περιβάλλον και τις προσδοκίες που έχει γι' αυτό. Η προσαρμογή του εργαζομένου στο περιβάλλον σε συνδυασμό με την εκπλήρωση των επαγγελματικών του στόχων, οδηγούν στην ικανοποίησή του, με αποτέλεσμα να καθορίζουν την πρόθεσή του να καταβάλει προσωπική προσπάθεια στην εργασία για να επέλθουν τα επιθυμητά αποτελέσματα (Federici & Skaalvik, 2012). Είναι ακόμα σημαντικό να σημειωθεί πως η συγκεκριμένη θεωρία μπορεί να αποβεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την κατανόηση της επαγγελματικής κινητοποίησης.

Παράγοντες Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται από ατομικούς, κοινωνικούς, διαπροσωπικούς, οργανωτικούς και θεσμικούς παράγοντες. Αυτοί οι παράγοντες, γνωστοί ως οι πηγές της ικανοποίησης, είναι σχετικοί στο περιεχόμενο της εργασίας ή στο πλαίσιο στο οποίο συμβαίνει η εργασία. Είναι αποτέλεσμα της αίσθησης ενός εργαζόμενου ότι η συγκεκριμένη εργασία ικανοποιεί τις ανάγκες του και αναδεικνύει τη νοοτροπία της εργασίας του, βάσει των αξιών και των προσδοκιών του. Η επαγγελματική ικανοποίηση επομένως, είναι εμφανές πως αποτελεί το κλειδί για την συμπεριφορά του εργαζομένου στην εργασία. Πιο συγκεκριμένα, ο ενθουσιασμός, η απορρόφηση, η αίσθηση σημαντικότητας και η ψυχική ανθεκτικότητα, αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ικανοποίησης (Pineio et al., 2014).

Υπάρχουν ωστόσο και άλλοι παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο στην εργασιακή ικανοποίηση ενός ατόμου, όπως είναι η αυτονομία, οι σχέσεις με τους συναδέλφους, η φύση και οι συνθήκες της εργασίας, καθώς και η υποστήριξη της

διοίκησης (Van der Ploeg & Scholte 2003, όπως αναφέρεται στο Veldman et al., 2013 · Wang et al., 2015). Η αναγνώριση της τελευταίας μάλιστα, σε συνδυασμό με το κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον, στο οποίο αναπτύσσονται όχι μόνο επαγγελματικές, αλλά και προσωπικές σχέσεις βοηθάνε στη δημιουργία του αισθήματος του ανήκειν, γεγονός που λειτουργεί ως κίνητρο για δέσμευση στην εργασία και την ικανοποίηση από αυτήν (Skaalvik & Skaalvik, 2011a, 2020). Η συμμετοχή του εργαζομένου επίσης στις διαδικασίες λήψης απόφασης στον εργασιακό χώρο έχει αναδειχθεί ως ένας πολύ σημαντικός παράγοντας, καθώς επιτρέπει στον εργαζόμενο να είναι μέρος της ομάδας, να ακούγεται και κατ' επέκταση να παίρνει μέρος στη ζωή του εργασιακού χώρου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την μεγαλύτερη παραγωγικότητα και δέσμευσή του, με σκοπό την επίτευξη των στόχων του οργανισμού και εμμέσως και των δικών του. Η επαγγελματική ικανοποίηση που διαμορφώνεται από τις εσωτερικές και εξωτερικές ανταμοιβές, επηρεάζει την επαγγελματική παρακίνηση. Όσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση, τόσο μεγαλύτερο είναι και το κίνητρο του εργαζομένου (Chen, 2010 · Malinen & Savolainen, 2016 · Moè et al., 2010 · Skaalvik & Skaalvik, 2011a, 2011b).

Συνέπειες Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Όπως αναφέρεται και παραπάνω, η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται άρρηκτα με την παρακίνηση και αντίστοιχα με το κίνητρο του ατόμου που εργάζεται. Είναι αναμενόμενο λοιπόν, όταν ο εργαζόμενος βιώνει θετικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια εκτέλεσης της εργασίας του στον εργασιακό χώρο, να δεσμεύεται με την εργασία αυτή και να ταυτίζεται με τους επιδιωκόμενους στόχους της (Skaalvik & Skaalvik, 2011a, 2020). Το ενδιαφέρον του για τον οργανισμό θα αυξάνεται, με αποτέλεσμα να αυξάνεται παράλληλα η παραγωγικότητα και η απόδοσή του. Σε

πλήρη αντιστοιχία με τα προαναφερθέντα θα έρχεται και η γενικότερη συμπεριφορά του εργαζομένου επομένως, αναπτύσσοντας ακόμα μεγαλύτερες επαγγελματικές ικανότητες με το πέρασμα του χρόνου και συμβάλλοντας στην ψυχική υγεία του ατόμου, γεγονός που λειτουργεί αποτρεπτικά από την απομάκρυνσή του από τον οργανισμό.

Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών

Στον εκπαιδευτικό χώρο η επαγγελματική ικανοποίηση αναφέρεται στη συναισθηματική αντίδραση του εκπαιδευτικού σε σχέση με τον διδακτικό του ρόλο και την εργασία του, συμπεριλαμβανομένων των επιδιώξεων του ίδιου και της ικανοποίησης που λαμβάνει από τη εργασία του (Skaalvik & Skaalvik, 2010a, 2011a, 2017). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεγαλύτερα ποσοστά ικανοποίησης φαίνεται να διαθέτουν υψηλού βαθμού επαγγελματικές ικανότητες και την αίσθηση ότι μπορούν να διαχειρισθούν οποιαδήποτε κατάσταση προκύψει στον εργασιακό χώρο. Στη συμπεριφορά αυτή, αλλά και γενικότερα στο αίσθημα της ικανοποίησης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους συμβάλλουν μια σειρά από παράγοντες, οι οποίοι θα αναλυθούν παρακάτω.

Παράγοντες Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν πολλούς ρόλους στο σχολικό περιβάλλον και να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των γονέων, των μαθητών και της ευρύτερης κοινότητας. Αυτό καθιστά την επαγγελματική ικανοποίησή τους ως μείζονα παράγοντα, η οποία με τη σειρά της επηρεάζεται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες.

Η πρώτη ομάδα είναι εκείνη των εξωγενών παραγόντων, οι οποίοι αφορούν στις συνθήκες εργασίας και στις οικονομικές απολαβές και επηρεάζουν την επιθυμία των εκπαιδευτικών να παραμείνουν στο επάγγελμά τους. Αναλυτικότερα, ο μισθός, το ωράριο, οι συνθήκες εργασίας και η επαγγελματική ανάπτυξη, είναι ίσως από τους βασικότερους παράγοντες που έχουν άμεση επίδραση (Chen, 2010). Το θετικό κοινωνικό κλίμα και η κοινωνική υποστήριξη, που ανήκουν στην ίδια κατηγορία, σχετίζονται εξίσου με την ικανοποίηση και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών (Chen, 2010 · Malinen & Savolainen, 2016 · Scheorner, 2010, όπως αναφέρεται στο Skaalvik & Skaalvik, 2011a · Skaalvik & Skaalvik, 2015 · Treputtharat & Tayiam, 2014). Αναλυτικότερα, η συναισθηματική υποστήριξη και οι καλές σχέσεις με τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους τους είναι δύο στοιχεία, τα οποία συμβάλλουν στην ικανοποίησή τους, αφού προάγουν το αίσθημα του ανήκειν. Αντίστοιχα, τον ίδιο σημαντικό ρόλο κατέχουν η επικοινωνία και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών (Skaalvik & Skaalvik, 2011a). Όταν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι οι πεποιθήσεις, οι αξίες και οι προσεγγίσεις τους ταυτίζονται με εκείνες του πλαισίου στο οποίο εργάζονται αποκτούν θετικά αισθήματα γι' αυτό και νιώθουν μέρος της ομάδας. Τα μεγαλύτερα επίπεδα ικανοποίησης είναι αναμενόμενο να αυξάνουν και τα επίπεδα δέσμευσης των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να παραμένουν στο επάγγελμα, έχοντας κίνητρο και προσδοκίες για τους μαθητές τους. Όλα αυτά τείνουν να οδηγήσουν τον εκπαιδευτικό να έχει αίσθηση αυτονομίας, λαμβάνοντας ο ίδιος αποφάσεις για τη διαχείριση της τάξης και δοκιμάζοντας καινοτόμες προσεγγίσεις, βασιζόμενος στις ικανότητές του (Guarino et al., 2006, όπως αναφέρεται στο Malinen & Savolainen, 2016 · Skaalvik & Skaalvik, 2010, 2017).

Στη διατήρηση ενός θετικού σχολικού κλίματος, το οποίο συμβάλλει σημαντικά στα επίπεδα ικανοποίησης που μπορεί να έχει ένας εκπαιδευτικός, συνδράμει και ο σαφής ρόλος διδασκαλίας (McInerney et al., 2018). Αυτό με τη σειρά του, λειτουργεί επικουρικά στην ανάπτυξη του αισθήματος της ασφάλειας, αφού ο εκπαιδευτικός, όχι μόνο απολαμβάνει το λειτούργημα που παρέχει, αλλά νιώθει ότι αξιοποιεί τα προσόντα του για να συμβάλλει στην ανάπτυξη των μελλοντικών πολιτών, γεγονός που οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα ψυχολογικής ευεξίας στο άτομο αυτό (Malinen & Savolainen, 2016 · McInerney et al., 2018).

Όσον αφορά τους ενδογενείς παράγοντες είναι εκείνοι που περιβάλλουν την ίδια την εργασία και ασκούν επίδραση στην ικανοποίηση από αυτήν. Όσον αφορά στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού βασικοί παράγοντες φαίνεται να αποτελούν η ίδια η εργασία με τα παιδιά μέσα στην τάξη, η υποστήριξη της διεύθυνσης και η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Klassen & Chiu, 2010 · Malinen & Savolainen, 2016 · Skaalvik & Skaalvik, 2011a, 2015 · Veldman et al., 2013). Σχετικά με τη διαδικασία της ίδιας της διδασκαλίας έχει επισημανθεί μέσα από έρευνες πως η παρακολούθηση της πορείας και της ανάπτυξης των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς, η αναγνώριση της διάνθησης των γνώσεων και των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και η καθημερινή τριβή μαζί τους, που βοηθάει στην αντίληψη για τον έλεγχο από πλευράς του εκπαιδευτικού στο σχολικό περιβάλλον, συνδράμουν στην επαγγελματική ικανοποίησή τους (Skaalvik & Skaalvik, 2011a, 2015). Αντίστοιχα, σημαντικό ρόλο παίζει και η ενθαρρυντική ηγεσία, η οποία θα υποστηρίξει τον επαγγελματία να έχει έναν ενεργητικό ρόλο στην τάξη και στο ευρύτερο πλαίσιο του οργανισμού, παρέχοντας με αυτόν τον τρόπο ένα θετικό πρότυπο που κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς και τους παρέχει σημαντικά επίπεδα ικανοποίησης (Skaalvik & Skaalvik, 2011a, 2015). Σαφώς, αυτή η προσέγγιση επηρεάζει τους αποδέκτες της,

δηλαδή τους μαθητές, η πλειονότητα των οποίων είναι πιθανό να καταβάλλει το μέγιστο των δυνατοτήτων της, ώστε να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα και επιδόσεις (Skaalvik & Skaalvik, 2011a, 2013, 2015 · Veldman et al).

Ο τρίτος παράγοντας είναι η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η οποία, όπως υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές, συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία (Caprara et al., 2003 · Hakanen et al., 2006, όπως αναφέρεται στο Skaalvik & Skaalvik, 2017 · Klassen & Chiu, 2010 · Klassen et al., 2011 · Malinen & Savolainen, 2016 · Skaalvik & Skaalvik, 2010, 2011a, 2014, 2015 · Veldman et al., 2013). Όπως διαπιστώθηκε από τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών, οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας για τη διαχείριση της τάξης και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές ανέφεραν πως είχαν μεγάλη ικανοποίηση από την εργασία.

Τέλος, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως οι δημογραφικοί παράγοντες επηρεάζουν σημαντικά την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Χαρακτηριστικά των ατόμων, όπως η ηλικία, το φύλο, η εκπαίδευση, η οικογενειακή κατάσταση, τα χρόνια εργασίας κλπ σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό. Ωστόσο, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί πως οι έρευνες που έχουν θέμα τους τη σχέση της εργασιακής ικανοποίησης με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών διχάζονται (Skaalvik & Skaalvik, 2010, 2011a, 2015 · Veldman et al., 2013).

Η Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών και το Σχολικό Πλαίσιο

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία έχει βρεθεί ότι επηρεάζει τους μαθητές και την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Οι πολύ ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετικές σχέσεις με τους μαθητές, επηρεάζοντας τόσο τους ίδιους, όσο και τις εμπειρίες αυτονομίας και ικανότητάς τους, με αποτέλεσμα να

αυξάνουν τα κίνητρά τους (Day et al., 2000, όπως αναφέρεται στο Moè et al., 2010 · Michaelowa and Wittmann 2007, όπως αναφέρεται στο Chen, 2010). Ως εκ τούτου, είναι πιο πιθανό να τους βοηθήσουν να επιτύχουν υψηλότερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Cohen et al., 2009, όπως αναφέρεται στο Malinen & Savolainen, 2016 · Dinham και Scott, 2002, όπως αναφέρεται στο Chen, 2010 · Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2020) έχοντας διαμορφώσει βέλτιστα περιβάλλοντα μάθησης (Moè et al., 2010). Εξίσου σημαντικό ρόλο για το παραπάνω μάλιστα παίζει και η δέσμευση των ίδιων στον οργανισμό (Moè et al., 2010 · Stemprien & Loeb, 2002, όπως αναφέρεται στο Viel-Ruma et al., 2010). Με άλλα λόγια, η προσήλωση των εργαζομένων στο σχολικό πλαίσιο, η ταύτιση με τους στόχους του και ο ζήλος που μπορεί να δείχνουν κατά τη διάρκεια της εργασίας τους είναι κάποια βασικά στοιχεία που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί που είναι ικανοποιημένοι από τη εργασία τους και συμβάλλουν στην εμπιστοσύνη που προάγουν ως επαγγελματίες. Αναλυτικότερα, διαμορφώνουν την αίσθηση πως μπορούν να διαχειρισθούν, να οργανώσουν και να εκτελέσουν συγκεκριμένα καθήκοντα, ακόμη και στην περίπτωση αποτυχίας (Moè et al., 2010).

Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών

Εννοιολογικός ορισμός Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) χρησιμοποιήθηκε ως όρος για πρώτη φορά από τον Bradley (1969, όπως αναφέρεται στο Hoffman et al., 2007) για να περιγράψει ένα φαινόμενο που συμβαίνει σε επαγγέλματα που σχετίζονται με την παροχή βοήθειας. Τη δεκαετία του 1970, ο Freudenberger (1974, 1975, όπως αναφέρεται στο Hoffman et al., 2007 · Hultell et al., 2013 · Koenig, 2014 · Maslach et al. 2001, όπως αναφέρεται στο Federici & Skaalvik, 2012), ένας ψυχίατρος που εργαζόταν σε μια υπηρεσία εναλλακτικής φροντίδας υγείας, επιδιώκοντας να

ερευνήσει περαιτέρω το φαινόμενο αυτό, διεξήγαγε μία σειρά ερευνών για την επεξεργασία και την ανάλυση της κούρασης που εμφανίζεται στα εργασιακά πλαίσια και κυρίως σε όσα αφορούν τις ανθρωπιστικές επιστήμες. Αναλυτικότερα, στις έρευνές του αναφέρθηκε για ένα στάδιο κούρασης που προέρχεται από επαγγελματικές σχέσεις και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την απόδοση του επαγγελματία, αφού βασικά χαρακτηριστικά του σταδίου αυτού είναι η έντονη αίσθηση εξάντλησης και έλλειψης κινήτρου για εργασία. Έτσι, περιέγραψε την εξουθένωση ως μια κατάσταση κόπωσης ή απογοήτευσης, η οποία ουσιαστικά οδηγεί τον επαγγελματία στον πνευματικό και σωματικό αποστραγγισμό ενέργειας, που πηγάζει από την υπέρμετρη προσπάθειά του να πραγματοποιήσει μη ρεαλιστικές προσδοκίες (Jennett και συν. 2003, όπως αναφέρεται στο Ghanizadeh & Ghonsooly, 2014 · Klusmann et al., 2008 · Kokkinos, 2007 · Maslach & Schaufeli, 2018 · Purvanova & Muros, 2010 · Zhu et al., 2018).

Αυτά τα έντονα σημάδια κούρασης και απόσυρσης αποτέλεσαν στη συνέχεια το βασικό αντικείμενο μελέτης της Maslach, η οποία τα προσέγγισε από διαφορετική οπτική (Maslach & Jackson 1996, όπως αναφέρθηκε στο Aloe et al., 2014). Πιο αναλυτικά, διερεύνησε τα σημάδια αυτά υπό το πρίσμα του συναισθηματικού άγχους μέσα από συνεντεύξεις ατόμων που δούλευαν σε κοινωνικές υπηρεσίες και διαπίστωσε πως η επαγγελματική εξουθένωση πρόκειται ουσιαστικά για ένα σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης, το οποίο περιγράφεται ως η παρατεταμένη απάντηση σε χρόνιους συναισθηματικούς και διαπροσωπικούς στρεσογόνους παράγοντες στην εργασία. Αυτός ο θεωρητικός προσανατολισμός λαμβάνει υπόψη τρεις διαστάσεις για την επαγγελματική εξουθένωση και φαίνεται να είναι η πιο κυρίαρχη προσέγγιση στο πεδίο. Η συναισθηματική κούραση, που αναφέρεται στο αίσθημα της ψυχικής και σωματικής κόπωσης, είναι η πρώτη διάσταση που

συναντάει κανείς και έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργεί δυσκολία συγκέντρωσης στον επαγγελματία. Η επόμενη είναι η αποπροσωποποίηση, η οποία χαρακτηρίζεται από την ανάπτυξη αρνητικών αισθημάτων και συμπεριφορών από την πλευρά του εργαζομένου προς τους αποδέκτες των υπηρεσιών του και συμβάλλει στην απομάκρυνση του ίδιου από την εργασία.

Τέλος, η μειωμένη προσωπική επίτευξη, που αποτελεί την αρνητική αξιολόγηση των προσωπικών επιτευγμάτων στη συνεργασία με άλλους ανθρώπους και τη δυσαρέσκεια με τα επιτεύγματα κάποιου, που συχνά συνοδεύεται από αισθήματα ανεπάρκειας και αρνητικής επαγγελματικής αυτοεκτίμησης, είναι το τελευταίο χαρακτηριστικό της επαγγελματικής εξάντλησης (Christian-Brandt et al., 2020 · Maslach & Schaufeli, 2018 · Motallebzadeh et al., 2014 · Purvanova & Muros, 2010 · Schaufeli et al., 2009 · Skaalvik & Skaalvik, 2009, 2015, 2017, 2020 · Smetackova, 2017). Ουσιαστικά πρόκειται για μία πολυδιάστατη θεωρία, η οποία σκιαγραφεί ένα φαινόμενο που έχει χρόνια μορφή, αφού, όπως έχει παρατηρηθεί και από άλλους ερευνητές, αναπτύσσεται σταδιακά με την πάροδο του χρόνου και γι' αυτό η διαδικασία ανάπτυξής της έχει περιγραφεί ως «διάβρωση της δέσμευσης» (Burnett & Wahl, 2015 · Koenig, 2014 · Maslach et al., 2001, όπως αναφέρεται στο Hultell et al., 2013 · Maslach & Jackson, 1984, όπως αναφέρεται στο Craig & Sprang, 2010).

Θεωρίες Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει γίνει αντικείμενο εκτενής μελέτης τα τελευταία 50 χρόνια, με αποτέλεσμα να έχει αναλυθεί από διάφορες προσεγγίσεις. Είναι εμφανές στη βιβλιογραφία πως έχουν αναπτυχθεί μία σειρά από θεωρίες γύρω από το συγκεκριμένο σύνδρομο, με εκείνη των τριών διαστάσεων της

Maslach (1982, όπως αναφέρεται στο Maslach et al., 2001 · Sadeghi & Khezrlou, 2014) να βρίσκεται στο επίκεντρο.

Το επόμενο μοντέλο, το οποίο αναπτύχθηκε από τον Cherniss περίπου την ίδια περίοδο με το προαναφερόμενο της Maslach (Burke & Greenglass, 1995), αντιμετωπίζει την επαγγελματική εξουθένωση σαν μία διαδικασία, η οποία διακρίνεται σε τρία στάδια . Στο πρώτο στάδιο, που είναι γνωστό ως εκείνο του εργασιακού στρες, η ανισορροπία ανάμεσα στους απαιτούμενους και στους διαθέσιμους πόρους, αποτελεί το βασικό του χαρακτηριστικό. Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως η διατάραξη αυτής της ισορροπίας δε σημαίνει πως θα οδηγήσει απαραίτητως σε επαγγελματική εξουθένωση, αφού στον εργασιακό χώρο είναι πολύ συχνό φαινόμενο. Η συγκινησιακή ανταπόκριση του εργαζομένου όμως στην ανισορροπία, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εργασίας του, συμβάλλει στην εμφάνιση της εξάντλησης, όπως ονομάζεται το δεύτερο στάδιο, κατά την οποία το άτομο βιώνει αισθήματα κόπωσης και απάθειας. Παράλληλα, καθώς το άτομο εισέρχεται στο στάδιο της εξάντλησης εμφανίζεται σημαντική μείωση του ενδιαφέροντός του για τη εργασία, με αποτέλεσμα να είναι και πιο χαμηλά τα επίπεδα της απόδοσής του. Με αυτόν τον τρόπο, είναι πολύ πιθανό ο εργαζόμενος να οδηγηθεί στο τρίτο στάδιο, την αμυντική εξάντληση, αφού η συνεχής προσπάθειά του να ανταποκριθεί στις πιέσεις του επαγγέλματός του θα τον οδηγήσει σε απογοήτευση και σε μια σειρά αλλαγών στη συμπεριφορά του. Με άλλα λόγια, έχοντας ως στόχο την επαγγελματική του επιβίωση, το άτομο θα αποστασιοποιηθεί συναισθηματικά και θα υιοθετήσει πιο απόμακρες και τυπικές σχέσεις με τους συναδέλφους του (Maslach & Leiter, 2017).

Παράγοντες Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Κατά τη μελέτη του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι πολύ σημαντικό να στραφεί η προσοχή και στους παράγοντες εμφάνισής του. Τα υψηλά στρεσογόνα περιβάλλοντα εργασίας είναι ο πιο συνήθης παράγοντας, ενώ στη συνέχεια θα αναφερθούν περισσότεροι (Bulatevych, 2017 · Maslach & Jackson, 1986, όπως αναφέρεται στο Bloomquist et al., 2015 · Sprang et al., 2007 · Skaalvik & Skaalvik, 2020). Πιο συγκεκριμένα, οι παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον εργασίας του ατόμου, όπως η αύξηση του φόρτου εργασίας σε συνδυασμό με τον περιορισμένο χρόνο, η σύγκρουση ρόλων, η ασάφεια ρόλου και η έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους και τη διεύθυνση, θεωρούνται καθοριστικοί παράγοντες για την εμφάνιση του συνδρόμου. Επιπρόσθετα, αθροίζονται και οι ιδιαιτερότητες του κάθε χώρου εργασίας, δηλαδή η δομή και οργάνωση του εργασιακού περιβάλλοντος. Αναλυτικότερα, η επιβάρυνση του εργαζομένου με υπερβολικό φόρτο εργασίας εξαιτίας του μεγάλου αριθμού απαιτήσεων, παράλληλα με την πίεση χρόνου και τις προσδοκίες που έχει ο ίδιος, αλλά και οι υπόλοιποι από εκείνον, τον οδηγούν σε υψηλά επίπεδα άγχους, υπερβαίνοντας την ικανότητά του να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες αυτές (Bulatevych, 2017 · Kokkinos, 2007 · Madaliyeva et al., 2015 · McInerney et al., 2018 · Papastylianou et al., 2009 · Sadeghi & Khezrlou, 2014 · Skaalvik & Skaalvik, 2009, 2010).

Η σύγκρουση ρόλων από την άλλη, υφίσταται όταν το άτομο βρίσκεται αντιμέτωπος με αλληλοσυγκρούμενες συνθήκες, οι οποίες πηγάζουν είτε από τις ομάδες και τους ανθρώπους με τους οποίους συνεργάζεται είτε από τις απαιτήσεις που έχει αναλάβει. Με άλλα λόγια, όπως υποστηρίζουν οι Aloe et al. (2014), οι συγκρουόμενες προσδοκίες για τη συμπεριφορά του ατόμου από τους συνεργάτες του είναι ένα πολύ συχνό φαινόμενο στο εργασιακό περιβάλλον, ειδικά όταν οι

συμπεριφορές που αναμένονται από τον εργαζόμενο παραβαίνουν τις προσωπικές του αξίες. Πολλές φορές αυτή η συνθήκη φέρνει στο παρασκήνιο ένταση και έλλειψη επικοινωνίας με τα υπόλοιπα άτομα, με αποτέλεσμα να γίνεται αιτία να δημιουργηθεί στο άτομο ψυχολογική ένταση που έχει τη μορφή χαμηλής ικανοποίησης από την εργασία (Kokkinos, 2007 · Lee and Ashforth 1996, όπως αναφέρεται στο Høigaard et al., 2012 · Madaliyeva et al., 2015 · Skaalvik & Skaalvik, 2009, 2010).

Ένας άλλος περιβαλλοντικός παράγοντας που σχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση, όπως σημειώθηκε παραπάνω, είναι η ασάφεια ρόλου, η οποία ορίζεται ως η έλλειψη σαφών πληροφοριών στον εργαζόμενο σχετικά με τις ευθύνες και τις απαιτήσεις της θέσης που κατέχει στη εργασία του. Η αβεβαιότητα που βιώνει ο εργαζόμενος σχετικά με τον τρόπο επιτέλεσης του έργου του και τις προσδοκίες που υπάρχουν για εκείνον του δημιουργεί συναισθήματα ανασφάλειας και φόβου και τον οδηγεί σε χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία και υψηλά επίπεδα απογοήτευσης. Η έλλειψη υποστήριξης και καθοδήγησης ακόμα τόσο από τους συναδέλφους του όσο και από τη διεύθυνση του εργασιακού χώρου συμβάλλει στην απομόνωση του εργαζόμενου και στην εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, αφού η συνεχής καταβολή προσπάθειας να ανταπεξέλθει στις προσδοκίες και στις απαιτήσεις της εργασίας του υπερβαίνει τις αντοχές του (Brunsting et al., 2014 · Bulatevych, 2017 · Van Droogenbroeck et al., 2014 · McInerney et al., 2018 · Papastylilianou et al., 2009 · Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Τέλος, η διαφοροποίηση ανάμεσα στις προσδοκίες κάποιου και στην πραγματικότητα κατέχει σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης, ειδικά σε άτομα νεότερης ηλικίας που έχουν λιγότερη επαγγελματική εμπειρία. Αναλυτικότερα, όταν τα άτομα αυτά εισέρχονται στον επαγγελματικό στίβο

οι προσδοκίες τους είναι πολύ μεγάλες, όπως και η διάθεσή τους για εργασία και επαγγελματική επιτυχία. Η αδυναμία ελέγχου όμως της εργασίας σε συνδυασμό με τις ματαιωμένες ελπίδες και τη συνειδητοποίηση της πραγματικότητας τα οδηγούν να σχηματίσουν μια νέα εικόνα σχετικά με το εργασιακό περιβάλλον και το ρόλο τους, που τα οδηγεί σταδιακά να αναπτύξουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Gavish & Friedman, 2010 · Sadeghi & Khezrlou, 2014 · Skaalvik & Skaalvik, 2020).

Συμπτώματα και Συνέπειες Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Η μακροχρόνια έκθεση και εμπλοκή σε ιδιαίτερα απαιτητικές καταστάσεις συναισθηματικής συμμετοχής μπορεί να προκαλέσει φαινόμενα σωματικής, συναισθηματικής αλλά και ψυχικής κόπωσης, τα οποία μπορούν να επηρεάσουν όχι μόνο την επαγγελματική ζωή ενός εργαζομένου, αλλά και την προσωπική και την κοινωνική. Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης εκφράζει την εξάντληση όλων των προσωπικών ψυχικών αποθεμάτων του ατόμου, στην προσπάθεια προσαρμογής του στις καθημερινές δυσκολίες που συναντά στο πλαίσιο της εργασίας του. Δυνητικά μπορεί να το βιώσει κάθε εργαζόμενος και το ζήτημα είναι πως επιδρά καταλυτικά στην αποτελεσματικότητά του και επομένως, στην ποιότητα της εργασίας του. Αυτό είναι και το πιο σύνηθες αίτιο που δημιουργεί στο άτομο μια αίσθηση αποθάρρυνσης και αμφιβολίας σχετικά με τις επαγγελματικές του δεξιότητες (Skaalvik & Skaalvik, 2011a, 2015, 2016, 2017).

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας γίνεται εμφανές πως υπάρχουν πολλά συμπτώματα του συνδρόμου. Σε αυτά που συγκλίνουν κυρίως οι πιο πρόσφατες έρευνες είναι η εμφάνιση μιας συναισθηματικής και ψυχικής εξάντλησης, την οποία έπεται μια κυνική συμπεριφορά απέναντι στους συναδέλφους και στους

ανθρώπους με τους οποίους δουλεύει ο εργαζόμενος, καταλήγοντας στην αποπροσωποποίηση και στην αίσθηση της προσωπικής ανολοκλήρωσης. Πιο αναλυτικά, η συνεχής προσπάθεια του ατόμου να αντεπεξέλθει στις προσδοκίες τις δικές του, αλλά και των υπολοίπων για μεγάλο χρονικό διάστημα, συνήθως το οδηγεί στην εμφάνιση ψυχοσωματικών συμπτωμάτων, όπως χρόνια κόπωση, διαταραχές ύπνου, μυοσκελετικά προβλήματα, ημικρανίες και κατάθλιψη (Papastylianou et al., 2009 · Skaalvik & Skaalvik, 2015). Η απογοήτευση που λαμβάνει ο εργαζόμενος παράλληλα με την αδυναμία αντιμετώπισης των επαγγελματικών του ζητημάτων, συμβάλλουν στην παραίτηση του ίδιου από την προσπάθεια που καταβάλλει για να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της δουλειάς του, καθώς και στην ανάπτυξη αρνητικών στάσεων στο χώρο εργασίας, συμπεριλαμβανομένων των επαγγελματικών σχέσεων. Με τον τρόπο αυτό, το άτομο αρχίζει σταδιακά να παρουσιάζει έλλειψη ενθουσιασμού και αυτοπεποίθησης, με αποτέλεσμα μελλοντικά να αποδεσμεύεται από την εργασία του (Cunningham, 2003, όπως αναφέρεται στο Sprang et al., 2007 · Pines and Aronson 1988, όπως αναφέρεται στο Federici & Skaalvik, 2012).

Είναι εμφανές λοιπόν πως η εξουθένωση που δύναται να βιώνει κανείς κατά τη διάρκεια της δουλειάς του, λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα, ενέχει πολλούς κινδύνους για την υγεία του, αλλά και τη ζωή του γενικότερα. Η επαγγελματική του σταδιοδρομία εμφανίζει δυσκολίες, η υγεία του εμφανίζει ανησυχητικά συμπτώματα, ενώ παράλληλα οι κοινωνικές του σχέσεις μειώνονται, αντίστοιχα με την ικανότητά του να αντεπεξέρχεται σε δύσκολες καταστάσεις που αφορούν κυρίως το πλαίσιο της εργασίας του (Bloomquist et al., 2015 · Maslach, 2003, όπως αναφέρεται στο Van Droogenbroeck et al., 2014 · Pineio et al., 2014).

Όσον αφορά τους επαγγελματίες των ανθρωπιστικών επιστημών είναι σημαντικό να σημειωθεί πως είναι εκείνη η ομάδα ανθρώπων που συνήθως βιώνει

επαγγελματική εξουθένωση, λόγω της φύσης της εργασίας της. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί, μαζί με άλλες ειδικότητες, φαίνεται να είναι πιο συχνά στην πρώτη γραμμή για την ανάπτυξη του συνδρόμου αυτού εξαιτίας της εργασίας τους (Christian-Brandt et al., 2020 · Fernet et al., 2012, όπως αναφέρθηκε στο Aloe et al., 2014 · Koenig et al., 2018 · Perez-Chanon et al., 2021 · Skaalvik & Skaalvik, 2009). Το άγχος που βιώνουν οι συγκεκριμένοι επαγγελματίες, σε συνδυασμό με τις συνθήκες εργασίας του πλαισίου και τις απαιτήσεις του ρόλου τους συμβάλλουν πολλές φορές στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Πιο αναλυτικά, το έργο των επαγγελματιών της εκπαίδευσης υπερβαίνει τη διδασκαλία ενός αντικειμένου. Οι ευθύνες και η υποστήριξη τους λαμβάνουν χώρα και εκτός του πλαισίου της τάξης και του σχολείου, με αποτέλεσμα η θέση τους να περιλαμβάνει μεγάλη συναισθηματική αντοχή με τη μορφή βοήθειας, που μπορεί να οδηγήσει σε συναισθηματική εξάντληση (Gersten et al., 2001, όπως αναφέρεται στο Viel-Ruma et al., 2010 · Helms-Lorenz & Maulana, 2016 · Skaalvik & Skaalvik, 2009). Πολύ σημαντικό ρόλο στο παραπάνω επίσης παίζει και το γεγονός πως πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με τα τραυματικά γεγονότα που βιώνουν ή έχουν βιώσει οι μαθητές τους, λαμβάνοντας με τον τρόπο αυτό το ρόλο του υποστηρικτή και του εκπαιδευτικού παράλληλα, εξισορροπώντας τόσο τις ψυχικές όσο και τις γνωστικές τους ανάγκες.

Η εμφάνιση του συνδρόμου γίνεται εμφανής και στους εκπαιδευτικούς μέσα από τις τρεις διαστάσεις της. Πιο συγκεκριμένα, όταν ο επαγγελματίας βιώνει συναισθηματική εξάντληση η απουσία ενέργειας που υπάρχει είναι το πρώτο εμφανές χαρακτηριστικό, ενώ κατά την αποπροσωποποίηση οι πρώτες ενδείξεις είναι η εκδήλωση των αρνητικών συναισθημάτων προς τους μαθητές και η γενικότερη απομάκρυνσή του από τα κοινά του σχολείου (Van Droogenbroeck et al., 2014 ·

Motallebzadeh et al., 2014 · Schwarzer & Hallum, 2008 · Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Ακολούθως, παρουσιάζεται μια παραίτηση από την προσπάθεια που καταβάλει να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της εργασίας του, η οποία οδηγεί σε χαμηλά επίπεδα απόδοσης και στην ανάπτυξη μιας αρνητική αυτοεικόνας του ατόμου για τον εαυτό του ως επαγγελματία. Το αποτέλεσμα αυτής της αρνητικής αυτοαξιολόγησης είναι η μείωση της αυτοπεποίθησής του σχετικά με τις ικανότητες και τις γνώσεις του, καταλήγοντας να μη λαμβάνει πια ευχαρίστηση από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Chesnut & Burley, 2015 · Van Droogenbroeck et al., 2014 · Perez-Chanon et al., 2021 · Schwarzer & Hallum, 2008 · Skaalvik & Skaalvik, 2009, 2011b · Motallebzadeh et al., 2014).

Η μειωμένη ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από το επάγγελμά του και η επακόλουθη εμφάνιση της επαγγελματικής του εξουθένωσης επηρεάζονται από μια σειρά παραγόντων που σχετίζονται άμεσα με το σχολικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, οι χρηματικοί και υλικοί πόροι και τα οργανωτικά χαρακτηριστικά είναι κάποια από τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά που αποτελούν σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης της φθοράς των εκπαιδευτικών. Η έλλειψη υποδομής που εμφανίζεται στα περισσότερα σχολικά πλαίσια δημιουργεί εμπόδια στη λειτουργική επιτέλεση του έργου του εκπαιδευτικού, αφού δεν είναι λίγες οι φορές που οι εγκαταστάσεις και τα μειωμένα υλικά μέσα αφήνουν τον επαγγελματία αβοήθητο για την εφαρμογή μιας παρέμβασης. Ο εξοπλισμός, ειδικά στα δημόσια σχολεία, είναι ελλιπής, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί είτε να μην κάνουν κατάλληλα την παράδοση του μαθήματος (Boyle et al., 1995 · Farber, 1991, όπως αναφέρεται στο Gavish & Friedman, 2010), είτε να σπεύδουν σε αγορές υλικών και εξοπλισμών επιβαρύνοντας οικονομικά τον εαυτό τους. Αυτή λοιπόν η απουσία υποστήριξης από το πλαίσιο προς τον εργαζόμενο αποδυναμώνει την ασφάλεια που θα ήταν επιθυμητό

να νιώθει, με ακόλουθο να επηρεάζεται άμεσα η εργασία του και η απόδοσή του σε αυτήν. Η έλλειψη υποστήριξης λοιπόν από το πλαίσιο εργασίας προς τον εκπαιδευτικό είναι ένα συχνό φαινόμενο, που έχει εντοπίσει ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών και επισημαίνει πως επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Brouwers et al., 2001 · Hoffman et al., 2007 · Skaalvik & Skaalvik, 2009, 2011b, 2015, 2020 · Smetackova, 2017 · Sprang et al., 2007). Μάλιστα, όλα τα παραπάνω συνδυάζονται με μία απόμακρη εικόνα της διοίκησης προς τους εργαζομένους της, με αποτέλεσμα να είναι ελλιπής η υποστήριξή της και τα κινήτρα που παρέχει σε εκείνους.

Είναι εμφανές λοιπόν πως η υποστήριξη του επαγγελματία εντός του εργασιακού του πλαισίου είναι πολύ σημαντική για τη σταδιοδρομία του. Εκτός της υποστήριξης που είναι επιτακτική να λαμβάνει ένας άνθρωπος από τη διοίκηση, εξίσου ρόλο κλειδί κατέχει και κείνη που μπορεί να του παρέχεται από τους συναδέλφους του (Helms-Lorenz & Maulana, 2016 · Kim et al., 2017 · Koenig, 2014 · Klassen & Chiu, 2010 · Koenig et al., 2018 · Sprang et al., 2007). Όπως έχουν επισημάνει πολλοί ερευνητές, η έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης από συναδέλφους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην εμφάνιση εξουθένωσης του εκπαιδευτικού και του αποκλεισμού του (Carone et al., 2019 · Gavish & Friedman, 2010 · Zhu et al., 2018 · Pas et al., 2012 · Skaalvik & Skaalvik, 2011b, 2015, 2020 · Smetackova, 2017 · Kim et al., 2017). Αναλυτικότερα, η έλλειψη αίσθησης κοινότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών δημιουργεί σημαντικά ελλείμματα στο οργανωτικό κλίμα, καθώς στα σχολεία όπου υπερτερούν η συνεργασία και η υποστήριξη φαίνεται να αντισταθμίζονται οι προκλήσεις που προαναφέρθηκαν (πχ η έλλειψη στήριξης από τη διεύθυνση, οι χαμηλές απολαβές και η ελλιπής υποδομή) (Gersten et al., 2001, όπως αναφέρεται στο Viel-Ruma et al., 2010 · Guo et al., 2011).

Η ανταλλαγή απόψεων, η επικοινωνία σχετικά με διδακτικές πρακτικές και οι δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν αυτοί οι επαγγελματίες είναι κάποια από τα στοιχεία που τους ενδυναμώνουν σαν κοινωνική ομάδα μέσα στο σχολικό σύστημα και τους παρέχουν την ασφάλεια και την ψυχική δύναμη να ανταπεξέλθουν στις περιστάσεις και στις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Εκτός αυτού, επηρεάζουν σε μέγιστο βαθμό και την προσαρμογή του ατόμου στο εργασιακό περιβάλλον και στις απαιτήσεις που αυτό φέρει.

Εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στο παραπάνω κατέχουν οι αξίες που προάγουν και θέλουν να μεταλαμπαδεύσουν τόσο οι εκπαιδευτικοί μόνοι τους, αλλά και σαν σύστημα, όσο και το σχολείο σαν πλαίσιο. Με άλλα λόγια, η διδασκαλία συνήθως καθοδηγείται από αξίες και ηθικά κίνητρα και η αίσθηση κοινού στόχου σε συνδυασμό με τη χάραξη μιας κοινής αντίληψης από τα μέλη του σχολείου θα αποτελούσε ανασταλτικό παράγοντα στην ανάπτυξη του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Κόκκινος, 2007 · Pas et al., 2012 · Skaalvik & Skaalvik, 2015, 2017). Ωστόσο, μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας είναι εμφανές πως το φαινόμενο αυτό εμφανίζεται ολοένα και λιγότερο με αποτέλεσμα οι διαφορετικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και με τη διεύθυνση του σχολείου να είναι μία πολύ συχνή εικόνα . Πιο αναλυτικά, όταν υπάρχει συνοχή των εκπαιδευτικών αξιών με τις νόρμες του σχολικού πλαισίου, οι εκπαιδευτικοί θα έχουν την ευχέρεια να τις διδάξουν με ενθουσιασμό, εφόσον αντιπροσωπεύουν και τις προσωπικές τους αξίες και πεποιθήσεις. Σε περίπτωση όμως που οι στόχοι και οι νόρμες αυτές παρεκκλίνουν από τα πιστεύω τους, θα βρεθούν σε μία ηθική ασυμφωνία που θα δημιουργήσει πολλές δυσκολίες στην εκπαιδευτική τους δράση, με αποτέλεσμα να νιώθουν πως δεν ανήκουν στο σύνολο του σχολείου και η αίσθηση αυτή θα έχει επιπτώσεις τόσο στην απόδοσή τους όσο και στην αύξηση της

επαγγελματικής τους εξουθένωσης (Brouwers et al., 2001 · Gavish & Friedman, 2010 · Κόκκινος, 2007 · Pas et al., 2012 · Skaalvik & Skaalvik, 2011a, 2011b, 2015, 2017).

Άμεση σχέση με την απόδοση των εκπαιδευτικών στο σχολικό πλαίσιο, αλλά και με τη συμφραζόμενη ασυμφωνία την οποία πολύ πιθανό να αντιμετωπίζουν σε αυτό, είναι η έλλειψη αυτονομίας που χαρακτηρίζει πολλές φορές τη συγκεκριμένη επαγγελματική ομάδα. Αναλυτικότερα, δεν είναι σπάνιο φαινόμενο ορισμένοι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν μεθόδους διδασκαλίας και να εργάζονται για στόχους στους οποίους δεν πιστεύουν ή που δεν θα ήταν η προσωπική τους προτεραιότητα. Αυτή η πρακτική σαφώς, όπως έχει επισημανθεί στη βιβλιογραφία, επηρεάζει άμεσα τη διδακτική και την απόδοσή τους, αφού οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πως δεν ανταποκρίνεται στις πεποιθήσεις και στην εκπαιδευτική τους θεωρία (Helms-Lorenz & Maulana, 2016 · Høigaard et al., 2012· Koenig και συν. , 2018 · Sadeghi & Khezrlou, 2014· Skaalvik & Skaalvik, 2011b, 2015, 2017).

Εξίσου σημαντικό ρόλο για την απόδοση του εκπαιδευτικού κατέχει και η πίεση χρόνου σε συνδυασμό με την υπερφόρτωση της εργασίας. Πιο αναλυτικά, οι συνεχώς αυξανόμενοι ρυθμοί εργασίας και απαιτήσεων υποβάλλουν τον εργαζόμενο σε έναν διαρκή αγώνα έναντι του χρόνου, με αποτέλεσμα να είναι όχι μόνο σωματικά εξαντλητικό, αλλά και ψυχικά. Η συναισθηματική κόπωση που δημιουργείται από τον φόρτο εργασίας και οι πολλαπλές ιδιότητες που περιλαμβάνονται στον ρόλο του εκπαιδευτικού (αξιολογήσεις, γονικές συναντήσεις και ενημερώσεις, παιδαγωγικό πρόγραμμα κ.λπ) τον οδηγούν, όπως έχει αναδειχθεί και από πολλούς ερευνητές, στη μείωση της εργασιακής ικανοποίησης, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν μια θετική συσχέτιση με την εξουθένωση της συγκεκριμένης επαγγελματικής ομάδας (Høigaard et al., 2012 · Klassen & Chiu, 2010 · Koenig, 2014 · Koenig et al., 2018 · Sadeghi &

Khezrlou, 2014 · Skaalvik & Skaalvik, 2011a, 2011b, 2014, 2015, 2020 · Veldman et al., 2013).

Τέλος, η σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τους γονείς τους θεωρείται ως μία βασική πηγή άγχους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Όσον αφορά τη σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές αυτή αναφέρεται κυρίως στα προβλήματα πειθαρχίας που μπορεί να υπάρχουν μέσα στην τάξη και στη δυσκολία διαχείρισης και αποτελεσματικής διδακτικής των προκλητικών συμπεριφορών των μαθητών (Brunsting et al., 2014 · Klassen & Chiu, 2010 · Skaalvik & Skaalvik, 20011a, 2011b, 2015 · Brunsting et al., 2014 · Veldman et al., 2013). Η αδυναμία αυτή πολλές φορές οδηγεί τον επαγγελματία στη ματαίωση και στην ανησυχία, αφού κυριαρχεί το συναίσθημα πως δεν μπορεί να διατηρήσει τον έλεγχο στην τάξη και να επιτελέσει το έργο του με βάση τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχει θέσει. Είναι ένα χρόνιο ζήτημα που μπορεί να υπονομεύσει την ποιότητα της απόδοσης των εκπαιδευτικών και να επηρεάσει αρνητικά τις αλληλεπιδράσεις τους με τους μαθητές (Koenig, 2014 · Koenig et al., 2018 · Malinen & Savolainen, 2016 · Sadeghi & Khezrlou, 2014 · Skaalvik & Skaalvik, 2011a, 2011b, 2015 · Struyven et al., 2012, όπως αναφέρεται στο Van Droogenbroeck et al., 2014).

Παράλληλα, η συμμετοχή και η εμπλοκή ορισμένων γονιών στα θέματα εκπαίδευσης των παιδιών τους, αλλά και στην καθημερινή τους εργασία στο σχολείο μπορούν να είναι μία ακόμα πηγή άγχους για κάποιους εκπαιδευτικούς (Grayson & Alvarez, 2008 όπως αναφέρεται στο Capone et al., 2019 · Skaalvik & Skaalvik, 2015, 2020). Σαφώς, στις μέρες μας το επίπεδο εκπαίδευσης των γονιών είναι πολύ υψηλότερο από ό,τι πριν από μερικές δεκαετίες και η συμμετοχή όχι μόνο είναι, αλλά χρειάζεται κιόλας να παραμένει ενεργή όσον αφορά τον βοηθητικό και υποστηρικτικό τους ρόλο στα παιδιά και στο σχολικό πλαίσιο. Πολλές φορές όμως η συνεργασία του

πλαίσιου, και πιο συγκεκριμένα του εκπαιδευτικού με το γονιό ενός μαθητή είναι πιο περίπλοκη, αφού δεν είναι λίγες οι φορές που έχει σημειωθεί μειωμένη εμπιστοσύνη ή επικριτική στάση του γονικού προσώπου προς τον εκπαιδευτικό, μειώνοντας τις πεποιθήσεις του τελευταίου και τον αποτελεσματικό του ρόλο ως προς τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση δραστηριοτήτων που χρειάζονται για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων (Skaalvik & Skaalvik, 2015 · Høigaard et al., 2012· Kim et al., 2017 · Klassen & Chiu, 2010 · Koenig, 2014 · Koenig et al., 2018 · Veldman et al., 2013).

Σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και επαγγελματικής εξουθένωσης

Τόσο η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού, όσο και η απόδοσή του στο σχολικό πλαίσιο, αποτελούν χρόνια ζητήματα και φαίνεται να έχουν σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση. Η τελευταία, και πιο συγκεκριμένα, το μοντέλο Maslach που αναφέρεται σε αυτήν, δείχνει πως υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης με την επαγγελματική ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς (Carone et al., 2019 · Federici & Skaalvik, 2010, 2011b, 2012, 2017, 2020 · Pineio et al., 2014). Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως είναι μια σχέση η οποία αποτελεί ακόμα αντικείμενο έρευνας.

Αυτο-Αποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών

Εννοιολογικός ορισμός Αυτο-αποτελεσματικότητας

Πολλές έρευνες υποστηρίζουν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι σημαντική για τις ανθρώπινες συμπεριφορές σε διάφορα περιβάλλοντα (Bandura, 1997, όπως αναφέρεται στο Klassen et al., 2011). Οι πεποιθήσεις ενός εργαζομένου για την αποτελεσματικότητά του αντιπροσωπεύουν βασικές γνώσεις, οι οποίες μπορεί

να τον προστατεύσουν από τα αρνητικά αποτελέσματα του εργασιακού στρες και καθορίζουν το πώς οι περιβαλλοντικές συνθήκες θα γίνουν αντιληπτές και θα αξιολογηθούν (Bandura, 1977 · Carone & Petrillo, 2012, όπως αναφέρεται στο Calik et al., 2012 · Djigić et al., 2014 · Motallebzadeh et al., 2014 · Oakes et al., 2013 · Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2010, 2014, 2017 · Viel-Ruma et al., 2010). Ανάλογα με την οπτική που θα έχει ο εργαζόμενος για τις ικανότητές του και το εργασιακό περιβάλλον, θα καταβάλλει την αντίστοιχη προσπάθεια, ώστε να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ουσιαστικά, όπως τονίζει και ο Bandura (1977, σελ.22) στην κοινωνική γνωστική του θεωρία, η αυτό-αποτελεσματικότητα ορίζεται ως «η πίστη ενός ατόμου στη δική του ικανότητα να οργανώνει και να εφαρμόζει δράση για να παράγει τα επιθυμητά επιτεύγματα και αποτελέσματα» (OFriedman, 2003 · Klassen et al., 2009 · Νιθαυριανάκη και Παπαδούρης, 2020 · Tuchman & Isaacs, 2011 · Χρυσαφίδου και Αλεξανδρόπουλος, 2019 · Yeung et al., 2014 · Zee & Koomen, 2016 · Zee et al., 2018). Οι πεποιθήσεις του επομένως σχετικά με την ικανότητά του και την απόδοση είναι που θα καθορίσουν τον τρόπο σκέψης και δράσης του και θα επηρεάσουν άμεσα τους στόχους και τη συμπεριφορά του (Bandura, 1997 · Bandura, 1997, όπως αναφέρεται στο Calik et al., 2012).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι πεποιθήσεις και οι προσδοκίες για την αυτο-αποτελεσματικότητα είναι αποτέλεσμα γνωστικών διαδικασιών και αποτελούν κατευθυντήριες γραμμές για τον τρόπο δράσης του εργαζομένου. Οι προσδοκίες αποτελεσματικότητας καθορίζουν τον βαθμό προσπάθειας που θα καταβάλει ο κάθε άνθρωπος στο εργασιακό πλαίσιο, αλλά και τη διάρκεια αυτής για να ξεπεράσει τα εμπόδια, ώστε να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα (Aloe et al., 2014 · Bandura, 1997). Τα επιτεύγματα απόδοσης, που λειτουργούν ως δείκτες ικανότητας και αναφέρονται στην πεποίθηση ενός ατόμου ότι είναι ικανό να εκτελέσει τις ενέργειες

που απαιτεί η εργασία του, οι εργαζόμενοι που αλλάζουν τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας από παρατήρηση άλλων ανθρώπων που εκτελούν παρόμοιες εργασίες, η λεκτική πειθώ και οι φυσιολογικές καταστάσεις, που υποδηλώνουν την ευπάθεια κάποιου σε δυσλειτουργία είναι οι τέσσερις διαφορετικές πηγές πληροφοριών στις οποίες βασίζονται οι προσδοκίες αυτό-αποτελεσματικότητας (Bandura, 1997, όπως αναφέρεται στο Brouwers & Tomic, 2000 · Bandura, 1977, όπως αναφέρεται στο Fackler & Malmberg, 2016). Πολύ συχνό φαινόμενο όμως είναι οι πεποιθήσεις και οι προσδοκίες αποτελεσματικότητας να μη συνάδουν. Η απόκλισή τους θα έχει ως αποτέλεσμα οι εργαζόμενοι να εγκαταλείψουν την προσπάθειά τους είτε επειδή νιώθουν πως δεν μπορούν να παράγουν το επιθυμητό αποτέλεσμα λόγω έλλειψης αποτελεσματικότητας είτε επειδή θεωρούν πως η συμπεριφορά τους δεν θα επηρεάσει το συγκεκριμένο πλαίσιο (Bandura, 1997).

Ανασταλτικό παράγοντα στην προαναφερθείσα συμπεριφορά και πεποίθηση μπορεί να παίξει η ισχυρή αντιληπτή αυτό-αποτελεσματικότητα (Bandura, 1997 · Friedman, 2003). Αναλυτικότερα, μια σειρά επιτυχιών είναι αναμενόμενο να αυξήσει τις προσδοκίες και να δώσει κίνητρο στον εργαζόμενο για συνεχή προσπάθεια και αυτοπαρακινούμενη επιμονή. Με αυτόν τον τρόπο, ο αρνητικός αντίκτυπος των περιστασιακών αποτυχιών θα μειωθεί σημαντικά και θα υιοθετηθεί η πεποίθηση πως η συνεχής προσπάθεια καταστέλει όλα τα εμπόδια. Αντίστοιχα, οι άνθρωποι θα αποφεύγουν δραστηριότητες που πιστεύουν ότι υπερβαίνουν τις δυνατότητές τους, αναλαμβάνοντας ενέργειες που πιστεύουν ότι συνάδουν με τις δικές τους δυνατότητες με στόχο να φέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα (Bandura, 1977 · Brouwers & Tomic, 2000).

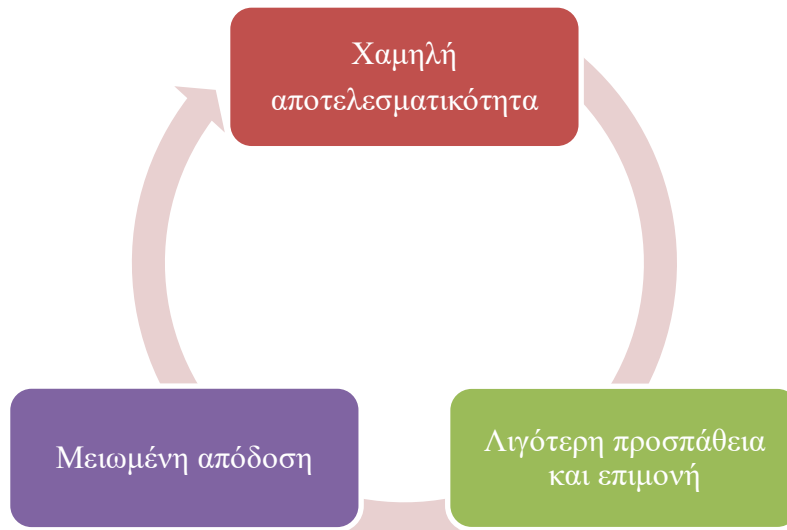
Σε ένα σχολικό πλαίσιο, η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι ένα εξαιρετικά σημαντικό εργαλείο για την εύρυθμη λειτουργία του συστήματος, τόσο του πιο

μικρού, που αποτελεί ο εκπαιδευτικός με τον εκάστοτε μαθητή, αλλά όσο και του μεγαλύτερου, που αναφέρεται στο σχολείο και στη συνεργασία του με τους γονείς των μαθητών. Το γεγονός πως κάποιος με βάση τις γνώσεις και τις δυνατότητές του μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτού του επαγγέλματος και να δίνει όσο το δυνατόν περισσότερα ερεθίσματα και εφόδια στα παιδιά είναι εξαιρετικά σημαντικό. Ένας ακόμη παράγοντας, ο οποίος θα αναλυθεί λεπτομερώς παρακάτω και συμβάλλει σημαντικά στην απόδοση και εκπαίδευση των μαθητών είναι εκείνος της συλλογικής αποτελεσματικότητας.

Εννοιολογικός ορισμός Αυτο-αποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών

Μέσα από μία μεγάλη πληθώρα ερευνών έγινε εμφανής η σημασία που κατέχει η αυτό-αποτελεσματικότητα τόσο για τον άνθρωπο ως εργαζόμενο όσο και για το πλαίσιο στο οποίο εργάζεται. Αντίστοιχα και στο σχολικό πλαίσιο, η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών κατέχει πολύ σημαντικό ρόλο στην εύρυθμη λειτουργία του και στην εξέλιξη και παρακίνηση των μαθητών τους ως ενεργούς και κριτικούς πολίτες που αργότερα θα εργάζονται και θα επιτελέσουν σημαντικό έργο στην κοινωνία ως αναπόσπαστο μέρος αυτής. Πιο συγκεκριμένα, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να οριστεί ως οι πεποιθήσεις τους σχετικά με την ικανότητά τους να επηρεάζουν τα αποτελέσματα των μαθητών ή οι πεποιθήσεις τους για την ικανότητά τους να έχουν θετική επίδραση στη μάθηση των μαθητών, ακόμα και σε εκείνους που φαίνονται να μην έχουν κίνητρα (Chesnut & Burley, 2015 · Hultell et al., 2012 · Kazempour & Sadler, 2015 · Karabiyik & Koruma, 2014 · Νιθαυριανάκη και Παπαδούρης, 2020 · Oakes et al., 2013 · Skaalvik & Skaalvik, 2010, 2014, 2017).

Οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι εκείνες που επηρεάζουν την προσπάθεια που επενδύουν οι ίδιοι στη διδασκαλία, το επίπεδο των φιλοδοξιών τους και τους στόχους που θέτουν. Αυτό που έγινε εμφανές μέσα από τη βιβλιογραφία είναι πως οι εκπαιδευτικοί με ισχυρή αίσθηση αποτελεσματικότητας τείνουν να επιδεικνύουν μεγαλύτερα επίπεδα προγραμματισμού, οργάνωσης και ενθουσιασμού και να είναι πιο ανοιχτοί σε νέες ιδέες και πιο πρόθυμοι να πειραματιστούν με νέες μεθόδους για να καλύψουν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών τους (Bumen, 2010 · Hultell et al., 2012 · Kazempour & Sadler, 2015 · Karabiyik & Koruma, 2014 · Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2010, 2014, 2016, 2017 · Villa & Calvette, 2001). Αντιθέτως, όσοι δεν έχουν υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας νιώθουν αδυναμία να αντιμετωπίσουν τις καθημερινές προκλήσεις που φέρει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και να ανταποκριθούν επαρκώς σε όλες τις απαιτήσεις (Cousins & Walker, 2000, όπως αναφέρεται στο Bumen, 2010 · Guskey & Passaro, 1994, όπως αναφέρεται στο Fackler & Malmberg, 2016 · Moe et al., 2010). Οι συνέπειες της αποτελεσματικότητάς τους, οι στόχοι που θέτουν για τον εαυτό τους, η προσπάθεια που καταβάλλουν για την επίτευξη αυτών των στόχων και η επιμονή τους όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες επηρεάζουν τα επίπεδα απόδοσής τους, τα οποία με τη σειρά τους χρησιμεύουν ως νέες πηγές πληροφόρησης για την αποτελεσματικότητα. Αυτή η κυκλική φύση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Σχήμα 2) είναι που υποδηλώνει ότι τα χαμηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας οδηγούν σε χαμηλότερα επίπεδα προσπάθειας και επιμονής, τα οποία οδηγούν σε επιδείνωση της απόδοσης και εν κατακλείδι, σε χαμηλότερη αποτελεσματικότητα (Aloe et al., 2014 · Brouwers & Tomic, 2000 · Moe et al., 2010 · Schwarzer & Hallum, 2008, όπως αναφέρεται στο Helms-Lorenz & Maulana, 2016).



Σχήμα 2. Αναπαράσταση της κυκλικής φύσης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Πέραν βέβαια απ' όσα έχουν προαναφερθεί, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως η αυτό-αποτελεσματικότητα επηρεάζει από τη μία την προσπάθεια που καταβάλλεται από την πλευρά του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία, από την άλλη όμως μεταβάλλεται και η ίδια κατά τη διάρκεια του εργασιακού βίου ενός εκπαιδευτικού. Αναλυτικότερα, υπάρχουν στιγμές κατά τη διάρκεια μιας καριέρας κατά τις οποίες ο εργαζόμενος νιώθει πιο ευάλωτος από διάφορους στρεσογόνους παράγοντες της προσωπικής και της επαγγελματικής του ζωής, με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της τελευταίας επαρκώς. Ο Bandura (1997 · Klassen & Chiu, 2010) πρότεινε ότι ορισμένοι εργαζόμενοι μπορεί να αναδιαρθρώσουν ή να μειώσουν τους υπερβολικά φιλόδοξους στόχους κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, λόγω της μείωσης της αυτοαποτελεσματικότητας, αν και αυτή η εμπειρία δεν είναι καθολική.

Συλλογική Αυτο-αποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών

Οι άνθρωποι είναι κοινωνικά όντα που λειτουργούν μέσα σε ομάδες που υπάρχουν στην κοινωνία και επηρεάζουν και επηρεάζονται άμεσα από αυτές, με αποτέλεσμα να σχηματίζουν πεποιθήσεις σχετικά με τις συλλογικές ικανότητες των ομάδων στις οποίες ανήκουν. Ο Bandura (1997, σελ. 477, όπως αναφέρεται στο Calik et al., 2012) εξέφρασε ότι «η συλλογική αποτελεσματικότητα είναι η κοινή πεποίθηση μιας ομάδας σχετικά με την οργάνωση και τη διαχείριση φάσεων δράσης που απαιτούνται για την παραγωγή δεξιοτήτων σε ορισμένα επίπεδα». Με άλλα λόγια, η συλλογική αποτελεσματικότητα αντανάκλα την πεποίθηση μιας ομάδας σχετικά με την αποτελεσματική οργάνωση των ενεργειών που απαιτούνται για την ολοκλήρωση ενός έργου (Goddard et al., 2004, όπως αναφέρεται στο Calik et al., 2012) και καθορίζει τη δύναμη των οργανισμών (Bandura, 1982, όπως αναφέρεται στο Calik et al., 2012). Η αντανάκλαση της συλλογικής αποτελεσματικότητας στα σχολεία ονομάζεται συλλογική αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών. Η τελευταία ουσιαστικά, υποδηλώνει πως η προσπάθεια των εκπαιδευτικών, ως ομάδα, μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στους μαθητές, εκτελώντας επιτυχώς τις πορείες δράσης που απαιτούνται για την παραγωγή δεδομένων αποτελεσμάτων στο σχολείο (Bandura, 1997 · Caprara et al., 2003 · Goddard, 2001, όπως αναφέρεται στο Calik et al., 2012 · Klassen et al., 2011 · Malinen & Savolainen, 2016 · Skaalvik & Skaalvik 2009, 2010).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω για την αυτό-αποτελεσματικότητα, αντίστοιχα και η συλλογική αποτελεσματικότητα βασίζεται στις ίδιες πηγές πληροφοριών. Πιο αναλυτικά, οι εμπειρίες κυριαρχίας ή διαφορετικά οι προηγούμενες εμπειρίες που έχει ένας εκπαιδευτικός από το παρελθόν, οι οποίες έχουν φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα, αυξάνουν τις προσδοκίες του επαγγελματία

για τον εαυτό του θέτοντας υψηλότερα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης. Με τον ίδιο τρόπο και ως μέλος μιας ομάδας, οι θετικές εμπειρίες λειτουργούν με τον αντίστοιχο τρόπο. Η παρατήρηση εν συνεχεία, μπορεί να λειτουργήσει και αυτή επικουρικά για τη θέσπιση υψηλών στόχων και προσωπικών κινήτρων, υιοθετώντας πρότυπα άλλων συναδέλφων από την ίδια ομάδα, όπως και η κοινωνική επιρροή. Με άλλα λόγια, τα λεκτικά μηνύματα τρίτων και η ανατροφοδότηση από αυτούς παίζουν εξίσου καθοριστικό ρόλο με τα προαναφερθέντα, καθώς ενθαρρύνουν τον εκπαιδευτικό. Τέλος, η φυσιολογική διέγερση κατέχει και κείνη καταλυτικό ρόλο στις πεποιθήσεις που θα αναπτύξει για τον εαυτό του αλλά και την επιρροή της ίδιας της ομάδας στην οποία έχει ενταχθεί, ώστε να πιστεύει σε αυτήν και στις ικανότητές της (Bandura, 1997 · Malinen & Savolainen, 2016). Επομένως, είναι εμφανές πως το κλίμα του σχολείου μπορεί να παρέχει συνθήκες που επηρεάζουν τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Παράγοντες Αυτο-αποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεαστεί και να διαμορφωθεί από μια σειρά μεταβλητών, οι οποίες με τη σειρά τους θα επιδράσουν επικουρικά στην αύξηση του επιπέδου αυτής και στην απόδοση των εκπαιδευτικών. Πιο αναλυτικά, η διαχείριση της σχολικής τάξης από την πλευρά των εκπαιδευτικών, καθώς και οι διαπροσωπικές σχέσεις και τα χαρακτηριστικά των προαναφερθέντων κατέχουν καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους. Αρχικά, όσον αφορά τη διαχείριση της τάξης, ως αναπόσπαστο στοιχείο της διδασκαλίας, συμβάλλει σε εξαιρετικά σημαντικό βαθμό στην αυτό-αποτελεσματικότητα, καθώς οι πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με τις ικανότητές του να σχεδιάζει, να οργανώνει και να διεκπεραιώνει δραστηριότητες που

απαιτούνται προκειμένου να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι έχουν άμεση επίδραση στους στόχους που θα θέσει, στη συμπεριφορά του, αλλά και στις ενέργειες που θα ακολουθήσει σχετικά με τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται στη διαχείριση της τάξης (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Πιο συγκεκριμένα, στόχος είναι να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο περιβάλλον, το οποίο θα υποστηρίζει και θα διευκολύνει παράλληλα τόσο την ακαδημαϊκή, όσο και την συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, μέσα από την αξιοποίηση των κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων (Bandura, 1997 · Guo et al., 2011 · TschannenMoran et al., 1998, όπως αναφέρεται στο Skaalvik και Skaalvik, 2010 · Wang et al., 2015). Αυτό διαφαίνεται μάλιστα και μέσα από την εμπλοκή και συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, αφού ο εκπαιδευτικός που θα αξιοποιήσει μία πληθώρα διδακτικών στρατηγικών κατά τη διάρκεια του παιδαγωγικού προγράμματος και θα εστιάσει τόσο στις ανάγκες των μαθητών του σε σύνολο, αλλά και στον καθενός ξεχωριστά, θα τους παρακινήσει να παίξουν ενεργό ρόλο σ' αυτή, θέτοντας υψηλά κίνητρα για προσπάθεια. Πολύ σημαντικό ρόλο στο τελευταίο παίζει και το γεγονός πως πολλές φορές αυτοί οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στα παιδιά και τις προσαρμόζουν γι' αυτά, με αποτέλεσμα να τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον και να διασφαλίζουν τη δέσμευσή τους (Fackler & Malmberg, 2016 · Klassen & Chiu, 2010). Ακόμη, η δέσμευση των μαθητών παίζει εξίσου ρόλο κλειδί στην αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, αφού αυτή ενισχύεται σημαντικά όταν ο ίδιος αντιλαμβάνεται ότι οι μαθητές συμμετέχουν σε μεγάλο βαθμό στη δραστηριότητα της τάξης (Bandura, 1997, όπως αναφέρεται στο Guo et al., 2011).

Σημαντική πηγή ενίσχυσης της αυτό-αποτελεσματικότητας του επαγγελματία στον σχολικό χώρο, η οποία συνδέεται άμεσα με τη δέσμευση και την παρακίνηση

των παιδιών, αποτελεί η διαπροσωπική σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, αλλά και εκείνη των εκπαιδευτικών με των γονιών (Bandura, 1997 · Guo et al., 2011 · TschannenMoran et al., 1998, όπως αναφέρεται στο Skaalvik και Skaalvik, 2010 · Wang et al., 2015). Όσον αφορά τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, αυτές αποτελούν προγνωστικό παράγοντα υψηλής αυτό-αποτελεσματικότητας, καθώς αναδεικνύουν τη διάθεση και την προθυμία των εκπαιδευτικών να κρίνουν λιγότερο αρνητικά τους μαθητές τους, να προσπαθούν να τους καταλάβουν και να τους προσεγγίσουν, να ενθαρρύνουν την αυτονομία και την ανάληψη ευθύνης από μέρους τους, καθώς και να επικεντρώνονται στη συνεργασία τους με αυτούς, έχοντας ως αποτέλεσμα την αμέριστη προθυμία και συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό έργο, αφού και οι ίδιοι είναι μέρος αυτού και συνδράμουν στη διαμόρφωση και εκτέλεσή του (Bandura, 1997 · Federici & Skaalvik, 2012 · Helms-Lorenz & Maulana, 2016 · Klassen και Chiu, 2010 · Moè et al., 2010 · Skaalvik και Skaalvik, 2010 · Vieluf et al., 2013 · Wang et al., 2015). Υπό το πρίσμα των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, όπως τονίζεται και από την έρευνα των Skaalvik & Skaalvik (2010) βρέθηκε ότι οι θετικές σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ τους οδηγούν στην ενισχυμένη αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Πιο αναλυτικά, όταν οι τελευταίοι νιώθουν πως οι γονείς διατηρούν μια επικριτική και επιφυλακτική στάση απέναντί τους, θέτοντας με τον τρόπο αυτό σε δυσκολία την επικοινωνία και συνεργασία τους, τότε μειώνονται άμεσα οι πεποιθήσεις τους σχετικά με την ικανότητά τους να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα ζητήματα που θα προκύψουν κατά το εκπαιδευτικό τους έργο, αλλά ακόμα και την επιτέλεση του ίδιου τους του έργου. Συνεπώς, η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, αλλά και η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από μέρους των γονέων, αποτελούν

προσδιοριστικούς παράγοντες της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Bandura, 1997 · Federici & Skaalvik, 2012 · Helms-Lorenz & Maulana, 2016 · Klassen και Chiu, 2010 · Moè et al., 2010 · Skaalvik και Skaalvik, 2010 · Vieluf et al., 2013 · Wang et al., 2015).

Τέλος, η αίσθηση της κοινότητας των εκπαιδευτικών, που περιλαμβάνει τη συνεργασία τους και την επιρροή του καθενός στις αποφάσεις του σχολικού πλαισίου, είναι ένας ακόμη παράγοντας υψηλής αυτό-αποτελεσματικότητας. Μελέτες δείχνουν πως και οι δύο προαναφερθείσες διαστάσεις λειτουργούν επικουρικά, αφού βοηθάνε τον επαγγελματία μέσα από τη συζήτηση και τον σχεδιασμό με τους συναδέλφους του να αντιμετωπίσει πιο αποτελεσματικά και συλλογικά τα αναδυόμενα ζητήματα που προκύπτουν στη διδασκαλία, λαμβάνοντας ενεργό ρόλο και έχοντας πλήρη επίγνωση όχι μόνο των ζητημάτων της τάξης του, αλλά ολόκληρου του σχολικού πλαισίου (Bandura, 1997 · Day & Sammons, 2013, όπως αναφέρεται στο Fackler & Malmberg, 2016 · Federici & Skaalvik, 2012 · Guo et al., 2011 · Helms-Lorenz & Maulana, 2016 · Moè et al., 2010 · Pas et al., 2012 · Vieluf et al., 2013).

Η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στα παιδιά και στην υποστήριξη αυτών είναι ένας ακόμη δείκτης επαγγελματιών με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, αφού στόχος τους είναι να τους παρέχουν την ασφάλεια και τα κίνητρα να προσπαθήσουν και να εξελιχθούν, όντας λιγότερο επικριτικοί με τους μαθητές όταν κάνουν λάθη, προσφέροντάς τους ενίσχυση και δίνοντας έμφαση τόσο στο σύνολο των παιδιών αλλά και πιο συγκεκριμένα στους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Ειδικά για το τελευταίο παίζει σημαντικό ρόλο η αντίληψη και η πεποίθηση των ατόμων αυτών πως όλοι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν, παρά τις συνθήκες στο σπίτι ή κάποιες επιπλέον δυσκολίες με τις οποίες μπορεί να έρχονται αντιμέτωποι στη μαθησιακή

διαδικασία. Επομένως, είναι εμφανές πως η στάση των εκπαιδευτικών κατέχει σημαντικό ρόλο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (Caprara et al., 2003 · Høigaard et al., 2012 · Khezerlou, 2013 · Skaalvik & Skaalvik, 2007 · Smetackova, 2017).

Στον αντίποδα, πολλές έρευνες αναδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα αντιμετωπίζουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους και έχουν επίσης υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης (Betoret & Artiga, 2010 · Brouwers & Tomic, 2000 · Khezerlou, 2013 · Klassen et al., 2011 · Skaalvik & Skaalvik, 2007). Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα που έχουν αμφιβολίες για τις ικανότητές τους σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, θεωρούν πολύ γρήγορα αυτές τις δραστηριότητες ως απειλές, τις οποίες προτιμούν να αποφεύγουν (Bandura, 1997). Οι εκπαιδευτικοί που δυσπιστούν για την ικανότητά τους αντιστοίχως δυσκολεύονται στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου. Αυτή η δυσκολία είναι πολλές φορές ο παράγοντας που συμβάλλει στην αύξηση του άγχους τους και της επαγγελματικής εξουθένωσης (Bandura, 1997 · Skaalvik & Skaalvik, 2007). Αναλυτικότερα, το υπερβολικό άγχος μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά, αποτρέποντας τον εκπαιδευτικό να καταβάλει τις απαραίτητες προσπάθειες προκειμένου να εκπληρώσει τα καθήκοντά του. Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας φαίνεται να αισθάνονται μεγαλύτερη πίεση και άγχος, καθώς πιστεύουν πως δεν μπορούν να ανταποκριθούν στο έργο που τους έχει ανατεθεί και γι' αυτόν το λόγο παρουσιάζουν χαμηλή αίσθηση προσωπικής ολοκλήρωσης, υψηλή συναισθηματική εξάντληση, και κατά συνέπεια χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση (Bandura, 1997 · Brouwers & Tomic, 2000 · Klassen & Chiu, 2010 · Skaalvik & Skaalvik, 2010). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλότερες πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας τείνουν να

εγκαταλείπουν το επάγγελμα πρόωρα (Bandura, 1997 · Brouwers & Tomic, 2000 · Khezerlou, 2013).

Σκοπός της έρευνας

Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, φαίνεται να υπάρχει αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον, τόσο στον ελλαδικό όσο και στον διεθνή χώρο, σχετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα, αλλά και την ΕΠΖ των εκπαιδευτικών. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και της ποιότητας της επαγγελματικής του ζωής.

Ερευνητικά ερωτήματα

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι υπάρχει πλήθος ερευνών που μελετούν τόσο την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών όσο και την ποιότητα της επαγγελματικής τους ζωής. Ωστόσο, υπάρχουν ακόμα ερωτήματα σχετικά με τη σχέση της αυτό-αποτελεσματικότητας και της ΕΠΖ, αλλά και κάποιων μεταβλητών που μπορεί να επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Διερευνητικά ερωτήματα:

1. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική εξουθένωση;
2. Υπάρχουν διαφορές ως προς την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και το φύλο;

3. Υπάρχουν διαφορές ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, την αυτό-αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική εξουθένωση;

Μέθοδος

Δείγμα

Η παρούσα έρευνα απευθύνεται σε ένα μεγάλο αριθμό ατόμων, αφού το μόνο κριτήριο επιλογής χαρακτηριστικών είναι οι συμμετέχοντες να εργάζονται είτε στην Προσχολική Αγωγή είτε στην Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Γι' αυτόν το λόγο επιλέχθηκε η περιστασιακή δειγματοληψία.

Ο συνολικός αριθμός των ατόμων που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια ανέρχεται στους 156 συμμετέχοντες, εκ των οποίων το 91% είναι γυναίκες, ενώ το 9% αποτελούν οι άντρες. Το 69,2% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 20-30 ετών, το 15,4% είναι από 31-40 ετών, το 6,4% ανήκει στο ηλικιακό εύρος 41-50, ενώ το 9% αφορά τους εκπαιδευτικούς που είναι από 51 ετών και άνω. Όσον αφορά τον τόπο κατοικίας του δείγματος, το 81,9% ζει στην πόλη, το 6,5% σε κωμόπολη και το 11,6% στην επαρχία, ενώ σχετικά με την οικογενειακή του κατάσταση το 68,4% είναι άγαμο, το 27,1% έγγαμο και το 3,9% διαζευγμένο. Μόνο ένας εκπαιδευτικός είναι χήρος, δηλαδή το 0,6%. Ως προς την εκπαίδευση των συμμετεχόντων αυτή ποικίλλει, καθώς το 52,9% κατέχει πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ/ΑΤΕΙ, το 41,3% μεταπτυχιακό δίπλωμα, το 1,9% έχει διδακτορικό δίπλωμα, ενώ πτυχίο ιδιωτικού φορέα ή δεύτερο πτυχίο σε άλλη επιστήμη κατέχουν το 1,3% και το 2,6% αντιστοίχως.

Αναφορικά με τον εργασιακό τομέα και το είδος σχολείου των συμμετεχόντων στην έρευνα, φαίνεται πως το 50,3% δουλεύει στον δημόσιο τομέα και το 49,4% στον ιδιωτικό τομέα, ενώ το 49,7% απασχολείται σε γενικό σχολείο και το 5,8% σε σχολείο ειδικής αγωγής. Ως προς την βαθμίδα εκπαίδευσης του κάθε συμμετέχοντα αυτές ανέρχονται στο 40% για την προσχολική αγωγή, στο 38,7% για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στο 21,3% για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σχετικά με την επαγγελματική ειδίκευση των εκπαιδευτικών υπάρχει μια ποικιλία

αυτών. Πιο συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί κατέχουν 32,3%, οι ειδικοί αιδγωγοί το 22,1%, οι δάσκαλοι το 24,8%, ενώ οι φιλόλογοι και οι μαθητικοί το 24,8% και το 7,4% αντιστοίχως. Υπάρχει και ένας φυσικοθεραπευτής, ο οποίος αποτελεί το 0,7% του δείγματος.

Ακόμη, σχετικά με το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια της παρούσας έρευνας και τη σχέση εργασίας τους φαίνεται να κατέχουν το 25,8% οι μόνιμοι, το 42,6% οι ωρομίσθιοι και το 31,6% οι αναπληρωτές. Τέλος, αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας τους το 38,1% ανήκει στους εκπαιδευτικούς που δουλεύουν <1 χρόνο, το 42,6% σε όσους δουλεύουν 1-5 χρόνια, το 3,9% σε εκείνους που κατέχουν 6-10 έτη προϋπηρεσίας, ενώ το 15,5% δουλεύει >10 χρόνια.

Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων για την ποσοτική έρευνα που θα ακολουθούσε, χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια. Η διερεύνηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε με τη χορήγηση της Κλίμακας Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας (Generalized Self - Efficacy Scale) (Schwarzer & Jerusalem, 1995). Τα άτομα έπρεπε να απαντήσουν σε 10 ερωτήσεις, στις οποίες οι απαντήσεις αποδίδονταν σε μια κλίμακα τεσσάρων σημείων, από το 1 (καθόλου αλήθεια) έως το 4 (απολύτως αλήθεια) και αφορούσαν την άποψή τους σχετικά με την ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν τυχόν προβλήματα ή απροσδόκητα γεγονότα στον εργασιακό τους χώρο. Η υψηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία της κλίμακας έχει καταδειχθεί σε πολλές έρευνες με ποικίλο ερευνητικό περιεχόμενο, που έχουν πραγματοποιηθεί σε διαφορετικές πληθυσμιακές ομάδες (Luszczynska et al., 2005 · Schwarzer & Hallum, 2008). Στην παρούσα έρευνα ο

δείκτης Cronbach's α ήταν 0.807, επομένως η κλίμακα ήταν κατάλληλη για τη περαιτέρω χρήση της στην ανάλυση.

Για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης αξιοποιήθηκε ο σχετικός παράγοντας από την Κλίμακα Επαγγελματικής Ποιότητας Ζωής (ProQOL), (Stamm, 2005, 2012). Το συγκεκριμένο εργαλείο αυτοαναφοράς εξετάζει τον βαθμό κόπωσης από συμπόνια, ικανοποίησης από συμπόνια και επαγγελματικής εξουθένωσης ενός εργαζομένου. Ουσιαστικά πρόκειται για μια κλίμακα που αποτελείται από 30 στοιχεία (10 στοιχεία για κάθε υποκλίμακα), τα οποία βαθμολογούνται σε μια κλίμακα Likert 6 βαθμών (0 = ποτέ, 1 = σπάνια, 2 = μερικές φορές, 3 = κάπως συχνά, 4 = συχνά και 5 = πολύ συχνά). Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ο παράγοντας της επαγγελματικής εξουθένωσης (πχ Ανησυχώ έντονα για περισσότερα από ένα άτομα τα οποία υποστηρίζω, νομίζω ότι ίσως να έχω επηρεαστεί από το τραυματικό άγχος αυτών που υποστηρίζω κλπ). Σε κάθε στοιχείο οι ερωτηθέντες καλούνταν να συμπληρώσουν πόσο συχνά βίωσαν την κατάσταση που αναγράφεται στην ερώτηση τις προηγούμενες 30 ημέρες. Η τιμή αξιοπιστίας του εργαλείου αυτού, βρέθηκε επίσης υψηλή για τη χρήση της στην έρευνα, αφού ο δείκτης Cronbach's α ήταν 0.863.

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων έγινε ηλεκτρονικά μέσω της Google Forms, η οποία εξασφαλίζει την ανωνυμία των συμμετεχόντων καθώς δεν αποθηκεύει στοιχεία όπως email και διευθύνσεις ip.

Η προσέγγιση των εκπαιδευτικών βασίστηκε σε διαδικτυακές ομάδες εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τονίστηκε ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα είναι εθελοντική και

ανώνυμη και πως δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Ενημερώθηκαν επίσης πως ο χρόνος συμπλήρωσής τους δεν ξεπερνά τα 12 λεπτά και πως τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.

Αποτελέσματα

Στατιστική Ανάλυση

Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 25. Συγκεκριμένα, η ανάλυση περιλαμβάνει περιγραφική στατιστική και επαγωγικές μεθόδους για τη διερεύνηση των διαφορών των παραγόντων ανάμεσα στις ομάδες των δημογραφικών μεταβλητών.

Υπολογίστηκαν τα περιγραφικά στατιστικά για την αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική εξουθένωση (Πίνακας 1). Για την αυτοαποτελεσματικότητα, μέσα από την ανάλυση φάνηκε πως η μέση τιμή είναι 29.2, με ένα πρότυπο σφάλμα ± 4.4 , ενώ η ίδια κυμαίνεται από 17.0 έως 40.0, όπως αναδεικνύεται από τις ελάχιστες και μέγιστες τιμές αντίστοιχα. Όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση, υπολογίστηκε πως ο μέσος όρος της είναι 112.0 και η τυπική απόκλιση ± 13.0 , ενώ η διακύμανσή της είναι από το 70 έως το 142, σύμφωνα με τις ελάχιστες και μέγιστες τιμές της.

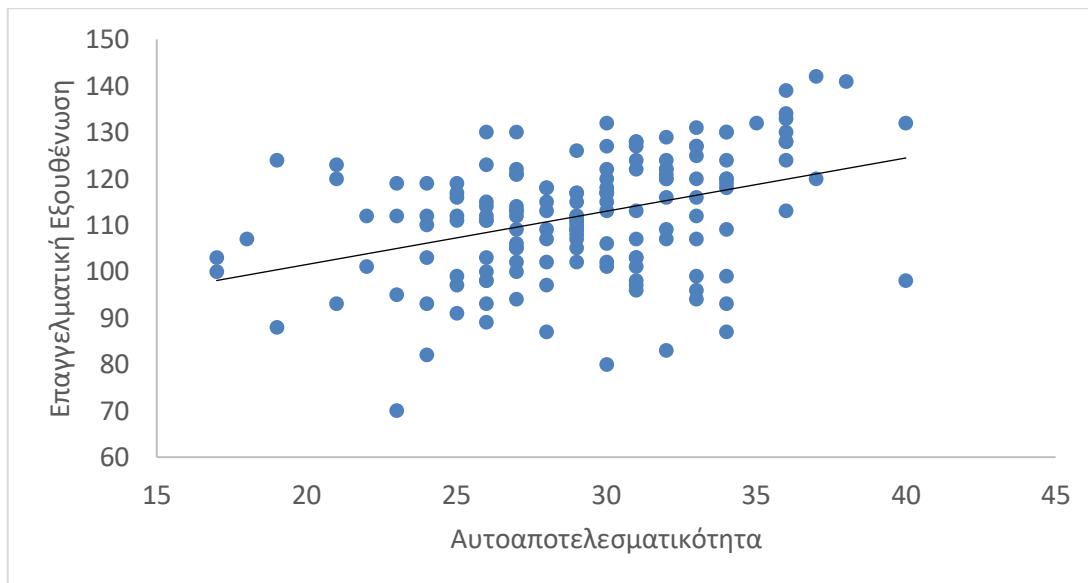
Πίνακας 1. Περιγραφικά στατιστικά ψυχομετρικών κλιμάκων

	M.O.	T.A.	Min	Max
Αυτοαποτελεσματικότητα	29.2	± 4.4	17.0	40.0
Επαγγελματική Εξουθένωση	112.0	± 13.0	70	142

Κατά την διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης βρέθηκε μια θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τους $r(153) = 0.388$, $p < 0.05$ (Σχήμα 2). Η σχέση αυτή είναι μέτρια αλλά δείχνει πως όσο υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα έχει ένας εκπαιδευτικός

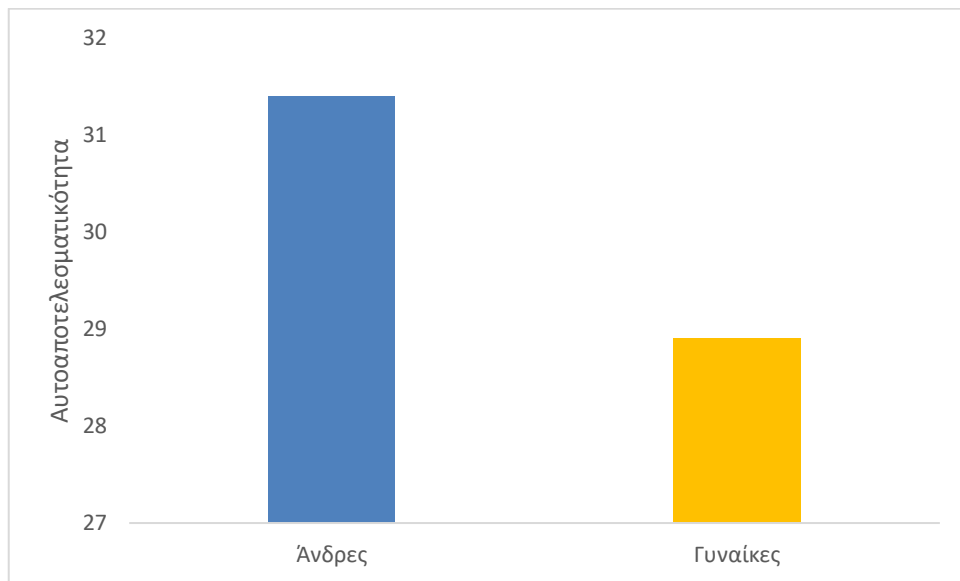
αναμένεται σε γενικές γραμμές να έχει και υψηλότερη ποιότητα επαγγελματικής ζωής.

Σχήμα 2. Διαγραμματική απεικόνιση της σχέσης μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς

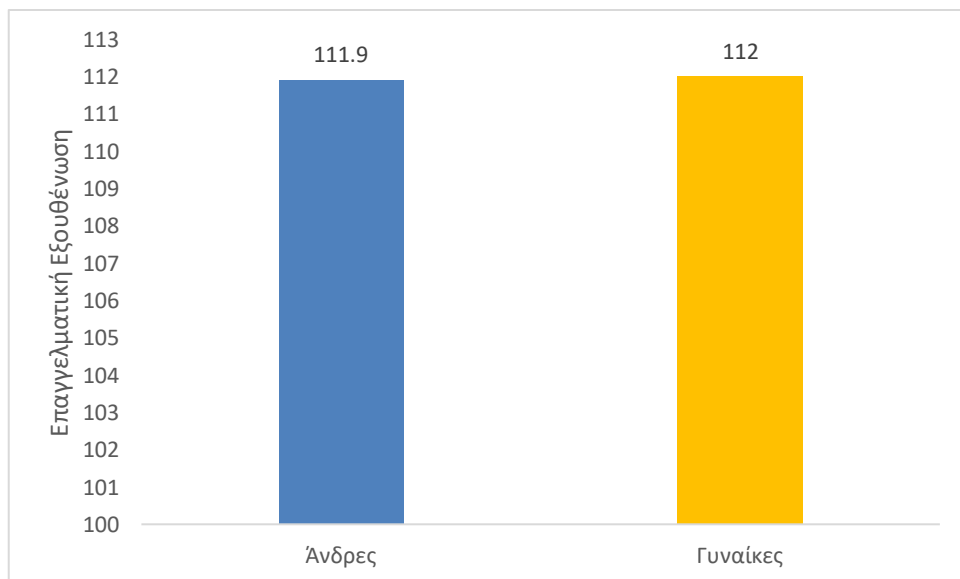


Κατά την σύγκριση των μέσων όρων των παραγόντων μεταξύ των δύο φύλων, βρέθηκε πως οι γυναίκες (M.O. = 28,9) είχαν οριακά στατιστικά σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας $t(153) = -1.976$, $p = 0.050$ από τους άντρες (M.O.=31,4), αναδεικνύοντας πως υπάρχει μια τάση για διαφορά στα επίπεδα μεταξύ των φύλων (Σχήμα 3). Όσον αφορά τις διαφορές μεταξύ ανδρών (M.O.=119,9) και γυναικών (M.O.=112) για την επαγγελματική εξουθένωση δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, αφού $t(153) = 0.047$, $p = 0.963$ (Σχήμα 4). Επομένως, τα αποτελέσματα αυτά υποδηλώνουν πως υπάρχει μια τάση διαφοροποίησης μόνο στα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας ανάμεσα στα δύο φύλα.

Σχήμα 3. Μέσος όρος αυτοαποτελεσματικότητας ανδρών και γυναικών



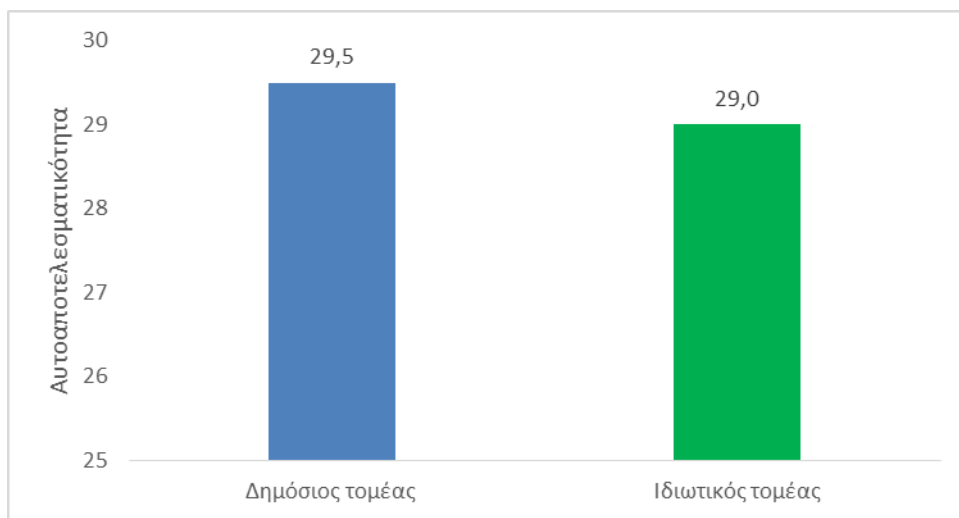
Σχήμα 4. Μέσος όρος επαγγελματικής εξουθένωσης ανδρών και γυναικών



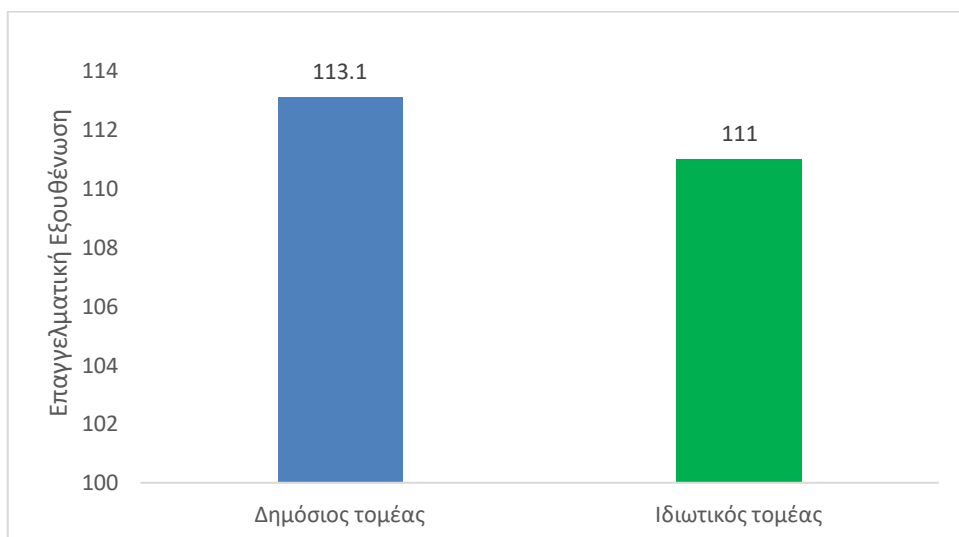
Στη συνέχεια έγινε σύγκριση των μέσων όρων της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών που δουλεύουν στον δημόσιο τομέα και αυτών που δουλεύουν στον ιδιωτικό. Σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα και τους εκπαιδευτικούς του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα, οι Μ.Ο. ήταν 29,5 και 29, ενώ για την επαγγελματική εξουθένωση 113,1 και

111, αντιστοίχως. Επομένως, είναι εμφανές πως δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων, για την αυτοαποτελεσματικότητα $t(153)= 0.542$, $p= 0.589$ (Σχήμα 5), αλλά ούτε και για την επαγγελματική εξουθένωση $t(153)= 0.973$, $p= 0.332$ (Σχήμα 6).

Σχήμα 5. Μέσος όρος αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ εκπαιδευτικών δημόσιου και ιδιωτικού τομέα



Σχήμα 6. Μέσος όρος επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ εκπαιδευτικών δημόσιου και ιδιωτικού τομέα



Ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για την αποτελεσματικότητα ήταν 28.3 ± 4.5 , 29.2 ± 4.3 και 30.6 ± 4.4 για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αντίστοιχα., ενώ ο έλεγχος ήταν 0.058. Σημαντικές διαφορές δεν βρέθηκαν ούτε και για την ποιότητα επαγγελματικής ζωής $t(153) = 0.973$, $p = 0.332$, η οποία ήταν 110.4 ± 13.8 για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, 113.8 ± 13.1 για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 111.9 ± 11.4 για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με αριθμό ελλέγχου να αντιστοιχεί στο 0.350.

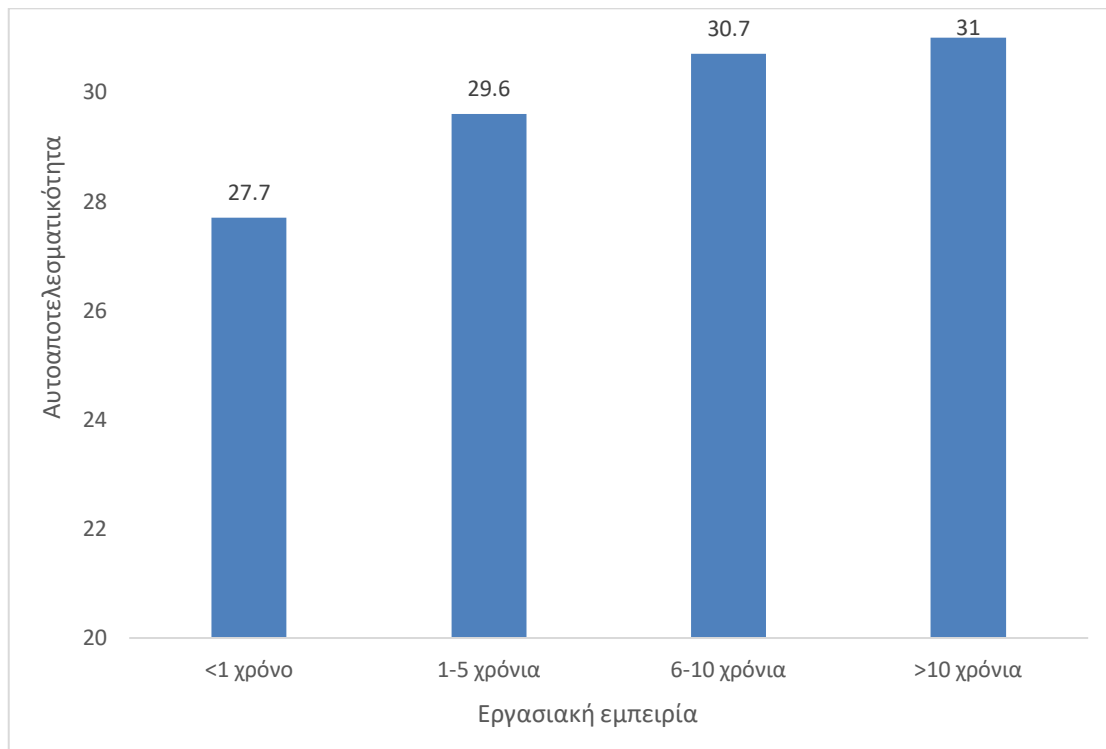
Κατά την διερεύνηση των διαφορών στους παράγοντες μεταξύ των 3 κατηγοριών εκπαιδευτικών διαφορετικής βαθμίδας με την δοκιμασία ANOVA, βρέθηκε μια οριακά μη στατιστικά σημαντική διαφορά για την αυτοαποτελεσματικότητα ($F = 2.893$, $p = 0.058$) και μια μη στατιστικά σημαντική διαφορά για την ποιότητα επαγγελματικής ζωής ($F = 1.058$, $p = 0.350$) (Πίνακας 7). Αναλυτικότερα, τα περιγραφικά στατιστικά των 3 ομάδων για την κάθε κλίμακα δείχνουν πως η μεγαλύτερη τιμή αυτοαποτελεσματικότητας καταγράφηκε στους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τιμή 30.6 ± 4.4 . και η χαμηλότερη στους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής με 28.3 ± 4.5 , ενώ οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίστηκαν με 29.2 ± 4.3 . Για την επαγγελματική εξουθένωση η μεγαλύτερη τιμή καταγράφηκε για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 113.8 ± 13.1 και η χαμηλότερη τιμή για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής 110.4 ± 13.8 , ενώ οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν 111.9 ± 11.4 .

Πίνακας 7. Περιγραφικά στατιστικά αυτοαποτελεσματικότητας και επαγγελματικής εξουθένωσης ανά κατηγορία βαθμίδα

	Αυτοαποτελεσματικότητα		Επαγγελματική Εξουθένωση	
	M.O. \pm T.A.	<i>p-value</i>	M.O. \pm T.A.	<i>p-value</i>
Προσχολική	28.3 \pm 4.5		110.4 \pm 13.8	
Αγωγή				
Πρωτοβάθμια	29.2 \pm 4.3	0.058	113.8 \pm 13.1	0.350
Εκπαίδευση				
Δευτεροβάθμια	30.6 \pm 4.4		111.9 \pm 11.4	
Εκπαίδευση				

Στη συνέχεια έγινε διερεύνηση των διαφορών των μέσων όρων στους δύο υπό μελέτη παράγοντες μεταξύ των κατηγοριών εργασιακής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών με την δοκιμασία ANOVA. Οι ομάδες που αντιστοιχούν στην εργασιακή εμπειρία είναι εκείνοι που δουλεύουν έως 1 χρόνο, εκείνοι που έχουν 1-5 χρόνια προϋπηρεσίας, 6-10 και όσοι δουλεύουν από 10 χρόνια και άνω. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά για την αυτοαποτελεσματικότητα ($F= 4.124$, $p= 0.008$) (Σχήμα 8), αλλά και για την επαγγελματική εξουθένωση ($F= 4.164$, $p= 0.007$). Από τα αποτελέσματα του post-hoc test που ελέγχει τις συγκρίσεις ανά ζεύγη, βρέθηκε πως για την αποτελεσματικότητα οι διαφορές εντοπίστηκαν των εκπαιδευτικών με <1 χρόνο εμπειρίας και των εκπαιδευτικών με >10 έτη εμπειρίας ($p= 0.013$), όπου οι πρώτοι είχαν τα χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας (27,7), ενώ οι τελευταίοι τα υψηλότερα (31).

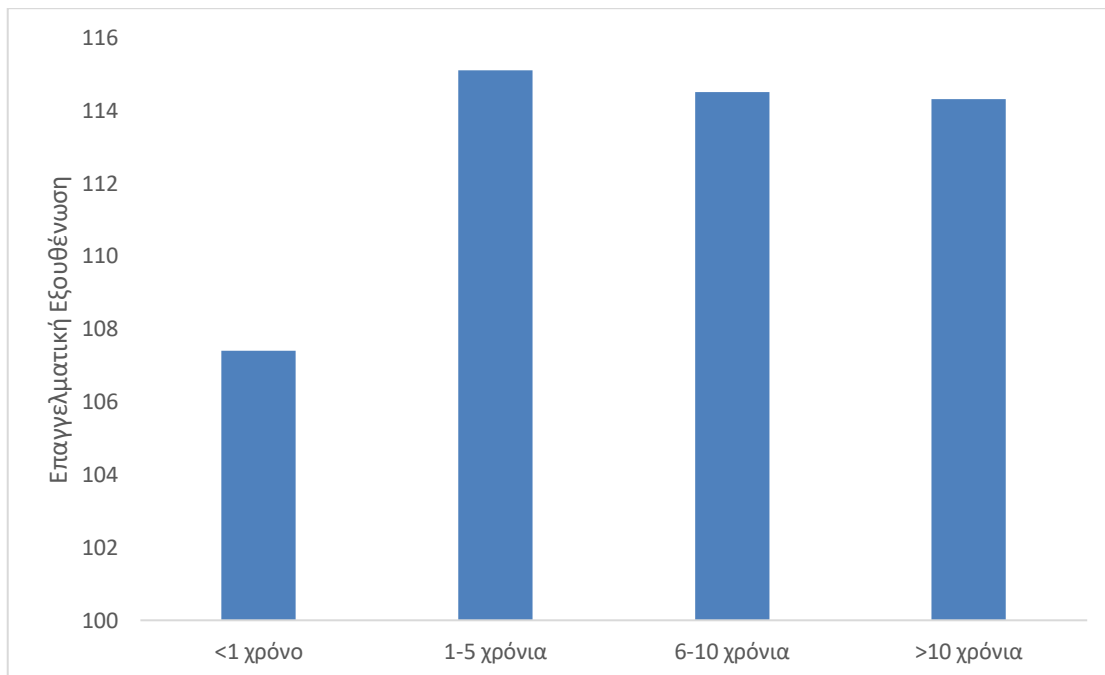
Σχήμα 8. Διαφορές μέσων όρων αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετική εργασιακή εμπειρία



Από τον post-hoc έλεγχο για την διερεύνηση των διαφορών μεταξύ των ομάδων για την επαγγελματική εξουθένωση (Σχήμα 9), βρέθηκε επίσης πως η στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπιζόταν μεταξύ των εκπαιδευτικών με <1 χρόνο επαγγελματικής εμπειρίας και των εκπαιδευτικών με εμπειρία από 1 έως 5 έτη ($p=0.006$), όπου η μέση διαφορά μεταξύ των 2 ομάδων ήταν 7.6 μονάδες, αφού η πρώτη εμφάνιζε μέση τιμή 107,4 μονάδες, ενώ η δεύτερη 115,1. Η ομάδα των εκπαιδευτικών με <1 χρόνο εργασιακής εμπειρίας ήταν αυτοί που εμφάνισαν και τα χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ αντιθέτως οι εκπαιδευτικοί με εργασιακή εμπειρία από 1 έως 5 χρόνια ήταν αυτοί με τα υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι εκπαιδευτικοί με 6 έως 10 χρόνια εργασιακής εμπειρίας και αυτοί με εργασιακή εμπειρία >10 χρόνια εμφάνισαν παρόμοια επίπεδα επαγγελματικής

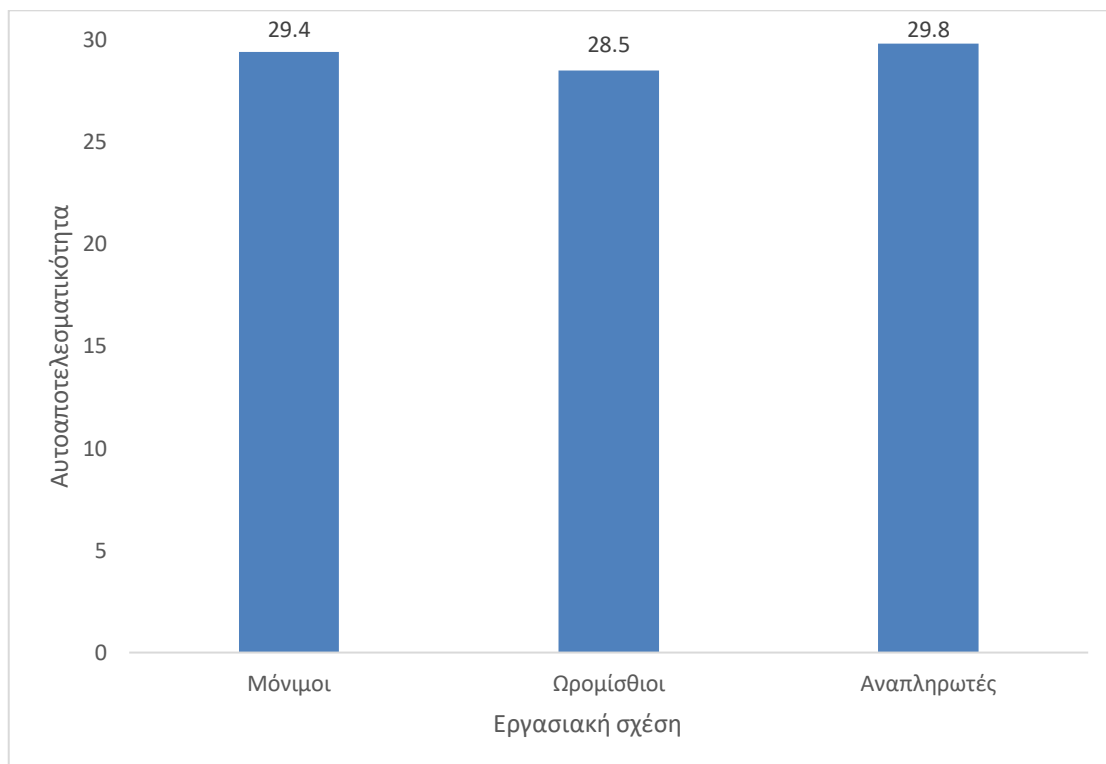
εξουθένωσης, 114,5 και 114,3 αντιστοίχως, τα οποία ωστόσο δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά από τις άλλες κατηγορίες.

Σχήμα 9. Διαφορές μέσων όρων επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετική εργασιακή εμπειρία



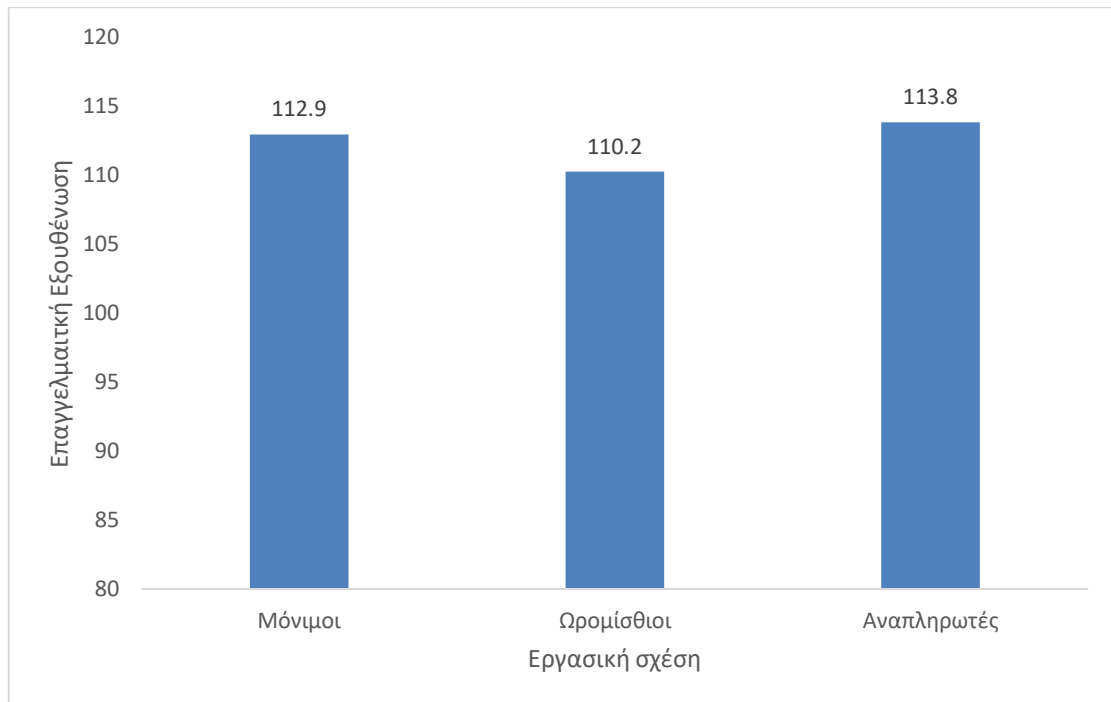
Από την διερεύνηση των διαφορών μεταξύ των 3 κατηγοριών εργασιακής σχέσης των εκπαιδευτικών (μόνιμοι, ωρομίσθιοι και αναπληρωτές) με την δοκιμασία ANOVA, βρέθηκε πως δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά για την αυτοαποτελεσματικότητα ($F= 1.334$, $p= 0.266$) (Σχήμα 10). Από την περιγραφική ανάλυση παρατηρείται πως η μεγαλύτερη τιμή της αυτοαποτελεσματικότητας καταγράφηκε για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς με μέση τιμή 29,4, ενώ η χαμηλότερη για τους ωρομίσθιους με 28,5. Ωστόσο, οι διαφορές αυτές ήταν αρκετά μικρές. Η μεγαλύτερη μέση διαφορά που καταγράφηκε ήταν ίση με 1.3 μονάδες και αφορά τη διαφορά των μέσων μεταξύ της κατηγορίας των ωρομίσθιων και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών με τους τελευταίους να έχουν 29,8 μονάδες.

Σχήμα 10. Διαφορές μέσων όρων αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετική εργασιακή σχέση



Αντίστοιχα, κατά τον έλεγχο των διαφορών της ποιότητας επαγγελματικής ζωής μεταξύ των 3 κατηγοριών εργασιακής σχέσης δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές από την δοκιμασία ANOVA ($F= 1.183$, $p= 0.309$) (Σχήμα 11). Εντούτοις, από τα περιγραφικά στοιχεία παρατηρήθηκε πως η χαμηλότερη μέση τιμή της ποιότητας επαγγελματικής ζωής καταγράφηκε για την κατηγορία των εκπαιδευτικών που ήταν ωρομίσθιοι με 110,2 μονάδες, ενώ η υψηλότερη μέση τιμή της ποιότητας επαγγελματικής ζωής καταγράφηκε για την κατηγορία των εκπαιδευτικών που ήταν αναπληρωτές με 113,8. Οι διαφορές αυτές ήταν αρκετά μικρές και η μέγιστη μέση διαφορά που παρατηρήθηκε ήταν 3.6 μονάδες.

Σχήμα 11. Διαφορές μέσω όρων επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετική εργασιακή σχέση



Συζήτηση

Στα πλαίσια αυτής της ερευνητικής μελέτης εξετάστηκαν τα επίπεδα της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης σε ένα δείγμα εκπαιδευτικών από διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες, όπως επίσης και τη σχέση μεταξύ τους. Ακόμη, εξετάστηκε η σχέση τους με δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο, τον φορέα εργασίας (δημόσιος ή ιδιωτικός), την βαθμίδα εκπαίδευσης, την εργασιακή προϋπηρεσία, αλλά και την εργασιακή σχέση.

Η θετική σχέση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης, προσφέρει επιπλέον γνώσεις για την κατανόηση των ατομικών πεποιθήσεων και της επαγγελματικής ευημερίας. Σύμφωνα με τις θεωρίες γύρω από την αυτοαποτελεσματικότητα, οι πεποιθήσεις σχετικά με αυτήν επηρεάζουν σημαντικά τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των ατόμων (Maddux, 2016 · Schunk & DiBenedetto, 2016). Στο πλαίσιο του εργασιακού χώρου, τα υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας συνδέονται με μεγαλύτερα κίνητρα, ανθεκτικότητα και απόδοση (Schunk & DiBenedetto, 2016). Κατά συνέπεια, τα άτομα με υψηλότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιο πιθανό να προσεγγίσουν τις εργασιακές προκλήσεις με αυτοπεποίθηση και επιμονή, ενισχύοντας έτσι τη συνολική εργασιακή ικανοποίηση και την ποιότητα ζωής τους (Betoret & Artiga, 2010 · Brouwers & Tomic, 2000 · Calik και συν., 2012 · Caprara και συν., 2003 · Demir, 2020 · Gkolia και συν., 2014 · Lai & Chen, 2012 · Guo και συν., 2011). Έτσι, γίνεται εμφανές πως η εργασιακή ικανοποίηση περιλαμβάνει διάφορες πτυχές της εργασιακής εμπειρίας ενός ατόμου, συμπεριλαμβανομένων των εγγενών κινήτρων, της οργανωτικής δέσμευσης και της ισορροπίας μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής. Η έρευνα δείχνει σταθερά ότι οι εργαζόμενοι με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα

τείνουν να αναφέρουν μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση, καθώς αισθάνονται πιο ικανοί να εκπληρώσουν αποτελεσματικά τους εργασιακούς ρόλους και τις ευθύνες τους (Canrinus και συν., 2012 · Demir, 2020 · Fackler & Malmberg, 2016 · Guo και συν., 2011).

Τα χαμηλότερα επίπεδα για τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας που παρατηρήθηκαν στις γυναίκες εκπαιδευτικούς σε σύγκριση με τους άντρες συναδέλφους τους χρήζουν προσοχής. Αυτό το εύρημα έρχεται σε συμφωνία με ευρύτερα κοινωνικά πρότυπα όπου οι γυναίκες αντιμετωπίζουν συχνά συστημικά εμπόδια και στερεότυπα σε διάφορους επαγγελματικούς χώρους (Zeldin et al., 2008). Παράλληλα, είναι πιθανό ότι οι κοινωνικοί κανόνες και τα στερεότυπα φύλου να επηρεάζουν τις αντιλήψεις των ατόμων για τις ικανότητές τους. Οι γυναίκες ενδέχεται να έχουν εσωτερικεύσει τα κοινωνικά μηνύματα που υποδηλώνουν ότι είναι λιγότερο ικανές ως επαγγελματίες (Buchanan & Selmon, 2008). Κατά συνέπεια, αυτό θα μπορούσε να εκδηλωθεί με χαμηλότερες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ των γυναικών εκπαιδευτικών.

Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί πως αυτό το εύρημα, το οποίο εκτός από τη παρούσα μελέτη έχει αναφερθεί και σε προγενέστερες μελέτες (Kiviet & Mji, 2003), δεν παρουσιάζεται πάντα σε όλες τις μελέτες. Υπάρχουν και μελέτες στη διεθνή βιβλιογραφία που κατά τη σύγκριση της αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών δεν έχουν βρει σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων (Aziz & Quraishi, 2017 · Klassen & Chiu, 2010). Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί πως στην μελέτη αυτή υπήρχε μια έντονη υποεκπροσώπηση των ανδρών εκπαιδευτικών, καθώς αυτοί αποτελούσαν μόνο το 9% του συνολικού δείγματος. Επομένως, το εύρημα αυτό πιθανώς να μην αντικατοπτρίζει πλήρως την αλήθεια.

Η σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας αλλά και της επαγγελματικής εξουθένωσης με την εργασιακή εμπειρία, που βρέθηκε στην παρούσα έρευνα, επίσης έχει εξετασθεί σε διάφορους εργασιακούς πληθυσμούς στο παρελθόν. Ωστόσο, τα ευρήματα τόσο από επαγγέλματα εκπαιδευτικών όσο και από άλλα επαγγέλματα δείχνουν διάφορες τάσεις σε αυτές τις σχέσεις, χωρίς να είναι ξεκάθαρη η επίδραση. Πάντως, τα ευρήματα μας συμφωνούν με ορισμένα ευρήματα της βιβλιογραφίας ότι οι ενήλικες στα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους καριέρας συνήθως έχουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας και επαγγελματικής εξουθένωσης (Elliott et al., 2010 · Raelin et al., 2015 · Wang et al., 2018).

Όσον αφορά τη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης με τη βαθμίδα εκπαίδευσης εργασίας στην παρούσα έρευνα αποδείχθηκε πως οι τιμές κυμαίνονται. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίστηκαν να έχουν υψηλότερη τιμή αυτοαποτελεσματικότητας εν συγκρίσει με τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, οι οποίοι είχαν τη χαμηλότερη, ενώ σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση τις υψηλότερες τιμές είχαν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής εμφανίστηκαν και στις δύο ομάδες να έχουν τις χαμηλότερες τιμές, γεγονός που επισημαίνει την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα και πολιτικές αλλαγής και ενίσχυσης για τη συγκεκριμένη βαθμίδα, με στόχο την βέλτιστη πλαισίωση και προετοιμασία της για το εργασιακό περιβάλλον.

Κάποιες ακόμα αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα αλλά δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ήταν η σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης και της αυτοαποτελεσματικότητας τόσο με τον εργασιακό τομέα, όσο και με τη σχέση εργασίας. Αναλυτικότερα, ο εργασιακός τομέας, δηλαδή η

απασχόληση των εκπαιδευτικών στο δημόσιο ή στον ιδιωτικό τομέα δε φάνηκε να σχετίζεται με την αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική εξουθένωση. Η σχέση εργασίας από την άλλη πλευρά εμφάνισε μικρές διαφορές ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα και την ποιότητα επαγγελματικής ζωής. Πιο συγκεκριμένα, οι μόνιμοι είχαν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, όπως και στην ποιότητα επαγγελματικής ζωής, είχαν τα χαμηλότερα επίπεδα. Ωστόσο, είναι απαραίτητο να σημειωθεί πως οι διαφορές μεταξύ των προαναφερθέντων ομάδων ήταν πολύ μικρές και γι' αυτόν το λόγο θεωρείται πως στατιστικά δεν ήταν σημαντικές.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν πως υπάρχει μία σύνδεση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως αυτοί τη βιώνουν. Παράλληλα, είναι πιθανό οι γυναίκες εκπαιδευτικοί να βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας από τους άντρες συναδέλφους τους γεγονός που πρέπει να ληφθεί υπόψιν για περαιτέρω διερεύνηση. Ομοίως, τα χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας και επαγγελματικής εξουθένωσης στους νέους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στην αρχή της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας θα πρέπει να ληφθεί υπόψη από όσους σχεδιάζουν πολιτικές ενίσχυσης των εκπαιδευτικών ώστε να εστιάσουν σε αυτό τον πληθυσμό, αφού πιθανώς να αντιμετωπίζει μεγαλύτερες προκλήσεις στην προσαρμογή στο περιβάλλον εργασίας και στη διαχείριση των επαγγελματικών απαιτήσεων σε σχέση με εκείνους που έχουν περισσότερη εμπειρία.

Είναι σημαντικό κατά την ερμηνεία των παραπάνω αποτελεσμάτων να συναξιολογηθούν και οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας. Αρχικά, η μελέτη αυτή, παρά το γεγονός ότι συμπεριέλαβε εκπαιδευτικούς με μεγάλο εύρος δημογραφικών χαρακτηριστικών, δεν μπορεί να θεωρεί πως είναι αντιπροσωπευτικοί του

γενικότερου πληθυσμού των εκπαιδευτικών προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, στη μελέτη συμμετείχε περιορισμένος αριθμός αντρών εκπαιδευτικών, κάτι που περιορίζει κατά πολύ την εξαγωγή συμπερασμάτων και για τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων που εξετάστηκαν. Επομένως, θα είχε ερευνητικό ενδιαφέρον να εξετασθούν και να συγκριθούν οι έννοιες της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης σε πιο αντιπροσωπευτικό πληθυσμό.

Επίσης, η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε μέσω της ποσοτικής έρευνας με τη χορήγηση δύο ερωτηματολογίων. Ωστόσο, κατά την ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγια, οι ερωτηθέντες καλούνται να απαντήσουν σε προκαθορισμένες ερωτήσεις, που μετρώνται με συγκεκριμένη κλίμακα. Αυτό δεν επιτρέπει στους συμμετέχοντες να εκφράσουν ελεύθερα την άποψή τους, παράγοντας με τον τρόπο αυτό νέα γνώση στον ερευνητή ως προς κάποια μεταβλητή που δεν είχε ληφθεί υπόψη νωρίτερα. Για τον λόγο αυτό, μία μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει και την ποιοτική μέθοδο έρευνας με προσωπικές συνεντεύξεις. Η χρήση και των δύο μεθοδολογικών εργαλείων (ποσοτική και ποιοτική έρευνα) θα παρείχε γόνιμο έδαφος για περαιτέρω ανάλυση και κατανόηση της σχέσης της επαγγελματικής ποιότητας ζωής και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και άλλων μεταβλητών που θα μπορούσαν να συγκριθούν με τις παραπάνω έννοιες, όπως προσωπικά τραυματικά βιώματα των παιδαγωγών. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως η παρούσα έρευνα, λόγω των επιδημιολογικών συνθηκών της χώρας, εκπονήθηκε μέσω της ηλεκτρονικής χορήγησης ερωτηματολογίων, γεγονός που λειτούργησε αποτρεπτικά για τη χρήση διαφορετικής μεθοδολογίας, όπως προσωπικές συνεντεύξεις. Ακόμη, η χρήση της

μικτής μεθοδολογίας στην ίδια έρευνα οδηγεί σε μεγαλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητα των αποτελεσμάτων που παράγονται.

Τέλος, όπως αναφέρθηκε και στη βιβλιογραφία, ο αντίκτυπος της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φαίνεται να μπορεί να επηρεάσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του (Klassen et al., 2009). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να κατανοήσουν την αξία των πεποιθήσεών τους και να ενδυναμώσουν της αντίληψη για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, δεδομένης της διαπίστωσης ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει θετικά τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Επομένως, κρίνεται αναγκαία και η επιμόρφωση των ίδιων, είτε μέσα από ομάδες ενδυνάμωσης εντός των σχολικών πλαισίων είτε μέσω της προσωπικής τους έρευνας.

Βιβλιογραφία

- Adera, B. A., & Bullock, L. M. (2010). Job stressors and teacher job satisfaction in programs serving students with emotional and behavioral disorders. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(1), 5-14.
<https://doi.org/10.1080/13632750903512365>
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26, 101-126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>
- Aziz, F., & Quraishi, U. (2017). Influence of Gender, Professional Qualification and Job Experience on Secondary School Teachers' Self-Efficacy. *FWU Journal of Social Sciences*, 11(2).
http://sbbwu.edu.pk/journal/Winter_2017_Vol_11_No_2/21.%20Influence%20of%20Gender,%20Professional%20Qualification%20and%20Job%20Experience.pdf
- Baernholdt, M., Hinton, I., Yan, G., Rose, K., & Mattos, M. (2012). Factors associated with quality of life in older adults in the United States. *Quality of Life Research*, 21, 527-534. <https://doi.org/10.1007/s11136-011-9954-z>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2014). Self-efficacy mechanism in psychobiologic functioning. In J. M. Maddux (Ed.), *Self-efficacy* (pp. 355–394). Taylor & Francis.
- Benson, S. G., & Dundis, S. P. (2003). Understanding and motivating health care employees: integrating Maslow's hierarchy of needs, training and technology. *Journal of Nursing Management*, 11(5), 315-320.
<https://doi.org/10.1046/j.1365-2834.2003.00409.x>

- Betoret, F. D., & Artiga, A. G. (2010). Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, *13*(2), 637-654. <https://doi.org/10.1017/S1138741600002316>
- Bloomquist, K. R., Wood, L., Friedmeyer-Trainor, K., & Kim, H. W. (2015). Self-care and professional quality of life: Predictive factors among MSW practitioners. *Advances in Social Work*, *16*(2), 292-311. <https://doi.org/10.18060/18760>
- Bride, B. E., Radey, M., & Figley, C. R. (2007). Measuring compassion fatigue. *Clinical Social Work Journal*, *35*, 155-163. <https://doi.org/10.1007/s10615-007-0091-7>
- Brouwers, A., Evers, W. J., & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, *31*(7), 1474-1491. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2001.tb02683.x>
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, *16*(2), 239-253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, *681-711*. <https://doi.org/10.1353/etc.2014.0032>
- Buchanan, T., & Selmon, N. (2008). Race and gender differences in self-efficacy: Assessing the role of gender role attitudes and family background. *Sex Roles*, *58*, 822–836. <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9389-3>

- Bulatevych, N. (2017). Teacher's burnout syndrome: The phenomenology of the process. *Polish Journal of Public Health*, 127(2).
<https://doi.org/10.1515/pjph-2017-0014>
- Bümen, N. T. (2010). The relationship between demographics, self-efficacy, and burnout among teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 40, 17-36. Ανακτήθηκε από: https://ejer.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/ejer_2010_issue_40.pdf#page=18
- Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (1995). A longitudinal examination of the Cherniss model of psychological burnout. *Social Science & Medicine*, 40(10), 1357-1363. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(94\)00267-W](https://doi.org/10.1016/0277-9536(94)00267-W)
- Burnett Jr, H. J., & Wahl, K. (2015). The compassion fatigue and resilience connection: A survey of resilience, compassion fatigue, burnout, and compassion satisfaction among trauma responders. Ανακτήθηκε από: <https://digitalcommons.andrews.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=pubs>
- Calik, T., Sezgin, F., Kavgaci, H., & Cagatay Kilinc, A. (2012). Examination of Relationships between Instructional Leadership of School Principals and Self-Efficacy of Teachers and Collective Teacher Efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2498-2504.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1002859.pdf>
- Capone, V., Joshanloo, M., & Park, M. S. A. (2019). Burnout, depression, efficacy beliefs, and work-related variables among school teachers. *International Journal of Educational Research*, 95, 97-108.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.001>

- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821>
- 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, 115–132. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2>
- Chan, W. C. H., Tin, A. F., & Yu, T. K. (2022). Professional quality of life, depression, and meaning in life among helping professionals: The moderating role of self-competence in death work. *Death Studies*, 46(4), 958-968. <https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1793431>
- Chen, J. (2010). Chinese middle school teacher job satisfaction and its relationships with teacher moving. *Asia Pacific Education Review*, 11, 263-272. <https://doi.org/10.1007/s12564-010-9085-1>
- 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/10.1016/j.edurev.2015.02.001>
- Christian-Brandt, A. S., Santacrose, D. E., & Barnett, M. L. (2020). In the trauma-informed care trenches: Teacher compassion satisfaction, secondary traumatic stress, burnout, and intent to leave education within underserved elementary schools. *Child Abuse & Neglect*, 110, 104437. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104437>
- Chrysfidou, A., & Alexandropoulos, G. (2019). Αντιλήψεις Αυτοαποτελεσματικότητας και Επαγγελματική Εξουθένωση των

- Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Education Sciences*, 2019(2), 114-148. <https://doi.org/10.26248/v2019i2.595>
- Craig, C. D., & Sprang, G. (2010). Compassion satisfaction, compassion fatigue, and burnout in a national sample of trauma treatment therapists. *Anxiety, Stress, & Coping*, 23(3), 319-339. <https://doi.org/10.1080/10615800903085818>
- Demir, S. (2020). The role of self-efficacy in job satisfaction, organizational commitment, motivation and job involvement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(85), 205–224. <https://doi.org/10.14689/ejer.2020.85.10>
- Djigić, G., Stojiljković, S., & Dosković, M. (2014). Basic personality dimensions and teachers' self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 593-602. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1206>
- Elliott, E. M., Isaacs, M. L., & Chugani, C. D. (2010). Promoting Self-Efficacy in Early Career Teachers: A Principal's Guide for Differentiated Mentoring and Supervision. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 4(1), 131–146. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ911436.pdf>
- Fackler, S., & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185-195. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.002>
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2012). Principal self-efficacy: Relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 15, 295-320. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9183-5>
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6(3), 191-215. <https://doi.org/10.1023/A:1024723124467>

- Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education, 13*, 141-167.
<https://doi.org/10.1007/s11218-009-9108-0>
- Gawel, J. E. (2019). Herzberg's theory of motivation and Maslow's hierarchy of needs. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 5*(1), 11.
<https://doi.org/10.7275/31qy-ea53>
- Ghanizadeh, A., & Ghonsooly, B. (2014). A tripartite model of EFL teacher attributions, burnout, and self-regulation: Toward the prospects of effective teaching. *Educational Research for Policy and Practice, 13*, 145-166.
<https://doi.org/10.1007/s10671-013-9155-3>
- Gkolia, A., Belias, D., & Koustelios, A. (2014). Teacher's job satisfaction and self-efficacy: A review. *European Scientific Journal, 10*(22).
https://www.researchgate.net/publication/265166383_TEACHER'S_JOB_SATISFACTION_AND_SELFEFFICACY_A_REVIEW
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education, 27*(5), 961-968. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.008>
- Hale, A. J., Ricotta, D. N., Freed, J., Smith, C. C., & Huang, G. C. (2019). Adapting Maslow's hierarchy of needs as a framework for resident wellness. *Teaching and Learning in Medicine, 31*(1), 109-118.
<https://doi.org/10.1080/10401334.2018.1456928>
- Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2016). Influencing the psychological well-being of beginning teachers across three years of teaching: Self-efficacy, stress causes, job tension and job discontent. *Educational Psychology, 36*(3), 569-594. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1008403>

- Hoffman, S., Palladino, J. M., & Barnett, J. (2007). Compassion Fatigue as a Theoretical Framework to Help Understand Burnout among Special Education Teachers. *Online Submission*, 2(1), 15-22.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED558015.pdf>
- Høigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347-357.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2011.633993>
- Hultell, D., Melin, B., & Gustavsson, J. P. (2013). Getting personal with teacher burnout: A longitudinal study on the development of burnout using a person-based approach. *Teaching and Teacher Education*, 32, 75-86.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.007>
- Karabiyik, B., & Korumaz, M. (2014). Relationship between teacher's self-efficacy perceptions and job satisfaction level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 826-830. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.305>
- Kazempour, M., & Sadler, T. D. (2015). Pre-service teachers' science beliefs, attitudes, and self-efficacy: A multi-case study. *Teaching Education*, 26(3), 247-271. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.996743>
- Khezerlou, E. (2013). Teacher self-efficacy as a predictor of job burnout among Iranian and Turkish EFL teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1186-1194. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.175>
- Kim, J., Youngs, P., & Frank, K. (2017). Burnout contagion: Is it due to early career teachers' social networks or organizational exposure?. *Teaching and Teacher Education*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.017>

Kiviet, A. M., & Mji, A. (2003). Sex differences in self-efficacy beliefs of elementary science teachers. *Psychological Reports, 92*(1), 333–338.

<https://doi.org/10.2466/pr0.2003.92.1.333>

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741. <https://doi.org/10.1037/a0019237>

Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology, 34*(1), 67-76.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>

Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise?. *Educational Psychology Review, 23*, 21-43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008).

Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference?. *Applied Psychology, 57*, 127-151.

<https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00358.x>

Koenig, A. (2014). Learning to prevent burning and fatigue: Teacher burnout and compassion fatigue (Doctoral dissertation, The University of Western Ontario, Canada).

<https://www.proquest.com/openview/04edd2eb66b210b6689fee1ff37558e3/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

Koenig, A., Rodger, S., & Specht, J. (2018). Educator burnout and compassion fatigue: A pilot study. *Canadian Journal of School Psychology, 33*(4), 259-278. <https://doi.org/10.1177/0829573516685017>

- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
<https://doi.org/10.1348/000709905X90344>
- Lai, M.-C., & Chen, Y.-C. (2012). Self-efficacy, effort, job performance, job satisfaction, and turnover intention: The effect of personal characteristics on organization performance. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 3(4), 387. <https://doi.org/10.7763/IJIMT.2012.V3.260>
- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439-457.
<https://doi.org/10.3200/JRLP.139.5.439-457>
- Madaliyeva, Z., Mynbayeva, A., Sadvakassova, Z., & Zholdassova, M. (2015). Correction of burnout in teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 1345-1352. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.252>
- Maddux, J. E. (2016). Self-efficacy. In J. E. Maddux (Ed.), *Interpersonal and Intrapersonal Expectancies* (pp. 41–46). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315652535-5>
- 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.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2017). Understanding burnout: New models. In G. Fink (Ed.), *The Handbook of Stress and Health: A Guide to Research and Practice* (pp. 36-56). In C. L. Cooper & J. C. Quick (Eds.), Book Editor(s).
<https://doi.org/10.1002/9781118993811.ch3>

- Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (2018). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli (Ed.), *Professional burnout* (pp. 1-16). CRC Press. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.1201/9780203741825-1/historical-conceptual-development-burnout-christina-maslach-wilmar-schaufeli>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- McInerney, D. M., Korpershoek, H., Wang, H., & Morin, A. J. (2018). Teachers' occupational attributes and their psychological wellbeing, job satisfaction, occupational self-concept and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 71, 145-158. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.020>
- Moè, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1145-1153. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.010>
- Morris, D. B., & Usher, E. L. (2011). Developing teaching self-efficacy in research institutions: A study of award-winning professors. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 232-245. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.005>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.541>
- Νιθαურიανάκη, Α., & Παπαδούρης, Π. (2020). Σχέση Επαγγελματικής Εξουθένωσης και Αυτοαποτελεσματικότητας Εργαζομένων σε Δομές Ειδικής Αγωγής. *Education Sciences*, 2020(3), 92-112. <https://doi.org/10.26248/v2020i3.1224>

- Oakes, W. P., Lane, K. L., Jenkins, A., & Booker, B. B. (2013). Three-tiered models of prevention: Teacher efficacy and burnout. *Education and Treatment of Children, 36*(4), 95-126. <https://doi.org/10.1353/etc.2013.0037>
- Papastylianou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education, 12*, 295-314. <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9086-7>
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P., & Hershfeldt, P. A. (2012). Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology, 50*(1), 129-145. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.003>
- Pérez-Chacón, M., Chacón, A., Borda-Mas, M., & Avargues-Navarro, M. L. (2021). Sensory processing sensitivity and compassion satisfaction as risk/protective factors from burnout and compassion fatigue in healthcare and education professionals. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(2), 611. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020611>
- Pineio, C., Spyridon-Georgios, S., Eleni, F., & Alexandra, S. (2014). Quality of professional life of special educators in Greece: The case of first-degree education. *Education, 4*(2), 24-28. <https://doi.org/10.5923/j.edu.20140402.02>
- Poston, B. (2009). Maslow's hierarchy of needs. *The Surgical Technologist, 41*(8), 347-353. <https://www.ast.org/pdf/308.pdf>
- Pukeliene, V., & Starkauskiene, V. (2011). Quality of life: Factors determining its measurement complexity. *Engineering Economics, 22*(2), 147-156. <http://dx.doi.org/10.5755/j01.ee.22.2.311>

- Purvanova, R. K., & Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 168-185.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.006>
- Raelin, J. A., Bailey, M., Hamann, J., Pendleton, L., Reisberg, R., & Whitman, D. (2015). The role of work experience and self-efficacy in STEM student selection. *Journal of Excellence in College Teaching*, 26(4), 29–50.
https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2721353
- Riordan, T. E. (2020). Professional Quality of Life: An Examination of Compassion Fatigue and Compassion Satisfaction in Athletic Trainers. Ανακτήθηκε από:
https://digitalcommons.wcupa.edu/all_theses/123/
- Sadeghi, K., & Khezrlou, S. (2014). Burnout among English language teachers in Iran: Do socio-demographic characteristics matter?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1590-1598.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.582>
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204-220.
<https://doi.org/10.1108/13620430910966406>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. In A. M. McInerney & H. W. Marsh (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 34–54). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315773384.ch3>
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57, 152-171.
<https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- 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.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518-524. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: The role of school goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress & Coping*, 24(4), 369-385. <https://doi.org/10.1080/10615806.2010.544300>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession-What Do Teachers Say?. *International Education Studies*, 8(3), 181-192. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the

teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785.

<https://doi.org/10.4236/ce.2016.713182>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7-8), 602-616. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>

Smetackova, I. (2017). Self-efficacy and burnout syndrome among teachers. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*.

<https://doi.org/10.15405/ejsbs.219>

Sprang, G., Clark, J. J., & Whitt-Woosley, A. (2007). Compassion fatigue, compassion satisfaction, and burnout: Factors impacting a professional's quality of life. *Journal of Loss and Trauma*, 12(3), 259-280.

<https://doi.org/10.1080/15325020701238093>

Stamm, B. H. (2005). *The professional quality of life scale: Compassion satisfaction, burnout & compassion fatigue/secondary trauma scales*. Lutherville, MD.

Ανακτήθηκε από:

<https://compassionfatigue.org/pages/ProQOLManualOct05.pdf>

Stamm, B. H. (2012). Helping the helpers: Compassion satisfaction and compassion fatigue in self-care, management, and policy of suicide prevention hotlines. *Resources for Community Suicide Prevention*, 1-4.

<https://www.researchgate.net/profile/Beth->

[Stamm/publication/266284945_Helping_the_Helpers_Helping_the_Helpers_Compassion_Satisfaction_and_Compassion_Fatigue_in_Self-Care_Management_and_Policy_of_Suicide_Prevention_Hotlines/links/566f5c1008ae4d9a425725c7/Helping-the-Helpers-Helping-the-Helpers-Compassion-Satisfaction-and-Compassion-Fatigue-in-Self-Care-Management-and-Policy-of-Suicide-Prevention-Hotlines.pdf?utm_medium=email&utm_source=transaction](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.334)

- Treputtharat, S., & Tayiam, S. (2014). School climate affecting job satisfaction of teachers in primary education, Khon Kaen, Thailand. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *116*, 996-1000.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.334>
- Tuchman, E., & Isaacs, J. (2011). The influence of formal and informal formative pre-service experiences on teacher self-efficacy. *Educational Psychology*, *31*(4), 413-433. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.560656>
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, *43*, 99-109.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005>
- 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.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.005>
- Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivette, K., & Benson, G. (2010). Efficacy beliefs of special educators: The relationships among collective efficacy, teacher self-

- efficacy, and job satisfaction. *Teacher Education and Special Education*, 33(3), 225-233. <https://doi.org/10.1177/0888406409360129>
- Vieluf, S., Kunter, M., & Van de Vijver, F. J. (2013). Teacher self-efficacy in cross-national perspective. *Teaching and Teacher Education*, 35, 92-103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.006>
- Villa, A., & Calvete, E. (2001). Development of the teacher self-concept evaluation scale and its relation to burnout. *Studies in Educational Evaluation*, 27(3), 239-255. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(01\)00028-1](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(01)00028-1)
- Wang, L., Tao, H., Bowers, B. J., Brown, R., & Zhang, Y. (2018). Influence of social support and self-efficacy on resilience of early career registered nurses. *Western Journal of Nursing Research*, 40(5), 648–664. <https://doi.org/10.1177/0193945916685712>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>
- Yadollahi, M., Razmjooei, A., Jamali, K., Niakan, M. H., & Ghahramani, Z. (2016). The relationship between professional quality of life (ProQol) and general health in Rajae Trauma Hospital staff of Shiraz, Iran. *Shiraz E-Medical Journal*, 17(9). <https://doi.org/10.17795/semj39253>
- Yeung, A. S., Craven, R. G., & Kaur, G. (2014). Teachers' self-concept and valuing of learning: Relations with teaching approaches and beliefs about students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 305-320. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.905670>

- 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. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zee, M., Koomen, H. M., & de Jong, P. F. (2018). How different levels of conceptualization and measurement affect the relationship between teacher self-efficacy and students' academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 189-200. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.09.006>
- Zeldin, A. L., Britner, S. L., & Pajares, F. (2008). A comparative study of the self-efficacy beliefs of successful men and women in mathematics, science, and technology careers. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 45(9), 1036–1058. <https://doi.org/10.1002/tea.20195>
- Zhu, M., Liu, Q., Fu, Y., Yang, T., Zhang, X., & Shi, J. (2018). The relationship between teacher self-concept, teacher efficacy and burnout. *Teachers and Teaching*, 24(7), 788-801. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1483913>