



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ
ΓΕΝΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΛΑΡΙΣΑΣ**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ «ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Σχέση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με το στρες και την επαγγελματική
εξουθένωση**

**ΚΑΡΑΣΙΜΟΥ ΑΘΗΝΑ (Α.Μ. 7019012)
ΠΕ 70 ΔΑΣΚΑΛΩΝ**

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Τσάρας Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής
Τμήματος Νοσηλευτικής- Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Επιβλέπων

Κοτρώτσιου Στυλιανή, Επίκουρος Καθηγήτρια Γενικού
Τμήματος Λάρισας- Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,
Μέλος Τριμελούς Επιτροπής

Παραλίκας Θεοδόσιος (πατήρ Σέργιος), Επίκουρος Καθηγητής
Γενικού Τμήματος Λάρισας- Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,
Μέλος Τριμελούς Επιτροπής

Λάρισα, 2021



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ
ΓΕΝΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΛΑΡΙΣΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ «ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ»

**The self-efficacy of primary school teachers in relation to stress and
burnout**

Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω εκ βάθέων τον Καθηγητή και επόπτη μου κ. Τσάρα Κωνσταντίνο, που με εμπιστεύτηκε για την εκπόνηση αυτής της εργασίας. Επίσης, αποτέλεσε πολύτιμο σύμβουλο και σύμμαχο καθόλη τη διάρκεια συγγραφής της εν λόγω μελέτης. Με όπλα στην συμβουλευτική του φαρέτρα, την καλή διάθεση και την υπομονή, με βοήθησε στην ολοκλήρωση του συγκεκριμένου επιστημονικού πονήματος, φωτίζοντας συχνά άγνωστα σημεία και στηρίζοντάς με πλήρως.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ειλικρινά όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα, οι οποίοι μολονότι είχαν ένα φορτωμένο πρόγραμμα δέχθηκαν να συμπληρώσουν το χορηγούμενο ερωτηματολόγιο από το οποίο και προήλθαν τα ερευνητικά μου δεδομένα.

Αθηνά Καρασίμου

Λάρισα, 2020-2021

Πρόλογος

Η ανά χείρας εργασία, με θέμα "Σχέση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με το στρες και την επαγγελματική εξουθένωση", επιδιώκει να διερευνήσει συστηματικά και να αναλύσει ενδελεχώς τη συσχέτιση των παραπάνω μεταβλητών στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της προσεκτικής και αναλυτικής σταχυολόγησης της διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας αναφορικά με την εν λόγω θεματική, αναμένεται ο αναγνώστης να έρθει εγγύτερα στους περιγραφόμενους όρους, να συνειδητοποιήσει τον ρόλο τους στο σημερινό διδακτικό έργο και να στοχαστεί κριτικά πάνω σε αυτούς. Επιπλέον, η μελέτη αυτή επιχειρεί τη διεξαγωγή μιας επιπρόσθετης έρευνας στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, και πιο ειδικά στους Έλληνες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με το τιθέμενο θέμα. Η έρευνα αυτή καλείται να προσφέρει περαιτέρω γνώση στην ήδη κερκτημένη, δεδομένο που αποτελεί και προσωπική προσδοκία της συγγράφουσας.

Επομένως, η εκπόνηση της εργασίας αυτής συνιστά το επιστημονικό επιστέγασμα των μεταπτυχιακών μου σπουδών στον τομέα Ψυχικής Υγείας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση καθώς και τα παραγόμενα Αποτελέσματα της έρευνας αποτελούν, για εμένα, έναν καινούριο επιστημονικό χώρο επιμόρφωσης και εξελίσσονται σε νέο τρόπο σκέψης και κοσμοθεωρίας. Ως εκπαιδευτικός λοιπόν, αλλά και ως νέα ερευνήτρια, προσπάθησα να διατηρήσω μία στάση αντικειμενικότητας, ισορροπίας και ουδετερότητας τόσο κατά την συλλογή όσο και κατά την ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων μου.

"Σμίλεψε πάλι, δάσκαλε, ψυχές!
Κι ότι σ' απόμεινε ακόμη στη ζωή σου,
Μην τ' αρνηθείς! Θυσίασέ το ως τη στερνή πνοή σου!
Χτίσ' το παλάτι, δάσκαλε σοφέ!

Κι αν λίγη δύναμη μεσ' το κορμί σου μένει,
Μην κουρασθείς. Είν' η ψυχή σου ατσαλωμένη.
Θέμελα βάλε τώρα πιο βαθειά,
Ο πόλεμος να μη μπορεί να τα γκρεμίσει."

Κωστής Παλαμάς, "Στον Δάσκαλο"

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	3
Πρόλογος.....	4
Περίληψη.....	11
Abstract	12
Εισαγωγή	13
Μέρος Α: Γενικό Μέρος.....	17
Κεφάλαιο 1: Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών	17
Εισαγωγή	17
1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση	18
1.2 Διαμορφωτικοί παράγοντες	19
1.2.1 Κοινωνική πειθώ.....	19
1.2.2 Προσωπικές εμπειρίες	20
1.2.3 Εμπειρίες μέσω προτύπων.....	20
1.2.4 Σωματική και συναισθηματική διέγερση.....	21
1.3 Λειτουργικές διαδικασίες	21
1.3.1 Γνωστικές/ νοητικές διαδικασίες	22
1.3.2 Συναισθηματικές διαδικασίες.....	22
1.3.3 Διαδικασίες παρώθησης.....	23
1.3.4 Διαδικασίες επιλογής στόχου	23
1.4 Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	23
Εισαγωγή	23
1.4.1 Πεποιθήσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	24
1.4.2 Πηγές διαμόρφωσης αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών	25
Κεφάλαιο 2: Άγχος και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών	27
Εισαγωγή	27
2.1 Άγχος (στρες) εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	28
2.1.1 Διατομικές διαφορές	29
2.1.2 Ειδική Αγωγή	30
2.2 Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών.....	31
2.2.1 Πρόληψη και αντιμετώπιση επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών	33
2.2.2 Η περίπτωση της Ελλάδας.....	34

2.2.3 Διατομικές διαφορές στην επαγγελματική εξουθένωση.....	36
2.2.4 Περιβαλλοντικοί παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης	38
Κεφάλαιο 3: Δυαδικές σχέσεις ανάμεσα στις παραμέτρους	40
3.1. Στρες και ψυχική ανθεκτικότητα.....	40
3.2. Στρες και επαγγελματική εξουθένωση	41
3.3. Η σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με το στρες και την επαγγελματική εξουθένωση	43
Μέρος Β: Ειδικό Μέρος	46
4. Μεθοδολογία.....	46
4.1. Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα	46
4.2. Μεθοδολογική προσέγγιση	47
4.3. Πληθυσμός μελέτης και μέθοδος δειγματοληψίας	47
4.4. Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων	48
4.5. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	51
4.6. Δεοντολογικά ζητήματα.....	53
4.7. Διαδικασία ανάλυσης αποτελεσμάτων	53
5. Αποτελέσματα.....	54
5.1. Περιγραφική στατιστική	54
5.1.1. Παρουσίαση κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων στην έρευνα	54
5.1.2. Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ..	61
5.1.3. Το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	64
5.1.4. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	66
5.2. Επαγωγική στατιστική	71
5.2.1. Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και των κοινωνικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	71
5.2.2. Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του εργασιακού στρες και των κοινωνικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	74
5.2.3. Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και των κοινωνικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	76
5.2.4. Συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας, του εργασιακού στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	79
6. Συζήτηση.....	81

Συμπεράσματα	87
Περιορισμοί και προτάσεις μελλοντικών ερευνών	88
Βιβλιογραφία.....	90
Ξενόγλωσση.....	90
Ελληνόγλωσση	99

Γραφήματα

Γράφημα 1. Γραφική απεικόνιση της κατανομής του φύλου των συμμετεχόντων στην έρευνα (N=204).

Γράφημα 2. Γραφική απεικόνιση της ύπαρξης παιδιών ή όχι από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=204).

Γράφημα 3. Γραφική απεικόνιση του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών (N=204).

Γράφημα 4. Γραφική απεικόνιση του εργασιακού καθεστώτος των εκπαιδευτικών (N=204).

Γράφημα 5. Γραφική απεικόνιση της ειδικότητας των εκπαιδευτικών (N=204).

Γράφημα 6. Γραφική απεικόνιση της κατανομής της συχνότητας των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τόπο εργασίας τους (N=204).

Γράφημα 7. Γραφική απεικόνιση της κατανομής της συχνότητας των εκπαιδευτικών σχετικά με τον νομό εργασίας τους (N=204).

Περιεχόμενα Πινάκων

Πίνακας 1. Περιγραφικός πίνακας της διερεύνησης του μέσου όρου της ηλικίας των εκπαιδευτικών (N=204).

Πίνακας 2. Περιγραφικός πίνακας της κατανομής της συχνότητας και του ποσοστού της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών (N=204).

Πίνακας 3. Περιγραφικός πίνακας της κατανομής της συχνότητας και του ποσοστού της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών (N=204).

Πίνακας 4. Περιγραφικός πίνακας του μέσου όρου των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών (N=204).

Πίνακας 5. Περιγραφικός πίνακας της κατανομής της συχνότητας του ποσοστού των εκπαιδευτικών σχετικά με το μέγεθος του σχολείου που εργάζονται (N=204).

Πίνακας 6. Περιγραφικός πίνακας με τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον βαθμό της αυτοαποτελεσματικότητας τους (N=204).

Πίνακας 7. Περιγραφικός πίνακας του μέσου όρου και της τυπικής απόκλισης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (N=204).

Πίνακας 8. Περιγραφικός πίνακας με τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το εργασιακό τους στρες (N=204).

Πίνακας 9. Περιγραφικός πίνακας του μέσου όρου και της τυπικής απόκλισης του συνολικού εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών (N=204).

Πίνακας 10. Περιγραφικός πίνακας με τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική τους εξουθένωση (N=204).

Πίνακας 11. Περιγραφικός πίνακας για τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση της συνολικής επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (N=204).

Πίνακας 12. Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (N=204).

Πίνακας 13. Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του εργασιακού στρες και των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (N=204).

Πίνακας 14. Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (N=204).

Πίνακας 15. Σχέση μεταξύ της Κλίμακας Αντιληπτικής Αποτελεσματικότητας (TSES) και των Κλιμάκων Αντιλαμβανόμενου Στρες (PSS) και Επαγγελματικής Εξουθένωσης (MBI - ES) (N=204).

Πίνακας 16. Σχέση μεταξύ της Κλίμακας Αντιλαμβανόμενου Στρες (PSS) και της Κλίμακας Επαγγελματικής Εξουθένωσης (MBI - ES) (N=204).

Περίληψη

Η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί μία από τις σημαντικότερες παραμέτρους που συμβάλει σημαντικά στη ψυχική υγεία του εκπαιδευτικού και μπορεί να τον επηρεάσει κατά τη διάρκεια της εργασίας του. Σκοπός της εργασίας ήταν να εξετάσει τα επίπεδα της αυτοαποτελεσματικότητας, του στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και στη συνέχεια να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και του στρες με την επαγγελματική τους εξουθένωση. Επιπλέον, εξετάστηκε η σχέση μεταξύ των κοινωνικο-δημογραφικών και των εργασιακών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με την αυτοαποτελεσματικότητα, το στρες και την επαγγελματική εξουθένωση. Στην έρευνα συμμετείχαν 204 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία που εδρεύουν κυρίως στον Νομό Λαρίσης αλλά και σε άλλους νομούς της χώρας. Ως ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο ήταν δομημένο και αποτελούνταν από 4 άξονες, καθένας από τους οποίους εξέταζε και μία από τις παραμέτρους (αυτοαποτελεσματικότητα, εργασιακό άγχος, επαγγελματική εξουθένωση). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στους συμμετέχοντες, μέτριο επίπεδο εργασιακού στρες και χαμηλό επίπεδο επαγγελματικής κόπωσης. Επιπλέον, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και κοινωνικο-δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, όπως είναι ο παράγοντας του φύλου, με τους άντρες να παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο έναντι των γυναικών. Αναφορικά με το εργασιακό στρες, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αυτού και του παράγοντα της ηλικίας και της προϋπηρεσίας τους με αυτούς που είναι νεότεροι να παρουσιάζουν και μεγαλύτερα επίπεδα στρες κατά την εργασία τους. Ως προς την επαγγελματική εξουθένωση και τα κοινωνικο – δημογραφικά χαρακτηριστικά παρατηρήθηκαν αρκετές στατιστικά σημαντικές διαφορές, αναφορικά με το φύλο των εκπαιδευτικών, την ηλικία, την προϋπηρεσία αλλά και το εργασιακό του καθεστώς. Παρά τα ενδιαφέροντα αποτελέσματα, η έρευνα υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς που οδηγούν στην ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Λέξεις – κλειδιά: αυτοαποτελεσματικότητα, εργασιακό άγχος και εκπαίδευση, επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών

Abstract

Self-efficacy is one of the most important parameters that contributes significantly to the mental health of the teacher and can affect him during his work. The purpose of this study was to examine the levels of self-efficacy, stress and burnout of primary school teachers and then to investigate the relationship between self-efficacy and stress with their burnout. In addition, the relationship between teachers' socio-demographic and work characteristics with self-efficacy, stress and burnout was examined. The research involved 204 teachers serving in primary schools based mainly in the Prefecture of Larissa but also in other prefectures of the country. The questionnaire was used as a research tool for data collection, which was structured and consisted of 4 axes, each of which examined one of the parameters (self-efficacy, work stress, burnout). The results of the research showed high levels of self-efficacy in the participants, moderate level of work stress and low level of occupational fatigue. In addition, statistically significant differences were found between teachers' self-efficacy and socio-demographic characteristics, such as gender, with men having a higher average than women. Regarding work stress, statistically significant differences were found between this and the factor of their age and previous service with those who are younger to show higher levels of stress at work. In terms of burnout and socio-demographic characteristics, several statistically significant differences were observed, regarding the gender of teachers, age, length of service and employment status. Despite the interesting results, the research is subject to some limitations that lead to the need for further investigation of the issue.

Keywords: self-efficacy, work stress and education, burnout of teachers

Εισαγωγή

Στη σχετική επιστημονική βιβλιογραφία η αυτοαποτελεσματικότητα απαντάται συνήθως ως “αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα” (perceived self-efficacy), δηλαδή ως “αντίληψη για την αποτελεσματικότητα του ίδιου του ατόμου” ή ως “πεποιθήσεις για την αυτοαποτελεσματικότητα” (self-efficacy beliefs). Δεν πρόκειται για μια αυτόνομη, αυθύπαρκτη έννοια, αποκομμένη από τις αντιλήψεις του ατόμου, αλλά ορίζεται σε σχέση με αυτές.

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας θεμελιώθηκε από τον Bandura (1977) στο πλαίσιο της ευρύτερης θεωρίας της κοινωνικής μάθησης, μια θεωρία που επικεντρώθηκε στην αλληλεπίδραση των σχέσεων μεταξύ ατομικών, συμπεριφορικών και περιβαλλοντικών παραγόντων και την επίδραση αυτών στη διαδικασία της μάθησης. Ειδικότερα, ο Bandura όρισε την αυτοαποτελεσματικότητα ως τις εκτιμήσεις του ατόμου αναφορικά με την ικανότητα του να οργανώνει και να εκτελεί ένα σχέδιο δράσης για την επίτευξη προκαθορισμένων επιπέδων επίδοσης και επεσήμανε ότι η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας ενός ατόμου συνδέεται άμεσα με τη συμπεριφορά του και την έκβαση αυτής (Bandura, 1977).

Πιο εξειδικευμένα, το μοντέλο των Tschannen-Moran και Hoy (2001) υποστηρίζει ότι η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αποτελείται από τρία βασικά συστατικά: τις διδακτικές στρατηγικές, τη διαχείριση της σχολικής τάξης και τη δραστηριοποίηση των μαθητών.

Πολύ συχνά, η έννοια της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μελετάται παράλληλα με την εξουθένωση των εκπαιδευτικών αλλά και το εργασιακό στρες. Η πλειοψηφία των θέσεων που έχουν διατυπωθεί στη διεθνή βιβλιογραφία υποστηρίζει την αρνητική συσχέτιση που παρατηρείται ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική εξουθένωση. Αναλυτικότερα, Οι Skaalvik και Skaalvik (2010), εντόπισαν μια ισχυρή σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Τόσο η συναισθηματική εξάντληση όσο και η αποπροσωποποίηση ήταν αρνητικά συσχετισμένες με την αυτοαποτελεσματικότητα. Οι ίδιοι ερευνητές σε μια προηγούμενη έρευνά τους Skaalvik και Skaalvik (2007) υποστήριξαν ότι η χαμηλή

αποτελεσματικότητα διαχείρισης της τάξης αυξάνει το εργασιακό στρες το οποίο μπορεί να αυξήσει τη συναισθηματική εξάντληση, καθώς και την αποπροσωποποίηση.

Οι Brissie, Hoover-Dempsey, και Bassler (1988) βρήκαν ότι ο βαθμός της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μπορεί να προβλέψει το επίπεδο της επαγγελματικής τους εξουθένωσης. Οι Friedman και Farber (1992) ανακάλυψαν ότι οι δάσκαλοι που θεωρούσαν τους εαυτούς τους λιγότερο ικανούς στη διαχείριση της τάξης και της πειθαρχίας είχαν υψηλότερο βαθμό εξουθένωσης, σε σχέση με τους συναδέλφους τους που διαθέτουν περισσότερη αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους σε αυτό τον τομέα.

Σε γενικές γραμμές, συνεπώς, αναφέρεται ότι η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί παράγοντα πόρων, και ότι το εργασιακό στρες μπορεί να λειτουργήσει μεσολαβητικά μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης (Schwarzer & Hallum, 2008). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί, με χαμηλή γενική αυτοαποτελεσματικότητα, ενδέχεται να είναι περισσότερο ευάλωτοι για μια σειρά δυσμενών γεγονότων, όπως ανάπτυξη εργασιακού στρες και, μετέπειτα, επαγγελματικής εξουθένωσης. Τέλος, έχει επιβεβαιωθεί ότι ο παράγοντας της αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να προβλέψει το εργασιακό στρες, το οποίο, με τη σειρά του, διαμορφώνει πρόσφορο έδαφος για την επαγγελματική εξουθένωση (Αμαραντίδου, 2010).

Διάρθρωση Διπλωματικής Εργασίας

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε δύο κυρίως μέρη, δηλαδή στο Βιβλιογραφικό και στο Ειδικό μέρος. Εκκινώντας από το πρώτο μέρος, αυτό της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, ο αναγνώστης αναμένεται να έρθει σε επαφή με τις βασικότερες υπό μελέτη έννοιες. Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης, σχολιάζεται διεξοδικά η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, μέσα από την σταχυολόγηση και παράθεση ευρημάτων διεθνών και εγχώριων ερευνών. Ειδικότερα, ο όρος της αυτοαποτελεσματικότητας προσδιορίζεται εννοιολογικά, περιγράφονται οι κύριοι διαμορφωτικοί παράγοντες της έννοιας και παρατίθενται οι πυρηνικές λειτουργικές διαδικασίες της. Ξεχωριστή μνεία στο κεφάλαιο αυτό γίνεται για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεδομένου ότι καταγράφονται οι πεποιθήσεις αυτών και οι πυρηνικές πηγές διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας τους.

Κατόπιν, στο δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, αναλύονται ενδελεχώς οι όροι "άγχος" και "επαγγελματική εξουθένωση", αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς. Ιχνηλατούνται και καταγράφονται οι διατομικές διαφορές, που υπάρχουν στον εν λόγω επαγγελματικό κλάδο σχετικά με τις υπό μελέτη έννοιες, καθώς επίσης χαράσσονται και οι βασικές συνισταμένες πρόληψης και αντιμετώπισης του περιγραφόμενου συνδρόμου. Ξεχωριστό υποκεφάλαιο υπάρχει για την ελληνική περίπτωση, στο οποίο παρατίθενται εγχώριες έρευνες αναφοράς. Τέλος, προσδιορίζονται οι κύριοι διαμορφωτικοί παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών οι οποίοι χωρίζονται σε ενδογενείς και εξωγενείς.

Το τελευταίο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης καταπιάνεται με την ανεύρεση των δυαδικών σχέσεων ανάμεσα στις εξεταζόμενες παραμέτρους. Πιο αναλυτικά, εξετάζεται βιβλιογραφικά η σχέση του άγχους και της ψυχικής ανθεκτικότητας, η δυναμική σχέση μεταξύ άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς και η σχέση των τριών μεταβλητών, αυτοαποτελεσματικότητα, στρες και επαγγελματική εξουθένωση.

Κατόπιν, ακολουθεί το Ειδικό μέρος της παρούσας μελέτης. Στο μέρος αυτό, αρχικά περιγράφεται η μεθοδολογία της εν λόγω έρευνας, και ειδικότερα παρατίθενται ο σκοπός και τα τιθέμενα ερευνητικά ερωτήματα, η εφαρμοζόμενη μεθοδολογική προσέγγιση, το δείγμα έρευνας, η μέθοδος δειγματοληψίας και το ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων. Επίσης, στο ίδιο κεφάλαιο σχολιάζονται τα θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας αυτής, καθώς και τίγονται τα κύρια δεοντολογικά ζητήματα. Έπεται η περιγραφή της διαδικασίας ανάλυσης των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Το πέμπτο κεφάλαιο εμπεριέχει τα αποτελέσματα της διεξαχθείσας έρευνας. Το κεφάλαιο αυτό υποδιαιρείται σε δύο μέρη, στην περιγραφική και στην επαγωγική στατιστική ανάλυση. Ακολούθως, ο αναγνώστης θα έρθει σε επαφή με την Συζήτηση της παρούσας μελέτης και μετά με τα κύρια συμπεράσματα έρευνας. Εντέλει, υπάρχει μία ξεχωριστή ενότητα στην οποία περιγράφονται οι βασικοί περιορισμοί της έρευνας αυτής και γίνονται προτάσεις μελλοντικών ερευνών σχετικά με το αναλυόμενο θέμα. Τέλος, παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές που

χρησιμοποιήθηκαν κατά την συγγραφή αυτής της εργασίας, διαχωριζόμενες σε ξενόγλωσσες και ελληνόγλωσσες.

Μέρος Α: Γενικό Μέρος

Κεφάλαιο 1: Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών

Εισαγωγή

Η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας, στα αγγλικά "self-efficacy" (Bandura, 1986) εντάσσεται κάτω από τη θεωρητική ομπρέλα της κοινωνικο-γνωστικής θεωρίας (Bandura, 1997). Η θεωρία αυτή προσβέει την αλληλεξάρτηση και συσχέτιση της ανθρώπινης επιτυχίας τόσο με προσωπικούς - ενδοατομικούς παράγοντες, για παράδειγμα στάσεις, σκέψεις, αντιλήψεις, κ.ο.κ., όσο και με περιβαλλοντικές - εξωγενείς συνθήκες.

Ως εκ τούτου, ο Bandura (1986) έδωσε τον πρώτο ορισμό της έννοιας "αυτοαποτελεσματικότητα", σκιαγραφώντας την *"ως τις ατομικές πεποιθήσεις για τις ικανότητες οργάνωσης και εκτέλεσης εργασιών"* (Μητροπούλου, 2016, σ. 409), αντιμετώπισης δυσχερών καταστάσεων και εκπλήρωσης προσωπικών τιθέμενων στόχων. Σε κάθε άτομο, οι πεποιθήσεις αυτές διαμορφώνονται βάσει των άμεσων προσωπικών εμπειριών, των έμμεσων εμπειριών, της λεκτικής ενθάρρυνσης και της βιοφυσιολογικής και συναισθηματικής κατάστασης στην οποία βρίσκεται (Bandura, et. al., 2001).

Εντούτοις, ο όρος αντικαθίσταται συχνά με την έννοια της "αυτο-αντίληψης", στα αγγλικά self-concept (Köksal, 2009), η οποία θεωρείται γενικότερη της αυτοαποτελεσματικότητας. Ωστόσο, οι δύο αυτοί όροι σημειώνουν ποικίλες ειδοποιείς διαφορές, περιγράφοντας *"διαφορετικές πλευρές του εαυτού"* (Klassen, 2010, σ. 26). Για παράδειγμα, ενώ με τον όρο της αυτοαποτελεσματικότητας δίνονται απαντήσεις σε ζητήματα όπως *"τι μπορώ να κάνω;"*, η αυτο-αντίληψη απαντά σε υπαρξιακά και συναισθηματικά ερωτήματα, του τύπου *"πώς νιώθω; ποιος είμαι;"*. Επίσης, στην έννοια της αυτο-αντίληψης βρίσκεται συνυφασμένος και ο όρος του αυτο-συναισθήματος, στα αγγλικά "self-esteem" (Pajares & Schunk, 2001).

Τελειώνοντας, είναι άξια αναφοράς η διάκριση της εξεταζόμενης έννοιας σε τρεις κυρίαρχους τύπους. Ο πρώτος αφορά την ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα, ο δεύτερος την κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα και ο τρίτος τη συναισθηματική, (Bandura, et al., 2001), με την οποία καταπιάνεται κι η συγκεκριμένη μελέτη.

1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση

Όπως προαναφέρθηκε, η έννοια "αυτοαποτελεσματικότητα" εδράζεται πάνω στην κοινωνικο-γνωστική θεωρία του Bandura (1986). Αφορμή για την διατύπωση του όρου στάθηκε η επιθυμία καταγραφής των μοντέλων κατανόησης του φαινομένου εξουθένωσης, στα αγγλικά "burnout" (Henson, 2002). Αρχικά, λοιπόν, η αυτοαποτελεσματικότητα όριζε *"την πεποίθηση, με την οποία το άτομο μπορεί να ολοκληρώσει ένα έργο, έχοντας το ανάλογο προσδοκώμενο αποτέλεσμα"* (Bandura, 1977, σ. 193). Επιπλέον, η έννοια περιέγραφε και την πίστη του ατόμου στις ικανότητές του, αναφορικά με την οργάνωση και εκτέλεση της πορείας των ενεργειών του, ώστε να φθάσει στο προσδοκώμενο αποτέλεσμα (Bandura, 1977).

Έκτοτε, η έννοια υπέστη διαφοροποιήσεις, προσθέσεις και τροποποιήσεις. Αναλυτικότερα, ο Bandura (1986) ισχυρίστηκε ότι η εξεταζόμενη έννοια συνιστά το σύνολο των αντιληπτικών κρίσεων του ατόμου, χρησιμοποιούμενες για τον προγραμματισμό και την εκτέλεση ενεργειών. Έτσι, η έννοια διαφοροποιήθηκε σε επίπεδο πλαισίου αναφοράς, καθώς χρησιμοποιήθηκε για την απόδοση του ατόμου στην καθημερινότητα του (Bandura & Locke, 2003).

Κατόπιν, ο Bandura (1997) προχώρησε την σκέψη του για την αυτοαποτελεσματικότητα, εντάσσοντας και συναισθηματικές παραμέτρους. Ειδικότερα, επεσήμανε ότι ο όρος σχετίζεται στενά με τις ατομικές πεποιθήσεις του καθενός αναφορικά με *"την αντιμετώπιση στρεσογόνων και άλλων δύσκολων καταστάσεων"* (Bandura, 1997, σ. 587). Βάσει αυτού, οι ισχυρές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας ενός ατόμου ορίζουν και λιγότερο στρεσογόνα συναισθήματα και αντιστρόφως. Επομένως, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η έννοια *"οριοθετείται από το σύνολο των προσδοκιών του ατόμου αναφορικά με την επιτυχία διεκπεραίωσης ενός έργου"* (Bandura, 1997, σ. 589).

Δεδομένου ότι οι προσδοκίες ενός ατόμου διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην αυτοαποτελεσματικότητα του (Bandura, 1986), κατανοεί κανείς τη στενή σχέση που αποδόθηκε στις δύο αυτές έννοιες. Ειδικότερα, οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας συνδέονται *"με διαφορετικούς τομείς λειτουργίας του ατόμου και αφορούν μια ικανότητα για ένα συγκεκριμένο έργο ή κατάσταση"* (Klassen, 2008, σ. 98), λειτουργώντας ως ρυθμιστικοί παράγοντες αγχογόνων συνθηκών. Οι προσδοκίες ακόμη δύναται να επηρεάσουν *"την ψυχική υγεία, την ευημερία και την ισορροπία του ατόμου"* (Betoret, 2006, σ. 522).

Ακόμη, είναι άξια αναφοράς η διαφοροποίηση ανάμεσα στις έννοιες "αυτοαποτελεσματικότητα" και "αυτοαντίληψη" (Καλαντζή – Αζίζι, 2002). Η δεύτερη έννοια περιέχει συναισθηματικές προεκτάσεις και διαφέρει σημαντικά σε ένταση και επίπεδο αναφοράς (Zimmerman, 2000). Πρόκειται για μία γενικότερη έννοια έναντι της εξεταζόμενης. Τέλος, μέσω της εργασίας αυτής, τονίζεται ότι *"το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζεται με τον βαθμό δυσκολίας μιας επιτεύξιμης δραστηριότητας"* (Γαλάνη, 2010, σ. 33).

1.2 Διαμορφωτικοί παράγοντες

Η υποενότητα αυτή σχολιάζει διεξοδικά τις ποικίλες πηγές διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας του κάθε ατόμου. Πιο ειδικά, οι εκάστοτε προσωπικές πεποιθήσεις συνιστούν προϊόντα συγκερασμού τόσο βιολογικών όσο και περιβαλλοντικών παραγόντων. Με άλλα λόγια, οι απόψεις ενός ατόμου μπορεί να τροποποιηθούν βάσει των οικογενειακών, φιλικών ή και κοινωνικών ερεθισμάτων (Δήμου, 2002). Το άτομο, δεδομένης της ηλικίας και της υφιστάμενης κατάστασής του, *"αναλαμβάνει στην καθημερινότητά του και αντίστοιχους ρόλους"* (Bandura, 1997, σ. 100). Στο σημείο λοιπόν αυτό είναι σημαντικό να σταχυολογηθούν, και εν συνεχεία, να αναλυθούν συνοπτικά, οι κυρίαρχες *"πηγές διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου"* (Κολιάδης, 2003, σ. 76). Σύμφωνα με τους ερευνητές (Bandura, 1986; Pajares, 1996), οι βασικοί διαμορφωτικοί παράγοντες είναι:

- ✓ η κοινωνική πειθώ
- ✓ οι προσωπικές εμπειρίες του ατόμου,
- ✓ οι εμπειρίες του μέσω προτύπων και
- ✓ η σωματική και συναισθηματική διέγερσή του

1.2.1 Κοινωνική πειθώ

Ο όρος απαντάται και ως *"λεκτική πειθώ"*, στα αγγλικά *"verbal persuasion"* (Alrajhi, et al., 2015). Με την έννοια αυτή σκιαγραφείται ο διαμορφωτικός παράγοντας της λεκτικής εμπύχωσης, με άλλα λόγια της προσληφθείσας *"ενίσχυσης και υποστήριξης του ατόμου, από τον κοινωνικό του περίγυρο και τα άτομα συναναστροφής του"* (Τσιάντου, 2011, σ. 35). Η ενέργεια αυτή επιτυγχάνεται μέσω της λεκτικής οδού,

δηλαδή τα λεγόμενα δύναται να πείσουν έναν άνθρωπο *"τόσο για τις ικανότητες του όσο και για την πιθανή επιτυχία ενός έργου"* (Bandura, 1997, σ. 60). Η σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, αυτοαποτελεσματικότητα και κοινωνική πειθώ, είναι ισχυρή και γραμμικώς ανάλογη. Αναλυτικότερα, όσο πιο έμπιστη είναι η κοινωνική πηγή στήριξης, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες επηρεασμού της αυτοαποτελεσματικότητας του εν λόγω ατόμου. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, σαν παράδειγμα κοινωνικής πειθούς (Πούλου, 2015) εκλαμβάνεται η θετική ενίσχυση και ανατροφοδότηση από άτομα ηγεσίας (διευθυντές, προϊσταμένους), από γονείς και από την εν γένει κοινωνία.

1.2.2 Προσωπικές εμπειρίες

Ο όρος αυτός συνιστά το σύνολο των παρελθουσών και υφισταμένων εμπειριών ενός ατόμου (Barasci, 2016). Οι εμπειρίες αυτές άλλοτε μειώνουν και άλλοτε αυξάνουν *"το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου"* (Γαλάνη, 2010, σ. 42), επηρεάζοντας συνάμα και τις τιθέμενες προσδοκίες για το εγγύς μέλλον. Πιο ειδικά, η σχέση, και εδώ, ανάμεσα στις εξεταζόμενες μεταβλητές, αυτοαποτελεσματικότητα και ατομικές εμπειρίες, είναι επίσης γραμμικά ανάλογα. Επομένως, η επιτυχής έκβαση προσωπικών έργων και η εκπλήρωση ατομικών στόχων, δημιουργούν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στο άτομο (Bandura, 1997). Ισχύει βέβαια και το αντίθετο.

Είναι σημαντικό να τονίσει κανείς ότι, το κατά πόσο θα επηρεάσουν οι προσωπικές εμπειρίες ενός ατόμου την αυτοαποτελεσματικότητά του, εξαρτάται *"από την ερμηνεία που θα δοθεί στις αποτυχίες και τις επιτυχίες του"* (Bandura, 1997, σ. 78). Άλλες επίσης σημαντικές συνιστώσες θεωρούνται οι ήδη κατεκτημένες αντιλήψεις του ατόμου, το μέγεθος του προσωπικού έργου, η *"ικανότητα ανάκλησης εμπειριών, η πρόοδος και οι παράγοντες περίστασης"* (Χάιτα, 2018, σ. 32). Εξειδικεύοντας στους εκπαιδευτικούς, ως προσωπική εμπειρία, μπορεί να νοηθεί η ατομική διδακτική επίτευξη στόχων, που λειτουργεί ως κινητήριο μοχλός της αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

1.2.3 Εμπειρίες μέσω προτύπων

Η έννοια των προσωπικών εμπειριών μέσω προτύπων, στα αγγλικά *"vicarious experiences"* (Chan, 2004), περιγράφει το βαθμό επίδρασης των σημαντικών άλλων -

οικείων ενός ατόμου στην αυτοαποτελεσματικότητα και τις πεποιθήσεις του. Αναλυτικότερα, μέσα από τις έμμεσες εμπειρίες, το άτομο δύναται να επηρεαστεί καταλυτικά, με αποτέλεσμα να μιμηθεί πράξεις, κινήσεις και στάσεις άλλων ανθρώπων. Τα άτομα αυτά, συνήθως, ανάγονται σε κοινωνικά πρότυπα (Bandura et al., 2001) για τους υπόλοιπους ανθρώπους. Συνεπώς, το άτομο, μέσω της παρατήρησης ενός προτύπου, βιώνει ισχυρά συναισθήματα, *"που επιδρούν στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας του"* (Χάιτα, 2018, σ. 33). Οπότε και εδώ, υπάρχει θετική αναλογία ανάμεσα στις δύο μεταβλητές. Παραδείγματα κοινωνικών προτύπων μπορεί να συναντήσει κανείς πολυάριθμα, από τον τόπο εργασίας του μέχρι τα Μ.Μ.Ε. Στην εξεταζόμενη περίπτωση λόγου χάρη, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, μέσω της διαδικασίας παρατήρησης μιας υποδειγματικής διδασκαλίας ενός συναδέλφου, μπορεί να ταυτιστεί μαζί του, *"επηρεάζοντας έτσι ριζικά και την διδακτική του αυτοαποτελεσματικότητα"* (Πούλου, 2015, σ. 135).

1.2.4 Σωματική και συναισθηματική διέγερση

Εντέλει, ο τελευταίος διαμορφωτικός παράγοντας αυτοαποτελεσματικότητας θεωρείται η σωματική και συναισθηματική διέγερση του ατόμου (Bandura, 1997). Ο παράγοντας αυτός συνοψίζει όλα εκείνα τα συναισθήματα και τα σωματικά ερεθίσματα που βιώνει ένα άτομο, κατά τη διάρκεια πραγμάτωσης ενός έργου (Bandura, 1997). Τα ψυχοσωματικά αυτά ερεθίσματα δύναται λοιπόν να *"επηρεάσουν σημαντικά τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου"* (Χάιτα, 2018, σ. 34). Στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών για παράδειγμα, βιώνονται συνήθως αισθήματα στρες, άγχους, ματαίωσης, απογοήτευσης, κούρασης και πολλά ακόμη. Τα συναισθήματα αυτά, τις περισσότερες φορές, τείνουν να μειώνουν τις πεποιθήσεις και το επίπεδο διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να εμφανίσουν *"περισσότερες πιθανότητες εγκατάλειψης του διδακτικού τους έργου"* (Χάιτα, 2018, σ. 34).

1.3 Λειτουργικές διαδικασίες

Τόσο η διεθνής (Bandura, 1997; Pajares & Schunk, 2001) όσο και η εγχώρια (Καλαντζή - Αζίζι, 2002· Κολιάδης, 2003) βιβλιογραφία επισημαίνει ότι οι

προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας ενός ατόμου δύναται να επηρεάσουν, ακόμη και να, ρυθμίσουν την συμπεριφορά του, μέσω συγκεκριμένων διαδικασιών. Οι διαδικασίες αυτές είναι (Μπρούζος, 2004):

- ✓ οι γνωστικές διαδικασίες,
- ✓ οι συναισθηματικές διαδικασίες,
- ✓ οι διαδικασίες παρώθησης, και
- ✓ οι διαδικασίες επιλογής στόχου

1.3.1 Γνωστικές/ νοητικές διαδικασίες

Οι γνωστικές διαδικασίες περιγράφουν την προσωπική αντίληψη του κάθε ατόμου, αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα του. Οι νοητικές αυτές διαδικασίες δύναται να επηρεάσουν *"το γνωστικό υπόβαθρο, τη σκέψη, τους στόχους και τα κίνητρα του ατόμου"* (Κολιάδης, 2003, σ. 46). Πιο ειδικά, παρατηρείται ότι, συνήθως, οι άνθρωποι καταπιάνονται με καταστάσεις και ενέργειες, που ενέχουν *"υψηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, διότι αισθάνονται πιο σίγουροι και σταθεροί για την επίτευξη του έργου"* (Bandura, 1997, σ. 103). Επιπλέον, έχει σημειωθεί ότι ένα άτομο, που δεν αμφισβητεί την αυτοαποτελεσματικότητά του, τείνει να διαχειρίζεται *"καλύτερα απροσδόκητες καταστάσεις"* (Μαλικιώση - Λοΐζου, 2003, σ. 299). Το ίδιο άτομο, ακόμα, διαμορφώνει τέτοιες ευκαιρίες, τις οποίες θα μπορέσει να διαχειριστεί επιτυχώς. Το αντίθετο συμβαίνει με τα άτομα που διαθέτουν *"χαμηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας"* (Χάιτα, 2018, σ. 28). Αυτά θέτουν, τέλος, χαμηλούς στόχους, παρουσιάζουν έλλειψη επιμονής στο έργο και αποθαρρύνονται από τυχόν προβλήματα και δυσχέρειες (Bandura, 1997).

1.3.2 Συναισθηματικές διαδικασίες

Ο Bandura (1997) τόνισε ότι οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας ενός ατόμου επηρεάζονται καθοριστικά από τον συναισθηματικό του κόσμο. Ειδικότερα, όσοι διαθέτουν χαμηλά ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας, *"βιώνουν αρνητικά συναισθήματα όπως ανασφάλεια, αμφιβολία και αρνητισμό"* (Χάιτα, 2018, σ. 29). Αντίθετα, τα άτομα που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, διαθέτουν και εκδηλώνουν υψηλά ποσοστά αισιοδοξίας και θετικής στάσης (Καλαντζή- Αζίζι, 2002). Συνεπώς, παρατηρείται ότι άτομα, με *"υψηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας"* (Χάιτα, 2018, σ. 29), εκδηλώνουν θετικότερη διάθεση και

διαχειρίζονται καλύτερα το άγχος και τα δυσμενή συναισθήματα (Καλαντζή-Αζίζι, 2002).

1.3.3 Διαδικασίες παρώθησης

Ο Bandura (1997) συσχετίζει τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας με ορισμένες γνωστικές θεωρίες κινήτρων, και πιο ειδικά με τη θεωρία της απόδοσης αιτιών (Ross, 1994). Η θεωρία αυτή ορίζει ότι τα εκάστοτε *"κίνητρα και συμπεριφορά των ατόμων επηρεάζονται από τις ερμηνείες που χρησιμοποιούν για τον εαυτό τους ή τους άλλους"* (Poulou, 2007, σ. 206). Επομένως, όσα άτομα χαρακτηρίζονται από υψηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, *"αποδίδουν τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες τους σε παράγοντες"* (Χάιτα, 2018, σ. 30) που μπορούν να διαχειριστούν και να τροποποιήσουν κατά το δοκούν. Από την άλλη, άνθρωποι, με χαμηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, αποδίδουν την επιτυχία ή αποτυχία τους *"σε παράγοντες που δεν μπορούν να ελέγξουν, όπως η τύχη"* (Χάιτα, 2018, σ. 30).

1.3.4 Διαδικασίες επιλογής στόχου

Τέλος, βάσει της θεωρίας του Bandura (1997), οι υψηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας ωθούν τα άτομα να θέτουν και υψηλούς στόχους. Από την άλλη, οι χαμηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας σηματοδοτούν αμφισβήτηση των ατομικών ικανοτήτων και αίσθημα αβεβαιότητας και άγχους. Μάλιστα, η έρευνα των Bandura et al. (2001) φανέρωσε ότι *"οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας μπορούν να επηρεάσουν ακόμα και τις επαγγελματικές επιλογές, επεμβαίνοντας έτσι στην καθημερινότητα των ατόμων"* (σ. 204).

1.4 Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Εισαγωγή

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει απασχολήσει, εδώ και δεκαετίες, πολλούς ερευνητές. Με τον όρο *"αυτοαποτελεσματικότητα"* των εκπαιδευτικών (Aaronsen, et al., 2007) περιγράφεται η αντίληψη σχετικά με τον βαθμό ικανότητας της διδασκαλίας τους και το μέγεθος επιρροής τους στην ανάπτυξη και επίδοση των μαθητών τους (Almadi, et al., 2012). Επιπρόσθετα, με την εν λόγω έννοια

περιγράφεται επίσης η πεποίθηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ικανότητα *"σχεδιασμού, υλοποίησης, οργάνωσης και επιτυχούς ολοκλήρωσης του διδακτικού τους έργου"* (Hart & Heaver, 2013, σ. 31). Ακόμη, στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εντάσσεται και η αντίληψη αυτών όσον αφορά την ικανότητα ενίσχυσης της συμμετοχικής και γνωστικής προόδου των μαθητών τους (Kalyva, 2013). Συνεπώς, η αναγκαιότητα μελέτης της έννοιας αυτής είναι αυξημένη, δεδομένου ότι μία ενδεχόμενη διδακτική αποτυχία του εκπαιδευτικού μπορεί να συσχετιστεί άμεσα τόσο με τη μείωση των προσωπικών του προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας όσο και με αρνητικές μαθητικές επιδόσεις στο μέλλον (Leontopoulou, 2013).

1.4.1 Πεποιθήσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Σωρεία ερευνών, τόσο παλαιότερων όσο και πιο σύγχρονων, έχουν τονίσει την σπουδαιότητα των πεποιθήσεων διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Gibson & Dembo, 1984; Moore, 1990; Fives, 2003, Masten, 2011). Οι Tivikeli et al. (2015) επισημαίνουν ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αυτών *"επηρεάζουν καταλυτικά τους στόχους, τη διδασκαλία, την εφευρετικότητα, την επιμονή, τη δυναμικότητα και την ευελιξία τους σε ενδεχόμενη αποτυχία της διδασκαλίας"* (σ. 153).

Πιο ειδικά, έχει αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν *"υψηλά επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, θέτουν διαχρονικά υψηλούς στόχους"* (Côté & Hideg, 2011, σ. 60), εισάγοντας συνάμα καινοτόμες και περισσότερο παραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας για τους μαθητές τους. Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών με τέτοιους υψηλούς στόχους είναι συγκεκριμένα. Πιο ειδικά, οι εκπαιδευτικοί αυτοί φαίνεται να είναι περισσότερο *"ευέλικτοι, διαλλακτικοί, όχι τόσο αυστηροί και άκαμπτοι"* (Bandura, 1997, σ. 130). Επιπλέον, αφιερώνουν περισσότερο, από τον αναμενόμενο, χρόνο σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Το κανονιστικό αυτό πλαίσιο φαίνεται να βρίσκει κυρίως εφαρμογή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς με υψηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας (Κούκου, 2017).

Αντίθετα, έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί, με μειωμένα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, συνήθως θέτουν και ανάλογους χαμηλούς στόχους διδασκαλίας (Μπρούζος, 2004). Ένας τέτοιος εκπαιδευτικός, συνήθως, δεν επενδύει

ενέργεια ή χρόνο στους μαθητές του, οδηγώντας τους σε χαμηλές επιδόσεις. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχει βρεθεί ότι είναι αποδέκτες αρνητικής ανατροφοδότησης για τη διδασκαλία τους (Trotter-Mathison & Skovholt, 2014).

Πρόσφατες έρευνες σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο σε Νηπιαγωγεία (Λεονταρή και συν., 2000) όσο και Δημοτικά σχολεία (Leontopoulou, 2010), διερεύνησαν το υπό εξέταση φαινόμενο της διδακτικής τους αυτοαποτελεσματικότητας. Στις μελέτες αυτές, βρέθηκε ότι *"οι εκπαιδευτικοί, με υψηλές προσδοκίες διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, συνεργάζονται και εμπλέκουν συχνά τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία"* (Leontopoulou, 2010, σ. 381). Η συνεργατική αυτή σχέση φαίνεται να είναι πολύτιμη και προσοδοφόρα για την εν γένει μαθησιακή πράξη. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί δύναται να ενισχύσουν τα κίνητρα μάθησης των παιδιών, αυξάνοντας παράλληλα και την επίδοσή τους.

Εν κατακλείδι, όσοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκδηλώνουν υψηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας (Λάμπρου, 2017), φαίνεται να επιστρατεύουν την θετική ενίσχυση των μαθητών τους (αμοιβές, έπαινοι) και να στηλιτεύουν την χρήση των τιμωριών ή της επίκρισης (Bandura, 1997). Τα χαρακτηριστικά τους, τέλος, είναι συγκεκριμένα, όπως η επικοινωνιακή τους αύρα, η καλή διάθεση, η προώθηση του διαλόγου και η προάσπιση της δημοκρατίας (Λάμπρου, 2017).

1.4.2 Πηγές διαμόρφωσης αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών

Σε προηγούμενο υποκεφάλαιο της παρούσας μελέτης, έγινε λόγος για τις γενικές πηγές διαμόρφωσης των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας. Η εργασία αυτή, θέλοντας να εξειδικεύσει στον εργασιακό κλάδο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έρχεται να περιγράψει παρακάτω τις κυρίαρχες τέσσερις πηγές που δύναται να επηρεάσουν τη διαμόρφωση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας αυτών των ατόμων (Klassen & Chiu, 2010). Οι πηγές αυτές είναι η διδακτική εμπειρία των ίδιων και των συναδέλφων τους, οι ψυχοσυναισθηματικές τους εμπειρίες και η κοινωνική πειθώ στο σχολείο (Tschannen- Moran, et al., 1998).

Εκκινώντας από τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αυτή απαρτίζεται από ένα σύνολο παραγόντων όπως η επιτυχία, ο πειραματισμός, οι στόχοι και τα έργα (Tsigilis, et al., 2007). Από την άλλη, η διδακτική εμπειρία των συναδέλφων των εκπαιδευτικών αυτών λειτουργεί ως

πρότυπο (Bandura, 1997), επηρεάζοντας τους βαθύτατα και ενισχύοντας τη διδακτική τους αυτοπεποίθηση.

Έπειτα, οι ψυχοσυναισθηματικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Tsigilis, et al., 2007) αφορούν κυρίως *"τα θετικά ή τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν κατά τη διάρκεια ολοκλήρωσης ενός έργου"* (σ. 638). Οι εμπειρίες αυτές μπορούν να ενισχύσουν ή να μειώσουν σημαντικά τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αυτών. Τέλος, μιλώντας για την κοινωνική πειθώ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αυτή σχετίζεται με τα ευμενή και δυσμενή σχόλια, που ενδέχεται να δεχθούν στον σχολικό χώρο. Τα σχόλια αυτά μπορούν να *"επηρεάσουν τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα τους και την ολοκλήρωση του έργου"* (Tschannen- Moran, et al., 1998, σ. 229)

Κεφάλαιο 2: Άγχος και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών

Εισαγωγή

Βιβλιογραφικά, το άγχος (Lee, 2012) συνιστά το συναισθηματικό εκείνο φαινόμενο που βιώνει ένα άτομο σε καταστάσεις μεγάλης έντασης, απογοήτευσης, ματαίωσης ή υπέρογκου φόρτου εργασίας. Ειδικότερα, το άγχος, ή αλλιώς στρες, των εργαζομένων έχει μελετηθεί συστηματικά, προσελκύοντας διαχρονικά το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών (Kyriakou, 1987; McShane & Von Glinow, 2005). Η μελέτη του φαινομένου αυτού είναι μείζονος σημασίας, καθώς φαίνεται ότι το άγχος σχετίζεται άμεσα και αντιστρόφως ανάλογα με *"την συνολική απόδοση ενός ατόμου και την παραγωγικότητά του"* (Δανιηλίδου, 2018, σ. 42).

Μολαταύτα, η συγκεκριμένη εργασία θα εξειδικεύσει στο άγχος των εκπαιδευτικών (Liu & Ramsey, 2008), και ειδικότερα αυτών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Λεονταρή και συν., 2000), σχολιάζοντας κριτικά την σύνδεση του φαινομένου τόσο με την αυτοαποτελεσματικότητα αυτών όσο και με την επαγγελματική τους εξουθένωση. Σε γενικές γραμμές, με τον όρο "στρες" των εκπαιδευτικών νοείται η δυσμενής εκείνη *"συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από τις παρατεταμένες, ή νέες πιέσεις που δέχεται ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, υπερβαίνοντας τους πόρους προς αντιμετώπιση"* (Magnano, et al., 2015, σ. 12).

Από την άλλη, το άγχος φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Αμαραντίδου, 2010). Η έννοια αυτή σκιαγραφεί μία *«κατάσταση σωματικής και πνευματικής εξάντλησης που παρατηρείται σε ποικίλους εργασιακούς χώρους»* (Αμαραντίδου, 2010, σ. 3). Στα αγγλικά, ο όρος εμφανίζεται ως *«burnout»* (Cherniss, 1993, σ. 135). Στην περίπτωση της επαγγελματικής εξουθένωσης, το άγχος φαίνεται ότι παίζει πρωτεύοντα ρόλο, δεδομένου ότι θεωρείται αιτία και παράγοντας συντήρησης μιας τέτοιας εξουθενωτικής κατάστασης (Cordes & Dougherty, 1993). Ειδικότερα, η συγκεκριμένη μελέτη καταπιάνεται με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς η συχνότητα εκδήλωσης του εν

λόγω συνδρόμου έχει βρεθεί αυξημένη στον κλάδο αυτόν (Mansfield & Wosnitza, 2015).

2.1 Άγχος (στρες) εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Διαχρονικά, η έρευνα γύρω από το άγχος των εκπαιδευτικών έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές. Η πλειοψηφία των παρεχόμενων αποτελεσμάτων φανερώνει ότι *"το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συγκαταλέγεται ανάμεσα στα επαγγέλματα με υψηλό στρες"* (Johnson, et al., 2005). Εντούτοις, έχουν παρατηρηθεί σημαντικές διαφοροποιήσεις από χώρα σε χώρα, αναφορικά με την ένταση και τον βαθμό του άγχους των εκπαιδευτικών (McShane & Von Glinow, 2005).

Αναλυτικότερα, έρευνες στη Βόρεια Ευρώπη και Βόρεια Αμερική (Aronsson, et al., 2003), φανέρωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί, που εργάζονται ειδικά στα Δημοτικά σχολεία, συγκεντρώνουν υψηλά επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης. Στο ίδιο συμπέρασμα, για τους εκπαιδευτικούς των Νηπιαγωγείων και των παιδικών σταθμών, κατέληξε και η έρευνα των Mearns & Cain (2003). Παρόμοια, άλλες μελέτες στην Ωκεανία, δηλαδή στην Αυστραλία (Clunies-Ross, et al., 2008) και τη Νέα Ζηλανδία (Whitehead, et al., 2000), έρχονται να επιβεβαιώσουν ότι οι εργαζόμενοι παιδαγωγοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζουν πιο αυξημένα επίπεδα άγχους από τον γενικό πληθυσμό.

Στη χώρα μας, η ίδια ερευνητική θεματική έχει απασχολήσει τους σύγχρονους, αλλά και παλαιότερους, μελετητές. Ωστόσο, τα αποτελέσματα εδώ είναι ελαφρώς διαφοροποιημένα σε σχέση με τα προηγούμενα. Παλαιότερες έρευνες (Kantas, 1996; Leondari, et al., 2000) είχαν φανερώσει ότι τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών μικρότερων βαθμίδων κυμαίνονταν σε χαμηλά ποσοστά. Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας του Kokkinos (2006) έκαναν ευκρινές ότι το ποσοστό του άγχους των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης *"ήταν χαμηλότερο σε σχέση με αυτό των άλλων ευρωπαϊκών χωρών"* (σ. 27).

Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί εργάζονται λιγότερες ώρες, αισθάνονται λιγότερη σωματική κόπωση και διαθέτουν *"υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής στήριξης σε σχέση με τους ευρωπαίους συναδέλφους τους"* (Pomaki & Anagnostopoulou, 2003, σ. 543). Τέλος, σύγχρονες μελέτες έρχονται να επιβεβαιώσουν τα χαμηλά ποσοστά επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Χάιτα, 2018; Δανιηλίδου, 2018), σε σύγκριση με τους Βορειο-ευρωπαίους συναδέλφους τους. Παράδειγμα αποτελεί η έρευνα των Papastylίου et al. (2009), με την οποία διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης *"βιώνουν θετικά συναισθήματα προσωπικής ολοκλήρωσης στην εργασία τους, που τους βοηθούν να αντιμετωπίσουν τη θλίψη και την έλλειψη ικανοποίησης"* (σ. 307).

2.1.1 Διατομικές διαφορές

Αναφορικά με τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εντοπίζονται ποικίλες διατομικές διαφορές. Ειδικότερα:

- Οι παλαιότερες έρευνες των Byrne (1991) και Travers & Cooper (1996) έχουν διαπιστώσει ότι *"οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα στρες σε σύγκριση με τους γηραιότερους συναδέλφους τους"* (Travers & Cooper, 1996, σ. 208). Η διαπίστωση αυτή στηρίχθηκε στο επιχείρημα ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν ακόμη τις πρέπουσες στρατηγικές για τη μείωση του εργασιακού άγχους, ή έστω δεν είναι σε θέση να τις ενεργοποιήσουν τα πρώτα χρόνια εργασίας τους. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η μεταγενέστερη μελέτη των Antoniou et al., (2006), σύμφωνα με την οποία *"οι νεότεροι εκπαιδευτικοί εμφάνιζαν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης"* (σ. 688). Τα επίπεδα άγχους στους εκπαιδευτικούς αυτούς σχετίζονται άμεσα με την *"συναισθηματική εξάντληση τους και την απεμπλοκή τους από το επάγγελμα"* (Antoniou et al., 2015, σ. 353). Αντίθετα, η ίδια έρευνα έκανε ορατά τα υψηλά επίπεδα στρες των εκπαιδευτικών με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας, αναφορικά με την μεταβλητή *"υποστήριξη που λαμβάνεται από την κυβέρνηση"* (Antoniou et al., 2015, σ. 354).
- Αναφορικά με τον παράγοντα του φύλου, για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκδηλώνουν υψηλότερα ποσοστά άγχους σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους (Forlin, 2001). Στα ίδια υψηλά επίπεδα, φαίνεται να βρίσκεται και η δυσaráεσκεια των γυναικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, *"προερχόμενη συνήθως από τις αρνητικές συνθήκες στην τάξη και τη συμπεριφορά των μαθητών"* (Klassen & Chiu, 2010, σ. 749). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η μελέτη

των Antonίου και συνεργατών (2015), όπου και αναφέρεται το σημαντικά υψηλότερο ποσοστό άγχους των γυναικών έναντι των ανδρών, για τον κλάδο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, η έρευνα των Liu & Ramsey (2008) απέδωσε τα υψηλά επίπεδα στρες των γυναικών εκπαιδευτικών αυτών των βαθμίδων *"στη διάδραση με τους μαθητές και τους συναδέλφους, στον έντονο φόρτο εργασίας και στη πρόοδο των μαθητών τους"* (Liu & Ramsey, 2008, σ. 1181).

- Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, η έρευνα των Platsidou & Agaliotis (2008) δεν ανέδειξε συσχετιστικούς δείκτες με την εμφάνιση άγχους στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Ακόμη, ο παράγοντας *"δέσμευση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα"* (Billingsley & Cross, 1992, σ. 47) δε φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με την εμφάνιση στρεσογόνων συμπτωμάτων, για την εξεταζόμενη ομάδα εκπαιδευτικών.
- Τέλος, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η εμπειρία τους (Kilgore & Griffin, 1998) φαίνεται να αποτελούν ρυθμιστικούς παράγοντες του άγχους τους. Πιο ειδικά, οι εκπαιδευτικοί που έχουν μικρή εργασιακή εμπειρία φαίνεται να αυτοχαρακτηρίζονται ως *"ανεπαρκώς προετοιμασμένοι, απογοητευμένοι και ματαιωμένοι από τη διδασκαλία τους"* (Rosenberg et al., 1998, σ. 128). Ο ισχυρισμός αυτός αιτιολογείται από τις χαμηλές τους προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1989), αναφορικά με την εκτέλεση των καθηκόντων τους και την υιοθέτηση συγκεκριμένων ρόλων στον εργασιακό τους χώρο. Αντίθετα, όσοι έχουν μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία θεωρούν ότι εμφανίζουν *"χαμηλότερα επίπεδα άγχους"* (Fogarty et al., 1999, σ. 433), λόγω των ήδη ανεπτυγμένων τους σχημάτων για την εκτόνωση της εργασιακής απογοήτευσης και εξουθένωσης.

2.1.2 Ειδική Αγωγή

Όσον αφορά τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο πεδίο αυτό υφίστανται αρκετά αντικρουόμενα συμπεράσματα (Billingsley, 2004). Πιο ειδικά, πληθώρα ερευνών εντοπίζει *"υψηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών αυτών σε σχέση με εκείνους της Γενικής Αγωγής"* (Boe et al., 2008, σ. 29). Εντούτοις, ποικίλες άλλες μελέτες (Beck &

Gargiulo, 1983; Kyriacou, 1987; Trendall, 1989) έχουν φανερώσει ότι τα δεδομένα είναι αντεστραμμένα, με τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής να σημειώνουν χαμηλότερα ποσοστά άγχους απ' ό,τι οι συνάδελφοι Γενικής εκπαίδευσης.

Οι διαφορές αυτές αποδίδονται κυρίως στα ποικίλα *"κοινωνικά και πολιτισμικά εκπαιδευτικά πλαίσια εφαρμογής"* (Williams & Gersch, 2004, σ. 159), στα διαφορετικά εργαλεία και κλίμακες μέτρησης του άγχους και στις εκάστοτε χρησιμοποιούμενες μεθόδους έρευνας. Επιπρόσθετα, οι διαφοροποιήσεις των αποτελεσμάτων αυτών μπορεί και να εδράζονται στην εν γένει διαφορετική εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου *"άγχος"*, που δίδεται από το εκάστοτε εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Κλείνοντας, είναι σημαντικό να αναφερθεί η περίπτωση της χώρας μας. Στον ελλαδικό λοιπόν χώρο, έχουν εντοπιστεί *"χαμηλά επίπεδα άγχους στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, συγκριτικά με άλλες χώρες"* (Lazuras, 2006, σ. 207). Τα χαμηλά αυτά ποσοστά διατηρήθηκαν και σε μεταγενέστερες έρευνες, οι οποίες εξέταζαν τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Kalyva, 2013).

2.2 Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική εξουθένωση συσχετίζεται σημαντικά με τα λεγόμενα *"κοινωνικά επαγγέλματα"*, δηλαδή αυτά που συνδέονται με την κάθε είδους προσφορά υπηρεσιών (Βασιλόπουλος, 2012). Η συνεχόμενη αύξηση λοιπόν των ποσοστών άγχους, χαμηλών προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας και ματαίωσης στους επαγγελματικούς αυτούς κλάδους μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για την αύξηση του επιπέδου εξουθένωσης των εν λόγω επαγγελματιών. Επομένως, αναδύεται η σπουδαιότητα μελέτης, παρατήρησης και ανάλυσης του εξεταζόμενου φαινομένου, δηλαδή της επαγγελματικής εξουθένωσης (Αβεντισιάν – Παγοροπούλου και συν., 2002).

Μία τέτοια κατηγορία εργαζομένων θεωρούνται και οι εκπαιδευτικοί (Chang, 2009), και ιδίως αυτοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τους οποίους καταπιάνεται η ανά χείρας μελέτη. Το επάγγελμα του εκάστοτε εκπαιδευτικού είναι φύσει κοινωνικό, δεδομένου ότι καθημερινά έρχεται σε επαφή και επικοινωνία με πολλούς ανθρώπους, όπως μαθητές, συναδέλφους και γονείς. Έχει βρεθεί επίσης ότι η ομάδα των

εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης *"βιώνει υψηλά ποσοστά επαγγελματικού άγχους, με τις εκτιμήσεις για το μέγεθος και τις παραμέτρους του φαινομένου να ποικίλουν"* (Κάμτσιος & Λώλης, 2016, σ. 42). Το άγχος αυτό συνδέεται άμεσα με τις σύγχρονες οικονομικές συγκυρίες, με την υφιστάμενη επαγγελματική αβεβαιότητα και με την επικείμενη εδραίωση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Δανιηλίδου, 2018).

Επιπλέον, ένας ακόμη στρεσογόνος παράγοντας για τους εν λόγω εκπαιδευτικούς θεωρούνται οι αυξημένες *"κοινωνικές προσδοκίες για μεγαλύτερη αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση"* (Κάμτσιος & Λώλης, 2016, σ. 42). Ακόμη, ο Κάντας (1998) σημείωσε ότι *"η υπερφόρτωση ρόλων, οι εργασιακές συνθήκες, η επαγγελματική ανάπτυξη, η έλλειψη πόρων, οι σχέσεις με συναδέλφους/ γονείς και οι χαμηλές αποδοχές"* είναι μερικοί μόνο από τους παράγοντες που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε εξουθένωση (σ. 11).

Ως εκ τούτου, η εξουθένωση μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε δυσμενή σωματική και ψυχική κατάσταση, σε βίωση συναισθημάτων ματαίωσης και απογοήτευσης από το επάγγελμά τους και σε *"υψηλό βαθμό απουσιών από την εργασία τους"* (Μούζουρα, 2005, σ. 33). Αυτό, με τη σειρά του, έχει ως άμεσο αποτέλεσμα τη μείωση της ψυχολογικής ευημερίας των εκπαιδευτικών και την ελάττωση της επαγγελματικής τους ικανοποίησης (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Άλλες βαρύνουσες σημασίας προεκτάσεις του φαινομένου της εξουθένωσης είναι *"η μεγάλη ψυχολογική εμπλοκή του εκπαιδευτικού"* (Αμαραντίδου, 2010, σ. 5) και η προσωπική ευθύνη για την ευημερία και την πρόοδο των μαθητών. Η εξουθενωτική αυτή κατάσταση, κάποιες φορές, ξεφεύγει των πλαισίων *"της απλής εναπόθεσης ενέργειας και εργασιακής όρεξης και έχει ως απόρροια τη συναισθηματική κόπωση των εκπαιδευτικών"* (Cooper, et al., 2001, σ. 80).

Εντούτοις, ο Farber (2000) τόνισε ότι η λεγόμενη επαγγελματική εξάντληση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συνιστά ένα *"ευρύτερο κοινωνικό πρόβλημα, αλλιώς μια έλλειψη αίσθησης αποστολής και ανήκειν σε μία ευρύτερη κοινότητα"* (σ. 679). Τέλος, μία ακόμη έρευνα, που επιβεβαίωσε την ύπαρξη υψηλών ποσοστών άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης του εξεταζόμενου κλάδου, ήταν αυτή που πραγματοποιήθηκε από το Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας (2000). Η μελέτη αυτή ανέδειξε σημαντικά προβλήματα των

σύγχρονων εκπαιδευτικών των μικρότερων βαθμίδων, όπως το στρες και την εργασιακή εξάντληση.

Υπάρχουν ποικίλοι τρόποι και χώροι, μέσα τους οποίους μπορεί να εκδηλωθεί η επαγγελματική εξουθένωση των αναλυόμενων εκπαιδευτικών. Η εξουθένωση δηλαδή μπορεί να εκδηλωθεί τόσο μέσα στο σχολικό περιβάλλον όσο και έξω από αυτό (Κάντας, 2001). Τα πιο συνηθισμένα συμπτώματα εμφάνισης θεωρούνται *"η σύγχυση, η επιθετικότητα, η αποφευκτική συμπεριφορά και η μείωση της απόδοσης τόσο του εκπαιδευτικού όσο και των μαθητών"* (Κάντας, 2001, σ. 225). Επιπρόσθετα, έχει αποδειχθεί ότι όσοι εκπαιδευτικοί των μικρών βαθμίδων εμφανίζουν *"συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης έχουν μειωμένη ποιότητα διδασκαλίας"* (Κάντας, 2001, σ. 218). Συνακόλουθα, οδηγούνται σε χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, αυξημένη σωματική κόπωση και χαμηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας (Friedman, 2006).

Συνοψίζοντας, το εν γένει σχολικό πλαίσιο θεωρείται ένα ιδιαίτερα στρεσογόνο περιβάλλον (Ματσαγγούρας, 2003), που προκαλεί πολύ συχνά άγχος στους εργαζόμενους εκπαιδευτικούς. Το άγχος αυτό επιφέρει σωματική, ψυχολογική και συναισθηματική κατάπτωση στην επαγγελματική αυτή ομάδα, εξωθώντας τους σε εργασιακή εξουθένωση (Kafetsios, 2003). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί, και κυρίως αυτοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έρχονται αντιμέτωποι με καθημερινή πίεση και με τις αυξημένες απαιτήσεις των μαθητών και των γονέων τους. Ως εκ τούτου, καθίστανται συχνά απρόθυμοι και μη ικανοί να περατώσουν τους στόχους τόσο της σχολικής τους μονάδας όσο και τους προσωπικούς (Αμαραντίδου, 2010).

2.2.1 Πρόληψη και αντιμετώπιση επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών

Είναι δεδομένο ότι το σύγχρονο σχολείο μπορεί να λειτουργήσει επιβαρυντικά στην ψυχοσύνθεση των εκπαιδευτικών και σε συνδυασμό με *"την έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης δύναται να τους ωθήσει σε αισθήματα ανικανοποίητου και απογοήτευσης"* (Αμαραντίδου, 2010, σ. 6). Επομένως, για την απεμπόληση και υπερπήδηση αυτού, είναι ζωτικής σημασίας να γίνει λόγος για τα προσφιλέστερα μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Αρχικά, είναι επιτακτικό να ενισχυθεί συναισθηματικά και νοητικά η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, καθώς *"είναι ζωτικής σημασίας για τη δέσμευση τους τόσο στην εργασία τους όσο και στην αποδοτική διδασκαλία"* (Αμαραντίδου, 2010, σ. 6). Την τόνωση αυτή προώθησε μέσω της μελέτης του ο Shann (1998), ο οποίος σημείωσε ότι *"η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι ζωτικός σύνδεσμος στην αλυσίδα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, καθώς επηρεάζει την επαγγελματική απόδοση, τη ψυχολογική φθορά και εντέλει την επίδοση των μαθητών"* (σ. 69).

Μία ακόμη ενέργεια αντιμετώπισης του φαινομένου θεωρείται η βελτίωση *"της θετικής στάσης του εκπαιδευτικού απέναντι στο σχολικό περιβάλλον"* (Chang, 2009, σ. 206), συμπεριλαμβανομένων των υφιστάμενων εμποδίων. Άλλωστε μία θετική στάση του εκπαιδευτικού δύναται να οδηγήσει στη διαμόρφωση ενός τέτοιου σχολικού περιβάλλοντος που θα προάγει τη μάθηση περαιτέρω και θα επιδράσει θετικά στους μαθητές. Μία τέτοια θετική στάση μπορεί να κερδηθεί για τον εκάστοτε εκπαιδευτικό *"μέσω της υποστήριξης από την ηγεσία της σχολικής μονάδας, της καλής συμπεριφοράς των μαθητών, της θετικής σχολικής ατμόσφαιρας και της αυτονομίας των διδασκομένων"* (Perie & Baker, 1997, σ. 102).

Συνεπώς, είναι κοινός τόπος ότι *"το επαγγελματικό άγχος και η εξουθένωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι μία πραγματικότητα στο σημερινό σχολείο"* (Αμαραντίδου, 2010, σ. 7). Το γεγονός αυτό μπορεί να είναι επιζήμιο τόσο για τη διδακτική πράξη, όσο και για την πρόοδο των μαθητών. Ακόμη, αυτή η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να επιφέρει δυσμενείς συνέπειες για το σύνολο της κοινωνίας και στις αλληλεπιδραστικές σχέσεις των μελών της. Τούτων λεχθέντων, καταλήγει κανείς εύλογα στο συμπέρασμα ότι μία *"οργανωμένη επιστημονικά προσπάθεια διερεύνησης των αιτιών, των συνεπειών και των τρόπων αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης"* (Αμαραντίδου, 2010, σ. 7) κρίνεται αναγκαία και πρέπει να προωθείται συνεχώς.

2.2.2 Η περίπτωση της Ελλάδας

Στην υποενότητα αυτή θα επιχειρηθεί μία συστηματική επιλογή και παράθεση δεδομένων σχετικών με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εξειδικεύοντας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Με

άλλα λόγια, είναι βαρύνουσας σημασίας να μελετηθεί το κατά πόσο το φαινόμενο της εξουθένωσης έχει διεισδύσει διαχρονικά στον κλάδο των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η παρουσίαση αφορά σε αποτελέσματα που έχουν εξαχθεί από σημαντικές μελέτες, τόσο παλαιότερες (Kantas & Vassilaki, 1997, Κάντας, 2001) όσο και πιο σύγχρονες (Kokkinos et. al. 2005, Χάιτα, 2018).

Ειδικότερα, οι Kantas & Vassilaki (1997) εντόπισαν χαμηλότερα *"επίπεδα εξουθένωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών έναντι συναδέλφων σε άλλες χώρες"* (σ. 94). Το ίδιο εύρημα επιβεβαιώθηκε και αργότερα από άλλους ερευνητές (Δανιηλίδου, 2013). Στην έρευνα της Δανιηλίδου (2013) ακόμη, σε ελληνικό επίπεδο, *"οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εξέφρασαν περισσότερη προσωπική επίτευξη και αποπροσωποποίηση έναντι αυτών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης"* (σ. 122).

Εντούτοις, η μελέτη του Τσιπλητάρη (2004) ανέδειξε ότι ένα *"αμελητέο ποσοστό των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης"* (σ. 98) βιώνει το εξεταζόμενο σύνδρομο, με την πλάστιγγα να γέρνει προς το γυναικείο φύλο. Από την άλλη, η έρευνα των Κουστέλιου και Κουστέλιου (2001) φανέρωσε *"μέτριες συσχετίσεις μεταξύ του φαινομένου εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης"* (σ.132) των Ελλήνων εκπαιδευτικών μικρών βαθμίδων. Επιπλέον, η μελέτη των Παπαστυλιανού και Πολυχρονοπούλου (2007) απέδειξε ότι *"οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, που κατείχαν το πτυχίο της Παιδαγωγικής Ακαδημίας"* (σ. 299), άρα οι μεγαλύτεροι σε ηλικία, εκδήλωναν μεγαλύτερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, αυξημένο αίσθημα αποπροσωποποίησης και χαμηλό αίσθημα προσωπικής επίτευξης σε σχέση με τους νεότερους συναδέλφους, δηλαδή *"αυτούς που κατείχαν το πτυχίο των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης"* (σ. 299).

Επιπρόσθετα, οι Καΐλα και Θεοδωροπούλου (1999) επεσήμαναν ότι στη χώρα μας *"υπάρχει σύγχυση, αναφορικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως προς τις ιδιότητες που κατέχει ως εκπαιδευτικός δημόσιος υπάλληλος και πολίτης"* (σ. 9). Η υφιστάμενη αυτή κατάσταση θεωρείται πολυπαραγοντική και πρέπει να ερμηνευθεί ολιστικά, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι, κατά καιρούς, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε σύγχυση αναφορικά με *"τις αντιφατικές επιστημονικές θεωρίες και τους συγκρουσιακούς προσανατολισμούς του εκπαιδευτικού συστήματος"* (Δημητρακάκης και Μανιάτης, 2002, σ. 361). Η σύγχυση αυτή συνιστά έναν παράγοντα διαμόρφωσης αισθήματος

κόπωσης, δυσαρέσκειας και ματαιώσης, που προοδευτικά μπορεί να οδηγήσει σε εξουθένωση.

Ένας ακόμη παράγοντας που φαίνεται να εξωθεί τους Έλληνες εκπαιδευτικούς σε εξάντληση είναι η καθημερινή *"κατά συνθήκη ενσωμάτωση του στα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα, στα αναλυτικά προγράμματα και στα συνεχώς αναθεωρούμενα σχολικά εγχειρίδια"* (Δημητρακάκης και Μανιάτης, 2002, σ. 361). Η συνθήκη αυτή φαίνεται ότι δεσμεύει και επηρεάζει βαθύτατα τη διδακτική πράξη του εκπαιδευτικού. Ως εκ τούτου, σημειώνεται μία φρενήρης αύξηση των ποσοστών επαγγελματικού άγχους για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, *"με άμεσους αποτόκους τη συναισθηματική εξάντληση και την επαγγελματική τους εξουθένωση"* (Kokkinos, 2006, σ. 28). Ως απόρροια της εξουθένωσης αυτής, οι εκπαιδευτικοί αυτών των βαθμίδων βρίσκονται αντιμέτωποι με *"αισθήματα ανασφάλειας και σύγχυσης"* (Δανιηλίδου, 2018, σ. 55).

Συνοψίζοντας, εύλογα καταλήγει κανείς στη διαπίστωση ότι στη χώρα μας *"τα γενικά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς φαίνεται να κυμαίνονται από μέτρια έως χαμηλά συγκριτικά με άλλες χώρες"* (Χάιτα, 2018, σ. 82). Ωστόσο, εντοπίζεται μία σημαντική διαφοροποίηση για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτός ο κλάδος λοιπόν φαίνεται να σημειώνει χαμηλότερα ποσοστά εξουθένωσης και άγχους, συγκριτικά με τους συναδέλφους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Δανιηλίδου, 2018). Τέλος, η ίδια ομάδα εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από μέτριες προς υψηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας και αυξημένο το προσωπικό κίνητρο για προώθηση του διδακτικού έργου.

2.2.3 Διατομικές διαφορές στην επαγγελματική εξουθένωση

Μέσω της υποενότητας αυτής θα γίνει ξεχωριστή αναφορά στις διατομικές διαφορές, που εντοπίζονται στην ομάδα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι παράγοντες που έχουν βρεθεί ότι επηρεάζουν το ποσοστό εμφάνισης του συνδρόμου είναι, σε γενικές γραμμές, *"το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση και τα χρόνια προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού"* (Χάιτα, 2018, σ. 81). Αναλυτικότερα:

- **Ηλικία:** Οι Furrer et al. (2014) επισημαίνουν ότι η ηλικία του εκπαιδευτικού σχετίζεται σημαντικά με την εμφάνιση εξουθένωσης. Πιο ειδικά, έχει βρεθεί

ότι οι πιο νέοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκδηλώνουν περισσότερο συχνά εξάντληση σε σχέση με τους μεγαλύτερους συναδέλφους τους (Furrer et al., 2014). Σε αυτό το συμπέρασμα είχε καταλήξει και παλαιότερη έρευνα του Kantas (1996). Η πιο δημοφιλής βιβλιογραφικά άποψη είναι ότι *"οι εκπαιδευτικοί μεταξύ είκοσι και τριάντα ετών έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να εμφανίσουν επαγγελματική εξουθένωση"* (Farber, 2000, σ. 679).

- **Έτη προϋπηρεσίας:** για τον εν λόγω παράγοντα αναφέρονται ασαφή και συχνά αντικρουόμενα αποτελέσματα. Αναλυτικότερα, ενώ παλαιότερες έρευνες τόνιζαν ότι *"η προϋπηρεσία δεν συνιστά προβλεπτικό παράγοντα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών"* (Anderson & Iwanicki, 1984, σ. 37), η σύγχρονη βιβλιογραφία άλλοτε αποκρούει και άλλοτε επιβεβαιώνει τον ισχυρισμό αυτόν. Πιο ειδικά, στην μελέτη του Ozdemir (2007), φάνηκε ότι *"ότι ο παράγοντας της προϋπηρεσίας δύναται να επιφέρει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών αυτών"* (σ. 216).
- **Φύλο:** Το φύλο φαίνεται να συνιστά σημαντικό παράγοντα εμφάνισης εξουθένωσης στον κλάδο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Gibbs, 2009). Διαχρονικά, έχει σημειωθεί ότι υπάρχει *"μεγαλύτερη συναισθηματική κόπωση στις γυναίκες εκπαιδευτικούς απ' ό, τι στους άνδρες"* (Maslach & Jackson, 1984, σ. 326). Πιο σύγχρονες μελέτες έρχονται να επιβεβαιώσουν τον ισχυρισμό αυτόν (Χάιτα, 2018) και να δηλώσουν ότι το γυναικείο φύλο, του κλάδου αυτού, *"σε γενικές γραμμές, βιώνει υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης από τους άνδρες"* (Δανιηλίδου, 2018, σ. 91). Ωστόσο, σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκδηλώνουν *"υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης από τις γυναίκες συναδέλφους"* (Δανιηλίδου, 2018, σ. 93).
- **Οικογενειακή κατάσταση:** φαίνεται ότι και αυτή η μεταβλητή ανάγεται σε προβλεπτικό παράγοντα για την εκδήλωση του υπό εξέταση συνδρόμου. Συνεπώς, έχει βρεθεί ότι *"οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί μικρότερων βαθμίδων παρουσιάζουν χαμηλότερη επαγγελματική εξουθένωση από τους άγαμους"* (Kantas, 1996, σ. 93). Ο ισχυρισμός αυτός επιβεβαιώνεται και από άλλες

μεταγενέστερες έρευνες (Farber, 2000; Kokkinos, 2006; Gibbs, 2009; Χάιτα, 2018).

- **Άλλες παθήσεις:** Κλινικές μελέτες, τέλος, έχουν αποδείξει τον συσχετισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης των αναλυόμενων εκπαιδευτικών με άλλα σύνδρομα (Papastyliannou, et al., 2009). Τέτοιες παθήσεις μπορεί να είναι "*ο νευρωτισμός, το στρες και η χρόνια κατάθλιψη*" (Papastyliannou, et al., 2009, σ. 59).

2.2.4 Περιβαλλοντικοί παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης

Πέραν των διατομικών διαφορών, οι οποίες θεωρούνται ενδογενείς παράγοντες διαμόρφωσης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, υφίστανται και οι περιβαλλοντικοί, αλλιώς εξωγενείς παράγοντες. Μερικά παραδείγματα αυτών, για τον κλάδο των εκπαιδευτικών, είναι "*οι αυξημένες διοικητικές υποχρεώσεις, η γραφειοκρατία, η απειθαρχία και η διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών, η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς, οι δυσλειτουργικές συναδελφικές σχέσεις και η έλλειψη επαρκούς κατάρτισης*" (Δανιηλίδου, 2018, σ. 106). Οι παράγοντες αυτοί, που δεν σχετίζονται με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού αλλά με περιβαλλοντικά δεδομένα, μπορούν να πυροδοτήσουν το άγχος των εκπαιδευτικών, οδηγώντας συχνά σε εξουθένωση. Μερικές από τις παραπάνω μεταβλητές αναλύονται στη συνέχεια.

- **Εργασιακό πλαίσιο:** Έχει διαπιστωθεί ότι οι εργασιακές συνθήκες, εδώ η δομή κι η λειτουργία του εκπαιδευτικού πλαισίου, "*επηρεάζουν καταλυτικά τους τρόπους αλληλεπίδρασης των εργαζομένων εκπαιδευτικών*" (Kantas, 1996, σ. 142). Επομένως, κάθε φορά που το σχολείο και τα άτομα ηγεσίας αυτού απαξιούν την ανθρώπινη πλευρά και τον κόπο της ατομικής εργασίας, "*ο κίνδυνος της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών αυξάνεται σημαντικά*" (Παγοροπούλου και συν., 2000, σ. 106).
- **Είδος σχολικής μονάδας:** όσον αφορά την εν λόγω μεταβλητή, έχει διαπιστωθεί ότι όσοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εργάζονται "*σε σχολεία ειδικής αγωγής βιώνουν μεγαλύτερη επαγγελματική εξουθένωση από τους συναδέλφους τους που δουλεύουν σε γενικά σχολεία, χωρίς όμως να εντοπίζονται μεγάλες διαφοροποιήσεις*" (Kokkinos, 2006, σ. 122).
- **Συναδελφικές σχέσεις:** Τέλος, έχει βρεθεί ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς δεν λειτουργούν ως

προβλεπτικός ή διαμορφωτικός παράγοντας του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Χάιτα, 2018). Αντίθετα, οι δύο αυτές μεταβλητές φαίνεται να μην επηρεάζουν σημαντικά η μία την άλλη, αναφορικά με την εκδήλωση ή διαμόρφωση του υπό ανάλυση συνδρόμου.

Κεφάλαιο 3: Δυναμικές σχέσεις ανάμεσα στις παραμέτρους

Το τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας καταπιάνεται με τις υφιστάμενες παραμετρικές σχέσεις, οι οποίες αφορούν τις υπό μελέτη θεωρητικές έννοιες. Πιο επεξηγηματικά, είναι η ενότητα που σχολιάζει βιβλιογραφικά και κριτικά την συνάφεια που αναπτύσσεται ανάμεσα στους εξεταζόμενους όρους και κατά πόσο η εμφάνιση ή μη της μιας μεταβλητής επηρεάζει την ύπαρξη μιας άλλης. Ως εκ τούτου, το τρίτο κεφάλαιο υποδιαιρείται σε άλλες τρεις μικρότερες ενότητες, οι οποίες και αναλύονται στη συνέχεια.

3.1. Στρες και ψυχική ανθεκτικότητα

Βιβλιογραφικά, το άγχος/ στρες μελετάται σε συνάρτηση με τον όρο "ψυχική ανθεκτικότητα" (Arts et al., 2006). Η μελέτη αυτή μπορεί να επιτευχθεί με δύο πιθανούς τρόπους. Σαν πρώτο, η Βιβλιογραφία ορίζει τη διερεύνηση της επίδρασης του άγχους στην ψυχική ανθεκτικότητα των ανθρώπων (Δανιηλίδου, 2013), ενώ σαν δεύτερο την σχέση της ψυχικής ανθεκτικότητας στο συνολικό άγχος του κάθε ατόμου (Besevegis, 2001).

Παλαιότερη μελέτη του Bonnano (2004) φανέρωσε ότι το στρες και η ψυχική ανθεκτικότητα συνδέονται σημαντικώς αρνητικά, καθώς όσα άτομα *"έχουν βιώσει έντονα τραυματικά και στρεσογόνα γεγονότα, παρουσίαζαν χαμηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας"* (σ. 27). Επιπλέον, η ίδια έρευνα ανέδειξε τη σημασία των αγγχογόνων παραγόντων στην πρόβλεψη του επιπέδου της ψυχικής ανθεκτικότητας του ατόμου (Bonnano, 2004). Μετέπειτα έρευνα των Norris et al. (2009) εξέτασε την σχέση ανάμεσα σε άγχος/ στρες και ψυχική ανθεκτικότητα. Μέσω αυτής, φανερώθηκε ότι εάν το άτομο κατανοήσει *"την επίδραση των στρεσογόνων παραγόντων στην ψυχοσωματική του υγεία"* (Norris et al., 2009, σ. 2195), δύναται να σχεδιάσει τις κατάλληλες παρεμβάσεις, ώστε να ενισχυθεί η ψυχική του ανθεκτικότητα.

Εξετάζοντας τον δεύτερο τρόπο συσχετισμού αυτών των δύο παραμέτρων, η μελέτη των Howard & Johnson (2004) απέδειξε ότι ανάλογα με το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας, που διαθέτει ο καθένας, δύναται να προβλέψει καλύτερα το ποσοστό άγχους και στρεσογόνων παραγόντων. Οι δύο ερευνητές, μάλιστα, εξειδίκευσαν στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, φανερώνοντας ότι τα υψηλά επίπεδα ψυχικής

ανθεκτικότητας τους λειτουργούν ως προβλεπτικοί και συγκρουσιακοί παράγοντες άγχους (Howard & Johnson, 2004). Πιο αναλυτικά, ο εκπαιδευτικός εκείνος, *"που διαθέτει τα χαρακτηριστικά ενός ψυχικά ανθεκτικού ατόμου"* (Howard & Johnson, 2004, σ. 409), δύναται να αντιμετωπίσει καλύτερα και πιο εύκολο τις στρεσογόνες μαθησιακές καταστάσεις, οπότε και εμφανίζουν σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά εργασιακού άγχους.

Τέλος, ακόμη μία σχετική έρευνα ήταν αυτή που πραγματοποίησαν οι Ong και συνεργάτες (2006). Η εν λόγω μελέτη ανέδειξε τη σημασία μιας υψηλής ψυχικής ανθεκτικότητας στην γρήγορη ανάκτηση δυνάμεων για το άτομο και στην εύκολη συνύπαρξη άγχους και καθημερινότητας του (Ong et al., 2006). Στο ίδιο πνεύμα κινήθηκε και η μεταγενέστερη μελέτη των Sood et al. (2011), η οποία υποστηρίζει ότι *"τα προγράμματα ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας δύναται να βελτιώσουν την αντίσταση του ατόμου στο στρες"* (σ. 859).

Σε γενικές γραμμές λοιπόν, με όποιον από τους δύο τρόπους και αν μελετηθούν οι δύο παράμετροι, φαίνεται ότι η μεταξύ τους σχέση είναι στατιστικώς σημαντική και αρνητική (Sood et al., 2011). Επομένως, όσο υψηλότερο είναι το ποσοστό της ψυχικής ανθεκτικότητας ενός ατόμου, τόσο χαμηλότερο επίπεδο άγχους και στρεσογόνων ποσοστών θα βιώνει.

3.2. Στρες και επαγγελματική εξουθένωση

Διαχρονικά, οι δύο παράμετροι, άγχος και επαγγελματική εξουθένωση, φαίνεται να συνδέονται στενά (Whitehead & Ryba, 1995; Δημητρόπουλος, 1998), με ποικίλους τρόπους. Αρκετοί ερευνητές (Burke et al., 1996; Bria et al., 2014) υποστηρίζουν ότι η εμφάνιση εξουθένωσης είναι φυσικό επακόλουθο της υπερβολικής και συνεχούς έκθεσης του ατόμου σε εργασιακό άγχος (Maslach et al., 2001). Επίσης, η μελέτη του Chan (2003) φανέρωσε ότι τα υψηλά ποσοστά άγχους ενός ατόμου σχετίζονται σημαντικώς θετικά *"με τους παράγοντες της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης και αρνητικά με τον παράγοντα της προσωπικής επίτευξης"* (Chan, 2003, σ. 1788).

Επίσης, ένας ακόμη τρόπος συνάφειας των δύο αυτών εννοιών είναι ο προβλεπτικός. Με πιο απλά λόγια, σε έρευνά τους, οι Peiro et al. (2001) βρήκαν ότι το άγχος μπορεί να λειτουργήσει ως προβλεπτικός παράγοντας της *"εμφάνισης επαγγελματικής*

εξουθένωσης" (σ. 522). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και πολλές ακόμη μεταγενέστερες έρευνες (Μούζουρα, 2005; Feldman, 2009).

Εξειδικεύοντας στην περίπτωση του εκπαιδευτικού, υπάρχει μία σωρεία ερευνών με σημαντικά αποτελέσματα για την ανάλυση του εν λόγω θέματος. Σε παλαιότερη έρευνά τους, για παράδειγμα, οι Burke et al. (2001) εντόπισαν ότι *"τα υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους σχετίζονται με την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης"* (σ. 322). Στο ίδιο συμπέρασμα συνηγόρησαν και τα αποτελέσματα της μελέτης της Farber (2015), λίγα χρόνια μετά. Τα ερευνητικά αυτά ευρήματα έχουν οδηγήσει στη χάραξη και εφαρμογή εξειδικευμένων παρεμβάσεων, *"για την πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης"* (Διλιντάς, 2010, σ. 503). των εκπαιδευτικών. Πυρηνικός στόχος των παρεμβάσεων αυτών είναι η ελάττωση του άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στον σχολικό χώρο (Wu et al., 2007).

Μολαταύτα, είναι σημαντικό να αναφερθούν και οι έρευνες που αντιτίθενται στον παραπάνω συλλογισμό, με άλλα λόγια δεν έχουν επιβεβαιώσει την στατιστικώς σημαντική σχέση ανάμεσα σε άγχος/ στρες και επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Παλαιότερη έρευνα του Pithers (1995), λοιπόν, υποστήριξε, μέσω των αποτελεσμάτων της, ότι *"τα υψηλά επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών, στον χώρο εργασίας, δεν οδηγούν πάντα σε επαγγελματική εξουθένωση"* (σ. 173). Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και τα αποτελέσματα της μελέτης του Friedman (2000), ο οποίος επεσήμανε ότι *"υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δεν επηρεάζονται από το εργασιακό στρες, αλλά μπορεί πραγματικά να ευδοκιμούν κάτω από αυτό"* (σ. 601).

Πέραν των αντιφατικών συμπερασμάτων που παρατέθηκαν εδώ, σχετικά με το εάν το άγχος συνδέεται θετικά με την επαγγελματική εξουθένωση, είναι επιτακτικό να μελετηθεί επιπρόσθετα ο τελευταίος συλλογισμός. Με άλλα λόγια, ο παραπάνω ισχυρισμός μπορεί να οδηγήσει σε περαιτέρω έρευνα στο μέλλον, καθώς συνιστά τη βάση για ένα σημαντικό θέμα μελέτης. Μέσω αυτής της εργασίας, λοιπόν, προωθείται η διενέργεια περαιτέρω έρευνας σχετικά με την διερεύνηση των επιμέρους χαρακτηριστικών της ψυχική ανθεκτικότητας, του άγχους και της εξάντλησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μάλιστα, θα ήταν ενδιαφέρον να ερευνηθεί πώς λειτουργούν, σκέφτονται και νιώθουν οι εκπαιδευτικοί που μπορούν να προστατευθούν από τις αρνητικές επιπτώσεις του

άγχους, "σε αντίθεση με εκείνους που είναι ευάλωτοι (μη ανθεκτικοί) και υποφέρουν από τις αρνητικές συνέπειες του στρες" (Παγοροπούλου και συν., 2002, σ. 116).

3.3. Η σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με το στρες και την επαγγελματική εξουθένωση

Στην τελευταία αυτή υποενότητα, θα σταχυολογηθούν και θα παρατεθούν τα σημαντικότερα αποτελέσματα από έρευνες, τόσο εγχώριες όσο και διεθνείς, σχετικά με την σχέση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα, το άγχος/ στρες και την επαγγελματική εξουθένωση. Το υποκεφάλαιο αυτό έρχεται ως τελικό επιστέγασμα της συγκεκριμένης εργασίας, καθώς συνοψίζει τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής διερεύνησης της συνάφειας των τριών εξεταζόμενων εννοιών. Στο τέλος, ακόμη, θα γίνει ειδική αναφορά στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεδομένου ότι πρόκειται για την εργασιακή ομάδα που ερευνάται από την παρούσα μελέτη.

Πολλοί ερευνητές, βασιζόμενοι στη θεωρητική προσέγγιση του Bandura (1997) για την αυτοαποτελεσματικότητα, έχουν στοιχειοθετήσει ποικίλες παρεμβάσεις για *"την αντιμετώπιση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων, όπως το στρες, η κατάθλιψη, οι διατροφικές διαταραχές, και η κατάχρηση αλκοόλ"* (Διλιντάς, 2010, σ. 504). Ως εκ τούτου, μέσω πολλών μελετών (Klassen & Chiu, 2010; Schwarzer & Hallum, 2008; Μότη - Στεφανίδη, 2000) έχει επιβεβαιωθεί ο δυνατός δεσμός *"μεταξύ της αντιληπτής αυτοαποτελεσματικότητας με το στρες και την επαγγελματική εξουθένωση"* (Skaalvik & Skaalvik, 2010, σ. 1062).

Εξειδικεύοντας στην περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η παλαιότερη έρευνα του Ross (1998) φανέρωσε ότι *"η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητα τους μπορεί να προβλέψει τα επίπεδα στρες που αναφέρουν"* (σ. 309). Άλλη έρευνα του Bandura (1997) απέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί *"με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα στρες και αντιμετωπίζουν καλύτερα τις αγχογόνες καταστάσεις"* (σ. 82).

Στον αντίποδα αυτού του ισχυρισμού, έρχονται τα αποτελέσματα των Chwalisz και συνεργατών (1992) τα οποία υποστήριζαν ότι *"οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αντιληπτή αποτελεσματικότητα καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για την πρακτική επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον"* (σ. 381). Η ίδια έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, όσοι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν υψηλή αντίληψη

της αυτοαποτελεσματικότητας τους, συνηθίζουν να αποφεύγουν συστηματικά *"την αντιμετώπιση των αγχογόνων καταστάσεων και, αντ' αυτού, προσπαθούν να ανακουφίσουν την προσωπική τους συναισθηματική δυσφορία"* (Chwalisz, et al., 1992, σ. 381).

Οι πιο σύγχρονες μελέτες έρχονται να επιβεβαιώσουν τα παραπάνω αποτελέσματα (Παπαγιάννη - Ρέππα, 2008; Kalyva, 2013; Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Σε γενικές γραμμές λοιπόν, κοινό συμπέρασμα των σημερινών μελετών είναι ότι, για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, *"η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας τους λειτουργεί ως προβλεπτικός παράγοντας του στρες και συνάμα, η ενίσχυσή της θα μπορούσε να περιορίσει το υφιστάμενο άγχος"* (Panagopoulos et al., 2014, σ. 1719).

Συνεχίζοντας την παράθεση σημαντικών αποτελεσμάτων, σχετικά με τη σχέση αυτοαποτελεσματικότητας και εξουθένωσης, η μελέτη των Schmitz και συνεργατών (2000) απέδειξε την υπαρκτή συνάφεια και σύνδεση των δύο αυτών εννοιών. Ως εκ τούτου, έχει βρεθεί ότι ένα άτομο που διαθέτει *"χαμηλή αντιληπτή αποτελεσματικότητα, όταν εκτίθεται σε στρεσογόνους παράγοντες, είναι πιο επιρρεπές στο να βιώσει το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης"* (Μότση - Στεφανίδη, 2000, σ. 139). Από την άλλη, η Μούζουρα (2005) απέδειξε ότι ένα άτομο, που διαθέτει υψηλά επίπεδα αντιληπτής αυτοαποτελεσματικότητας, δύναται *"να αντιμετωπίσει καλύτερα τις καθημερινές στρεσογόνες προκλήσεις"* (σ. 78), χωρίς να είναι επιρρεπές στην εκδήλωση εξάντλησης. Η Μούζουρα (2005) τόνισε επίσης ότι η εμφάνιση υψηλής αυτοαποτελεσματικότητας από το άτομο συνοδεύεται συνήθως από την εκδήλωση ισχυρών κινήτρων.

Περνώντας λοιπόν στην περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι Κάμτσιος & Λώλης (2016) απέδειξαν ότι *"οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα αντιλαμβάνονται τις αντικειμενικές απαιτήσεις της διδασκαλίας ως λιγότερο απειλητικές"* (σ. 70). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα εκδηλώνουν σωρεία αμφιβολιών και επικρίσεων αναφορικά με την επαγγελματική τους απόδοση (Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Προχωρώντας τον παραπάνω συλλογισμό, οι Skaalvik και Skaalvik (2007) βρήκαν ότι *"η επιτυχής προσαρμογή των εκπαιδευτικών στις αγχογόνες απαιτήσεις περιορίζει τις πιθανότητες εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης"* (σ. 1065).

Τέλος, βάσει των παραπάνω, επιβεβαιώνεται σήμερα ότι *"η αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση"* (Σιούρλα, 2018, σ. 142). Πιο εξειδικευμένες έρευνες μάλιστα, όπως αυτή των Panagopoulos et al. (2014), διερεύνησαν τη συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης και στις τρεις υφιστάμενες συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης. Από την ενδελεχή αυτή εξέταση βρέθηκε ότι *"οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητα τους σχετίζονταν θετικά με τον παράγοντα της προσωπικής επίτευξης και αρνητικά με τους παράγοντες της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης"* (Panagopoulos et al., 2014, σ. 1717).

Συνοψίζοντας λοιπόν τα γραφόμενα αυτών των τριών υποκεφαλαίων, είναι σημαντικό να τονισθεί ότι οι τέσσερις αυτές εξεταζόμενες έννοιες, ψυχική ανθεκτικότητα/ στρες/ αυτοαποτελεσματικότητα και επαγγελματική εξουθένωση, είναι άρρηκτα συνδεδεμένες και σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά. Με λίγα λόγια λοιπόν, η αυτοαποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού δύναται να προβλέψει είτε το ποσοστό επαγγελματικής του εξουθένωσης είτε το προσωπικό του επίπεδο άγχους (Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Η ψυχική ανθεκτικότητα, από την άλλη, ενός εκπαιδευτικού, μπορεί να επηρεάσει το ποσοστό άγχους και το επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης που θα βιώσει (Bria et al., 2014). Εντέλει, το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού σχετίζεται άμεσα και θετικά με το επίπεδο της ψυχικής του ανθεκτικότητας (Διλιντάς, 2010) και την εύρεση κατάλληλων πρακτικών για την μείωση ή και απεμπόληση στρεσογόνων παραγόντων.

Εν κατακλείδι, στο κανονιστικό αυτό πλαίσιο, αναμένεται να κυμανθούν και τα αποτελέσματα από την παρούσα έρευνα, θέλοντας να επιβεβαιώσουν τα παραπάνω ευρήματα. Μέσω αυτής της επιβεβαίωσης, η συγγράφουσα ευελπιστεί να επέλθει η καλύτερη κατανόηση του ρόλου και των διαστάσεων αυτών των εννοιών στη μαθησιακή διαδικασία και στην ψυχοσύνθεση των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Μέρος Β: Ειδικό Μέρος

4. Μεθοδολογία

4.1. Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι να εξετάσει τα επίπεδα της αυτοαποτελεσματικότητας, του στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και στη συνέχεια να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και του στρες με την επαγγελματική τους εξουθένωση. Επιμέρους στόχος της έρευνας είναι να διερευνήσει το βαθμό που υπάρχει σχέση μεταξύ των κοινωνικοδημογραφικών και των εργασιακών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με την αυτοαποτελεσματικότητα, το στρες και την επαγγελματική εξουθένωση.

Έπειτα από τη διατύπωση του σκοπού της έρευνας διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα που πρόκειται να εξεταστούν κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Ποια είναι τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
2. Ποια είναι τα επίπεδα στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
3. Ποια είναι τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
4. Ποια είναι τα κοινωνικοδημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που πιθανόν σχετίζονται με την αυτοαποτελεσματικότητα;
5. Ποια είναι τα κοινωνικοδημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που πιθανόν σχετίζονται με το στρες;
6. Ποια είναι τα κοινωνικοδημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που πιθανόν σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση;

7. Υπάρχει σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και του στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και ποια είναι αυτή;
8. Υπάρχει σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και ποια είναι αυτή;
9. Υπάρχει σχέση μεταξύ του στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και ποια είναι αυτή;

4.2. Μεθοδολογική προσέγγιση

Από τη διατύπωση του σκοπού της έρευνας και των ερευνητικών ερωτημάτων, προκύπτει ότι στόχος της έρευνας είναι η καταμέτρηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των χαρακτηριστικών της αυτοαποτελεσματικότητας, του στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Έτσι, προκύπτει ότι η έρευνα προσεγγίζεται με τη χρήση της ποσοτικής μεθοδολογίας, προκειμένου να συλλεχθεί ένας όσο το δυνατόν μεγαλύτερος αριθμός δείγματος στην έρευνα. Η έρευνα ανήκει στις περιγραφικές δειγματοληπτικές έρευνες, καθώς στόχος της είναι η καταγραφή των δεδομένων και η προσπάθεια εξαγωγής συμπερασμάτων ή ακόμη και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας (Creswell, 2011).

4.3. Πληθυσμός μελέτης και μέθοδος δειγματοληψίας

Ο υπό μελέτη πληθυσμός είναι όλοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από την ειδικότητα και τον τύπο σχολείου στο οποίο εργάζονται. Το δείγμα της έρευνας προέκυψε από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε Δημοτικά σχολεία του Νομού Λάρισας καθώς και από άλλες περιοχές της χώρας. Η μέθοδος της δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε ήταν η σκόπιμη δειγματοληψία, καθώς η έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά μόνο σε αυτούς που έχουν υπηρετήσει ή υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία. Επιπλέον, το δείγμα της έρευνας προέρχεται κυρίως από εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία ενός συγκεκριμένου νομού της χώρας.

Η σκόπιμη δειγματοληψία συμβάλει σημαντικά στη συλλογή έγκυρων και αξιόπιστων δεδομένων, καθώς απευθύνεται σε συγκεκριμένη ομάδα του υπό μελέτη πληθυσμού και εξυπηρετεί αποκλειστικά τους σκοπούς της έρευνας. Επιπλέον, με τη χρήση της σκόπιμης δειγματοληψίας ο ερευνητής κερδίζει χρόνο, καθώς συλλέγει τα δεδομένα του γρήγορα και εύκολα προσδίδοντας ταυτόχρονα εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ερευνητική διαδικασία (Cohen, et al., 2017).

Στην έρευνα συμμετείχαν 204 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα σε δημοτικά σχολεία όλης της χώρας, με την πλειοψηφία αυτών να υπηρετούν στον νομό Λαρίσης.

4.4. Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού τύπου κλίμακας Likert. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 4 άξονες, όπου ο καθένας εξέταζε και έναν παράγοντα σχετικά με το στρες, την αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Αναλυτικότερα, ο πρώτος άξονας περιέχει ερωτήσεις που εξετάζουν κάποιες δημογραφικές πληροφορίες, όπως το έτος γέννησης (ερώτηση σύντομης ανάπτυξης, ο καθένας συμπλήρωνε τη χρονολογία γέννησης του), το φύλο (Άντρας, Γυναίκα), η οικογενειακή κατάσταση (Άγαμος/η, Έγγαμος/η, Διαζευγμένος/η, Χήρος/α), ύπαρξη ή όχι παιδιών (Ναι, Όχι) και αριθμός παιδιών (ερώτηση σύντομης ανάπτυξης), επιπρόσθετοι τίτλοι σπουδών εκτός του βασικού πτυχίου των εκπαιδευτικών (Όχι, Δεύτερο πτυχίο, Διδασκαλείο, Μεταπτυχιακό δίπλωμα και Διδακτορικό δίπλωμα), έτη επαγγελματικής προϋπηρεσίας (ερώτηση σύντομης ανάπτυξης), εργασιακό καθεστώς (Μόνιμος/η, Αναπληρωτής/τρια), ειδικότητα (ΠΕ70, Άλλη), μέγεθος σχολείου εργασίας (κάτω από 100 μαθητές, 100-200 μαθητές, πάνω από 200 μαθητές), τόπος σχολείου εργασίας (Πόλη, Κωμόπολη, Χωριό) και νομός εργασίας (ερώτηση σύντομης ανάπτυξης).

Στη συνέχεια, ο δεύτερος άξονας του ερωτηματολογίου εξέτασε τον βαθμό της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη συμμετοχή τους ως προς τη μάθηση των μαθητών. Οι ερωτήσεις ήταν 12 και ήταν οι εξής: «Σε τι βαθμό μπορείτε να ελέγξετε τυχόν ανάρμοστες συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης;», «Σε τι βαθμό μπορείτε να παρακινήσετε τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον;», «Σε τι βαθμό μπορείτε να κάνετε τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;», «Σε τι βαθμό μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές να εκτιμούν την αξία της μάθησης;», «Σε τι βαθμό μπορείτε να θέσετε εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος;», «Σε τι βαθμό μπορείτε να πείσετε τους μαθητές να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης;», «Σε τι βαθμό μπορείτε να ηρεμήσετε έναν μαθητή που είναι ενοχλητικός ή

κάνει φασαρία;», «Σε τι βαθμό μπορείτε να καθιερώσετε ένα σύστημα διοίκησης (διαχείρισης) της τάξης;», «Σε τι βαθμό μπορείτε να χρησιμοποιήσετε μια ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης;», «Σε τι βαθμό μπορείτε να δώσετε μια εναλλακτική εξήγηση ή ένα παράδειγμα όταν οι μαθητές δεν έχουν καταλάβει κάτι;», «Σε τι βαθμό μπορείτε να στηρίζετε τις οικογένειες των μαθητών ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;», «Σε τι βαθμό μπορείτε να εφαρμόσετε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας για να δουλέψετε με τους μαθητές σας;». Οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν μεταξύ μιας 9-βαθμης κλίμακας Likert με αριθμούς από το 1 έως το 9, ανάλογα με αυτόν που τους αντιπροσωπεύει καλύτερα. Ο αριθμός 1 αντιστοιχούσε στο Καθόλου και ο αριθμός 9 στην επιλογή «Πάρα πολύ». Οι ερωτήσεις προέρχονται από την Κλίμακα Αντιληπτικής Αποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών (Teachers' Sense of Efficacy Scale, short form - TSES), η οποία δημιουργήθηκε από τους Tschannen-Moran M. & Woolfolk Hoy A. (2001) και μεταφράστηκε και σταθμίστηκε στα Ελληνικά από τους Tsigilis N. et al. (2007). Ωστόσο, εξετάστηκε και ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha, ο οποίος βρέθηκε ότι είναι υψηλός ($\alpha = 0.911$) (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011). Η κλίμακα επιμερίζεται σε τρεις υποδιαστάσεις: «Αποτελεσματικότητα ως προς την Εμπλοκή (Κινητοποίηση) των Μαθητών - Efficacy in Student Engagement», την «Αποτελεσματικότητα ως προς τις Εκπαιδευτικές (Διδακτικές) Στρατηγικές - Efficacy in Instructional Strategies» και την «Αποτελεσματικότητα ως προς τη Διαχείριση της Τάξης - Efficacy in Classroom Management».

Ο επόμενος άξονας εξετάζει το στρες των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους κατά τη διάρκεια του τελευταίου μήνα. Οι ερωτήσεις ήταν 10 και ήταν κλειστού τύπου 5-βαθμης κλίμακας Likert. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις «Πόσο συχνά είσατε σε ένταση επειδή κάτι συνέβη απρόοπτα;», «Πόσο συχνά έχετε νιώσει αδύναμος/η να ελέγξετε τα σημαντικά πράγματα στη ζωή σας;», «Πόσο συχνά έχετε νιώσει νευρικός/η ή «στρεσαρισμένος/η»;», «Πόσο συχνά έχετε νιώσει σίγουρος/η για την ικανότητά σας να χειριστείτε τα προσωπικά σας προβλήματα;», «Πόσο συχνά έχετε νιώσει ότι τα πράγματα πάνε όπως θέλετε;», «Πόσο συχνά βρεθήκατε να μην μπορείτε να αντιμετωπίσετε όλα όσα έπρεπε να κάνετε;», «Πόσο συχνά μπορούσατε να ελέγξετε πράγματα που προκαλούσαν εκνευρισμό;», «Πόσο συχνά έχετε νιώσει ότι έχετε τον

έλεγχω των πραγμάτων;», «Πόσο συχνά έχετε θυμώσει εξαιτίας των πραγμάτων που ήταν έξω από τον έλεγχό σας;», και «Πόσο συχνά έχετε νιώσει ότι οι δυσκολίες συσσωρεύονταν σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μην μπορείτε να τις ξεπεράσετε;». Οι επιλογές των απαντήσεων ήταν «Ποτέ, Σχεδόν Ποτέ, Μερικές φορές, Αρκετά συχνά, Πολύ συχνά» και οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν αυτό που τους αντιπροσώπευε περισσότερο. Η συγκεκριμένη Κλίμακα Αντιλαμβανόμενου Στρες (Perceived Stress Scale - PSS), δημιουργήθηκε από τους Cohen S. et al. (1983) και προσαρμόστηκε στον Ελληνικό πληθυσμό από τον Καραδήμα Ε.Χ. (2007). Επιπλέον, εξετάστηκε και ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha, ο οποίος βρέθηκε ότι είναι αποδεκτός ($\alpha=0.535$) για τη διαδικασία της ανάλυσης και την εξαγωγή βασικών συμπερασμάτων (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011). Η κλίμακα αποτελείται από 6 διατυπωμένες αρνητικά ερωτήσεις και 4 θετικά.

Ο τελευταίος άξονας του ερωτηματολογίου αφορούσε στην Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach (Maslach Burnout Inventory - MBI), η οποία δημιουργήθηκε από τους Maslach C. & Jackson S.E. (1986) και ειδικότερα η Κλίμακα MBI - ES (Maslach Burnout Inventory - Educators Survey) που είναι η τροποποιημένη για εκπαιδευτικούς έκδοση των Maslach C. et al. (1996). Η προσαρμοσμένη για την Ελλάδα έκδοσή της Κλίμακας MBI - ES έγινε από τον Kokkinos C.M. (2006).

Πιο συγκεκριμένα, ο άξονας αποτελούνταν από 22 ερωτήσεις και εξέταζαν τον βαθμό της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, διερευνώντας τα συναισθήματα και τις στάσεις τους ως προς την εργασία τους. Οι ερωτήσεις ήταν οι εξής «Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία», «Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα στο σχολείο», «Είναι πολύ κουραστικό να συνεργάζομαι με πολλούς και διαφορετικούς ανθρώπους κάθε μέρα (συναδέλφους, γονείς, μαθητές)», «Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου», «ώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου», «Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο», «Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες το να εργάζομαι στενά με μ»θητές», «Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου, ιδιαίτερα προς το τέλος κάθε σχολικής χρονιάς», «Νιώθω «άδειος/α», σαν να μην έχει μείνει τίποτα μέσα μου, στο τέλος της σχολικής μέρας», «Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι μαθητές μου για όσα τους συμβαίνουν», «Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά», «Νιώθω ότι με τη διδασκαλία

μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των μαθητών μου», «Νιώθω γεμάτος/η δύναμη και ενεργητικότητα», «Μπορώ να δημιουργώ μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου», «Νιώθω ότι έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτήν τη δουλειά», «ντιμετωπίζω ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά μου», «Στο τέλος της ημέρας, νιώθω ικανοποίηση που δούλεψα στενά με τους μαθητές μου», «Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα», «Νιώθω λιγότερο ευαίσθητος/η με τους ανθρώπους από τότε που ξεκίνησα αυτήν τη δουλειά», «Με προβληματίζει ότι σταδιακά αυτή η δουλειά με κάνει συναισθηματικά πιο σκληρό/ή», «Συχνά νομίζω ότι οι μαθητές μου επιρρίπτουν ευθύνες για μερικά από τα προβλήματά τους», «Στην πραγματικότητα δε με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου». Οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν μεταξύ των επιλογών μιας 7-βαθμης κλίμακας Likert (Ποτέ, Μερικές φορές τον μήνα, Μία φορά τον μήνα, Μερικές φορές τον μήνα, Μία φορά την εβδομάδα, Μερικές φορές την εβδομάδα, Κάθε μέρα). Ωστόσο, για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των ερωτήσεων υπολογίστηκε και ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha, ο οποίος βρέθηκε να είναι ($\alpha=0.792$), υψηλός για την εξαγωγή βασικών συμπερασμάτων (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011). Η κλίμακα υποδιαιρείται σε τρεις υποδιαστάσεις: «Συναισθηματική Εξάντληση», «Προσωπική Επίτευξη» και «Αποπροσωποποίηση».

Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε ηλεκτρονικά μέσα από την εφαρμογή www.googledocs.gr και παρατίθεται στον ιστότοπο:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfiRySkYkX0TLIPr2ZhWLSdQCYpCNe8t0NwRiw-6Ga_9nkhqw/viewform

4.5. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Ο ερευνητής κατά την ερευνητική διαδικασία οφείλει να λαμβάνει υπόψη του δύο σημαντικά κριτήρια τα οποία συμβάλουν σημαντικά στην ουσιαστική διεξαγωγή της έρευνας του και τη διεκπεραίωσή της. Τα κριτήρια αυτά είναι η εγκυρότητα και η αξιοπιστία, τα οποία θα πρέπει να εξασφαλίζονται κατά τη διάρκεια της έρευνας, κάτι που καθιστά το έργο του ερευνητή αρκετά δύσκολο. Η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου δειγματοληψίας και του ερευνητικού εργαλείου που πρόκειται να χρησιμοποιηθεί για τη συλλογή των δεδομένων είναι πρωτίστης σημασίας για την εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Αναλυτικότερα, η εγκυρότητα διακρίνεται σε διάφορες μορφές, όπως είναι η εσωτερική, η εξωτερική και η εγκυρότητα περιεχομένου. Επεξηγηματικά, η εσωτερική εγκυρότητα εστιάζει στον βαθμό που ένα ερευνητικό εργαλείο μπορεί να εξετάσει τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών και να οδηγηθεί σε κάποια συμπεράσματα. Η εξωτερική εγκυρότητα αναδεικνύει το εργαλείο και εξετάζει τον βαθμό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις. Η εγκυρότητα περιεχομένου αναφέρεται στον βαθμό που μπορεί να αξιολογηθεί ο βαθμός που το εργαλείο μετράσει πράγματι αυτό για το οποίο κατασκευάστηκε να μετρήσει (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Για την εξασφάλιση αυτών των παραγόντων κρίθηκε απαραίτητη η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου, ώστε να εντοπιστούν τυχόν λάθη ή ασάφειες από 3 εκπαιδευτικούς που το συμπλήρωσαν χωρίς να συμπεριληφθούν στο δείγμα της έρευνας (Bryman, 2017).

Επιπλέον, αναφορικά με την αξιοπιστία της έρευνας αυτή αναφέρεται στον βαθμό που ένα εργαλείο μπορεί να δώσει τα ίδια αποτελέσματα σε πολλαπλές μετρήσεις κάτω από τις ίδες συνθήκες και με τους ίδιους συμμετέχοντες. Για την εξασφάλιση της χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης της εσωτερικής συνέπειας και αξιοπιστίας Cronbach's α , ώστε να εξεταστεί ο βαθμός που οι ερωτήσεις είναι κατάλληλες για την μέτρηση των ερωτήσεων του εργαλείου (Bryman, 2017). Ο δείκτης αξιοπιστίας βρέθηκε να είναι υψηλός στην κλίμακα μέτρησης της αυτοσποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης και αποδεκτός στην κλίμακα του εργασιακού άγχους. Κατά συνέπεια, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου κρίθηκαν κατάλληλες για την αξιοποίησή τους και την εξαγωγή συμπερασμάτων, ενώ το ερωτηματολόγιο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και σε μελλοντικές έρευνας (Cohen, et al., 2017).

Τέλος, για την εύρεση του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία, αφού η έρευνα εστίασε κυρίως σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία ενός συγκεκριμένου νομού. Η επιλογή της σκόπιμης δειγματοληψίας εξασφαλίζει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και έτσι, συμβάλλουν στην ουδετερότητα της έρευνας και την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων που μπορούν να οδηγήσουν ακόμη και στη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας (Cohen et al., 2017).

4.6. Δεοντολογικά ζητήματα

Ένα επιπρόσθετο στοιχείο που θα πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη του ο ερευνητής είναι η δεοντολογία της έρευνας και όλα τα πιθανά ζητήματα που οφείλει να εξετάσει, ώστε να προστατεύσει τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, για τη συμμετοχή κάποιου στην έρευνα θα πρέπει να εξασφαλιστεί ότι προστατεύονται τα δικαιώματα του και μπορεί να συμμετέχει σε αυτήν αποκλειστικά και μόνο έπειτα από τη δική του συγκατάθεση. Ο συμμετέχοντας θα πρέπει να αισθανθεί ασφάλεια, προκειμένου να απαντήσει ελεύθερα στις ερωτήσεις και να επιλέξει αυτά που του ταιριάζουν περισσότερο χωρίς άγχος και ενδοιασμούς.

Συνεπώς, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να γνωρίσει επακριβώς και με σαφήνεια τόσο τον σκοπό της έρευνας όσο και τον φορέα που τη διεξάγει και να επιλέξει μόνος του τη συμμετοχή του σε αυτήν ή όχι. Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε προσεγγίζοντας ηλεκτρονικά τους συμμετέχοντες μέσα από τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου που κατασκευάστηκε ηλεκτρονικά. Έτσι, εξασφαλίστηκε η εθελοντική τους συμμετοχή, ενώ ταυτόχρονα ενημέρωθηκαν πλήρως και με ακρίβεια για τον σκοπό της έρευνας, το χρόνο που θα χρειαστεί να αφιερώσουν και τους διαβεβαιώθηκε μέσα από μία συνοδευτική επιστολή ότι τα προσωπικά τους στοιχεία θα παραμείνουν ανώνυμα καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας αλλά και μετά από αυτήν (Cohen, et al. 2017).

4.7. Διαδικασία ανάλυσης αποτελεσμάτων

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του λογισμικού πακέτου SPSS 24.0, μέσα από το οποίο κατέστη εφικτή η περιγραφική στατιστική επεξεργασία για τη διερεύνηση της κατανομής της συχνότητας, του μέσου όρου και της τυπικής απόκλισης στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και η επαγωγική στατιστική για τη σύγκριση των μέσων όρων στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και την διερεύνηση των στατιστικά σημαντικών αποτελεσμάτων στις κλίμακες των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011).

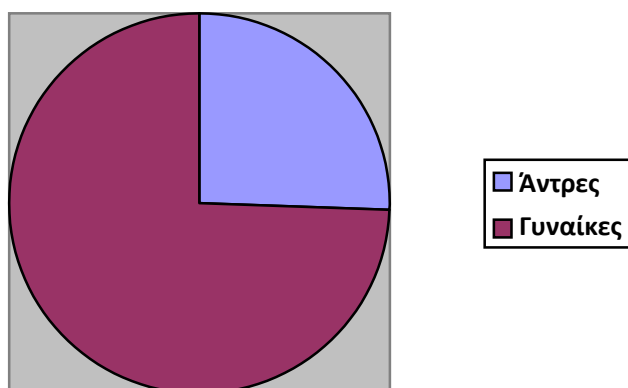
5. Αποτελέσματα

5.1. Περιγραφική στατιστική

5.1.1. Παρουσίαση κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων στην έρευνα

Αρχικά, αναλύθηκαν τα κοινωνικά, δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να εξεταστούν τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια να καταστεί εφικτή η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ αυτών και των απόψεων τους για την αυτοαποτελεσματικότητα, το εργασιακό στρες και την επαγγελματική τους εξουθένωση.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων βρέθηκε ότι το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 204 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ($N=204$). Αναφορικά με το φύλο των εκπαιδευτικών, βρέθηκε ότι το 74,5% του δείγματος αποτελούνταν από γυναίκες ($n=152$) και το 24,5% από άντρες ($n=52$). Τα αποτελέσματα παρατίθενται και στο Γράφημα 1.



Γράφημα 1. Γραφική απεικόνιση της κατανομής του φύλου των συμμετεχόντων στην έρευνα ($N=204$).

Στη συνέχεια, εξετάστηκε η ηλικία των εκπαιδευτικών, στους οποίους ζητήθηκε να συμπληρώσουν το έτος της γέννησης τους και έπειτα υπολογίστηκε η ηλικία τους σε έτη. Από την ανάλυση των δεδομένων που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1, προέκυψε ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών κυμαίνεται από τα 24 έτη έως και τα 69 έτη, με μέσο όρο ηλικίας τα 46 έτη.

Πίνακας 1. Περιγραφικός πίνακας της διερεύνησης του μέσου όρου της ηλικίας των εκπαιδευτικών (N=204).

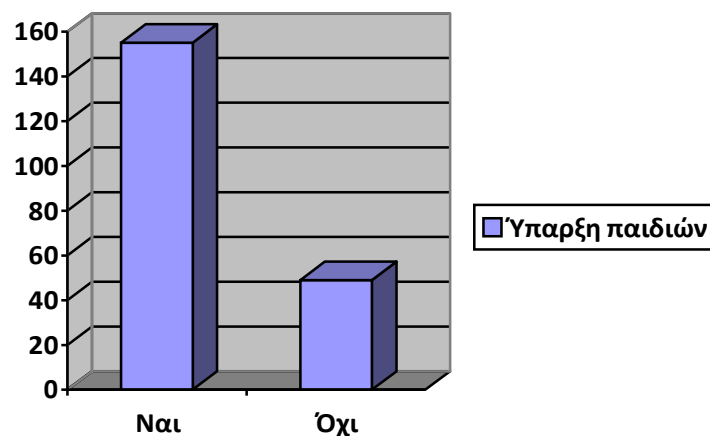
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ηλικία (σε έτη)	204	24.00	69.00	46.0000	9.55564

Επιπλέον, εξετάστηκε η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών (Άγαμος, Έγγαμος, Διαζευγμένος ή Χήρος). Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι παντρεμένοι (n=153), αφού συγκεντρώνουν το υψηλότερο ποσοστό του 75% του δείγματος της έρευνας. Μικρότερο ήταν το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι ήταν άγαμοι (16,2%) (n=33). Επιπρόσθετα, μόνο το 6,9% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι είναι διαζευγμένοι (n=14) και το 2% ότι ήταν χήροι (n=4). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Περιγραφικός πίνακας της κατανομής της συχνότητας και του ποσοστού της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών (N=204).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Άγαμος/η	33	16.2	16.2	16.2
Έγγαμος/η	153	75.0	75.0	91.2
Διαζευγμένος/ η	14	6.9	6.9	98.0
Χήρος/α	4	2.0	2.0	100.0

Στη συνέχεια, εξετάστηκε η ύπαρξη παιδιών ή όχι από τους εκπαιδευτικούς καθώς και ο αριθμός των παιδιών τους. Αναλυτικότερα, βρέθηκε ότι το 76% των εκπαιδευτικών έχει παιδί/ιά (n=155), ενώ μόνο το 24% δεν έχει παιδιά (n=49) (Γράφημα 2).



Γράφημα 2. Γραφική απεικόνιση της ύπαρξης παιδιών ή όχι από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=204).

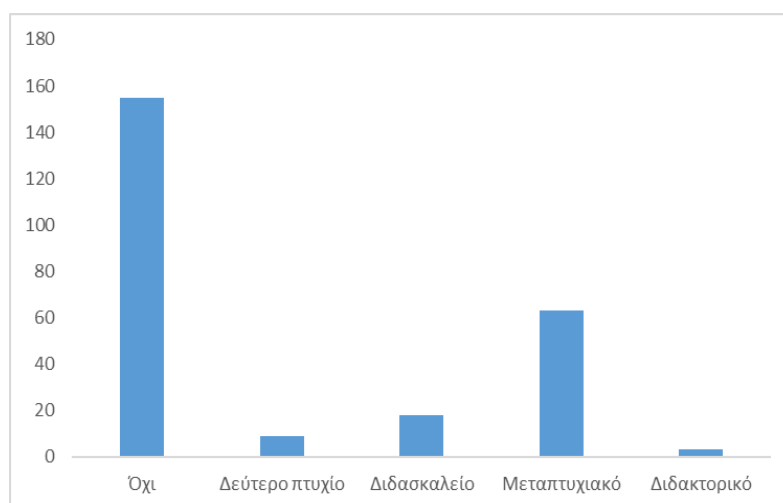
Από την εξέταση του μέσου όρου του αριθμού των παιδιών που έχουν οι εκπαιδευτικοί προέκυψε ότι αυτοί διαθέτουν κατά μέσο όρο 2 παιδιά (Mean:1.578, Sd: 1.09) (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Περιγραφικός πίνακας της κατανομής της συχνότητας και του ποσοστού της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών (N=204).

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Αριθμός παιδιών	204	.00	4.00	1.5784	1.09577

Επιπλέον, αναφορικά με τα κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών εξετάστηκε επίπεδο των σπουδών τους εκτός του βασικού τους πτυχίου. Αναλυτικότερα, βρέθηκε ότι η πλειοψηφία του δείγματος της έρευνας σε ποσοστό 55% δε διαθέτει κάποιο επιπρόσθετο πτυχίο πέρα από το βασικό του (n=111). Ωστόσο, αρκετοί είναι αυτοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος σε ποσοστό 31% του δείγματος (n=63). Ενώ, αρκετά μικρό ήταν το ποσοστό του 9% των εκπαιδευτικών που επέλεξε την επιλογή του διδασκαλείου ως επιπρόσθετη σπουδή (n=18), το ποσοστό του 5% που έχει κάποιο δεύτερο πτυχίο (n=9) και ακόμη

μικρότερο το ποσοστό του 1% των εκπαιδευτικών που διαθέτει διδακτορικό (n=3) (Γράφημα 3).



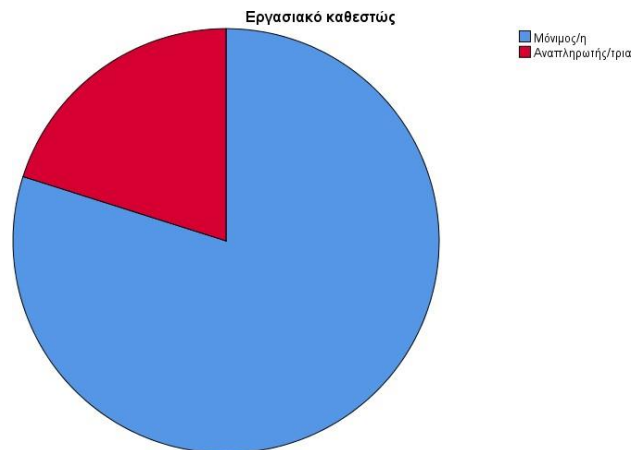
Γράφημα 3. Γραφική απεικόνιση του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών (N=204).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό που εξετάστηκε στην ανάλυση του ερωτηματολογίου ήταν τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Έτσι, υπολογίστηκε ο μέσος όρος των ετών της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών ο οποίος βρέθηκε να είναι τα 18 έτη (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Περιγραφικός πίνακας του μέσου όρου των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών (N=204).

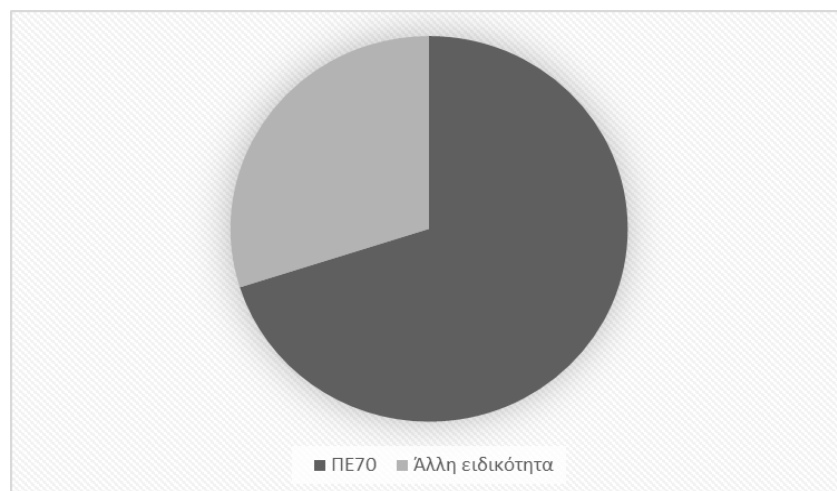
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Έτη προϋπηρεσίας	204	1.00	39.00	18.4167	8.82327

Επιπρόσθετα, εξετάστηκε το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν είναι Μόνιμοι ή Αναπληρωτές στον εργασιακό τους χώρο. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων βρέθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, το 80% αποτελείται από μόνιμους εκπαιδευτικούς (n=163) και το 20% από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς (n=41) (Γράφημα 4).



Γράφημα 4. Γραφική απεικόνιση του εργασιακού καθεστώτος των εκπαιδευτικών (N=204).

Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου εξετάστηκε η ειδικότητα του εκπαιδευτικού, όπου και βρέθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης (n=143) και οι υπόλοιποι ήταν εκπαιδευτικοί κάποιας ειδικότητας, χωρίς να προσδιοριστεί αυτή η ειδικότητα τους (n=61) (Γράφημα 5).



Γράφημα 5. Γραφική απεικόνιση της ειδικότητας των εκπαιδευτικών (N=204).

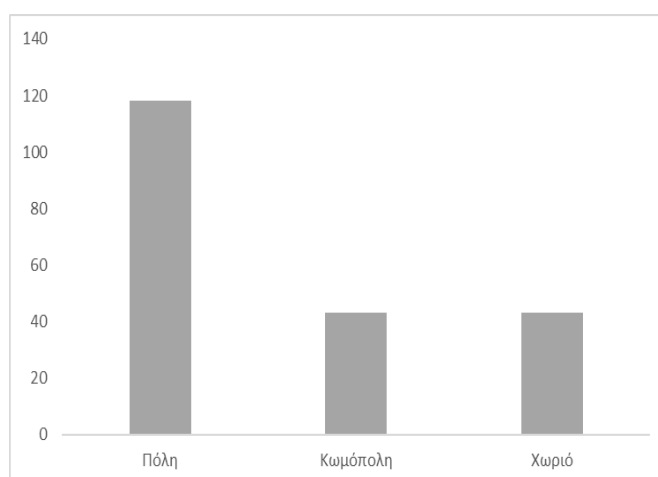
Αναφορικά με το μέγεθος του σχολείου και τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν σε αυτό, οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν μεταξύ τριών επιλογών (κάτω από 100 μαθητές, 100-200 μαθητές και άνω των 200 μαθητών). Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων βρέθηκε ότι υπάρχει μια παρόμοια κατανομή της συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και στις τρεις επιλογές. Οι

περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 39% βρέθηκε ότι υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία άνω των 200 μαθητών (n=79). Ωστόσο, αρκετοί ήταν και οι εκπαιδευτικοί (31%) που εργάζονται σε σχολεία κάτω των 100 μαθητών (n=63) ή σε δημοτικά σχολεία στα οποία φοιτούν 100-200 μαθητές (n=62, όπου αντιστοιχεί στο 30% του δείγματος) (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Περιγραφικός πίνακας της κατανομής της συχνότητας του ποσοστού των εκπαιδευτικών σχετικά με το μέγεθος του σχολείου που εργάζονται (N=204).

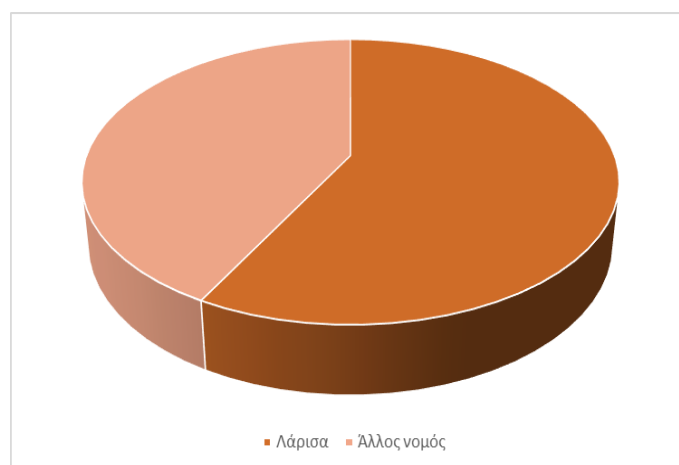
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<100 μαθητές	63	30.9	30.9	30.9
100-200 μαθητές	62	30.4	30.4	61.3
>200 μαθητές	79	38.7	38.7	100.0

Στη συνέχεια, εξετάστηκε ο τόπος που βρίσκεται το σχολείο στο οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί (Πόλη, Κωμόπολη, Χωριό). Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε σχολεία της πόλης (n=118) ενώ, λιγότεροι είναι αυτοί που εργάζονται σε σχολεία που βρίσκονται σε κωμοπόλεις (n=43) ή σε χωριά της Ελλάδας (n=43) (Γράφημα 6).



Γράφημα 6. Γραφική απεικόνιση της κατανομής της συχνότητας των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τόπο εργασίας τους (N=204).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με τον νομό στον οποίο εργάζονται, όπου είχαν τη δυνατότητα να γράψουν μόνοι τους τον νομό από τον τόπο εργασίας τους. Έτσι, καταγράφηκαν οι απαντήσεις τους και αναλύθηκαν. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψαν δύο κατηγορίες, η Λάρισα και η επιλογή Άλλος νομός. Από τις δύο κατηγορίες που προέκυψαν βρέθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι εργάζονται στην Λάρισα (n=118). Αντίθετα, στην επιλογή άλλος νομός συγκεντρώθηκαν συνολικά 86 απαντήσεις, οι οποίες αναφέρονται σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας, όπως είναι η Θεσσαλονίκη, η Αττική, η Βοιωτία, τα Τρίκαλα, η Καρδίτσα, οι Κυκλάδες, τα Δωδεκάνησα, η Φθιώτιδα, τα Ιωάννινα, και άλλες πόλεις με μικρή κατανομή συχνότητας (Γράφημα 7).



Γράφημα 7. Γραφική απεικόνιση της κατανομής της συχνότητας των εκπαιδευτικών σχετικά με τον νομό εργασίας τους (N=204).

Συνοψίζοντας τα ευρήματα όπως αυτά προέκυψαν από την ανάλυση των κοινωνικό δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, βρέθηκε ότι η πλειοψηφία του δείγματος αποτελείται από γυναίκες με μέσο όρο ηλικίας τα 46 έτη. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι παντρεμένοι και έχουν έως και 2 παιδιά, εργάζονται περίπου 18 χρόνια σε δημοτικά σχολεία κυρίως της Λάρισας αλλά και άλλων νομών της χώρας. Η πολυετής εμπειρία τους οδηγεί και στο επόμενο συμπέρασμα σχετικά με το ότι οι εκπαιδευτικοί είναι μόνιμοι ΠΕ70 και δουλεύουν σε σχολεία άνω των 200 μαθητών.

5.1.2. Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Στη συνέχεια της ανάλυσης του ερωτηματολογίου, εξετάστηκε η κλίμακα της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί είχαν να επιλέξουν μεταξύ των απαντήσεων μιας 9-βαθμης κλίμακας, ξεκινώντας από το 1 και καταλήγοντας στο 9, ανάλογα με αυτό που τους αντιπροσώπευε περισσότερο. Έτσι, εξετάστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις στις απαντήσεις των συμμετεχόντων της έρευνας (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Περιγραφικός πίνακας με τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον βαθμό της αυτοαποτελεσματικότητας τους (N=204).

	<u>Mean</u>	<u>Std. Deviation</u>
B1. Σε τι βαθμό μπορείτε να ελέγξετε τυχόν ανάρμοστες συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης;	7.3529	1.17148
B2. Σε τι βαθμό μπορείτε να παρακινήσετε τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον;	6.9118	1.24452
B3. Σε τι βαθμό μπορείτε να κάνετε τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;	7.5588	1.17506
B4. Σε τι βαθμό μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές να εκτιμούν την αξία της μάθησης;	7.1667	1.20003
B5. Σε τι βαθμό μπορείτε να θέσετε εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος;	7.8873	1.05141
B6. Σε τι βαθμό μπορείτε να πείσετε τους μαθητές να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης;	7.5147	1.04329
B7. Σε τι βαθμό μπορείτε να ηρεμήσετε έναν μαθητή που είναι ενοχλητικός ή κάνει φασαρία;	7.2892	1.17849
B8. Σε τι βαθμό μπορείτε να καθιερώσετε ένα σύστημα διοίκησης (διαχείρισης) της τάξης;	7.3627	1.06710
B9. Σε τι βαθμό μπορείτε να χρησιμοποιήσετε μια ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης;	7.2108	1.12284
B10. Σε τι βαθμό μπορείτε να δώσετε μια εναλλακτική εξήγηση ή ένα παράδειγμα όταν οι μαθητές δεν έχουν καταλάβει κάτι;	8.0490	.98138

B11. Σε τι βαθμό μπορείτε να στηρίζετε τις οικογένειες των μαθητών ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;	6.8578	1.52625
B12. Σε τι βαθμό μπορείτε να εφαρμόσετε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας για να <u>δουλέψετε με τους μαθητές σας;</u>	7.3529	1.20055

Από τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλό μέσο όρο σε όλες τις ερωτήσεις, υποδηλώνοντας ότι παρουσιάζουν υψηλό βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας. Αναλυτικότερα, ο υψηλότερος μέσος όρος βρέθηκε στην ερώτηση «Σε τι βαθμό μπορείτε να δώσετε μια εναλλακτική εξήγηση ή ένα παράδειγμα όταν οι μαθητές δεν έχουν καταλάβει κάτι;» (Mean: 8.049, Sd: 0.981). Επίσης, υψηλοί μέσοι όροι βρέθηκαν και στις επόμενες ερωτήσεις «Σε τι βαθμό μπορείτε να θέσετε εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος;» (Mean: 7.887, Sd: 1.051), «Σε τι βαθμό μπορείτε να κάνετε τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;» (Mean: 7.558, Sd: 1.175), «Σε τι βαθμό μπορείτε να πείσετε τους μαθητές να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης;» (Mean: 7.514, Sd: 1.013).

Σε όλες τις ερωτήσεις παρατηρήθηκε ότι ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών ήταν κοντά στο 8.00, σύμφωνα με τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό να δώσουν εναλλακτικές εξηγήσεις ή παραδείγματα για να κατανοήσουν οι μαθητές κάτι, θέτουν εύστοχες ερωτήσεις, τους ενθαρρύνουν για να τα πάνε καλά στις εργασίες τους και τους πείθουν να συμμορφωθούν με τους κανόνες της τάξης.

Επιπρόσθετα, υψηλός μέσος όρος βρέθηκε και στις υπόλοιπες ερωτήσεις, όπως «Σε τι βαθμό μπορείτε να καθιερώσετε ένα σύστημα διοίκησης (διαχείρισης) της τάξης;» (Mean: 7.362, Sd: 1.067), «Σε τι βαθμό μπορείτε να ελέγξετε τυχόν ανάρμοστες συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης;» (Mean: 7.352, Sd: 1.171), «Σε τι βαθμό μπορείτε να εφαρμόσετε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας για να δουλέψετε με τους μαθητές σας;» (Mean: 7.352, Sd: 1.200), «Σε τι βαθμό μπορείτε να ηρεμήσετε έναν μαθητή που είναι ενοχλητικός ή κάνει φασαρία;» (Mean: 7.289, Sd: 0.981), «Σε τι βαθμό μπορείτε να χρησιμοποιήσετε μια ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης;» (Mean: 7.210, Sd: 0.122), «Σε τι βαθμό μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές να εκτιμούν την αξία της μάθησης;» (Mean: 7.166, Sd:

1.200), «Σε τι βαθμό μπορείτε να παρακινήσετε τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον;» (Mean: 6.911, Sd: 1.244) και «Σε τι βαθμό μπορείτε να στηρίζετε τις οικογένειες των μαθητών ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;» (Mean: 6.857, Sd: 1.526).

Σε όλες τις περιπτώσεις ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν κοντά στο 7.00, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν σε μεγάλο βαθμό να διαχειριστούν την τάξη τους, να ελέγξουν τυχόν ανάρμοστες συμπεριφορές, να εφαρμόσουν εναλλακτικές μεθόδους μάθησης και διδασκαλίας, να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης, να παρακινήσουν τους μαθητές του που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον και να στηρίζουν οικογένειες μαθητών ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο.

Επιπρόσθετα, για την καλύτερη κατανόηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, παρακάτω αναφέρεται το συνολικό σκορ στην καθεμία υποδιάσταση της κλίμακας ξεχωριστά και ένα συνολικό αποτέλεσμα από την κλίμακα. Οι ερωτήσεις της κλίμακας ενώθηκαν και έπειτα από μαθηματικούς υπολογισμούς (προστέθηκαν οι 12 ερωτήσεις και διαιρέθηκαν με το 12), δημιουργήθηκε μία νέα κλίμακα που αναφέρεται στο συνολικό σκορ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Περιγραφικός πίνακας του μέσου όρου και της τυπικής απόκλισης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (N=204).

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Εμπλοκή- κινητοποίηση των μαθητών	204	3.00	9.00	7.1238	.99367
Εκπαιδευτικές στρατηγικές	204	4.50	9.00	7.6250	.86904
Διαχείριση της τάξης	204	3.50	9.00	7.3799	.92797
Συνολικό σκορ <u>αυτοαποτελεσματικότητας</u>	204	3.83	8.92	7.3762	.79826

Έτσι, προέκυψε ότι ο μέσος όρος τόσο στην κάθε υποδιάσταση ξεχωριστά όσο και στο σύνολο της κλίμακας είναι ιδιαίτερα υψηλός. Πιο συγκεκριμένα, ο υψηλότερος μέσος όρος βρέθηκε στη δεύτερη υποδιάσταση της κλίμακας σχετικά με την «αποτελεσματικότητα στις εκπαιδευτικές – διδακτικές στρατηγικές», όπου ο μέσος όρος είναι αρκετά υψηλός (7.62 με τυπική απόκλιση 0.869), γεγονός που υποδηλώνει υψηλό βαθμό αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν. Επιπρόσθετα, βρέθηκαν υψηλοί μέσοι όροι και στις άλλες δύο διαστάσεις ως προς την «αποτελεσματικότητα εμπλοκή- κινητοποίηση των μαθητών» ο μέσος όρος είναι 7.12 με τυπική απόκλιση 0.993 αλλά και την «αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης» με μέσο όρο 7.37 και τυπική απόκλιση 0.927.

Τέλος, ως προς το σύνολο της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι 7,37, με τυπική απόκλιση 0,798 αριθμός που υποδηλώνει υψηλό βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας αν αναλογιστεί κανείς ότι η μέγιστη τιμή ήταν το 9 σύμφωνα με τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου. Συνεπώς, ανάγεται το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί συγκεντρώνουν υψηλές τιμές σε όλη την κλίμακα και επομένως διαθέτουν υψηλό επίπεδο αντιληπτικής αποτελεσματικότητας.

5.1.3. Το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Έπειτα, εξετάστηκε το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η κλίμακα αποτελούνταν από 10 ερωτήσεις και αναλύθηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις τους (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Περιγραφικός πίνακας με τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το εργασιακό τους στρες (N=204).

	Std.	
	Mean	Deviation
Γ1.Πόσο συχνά είσαστε σε ένταση επειδή κάτι συνέβη απρόοπτα;	2.8382	.89790
Γ2.Πόσο συχνά έχετε νιώσει αδύναμος/η να ελέγξετε τα σημαντικά πράγματα στη ζωή σας;	2.7696	.94210
Γ3.Πόσο συχνά έχετε νιώσει νευρικός/η ή «στρεσαρισμένος/η»;	3.2941	.96835

Γ4.Πόσο συχνά έχετε νιώσει σίγουρος/η για την ικανότητά σας να χειριστείτε τα προσωπικά σας προβλήματα;	4.0000	.71576
Γ5.Πόσο συχνά έχετε νιώσει ότι τα πράγματα πάνε όπως θέλετε;	3.8529	.64169
Γ6.Πόσο συχνά βρεθήκατε να μην μπορείτε να αντιμετωπίσετε όλα όσα έπρεπε να κάνετε;	2.7402	.85739
Γ7.Πόσο συχνά μπορούσατε να ελέγξετε πράγματα που προκαλούσαν εκνευρισμό;	3.7304	.64392
Γ8.Πόσο συχνά έχετε νιώσει ότι έχετε τον έλεγχο των πραγμάτων;	3.8284	.66212
Γ9.Πόσο συχνά έχετε θυμώσει εξαιτίας των πραγμάτων που ήταν έξω από τον έλεγχό σας;	3.1569	.95973
Γ10.Πόσο συχνά έχετε νιώσει ότι οι δυσκολίες συσσωρεύονταν σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μην μπορείτε να τις ξεπεράσετε;	2.5490	.94298

Από τα αποτελεσμάτα του παραπάνω πίνακα 8, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλούς μέσους όρους στις ερωτήσεις όπως «Πόσο συχνά έχετε νιώσει σίγουρος/η για την ικανότητά σας να χειριστείτε τα προσωπικά σας προβλήματα;» (Mean:4.000, Sd: 0.715) «Πόσο συχνά έχετε νιώσει ότι τα πράγματα πάνε όπως θέλετε;» (Mean:3.852, Sd: 0.641), «Πόσο συχνά έχετε νιώσει ότι έχετε τον έλεγχο των πραγμάτων;» (Mean: 3.828 Sd: 0.662) και «Πόσο συχνά μπορούσατε να ελέγξετε πράγματα που προκαλούσαν εκνευρισμό;» (Mean: 3.730 Sd: 0.643). Σε όλες τις περιπτώσεις ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι κοντά στο 4.00 το οποίο αντιστοιχεί στην επιλογή «Αρκετά συχνά» από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου, δηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να διαχειριστούν κάποιες καταστάσεις και συναισθήματα κατά την εργασία τους.

Ωστόσο, χαμηλότεροι μέσοι όροι βρέθηκαν στις ερωτήσεις όπως «Πόσο συχνά έχετε νιώσει νευρικός/η ή «στρεσαρισμένος/η»;» (Mean: 3.294, Sd: 0.968), «Πόσο συχνά έχετε θυμώσει εξαιτίας των πραγμάτων που ήταν έξω από τον έλεγχό σας;» (Mean: 3.156 Sd: 0.959), «Πόσο συχνά είσαστε σε ένταση επειδή κάτι συνέβη απρόοπτα;» (Mean: 2.838 Sd: 0.897), «Πόσο συχνά έχετε νιώσει αδύναμος/η να ελέγξετε τα σημαντικά πράγματα στη ζωή σας;» (Mean: 2.769 Sd: 0.942), «Πόσο συχνά βρεθήκατε να μην μπορείτε να αντιμετωπίσετε όλα όσα έπρεπε να κάνετε;» (Mean: 2.740 Sd: 0.857).

Σε αυτές τις ερωτήσεις ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών ήταν κοντά στο 3.00 που αντιστοιχεί στην επιλογή «Μερικές φορές» από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου, υποδηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί κάποιες φορές διακατέχονται από συναισθήματα νευρικότητας, θυμού, έντασης, αδυναμίας και απαισιοδοξίας για την αντιμετώπιση των καταστάσεων.

Επιπλέον, ο χαμηλότερος μέσος όρος παρατηρήθηκε στην ερώτηση «Πόσο συχνά έχετε νιώσει ότι οι δυσκολίες συσσωρεύονταν σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μην μπορείτε να τις ξεπεράσετε;» (Mean: 2.549 Sd: 0.942), ο οποίος βρέθηκε να είναι 2.50, δηλαδή μεταξύ του σχεδόν ποτέ και της επιλογής μερικές φορές από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου, υποδηλώνοντας ότι δεν είναι συχνό το φαινόμενο να αισθανθούν ότι δεν μπορούν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες εξαιτίας της συσσώρευσης τους.

Για την καλύτερη κατανόηση της κλίμακας του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δημιουργήθηκε μία νέα κλίμακα, ώστε να εξεταστεί συνολικό ο μέσος όρος του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Περιγραφικός πίνακας του μέσου όρου και της τυπικής απόκλισης του συνολικού εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών (N=204).

	<u>N</u>	<u>Minimum</u>	<u>Maximum</u>	<u>Mean</u>	<u>Std. Deviation</u>
Κλίμακα συνολικού σκορ του εργασιακού άγχους	204	2.30	4.50	3.276	0.361

Από την ανάλυση του παραπάνω πίνακα, διαπιστώθηκε ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών είναι κοντά στο 3.00 (Mean: 3.276, Sd: 0.361) γεγονός που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται σε μέτριο βαθμό από εργασιακό άγχος.

5.1.4. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Στη συνέχεια, εξετάστηκε η τελευταία κλίμακα του ερωτηματολογίου σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τις στάσεις και τα συναισθήματα τους για την εργασία τους.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από θετικά συναισθήματα κατά την εργασία τους χωρίς να αισθάνονται επαγγελματικά εξουθενωμένοι. Πιο συγκεκριμένα, ο υψηλότερος μέσος όρος βρέθηκε στην άποψη σχετικά με το ότι «Μπορώ να δημιουργώ μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου» (Mean: 5.137, Sd:0.848) και στην πρόταση ότι «Στο τέλος της ημέρας, νιώθω ικανοποίηση που δούλεψα στενά με τους μαθητές μου» (Mean: 5.112, Sd:0.921). Και στις δύο περιπτώσεις βρέθηκε ότι ο μέσος όρος είναι κοντά στο 5.00 που αντιστοιχεί στην επιλογή μερικές φορές την εβδομάδας σύμφωνα με τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου.

Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα σε άλλες ερωτήσεις όπου ο μέσος όρος βρέθηκε να είναι και πάλι κοντά στο 5.00, υποδηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί κατά την εργασία τους μερικές φορές «Νιώθουν ότι έχουν καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτήν τη δουλειά» (Mean: 4.911, Sd:0.926), «Νιώθουν ότι με τη διδασκαλία τους επηρεάζουν θετικά τις ζωές των μαθητών τους» (Mean: 4.867, Sd:0.971), «Νιώθουν γεμάτοι/ες δύναμη και ενεργητικότητα» (Mean: 4.553, Sd:1.069) και «Αντιμετωπίζουν ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά τους» (Mean: 4.504, Sd:1.098). Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε μία μικρότερη συχνότητα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν «Αντιμετωπίζουν τα προβλήματα των μαθητών τους πολύ αποτελεσματικά» (Mean: 4.382, Sd:1.087) «Μπορούν εύκολα να καταλάβουν πως αισθάνονται οι μαθητές τους για όσα τους συμβαίνουν» (Mean: 4.284 Sd:1.293) καθώς και ότι «Νιώθουν ότι εργάζονται πολύ σκληρά στο σχολείο» (Mean: 3.656 Sd:1.786) (Πίνακας 10).

Πίνακας 10. Περιγραφικός πίνακας με τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική τους εξουθένωση (N=204).

	Mean	Std. Deviation
<u>Υποκλίμακα Συναισθηματικής εξάντλησης</u>		
Δ1.Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία.	2.5294	1.66805
Δ2.Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα στο σχολείο.	1.8480	1.54774
Δ3.Είναι πολύ κουραστικό να συνεργάζομαι με πολλούς και διαφορετικούς ανθρώπους κάθε μέρα (συναδέλφους, γονείς, μαθητές).	2.0294	1.60637

Δ4.Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου.	2.0294	1.66657
Δ5.Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου.	1.4510	1.49302
Δ6.Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο.	3.6569	1.78662
Δ7.Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες το να εργάζομαι στενά με μαθητές.	1.2696	1.29069
Δ8.Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου, ιδιαίτερα προς το τέλος κάθε σχολικής χρονιάς.	2.0931	1.72953
Δ9.Νιώθω «άδειος/α», σαν να μην έχει μείνει τίποτα μέσα μου, στο τέλος της σχολικής μέρας.	1.5833	1.69261
<u>Υποκλίμακα Προσωπικής επίτευξης</u>		
Δ10.Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι μαθητές μου για όσα τους συμβαίνουν.	4.2843	1.29324
Δ11.Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά.	4.3824	1.08772
Δ12.Νιώθω ότι με τη διδασκαλία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των μαθητών μου.	4.8676	.97108
Δ13.Νιώθω γεμάτος/η δύναμη και ενεργητικότητα.	4.5539	1.06998
Δ14.Μπορώ να δημιουργώ μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου.	5.1373	.84852
Δ15.Νιώθω ότι έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτήν τη δουλειά.	4.9118	.92691
Δ16.Αντιμετωπίζω ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά μου.	4.5049	1.09858
Δ17.Στο τέλος της ημέρας, νιώθω ικανοποίηση που δούλεψα στενά με τους μαθητές μου.	5.1127	.92157
<u>Υποκλίμακα αποπροσωποποίησης</u>		
Δ18.Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα.	.7451	1.15487
Δ19.Νιώθω λιγότερο ευαίσθητος/η με τους ανθρώπους από τότε που ξεκίνησα αυτήν τη δουλειά.	.9559	1.35116
Δ20.Με προβληματίζει ότι σταδιακά αυτή η δουλειά με κάνει συναισθηματικά πιο σκληρό/ή.	1.1569	1.40544
Δ21.Συχνά νομίζω ότι οι μαθητές μου επιρρίπτουν ευθύνες για μερικά από τα προβλήματά τους.	1.2108	1.32043
Δ22.Στην πραγματικότητα δε με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου.	.5735	1.14448

Χαμηλότεροι μέσοι όροι βρέθηκαν υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι «Νιώθουν ψυχικά εξαντλημένοι/ες από τη διδασκαλία» (Mean: 2.529 Sd: 1.668), «Νιώθουν ότι

βρίσκονται στα όρια της αντοχής τους, ιδιαίτερα προς το τέλος κάθε σχολικής χρονιάς» (Mean: 2.093 Sd: 1.729) «Είναι πολύ κουραστικό να συνεργάζονται με πολλούς και διαφορετικούς ανθρώπους κάθε μέρα (συναδέλφους, γονείς, μαθητές)» (Mean: 2.029 Sd: 1.606), «Νιώθουν εξουθενωμένοι/ες από τη δουλειά τους» (Mean: 2.029 Sd: 1.666), «Νιώθουν κουρασμένοι/ες όταν ξυπνάνε το πρωί και έχουν να αντιμετωπίσουν άλλη μια μέρα στο σχολείο» (Mean: 1.845 Sd: 1.587) καθώς και ότι «Νιώθουν «άδειοι/ες», σαν να μην έχει μείνει τίποτα μέσα τους, στο τέλος της σχολικής μέρας» (Mean: 1.583 Sd: 1.692). Σε όλες τις περιπτώσεις οι μέσοι όροι ήταν κοντά στο 2.00, δηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται θετικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια της εργασίας τους και δεν εξουθενώνονται από αυτήν. Επιπλέον, χαμηλότερος μέσος όρος βρέθηκε στην άποψη σχετικά με το ότι «Συχνά νομίζουν ότι οι μαθητές μου επιρρίπτουν ευθύνες για μερικά από τα προβλήματά τους» (Mean: 1.210 Sd: 1.320), όπου ο μέσος όρος είναι κοντά στο 1.00, υποδηλώνοντας ότι σπάνια αισθάνονται κάτι τέτοιο οι εκπαιδευτικοί.

Στη συνέχεια, αναφορικά με την υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλό μέσο όρο σε όλες τις περιπτώσεις – δηλώσεις, ο οποίος είναι κοντά στο 5.00, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται έτσι «μερικές φορές την εβδομάδα». Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί «Μπορούν να δημιουργήσουν μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές τους» (Mean: 5.137 Sd: 0.848) «Στο τέλος της ημέρας, νιώθουν ικανοποίηση που δούλεψαν στενά με τους μαθητές τους» (Mean: 5.112 Sd: 0.921), «Νιώθουν ότι έχουν καταφέρει πολλά αξιολόγησιμα πράγματα σε αυτήν τη δουλειά» (Mean: 4.911 Sd: 0.926), «Νιώθουν ότι με τη διδασκαλία τους επηρεάζουν θετικά τις ζωές των μαθητών τους» (Mean: 4.867 Sd: 0.971), «Αντιμετωπίζουν ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά τους» (Mean: 4.504 Sd: 1.098), «Μπορούν εύκολα να καταλάβουν πως αισθάνονται οι μαθητές τους για όσα τους συμβαίνουν» (Mean: 4.382 Sd: 1.087), «Αντιμετωπίζουν τα προβλήματα των μαθητών τους πολύ αποτελεσματικά» (Mean: 4.284 Sd: 1.293).

Επιπλέον, χαμηλοί μέσοι όροι παρατηρήθηκαν και στις προτάσεις της υποκλίμακας της προσωπικής επίτευξης σχετικά με το ότι οι εκπαιδευτικοί «Νιώθουν απογοητευμένοι/ες από τη δουλειά τους» (Mean: 1.451 Sd: 1.493), «Τους δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες το να εργάζονται στενά με μαθητές» (Mean: 1.269 Sd: 1.290), «Τους προβληματίζει ότι σταδιακά αυτή η δουλειά τους κάνει συναισθηματικά πιο

σκληρούς/ές» (Mean: 1.156 Sd: 1.405) και ότι «Νιώθουν λιγότερο ευαίσθητοι/ες με τους ανθρώπους από τότε που ξεκίνησα αυτήν τη δουλειά» (Mean: 0.955 Sd: 1.351). Σε όλες τις περιπτώσεις παρατηρήθηκε αρκετά χαμηλός μέσος όρος, δηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί δε διακατέχονται από τέτοια συναισθήματα, ωστόσο αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι σε όλες τις περιπτώσεις παρατηρείται μεγάλη τυπική απόκλιση. Επομένως, διατηρείται επιφυλακτικότητα για την εξαγωγή κάποιου συμπεράσματος.

Επιπλέον, χαμηλότεροι μέσοι όροι παρατηρήθηκαν στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι «Νιώθουν ότι συμπεριφέρονται σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα» (Mean: 0.745 Sd: 1.154) και «Στην πραγματικότητα δε τους ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές τους» (Mean: 0.573 Sd: 1.144). Οι μέσοι όροι ήταν κοντά στο 0.00 δηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί ποτέ δεν αισθάνονται έτσι για τους μαθητές τους. Ωστόσο, και σε αυτές τις περιπτώσεις βρέθηκε μεγάλη τυπική απόκλιση, καθιστώντας επιφυλακτική την εξαγωγή οποιουδήποτε σχετικού συμπεράσματος.

Συγκεντρωτικά, στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα συνολικά σκορ τόσο για τις τρεις υποκλίμακες όσο και για τη συνολική κλίμακα της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Πίνακας 11. Περιγραφικός πίνακας για τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (N=204).

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης	204	0.00	5.22	2.054	1.195
Υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης	204	3.00	6.00	4.719	0.708
Υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης	204	0.00	4.60	0.928	0.931

Από το συνολικό αποτέλεσμα της κάθε υποκλίμακας βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλό μέσο όρο στην υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης, κάτι το οποίο οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν

παρουσιάζουν επαγγελματική εξουθένωση. Παρόμοια, χαμηλοί μέσοι όροι βρέθηκαν στις υποκλίμακες της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης, οι οποίοι υποδηλώνουν επίσης χαμηλά επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

5.2. Επαγωγική στατιστική

Στη συνέχεια της ανάλυσης των δεδομένων ακολουθεί η επαγωγική στατιστική ώστε να διερευνηθούν τυχόν σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Για την επαγωγική στατιστική χρησιμοποιήθηκαν τα παραμετρικά στατιστικά κριτήρια t-test, One Way Anova και ο δείκτης συσχέτισης Pearson Correlation, προκειμένου να εξεταστούν στατιστικά ή μη σημαντικές διαφορές μεταξύ των κλιμάκων της αυτοαποτελεσματικότητας, του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης και των κοινωνικοδημογραφικών και εργασιακών χαρακτηριστικών τους.

5.2.1. Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και των κοινωνικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Αρχικά, διερευνήθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των κοινωνικό-δημογραφικών και εργασιακών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και της κλίμακας αυτοαποτελεσματικότητας τους.

Πίνακας 12. Σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών.

Χαρακτηριστικά	Κλίμακα Αντιληπτικής Αποτελεσματικότητας (TSES)			
	Εμπλοκή (Κινητοποίηση) των Μαθητών	Εκπαιδευτικές (Διδακτικές) Στρατηγικές	Διαχείριση της Τάξης	Συνολική Αυτό- αποτελεσματικότητα
	Mean ± SD	Mean ± SD	Mean ± SD	Mean ± SD
Φύλο				
Ανδρας	7.115± 1.271	7.596± 1.068	7.633±0.950	7.448±0.948
Γυναίκα	7.126± 0.947	7.634± 0.793	7.292± 0.907	7.351±0.741
T	-.70	-.277	2.265	0.758

P	0.944	0.782	0.026	0.449
Ηλικία				
R	-0.006	0.107	0.134	0.106
P	0.928	0.126	0.055	0.130
Οικογενειακή κατάσταση				
Έγγαμος	7.186±0.949	7.691± 0.834	7.454± 0.855	7.443± 0.751
Μη έγγαμος	6.936±1.105	7.426±0.945	7.156±1.096	7.173±0.902
T	-1.447	-1.782	-1.997	-2.115
P	0.152	0.079	0.082	0.057
Ύπαρξη παιδιών				
Ναι	7.133±1.021	7.666±0.875	7.411±0.933	7.403±0.813
Όχι	7.091±0.911	7.494±0.845	7.280±0.912	7.289±0.747
T	-0.273	-1.225	0.509	0.392
P	0.785	0.224	0.392	0.382
Επιπλέον σπουδές				
Ναι	7.172±0.973	7.642±0.868	7.368±0.882	7.394±0.768
Όχι	7.083±1.020	7.610±0.873	7.389±0.968	7.361±0.825
T	-0.634	-0.262	0.165	-0,297
P	0.528	0.793	0.869	-0,767
Επαγγελματική προϋπηρεσία (έτη)				
R	0.026	0.091	0.160	0.859
P	0.708	0.193	0.022	0.000
Εργασιακό καθεστώς				
Μόνιμος	7.095±1.036	7.645±0.862	7.418±0.924	7.386±0.815
Αναπληρωτής	7.237±0.800	7.542±0.901	7.225±0.938	7.335±0.734
T	-0.821	0.678	1.192	0.366
P	0.341	0.512	0.242	0.698
Ειδικότητα				
Γενικής εκπαίδευσης (ΠΕ 70)	7.223±0.984	7.697±0.841	7.507±0.922	7.476±0.786
Ειδικότητας	6.889±0.982	7.454±0.915	7.082±0.878	7.142±0.782
T	2.224	1.775	3.116	2.787
P	0.028	0.079	0.002	0.006
Μέγεθος σχολείου εργασίας				
Κάτω από 100 μαθητές	7.345±0.761	7.714±0.767	7.377±0.879	7.478±0.657
100 έως 200 μαθητές	7.012±1.160	7.645±0.846	7.447±0.921	7.388±0.795
Πάνω από 200 μαθητές	7.034±0.998	7.538±0.960	7.329±0.977	7.300±0.897
F	2.302	0.743	0.282	0.877
P	0.103	0.477	0.755	0.418
Τόπος σχολείου εργασίας				

Πόλη	7.057±1.099	7.508±0.964	7.358±0.946	7.307±0.882
Κωμόπολη	7.255±0.870	7.779±0.572	7.540±0.825	7.525±0.655
Χωριό	7.174±0.782	7.790±0.801	7.279±0.973	7.414±0.666
F	0.698	2.557	0.931	1.234
P	0.499	0.080	0.396	0.293

Αναφορικά με τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών και δημογραφικών του χαρακτηριστικών βρέθηκαν λίγες στατιστικά σημαντικές σχέσεις τόσο μεταξύ αυτών και της συνολικής κλίμακας της αυτοαποτελεσματικότητας όσο και μεταξύ αυτών και των υποδιαστάσεων της. Αναλυτικότερα, εξετάζοντας τον παράγοντα του φύλου, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τους μέσους όρους των εκπαιδευτικών στην υποκλίμακα σχετικά με τη διαχείριση της τάξης, όπου $t(202)=2.265$, $p=0.026$, εφόσον $p < 0.05$ τότε η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Συγκρίνοντας του μέσους όρους των αντρών και των γυναικών βρέθηκε ότι οι άντρες παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο έναντι των γυναικών, υποδηλώνοντας ότι παρουσιάζουν και υψηλότερο επίπεδο αποτελεσματικότητας στην διαχείριση της τάξης τους ($7.633 \pm 0.950 > 7.292 \pm 0.907$).

Επιπρόσθετα, στατιστικά σημαντική συσχέτιση βρέθηκε και μεταξύ της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων και της υποκλίμακας της διαχείρισης της τάξης, η οποία είναι $r(2)=0.160$ $p=0.02$ αλλά και της συνολικής κλίμακας της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, όπου $r(2)=0.859$, $p=0.00$. Και στις δύο περιπτώσεις η συσχέτιση είναι θετικά στατιστικά σημαντική, υποδηλώνοντας ότι όσα περισσότερα τα έτη της προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού, τόσο περισσότερο το επίπεδο της αίσθησης της αυτοαποτελεσματικότητας του.

Επιπλέον, βρέθηκε να επηρεάζει και ο παράγοντας της ειδικότητας του εκπαιδευτικού ως προς τις υποκλίμακες αλλά και το συνολικό σκορ της κλίμακας της αποτελεσματικότητας. Αναλυτικότερα, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην υποκλίμακα της εμπλοκής (κινητοποίησης) των μαθητών, όπου $t(202)=2.224$ $p=0.02$, την υποκλίμακα της διαχείρισης της τάξης όπου $t(202)=3.116$ $p=0.00$ και τη συνολική κλίμακα της αποτελεσματικότητας, όπου $t(202)=2.787$ $p=0.00$. Σε όλες τις περιπτώσεις βρέθηκε το $p < 0.05$ και επομένως η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Από τη σύγκριση των μέσων όρων των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί ΠΕ70 και

ειδικότητες) βρέθηκε ότι σε όλες τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί Γενικής εκπαίδευσης (ΠΕ 70) παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο και επομένως υψηλότερα επίπεδα της αίσθησης της αποτελεσματικότητας κατά τη διάρκεια του διδακτικού τους έργου.

5.2.2. Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του εργασιακού στρες και των κοινωνικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Στη συνέχεια της ανάλυσης των δεδομένων ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία για να εξετάσει τη σχέση μεταξύ του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών και των κοινωνικό – δημογραφικών και εργασιακών χαρακτηριστικών τους.

Πίνακας 13. Σχέση μεταξύ του εργασιακού στρες και των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών.

Χαρακτηριστικά	Κλίμακα Αντιλαμβανόμενου Στρες (PSS)
	Συνολικό Στρες
	Mean $\pm$ SD
Φύλο	
Ανδρας	3.230 $\pm$ 0.402
Γυναίκα	3.291 $\pm$ 0.346
T	-0.971
P	0.334
Ηλικία	
R	-0.171
P	0.014
Οικογενειακή κατάσταση	
Έγγαμος	3.283 $\pm$ 0.360
Μη έγγαμος	3.252 $\pm$ 0.367
T	-0.524
P	0.605
Ύπαρξη παιδιών	
Ναι	3.259 $\pm$ 0.357
Όχι	3.328 $\pm$ 0.373
T	1.168
P	0.605

Επιπλέον σπουδές	
Ναι	3.282±0.376
Όχι	3.270±0.351
T	-0.244
P	0.807
Επαγγελματική προϋπηρεσία (έτη)	
R	-0.160
P	0.022
Εργασιακό καθεστώς	
Μόνιμος	3.246±0.347
Αναπληρωτής	3.392±0.398
T	-2.151
P	0.036
Ειδικότητα	
Γενικής εκπαίδευσης (ΠΕ 70)	3.260±0.331
Ειδικότητας	3.313±0.425
T	-0.867
P	0.388
Μέγεθος σχολείου εργασίας	
Κάτω από 100 μαθητές	3.288±0.390
100 έως 200 μαθητές	3.274±0.324
Πάνω από 200 μαθητές	3.267±0.369
F	0.064
P	0.938
Τόπος σχολείου εργασίας	
Πόλη	3.293±0.373
Κωμόπολη	3.267±0.317
Χωριό	3.237±0.374
F	0.390
P	0.677

Από τη την ανάλυση του παραπάνω πίνακα 13 σχετικά με τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του στρες των εκπαιδευτικών κατά την εργασία τους και των κοινωνικών και δημογραφικών τους χαρακτηριστικών βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του εργασιακού τους καθεστώτος. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι $t(202)=-2.151$, $p=0.03$ και συγκρίνοντας τους μέσους

όρους παρατηρήθηκε ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες συγκριτικά με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς ($3.246 < 3.392$).

Επιπλέον, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και του εργασιακού τους στρες, όπου $r(2) = -0.171$, $p = 0.014$ και της επαγγελματικής τους προϋπηρεσίας, όπου $r(2) = -0.160$, $p = 0.02$. Και στις δύο περιπτώσεις ο συντελεστής συσχέτισης είναι αρνητικός, υποδηλώνοντας ότι όσο αυξάνονται η ηλικία και τα έτη της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, τόσο μειώνεται το επίπεδο του στρες τους κατά την εργασία τους.

5.2.3. Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και των κοινωνικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Στη συνέχεια της ανάλυσης των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου, εξετάστηκαν τα κοινωνικό- δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επαγγελματική τους εξουθένωση.

Πίνακας 14. Σχέση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών.

Χαρακτηριστικά	Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης (MBI - ES)		
	Συναισθηματική Εξάντληση	Προσωπική Επίτευξη	Αποπροσωποποίηση
	Mean $\pm$ SD	Mean $\pm$ SD	Mean $\pm$ SD
Φύλο			
Άνδρας	1.891 $\pm$ 1.102	5.002 $\pm$ 0.751	0.823 $\pm$ 0.871
Γυναίκα	2.110 $\pm$ 1.223	4.622 $\pm$ 0.668	0.964 $\pm$ 0.951
T	0.517	0.223	0.600
P	0.254	0.001	0.346
Ηλικία			
R	-0.94	0.147	-0.159
P	0.180	0.036	0.023
Οικογενειακή κατάσταση			
Έγγαμος	2.049 $\pm$ 1.206	4.762 $\pm$ 0.695	0.890 $\pm$ 0.949
Μη έγγαμος	2.080 $\pm$ 1.151	4.496 $\pm$ 0.744	1.127 $\pm$ 0.818

T	0.678	0.919	0.776
P	0.890	0.064	0.144
Ύπαρξη παιδιών			
Ναι	2.040±1.202	4.761±0.705	0.874±0.949
Όχι	2.099±1.183	4.586±0.709	1.098±0.860
T	0.594	0.865	0.618
P	0.760	0.137	0.127
Επιπλέον σπουδές			
Ναι	2.032±1.123	4.615±0.737	0.763±0.786
Όχι	2.087±1.190	4.782±0.711	0.828±0.894
T	0.973	0.996	0.205
P	0.825	0.295	0.706
Επαγγελματική προϋπηρεσία (έτη)			
R	-0.067	0.110	-0.171
P	0.341	0.117	0.015
Εργασιακό καθεστώς			
Μόνιμος	2.076±1.184	4.721±0.730	0.855±0.903
Αναπληρωτής	1.967±1.249	4.710±0.620	1.219±0.994
T	0.917	0.135	0.727
P	0.616	0.921	0.037
Ειδικότητα			
Γενικής εκπαίδευσης (ΠΕ 70)	2.083±1.206	4.815±0.687	0.767±0.777
Ειδικότητας	1.985±1.175	4.493±0.712	1.304±1.140
T	0.585	0.846	0.100
P	0.588	0.004	0.001
Μέγεθος σχολείου εργασίας			
Κάτω από 100 μαθητές	1.992±1.239	4.815±0.701	0.828±0.953
100 έως 200 μαθητές	2.182±1.244	4.760±0.681	0.796±0.830
Πάνω από 200 μαθητές	2.002±1.125	4.610±0.729	1.111±0.970
F	0.512	1.620	2.542
P	0.600	0.201	0.081
Τόπος σχολείου εργασίας			
Πόλη	2.129±1.208	4.654±0.759	1.022±0.924
Κωμόπολη	1.940±1.085	4.845±0.556	0.804±1.057
Χωριό	1.963±1.273	4.770±0.691	0.795±0.797
F	0.546	1.293	1.420
P	0.580	0.277	0.244

Από την ανάλυση του παραπάνω πίνακα ως προς τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των κοινωνικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών και της επαγγελματικής εξουθένωσης παρατηρήθηκαν κάποιες στατιστικά σημαντικές διαφορές στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Πιο συγκεκριμένα, ο παράγοντας του φύλου βρέθηκε να επηρεάζει τη διάσταση της προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών, $t(204)=0.223$, $p=0.001$, με τους άντρες να συγκεντρώνουν υψηλότερο μέσο όρο από τις γυναίκες ($5.002 > 4.622$).

Επιπρόσθετα, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν και μεταξύ του παράγοντα της ηλικίας των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής εξουθένωσης τόσο στην υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης $r(2)=0.147$, $p=0.036$ και την υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης $r(2)= -0.159$, $p=0.023$. Στην πρώτη περίπτωση το στατιστικό αποτέλεσμα υποδηλώνει πως όσο μεγαλύτεροι είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο περισσότερο αισθάνονται ότι τα καταφέρνουν σε προσωπικό επίπεδο. Αντίθετα, όσο μεγαλώνουν χαρακτηρίζονται και από μικρότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης κατά τη διάρκεια της εργασίας τους.

Στατιστικά σημαντική συσχέτιση βρέθηκε και μεταξύ της επαγγελματικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και της διάστασης της αποπροσωποποίησης, $r(2)= -0.171$, $p=0.015$, με το αποτέλεσμα να είναι αρνητικά στατιστικά σημαντικό. Συνεπώς, όσο μεγαλύτερη επαγγελματική προϋπηρεσία έχουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο μικρότερο το επίπεδο της αποπροσωποποίησης.

Άλλοι παράγοντες που βρέθηκαν να επηρεάζουν την υποδιάσταση της αποπροσωποποίησης είναι ο παράγοντας του εργασιακού καθεστώτος, όπου $t(202)=0.727$, $p=0.037$. Από τη σύγκριση των μέσων όρων βρέθηκε ότι οι αναπληρωτές παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στην υποδιάσταση της αποπροσωποποίησης ($1.219 > 0.855$).

Τέλος, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν και μεταξύ της ειδικότητας των εκπαιδευτικών και της υποδιάστασης της προσωπικής επίτευξης $t(202)=0.846$, $p=0.004$ με τους εκπαιδευτικούς ΠΕ70 να συγκεντρώνουν υψηλότερο μέσο όρο συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων ($4.815 > 4.493$) και της υποδιάστασης της αποπροσωποποίησης $t(202)=0.100$, $p=0.001$, με τους εκπαιδευτικούς ΠΕ70 να συγκεντρώνουν μικρότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων ($0.767 < 1.304$).

5.2.4. Συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας, του εργασιακού στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης για να εξετάσει πιθανή σχέση μεταξύ των μελετώμενων κλιμάκων.

Πίνακας 15. Σχέση μεταξύ της Κλίμακας Αντιληπτικής Αποτελεσματικότητας (TSES) και των Κλιμάκων Αντιλαμβανόμενου Στρες (PSS) και Επαγγελματικής Εξουθένωσης (MBI - ES).

	Συνολικό Στρες	Συναισθηματική Εξάντληση	Προσωπική Επίτευξη	Αποπροσωποποίηση
Εμπλοκή (Κινητοποίηση) των Μαθητών	-0.080	-0.146*	0.506**	-0.239
Εκπαιδευτικές (Διδακτικές) Στρατηγικές	-0.167*	-0.156*	0.496**	0.309**
Διαχείριση της Τάξης	-0.906	-0.157*	0.521*	-0.294*
Συνολική Αυτό-αποτελεσματικότητα	-0.131	-0.178*	0.592**	-0.325**
*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001				

Από την ανάλυση του παραπάνω πίνακα, βρέθηκαν αρκετές στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μελετώμενων κλιμάκων. Αρχικά, αναφορικά με τη διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ της κλίμακας του εργασιακού στρες και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, βρέθηκε αρνητικά στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την υποκλίμακα των εκπαιδευτικών (διδασκικών) στρατηγικών, όπου $r(2)=0.167$, $p < 0.05$, υποδηλώνοντας ότι όσο μικρότερο εργασιακό στρες τόσο υψηλότερο το επίπεδο της αποτελεσματικότητας ως προς τη χρήση εκπαιδευτικών στρατηγικών.

Επιπρόσθετα, στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις βρέθηκαν μεταξύ των υποκλιμάκων της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών καθώς και της συνολικής κλίμακας αυτής και της επαγγελματικής τους εξουθένωσης. Αναλυτικότερα, αρνητικά στατιστικά σημαντική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της αποτελεσματικότητας και της υποκλίμακας της συναισθηματικής εξάντλησης. Η συσχέτιση είναι αρνητική, υποδηλώνοντας ότι όσο υψηλότερο το επίπεδο της αποτελεσματικότητας τόσο μικρότερο το επίπεδο της συναισθηματικής εξάντλησης.

Παρόμοια, στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις βρέθηκαν και μεταξύ της κλίμακας και των υποκλιμάκων της αποτελεσματικότητας και της προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών. Οι συσχετίσεις βρέθηκαν θετικές, υποδηλώνοντας ότι αυξημένο επίπεδο αποτελεσματικότητας οδηγεί σε αυξημένο σκορ προσωπικής επίτευξης.

Τέλος, αρνητικά στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις βρέθηκαν και ως προς την υποκλίμακα της της αποπροσωποποίησης και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, υποστηρίζοντας ότι μειώνεται το επίπεδο της μίας αυξάνεται της άλλης. Ενώ, θετικά συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της απροσωποποίησης και της αξιοποίησης των εκπαιδευτικών στρατηγικών.

Πίνακας 16. Σχέση μεταξύ της Κλίμακας Αντιλαμβανόμενου Στρες (PSS) και της Κλίμακας Επαγγελματικής Εξουθένωσης (MBI - ES).

	Συνολικό Στρες
Συναισθηματική Εξάντληση	0.399**
Προσωπική Επίτευξη	0.175
Αποπροσωποποίηση	0.027*
*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001	

Τέλος, εξετάστηκαν και οι συσχετίσεις μεταξύ της κλίμακας του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών και των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης. Θετικά στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις βρέθηκαν μεταξύ του στρες και της συναισθηματικής εξάντλησης καθώς και μεταξύ του στρες και της αποπροσωποποίησης των εκπαιδευτικών, υποδηλώνοντας ότι όσο περισσότερο άγχος βιώνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια το έργου τους τόσο περισσότερο αισθάνονται επαγγελματικά εξουθενωμένοι.

6. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν να εξετάσει τα επίπεδα της αυτοαποτελεσματικότητας, του στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και στη συνέχεια να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και του στρες με την επαγγελματική τους εξουθένωση. Επιμέρους στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσει το βαθμό που υπάρχει σχέση μεταξύ των κοινωνικοδημογραφικών και των εργασιακών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με την αυτοαποτελεσματικότητα, το στρες και την επαγγελματική εξουθένωση. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι η έρευνα παρουσιάζει ενδιαφέροντα αποτελέσματα που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν και ταυτόχρονα αναδύονται καινούρια ερωτήματα που μπορεί να οδηγήσουν σε περαιτέρω μελέτες σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα *«Ποια είναι τα επίπεδα στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;»* στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα χαρακτηρίζονται από έναν μέτριο βαθμό άγχους κατά τη διάρκεια της εργασίας τους. Σύμφωνα με τη μελέτη της προϋπάρχουσας βιβλιογραφίας, βρέθηκε ότι το άγχος αναφέρεται στο συναισθηματικό φορτίο που αισθάνεται κανείς σε καταστάσεις μεγάλης έντασης, απογοήτευσης, ματαίωσης ή υπέρογκου φόρτου εργασίας. Συνεπώς, το άγχος σχετίζεται με τη συνολική απόδοση του ατόμου κατά τη διάρκεια της εργασίας του και την παραγωγικότητα του (Δανιηλίδου, 2018· Magnano, et al., 2015).

Στην παρούσα έρευνα κατά την ανάλυση της κλίμακας μέτρησης του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκε ότι αυτοί κάποιες φορές διακατέχονται από συναισθήματα νευρικότητας, θυμού, έντασης, αδυναμίας και απαισιοδοξίας για την αντιμετώπιση των καταστάσεων. Επιπλέον, βρέθηκε ότι δεν είναι συχνό το φαινόμενο να αισθανθούν ότι δεν μπορούν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες εξαιτίας της συσσώρευσής τους. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία, όπου οι μελετητές υποστήριξαν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συγκαταλέγεται ανάμεσα στα επαγγέλματα με υψηλά επίπεδα άγχους (Jonhnsn, et al., 2005· McShane & Von Glinow, 2005). Ενώ, σε άλλες έρευνες που εξέτασαν τα επίπεδα εργασιακού άγχους σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε Δημοτικά σχολεία της χώρας αλλά και του εξωτερικού, βρέθηκε ότι

εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα άγχους (Aronsson, et al., 2003· Δανιηλίδου, 2018· Kantas, 1996. Kokkinos, 2006· Leondari, et al., 2000· Whitehead, et al. 2000· Χάιτα, 2018), εύρημα που επιβεβαιώνεται και στην παρούσα έρευνα με τους εκπαιδευτικούς στο σύνολο της κλίμακας να συγκεντρώνουν από χαμηλά έως μέτρια επίπεδα άγχους κατά τη διάρκεια της εργασίας τους.

Εξετάζοντας το επόμενο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τα επίπεδα της επαγγελματικής τους εξουθένωσης *«Ποια είναι τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;»* διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται επαγγελματική κόπωση. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος που υπολογίστηκε, βρέθηκε να είναι χαμηλός, υπηδλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί μερικές φορές τον μήνα μπορεί να αισθάνονται επαγγελματικά κουρασμένοι και να διακατέχονται από αρνητικά συναισθήματα, ωστόσο στο σύνολο της εργασίας τους κυριεύονται από θετικά συναισθήματα και δεν αισθάνονται επαγγελματική κόπωση.

Αναλυτικότερα, οι μελετητές έχουν επισημάνει ότι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μία σημαντική παράμετρο που οδηγεί ακόμη και στην αποστροφή του εκπαιδευτικού από το διδακτικό του έργο, οδηγώντας στην πρόκληση προβλημάτων ψυχικής υγείας, χαμηλού επιπέδου αυτοεκτίμησης, χαμηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας καθώς και αυξημένη σωματική κόπωση (Αμαραντίδου, 2010. Friedman, 2006· Κάντας 2001· Kafetsios, 2003· Ματσαγγούρας, 2003). Ωστόσο, είναι άξιο αναφοράς το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν κάποιοι ερευνητές σχετικά με το ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της Ελλάδας, παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής κόπωσης συγκριτικά με άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Δανιηλίδου, 2018· Kantas & Vassilaki, 1997). Το συμπέρασμα αυτό ανακύπτει και στην παρούσα έρευνα που βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και κυριεύονται από θετικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια της εργασίας τους, εύρημα που επιβεβαιώνεται και από άλλη έρευνα, όπου αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν θετικά συναισθήματα προσωπικής ολοκλήρωσης που τους βοηθούν να αντιμετωπίσουν καταστάσεις θλίψης και έλλειψης ικανοποίησης (Papastyliau, et al., 2009).

Στη συνέχεια, εξετάστηκε η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και ο βαθμός που αυτή επηρεάζεται από τα κοινωνικοδημογραφικά και εργασιακά τους χαρακτηριστικά *«Ποια είναι τα κοινωνικοδημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που πιθανόν σχετίζονται με την αυτοαποτελεσματικότητα;»*. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων βρέθηκε ότι από τους δημογραφικούς παράγοντες αυτός που επηρεάζει στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι ο παράγοντας του φύλου, με τους άντρες να χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα συγκριτικά με τους γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα.

Αναλυτικότερα, οι προηγούμενοι ερευνητές που έχουν εξετάσει την αυτοαποτελεσματικότητα, έχουν διαπιστώσει ότι αυτή σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με τον τρόπο αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων και δύσκολων καταστάσεων που καλούνται να αντιμετωπίσουν, προκειμένου να επέλθει η επιτυχής διεκπεραίωση ενός έργου (Bandura, 1997). Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί ότι η αυτοαποτελεσματικότητα με τη ψυχική υγεία, την ευημερία και την συναισθηματική ισορροπία ενός ατόμου και επηρεάζεται σημαντικά από βιολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες (Bevolet, 2006· Δήμου, 2002). Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε να υπάρχει σχέση μεταξύ του παράγοντα του φύλου των εκπαιδευτικών με τους άντρες να αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα έναντι των γυναικών (Δήμου, 2002), εύρημα που επιβεβαιώνεται και στην παρούσα έρευνα.

Εξετάζοντας τα κοινωνικοδημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τον βαθμό που αυτά σχετίζονται με το εργασιακό τους άγχος, *«Ποια είναι τα κοινωνικοδημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που πιθανόν σχετίζονται με το στρες;»* βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του άγχους και της ηλικίας των εκπαιδευτικών, με αυτούς που είναι νεαρότεροι σε ηλικία να χαρακτηρίζονται και από υψηλότερο βαθμό άγχους κατά τη διάρκεια της εργασίας τους. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και το εργασιακό τους άγχος με αυτούς που εργάζονται λιγότερα έτη να συγκεντρώνουν και υψηλότερο βαθμό άγχους κατά τη διάρκεια της εργασίας τους. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από προηγούμενους ερευνητές που εξέτασαν τις σχέσεις μεταξύ των βιολογικών και των περιβαλλοντικών παραγόντων και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί συγκεντρώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους, γεγονός που οφείλεται είτε στο ότι δεν έχουν αναπτύξει τις κατάλληλες στρατηγικές για τη μείωση

του άγχους είτε στο ότι δεν είναι να σε θέση να τις ενεργοποιήσουν (Antoniou, et al., 2006· Fogorty, et al., 1999· Travers & Cooper, 1996).

Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα ένας ακόμη παράγοντας που βρέθηκε να σχετίζεται με τα επίπεδα εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών είναι το εργασιακό τους καθεστώς. Πιο συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε μεταξύ των αναπληρωτών και των μόνιμων εκπαιδευτικών με τους αναπληρωτές να συγκεντρώνουν και υψηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες κατά τη διάρκεια του έργου τους.

Τα κοινωνικοδημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών εξετάστηκαν και ως προς τον βαθμό που αυτά μπορεί να επηρεάσουν στην επαγγελματική τους εξουθένωση *«Ποια είναι τα κοινωνικοδημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που πιθανόν σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση;»*. Από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του παράγοντα του φύλου, με τους άντρες να παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης κατά τη διάρκεια του έργου τους. Επιπλέον, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν και ως προς τους παράγοντες της ηλικίας και της επαγγελματικής προϋποθεσίας, με τους μεγαλύτερους να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Ακόμη, αναφορικά με το επίπεδο της προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών διαφορές παρατηρήθηκαν και μεταξύ της ειδικότητας τους, με τους εκπαιδευτικούς ΠΕ70 να συγκεντρώνουν υψηλότερο επίπεδο στην υποδιάσταση της προσωπικής επίτευξης.

Σύμφωνα με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνητών, ένας από τους παράγοντες που βρέθηκε να σχετίζεται με την επαγγελματική κόπωση των εκπαιδευτικών είναι τα έτη της προϋπηρεσίας τους, με τους νεότερους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν και λιγότερα έτη επαγγελματικής εμπειρίας να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής κόπωσης (Antoniou, et al. 2006· Farber, et al., 2000· Furrer, et al., 2014· Παπαστυλιανού & Πολυχρονοπούλου, 2007).

Επιπρόσθετα, αναφορικά με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι επηρεάζει η οικογενειακή τους κατάσταση, με τους έγγαμους να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης από τους άγαμους (Gibbs, 2009· Kokkinos, 2006· Χάιτα, 2018). Ενώ, άλλοι ερευνητές κατέληξαν στο

συμπέρασμα ότι επηρεάζουν και οι βιολογικοί παράγοντες, όπως είναι ο παράγοντας του φύλου, με τις γυναίκες να συγκεντρώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης από τους άντρες (Δανιηλίδου, 2018· Τσιπλητάρη, 2004· Χάιτα, 2018).

Τέλος, εξετάστηκαν τυχόν συσχετίσεις μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και του εργασιακού τους άγχους *«Υπάρχει σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και του στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και ποια είναι αυτή;»*, όπου και βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του στρες και της υποδιάστασης της αποτελεσματικότητας σχετικά με τις εκπαιδευτικές (διδασκτικές) στρατηγικές. Προηγούμενοι μελετητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα σχετικά με το ότι στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών αυτοί κυριεύονται από συναισθήματα άγχους, στρες, ματαίωσης, κόπωσης, απογοήτευσης και αυτά με τη σειρά τους τείνουν να μειώνουν το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να ενδέχεται να εμφανίσουν περισσότερες πιθανότητες εγκατάλειψης του διδακτικού τους έργου (Χάιτα, 2018).

Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής τους εξουθένωσης. Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό στρες αισθάνονται και περισσότερη επαγγελματική κόπωση κατά τη διάρκεια της εργασίας τους. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από τους προηγούμενους ερευνητές, οι οποίοι έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και του εργασιακού στρες, κάτι το οποίο οδηγεί σε πνευματική και σωματική κόπωση και εξάντληση (Αμαραντίδου, 2010· Mansfield & Wosnitza, 2015).

Συνοψίζοντας, η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί μία ιδιαίτερα σημαντική παράμετρο στη ψυχική υγεία και ανθεκτικότητα του ατόμου. Άλλωστε, όταν το άτομο δεν αμφισβητεί την αυτοαποτελεσματικότητά του, τότε δείχνει να μπορεί να διαχειρίζεται καλύτερα τις απροσδόκητες καταστάσεις που μπορεί να αντιμετωπίσει κατά την εργασία του (Μαλικιώση- Λοϊζου, 2003). Αντίθετα, τα χαμηλά ποσοστά της αυτοαποτελεσματικότητας οδηγούν σε αρνητικά συναισθήματα ανασφάλειας, αμφιβολίας και αρνητισμού (Χάιτα, 2018), ενώ τα υψηλά ποσοστά της

αυτοαποτελεσματικότητας οδηγούν σε μια θετικότερη διάθεση, καλύτερη διαχείριση του άγχους και λιγότερο δυσμενή συναισθήματα (Καλαντζή- Αζίζι, 2002).

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζουν καταλυτικά τους στόχους, τη διδασκαλία τους, την δημιουργικότητα τους, την επιμονή, τη δυναμικότητα και την ευελιξία τους σε ενδεχόμενες αποτυχίες του διδακτικού τους έργου (Κούκου, 2017· Λάμπρου, 2017· Leontopoulou, 2010· Masten, 2011· Tivikeli, et al., 2015). Συνεπώς, η αυτοαποτελεσματικότητα συμβάλει σημαντικά στη μείωση του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης και είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται και οι ίδιοι ότι είναι αποτελεσματικοί κατά τη διάρκεια παραγωγής του εκπαιδευτικού τους έργου. Άλλωστε, και στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από θετικά συναισθήματα κατά την εργασία τους και την αλληλεπίδραση τους με τους μαθητές, εύρημα που συνάδει με το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες της έρευνας δεν παρουσίασαν υψηλά επίπεδα άγχους και επαγγελματικής κόπωσης.

Συμπεράσματα

Η εν λόγω έρευνα παρουσίασε ιδιαίτερα ενδιαφέροντα αποτελέσματα, καθώς επιβεβαιώνει την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία και ταυτόχρονα μέσα από αυτήν ανακλύπτουν νέα ερευνητικά δεδομένα που θα μπορούσαν να εξεταστούν. Συμπερασματικά, η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας αποτελεί μία σημαντική ικανότητα του εκπαιδευτικού, η οποία σχετίζεται με το άγχος και την επαγγελματική του εξουθένωση σε τέτοιο βαθμό που μπορεί να τον επηρεάσει ακόμη και στην πνευματική και σωματική του υγεία. Επιπρόσθετα, ένα βασικό συμπέρασμα που προκύπτει από την εργασία είναι ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα εργασιακού άγχους ή επαγγελματικής εξουθένωσης, ωστόσο το αποτέλεσμα αυτό μάλλον φαίνεται να προκύπτει από το γεγονός ότι στην πλειοψηφία του δείγματος οι εκπαιδευτικοί διέθεταν αρκετά χρόνια επαγγελματικής προϋπηρεσίας (περίπου 18 έτη).

Επιπρόσθετα, κάτι ακόμη που αξίζει να αναφερθεί είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας και κυριεύονται από θετικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια της εργασίας τους. Ακόμη, από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται τόσο με βιολογικούς όσο και με περιβαλλοντικούς παράγοντες. Ωστόσο, από τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας βρέθηκε ότι οι βιολογικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες δεν είναι τόσο σημαντικοί για τα επίπεδα της αυτοαποτελεσματικότητας όσο είναι η σχέση του εργασιακού άγχους με την επαγγελματική τους εξουθένωση. Αυτοί οι δύο παράγοντες μπορεί να οδηγήσουν στη μείωση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο ή ακόμη και στη αποστροφή τους από την εκπαίδευση.

Περιορισμοί και προτάσεις μελλοντικών ερευνών

Παρά το γεγονός ότι η εν λόγω έρευνα παρουσίασε ενδιαφέροντα αποτελέσματα, ωστόσο αυτή υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς, οι οποίοι χρήζουν αναφοράς προκειμένου να ληφθούν υπόψη σε περίπτωση μελλοντικών ερευνών σχετικά με τη διερεύνηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και τα επίπεδα του εργασιακού τους άγχους και της επαγγελματικής τους εξουθένωσης.

Πιο συγκεκριμένα, αξίζει να αναφερθεί πως ένας από τους σημαντικότερους περιορισμούς επικεντρώνεται στο δείγμα της έρευνας. Οι συμμετέχοντες μπορεί να ήταν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία της Ελλάδας, ωστόσο, όπως διαπιστώθηκε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, αυτοί απασχολούνταν κυρίως σε δημοτικά σχολεία ενός συγκεκριμένου νομού της χώρας, του νομού Λαρίσης. Έτσι, διατηρείται η επιφυλακτικότητα για την εξαγωγή οποιουδήποτε συμπεράσματος σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής τους εξουθένωσης ή του εργασιακού τους στρες. Στην κατάσταση αυτή συμβάλει και το γεγονός ότι το δείγμα της έρευνας ήταν αρκετά μικρό, εάν αναλογιστεί κανείς, ότι η έρευνα απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς από όλη την Ελλάδα.

Επιπρόσθετα, αξίζει να αναφερθεί πως στον όρο Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, συγκαταλέγονται και οι νηπιαγωγοί, οι οποίοι δεν αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης στην παρούσα έρευνα, ωστόσο καλό θα ήταν να συμπεριληφθούν και οι ίδιοι σε περίπτωση μελλοντικών ερευνών σχετικές με το θέμα που διερευνήθηκε.

Ένας ακόμη σημαντικός περιορισμός της έρευνας αναφέρεται στο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων και στη χρονική διάρκεια της έρευνας. Επεξηγηματικά, το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 3 κλίμακες σταθμισμένες στα ελληνικά, γεγονός που προσδίδει εγκυρότητα και αξιοπιστία στην έρευνα. Ωστόσο, το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε ηλεκτρονικά και διαμοιράστηκε μέσω των κοινωνικών μέσων δικτύωσης και των ηλεκτρονικών ταχυδρομείων των σχολικών μονάδων, γεγονός που οδηγεί την ερευνήτρια στη διατήρηση της επιφυλακτικότητας σχετικά με τον χρόνο που αφιέρωσε κανείς για τη συμπλήρωση του, την ειλικρίνεια των απαντήσεων και την προσωπική αφοσίωση του

εκπαιδευτικού σε αυτό κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσής του. Παρόλα αυτά, η έρευνα εξασφαλίζει τα κριτήρια της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας, διότι δόθηκαν όλες οι απαραίτητες εξηγήσεις σχετικά με αυτό.

Το θέμα σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών αλλά και το εργασιακό τους άγχος, φαίνεται να έχει απασχολήσει πληθώρα ερευνητών τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, με τους μελετητές να καταλήγουν σε ενδιαφέροντα αποτελέσματα και να εξετάζουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα, το άγχος και την κόπωση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, καλό θα ήταν οι έρευνες να συνεχιστούν προσεγγίζοντας όσο το δυνατόν μεγαλύτερο δείγμα και συλλέγοντας στοιχεία τόσο από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να συγκριθούν οι δύο ομάδες των εκπαιδευτικών.

Τέλος, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε και η συλλογή δεδομένων μέσα από τη χρήση της μικτής μεθοδολογικής προσέγγισης, όπου οι εκπαιδευτικοί θα είχαν τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα και να αναπτύξουν τις σκέψεις τους σχετικά με τη σημασία της αυτοαποτελεσματικότητας της απόδοσης τους στο διδακτικό τους έργο.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Aaronson, D., Barrow, L., & Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago public high schools. *Journal of Labor Economics*, 25, 95-135.

Alrajhi M., Aldhafri S., Alkharusi H., Albusaidi S., Alkharusi B., Ambusaidi A., Alhosni K., (2016) The predictive effects of math teachers' emotional intelligence on their perceived self-efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 67, 378-388.

Almadi, T., Cathers, I., Mansour, A. M. H., & Chow, C. M. (2012). An Arabic version of the Perceived Stress Scale: Translation and validation study. *International Journal of Nursing Studies*, 49, 84-89.

Antoniou, A.S. (1999). Personal traits and professional burnout in health professionals. *Archives of Hellenic Medicine*, 16 (1), 20-28.

Antoniou, A. S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Psychology*, 4, 349-355.

Arts, J., Gijsselaers, W., & Boshuizen, H. (2006). Understanding managerial problem solving, knowledge use and information processing. Investigating stages from school to work place. *Contemporary Educational Psychology*, 31(4), 125-138.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.

Bandura, A. & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88 (1), 87 - 99.

- Barasci, A., (2016). *Emotional Intelligence: Men, women and the extreme male brain*. London : Penguin Books.
- Beck, C. L., & Gargiulo, R. H. M. (1983). Burnout in teachers of retarded and nonretarded children. *The Journal of Educational Research*, 76, 169-173.
- Besevegis, E. (2001). Stress, stressful situations and coping of children and adolescents. In E. Vassilaki, S. Triliva, & E. Besevegis (Eds.), *Stress, anxiety and coping* (pp. 29-57). Athens, Greece: Ellinika Grammata.
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stress and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29 (1), 45 – 68.
- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *Journal of Special Education*, 38, 39–55.
- Boe, E. E., Cook, L. H., & Sunderland, R. J. (2008). Teacher turnover: Examining exit attrition, teaching area transfer, and school migration. *Exceptional Children*, 75, 7-31.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59, 20 –28.
- Bria, M., Spanu, F., Badan, A., & Dumitrascu, D. (2014). Maslach Burnout Inventoty-General Survey: factorial validity and invariance among Romanian healthcare professionals. *Burnout Research*, 1, 103-111.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9, 261-275.
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7, 197-209.
- Byrne, J. J. (1998). Teacher as hunger artist: Burnout: its causes, effects and remedies. *Contemporary Education*, 69 (2), 86–91.

- Chan, D. W. (2003). Hardiness and its role in the stress–burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 19, 381-395.
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36 (8), 1781-1795.
- Cherniss, C. (1992). Long-term consequences of burnout: an exploratory study. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 1-11.
- Chwalisz, K., Altmaier, E. M., & Russell, D. W. (1992). Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11, 377-400.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28, 693-710.
- Cooper, C. L., Dewe, P., & O Driscoll, M. (2001). *Organizational Stress: A review And critique of theory, research and application*. London: Sage.
- Côté, S., & Hideg, I. (2011). The ability to influence others via emotion displays A new dimension of emotional intelligence. *Organizational Psychology Review*, 1 (1), 53-71.
- Evans, B.K. & Fischer, D.G. (1993). The nature of burnout: a study of the three -factor model of burnout in human service and non-human service samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66, 29-38.
- Farber, B. A. (2000). Treatment Strategies for Different Types of Teacher Burnout. *Journal of Clinical Psychology*, 56 (5), 675-689.
- Feldman, R. (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance. *JCLP/In Session: Psychotherapy in practice*, 56(5), 595-606.

- Fogarty, G. J., Machin, M. A., Albion, M. J., Sutherland, L. F., Lalor, G. I., & Revitt, S. (1999). Predicting occupational strain and job satisfaction: The role of stress, coping, personality, and affectivity variables. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 429-452.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43, 235-245.
- Furrer, C. J., Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. *National Society for the Study of Education*, 113, 101-123.
- Gibbs, C. (2009). Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. *The Journal of Educational Enquiry*, 4, 1-14.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.
- Hart, A., & Heaver, B. (2013). Evaluating resilience-based programs for schools using a systematic consultative review. *Journal of Child and Youth Development*, 1, 27-53.
- Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37 (3), 137 - 150.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399-420.
- Johnsen, B. H., Eid, J., Pallesen, S., Bartone, P. T., & Nissestad, O. A. (2009). Predicting transformational leadership in naval cadets: Effects of personality hardiness and training. *Journal of Applied Social Psychology*, 39, 2213-2235.
- Kafetsios, K. (2003). Social support and well-being in contemporary Greek society: Examination of multiple indicators at different levels of analysis. *Social Indicators Research*, 76, 127-145.
- Kalyva, E. (2013). Stress in Greek primary schoolteachers working under conditions of financial crisis. *Europe's Journal of Psychology*, 9, 104-112.

- Kantas, A. (1996). The occupational burnout syndrome of teachers and health profession employees. *Psychology*, 3, 71-85.
- Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress*, 11, 94-100.
- Kilgore, K. L., & Griffin, C. C. (1998). Beginning special educators: Problems of practice and the influence of school context. *Teacher Education and Special Education*, 21, 155-173.
- Klassen, R. M. (2010). Confidence to manage learning: The self-efficacy for self-regulated learning of early adolescents with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 19-30.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, 741-756.
- Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 22, 25-33.
- Köksal, M. S. (2009). Vocational high students' sense of self-efficacy and test anxiety regarding biology learning. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 10(1), 57-67.
- Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management*, 15 (7), 354-358.
- Koustelios, A. & Kousteliou, I. (1998). Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 82, 131-136.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational research*, 29(2), 146-152.
- Lazuras, L. (2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece. *British Journal of Special Education*, 33, 204-209.

- Lee, R.T. & Ashforth, B. E. (1990). On the meaning of Maslach's three dimensions of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 75, 743-747.
- Lee, E. H. (2012). Review of the psychometric evidence of the perceived stress scale. *Asian Nursing Research*, 6, 121-127.
- Leontopoulou S. (2010). An exploratory study of altruism in Greek children: relations with empathy, resilience and classroom climate. *Psychology* 1, 377–385.
- Leontopoulou, S. (2013). A comparative study of resilience in Greece and Cyprus: The effects of negative life events, self-efficacy, and social support on mental health. In A. Efklides & D. Moraitou (Eds.), *A positive psychology perspective on quality of life* (pp. 273–294). New York: Springer Science + Business Media.
- Liu, X. S., & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the teacher follow-up survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1173-1184.
- Maslach, C.& Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual (2nd edition)*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C.& Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C.Maslach & T. Marek (Eds.). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington: Taylor and Francis.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maslach. C. & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93, 498-512.
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23, 141-154.
- Mansfield, C. F., & Wosnitza, M. (2015). Multidimensional Teacher Resilience Scale. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. Mansfield (eds.). *Resilience in Education, Concepts, Contexts and Connections*. New York: Springer.

McShane, S. L., & Von Glinow, M. A. (2005). *Appendix A: Theory Building and Systematic Research Methods in Organizational Behavior*.

Mearns, J., & Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress & Coping*, 16, 71-82.

Norris, F. H., Tracy, M., & Galea, S. (2009). Looking for resilience: Understanding the longitudinal trajectories of responses to stress. *Social Science & Medicine*, 68, 2190-2198.

Ong, A. D., Bergeman, C. S., Bisconti, T. L., & Wallace, K. A. (2006). Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 730.

Pajares, F., & Schunk, D. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement. In R. J. Riding, & S. G. Rayner (Eds.), *International Perspectives on Individual Differences: Self-Perception* (Vol. 2, pp. 239-265). Westport, CT: Ablex.

Panagopoulos, N., Anastasiou, S., & Galani, V. (2014). Professional burnout and job satisfaction among physical education teachers in Greece. *Journal of Scientific Research and Reports*, 3(13), 1710-1721.

Papastyliaou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology Education*, 12, 295– 314.

Peiró, J. M., González-Romá, V., Tordera, N., & Mañas, M. A. (2001). Does role stress predict burnout over time among health care professionals?. *Psychology & Health*, 16, 511-525.

Pervin, L.A., & John, O. P. (2001). *Θεωρίες Προσωπικότητας: Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55, 61-76.

- Pomaki, G., & Anagnostopoulou, T. (2003). A test and extension of the demand/control/social support model: Predictors of wellness/health outcomes in Greek teachers. *Psychology and Health, 18*, 537-550.
- Poulou, M (2007) Personal Teaching Efficacy and Its Sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 27:2*, 191-218.
- Rosenberg, M. S., O'Shea, L., & O'Shea, D. J. (1998). *Student teacher to master teacher*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Ross, J.A. (1994). Beliefs that make a difference: The Origins and Impacts of Teacher Efficacy. *Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies*. Calgary, Alberta, Canada.
- Schmitz, N., Neumann, W., & Oppermann, R. (2000). Stress, burnout and locus of control in German nurses. *International Journal of Nursing Studies, 37*, 95-99.
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Tang, C. (2000). Teacher burnout in Hong Kong and Germany: A cross-cultural validation of the Maslach Burnout Inventory. *Anxiety, Stress, and Coping, 13*, 309-326.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1059-1069.
- Sood, A., Prasad, K., Schroeder, D., & Varkey, P. (2011). Stress management and resilience training among Department of Medicine faculty: a pilot randomized clinical trial. *Journal of General Internal Medicine, 26*, 858-861.
- Tivikeli, A., Gonida, E. N., & Kiosseoglou, G. (2015). Achievement goals for teaching and teacher efficacy: Their association with instructional practices. *Scientific Annals-School of Psychology AUTH, 11*, 148-174.
- Travers, C.J., & Cooper, C.L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. London, UK: Routledge.
- Trotter-Mathison, M., & Skovholt, T. (2014). *The resilient practitioner: Burnout prevention and self-care strategies for counselors, therapists, teachers, and health professionals*. Routledge.

- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tsigilis, N., Koustelios, A., & Grammatikopoulos, V. (2010). Psychometric properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale within the Greek educational context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28, 153-162.
- Whitehead, A. J., & Ryba, K. (1995). New Zealand teachers' perceptions of occupational stress and coping strategies. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 30, 177-188.
- Whitehead, A. J., Ryba, K., & O Driscoll, M. (2000). Burnout among New Zealand primary school teachers. *New Zealand Journal of Psychology*, 29, 52-60.
- Williams, M., & Gersch, I. (2004). Teaching in mainstream and special schools: are the stresses similar or different?. *British Journal of Special Education*, 31, 157-162.
- Wu, J., Rutkowski, D. T., Dubois, M., Swathirajan, J., Saunders, T., Wang, J., ... & Kaufman, R. J. (2007). ATF6 α optimizes long-term endoplasmic reticulum function to protect cells from chronic stress. *Developmental Cell*, 13, 351-364.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology* 25 (1), 82-91.

Ελληνόγλωσση

Αβεντισιάν – Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε., & Γιαβρίμης, Π. (2002). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξη του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας*, 5, 103-127.

Αμαραντίδου, Σ. (2010). *"Επαγγελματική Εξουθένωση και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών: Μία διαχρονική μελέτη"*. Διδακτορική Διατριβή. Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Άσκηση και Ποιότητα Ζωής». Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Βασιλόπουλος, Φ. Σ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 18-44.

Γαλάνη, Β (2010). *"Πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης"*. Διδακτορική Διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Δανιηλίδου, Α. (2018). *"Η μελέτη της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τρία εναλλακτικά μοντέλα: το Μοντέλο της Maslach, το Μοντέλο της Pines και το Μοντέλο της Κοπεγχάγης"*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Τμήμα Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δυλιντάς, Α (2010). Μελέτη του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης στο προσωπικό ενός πανεπιστημιακού νοσοκομείου. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 27(3), 498-508.

Καλαντζή - Αζίζι, Α. (2002). *Αυτογνωσία & Αυτοδιαχείριση: Γνωστική – συμπεριφοριστική προσέγγιση. Ένα μοντέλο κλινικής πρακτικής και εκπαίδευσης Ειδικών Ψυχικής Υγείας και Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάμτσιος, Σ., & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), 40-87.

Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και εργαζομένους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3 (2), 71-85.

Κάντας, Α. (2001). *Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κολιάδης, Ε. Α. (2003). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες (Β)*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κούκου, Μ. (2017). "Η ενσυναίσθηση των ειδικών παιδαγωγών ως παράγοντας διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησης των μαθητών που φοιτούν σε τμήματα ένταξης". Μεταπτυχιακή Διατριβή, Ιωάννινα : Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Λάμπρου, Δ. (2017). "Η ψυχική ανθεκτικότητα ως παράμετρος της προσωπικότητας των ειδικών παιδαγωγών". Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιωάννινα.

Λεονταρή Α., Κυρίδης, Α. & Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7 , 139-161.

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία*, 10 (2 &3), 295-309.

Μητροπούλου, Ε. (2016). Η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας σε μαθητές Γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες και η σχέση της με την επίδοσή τους στην Ιστορία. Μία πιλοτική έρευνα. "Τα πρακτικά του 3ου Συνεδρίου: ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ", σ. 409 - 418. Αθήνα, 16 & 17 Απριλίου 2016.

Μότση-Στεφανίδη, Φ. (2000). Επαγγελματική εξουθένωση ειδικού προσωπικού σχολικών μονάδων ατόμων με ειδικές ανάγκες και μελών ιατροπαιδαγωγικών κέντρων. Στο Α. Καλατζί-Αζίζι και Η. Μπεζεβέγκης (Eds.), *Θέματα επιμόρφωσης και*

ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού – συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική: Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.

Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Μ., & Γιαβρίμης, Π. (2002). Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης: Το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας*, 5, 103-127.

Παπαγιάννη, Α., & Ρέππα, Γ. (2008). Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις που φοιτούν μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς ή μαθησιακές δυσκολίες. *Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 57-81.

Παπαστυλιανού, Α., & Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007). Επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ψυχολογία: Το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 14, 295-314.

Πούλου, Μ., (2015), Κοινωνικές και συναισθηματικές σχέσεις εκπαιδευτικών, σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών και μαθητική συμπεριφορά: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Hellenic Journal of Psychology*, 12, 129-155.

Σιούρλα, Ε. (2018). *Η επίδραση της πνευματικής ευεξίας και του νοήματος της ζωής στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Τσίαντου, Δ. (2011). *"Η ικανότητα ενσυναίσθησης των φοιτητών της οδοντιατρικής κατά την διάρκεια των σπουδών τους"*. Διπλωματική διατριβή, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Χάιτα, Μ. (2018). *"Οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος και η ενσυναίσθηση ως παράγοντες επιρροής της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ειδικών παιδαγωγών"*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.