

**ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ
ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ
ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**VIEWS OF SELF-EFFICIENCY AND BURNOUT
IN SECONDARY EDUCATION TEACHERS**

Ανθούλα Χρυσαφίδου
Εκπαιδευτικός ΠΕ03
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης
Σπουδές στην Εκπαίδευση, ΕΑΠ
anthichrys@yahoo.gr

Γεώργιος Αλεξανδρόπουλος
Καθηγητής-Σύμβουλος
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
galexand72@gmail.com

Περίληψη

Με την παρούσα μελέτη επιδιώκεται η διερεύνηση των επιπέδων της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η σχέση μεταξύ των διαστάσεων της (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, προσωπική επίτευξη) με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας. 138 εκπαιδευτικοί από σχολεία της περιφερειακής ενότητας Θεσσαλονίκης συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο, με στόχο να κατανοηθεί τι δικαιολογεί, διαφοροποιεί και προβλέπει τους παραπάνω παράγοντες, ώστε να αξιοποιηθεί στην καλύτερη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και την κατάρτιση προγραμμάτων αντιμετώπισης του άγχους. Η ανάλυση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μέτρια συναισθηματική εξάντληση, χαμηλή αποπροσωποποίηση και υψηλή προσωπική ολοκλήρωση. Οι αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία, στη διαχείριση της τάξης, στην κινητοποίηση των μαθητών και στις διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης του αισθήματος της προσωπικής επίτευξης και της αποπροσωποποίησης. Οι διευθυντές/υποδιευθυντές, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία με επαγγελματική εμπειρία, οι κάτοχοι πτυχίου και οι εργαζόμενοι σε Γυμνάσια/Λύκεια θεωρούν ότι είναι πιο αποτελεσματικοί στις περισσότερες από τις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας. Πιο εξουθενωμένοι εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. και οι διευθυντές/υποδιευθυντές.

Λέξεις κλειδιά

Επαγγελματική εξουθένωση, αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Abstract

In this study we investigate the levels of burnout in secondary education teachers and the link between its aspects (emotional exhaustion, depersonalization, personal achievement) and the view of self-efficiency. 138 teachers from schools in the regional unit of Thessaloniki completed a questionnaire with the goal of understanding what justifies, differentiates and has the above factors in view, so that it can be used to better manage the human resources and the instruction of the anxiety management programs. Analysis has shown that teachers experience moderate emotional exhaustion, low depersonalization and high personal achievement. The views of self-efficiency in teaching, in class management, in the motivation of students and interpersonal relations are considered factors for anticipating the feeling of personal achievement and depersonalization. The headteachers/deputy headteachers, the older teachers with professional experience, those with university degrees and those working in High Schools believe that they are more efficient in most aspects of self-efficiency. The most exhausted seem to be the teachers in vocational senior high schools and the headteachers/deputy headteachers.

Key words

Burnout, views of self-efficiency, secondary education teachers.

0. Εισαγωγή

Υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις ότι οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους αισθάνονται μεγάλη ψυχολογική πίεση. Αυτή η αίσθηση μπορεί να έχει επιπτώσεις στη σωματική και ψυχική τους υγεία (kyriacou, 2001), στην επαγγελματική τους ικανοποίηση, στην εργασιακή τους απόδοση (Johnson et al, 2005).

Οι κοινωνικές προσδοκίες του/της αποτελεσματικού εκπαιδευτικού αναγάγουν το επάγγελμα σε λειτουργήμα, κάτι που τους δημιουργεί πρόσθετο άγχος. Ορισμένοι μπορεί να εμφανίσουν ψυχολογικά προβλήματα, άλλοτε ήπια όπως η απογοήτευση και το άγχος κι άλλοτε πιο σοβαρά, όπως η επαγγελματική εξουθένωση (Chan, 2007). Σύμφωνα με τους Maslach και Jackson (1986), στην πορεία εξέλιξης της τελευταίας το άτομο, αρχικά, αισθάνεται εξαντλημένο συναισθηματικά, νιώθει κουρασμένο από τη δουλειά του, δεν έχει την ψυχολογική δύναμη να επενδύσει σ' αυτή, παρουσιάζει προβλήματα υγείας. Στην προσπάθειά του να αμυνθεί, να προστατεύσει τον εαυτό του, αποφεύγει τα αρνητικά συναισθήματα, τις διαμάχες, αναπτύσσει κυνισμό και απρόσωπες σχέσεις απέναντι σε τρίτους (αποπροσωποποίηση). Ο μηχανισμός αυτός είναι αναποτελεσματικός κι οδηγεί στο τελικό στάδιο του συνδρόμου, που είναι η μείωση του αισθήματος προσωπικής επίτευξης. Το άτομο εμφανίζει χαμηλή αυτοπεποίθηση, αισθήματα ανεπάρκειας, αυτοαξιολογείται αρνητικά λόγω αρνητικών εξελίξεων, ματαιώσεων, αποτυχιών (Friedman, 2003).

Περιβαλλοντικοί και δημογραφικοί παράγοντες, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, παράγοντες οργανωτικοί/συναλλαγής και η αναντιστοιχία μεταξύ των απαιτήσεων της θέσης εργασίας και της αντίληψης των ικανοτήτων τους συμβάλλουν στο να είναι οι εκπαιδευτικοί περισσότερο ή λιγότερο επιρρεπείς στην εμφάνιση του συνδρόμου (Antoniou et al, 2006, Brouwers & Tomic, 1999, Byrne, 1991, Chang, 2009: 199, ETUCE/CSEE, 2007, Κάντας, 1998: 9-103, Kokkinos, 2006).

Τα τελευταία χρόνια αναπτύχθηκε η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας, η οποία αποδεικνύεται ένα επαρκές θεωρητικό πλαίσιο για τη μελέτη του συγκεκριμένου ζητήματος (Evers et al, 2002). Ο όρος αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται σε ένα δυναμικό σύστημα υποκειμενικών πεποιθήσεων αναφορικά με τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να επηρεάζουν τη μάθηση των μαθητών τους, το οποίο είναι ικανό να ενισχύει ή να εμποδίζει τα κίνητρα, να επηρεάζει την επιλογή δραστηριοτήτων, το ποσό της προσπάθειας που καταβάλλεται σε κάποια δραστηριότητα, καθώς και το χρονικό διάστημα που επιμένουν, όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες και αποτυχίες (Almog & Shechtman, 2007: 118, Bandura, 1997, Bergman et al, 1977: 137). Η επισκόπηση των ερευνών με αντικείμενο την αυτοαποτελεσματικότητα του δασκάλου έδειξε ότι η τελευταία συνδέεται με πληθώρα μεταβλητών όπως διάφορες διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, την οργάνωση της σχολικής τάξης, τη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, το κλίμα επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, την πορεία διδασκαλίας, την επαγγελματική εξέλιξη, την ανάληψη ευθυνών, τις καινοτόμες δραστηριότητες και την εργασιακή ικανοποίηση (Bandura, 1997, Evers et al, 2002, Fives, 2003: 23, Friedman & Kass, 2002, Gibson & Dembo, 1984, Levine & Lezotte, 1990, Πασιαρδής, 1996, Ross, 1992).

Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας φαίνεται ότι είναι σημαντικός παράγοντας άμβλυνσης της επαγγελματικής εξουθένωσης (Betoret, 2006: 534, Schwarzer & Hallum, 2008). Η πλειοψηφία των θέσεων που έχουν διατυπωθεί στη διεθνή βιβλιογραφία υποστηρίζει την αρνητική συσχέτιση που παρατηρείται ανάμεσα στις δύο έννοιες (Brouwers & Tomic, 2000: 242). Συνήθως μεταβαίνουμε από την αυτοαποτελεσματικότητα στην επαγγελματική εξουθένωση, χωρίς να αποκλείεται και το αντίστροφο (Schwarzer & Hallum, 2008, Skaalvik & Skaalvik, 2010: 1060). Η ερμηνεία που δίνουν οι ερευνητές στηρίζεται στο γεγονός ότι η πεποίθηση χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας που έχουν οι εκπαιδευτικοί για κάποια καθήκοντα/ενέργειες που απορρέουν από τον ρόλο τους στο σχολείο αυξάνει το εργασιακό στρες. Πράγμα που μπορεί να αυξήσει τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση. Αυτές με τη σειρά τους αναμένεται να οδηγήσουν σε χαμηλότερες επιδόσεις και να επηρεάσουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους σε διάφορους τομείς, δεδομένου ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας βασίζονται, σε πολύ μεγάλο βαθμό, στην εμπειρία (επίτευξης ή αποτυχίας).

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Επειδή το σχολικό περιβάλλον είναι πολύπλοκο και οι απαιτήσεις πολλές, υπάρχει περίπτωση σ' όλες τις δραστηριότητες να μην αισθάνονται το ίδιο αποτελεσματικοί. Έτσι, είναι σημαντική η κατανόηση τόσο των αντιλήψεων και των πεποιθήσεών τους (Jia et al, 2006) όσο και της επίδρασης των δημογραφικών/επαγγελματικών χαρακτηριστικών στην αυτοαποτελεσματικότητά τους (Brown, 2012, Egyed & Short, 2006: 465, Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Η κοινωνική θέση, η αβεβαιότητα, η ρουτίνα της καθημερινότητας, η αλληλεπίδραση με διαφορετικούς ανθρώπους, μεταξύ αυτών μαθητές, γονείς, συνάδελφοι, διευθυντές, σύμβουλοι, κυβερνητικές υπηρεσίες, σε τακτική βάση και καθ' όλη την εργάσιμη μέρα αποτελούν στρεσογόνους παράγοντες (Wood & McCarty, 2002). Αυτές οι πιεστικές ανάγκες συντελούν στην εμφάνιση της συναισθηματικής εξάντλησης και οδηγούν σε συχνές απουσίες από την εργασία (Burke & Richardsen, 1996). Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί σημαντικό πρόβλημα της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού σε έναν οργανισμό (Tsigilis, Zachoroulou & Grammatikopoulos, 2006), γιατί έχει αρνητικές συνέπειες για τους εργαζόμενους, σημαντικό οικονομικό κόστος για τον οργανισμό, και για την κοινωνία στο σύνολό της (Cartwright & Cooper, 1996).

Η σπουδαιότητα της διερεύνησης της σχέσης της επαγγελματικής εξουθένωσης με πτυχές της αυτοαποτελεσματικότητας αναδεικνύεται από τα προαναφερόμενα ζητήματα. Επιπλέον, είναι αναγκαία η συστηματική μελέτη του συγκεκριμένου προβλήματος, επειδή δεν υπάρχει σημαντικός αριθμός ερευνών που να στοχεύει στην κατανόηση του τι οδηγεί, αιτιολογεί, διαφοροποιεί και προβλέπει κάθε μεταβλητή των δύο εννοιών χωριστά στο πολύπλοκο περιβάλλον της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το τελευταίο επηρεάζεται σχετικά περισσότερο απ' τις αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική, ενώ οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στη δοκιμασία των πανελληνίων εξετάσεων, η οποία ενέχει στοιχεία αμφισβήτησης ή επιβεβαίωσης της αποτελεσματικότητάς τους.

Η συγκεκριμένη εργασία αποσκοπεί στο να καλύψει το κενό που εντοπίζεται στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, με τη διερεύνηση των επιπέδων της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (διευθυντών, υποδιευθυντών, καθηγητών που υπηρετούν σε Γυμνάσια, Ενιαία Λύκεια και ΕΠΑ.Λ) και της σχέσης μεταξύ των διαστάσεών της (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, προσωπική επίτευξη) με τις αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητάς τους: α) στη διδασκαλία, β) στη διαχείριση της τάξης, γ) στις διαπροσωπικές σχέσεις, δ) στην κινητοποίηση των μαθητών, ε) στην επαγγελματική εξέλιξη, στ) στην ανάληψη ευθυνών, ζ) στην υλοποίηση δραστηριοτήτων εκτός του προγράμματος μαθημάτων και η) στην επαγγελματική ικανοποίηση. Επιπλέον, εξετάζει εάν σχετίζεται κάθε διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς και κάθε μεταβλητή (από

τις επιλεγείσες) της αυτοαποτελεσματικότητας με τα δημογραφικά/επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους (φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, διδακτική εμπειρία, τύπο σχολείου και θέση ευθύνης). Έναυσμα για την έρευνα αυτή αποτέλεσε σχετική διπλωματική εργασία, η οποία επιδιώξαμε να αποκτήσει μεγαλύτερο εύρος (περισσότερα δεδομένα, πρόσθετοι στατιστικοί έλεγχοι κτλ.).

1. Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη αποτελεί επισκόπηση και εντάσσεται στο πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας.

1.1. Δειγματοληψία

Το δείγμα αποτέλεσαν 138 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από 29 σχολεία της περιφερειακής ενότητας Θεσσαλονίκης. Η επιλογή των σχολείων έγινε με την κατά στρώματα δειγματοληψία βάσει κριτηρίων όπως ο τύπος σχολείου (Γυμνάσια, Λύκεια, ΕΠΑ.Λ), τα γεωγραφικά χαρακτηριστικά της περιοχής (δυτική και ανατολική Θεσσαλονίκη, εντός και εκτός πόλης), σε ποσοστό περίπου 10% από κάθε κατηγορία.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της κατανομής των δημογραφικών/επαγγελματικών στοιχείων τους. Το εύρος της ηλικιακής κατανομής των εκπαιδευτικών ήταν από 29 έως 62 έτη και της διδακτικής εμπειρίας τους από 1 έως 30 έτη.

Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος (N=138) ως προς τα δημογραφικά/επαγγελματικά του χαρακτηριστικά

| Χαρακτηριστικό | | N | % | Χαρακτηριστικό | Μ.Ο. | Τ.Α. |
|------------------------|----------------------------|----|-------|---|-------|------|
| Φύλο | Αντρας | 70 | 50,7% | Ηλικία | 47.56 | 7.53 |
| | Γυναίκα | 68 | 49,3% | | | |
| Επίπεδο σπουδών | Πτυχίο | 88 | 63,8% | Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση | 15.96 | 8.18 |
| | Μεταπτυχιακό | 36 | 26,1% | | | |
| | Διδακτορικό | 14 | 10,1% | | | |
| Τύπος σχολείου | Γυμνάσιο | 51 | 37,0% | | | |
| | Λύκειο | 51 | 37,0% | | | |
| | ΕΠΑ.Λ. | 36 | 26,0% | | | |
| Θέση | Διεύθυνση/ Υποδιεύθυνση | 39 | 28,3% | | | |
| | Καθηγητής/τρια | 99 | 71,7% | | | |

1.2. Ερευνητικό εργαλείο

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Η μέτρηση των μεταβλητών έγινε σε κλίμακα Likert με διαβαθμίσεις ως προς τον βαθμό έκφρασης των συναισθημάτων, αντιλήψεων/πεποιθήσεων από 1 έως 7 (1=“καθόλου”, 2=“ελάχιστα”, 3=“λίγο”, 4=“μέτρια”, 5=“αρκετά”, 6=“πολύ”, 7=“πέρα πολύ”). Οι ερωτήσεις βασίστηκαν σε παιδαγωγικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές θεωρίες που αφορούν την επαγγελματική εξουθένωση και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και στα κριτήρια που τέθηκαν για τη μέτρηση των συγκεκριμένων εννοιών (Bandura, 1997, Levine & Lezotte, 1990, Maslach & Jackson, 1986, Πασιαρδής, 1996). Στοιχεία αντλήθηκαν από συναφείς κλίμακες των ερωτηματολογίων: της Maslach (MBI) (σε ελληνική μετάφραση από τον Kokkinos, 2006), της Παράσχου (2012) και της «Κλίμακας Εργασιακής Ικανοποίησης» των Παπάνη και Ρόντου (2005).

Όσον αφορά τη δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων με τη χρήση κύριων συνιστωσών έδειξε ότι όλες οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν αποτελούν ξεχωριστούς παράγοντες. Επιπρόσθετα, για την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, ο υπολογισμός του συντελεστή εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach έδωσε τιμές βιβλιογραφικά αποδεκτές τόσο στην πιλοτική έρευνα σε δείγμα 18 εκπαιδευτικών όσο και στην κύρια (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Επιβεβαιωτική ανάλυση και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου

| Διαστάσεις | Cronbach's α στην πιλοτική έρευνα (n=18) | Bartlett | Ολική μεταβλητότητα | Cronbach's α στην κύρια έρευνα |
|---------------------------------|--|------------------------------------|---------------------|--------------------------------|
| Επαγγελματική εξουθένωση | | | | |
| Συναισθηματική εξάντληση | 0.85 | $X^2(28)=784.15$ $p=0.000<0.05$ | 58.39% | 0.909 |
| Αποπροσωποποίηση | 0.74 | $X^2(21)=439.32$ $p=0.000<0.05$ | 58.39% | 0.854 |
| Προσωπική επίτευξη | 0.91 | $X^2(21)=270.76$ $p=0.000<0.05$ | 48,05% | 0.802 |
| Αυτοαποτελεσματικότητα | | | | |
| Διδασκαλία | 0.89 | $X^2(28)=464.75$ $p=0.000<0.05$ | 45.61% | 0.840 |
| Διαχείριση τάξης | 0.90 | $X^2(15)=377.83$ $p=0.000<0.05$ | 51.21% | 0.837 |
| Διαπροσωπικές σχέσεις | 0.91 | $X^2(15)=474.54$ $p=0.000<0.05$ | 55.92% | 0.879 |
| Κινητοποίηση μαθητών | 0.92 | $X^2(15)=446.35$ $p=0.000<0.05$ | 54.46% | 0.876 |
| Επαγγελματική εξέλιξη | 0.82 | $X^2(15)=323.53$ $p=0.000<0.05$ | 48.17% | 0.839 |
| Ανάληψη ευθυνών | 0.84 | $X^2(15)=412.01$ $p=0.000<0.05$ | 66.89% | 0.839 |
| Υλοποίηση δραστηριοτήτων | 0.75 | $X^2(6)=96.217$ $p=0.000<0.05$ | 48.32% | 0.694 |
| Εργασιακή ικανοποίηση | 0.90 | $X^2(33)=34.561$ $p=0.031<0.05$ | 39.78% | 0.886 |

1.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα διεξήχθη τον Μάρτιο του 2017. Οι εκπαιδευτικοί των επιλεγέντων σχολικών μονάδων ενημερώθηκαν τηλεφωνικά για τους στόχους της, μέσω της διεύθυνσης. Δόθηκαν δια ζώσης οι ατομικοί φάκελοι με τα ανώνυμα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, επιστολή με διευκρινιστικές οδηγίες/ευχαριστίες, καθώς και δεύτερος φάκελος με τον οποίο θα επιστρέφονταν στους ερευνητές συνολικά οι σφραγισμένοι ανώνυμοι ατομικοί φάκελοι με τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Στις οδηγίες τονίστηκαν μεταξύ άλλων τα εξής: α) η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου να γίνει μόνο από εκπαιδευτικούς που είχαν πλήρες ωράριο στο συγκεκριμένο σχολείο ή τις περισσότερες ώρες διδασκαλίας, ώστε να αποφύγουμε τη δήλωση δύο ή τριών τύπων σχολείων ταυτόχρονα, που θα δυσκόλευαν την έρευνα, β) η συμμετοχή, τουλάχιστον, ενός εκπαιδευτικού που κατείχε θέση ευθύνης, γ) η ύπαρξη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τα αποτελέσματα, δ) η σπουδαιότητα της συμμετοχής τους, ε) η τήρηση της εμπιστευτικότητας / της ανωνυμίας των ερωτώμενων και στ) η διαβεβαίωση για τη διαφύλαξη του απορρήτου τους. Επειδή η διαδικασία διεκπεραιώθηκε από τα ίδια τα άτομα με το σφράγισμα του φακέλου τους, δόθηκε η ευκαιρία να απαντήσουν με περισσότερη ειλικρίνεια, συνετέλεσε στη μείωση της πιθανότητας διαρροής πληροφοριών και ταυτόχρονα στη δημιουργία ενός αυξημένου κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ ερευνητών και εκπαιδευτικών. Χορηγήθηκαν 160 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν συμπληρωμένα 144, ποσοστό ανταπόκρισης 81%. Από αυτά χρησιμοποιήθηκαν στη στατιστική επεξεργασία τα 138, που ήταν πλήρως συμπληρωμένα.

1.4. Αναλύσεις

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS v.20. Για τους ερευνητικούς σκοπούς και τους στόχους της εργασίας ορίστηκε ως ελάχιστο επίπεδο αποδεκτής σημαντικότητας η τιμή $\alpha=0.05$ (95% επίπεδο εμπιστοσύνης). Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκαν τόσο δείκτες περιγραφικής στατιστικής (μέτρα θέσης και διασποράς) όσο και έλεγχοι επαγωγικής στατιστικής όπως:

- Μη παραμετρικός έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 για τον έλεγχο ανεξαρτησίας (ή συνάφειας) του βαθμού κάθε διάστασης της επαγγελματικής εξουθένωσης και των δημογραφικών μεταβλητών (φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, τύπος σχολείου, διδακτική εμπειρία, θέση στο σχολείο).
- Έλεγχος Kolmogorov-Smirnov. Χρησιμοποιήθηκε για να εξετασθεί κατά πόσο οι διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης και οι μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας αποκλίνουν ή όχι της κανονικής κατανομής (Field, 2013).
- Παραμετρικός έλεγχος t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα για τη διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ αντρών και γυναικών για τις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας.

- Παραμετρικός έλεγχος t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα για τη διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ διευθυντών/υποδιευθυντών και καθηγητών για τις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας.
- Ανάλυση διακύμανσης ενός παράγοντα (one way ANOVA) για περισσότερα από δύο ανεξάρτητα δείγματα για τη διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς στις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς: α) το επίπεδο σπουδών και β) τον τύπο σχολείου. Στις περιπτώσεις που παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά διενεργήθηκε ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων (post-hoc analysis) για να εντοπισθούν τα επίπεδα των ανεξάρτητων μεταβλητών που διαφέρουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό. Η μέθοδος πολλαπλών συγκρίσεων που αξιοποιήσαμε ήταν η διαδικασία Bonferroni.
- Ανάλυση διακύμανσης ενός παράγοντα για τη διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών των μεταβλητών της αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με τα επίπεδα των διαστάσεων της εξουθένωσης.
- Συντελεστής συσχέτισης του Pearson για τη μελέτη της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής συσχέτισης τόσο μεταξύ των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης και των μεταβλητών της αυτοαποτελεσματικότητας όσο και των μεταβλητών της αυτοαποτελεσματικότητας με την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας.
- Ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης, προκειμένου να εξετάσουμε κατά πόσο οι διαστάσεις της αποτελεσματικότητας ερμηνεύουν τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Από την ανάλυση αυτή θα προκύψει ποιες από τις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας είναι περισσότερο σημαντικές για την ερμηνεία των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης.
- Διατακτική παλινδρόμηση (multinomial logistic regression) για τον έλεγχο της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών στα επίπεδα της εξουθένωσης (χαμηλή, μέτρια, υψηλή).

Σε όλους τους παραπάνω ελέγχους χρησιμοποιήθηκε η προσομοιωτική μέθοδος bootstrap με σκοπό την αύξηση της ακρίβειας των αποτελεσμάτων (Δαφέρμος,2011).

2. Ευρήματα της έρευνας

Η έρευνα είχε ως βασική μεθοδολογική προϋπόθεση, σε όλα τα ερευνητικά ερωτήματα, την αποδοχή της μηδενικής υπόθεσης (H_0) ή την απόρριψή της (αποδοχή της εναλλακτικής υπόθεσης H_1). Μεταξύ των λόγων που επέβαλαν τη συγκεκριμένη επιλογή ήταν ότι έχει χαρακτήρα διερευνητικό και δεν στοχεύει στην επιβεβαίωση ερευνητικών υποθέσεων.

2.1. Περιγραφική αποτύπωση των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης και της αυτοαποτελεσματικότητας

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης (Πίνακας 3) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αισθάνονται χαμηλό προς μέτριο βαθμό συναισθηματική εξάντληση, χαμηλή αποπροσωποποίηση και μέτρια προς υψηλή προσωπική επίτευξη. Πιστεύουν ότι είναι σε υψηλό βαθμό αποτελεσματικοί στη διδασκαλία, στη διαχείριση της τάξης, στις διαπροσωπικές σχέσεις, στην κινητοποίηση των μαθητών, στην ανάληψη ευθυνών, στην επαγγελματική εξέλιξη. Δηλώνουν μέτριου βαθμού αυτοαποτελεσματικότητα στην υλοποίηση δραστηριοτήτων εκτός του προγράμματος μαθημάτων και μέτριου προς υψηλού βαθμού εργασιακή ικανοποίηση. Επιπλέον, όλες οι προαναφερόμενες μεταβλητές ακολουθούν την κανονική κατανομή, όπως επιβεβαιώνεται από τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov.

Πίνακας 3: Μέση τιμή, τυπική απόκλιση, έλεγχος κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov για τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης και της αυτοαποτελεσματικότητας

| | Μέση Τιμή | Τυπική απόκλιση | Τιμές που κυμαίνονται οι μεταβλητές | Z | P |
|---------------------------------|-----------|-----------------|-------------------------------------|-------|--------|
| Επαγγελματική εξουθένωση | | | | | |
| Συναισθηματική εξάντληση | 29.33 | 8.764 | 7-56 | 0.663 | 0.772* |
| Αποπροσωποποίηση | 17.37 | 5.98 | 7-49 | 0.906 | 0.385* |
| Προσωπική επίτευξη | 34.31 | 5.37 | 7-49 | 0.730 | 0.662* |
| Αυτοαποτελεσματικότητα | | | | | |
| Διδασκαλία | 42.13 | 5.15 | 8-56 | 1.120 | 0.163* |
| Διαπροσωπικές σχέσεις | 33.61 | 4.63 | 6-42 | 1.405 | 0.063* |
| Διαχείριση τάξης | 32.17 | 4.17 | 6-42 | 1.205 | 0.163* |
| Κινητοποίηση μαθητών | 33.44 | 3.97 | 6-42 | 1.031 | 0.238* |
| Ανάληψη ευθυνών | 32.91 | 5.01 | 6-42 | 1.166 | 0.132* |
| Επαγγελματική εξέλιξη | 31.12 | 5.40 | 6-42 | 0.973 | 0.300* |
| Υλοποίηση δραστηριοτήτων | 16.49 | 5.11 | 4-28 | 1.206 | 0.058* |
| Επαγγελματική ικανοποίηση | 110.48 | 14.72 | 24-168 | 0.728 | 0.665* |

*>0,05

Τα επίπεδα των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης, ομαδοποιημένα σε τρεις κατηγορίες, είναι:

- Συναισθηματική εξάντληση: χαμηλή (N=41, 30.1%), μέτρια (N=59, 43.4%), και υψηλή (N=36, 26.5%).
- Αποπροσωποποίηση: χαμηλή (N=58, 42.3%), μέτρια 24.8% (N=34), υψηλή 32.8% (N=45).
- Προσωπική επίτευξη: χαμηλή 4.4% (N=6), μέτρια 26.3% (N=36), υψηλή 69.3% (N=95).

2.2. Έλεγχος της επίδρασης των δημογραφικών/επαγγελματικών χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, διδακτική εμπειρία, τύπος σχολείου, θέση) στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης

Από τον μη παραμετρικό έλεγχο χ^2 προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των επιπέδων συναισθηματικής εξάντλησης και της θέσης εργασίας ($\chi^2(2, N=136)=20.315, p=0.000<0.05$). Η διατακτική παλινδρόμηση έδειξε ότι το μοντέλο ερμηνεύει το 33.3% (Nagelkerke=0,333) της μεταβλητότητας της συναισθηματικής εξάντλησης ($\chi^2(16)=45.533, p=0.000<0.05$). Η πιθανότητα ένας καθηγητής να βρίσκεται στη χαμηλή ή στη μέτρια κατηγορία της διάστασης αυτής είναι αντίστοιχα 33,3 (Exp(B)=0.03, Δ.Ε.=[0.003,0.337]) και 27.02 (Exp(B)=0.037, Δ.Ε.=[0.05,0.288]) φορές μεγαλύτερη σε σύγκριση με κάποιον που κατέχει θέση ευθύνης (διευθυντής / υποδιευθυντής), ο οποίος εμφανίζει μεγαλύτερη πιθανότητα να βιώσει υψηλή συναισθηματική εξάντληση.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των επιπέδων αποπροσωποποίησης και του τύπου σχολείου ($\chi^2(4, N=137)=10.214, p=0.037<0.05$). Το μοντέλο ερμηνεύει το 8.1% της μεταβλητότητας της αποπροσωποποίησης ($\chi^2(4)=10.145, p=0.038<0.05$). Η πιθανότητα ένας εκπαιδευτικός που εργάζεται σε Γυμνάσιο ή σε Λύκειο να βιώνει χαμηλή αποπροσωποποίηση από ότι υψηλή είναι αντίστοιχα 3.237 (Exp(B)=3.237, Δ.Ε.=[1.161,9.029]) και 4.99 (Exp(B)=4.99, Δ.Ε.=[1.727,14.419]) φορές μεγαλύτερη σε σύγκριση με κάποιον που εργάζεται σε ΕΠΑ.Λ. Παρατηρούμε ότι ο τελευταίος έχει μεγαλύτερη πιθανότητα να εμφανίσει υψηλής μορφής αποπροσωποποίηση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο Λύκειο ή το Γυμνάσιο.

Επίσης, σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά τα επίπεδα της προσωπικής επίτευξης με τη θέση εργασίας ($\chi^2(2, N=137)=12.106, p=0.002<0.05$). Η διατακτική παλινδρόμηση έδειξε ότι το μοντέλο ερμηνεύει το 10.3% της μεταβλητότητας της προσωπικής επίτευξης ($\chi^2(2)=11.395, p=0.003<0.05$). Οι καθηγητές έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να εμφανίσουν υψηλής μορφής προσωπική επίτευξη σε σύγκριση

με τους διευθυντές/υποδιευθυντές μιας σχολικής μονάδας ($\text{Exp}(B)=4.00$, $\Delta.E.=[1.754, 9.122]$)).

Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ($p>0.05$) των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης με το φύλο, το επίπεδο σπουδών, την ηλικία και τη διδακτική εμπειρία (αποδεκτή η μηδενική υπόθεση H_0).

2.3. Έλεγχος της επίδρασης των δημογραφικών/επαγγελματικών χαρακτηριστικών στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας

2.3.1. Διαφορές ως προς το φύλο, τη θέση, το επίπεδο σπουδών και τον τύπο σχολείου

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του παραμετρικού ελέγχου t -test για δύο ανεξάρτητα δείγματα, καθώς και της ανάλυσης διακύμανσης ενός παράγοντα (one way ANOVA) για περισσότερα από δύο ανεξάρτητα δείγματα. Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά σε σχέση με το φύλο στο βαθμό κάποιου παράγοντα της αυτοαποτελεσματικότητας ($p>0.05$). Αντίθετα, η θέση επιδρά σ' όλες τις διαστάσεις της τελευταίας. Μάλιστα, οι διευθυντές/υποδιευθυντές θεωρούν ότι είναι πιο αποτελεσματικοί. Επιπλέον, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης στο βαθμό όλων των μεταβλητών της αυτοαποτελεσματικότητας, εκτός από τη συνολική ικανοποίηση. Σημαντική διαφοροποίηση παρατηρείται ως προς τον τύπο σχολείου μόνο στη διαχείριση τάξης. Επίσης, οι πολλαπλές συγκρίσεις της διαδικασίας Bonferroni έδειξαν ότι όσοι εργάζονται σε Γυμνάσια ή Λύκεια δηλώνουν σημαντικά υψηλότερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκριση με όσους εργάζονται σε ΕΠΑ.Λ.

Πίνακας 4: Σημαντικότητα των ελέγχων t-test (για τις μεταβλητές φύλο, θέση) και ANOVA (για τις μεταβλητές σπουδές, τύπος σχολείου)

| | ΦΥΛΟ | | ΘΕΣΗ | | ΣΠΟΥΔΕΣ | | ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ | |
|----------------------------------|--------|----|-------|-------|---------|-------|----------------|-------|
| | t | p | t | p | F | p | F | p |
| Διδασκαλία | 0.506 | ΜΣ | 3.185 | <0.01 | 4.937 | <0.01 | 0.533 | Μ.Σ |
| Διαπροσωπικές σχέσεις | -0.493 | ΜΣ | 4.333 | <0.01 | 10.382 | <0.01 | 1.022 | Μ.Σ |
| Διαχείριση τάξης | 0.793 | ΜΣ | 4.270 | <0.01 | 10.060 | <0.01 | 5.252 | <0.01 |
| Κινητοποίηση μαθητών | 0.184 | ΜΣ | 2.382 | <0.05 | 7.251 | <0.01 | 1.455 | Μ.Σ |
| Ανάληψη ευθυνών | 0.755 | ΜΣ | 7.340 | <0.01 | 8.704 | <0.01 | 1.631 | Μ.Σ |
| Επαγγελματική εξέλιξη | 0.308 | ΜΣ | 5.942 | <0.01 | 18.474 | <0.01 | 2.588 | Μ.Σ |
| Υλοποίηση δραστηριοτήτων | -1.66 | ΜΣ | 3.697 | <0.01 | 4.758 | <0.01 | 0.316 | Μ.Σ |
| Επαγγελματική ικανοποίηση | 1.050 | ΜΣ | 4.440 | <0.01 | 1.257 | Μ.Σ | 2.199 | Μ.Σ |

Μ.Σ= ΜΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ

2.3.2. Επίδραση της ηλικίας και της διδακτικής εμπειρίας στις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας

Πίνακας 5: Συντελεστής συσχέτισης Pearson για τις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας με προβλεπτικούς παράγοντες τις μεταβλητές ηλικία και διδακτική εμπειρία

| | ΗΛΙΚΙΑ | | ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ | |
|--|-----------|------------|--------------------|------------|
| | Pearson r | p | Pearson r | p |
| Διδασκαλία | 0,163 | Μ.Σ | 0,154 | Μ.Σ |
| Διαπροσωπικές σχέσεις | 0,256 | 0,003<0,01 | 0,203 | 0,022<0,05 |
| Διαχείριση τάξης | 0,358 | 0,000<0,01 | 0,410 | 0,000<0,01 |
| Κινητοποίηση μαθητών | 0,161 | Μ.Σ | 0,118 | Μ.Σ |
| Ανάληψη ευθυνών | 0,330 | 0,000<0,01 | 0,335 | 0,000<0,01 |
| Επαγγελματική εξέλιξη | 0,204 | 0,020<0,05 | 0,196 | 0,027<0,05 |
| Υλοποίηση δραστηριοτήτων εκτός του προγράμματος μαθημάτων | 0,147 | Μ.Σ | 0,203 | 0,022<0,05 |
| Επαγγελματική ικανοποίηση | 0,183 | 0,036<0,05 | 0,253 | 0,004<0,01 |

Μ.Σ= ΜΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ

Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 5 προκύπτει ότι η αύξηση της ηλικίας και η συσσωρευμένη διδακτική εμπειρία συμβάλλουν στη διαμόρφωση καλύτερων διαπροσωπικών σχέσεων, θετικότερων αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης, στην ανάληψη ευθυνών, στην επαγγελματική εξέλιξη και την επαγγελματική ικανοποίηση. Επιπλέον, η εμπειρία συντελεί στην αύξηση του βαθμού αυτοαποτελεσματικότητας στην υλοποίηση δραστηριοτήτων.

2.4. Διαφοροποίηση των μεταβλητών της αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με τα επίπεδα των διαστάσεων της εξουθένωσης

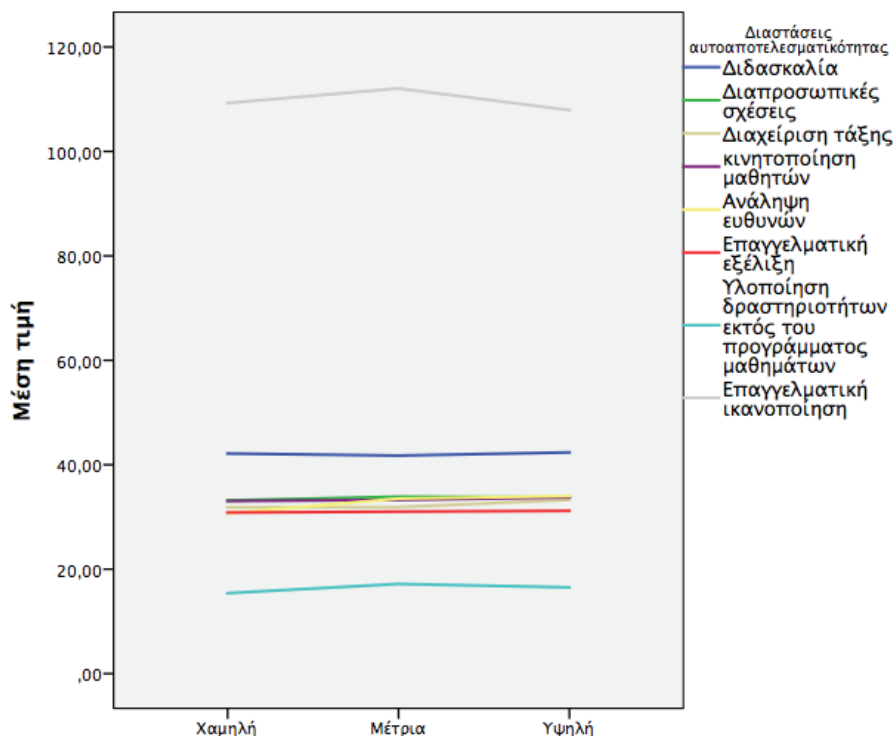
Η ανάλυση διακύμανσης ενός παράγοντα (ANOVA) και το κριτήριο πολλαπλών συγκρίσεων (διαδικασία Bonferroni) έδειξαν ότι τα επίπεδα της συναισθηματικής εξουθένωσης επιδρούν μόνο στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας στην ανάληψη ευθυνών ($F=5.190$, $p<0.01$). Ειδικότερα, όσοι βιώνουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης δηλώνουν χαμηλότερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας στην ανάληψη ευθυνών σε σύγκριση με όσους έχουν μέτρια ή υψηλή συναισθηματική εξουθένωση (Πίνακας 6).

Πίνακας 6: Περιγραφικά στοιχεία των μεταβλητών της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς το επίπεδο της συναισθηματικής εξουθένωσης και σημαντικότητα της ANOVA

| | Συναισθηματική εξουθένωση | N | M.O. | T.A. | F | P |
|------------------------------|---------------------------|----|-------|------|-------|-------|
| Διδασκαλία | Χαμηλή | 41 | 42,37 | 5,32 | 0.161 | ΜΣ |
| | Μέτρια | 59 | 41,80 | 4,71 | | |
| | Υψηλή | 36 | 42,14 | 5,58 | | |
| Διαπροσωπικές σχέσεις | Χαμηλή | 41 | 33,25 | 4,32 | 0.308 | ΜΣ |
| | Μέτρια | 59 | 33,88 | 4,30 | | |
| | Υψηλή | 36 | 33,56 | 5,60 | | |
| Διαχείριση τάξης | Χαμηλή | 41 | 32,12 | 3,97 | 1.463 | ΜΣ |
| | Μέτρια | 59 | 31,83 | 4,14 | | |
| | Υψηλή | 36 | 32,69 | 4,46 | | |
| Κινητοποίηση μαθητών | Χαμηλή | 41 | 33,39 | 4,74 | 0.294 | ΜΣ |
| | Μέτρια | 59 | 33,24 | 3,28 | | |
| | Υψηλή | 36 | 33,69 | 4,16 | | |
| Ανάληψη ευθυνών | Χαμηλή | 58 | 33,14 | 5,31 | 5.190 | <0.01 |
| | Μέτρια | 34 | 34,06 | 4,89 | | |
| | Υψηλή | 45 | 31,73 | 4,58 | | |
| Επαγγελματική εξέλιξη | Χαμηλή | 58 | 32,36 | 5,30 | 0.034 | ΜΣ |
| | Μέτρια | 34 | 32,29 | 4,30 | | |

Τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στο Σχήμα 1.

Σχήμα 1: Γραφική απεικόνιση της διαφοροποίησης των μεταβλητών της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τις κατηγορίες της συναισθηματικής εξάντλησης



Τα επίπεδα της αποπροσωποποίησης επιδρούν στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία ($F=9.064$, $p<0.01$), τις διαπροσωπικές σχέσεις ($F=6.911$, $p<0.01$), την κινητοποίηση των μαθητών ($F=4.845$, $p<0.01$), την επαγγελματική εξέλιξη ($F=6.625$, $p<0.01$) και την εργασιακή ικανοποίηση ($F=7.105$, $p<0.01$). Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται υψηλή αποπροσωποποίηση έχουν (στατιστικά σημαντικό) χαμηλότερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας (Πίνακας 7).

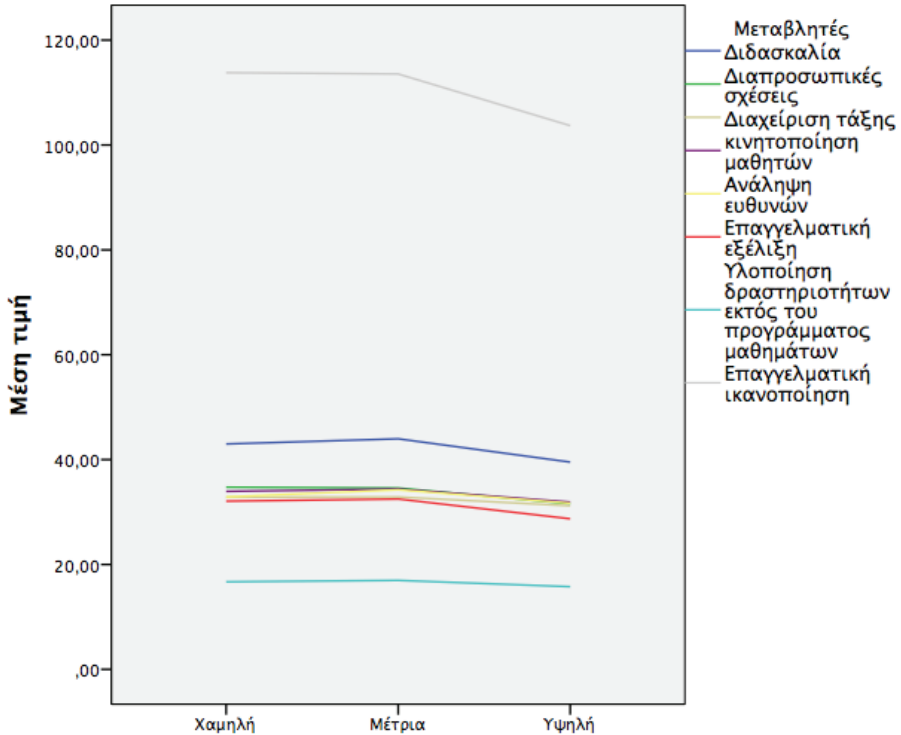
Πίνακας 7: Περιγραφικά στοιχεία των μεταβλητών της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τα επίπεδα της αποπροσωποποίησης και σημαντικότητα της ANOVA

| | Αποπροσωποποίηση | N | M.O. | T.A. | F | p |
|--|-------------------------|----------|-------------|-------------|----------|----------|
| Διδασκαλία | Χαμηλή | 58 | 43,17 | 5,35 | 9.064 | <0.01 |
| | Μέτρια | 34 | 43,82 | 4,12 | | |
| | Υψηλή | 45 | 39,53 | 4,72 | | |
| Διαπροσωπικές σχέσεις | Χαμηλή | 58 | 34,86 | 4,19 | 6.911 | <0.01 |
| | Μέτρια | 34 | 34,38 | 3,56 | | |
| | Υψηλή | 45 | 31,53 | 5,23 | | |
| Διαχείριση τάξης | Χαμηλή | 58 | 33,02 | 3,98 | 2.448 | ΜΣ |
| | Μέτρια | 34 | 32,71 | 3,66 | | |
| | Υψηλή | 45 | 30,87 | 4,36 | | |
| Κινητοποίηση μαθητών | Χαμηλή | 58 | 34,19 | 4,24 | 4.845 | <0.01 |
| | Μέτρια | 34 | 34,24 | 2,95 | | |
| | Υψηλή | 45 | 31,98 | 3,93 | | |
| Ανάληψη ευθυνών | Χαμηλή | 58 | 33,14 | 5,31 | 2.381 | ΜΣ |
| | Μέτρια | 34 | 34,06 | 4,89 | | |
| | Υψηλή | 45 | 31,73 | 4,58 | | |
| Επαγγελματική εξέλιξη | Χαμηλή | 58 | 32,36 | 5,30 | 6.625 | <0.01 |
| | Μέτρια | 34 | 32,29 | 4,30 | | |
| | Υψηλή | 45 | 28,68 | 5,57 | | |
| Υλοποίηση δραστηριοτήτων εκτός του προγράμματος μαθημάτων | Χαμηλή | 58 | 16,66 | 5,79 | 0.579 | ΜΣ |
| | Μέτρια | 34 | 16,88 | 4,83 | | |
| | Υψηλή | 45 | 15,93 | 4,44 | | |
| Επαγγελματική ικανοποίηση | Χαμηλή | 58 | 113,84 | 14,65 | 7.105 | <0.01 |
| | Μέτρια | 34 | 113,55 | 13,28 | | |
| | Υψηλή | 45 | 103,69 | 14,01 | | |

ΜΣ=Μη σημαντικό

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Σχήμα 2.

Σχήμα 2: Γραφική απεικόνιση της διαφοροποίησης των μεταβλητών της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τις κατηγορίες της αποπροσωποποίησης



Τα επίπεδα της προσωπικής επίτευξης επηρεάζουν τον βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία ($F=52.842$, $p<0.01$), στις διαπροσωπικές σχέσεις ($F=20539$, $p<0.01$), στη διαχείριση τάξης ($F=39.837$, $p<0.01$), στην κινητοποίηση των μαθητών ($F=34.658$, $p<0.01$), στην ανάληψη ευθυνών ($F=17.090$, $p<0.01$), στην επαγγελματική εξέλιξη ($F=19.123$, $p<0.01$), στην υλοποίηση δραστηριοτήτων ($F=6.530$, $p<0.01$) και στην επαγγελματική ικανοποίηση ($F=15.962$, $p<0.01$). Όσοι βρίσκονται στο υψηλό επίπεδο της προσωπικής επίτευξης εκφράζουν (στατιστικά σημαντικό) μικρότερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας (Πίνακας 8).

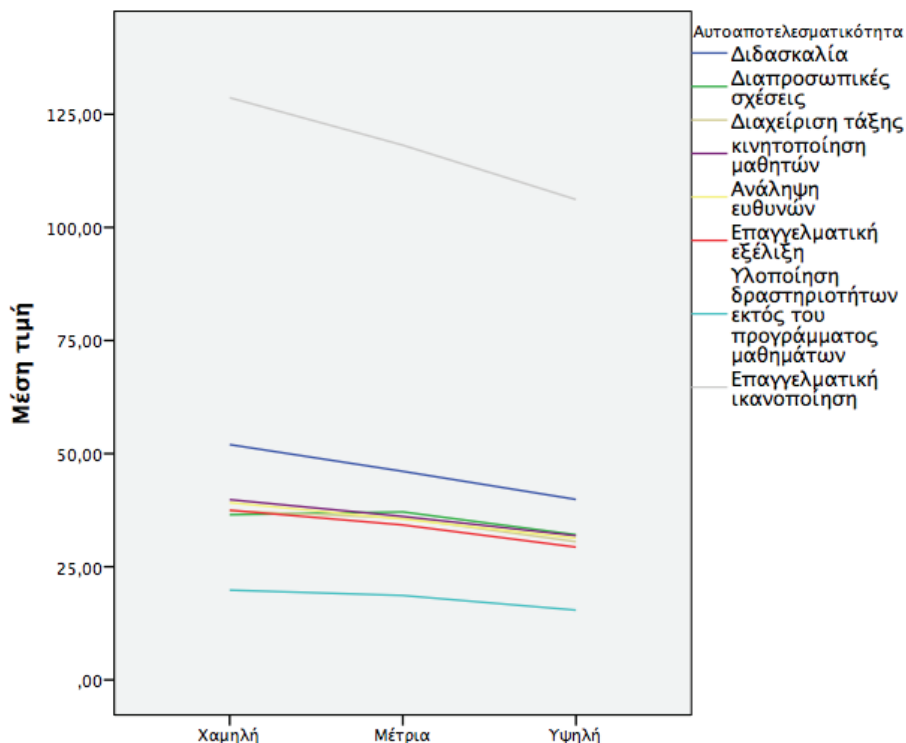
Πίνακας 8: Περιγραφικά στοιχεία των μεταβλητών της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τα επίπεδα της προσωπικής επίτευξης και σημαντικότητα της ANOVA

| | Προσωπική επίτευξη | N | M.O. | T.A. | F | P |
|--|---------------------------|----------|-------------|-------------|----------|----------|
| Διδασκαλία | Χαμηλή | 6 | 52,00 | 3,46 | 52.842 | <0.01 |
| | Μέτρια | 36 | 46,11 | 2,59 | | |
| | Υψηλή | 95 | 39,94 | 4,24 | | |
| Διαπροσωπικές σχέσεις | Χαμηλή | 6 | 36,50 | 2,88 | 20.539 | <0.01 |
| | Μέτρια | 36 | 37,11 | 2,81 | | |
| | Υψηλή | 95 | 32,07 | 4,46 | | |
| Διαχείριση τάξης | Χαμηλή | 6 | 37,33 | 3,14 | 39.837 | <0.01 |
| | Μέτρια | 36 | 35,86 | 2,15 | | |
| | Υψηλή | 95 | 30,41 | 3,58 | | |
| Κινητοποίηση μαθητών | Χαμηλή | 6 | 39,83 | 1,72 | 34.658 | <0.01 |
| | Μέτρια | 36 | 36,33 | 3,15 | | |
| | Υψηλή | 95 | 31,91 | 3,29 | | |
| Ανάληψη ευθυνών | Χαμηλή | 6 | 39,17 | 1,47 | 17.090 | <0.01 |
| | Μέτρια | 36 | 35,64 | 5,12 | | |
| | Υψηλή | 95 | 31,39 | 4,27 | | |
| Επαγγελματική εξέλιξη | Χαμηλή | 6 | 37,50 | 4,23 | 19.123 | <0.01 |
| | Μέτρια | 36 | 34,50 | 4,68 | | |
| | Υψηλή | 95 | 29,33 | 4,74 | | |
| Υλοποίηση δραστηριοτήτων εκτός του προγράμματος μαθημάτων | Χαμηλή | 6 | 19,83 | 4,31 | 6.530 | <0.01 |
| | Μέτρια | 36 | 18,50 | 5,22 | | |
| | Υψηλή | 95 | 15,49 | 4,86 | | |
| Επαγγελματική ικανοποίηση | Χαμηλή | 6 | 128,67 | 23,72 | 15.962 | <0.01 |
| | Μέτρια | 36 | 118,11 | 14,60 | | |
| | Υψηλή | 95 | 106,17 | 11,85 | | |

MΣ=Μη σημαντικό

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Σχήμα 3.

Σχήμα 3: Γραφική απεικόνιση της διαφοροποίησης των μεταβλητών της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τις κατηγορίες της προσωπικής επίτευξης



2.5. Επίδραση των μεταβλητών της αυτοαποτελεσματικότητας στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης

Ο έλεγχος συσχέτισης, μέσω του συντελεστή Pearson r , εξέτασε τη γραμμικότητα των σχέσεων των μεταβλητών. Βρέθηκε ότι υπάρχει χαμηλή συσχέτιση μεταξύ της αποπροσωποποίησης και της αυτοαποτελεσματικότητας: α) στη διδασκαλία ($r=-0,265$, $p<0.01$), β) στις διαπροσωπικές σχέσεις ($r=-0,257$, $p<0.01$), γ) στην κινητοποίηση των μαθητών ($r=-0,231$, $p<0.01$), δ) στην επαγγελματική εξέλιξη ($r=-0,301$, $p<0.01$) και ε) στην επαγγελματική ικανοποίηση ($r=-0,350$, $p<0.01$). Σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 προέκυψε σημαντική συσχέτιση μεταξύ της προσωπικής επίτευξης και της αυτοαποτελεσματικότητας: α) στη διδασκαλία ($r=0,713$), β) στη διαχείριση της τάξης ($r=0,467$), γ) στις διαπροσωπικές σχέσεις ($r=0,659$), δ) στην κινητοποίηση των μαθητών ($r=0,629$), ε) στην ανάλυση ευθυνών ($r=0,509$), στ) την επαγγελματική εξέλιξη ($r=0,569$) και ζ) την επαγγελματική ικανοποίηση

($r=0,509$). Δεν εντοπίστηκε σημαντική συσχέτιση της συναισθηματικής εξάντλησης με τις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας ($p>0.01$).

Στη συνέχεια, τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (Πίνακας 9) έδειξαν ότι το επίπεδο της αποπροσωποποίησης ερμηνεύεται κατά 60.6% από την αυτοαποτελεσματικότητα στη διδασκαλία, στη διαχείριση τάξης, στην υλοποίηση προγραμμάτων, στην κινητοποίηση μαθητών και στις διαπροσωπικές σχέσεις ($F(5,124)=38.199$, $p<0.01$). Από τους συντελεστές των αντίστοιχων μεταβλητών φαίνεται ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητές τους σχετικά με τη διδασκαλία, τη διαχείριση της τάξης, την υλοποίηση προγραμμάτων και την κινητοποίηση μαθητών συμβάλλουν στην αύξηση της αποπροσωποποίησης. Ταυτόχρονα, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις συμβάλλουν στη μείωσή της.

Επίσης, το επίπεδο της προσωπικής επίτευξης ερμηνεύεται κατά 78.5% από την αυτοαποτελεσματικότητα στη διδασκαλία, στις διαπροσωπικές σχέσεις, στην κινητοποίηση των μαθητών, στην επαγγελματική ικανοποίηση και στη διαχείριση της τάξης ($F(5,123)=33.013$, $p<0.01$). Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι οι θετικές αντιλήψεις αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία, στην κινητοποίηση των μαθητών, στη διαχείριση της τάξης και η επαγγελματική ικανοποίηση έχουν θετική επίδραση στην προσωπική επίτευξη.

Τέλος, όσον αφορά τη συναισθηματική εξάντληση, παρατηρήθηκε ότι αυτή ερμηνεύεται κατά 16% από την αυτοαποτελεσματικότητα στην ανάληψη ευθυνών, από την επαγγελματική ικανοποίηση και από την επαγγελματική εξέλιξη ($F(3,125)=7.916$, $p<0.01$). Διαπιστώνουμε, επομένως, ότι οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στην ανάληψη ευθυνών αποτελούν ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης του αισθήματος της συναισθηματικής εξάντλησης και συμβάλλουν στην αύξησή του. Αντίθετα, η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξέλιξη συμβάλλουν στη μείωσή του.

Πίνακας 9: Ανάλυση Παλινδρόμησης για τις κλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης με προβλεπτικούς παράγοντες τις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας

| Μοντέλα | β | t | p | 95% Διάστημα Εμπιστοσύνης | |
|--|-------------|--------|-------|------------------------------|--------|
| 1ο μοντέλο: Αποπροσωποποίηση | | | | | |
| Σταθερά | -9.898 | -3.450 | <0.01 | -15.576 | -4.219 |
| Διδασκαλία | 0.380 | 3.980 | <0.01 | 0.191 | 0.569 |
| Διαχείριση τάξης | 0.464 | 4.421 | <0.01 | 0.256 | 0.672 |
| Υλοποίηση προγραμμάτων | 0.182 | 2.828 | <0.01 | 0.055 | 0.310 |
| Κινητοποίηση μαθητών | 0.352 | 2.949 | <0.01 | 0.116 | 0.588 |
| Διαπροσωπικές σχέσεις | -0.253 | -2.553 | <0.05 | -0.449 | -0.057 |
| 2ο μοντέλο: Προσωπική επίτευξη | | | | | |
| Σταθερά | - 11,161 | -3,818 | <0.01 | -16,948 | -5,375 |
| Διδασκαλία | 0,337 | 3,465 | <0.01 | 0,145 | 0,530 |
| Διαπροσωπικές σχέσεις | -0,292 | -2,912 | <0.01 | -0,491 | -0,094 |
| Κινητοποίηση μαθητών | 0,314 | 2,617 | <0.01 | 0,077 | 0,552 |
| Επαγγελματική ικανοποίηση | 0,180 | 2,815 | <0.05 | 0,053 | 0,306 |
| Διαχείριση τάξης | 0,473 | 4,545 | <0.01 | 0,267 | 0,679 |
| 3ο μοντέλο: Συναισθηματική εξάντληση | | | | | |
| Σταθερά | 24.391 | 4.235 | <0.01 | 12.993 | 35.790 |
| Ανάληψη ευθυνών | 0.989 | 4.593 | <0.01 | 0.563 | 1.415 |
| Επαγγελματική ικανοποίηση | -0.190 | -3.079 | <0.01 | -0.312 | -0.068 |
| Επαγγελματική εξέλιξη | -0.473 | -2.463 | <0.05 | -0.854 | -0.093 |
| $R^2=0.606$, (Μοντέλο 1); $R^2=0.785$ (Μοντέλο 2); $R^2=0.160$ (Μοντέλο 3); | | | | | |

3. Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του συγκριμένου δείγματος αισθάνονται μέτρια συναισθηματική εξάντληση, χαμηλή αποπροσωποποίηση και υψηλή προσωπική επίτευξη. Διαφαίνεται ότι δεν βιώνουν το σύνδρομο, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα άλλων ερευνών στη χώρα μας (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου και συν, 2002, Κάντας, 1998, Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007). Υποστηρίζουν ότι είναι αρκετά αποτελεσματικοί και ότι επηρεάζουν θετικά τους μαθητές τους. Σε συναισθηματικό επίπεδο δεν διακατέχονται από αισθήματα ανεπάρκειας, αποθάρρυνσης και ενοχών. Όσον αφορά τη συμπεριφορά τους, δεν φέρονται απρόσωπα στους άλλους, δεν δυσκολεύονται σε θέματα διαπροσωπικών σχέσεων, ενημερώνουν τους γονείς για την πρόοδο των μαθητών τους, δεν απομακρύνονται κοινωνικά, εμφανίζουν ετοιμότητα, προσαρμόζονται και ανταποκρίνονται στα καθήκοντα και τις απαιτήσεις της δουλειάς τους. Οι δηλώσεις των συμμετεχόντων σκιαγραφούν έναν εκπαιδευτικό ο οποίος διατηρεί ακόμη ψυχικά αποθέματα, παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει καθημερινά στο σχολείο, τη διάψευση των προσδοκιών από το επάγγελμα και τις σημαντικά συρρικνωμένες απολαβές. Φαίνεται, επίσης, ότι η προαναφερόμενη αρνητική εικόνα μετριάζεται από τον βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης, την αγάπη/το μεράκι για το επάγγελμα και το αντικείμενο που διδάσκουν, το καλό εργασιακό κλίμα, τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις, την εμπειρία, αλλά και τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες και τα επίπεδα επίτευξής τους.

Πολλές έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης επιβεβαιώνουν τη σύνδεση της επαγγελματικής εξουθένωσης με την αυτοαποτελεσματικότητα (Betoret, 2006, Brudnik 2009, Chwalisz et al, 1992, Evers et al, 2002, Friedman 2003, Κουστελιος & Κουστελιου, 2001, Özer & Beycioglu 2010, Παράσχου, 2012, Schwarzer & Hallum, 2008, Skaalvik & Skaalvik, 2010). Ωστόσο, οι περισσότερες απ' αυτές εστιάζουν στο συνολικό βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας, ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας κι όχι της συμπεριφοράς, μελετώντας την επίδρασή του στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξάντλησης.

Όπως έδειξαν τα ευρήματα της έρευνάς μας, οι αρνητικές αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία, στη διαχείριση της τάξης, στην υλοποίηση προγραμμάτων και στην κινητοποίηση των μαθητών συμβάλλουν στην αύξηση της αποπροσωποποίησης. Αντίθετα, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις παίζουν καθοριστικό ρόλο στη μείωσή της. Η διδασκαλία, η κινητοποίηση των μαθητών, η διαχείριση της τάξης και η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελούν ισχυρούς παράγοντες πρόβλεψης του αισθήματος της προσωπικής επίτευξης. Η ανάληψη ευθυνών αυξάνει τη συναισθηματική εξάντληση. Αντίθετα, την τελευταία αποδυναμώνουν οι θετικές αντιλήψεις που αφορούν την επαγγελματική εξέλιξη και την ικανοποίηση από την εργασία. Τα πορίσματα αυτών των διμερών συσχετίσεων δείχνουν ότι το burnout

περιορίζεται ή αμβλύνεται (ανάλογα) από τη θετική αντίληψη που έχει ο εκπαιδευτικός για την αυτοαποτελεσματικότητά του (Betoret, 2006: 534, Brouwers & Tomic, 2000: 242).

Από τη μελέτη της αντίστροφης σχέσης, δηλαδή πώς επιδρούν τα επίπεδα των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης στις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης δηλώνουν λιγότερο αποτελεσματικοί στην ανάληψη ευθυνών. Δεν συμβαίνει το ίδιο με την αποπροσωποποίηση της οποίας τα χαμηλά επίπεδα συμβάλλουν θετικά στο να πιστεύουν ότι είναι πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία, στις διαπροσωπικές σχέσεις, στην κινητοποίηση μαθητών, στην επαγγελματική εξέλιξη και στην εργασιακή ικανοποίηση. Τα αισθήματα επίτευξης επηρεάζουν όλες τις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας.

Όσον αφορά τη θέση ευθύνης, παρατηρείται ότι οι διευθυντές/υποδιευθυντές θεωρούν ότι είναι πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία, στις διαπροσωπικές σχέσεις, στη διαχείριση τάξης, στην κινητοποίηση μαθητών, στην ανάληψη ευθυνών, στην επαγγελματική εξέλιξη, στην υλοποίηση δραστηριοτήτων εκτός του προγράμματος μαθημάτων και στην επαγγελματική ικανοποίηση. Η επίδραση αυτή πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι υπάρχουν πολλές ενέργειες της διοίκησης που συνδέονται με τη διδασκαλία όπως ο εφοδιασμός του σχολείου με διδακτικό υλικό, η επίβλεψη των εκπαιδευτικών, η σύγκλιση συλλογικών διαδικασιών για την επίλυση προβλημάτων (Creemers & Scheerens, 1994: 132). Επιπλέον, στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων συμβάλλει το ότι η διεύθυνση έρχεται σε επαφή πολύ συχνά με τους γονείς, τους προϊσταμένους, την τοπική κοινωνία (White-Smith & White, 2009: 127), ενώ αναφορικά με τη συμμετοχή της στις δραστηριότητες εκτός μαθήματος (αν και προαιρετική) πιθανόν να αποτελεί αποτέλεσμα της προσδοκίας εκπλήρωσης του προσωπικού της οράματος για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Παράλληλα, οι κατέχοντες θέση ευθύνης δηλώνουν πιο συναισθηματικά εξαντλημένοι. Η διαπίστωση αυτή συνδέεται με το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα ο ρόλος τους είναι υπερφορτωμένος.

Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών σε καμιά από τις υπό διερεύνηση μεταβλητές. Όσοι εργάζονται σε ΕΠΑ.Λ έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να εμφανίσουν υψηλή αποπροσωποποίηση, ενώ πιστεύουν ότι είναι λιγότερο αποτελεσματικοί στη διαχείριση της τάξης σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους σε Γυμνάσια ή Γενικά Λύκεια. Επίσης, οι κάτοχοι διδακτορικού παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας σε όλους τους παράγοντες, εκτός της εργασιακής ικανοποίησης. Τέλος, η συσσώρευση διδακτικής εμπειρίας και η ηλικία αυξάνουν σημαντικά την αυτοαποτελεσματικότητα (στην ανάληψη ευθυνών, στην επαγγελματική εξέλιξη, στην υλοποίηση δραστηριοτήτων, στη διαχείριση τάξης και στις διαπροσωπικές σχέσεις).

Οι προαναφερόμενες αντιλήψεις/πτεποιθήσεις των ερωτώμενων καταδεικνύουν την ένταση της εμφάνισης του φαινομένου και την αδυναμία γενίκευσης των συμπερασμάτων σε ολόκληρο τον πληθυσμό των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Η συγκεκριμένη διαπίστωση δύναται να αποτελέσει πεδίο κριτικού προβληματισμού. Ειδικότερα, να αξιοποιηθεί στην καλύτερη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, στην κατανόηση των εννοιών της επαγγελματικής εξουθένωσης και της αυτοαποτελεσματικότητας στο σημερινό σύνθετο σχολικό περιβάλλον, στην κατάρτιση προγραμμάτων διαχείρισης του εργασιακού άγχους, στη σύνταξη προτάσεων παρέμβασης (επιμορφώσεων, δικτύων) που θα συντελέσουν στη βελτίωση και στην ενδυνάμωση της αυτοαποτελεσματικότητας.

Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αποτελέσουν την αφετηρία για περαιτέρω μελέτες, που θα εξετάζουν τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης των διευθυντών των σχολικών μονάδων με τις αντιλήψεις/πτεποιθήσεις που σχετίζονται με τη διοικητική και την οργανωσιακή αυτοαποτελεσματικότητά τους, αλλά και αντιλήψεις/πτεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που αφορούν την επαγγελματική δέσμευσή τους, τις απουσίες από την εργασία, την υιοθέτηση καινοτομιών, την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος, την επιτυχία των μαθητών. Τέλος, ενδιαφέρον θα είχε η επανάληψη της έρευνάς μας χωριστά για κάθε ειδικότητα εκπαιδευτικών, σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης, σε διαφορετικές περιόδους του σχολικού έτους και άλλο θεσμικό πλαίσιο (π.χ. ιδιωτική εκπαίδευση), με τη χρήση ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων και εργαλείων (π.χ. συνεντεύξεις).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αβεντσιάν-Παναγοπούλου, Α, Κουμπιάς, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2002) Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας*, 5, 103-127.
- Almog, O. & Shechtman, Z. (2007) Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (2), 115-129.
- Antoniou, A. S, Polychroni, F. & Vlachakis, A. N. (2006) Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 682-690.
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bergman, P, McLaughlin, M, Bass, M, Pauly, E. & Zellman, G. (1977) *Federal programs supporting educational change*. Santa Monica, CA: RAND.

- Betoret, F. D. (2006) Stressors, self-efficacy, coping resources and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology, 26*, 519-539.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000) A Longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self-Efficacy in Classroom Management. *Teaching and Teacher Education, 16*, 239-253.
- Brown, C. G. (2012) An examination of teacher efficacy. Retrieved from: <https://theses.ncl.ac.uk/dspace/bitstream/10443/1608/1/Brown%2012.pdf>.
- Brudnik, M. (2009) Perception of self-efficacy and professional burnout in general education teachers. *Human Movement, 10*(2), 170-175.
- Burke, R. J. & Richardsen, A. M. (1996) Stress, burnout and health. In: C. L. Cooper (Ed.), *Handbook of Stress, Medicine and Health* (pp. 101-117). Boca Raton FL: CRC Press.
- Byrne, B. M. (1991) Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary and university educators. *Teaching and Teacher Education, 72*, 197-209.
- Cartwright, S. & Cooper, C. L. (1996) Coping in occupational settings. In: M. Zeidner & S. N. Endler (Eds.), *Handbook of coping* (pp. 202-221). New York: John Wiley & Sons.
- Chan, D. W. (2007) Burnout, self-efficacy and successful intelligence among Chinese prospective and in-service school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology, 27* (1), 33-49.
- Chang, M. L. (2009) An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology, 21*, 193-218.
- Chwalisz, K, Altmaier, E. M. & Russell, D. W. (1992) Causal attribution, self-efficacy cognitions and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology, 11*, 377-400.
- Creemers, B.P.M. & Scheerens, J. (1994) Developments in the Educational Effectiveness Research Program. *International Journal of Educational Research, 21*, 125-140.
- Δαφέρμος, Β. (2011) *Κοινωνική στατιστική και μεθοδολογία έρευνας με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- ETUCE/CSEE (2007). *Report on the ETUCE Survey on Teachers' Work related Stress* (By Billeh j, H.). Retrieved 28, December, 2015 from: http://etuce.homestead.com/News/2008/March2008/DraftReport_WRS_EN.pdf
- Egyed, C. J. & Short, R. J. (2006) Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International, 27* (4), 462-474.
- Evers, W. J. G, Brouwers, A. & Tomic, W. (2002) Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British journal of Educational Psychology, 72*, 227-243.

- Field, A. (2013) *Discovering statistics using IBM SPSS* (4th edition). Los Angeles - London: Sage.
- Fives, H. (2003) What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A theoretical review. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, April 2003, Chicago, 1-57.
- Friedman, I. A. (2003) Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6 (3), 191-215.
- Friedman, I. A. & Kass, E. (2002) Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18 (6), 675-686.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984) Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Jia, Y, Eslami, Z. R. & Burlbaw, L. M. (2006) ESL Teachers' Perceptions and Factors Influencing Their Use of Classroom-Based Reading Assessment. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 30 (2), 407-430. DOI:10.1080/15235882.2006.10162883.
- Johnson, S, Cooper, C, Cartwright, S, Donald, I, Taylor, P. & Millet, C. (2005) The experience of work related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20 (2), 178-187.
- Κάντας, Α. (1998) Επαγγελματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση στους Έλληνες εκπαιδευτικούς. *Αρέθας: Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών*, 1, 101-118.
- 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*, 22, 25-33.
- Κουστέλιος, Α & Κουστέλιου, Ι. (2001) Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Psychology*, 8 (1), 30-39.
- Κυριάκου, C. (2001) Teacher Stress: Directions for Future Research. *Educational Review*, 53 (1), 27-35.
- Levine, D. U. & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison, WI: The National Center for Effective Schools Research and Development.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1986) *Maslach Burnout Inventory: Second Edition*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Özer, N. & Beycioglu, K. (2010) The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 4928-4932.

- Παπάνης, Ε. & Ρόντος, Κ. (2005) *Ψυχολογία-Κοινωνιολογία της Εργασίας και Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού: Θεωρία και Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρης.
- 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.
- Παράσχου, Ε. (2012) Η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας και ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 2, 2015 από: <http://invenio.lib.auth.gr/record/130043/files/GRI-2012-9382.pdf>.
- Πασιαρδής, Π. (1996) *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*: Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ross, J. A. (1992) Teacher efficacy and effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51-65.
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008) Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*, 57, 152-171.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010) Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2007) The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tsigilis, N, Zachopoulou, E. & Grammatikopoulos, V. (2006) Job satisfaction and burnout among Greek early childhood educators: a comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Reviews*, 1, 256-261.
- White-Smith, K.A. & White, M. A. (2009) High School Reform Implementation: Principals' Perceptions on their Leadership Role. *Urban Education*, 44 (3), 259-279.
- Wood, T. & McCarthy, C. (2002) *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. Washington D.C.: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα
2. Ηλικία
3. Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση:
4. Επίπεδο σπουδών: Πτυχίο
Μεταπτυχιακό
Διδακτορικό
5. Τύπος σχολείου στο οποίο εργάζεστε:
Γυμνάσιο Λύκειο ΕΠΑ.Λ
6. Θέση που κατέχετε στο σχολείο:
Διεύθυνση/Υποδιεύθυνση Καθηγητής/ρια
7. Οι παρακάτω ερωτήσεις διερευνούν τα συναισθήματα και τις στάσεις ως προς την εργασία σας. Να κυκλώσετε σε πιο βαθμό νιώθετε αυτό που εκφράζει η κάθε πρόταση των παρακάτω περιπτώσεων Α, Β, Γ, χρησιμοποιώντας την κλίμακα:
1= Καθόλου
2= Ελάχιστα
3= Λίγο
4= Μέτρια
5= Αρκετά
6= Πολύ
7= Πάρα πολύ

| Α | | | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|---|---|
| A/A | ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | | | | | | | |
| A1 | Η διδασκαλία μου απομυζεί όλη την ενέργεια και νιώθω άδειος/α στο τέλος της ημέρας | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| A2 | Νιώθω εξαντλημένος/η, όταν ξυπνάω το πρωί κι έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| A3 | Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| A4 | Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| A5 | Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| A6 | Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση και στρες να εργάζομαι με μαθητές | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| A7 | Νιώθω ότι η εργασία μου έχει γίνει ρουτίνα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| A8 | Η απείθαρχη συμπεριφορά ορισμένων μαθητών μου συντελεί στο να μην νιώθω ικανοποιημένος/η από την εργασία μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Β | | | | | | | | |
| A/A | ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | | | | | | | |
| B1 | Στην τάξη συμπεριφέρομαι σκληρά, μιλώντας με απότομο ύφος στους μαθητές | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| B2 | Αισθάνομαι ότι με κατηγορούν οι μαθητές μου για ορισμένα από τα προβλήματά τους | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| B3 | Αισθάνομαι σήμερα ότι ενδιαφέρομαι λιγότερο για τη δουλειά μου σε σχέση με την αρχή της καριέρας μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| B4 | Οι προσδοκίες μου από το επάγγελμά μου έχουν διαψευστεί | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| B5 | Είμαι απαθής απέναντι στα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| B6 | Έχω χάσει το ενδιαφέρον μου για την πρόοδο των μαθητών μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| B7 | Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε ορισμένους μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Γ | | | | | | | | |
| A/A | ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | | | | | | | |
| Γ1 | Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Γ2 | Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

8. Ως καθηγητής/ρια να κυκλώσετε σε ποιο βαθμό αντιλαμβάνεστε την αυτοαποτελεσματικότητά σας στα ερωτήματα των παρακάτω περιπτώσεων Δ, Ε, ΣΤ, Ζ, Η, Θ, Ι χρησιμοποιώντας την κλίμακα:

1= Καθόλου

2= Ελάχιστα

3= Λίγο

4= Μέτρια

5= Αρκετά

6= Πολύ

7= Πάρα πολύ

| Δ. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ | | | | | | | | |
|---------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A/A | ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | | | | | | | |
| Δ1 | Εφαρμόζω αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές, όταν πρόκειται να εισάγω νέες έννοιες | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Δ2 | Προσαρμόζω κατάλληλα το αναλυτικό πρόγραμμα ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Δ3 | Μπορώ να οργανώσω το μάθημα με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μιας ετερογενούς τάξης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Δ4 | Η διδασκαλία μου ωφελεί και επηρεάζει θετικά τους μαθητές | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Δ5 | Αντιμετωπίζω τις προκλήσεις στην τάξη με αποτελεσματικότητα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Δ6 | Καταφέρνω να δημιουργώ ευχάριστο και θετικό κλίμα μέσα στην τάξη | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Δ7 | Μεγιστοποιώ τον χρόνο που αφιερώνεται στη διδασκαλία (π.χ., αρχίζω αμέσως το μάθημα, κρατώ τους μαθητές σε εγρήγορση) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Δ8 | Χρησιμοποιώ αποτελεσματικά τις νέες τεχνολογίες | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| Ε. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΑΞΗΣ | | | | | | | | |
|---------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A/A | ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | | | | | | | |
| E1 | Μπορώ και διατηρώ την πειθαρχία στην τάξη, επιβάλλοντας με αυστηρότητα, ευθυκρίσια και συνέπεια τους καθορισμένους (ή προσυμφωνημένους) κανόνες λειτουργίας, όποτε είναι απαραίτητο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| E2 | Μπορώ και διαχειρίζομαι με επιτυχία τις κρίσεις, π.χ., τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| E3 | Έχω επίγνωση του τι συμβαίνει στην τάξη μου και μπορώ να επεμβαίνω την κατάλληλη στιγμή | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| E4 | Είμαι ευέλικτος/η στην τάξη και μπορώ να αποκλίνω από τον αρχικό μου σχεδιασμό, όταν υπάρξει μαθησιακή ανάγκη | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| E5 | Συμβάλλω στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών της τάξης, αναθέτοντας ομαδικές εργασίες και προωθώντας το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| E6 | Αντιμετωπίζω επαρκώς τους μαθητές με κοινωνικές ιδιαιτερότητες (αλλοδαπούς, παιδιά παραβατικά, παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| ΣΤ. ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ | | | | | | | | |
|---------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A/A | ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | | | | | | | |
| ΣΤ1 | Έχω καλές σχέσεις με τους μαθητές (π.χ., συζητάμε για διάφορα θέματα και στα διαλείμματα) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| ΣΤ2 | Συνεργάζομαι καλά με τους γονείς στις ενημερωτικές συναντήσεις μας και στις τηλεφωνικές συνομιλίες | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| ΣΤ3 | Έχω καλή συνεργασία με τους συναδέλφους: Ανταλλάσσουμε απόψεις και αλληλοϋποστηρίζομαστε, όποτε χρειαστεί | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| ΣΤ4 | Μπορώ να προσεγγίσω τα εσωστρεφή παιδιά και να τα κάνω να ανοιχτούν σε μένα και στους συμμαθητές τους | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| ΣΤ5 | Στη συνεργασία μου με τους γονείς προσπαθώ με λεπτότητα και διακριτικότητα να τους εκθέσω τυχόν προβλήματα (π.χ., μαθησιακά, συμπεριφοράς) του παιδιού τους | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| ΣΤ6 | Η συνεργασία μου με τους ανώτερους στην ιεραρχία είναι εποικοδομητική | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| Ζ. ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ | | | | | | | | |
|-------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A/A | ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | | | | | | | |
| Z1 | Ενθαρρύνω τους μαθητές, όταν νομίζουν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Z2 | Εμπνέω τη διάθεση για μάθηση υιοθετώντας αλλαγές και καινοτομίες | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Z3 | Επιδιώκω τον εκσυγχρονισμό των διδακτικών στρατηγικών μου, ώστε να αναζωπυρώνω το ενδιαφέρον των μαθητών | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Z4 | Ενισχύω την αυτοπεποίθηση των μαθητών, προβάλλοντας τα δυνατά σημεία και τα πλεονεκτήματά τους | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Z5 | Ενισχύω τα μαθησιακά κίνητρα, θέτοντας νέες συναρπαστικές προκλήσεις στα παιδιά | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Z6 | Διατηρώ το ενδιαφέρον των μαθητών σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος, οργανώνοντας ευχάριστες και πρωτότυπες δραστηριότητες | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| Η. ΑΝΑΛΗΨΗ ΕΥΘΥΝΩΝ | | | | | | | | |
|--------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A/A | ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | | | | | | | |
| H1 | Αναλαμβάνω πρωτοβουλία σε θέματα επικοινωνίας και ενημέρωσης των γονέων σ' ότι αφορά την πρόοδο των παιδιών | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| H2 | Ακολουθώ την εκπαιδευτική πολιτική και τις διαδικασίες που υιοθετεί το σχολείο μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| H3 | Προωθώ και αξιολογώ την ανάπτυξη των μαθητών μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| H4 | Διατηρώ αρχείο στο οποίο αποτυπώνεται η πρόοδος των μαθητών μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| H5 | Ενημερώνω συστηματικά τους γονείς για τις απουσίες των παιδιών τους | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| H6 | Είμαι αποτελεσματικός/ή στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων, η γνώμη μου περνάει (π.χ., παρέχω θετική και εποικοδομητική ανατροφοδότηση) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| Θ. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ | | | | | | | | |
|--------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A/A | ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | | | | | | | |
| Θ1 | Λαμβάνω μέρος σε επιμορφωτικές δραστηριότητες (συνέδρια, σεμινάρια, ημερίδες κλπ.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Θ2 | Ενημερώνομαι για τις εξελίξεις σε θέματα που διδάσκω, στη διδακτική μεθοδολογία και τις εκπαιδευτικές καινοτομίες | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Θ3 | Πιστεύω ότι έχω πετύχει τους περισσότερους επαγγελματικούς στόχους που έχω θέσει έως σήμερα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Θ4 | Ξεπερνώ γρήγορα τα προβλήματα που παρουσιάζονται κατά την επαγγελματική μου δράση | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Θ5 | Έχω υψηλές επαγγελματικές φιλοδοξίες | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Θ6 | Προσαρμόζομαι εύκολα στις αλλαγές στον εργασιακό μου χώρο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| I. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΕΚΤΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A/A | ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | | | | | | | |
| I1 | Αναλαμβάνω προγράμματα και συμμετέχω σε δραστηριότητες εκτός του προγράμματος μαθημάτων (περιβαλλοντικά, πολιτιστικά, αγωγής υγείας, αθλητικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| I2 | Συμμετέχω σε προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| I3 | Αναλαμβάνω πρωτοβουλίες (π.χ., διδακτικές επισκέψεις, ενημερώσεις από φορείς κλπ.), οι οποίες δεν ανακόπτονται από το γραφειοκρατικό κλίμα της εργασίας μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| I4 | Διοργανώνω σχολικές εορτές | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

9. Ως καθηγητής/ρια να κυκλώσετε σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένοι στα ερωτήματα της περίπτωσης Κ, χρησιμοποιώντας την κλίμακα:

1= Καθόλου

2= Ελάχιστα

3= Λίγο

4= Μέτρια

5= Αρκετά

6= Πολύ

7= Πάρα πολύ

| Κ. ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ | | | | | | | | |
|--------------------------------|--|---|---|---|---|---|---|---|
| A/A | ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | | | | | | | |
| K1 | Ο χώρος της δουλειάς μου μου προκαλεί ευχάριστα συναισθήματα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| K2 | Η εργασία μου μου προσφέρει κίνητρα για συνεχή βελτίωση | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| K3 | Εργάζομαι σε ένα οργανωμένο περιβάλλον, στο οποίο έχω πρόσβαση στις πληροφορίες που χρειάζομαι | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| K4 | Η εργασία μου μου εξασφαλίζει το αίσθημα ασφάλειας και μονιμότητας | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| K5 | Η μετάβασή μου στο χώρο εργασίας είναι εύκολη | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| K6 | Είμαι ευχαριστημένος/η από τις οικονομικές απολαβές σε σχέση με τις απαιτήσεις της εργασίας μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| K7 | Οι σχέσεις μου με τους γονείς των μαθητών έχουν αναπτυχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| K8 | Είμαι ικανοποιημένος/η από τον αριθμό των αντικειμένων που διδάσκω | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| K9 | Είμαι ικανοποιημένος/η από τις δυνατότητες δια βίου κατάρτισης και εκπαίδευσης που μου παρέχει η εργασία μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| K10 | Είμαι ευχαριστημένος/η από τη συνολική επίδοση των μαθητών μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| K11 | Η συνεισφορά μου αναγνωρίζεται από τους μαθητές | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| K12 | Είμαι ευχαριστημένος/η από τη συμπεριφορά των μαθητών μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| K13 | Η εργασία μου ενθαρρύνει την ατομική πρωτοβουλία και επικροτεί τις νέες ιδέες | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| K14 | Το αντικείμενο της εργασίας μου είναι ενδιαφέρον | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| K15 | Η εργασία μου είναι ανάλογη των δυνατοτήτων μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| K16 | Ο όγκος των εργασιών που πρέπει να ολοκληρώσω καθημερινά είναι σε λογικά πλαίσια | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| K17 | Ο αριθμός των μαθητών που έχω στην τάξη είναι ικανοποιητικός | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| K18 | Το επάγγελμά μου μου προσφέρει κοινωνική καταξίωση και αναγνώριση | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| K19 | Οι εργασιακές σχέσεις που έχω με τους συναδέλφους είναι καλές | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| K20 | Οι ανώτεροί μου μου παρέχουν αρκετή | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |