



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τίτλος: «Η αυτοαποτελεσματικότητα και το εργασιακό άγχος στους
εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»

Μαμαντζή Ευαγγελία
Θεσσαλονίκη 2023

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τίτλος: «Η αυτοαποτελεσματικότητα και το εργασιακό άγχος
στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»
«Self-efficacy and work-related stress at secondary education
teachers»

Εξεταστική Επιτροπή: Καρατσιώρη Μαριάνθη, ΕΔΙΠ, «Επόπτρια»,
Παπαδήμα Γενοβέφα, Επιστημ. Συνεργάτης, Βαλκάνος Ευθύμιος, Καθηγητής

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



Περίληψη

Αντικειμενικός σκοπός της διπλωματικής εργασίας αποτελεί η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και του εργασιακού άγχους στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 150 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία και συμπλήρωσαν το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο μέσω διαδικτύου. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δημογραφικές ερωτήσεις, την κλίμακα μέτρησης αυτοαποτελεσματικότητας Teacher Stress of Efficacy Scales (TSES) των Tschannen Moran & Woolfolk-Hoy (2001) σε συνδυασμό με την κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας Questionnaire on Teacher Interaction-Self-Efficacy (QTI-SE) των Veldman et al (2017) και την κλίμακα μέτρησης άγχους Teacher Stress Scale των Αντωνίου, Πολυχρόνη & Βλαχάκη (2006), ενώ στο τέλος υπήρχαν και κάποιες ανοιχτές ερωτήσεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν άνω του μετρίου επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας και άγχους, ενώ βρέθηκε και στατιστικά σημαντική, θετική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Λέξεις- κλειδιά: άγχος, αυτοαποτελεσματικότητα, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Abstract

The aim of this research is to investigate the relationship between self-efficacy and work stress in secondary school teachers. The sample of the present research was 150 secondary school teachers, who were selected by random sampling and completed electronically the questionnaire consisting of demographic questions, the Teacher Stress of Efficacy Scales (TSES) of Tschannen Moran & Woolfolk-Hoy (2001) in combination with the self-efficacy scale Questionnaire on Teacher Interaction-Self-Efficacy (QTI-SE) by Veldman et al (2017) and the Teacher Stress Scale by Antoniou, Polychroni & Vlahaki (2006), while at the end there were also some open questions. According to the results, secondary education teachers present above average levels of self-efficacy and anxiety, while a statistically significant, positive relationship between the two variables was also found.

Keywords: stress, self-efficacy, secondary education

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	3
Abstract	4
Περιεχόμενα.....	5
Εισαγωγή.....	7
1 ^ο κεφάλαιο: Αυτοαποτελεσματικότητα	9
1.1 Εισαγωγή στην έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας: εννοιολογική προσέγγιση.....	9
1.2 Οι Παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας κατά τον Bandura	11
1.2.1 Προσωπικά επιτεύγματα.....	12
1.2.2 Εμπειρίες μέσω προτύπων	12
1.2.3 Κοινωνική πειθώ	12
1.2.4 Συναισθηματικές καταστάσεις.....	13
1.3 Αυτοαποτελεσματικότητα και εκπαιδευτικοί.....	13
1.4 Παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών	15
1.4.1 Εμπειρίες κυριαρχίας.....	18
1.4.2 Αναπληρωματικές Εμπειρίες	19
1.4.3 Λεκτική πειθώ	20
1.4.4 Σωματικές και συναισθηματικές καταστάσεις.....	21
2ο κεφάλαιο: Εργασιακό άγχος.....	23
2.1 Εισαγωγή στην έννοια του εργασιακού άγχους.....	23
2.2 Εργασιακό άγχος στους εκπαιδευτικούς	27
2.3 Παράγοντες εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών.....	29
2.4 Η σχέση μεταξύ εργασιακού άγχους και αυτοαποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς	31
2.5 Ανασκόπηση ερευνών	33
2.6 Εργασιακό άγχος εκπαιδευτικών και εργαλεία	39

Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία.....	43
3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	43
3.2 Ερευνητική προσέγγιση.....	43
3.3 Δείγμα.....	43
3.4 Ερευνητικό εργαλείο.....	44
3.5 Στατιστική ανάλυση.....	44
3.6 Περιορισμοί έρευνας.....	46
Κεφάλαιο 4. Αποτελέσματα.....	48
4.1 Δημογραφικά.....	48
4.2 Αυτοαποτελεσματικότητα.....	50
4.3 Εργασιακό άγχος.....	55
4.4 Επαγωγική ανάλυση.....	60
Κεφάλαιο 5. Συζήτηση - συμπεράσματα.....	62
Βιβλιογραφία.....	67
Παράρτημα 1.....	82
Παράρτημα 2.....	86

Εισαγωγή

Η διδασκαλία θεωρείται ως ένα από τα επαγγέλματα με υψηλό στρες. Σύμφωνα με τον Κυγιάκου (2001), περίπου το 25 τοις εκατό των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι η διδασκαλία αντιμετωπίζεται ως μία εξαιρετικά αγχωτική διαδικασία. Το άγχος των καθηγητών, μπορεί να εκφραστεί μέσω διαφόρων επιπέδων ψυχολογικών συμπτωμάτων όπως ήπια απογοήτευση, ευερεθιστότητα και άγχος καθώς και με πιο σοβαρά ψυχοσωματικά και καταθλιπτικά συμπτώματα. Αυτό το άγχος πηγάζει από διάφορες πτυχές και συνθήκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κυγιάκου, 2001). Έτσι, το άγχος των καθηγητών θέτει σε κίνδυνο όχι μόνο την υγεία και την αποτελεσματικότητά τους, αλλά και τα επιτεύγματα των μαθητών και προσελκύει όλο και περισσότερο την προσοχή της έρευνας ως ευρέως διαδεδομένο πρόβλημα (Aftab & Khatoon, 2012· Van Dick & Wagner, 2001).

Η έρευνα διαπίστωσε ότι, εκτός από τους εξωτερικούς παράγοντες όπως οι μαθητές χωρίς κίνητρα, ο μεγάλος φόρτος εργασίας και οι κακές συνθήκες εργασίας, τα επίπεδα και τα χαρακτηριστικά της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχουν επίσης συσχετίσεις με το άγχος. Η αυτοαποτελεσματικότητα, που ορίζεται ως οι πεποιθήσεις των ατόμων ότι είναι σε θέση να ολοκληρώσουν με επιτυχία μια συγκεκριμένη πορεία δράσης (Bandura, 1997), επηρεάζοντας τις διδακτικές συμπεριφορές και τα κίνητρα και τα επιτεύγματα των μαθητών (Skaalvik & Skaalvik, 2007· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), έχει αμφίδρομη σχέση με το άγχος στη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα υποφέρουν από υψηλότερα επίπεδα στρες (Betoret, 2006). Από την άλλη πλευρά, το μεγαλύτερο άγχος των καθηγητών στην τάξη έχει ως αποτέλεσμα χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης, τις εκπαιδευτικές στρατηγικές και τη συμμετοχή των μαθητών (Klassen & Chiu, 2010).

Δεδομένου πως η έρευνα στην Ελλάδα γύρω από αυτή τη σχέση είναι περιορισμένη, η παρούσα έρευνα μελετά τη σχέση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα και το εργασιακό άγχος στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Α' Μέρος: θεωρητικό πλαίσιο

1^ο κεφάλαιο: Αυτοαποτελεσματικότητα

1.1 Εισαγωγή στην έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας: εννοιολογική προσέγγιση

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας έχει μελετηθεί και συζητηθεί ευρέως στον χώρο της ψυχολογίας. Ένας από τους πιο γνωστούς ορισμούς της έννοιας αυτής είναι αυτός του ψυχολόγου Albert Bandura, σύμφωνα με τον οποίο η αυτοαποτελεσματικότητα είναι η πίστη του ατόμου στις ικανότητές του να ενεργεί με τρόπους που είναι απαραίτητοι για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Bandura, 1997). Η πίστη αυτή του ατόμου στις ικανότητές του μπορεί να προέρχεται από παρελθοντικές εμπειρίες επιτυχίας, είτε από φυσιολογικές και ψυχολογικές καταστάσεις, με τέτοιο τρόπο ώστε η αυτοαποτελεσματικότητα να είναι ικανή να καθορίσει τα κίνητρα του ατόμου, τον τρόπο σκέψης του, το πώς αισθάνεται αλλά και τις πράξεις του (Bandura, 1997). Υπό αυτή την έννοια τα άτομα συχνά αποφεύγουν να καταπιάνονται με εργασίες που ξεπερνούν τις δυνατότητές τους και ασχολούνται με εκείνες στις οποίες νιώθουν ότι έχουν τον έλεγχο και αισθάνονται μεγαλύτερη σιγουριά (Ventura, salavona & Llorens, 2015).

Οι πεποιθήσεις της αποτελεσματικότητας καθορίζουν το πώς γίνονται αντιληπτά από το άτομο, τα εμπόδια και οι διάφορες ευκαιρίες που παρουσιάζονται από το περιβάλλον. Επίσης, επηρεάζουν σημαντικά την επιλογή των δραστηριοτήτων, την ποσότητα της προσπάθειας που καταβάλλεται σε μια δραστηριότητα καθώς και το πόσο θα επιμείνουν τα άτομα όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Bandura, 2006).

Η αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να διακριθεί από τις προσδοκίες έκβασης, οι οποίες αναφέρονται στην εκτίμηση ενός ατόμου ότι μια δεδομένη συμπεριφορά θα οδηγήσει σε ορισμένα αποτελέσματα (Bandura, 1977). Η αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί επίσης να διακριθεί από την αυτοαντίληψη, η οποία αναφέρεται στην αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του γενικά που διαμορφώνεται μέσω της εμπειρίας και των ερμηνειών του περιβάλλοντος του (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). Οι Marsh et al (2018) περιέγραψαν την αυτοαποτελεσματικότητα ως προσανατολισμένη στο μέλλον (προοπτική: «Τι μπορώ να κάνω;») σύμφωνα με τον Bandura 1997 ή ακόμη πιο προοπτική «Πού μπορώ να καταλήξω;»), ενώ η αυτοαντίληψη είναι με βάση προηγούμενα επιτεύγματα (αναδρομική: «Τι έχω κάνει/ένιωσα/σκέφτηκα»). Η αυτοαποτελεσματικότητα περιλαμβάνει επίσης τα αναμενόμενα επιτεύγματα, ενώ η

αυτοαντίληψη βασίζεται στον τρόπο με τον οποίο τα επιτεύγματα πληρούν συγκεκριμένα πρότυπα που σχετίζονται με διάφορα πλαίσια αναφοράς (πλαίσια αναφοράς εφέ). Έτσι, τα μέτρα αυτοαποτελεσματικότητας είναι περιγραφικά, ενώ οι απαντήσεις της αυτοαντίληψης είναι τόσο περιγραφικές όσο και αξιολογικές (αξιολογικές: «Πώς είμαι ως άτομο», Marsh et al, 2018). Άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, για παράδειγμα, θα ανταποκρινόταν θετικά σε ένα στοιχείο όπως: «Παρακαλώ αξιολογήστε πόσο σίγουροι είστε ότι μπορείτε να λύσετε τα ακαδημαϊκά προβλήματα σε καθένα από τα επίπεδα που περιγράφονται παρακάτω» (βλέπε αυτοαποτελεσματικότητα επίλυσης προβλημάτων Bandura, 2006).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας μελετήθηκε και από πολλούς άλλους εκτός του Albert Bandura. Ένας πιο σύγχρονος ορισμός της αυτοαποτελεσματικότητας είναι αυτός του εκπαιδευτικού ψυχολόγου Zimmerman ο οποίος πρόσθεσε στον ορισμό του Bandura την έννοια της αυτοδιαχείρισης, η οποία αποτελεί την ικανότητα του ατόμου να σχεδιάζει, να εκτελεί και να επιβλέπει τις δραστηριότητές του, προκειμένου να επιτύχει τους στόχους του, καθώς και να προσαρμόζεται σε αλλαγές και προκλήσεις του περιβάλλοντος. Η αυτοδιαχείριση αποτελεί σημαντικό στοιχείο της αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς δίνει στο άτομο τη δυνατότητα να αναλαμβάνει τον έλεγχο της κατάστασής του και να προσαρμόζεται στις αλλαγές και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει (Zimmerman, 2000). Επίσης, κατά τον Zimmerman οι άνθρωποι μπορεί να έχουν διαφορετικά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σε διαφορετικούς τομείς της ζωής τους (Pajares, 2021).

Ο όρος απασχόλησε επίσης και τους οργανωσιακούς ψυχολόγους Gist και Mitchell (1992) οι οποίοι όρισαν την αυτοαποτελεσματικότητα ως το βαθμό κατά τον οποίο οι άνθρωποι πιστεύουν ότι έχουν τη δυνατότητα να εκτελέσουν εργασίες σε συγκεκριμένους τομείς. Οι συγκεκριμένοι τομείς που αναφέρονται είναι συνήθως συνδεδεμένοι με την επαγγελματική ή ακαδημαϊκή επίδοση, όπως οι ικανότητες γλωσσικής έκφρασης, η διαχείριση του χρόνου ή η οργάνωση των εργασιών. Ο ορισμός αυτός αναδεικνύει τη σημασία των εργασιών στους συγκεκριμένους τομείς και τη συνάφεια των πεποιθήσεων των ατόμων στην απόδοσή τους. Η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των ατόμων σε σχέση με τις εργασίες που πρέπει να εκτελέσουν, καθώς και την επιτυχία τους στην απόδοσή τους (Locke & Latham 2002).

Θεωρητικοί	ορισμοί
Albert Bandura	Η πίστη του ατόμου στις ικανότητές του να ενεργεί με τρόπους που είναι απαραίτητοι για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.
Dale H. Schunk Zimmerman	Η ικανότητα αυτοδιαχείρισης του ατόμου η οποία συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων του.
Tracy L. Gist και Terence R. Mitchell	Η πίστη του ατόμου σε ικανότητες που βοηθούν στην εκτέλεση εργασιών σε συγκεκριμένους τομείς (π.χ. ακαδημαϊκό, επαγγελματικό).

Στη σύγχρονη εποχή, οι επιστημονικές έρευνες έχουν εστιάσει στη σημασία της αυτοαποτελεσματικότητας ως παράγοντα της ψυχικής και σωματικής υγείας των ατόμων. Σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχολογική Ένωση (American Psychological Association), η αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται ως η ικανότητα ενός ατόμου να πετυχαίνει τους στόχους του, να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις προκλήσεις και τις δυσκολίες της ζωής και να αισθάνεται αρμονία με τον εαυτό του. Πιο συγκεκριμένα, η αυτοαποτελεσματικότητα είναι ένας σημαντικός παράγοντας που συνδέεται με την ανθεκτικότητα και μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της ψυχικής υγείας. Επίσης, Οι άνθρωποι με υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας έχουν τη δυνατότητα να αναπτύσσουν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές για να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, έχοντας έτσι μεγαλύτερη πιθανότητα να αναπτύξουν ψυχική αντοχή στο μέλλον. (Fredrickson,2001).

1.2 Οι Παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας κατά τον Bandura

Η αυτοαποτελεσματικότητα κατά τον Bandura επηρεάζεται από τέσσερις πηγές πληροφοριών, οι οποίες ποικίλουν ως προς τη σημασία τους και τη δύναμή τους. Οι πηγές αυτές είναι: τα προσωπικά επιτεύγματα, οι εμπειρίες μέσω προτύπων, η κοινωνική πειθώ και οι συναισθηματικές καταστάσεις (Bandura, 2001).

1.2.1 Προσωπικά επιτεύγματα

Οι προσωπικές επιδόσεις του ατόμου αποτελούν μία βασική πηγή πληροφοριών της αυτοαποτελεσματικότητας. Τα επιτεύγματα που έχει πετύχει το άτομο στο παρελθόν μέσω συγκεκριμένων ενεργειών, ενδυναμώνουν την αίσθηση της αποτελεσματικότητας και το ωθούν σε παρόμοιες ενέργειες στο μέλλον. Όταν λοιπόν το άτομο σημειώνει προσωπικές επιτυχίες, ενισχύει τις προσδοκίες της αποτελεσματικότητας, ενώ αντίθετα οι συχνές αποτυχίες τις μειώνουν (Tschannen 2011). Αυτό μάλιστα συμβαίνει περισσότερο όταν αυτές οι αποτυχίες έχουν πραγματοποιηθεί πριν προλάβει να χτιστεί μία σταθερή αίσθηση αποτελεσματικότητας, με αποτέλεσμα να μη γίνονται φανερές και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες συνέβησαν (Γαλάνη, 2010). Βέβαια είναι σημαντικό να τονιστεί πως κάθε άτομο ερμηνεύει τις επιτυχίες του και τις αποτυχίες του βασίζόμενο σε δικούς του προσωπικούς παράγοντες, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται από αυτό η επίδραση των εμπειριών του στην αυτοαποτελεσματικότητα (Bandura 1997).

1.2.2 Εμπειρίες μέσω προτύπων

Οι εμπειρίες αυτές προκύπτουν μέσα από την παρατήρηση άλλων ατόμων να πετυχαίνουν κάποια δραστηριότητα. Το άτομο δηλαδή δημιουργεί μια εικόνα για τις ικανότητες του με έμμεσο τρόπο, παρατηρώντας τις πράξεις άλλων ατόμων και σχηματίζοντας έτσι εμπειρίες. Μέσω της παρατήρησης αυτής το άτομο ταυτίζεται ως ένα βαθμό με το πρότυπό του και συγχρόνως η επιτυχία ή η αποτυχία του προσώπου αυτού, διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις της αυτοαποτελεσματικότητάς του. Τα πρόσωπα που αποτελούν τέτοιου είδους πρότυπα θα μπορούσαν να είναι μέλη της οικογένειας, φίλοι, καθηγητές ή μέντορες (Μπουμπάρα, 2021)

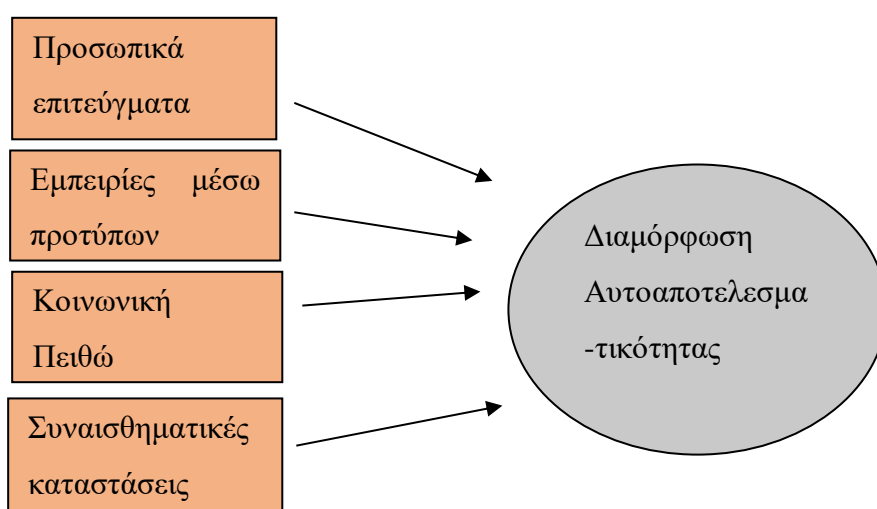
1.2.3 Κοινωνική πειθώ

Όταν το άτομο ανατροφοδοτείται από άλλα πρόσωπα λεκτικά με θετικό τρόπο και ενθαρρύνεται, σχηματίζει την πεποίθηση ότι κατέχει τις κατάλληλες δεξιότητες και ικανότητες προκειμένου να πετύχει το στόχο του. Η αμφισβήτηση του εαυτού του μειώνεται σημαντικά και επικεντρώνεται στο να δώσει τον καλύτερό του εαυτό έτσι ώστε να επιτύχει αυτό που επιθυμεί εκείνη τη στιγμή. Το μέσο αυτό μπορεί να ενδυναμώσει σε σημαντικό βαθμό την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και τα

επιτεύγματα, με την προϋπόθεση βέβαια ότι η κοινωνική πειθώ καλλιεργεί ρεαλιστικές πεποιθήσεις για τις ικανότητες του ατόμου (Μπουμπάρα, 2021).

1.2.4 Συναισθηματικές καταστάσεις

Η συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ένα άτομο μπορεί να επηρεάσει το τι νιώθει για τις δυνατότητές του σε μία δεδομένη κατάσταση. Όταν για παράδειγμα τα συναισθήματα για τις ικανότητές τους είναι αρνητικά, τότε οι συναισθηματικές αντιδράσεις προκαλούν μείωση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας και αυξάνονται τα αρνητικά συναισθήματα (Μπουμπάρα, 2021). Ωστόσο ο Bandura τονίζει ότι η ένταση αυτών των συναισθηματικών αντιδράσεων δεν έχουν τόση μεγάλη σημασία, όση περισσότερη σημασία έχει ο τρόπος που τις αντιλαμβάνεται και ο τρόπος που τις ερμηνεύει το άτομο. Έτσι αν το άτομο εξασκηθεί να διαχειρίζεται με επιτυχία τα αρνητικά συναισθήματα κατά την επιτέλεση ενός σημαντικού έργου, είναι πιθανό να αποφευχθεί το αρνητικό αποτέλεσμα.



1.3 Αυτοαποτελεσματικότητα και εκπαιδευτικοί

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει αποκτήσει σταδιακά σημαντικό ρόλο στην έρευνα της σχολικής ψυχολογίας ως αποτέλεσμα των επιπτώσεών της στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, στις διδακτικές πρακτικές και στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Klassen et al, 2009· Klassen and Tze, 2014). Σημαντική έρευνα έχει δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας βιώνουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, χαμηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους και αντιμετωπίζουν λιγότερες δυσκολίες στην

αντιμετώπιση των κακών συμπεριφορών των μαθητών (Caprara et al, 2003). Έτσι, η κατανόηση των βασικών παραγόντων της αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να έχει σημαντικά οφέλη στην εργασία για την ευημερία των εκπαιδευτικών και τη σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση.

Η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ορίζεται ως η κρίση των δικών του δυνατοτήτων να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα της δέσμευσης και της μάθησης των μαθητών, ακόμη και όταν οι μαθητές είναι δύσκολοι ή χωρίς κίνητρα (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι πιο ανοιχτοί σε νέες ιδέες και νέες μεθόδους διδασκαλίας. Επιδεικνύουν μεγαλύτερο επίπεδο προγραμματισμού και οργάνωσης, είναι πιο επικοινωνητικοί στην αντιμετώπιση των λαθών των μαθητών τους και είναι πιο επίμονοι απέναντι στη δυσκολία (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998). Συνεπώς, η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού είναι μια θεωρητική κατασκευή που είναι πολύ σχετική στο πλαίσιο διδασκαλίας, η οποία, με τη σειρά της, διαμορφώνεται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (π.χ. φύλο, διδακτική εμπειρία) αλλά και από τα χαρακτηριστικά της τάξης (π.χ. επίπεδο απόδοσης), και τα χαρακτηριστικά του σχολείου και του διευθυντή (π.χ. η εργασιακή εμπειρία του διευθυντή) είναι πολύ σημαντικά για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Fackler & Malmberg, 2016).

Είναι σημαντικό να γίνει διάκριση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της διδακτικής αποτελεσματικότητας (Gibson & Dembo, 1984). Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αντανακλά το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τις ικανότητές τους να επιφέρουν θετική αλλαγή των μαθητών απέναντι σε απρόβλεπτες δυσκολίες, ενώ οι πεποιθήσεις διδακτικής αποτελεσματικότητας (προσδοκίες αποτελέσματος) αναφέρονται στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πιθανές συνέπειες της εκτέλεσης συγκεκριμένων εργασιών/συμπεριφορών σε συγκεκριμένα επίπεδα ικανοτήτων (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Ένα άλλο κεντρικό χαρακτηριστικό της έννοιας της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών κατά την άποψη του Bandura είναι η ιδιαιτερότητά της. Ο Bandura αντιλήφθηκε την αυτοαποτελεσματικότητα ως συγκεκριμένη εργασία, σφαίρα ή τομέα, που σημαίνει ότι τα άτομα μπορούν να έχουν πολύ διαφορετικά επίπεδα πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας για διαφορετικούς τομείς συμπεριφοράς (Bandura, 1997),

όπως η διαχείριση της τάξης, η δέσμευση των μαθητών ή οι εκπαιδευτικές πρακτικές (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Ο Bandura αρχικά συνέλαβε τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας ως ατομική γνώση. Αργότερα, το επέκτεινε ρητά στο επίπεδο των πεποιθήσεων των ατόμων για την αυτοαποτελεσματικότητα μιας συλλογικότητας (1993, 1997). Η συλλογική αποτελεσματικότητα όπως ορίζεται από τον Bandura αναφέρεται στις πεποιθήσεις των μελών της ομάδας σχετικά με την ικανότητα απόδοσης ενός κοινωνικού συστήματος (Bandura, 1997· Goddard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2004). Η έρευνα σχετικά με τις συλλογικές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν μόνο πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας που αναφέρονται στον εαυτό τους, αλλά και πεποιθήσεις σχετικά με τη συνδυασμένη ικανότητα μιας σχολικής μονάδας (Goddard et al, 2004). Η αντιληπτή συλλογική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αναφέρεται, για παράδειγμα, στην κρίση των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο ότι η σχολή στο σύνολό της μπορεί να οργανώσει τα προγράμματα δράσης που απαιτούνται για την αποτελεσματική διδασκαλία και την επιτυχή ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών. Η έρευνα σχετικά με τη συλλογική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών βοηθά έτσι στην καλύτερη κατανόηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πιθανές επιπτώσεις των καθηγητών και ολόκληρων σχολείων στην επίδοση των μαθητών (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000).

1.4 Παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας όπως αναφέρθηκε και παραπάνω προέρχεται από την κοινωνικο-γνωστική θεωρία της αλλαγής συμπεριφοράς του Bandura (Bandura, 1977). Αναφέρεται στην πίστη του εκπαιδευτικού στην ικανότητά του/της να ανταπεξέλθει επιτυχώς σε εργασίες, υποχρεώσεις και προκλήσεις που σχετίζονται με τον επαγγελματικό του ρόλο (π.χ. διδακτικά καθήκοντα, διαχείριση προβλημάτων πειθαρχίας στην τάξη, κ.λπ.) (Caprara et al, 2006). Αυτή η πεποίθηση καθορίζεται από διάφορους παράγοντες, μεταξύ των οποίων τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας – ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας – που έχουν οδηγήσει σε αύξηση του ακαδημαϊκού ενδιαφέροντος για το θέμα. Για παράδειγμα, με βάση το μοντέλο της προσωπικότητας των πέντε παραγόντων (Costa & McCrae, 1992), οι Djigić et al (2014) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα

ανοιχτότητας στην εμπειρία και ευσυνειδησία ανέφεραν ισχυρότερη αίσθηση αποτελεσματικότητας.

Επίσης, η ανοιχτότητα στις αξίες αλλαγής (δηλαδή, αυτοκατεύθυνση, διέγερση και ηδονισμός) και τις αξίες αυτοενίσχυσης (δηλαδή δύναμη και επίτευγμα) σχετίζεται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα. Αυτές οι αξίες αποτελούν μέρος του γνωστού μοντέλου του Schwartz (1992) για τις ανθρώπινες αξίες, το οποίο περιλαμβάνει επίσης αξίες διατήρησης (δηλαδή παράδοση, συμμόρφωση και ασφάλεια) και αξίες υπέρβασης του εαυτού (δηλαδή καλοσύνη και οικουμενικότητα). Σύμφωνα με τον Schwartz, οι προσωπικές αξίες μπορούν να οριστούν ως μετατοπικοί στόχοι που ποικίλλουν σε σημασία και χρησιμεύουν ως κατευθυντήριες αρχές στη ζωή των ανθρώπων. Ο Schwartz (1992, 2012) προσδιόρισε δέκα βασικούς τύπους αξιών: δύναμη (κοινωνική θέση, κυριαρχία σε ανθρώπους και πόρους), επίτευγμα (προσωπική επιτυχία σύμφωνα με κοινωνικά πρότυπα), ηδονισμός (ευχαρίστηση ή αισθησιακή ικανοποίηση), διέγερση (ενθουσιασμός, πρόκληση και καινοτομία), αυτοκατεύθυνση (ανεξαρτησία σκέψης και δράσης), καλοσύνη (διατήρηση και ενίσχυση της ευημερίας των ανθρώπων στους οποίους είναι κοντά), οικουμενικότητα (κατανόηση, ανεκτικότητα και ενδιαφέρον για την ευημερία όλων των ανθρώπων και της φύσης), παράδοση (σεβασμός και δέσμευση σε πολιτιστικά ή θρησκευτικά έθιμα και ιδέες), συμμόρφωση (συγκράτηση ενεργειών και παρορμήσεων που μπορεί να βλάψουν άλλους ή παραβιάζουν τις κοινωνικές προσδοκίες) και ασφάλεια (ασφάλεια και σταθερότητα της κοινωνίας, των σχέσεων και του εαυτού). Αυτές οι δέκα αξίες μπορούν να οργανωθούν σε ένα παρακινητικό δισδιάστατο σύστημα. Η πρώτη διάσταση έρχεται σε αντίθεση με το άνοιγμα στην αλλαγή, που δίνει έμφαση στην αλλαγή και την ανεξαρτησία, και στη διατήρηση, όπου η έμφαση δίνεται στον αυτοπεριορισμό, τη διατήρηση των παραδοσιακών πρακτικών και τη διαφύλαξη της σταθερότητας. Η δεύτερη διάσταση έρχεται σε αντίθεση με την αυτοβελτίωση, όπου οι άνθρωποι δίνουν προτεραιότητα στα προσωπικά τους συμφέροντα ακόμη και σε βάρος των άλλων, και στην υπέρβαση του εαυτού, όπου οι άνθρωποι υπερβαίνουν τις εγωιστικές τους ανησυχίες για να προωθήσουν την ευημερία των άλλων. Πιο πρόσφατα, ο Schwartz (2012) τόνισε ότι οι αξίες υπέρβασης του εαυτού και διατήρησης χαρακτηρίζονται από μια κοινωνική εστίαση, που είναι η ανησυχία για τα αποτελέσματα για άλλους ή για καθιερωμένους θεσμούς, ενώ η αυτοβελτίωση και το άνοιγμα στην αλλαγή των αξιών από μια προσωπική εστίαση, δηλαδή ανησυχία για το αποτέλεσμα για τον εαυτό.

Παρά τη μεγάλη επιρροή τους σε πολλές στάσεις και συμπεριφορές (Schwartz, 2015), επίσης στον εργασιακό χώρο (π.χ. Koivula, 2008) και στο σχολείο (π.χ. Barni et al, 2018), η σχέση μεταξύ προσωπικών αξιών και αυτοαποτελεσματικότητας έχει τεθεί πλήρως υπό διερεύνηση μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η παρούσα μελέτη σκοπεύει να καλύψει αυτό το κενό. Συγκεκριμένα, αναλύσαμε σε ένα δείγμα 150 εκπαιδευτικών πώς ένα ολοκληρωμένο σύνολο προσωπικών αξιών (δηλαδή, διατήρηση, άνοιγμα στην αλλαγή, αυτουπέμβαση και αυτοβελτίωση) σχετίζεται με την αυτοαποτελεσματικότητα και εάν αυτή η σχέση μετριάζεται από ελεγχόμενα έναντι των αυτόνομων κινήτρων για διδασκαλία. Σύμφωνα με τη Θεωρία του Αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 1985), οι εκπαιδευτικοί με κίνητρο ελέγχου εκτελούν διδακτικές δραστηριότητες επειδή επιθυμούν να λάβουν εξωτερικές ανταμοιβές (π.χ. την έγκριση του διευθυντή του σχολείου) ή να αποφύγουν αισθήματα ενοχής, ενώ οι εκπαιδευτικοί με αυτόνομα κίνητρα εκτελούν διδακτική δραστηριότητα λόγω της εγγενούς αξίας που του αποδίδουν (Roth et al, 2007). Δεδομένου ότι οι αξίες για την άσκηση επιρροής πρέπει να ενεργοποιηθούν και η συμπεριφορά στόχος πρέπει να είναι προσωπικά σχετική με το άτομο (Bardi & Schwartz, 2003), είναι πιθανό ότι η σχέση μεταξύ αξιών και αυτοαποτελεσματικότητας είναι ισχυρότερη όταν η διδακτική συμπεριφορά είναι αυτοκαθορισμένη (δηλαδή, χαμηλά ελεγχόμενα κίνητρα και υψηλά αυτόνομα κίνητρα). Πράγματι, όπως συνήθως φαίνεται από μελέτες που ασχολούνται με τη διαμάχη ατόμου-κατάστασης, όσο ισχυρότερη είναι η αντιληπτή πίεση της κατάστασης για να διατηρήσουμε μια αξία ή να ενεργήσουμε με συγκεκριμένο τρόπο, τόσο πιο αδύναμη θα είναι η σημασία των σταθερών ατομικών διαφορών όπως οι προσωπικές αξίες (Bardi & Schwartz, 2003· Barni et al, 2016· Danioni & Barni, 2017).

Σε μια ανάλυση κοινωνικής μάθησης, ο Bandura (1977) περιέγραψε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα βασίζεται σε τέσσερις κύριες πηγές πληροφοριών: εμπειρίες κυριαρχίας, εμπειρία αντικαταστάτη, λεκτική πειθώ και σωματικές και συναισθηματικές καταστάσεις. Οι τέσσερις πηγές αυτοαποτελεσματικότητας δεν επηρεάζουν άμεσα την αυτοαποτελεσματικότητα, τα αποτελέσματά τους εξαρτώνται από το πώς ένα άτομο ερμηνεύει τις εμπειρίες (Bandura, 1997). Η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού βασίζεται επίσης σε αυτές τις τέσσερις πηγές πληροφοριών (Tschannen-Moran et al, 1998), αν και μεθοδολογικές ελλείψεις στη βιβλιογραφία - για παράδειγμα, έλλειψη εμπειρικών στοιχείων για την ανεξάρτητη επίδραση καθεμίας από τις τέσσερις πηγές, έχουν εμποδίσει μια σαφή κατανόηση των σχέσεων μεταξύ των τεσσάρων πηγών και της αυτοαποτελεσματικότητας των

εκπαιδευτικών (Morris, Usher & Chen, 2017). Οι ακόλουθες υποενότητες παρέχουν μια λεπτομερή επισκόπηση των τεσσάρων πηγών της αυτοαποτελεσματικότητας. Πρώτα, εξηγείται η έννοια των εμπειριών κυριαρχίας. Δεύτερον, περιγράφεται ο ρόλος των αναπληρωματικών εμπειριών για την ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας. Τρίτον, αναλύονται οι σχέσεις μεταξύ λεκτικής πειθούς και αυτοαποτελεσματικότητας. Τέλος, οι σωματικές και συναισθηματικές καταστάσεις συζητούνται ως προς τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας.

1.4.1 Εμπειρίες κυριαρχίας

Οι εμπειρίες κυριαρχίας, που αναφέρονται επίσης ως ενεργητικές εμπειρίες κυριαρχίας ή επιτεύγματα απόδοσης, περιλαμβάνουν την επίτευξη στόχων μέσω άμεσης, προσωπικής δράσης στον τομέα της συμπεριφοράς (Morris et al, 2017). Οι εμπειρίες κυριαρχίας θεωρούνται η ισχυρότερη πηγή δημιουργίας επίμονων προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1997). Οι επιτυχίες στον τομέα της συμπεριφοράς επιβάλλουν την αυτό-αποτελεσματικότητα και οι αποτυχίες την αποδυναμώνουν. Ωστόσο, σύμφωνα με την κοινωνική γνωστική θεωρία (Bandura, 1986), από τη στιγμή που έχουν οικοδομηθεί ισχυρές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, οι αποτυχίες έχουν λιγότερο καταστροφική επίδραση στην αυτό-αποτελεσματικότητα. Ο βαθμός στον οποίο οι εμπειρίες κυριαρχίας ενισχύουν την αυτό-αποτελεσματικότητα ενός ατόμου εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως οι προκαταλήψεις για τις δικές του ικανότητες, η αντιληπτή δυσκολία του έργου, η ποσότητα της προσπάθειας που καταβάλλεται και η εξωτερική υποστήριξη που λαμβάνεται, τα χρονικά πρότυπα επιτυχίας και αποτυχίας και η γνωστική οργάνωση αυτών των παραγόντων (Bandura, 1997). Ως εκ τούτου, οι εμπειρίες κυριαρχίας πρέπει να αποδοθούν στη δική του προσπάθεια, δεξιότητες ή ικανότητες για την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας. Κατά συνέπεια, η επιτυχία θα πρέπει να αποδοθεί στις δικές του προσπάθειες και ικανότητες προκειμένου να αυξηθεί η αυτό-αποτελεσματικότητα. Αν και οι εκπαιδευτικοί που έχουν ήδη περάσει πολλά χρόνια στο επάγγελμά τους και έτσι έχουν υψηλό επίπεδο εμπειρίας κυριαρχίας δείχνουν υψηλότερες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας από τους αρχάριους δασκάλους (Klassen & Chiu, 2010), νέες προκλήσεις (π.χ. νέος βαθμός, νέο περιβάλλον, νέο πρόγραμμα σπουδών) μπορεί πάντα να οδηγήσει σε επαναξιολόγηση των δεξιοτήτων

διδασκαλίας και, επομένως, σε αλλαγές στις πεποιθήσεις για την αυτοαποτελεσματικότητα (Tschannen-Moran et al, 1998).

Οι εμπειρίες κυριαρχίας δεν είναι σημαντικές μόνο σε επίπεδο ατόμου, αλλά είναι επίσης πολύ σχετικές σε επίπεδο οργανισμών. Οι προηγούμενες σχολικές επιτυχίες που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί ως ομάδα, για παράδειγμα, οικοδομούν τις πεποιθήσεις τους στις ικανότητες του διδακτικού προσωπικού, υποδεικνύοντας ότι οι συλλογικές αντιλήψεις για την αυτο-αποτελεσματικότητα στηρίζονται έντονα από εμπειρίες κυριαρχίας (Goddard et al, 2004). Ένα σημαντικό ερώτημα είναι εάν οι εμπειρίες μαεστρίας από μόνες τους μπορούν να ενισχύσουν την αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Εμπειρικές μελέτες έδειξαν ότι οι μορφές επαγγελματικής εξέλιξης που περιλαμβάνουν εμπειρία κυριαρχίας σε συνδυασμό με λεκτική πειθώ και ανατροφοδότηση οδηγούν σε αυξημένα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Morris & Usher, 2011· Tschannen-Moran & McMaster, 2009).

1.4.2 Αναπληρωματικές Εμπειρίες

Εάν μια κατάσταση είναι πρωτότυπη και προκλητική, μπορεί να μην υπήρχε προηγουμένως η ευκαιρία να δημιουργηθούν εμπειρίες δεξιοτεχνίας. Σε τέτοιες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί βασίζονται στην παρατήρηση (και σύγκριση με) παρόμοιων άλλων. Η παρατήρηση θετικών αποτελεσμάτων σε άλλους κατά την εκτέλεση δραστηριοτήτων μπορεί να συμβάλει στην αύξηση των προσδοκιών των παρατηρητών όσον αφορά την επιτυχή ολοκλήρωση των δικών τους εργασιών (Bandura, 1977). Οι αντικαθεστωτικές εμπειρίες αναφέρονται στην παρατήρηση ενός κοινωνικού μοντέλου που ολοκληρώνει μια εργασία, ενεργοποιώντας διαδικασίες κοινωνικής σύγκρισης. Ωστόσο, η αυτομοντελοποίηση, στην οποία ένα άτομο παρατηρεί την ολοκλήρωση των εργασιών του, μπορεί επίσης να ενισχύσει τις προσωπικές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1997). Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να γίνει διάκριση μεταξύ των αναπληρωματικών εμπειριών που αναφέρονται σε παρατηρήσεις των συμπεριφορών (π.χ. παρατήρηση της δικής του διδακτικής συμπεριφοράς στην τάξη με χρήση βιντεογραφίας στην τάξη) και των εμπειριών κυριαρχίας που αναφέρονται στις άμεσες και ενεργητικές εμπειρίες του ατόμου σε μια κατάσταση στην τάξη και όχι στην παρατήρηση της ίδιας της συμπεριφοράς. Τα μοντέλα αντιμετώπισης που επιδεικνύουν φόβους και ελλείψεις

στους παρατηρητές, αλλά βελτιώνουν την απόδοσή τους, ενισχύουν πιο έντονα την αυτοαποτελεσματικότητα μεταξύ εκείνων των ατόμων που βιώνουν οι ίδιοι αμφιβολία για τον εαυτό τους από τα μοντέλα κυριαρχίας, που επιδεικνύουν άψογη απόδοση (Schunk, 1987).

Υπάρχουν πολλά ανοιχτά ερωτήματα σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τις αναπληρωματικές εμπειρίες. Για παράδειγμα, είναι χρήσιμο να διερευνηθεί πώς και υπό ποιες συνθήκες οι εκπαιδευτικοί επεξεργάζονται και εσωτερικεύουν τις αναπληρωματικές εμπειρίες και ποια χαρακτηριστικά μοντέλων διευκολύνουν καλύτερα την ανάπτυξη της αναπληρωματικής αυτοαποτελεσματικότητας (Henson, 2001). Η έρευνα πρέπει να εξετάσει εάν η παρατήρηση των ειδικών εκπαιδευτικών σε καταστάσεις της τάξης έναντι της παρατήρησης της δικής τους συμπεριφοράς αποφέρει διαφορετικά αποτελέσματα στην αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Gold, Hellermann, & Holodinsky, 2017). Παρά αυτά τα ανοιχτά ερωτήματα, οι αναπληρωματικές εμπειρίες θεωρούνται μια σημαντική πηγή αυτοαποτελεσματικότητας όχι μόνο για τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά αλλά και για τα σχολεία ως οργανισμούς που έχουν τη δυνατότητα να μάθουν αναπαράγοντας επιτυχημένα εκπαιδευτικά προγράμματα άλλων ιδρυμάτων (Goddard et al., 2004· Morris et al., 2017).

1.4.3 Λεκτική πειθώ

Μια τρίτη μέθοδος απόκτησης της αυτοαποτελεσματικότητας είναι όταν υποδεικνύεται στο άτομο ότι είναι σε θέση να αντιμετωπίσει με επιτυχία ένα συγκεκριμένο πρόβλημα. Η λεκτική πειθώ από μόνη της έχει περιορισμένα αποτελέσματα στις αυξήσεις της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, αλλά είναι ικανή να βοηθήσει τα άτομα να κινητοποιήσουν μεγαλύτερη προσπάθεια όταν προκύπτουν δυσκολίες και έτσι συμβάλει στη βελτίωση των αρνητικών επιπτώσεων της αυτοαμφιβολίας (Bandura, 1997). Κατά συνέπεια, εάν ένας καθηγητής με χαμηλή εμπιστοσύνη στις ικανότητές του/της εκφράσει ότι έχει πλούσιες δυνατότητες, μια τέτοια ενθάρρυνση μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην επένδυση της προσπάθειας που απαιτείται για την επιτυχή ολοκλήρωση του έργου. Ωστόσο, οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας που βασίζονται αποκλειστικά στη λεκτική πειθώ προσφέρουν στήριξη για ένα μικρό χρονικό διάστημα, εάν οι επόμενες προσπάθειες

είναι ανεπιτυχείς. Ως εκ τούτου, θα ήταν βέλτιστο εάν ένας ικανός καθηγητής επιβλέπει έναν λιγότερο έμπειρο συνάδελφο με την έννοια της καθοδήγησης μέσω εμπειριών δεξιοτεχνίας σε δύσκολες καταστάσεις. Η λεκτική πειθώ στο πλαίσιο της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αναφέρεται ως εκ τούτου στην ενθάρρυνση ή την ειδική ανατροφοδότηση απόδοσης από έναν προϊστάμενο ή έναν συνάδελφο ή σε συζητήσεις στο σαλόνι των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να επηρεάζουν τους μαθητές (Goddard et al, 2004). Ωστόσο, η έρευνα σχετικά με τις πεποιθήσεις για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει προτείνει την έλλειψη λεκτικής πειθούς ως παράγοντα πρόβλεψης της αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών, υποδεικνύοντας ότι με τη συσσώρευση εμπειριών κυριαρχίας, η λεκτική πειθώ διαδραματίζει λιγότερο σημαντικό ρόλο για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.(Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

Στο επίπεδο της συλλογικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, η λεκτική πειθώ από μόνη της μπορεί να μην προκαλεί αλλαγές σε επίπεδο ομάδας, αλλά όταν συνδυάζεται με μοντέλα επιτυχίας και θετικές εμπειρίες, μπορεί να επηρεάσει τις συλλογικές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας μιας σχολής (Goddard et al., 2004). Για παράδειγμα, όταν καινοτομίες ή νέες πολιτικές προσαρμόζονται στο σχολικό πλαίσιο, όπως η ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η συλλογική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να ενισχυθεί με εξωτερική ενθάρρυνση. Ένας τρόπος που μπορεί να επιτευχθεί αυτό είναι δίνοντας έμφαση στα προηγούμενα επιτεύγματα του σχολείου στην προσαρμογή στις θεσμικές αλλαγές και με θετικές εμπειρίες με μαθητές με ειδικές ανάγκες στην τάξη.

1.4.4 Σωματικές και συναισθηματικές καταστάσεις

Τέλος, οι σωματικές και συναισθηματικές καταστάσεις είναι η πιο αδύναμη πηγή πληροφοριών για την αυτοαποτελεσματικότητα. Τα υψηλά σωματικά και συναισθηματικά συμπτώματα ενθουσιασμού ή άγχους (π.χ. ναυτία, εφίδρωση, ζάλη) μπορούν να ερμηνευθούν ως ένδειξη της έλλειψης ικανότητας κάποιου. Κατά συνέπεια, η συναισθηματική διέγερση πριν ή κατά τη διάρκεια της εμπλοκής της εργασίας μπορεί να αποδυναμώσει τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας (Henson, 2001). Για να αυξηθούν οι πεποιθήσεις για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, είναι επομένως χρήσιμο να μειωθούν τα επίπεδα άγχους και η αρνητική

συναισθηματική διέγερση και να εξηγηθεί ότι τα συναισθήματα φυσιολογικής ενεργοποίησης και συναισθηματικές αντιδράσεις δεν πρέπει να αποδίδονται σε ευαλωτότητα ή ανικανότητα (Bandura, 1997).

Στο επίπεδο της συλλογικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, θα μπορούσε να υποθεθεί ότι ομάδες εκπαιδευτικών και οργανισμοί με ισχυρές πεποιθήσεις στην ομαδική ικανότητα μπορούν να ανεχθούν πιέσεις και κρίσεις και να συνεχίσουν να λειτουργούν χωρίς αρνητικές συνέπειες καθώς οι προκλήσεις ερμηνεύονται ως διαχειρίσιμες. Συνεπώς, μπορεί να αναμένεται ότι οι συναισθηματικές καταστάσεις διαμορφώνουν επίσης διαδικασίες σε επίπεδο ομάδας. Για παράδειγμα, όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται απροετοίμαστοι και συγκλονισμένοι από ορισμένες νέες πολιτικές που πρέπει να εφαρμοστούν στο σχολείο τους, αυτό μπορεί να επηρεάσει τις πεποιθήσεις τους σχετικά με το πώς το σχολείο και οι συνάδελφοι είναι σε θέση να αντιμετωπίσει αυτές τις νέες προκλήσεις. Για τον λόγο αυτόν, απαιτείται περισσότερη έρευνα για να κατανοηθεί εάν όλες οι πηγές των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας (π.χ. συναισθηματικές καταστάσεις) είναι σχετικές σε επίπεδο ομάδας (Goddard et al, 2004).

2ο κεφάλαιο: Εργασιακό άγχος

2.1 Εισαγωγή στην έννοια του εργασιακού άγχους

Το άγχος είναι κοινό για την ανθρώπινη κατάσταση στη ζωή. Είναι επίσης ένα σημαντικό πρόβλημα επειδή τα ίδια γεγονότα της ζωής που κάνουν ένα άτομο να ενοχλείται μπορεί να είναι μια αναζωογονητική εμπειρία για ένα άλλο (Selye, 1956). Το άγχος είναι μια κατάσταση κατά την οποία ένα άτομο καλείται να εκτελέσει τα καθήκοντα που απειλούν να υπερβούν τις ικανότητες και τους πόρους του ατόμου για την ικανοποίησή του, υπό συνθήκες όπου αναμένει μεγάλη διαφορά στις ανταμοιβές από την ικανοποίηση των απαιτήσεων ή όχι. Επίσης, το άγχος έχει οριστεί ως η προσαρμοστική απόκριση ενός ατόμου σε ένα ερέθισμα που του/της δημιουργεί υπερβολική ψυχολογική ή σωματική απαίτηση και ως μια πίεση δυσμενών επιδράσεων, περιστάσεων (όπως το άγχος της διδασκαλίας) που διαταράσσει τη φυσική φυσιολογική ισορροπία του σώματος (Robinson, 2007).

Μια ιδιαίτερη κατηγορία του άγχους είναι το εργασιακό άγχος που προκύπτει από την αυξανόμενη πολυπλοκότητα της εργασίας και την αποκλίνουσα ζήτηση και έχει γίνει ένα εξέχον και διαδεδομένο χαρακτηριστικό των σύγχρονων οργανισμών. Οι Pendharkar & Vaishnav (2016) είναι της άποψης ότι το άγχος είναι η απάντηση του ατόμου στα γεγονότα που προκαλούν άγχος. Το εργασιακό άγχος μπορεί να οριστεί ως οι βλαβερές σωματικές και συναισθηματικές αντιδράσεις που εμφανίζονται όταν οι απαιτήσεις της εργασίας δεν ταιριάζουν με τις δυνατότητες, τους πόρους ή τις ανάγκες του εργαζομένου. Το εργασιακό άγχος μπορεί να οδηγήσει σε κακή υγεία και ακόμη και τραυματισμό (Εθνικό Ινστιτούτο Εργασιακής Ασφάλειας και Υγείας των Ηνωμένων Πολιτειών, Σινσινάτι, 1999). Είναι μια σωματική, διανοητική και συναισθηματική φθορά που προκαλείται από ασυμφωνία μεταξύ της απαίτησης της εργασίας και των ικανοτήτων, των πόρων και των αναγκών του εργαζομένου για να ανταπεξέλθει στις εργασιακές απαιτήσεις (Akinboye et al, 2002). Το εργασιακό άγχος μπορεί να είναι αποτέλεσμα των ατομικών χαρακτηριστικών του ατόμου ή να σχετίζεται με το περιβάλλον του (Bachkirova, 2005· Tytherileigh, Betoret, 2006· Grebennikov and Wiggins, 2006· Jepson and Forrest, 2006· Lazuras, 2006· Zhang, 2007).

Οι Demerouti et al (2001) πρότειναν το μοντέλο ζήτησης εργασίας-πόρων. Βασίστηκαν στο μοντέλο ελέγχου των απαιτήσεων υποστηρίζοντας ότι οι πόροι στο χώρο εργασίας βοηθούν τους εργαζόμενους να κάνουν τη δουλειά τους, με αποτέλεσμα ψυχολογικά θετικά συναισθήματα, ενώ οι απαιτήσεις εργασίας εμποδίζουν τους εργαζόμενους, με αποτέλεσμα ψυχολογική πίεση που οδηγεί σε εργασιακό άγχος και εξάντληση. Ομοίως, οι Demerouti και Bakker (2011) υποστήριξαν «ότι κάθε επάγγελμα έχει τους δικούς του συγκεκριμένους παράγοντες κινδύνου που σχετίζονται με το εργασιακό άγχος. Αυτοί οι παράγοντες μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες (δηλαδή, απαιτήσεις εργασίας και πόροι εργασίας), αποτελώντας έτσι ένα γενικό μοντέλο που μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορα επαγγελματικά περιβάλλοντα, ανεξάρτητα από τη συγκεκριμένη ζήτηση και τους πόρους που εμπλέκονται» (σελ. 2). Ένα σχετικό μοντέλο είναι το μοντέλο ελέγχου ζήτησης εργασίας (ή το μοντέλο υποστήριξης ζήτησης), που περιγράφεται από τους Steiner και Wooldredge (2015). Το μοντέλο που δοκιμάστηκε από τους Steiner και Wooldredge (2015) είναι παρόμοιο με το μοντέλο απαιτήσεων εργασίας-πόρων από πολλές απόψεις, αλλά περιλαμβάνει μια πρόσθετη εστίαση στον έλεγχο της εργασίας. Επιπλέον, το μοντέλο ελέγχου ζήτησης εργασίας περιλαμβάνει τον τομέα της κοινωνικής υποστήριξης, θεωρώντας ότι η μεγαλύτερη κοινωνική υποστήριξη ρυθμίζει τα αποτελέσματα των εργασιακών απαιτήσεων, με αποτέλεσμα χαμηλότερο εργασιακό άγχος. Συγκεκριμένα, το μοντέλο τους προβλέπει ότι οι μεγαλύτερες απαιτήσεις, ο χαμηλότερος έλεγχος και η λιγότερη κοινωνική υποστήριξη συνδέονται με πιο δυσμενή εργασιακά αποτελέσματα, συμπεριλαμβανομένου του άγχους. Κατά μία έννοια, ο μεγαλύτερος έλεγχος της εργασίας και η κοινωνική υποστήριξη είναι παράγοντες στο χώρο εργασίας που οι Demerouti et al (2001) βλέπουν ως πόρους εργασίας, καθώς βοηθούν τους ανθρώπους να κάνουν τη δουλειά τους.

Οι Demerouti et al (2001) όρισαν τις απαιτήσεις εργασίας ως «εκείνες τις φυσικές, κοινωνικές ή οργανωτικές πτυχές της εργασίας που απαιτούν συνεχή προσπάθεια και επομένως συνδέονται με φυσιολογικό ή ψυχολογικό κόστος» (σελ. 501). Οι Demerouti και Bakker (2011) ανέφεραν ότι οι απαιτήσεις εργασίας είναι «εργασιακές συνθήκες που περιλαμβάνουν υπερβολικούς ή ανεπιθύμητους περιορισμούς που παρεμβαίνουν ή αναστέλλουν την ικανότητα ενός ατόμου να επιτύχει πολύτιμους στόχους» (σελ. 4). Οι απαιτήσεις εργασίας είναι μεταβλητές που ασκούν ψυχολογική πίεση σε ένα άτομο, όπως η υπερφόρτωση ρόλων και ο φόβος ότι θα γίνει θύμα στην εργασία (Demerouti et al, 2001). Αυτές οι απαιτήσεις μπορούν να

προκαλέσουν ψυχολογική πίεση, η οποία μπορεί να φθείρει έναν εργαζόμενο με την πάροδο του χρόνου, αυξάνοντας έτσι την πιθανότητα να βιώσει άγχος που σχετίζεται με την εργασία (Schaufeli & Taris, 2014).

Οι πόροι εργασίας αναφέρονται στις μεταβλητές του εργασιακού περιβάλλοντος που βοηθούν το προσωπικό να επιτύχει τους εργασιακούς στόχους και το βοηθά να είναι επιτυχημένο στη δουλειά του (Hakanen & Schaufeli, 2012· Mauno, Kinnunen, & Ruokolainen, 2006). Οι Demerouti et al (2001) όρισαν τους πόρους εργασίας ως εκείνες τις φυσικές, κοινωνικές ή οργανωτικές πτυχές της εργασίας που μπορεί να κάνουν οποιοδήποτε από τα ακόλουθα: (α) να είναι λειτουργικές για την επίτευξη των εργασιακών στόχων· (β) να μειώσει τις απαιτήσεις και το σχετικό φυσιολογικό και ψυχολογικό κόστος· και (γ) να τονώσει την προσωπική ανάπτυξη.

Οι πόροι εργασίας, επομένως, μπορούν να δημιουργήσουν έναν ευχάριστο χώρο εργασίας με μεγαλύτερη ψυχολογική επένδυση στο χώρο εργασίας μεταξύ του προσωπικού. Οι πόροι εργασίας βοηθούν έτσι το προσωπικό να είναι πιο αποτελεσματικό στη δουλειά του, να αισθάνεται ότι εκτιμάται και να αναπτύσσεται επαγγελματικά (Demerouti et al, 2001· Mauno et al, 2006). Οι κατάλληλοι πόροι εργασίας μπορούν επίσης να μετριάσουν τις απαιτήσεις εργασίας ή να βοηθήσουν το προσωπικό να τις αντιμετωπίσει πιο αποτελεσματικά (Demerouti & Bakker, 2011).

Αντίθετα, η εργασία σε ένα περιβάλλον με περιορισμένους πόρους εργασίας μπορεί να γίνει μια πρόσθετη ζήτηση εργασίας από μόνη της, καθιστώντας αρνητική επιρροή που οδηγεί σε μεγαλύτερο ψυχολογικό στρες και προσωπική πίεση μεταξύ των εργαζομένων, γεγονός που αυξάνει την πιθανότητα εργασιακού στρες και άλλων αρνητικών αποτελεσμάτων (Demerouti & Bakker, 2011· Hobfoll, 2002· Schaufeli & Taris, 2014). Ουσιαστικά, οι πόροι εργασίας είναι μεταβλητοί, αλλά, εάν υπάρχουν σε επαρκείς ποσότητες, μπορούν να υποστηρίξουν το προσωπικό ώστε να είναι πιο αποτελεσματικό στις δουλειές του και να του επιτρέψουν να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις εργασίας με θετικό τρόπο. Στο τέλος, οι επαρκείς πόροι εργασίας αυξάνουν τις πιθανότητες θετικών αποτελεσμάτων και μπορεί να μειώσουν τους στρεσογόνους παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία (Demerouti & Bakker, 2011· Demerouti et al, 2001).

Κατηγορία Εργασιακών Πόρων	Περιγραφή	Παράδειγμα
Φυσικοί Πόροι	Φυσικοί πόροι οι οποίοι ενδυναμώνουν την εργασιακή απόδοση και ευεξία	Άνετος χώρος εργασίας, φυσικός φωτισμός
Κοινωνικοί Πόροι	Διαπροσωπικές σχέσεις και υποστήριξη από συναδέλφους και ανωτέρους	Καλές σχέσεις με συναδέλφους
Οργανωτικοί Πόροι	Ρυθμίσεις στον τρόπο εργασίας και διοίκησης οι οποίοι ενισχύουν την αποτελεσματικότητα	Ευέλικτο ωράριο, ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης
Επαγγελματική Ανάπτυξη	Ευκαιρίες για εκπαίδευση, κατάρτιση και εξέλιξη των επαγγελματικών δεξιοτήτων	Σεμινάρια, προγράμματα κατάρτισης

Οι πόροι εργασίας είναι η εργαλειακή επικοινωνία, η συμβολή στη λήψη αποφάσεων, η ποιότητα της εποπτείας, η αποτελεσματική εκπαίδευση και η σαφήνεια των ρόλων, ενώ οι απαιτήσεις εργασίας είναι η υπερφόρτωση ρόλων και ο φόβος ότι θα γίνει θύμα στην εργασία. Η ενόργανη επικοινωνία είναι η αντίληψη ότι παρέχονται σημαντικές, σχετικές πληροφορίες εργασίας σχετικά με τα καθήκοντα εργασίας, τη χρήση εξοπλισμού, τους κανονισμούς και τις πολιτικές (Agho, Mueller, & Price, 1993). Όπως σημειώνεται από τους Lambert, Hogan, Barton, και Clarke (2002), η εργαλειακή επικοινωνία «αναφέρεται στις πληροφορίες που λαμβάνουν οι εργαζόμενοι όχι μόνο για τη δουλειά τους, αλλά και για οργανωτικές διαδικασίες, ζητήματα και ανησυχίες γενικά» (σελ. 182-183). Η ενόργανη επικοινωνία είναι ένας πόρος εργασίας επειδή μπορεί να βοηθήσει το προσωπικό να γίνει πιο αποτελεσματικό στη δουλειά του, βοηθώντας στη μείωση του άγχους και των απογοητεύσεών του και στέλνοντας στο προσωπικό ένα μήνυμα ότι εκτιμάται και σέβεται τον οργανισμό (Lambert, Hogan, Paoline, & Stevenson, 2008). Επιπλέον, η εργαλειακή επικοινωνία μπορεί να βοηθήσει

το προσωπικό να μετριάσει τις απαιτήσεις εργασίας ή να παρέχει πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο ελαχιστοποίησης των αρνητικών επιπτώσεων των απαιτήσεων. Το προσωπικό τείνει να είναι δυσαρεστημένο όταν πιστεύει ότι έχει αγνοηθεί ή έχει αφεθεί ανενημέρωτο για ζητήματα στη δουλειά και οι επαρκείς οργανικές επικοινωνίες μπορούν να βοηθήσουν στην ανακούφιση αυτής της κατάστασης (Lambert, Minor, Wells, & Hogan, 2016).

2.2 Εργασιακό άγχος στους εκπαιδευτικούς

Το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού περιορίζει την ποιότητα των εκπαιδευτικών και το ίδιο δημιουργεί δυστυχία στο μυαλό τους, λόγω μεγάλου φόρτου εργασίας, μη ασφαλούς κατάστασης εργασίας, χαμηλών αποδοχών, έλλειψη επαγγελματικής εξέλιξης, έλλειψη επικοινωνίας, παρενοχλήσεις στο σχολείο ή κολέγιο από ομοτίμους καθηγητές/μαθητές/άλλους, οικογενειακά και οικονομικά προβλήματα. Το άγχος των εκπαιδευτικών διαβρώνει την ηρεμία στο μυαλό και τη ζωή των εκπαιδευτικών. Έχει αρνητική επίδραση στην απόδοση της εργασίας τους. Έτσι, το άγχος του εκπαιδευτικού μπορεί να οριστεί ως η εμπειρία από έναν δάσκαλο δυσάρεστων, αρνητικών συναισθημάτων, όπως ο θυμός, το άγχος, η ένταση, η απογοήτευση ή η κατάθλιψη, που προκύπτουν από κάποια πτυχή της εργασίας τους ως δάσκαλος (Kyriacou, 2001).

Σε γενικές γραμμές, οι άνθρωποι πιστεύουν ότι η ζωή του εκπαιδευτικού είναι χωρίς άγχος ή λιγότερο αγχωμένη από τη φύση της. Είναι εξαιτίας του μύθου στην κοινότητα ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εργάζονται μόνο δύο έως τρεις ώρες τάξης στο σχολείο ή στο κολέγιο και είναι ελεύθεροι για τις υπόλοιπες πέντε έως έξι ώρες. Είτε είναι αλήθεια είτε όχι, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν εξαιρείται επίσης από το αυστηρό άγχος. Ο Wilson (1979) στην εργασία του με τίτλο «Teaching Teachers to De-Stress», βρήκε ότι το 90% των εκπαιδευτικών στην Καλιφόρνια βίωσαν τουλάχιστον κάποιο είδος άγχους και το 95% των εκπαιδευτικών είναι πρόθυμοι να κάνουν εκπαιδευτικές εκδηλώσεις αντιμετώπισης του άγχους για να διαχειριστούν το άγχος τους. Οι Vance, Miller, Humphreys & Reynolds (1989) στη μελέτη τους για το «Teacher Education Division Division for Exceptional Children» τόνισαν ότι κατά μέσο όρο 30.000 εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με την ειδική αγωγή θέλουν να φύγουν από το επάγγελμά τους κάθε χρόνο για να μείνουν μακριά από το στρεσογόνο ειδικό σχολικό περιβάλλον. Το άγχος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού αναγνωρίζεται

εκτενώς και διαπιστώθηκε ότι η ψυχική τους υγεία είναι σημαντικά χειρότερη από αυτή άλλων επαγγελματιών με υψηλό άγχος (Travers and Cooper, 1991).

Οι King και Peart (1992) διαπίστωσαν ότι το 66% των εκπαιδευτικών είχαν σκεφτεί σθεναρά να εγκαταλείψουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού που είναι αποτέλεσμα άγχους. Οι Schaufeli και Enzmann (1998) εξέτασαν 73 διαφορετικές μελέτες που αφορούν τις Ηνωμένες Πολιτείες με στόχο να βρουν ποιος τομέας που σχετίζεται με την εργασία είναι πιο ευάλωτος στο άγχος. Διαπίστωσαν ότι το επίπεδο συναισθηματικής κόπωσης είναι υψηλό μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι Reglin & Reitzammer (1998) δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο αγχωμένοι από αυτή την άποψη. Οι Kyriacou et al (2003) διαπίστωσαν ότι οι παράγοντες σχολικού επιπέδου επηρεάζουν αρνητικά τη διατήρηση των εκπαιδευτικών. Παράγοντες που περιλαμβάνουν τις απολαβές, τον φόρτο εργασίας, τους ενοχλητικούς μαθητές και τη θέση της εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας είναι οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν πρόωρα το επάγγελμα. Η Jayashree Nayak (2008) στη μελέτη της σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν το άγχος και τις στρατηγικές αντιμετώπισης μεταξύ των πτυχιούχων καθηγητών κολεγίων της πόλης Dharwad δήλωσε ότι το 28,5% των (34% των ανδρών και 23% των γυναικών εκπαιδευτικών) εκπαιδευτικών πανεπιστημίου είναι πάντα αναμειγμένοι με το άγχος λόγω της περίπλοκης φύση της εργασίας. Σε μια μελέτη για την εργασιακή ικανοποίηση και το επαγγελματικό άγχος μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των διευθυντών σχολείων στην Ιρλανδία, διερεύνησε ότι το 45% των εκπαιδευτικών και το 70% των διευθυντών βιώνουν εργασιακό άγχος (Darmody & Smyth, 2011). Οι παραπάνω μελέτες αποκαλύπτουν ότι και οι εκπαιδευτικοί δεν απαλλάσσονται από το άγχος, αλλά το ποσοστό ευαλωτότητας είναι διαφορετικό σε κάθε περίπτωση.

Σύμφωνα με τη θεωρία της διατήρησης των πόρων, τα άτομα με άφθονους πόρους μπορούν να αποκτήσουν περισσότερους πόρους και είναι λιγότερο ευάλωτα στην απώλεια αυτών. Αντίθετα, τα άτομα μειώνουν την εισροή πόρων λόγω της πίεσης που προκαλείται από την έλλειψή τους, με αποτέλεσμα την απώλεια πόρων (Hobfoll, 1989). Στην καθημερινή εργασία, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναλαμβάνουν μεγάλο φόρτο εργασίας διδακτικών δραστηριοτήτων και δραστηριοτήτων διαχείρισης μαθητών, και επομένως χρειάζεται να επενδύσουν πολλούς εσωτερικούς και εξωτερικούς πόρους (Zhou and Ning, 2020). Όταν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πίεση από πολλές πτυχές, όπως ο φόρτος εργασίας, η

πίεση των εξετάσεων και η διαχείριση των μαθητών, είναι πιθανό να οδηγήσει σε μια αίσθηση αδυναμίας και ακόμη και απογοήτευσης λόγω των περιορισμένων πόρων.

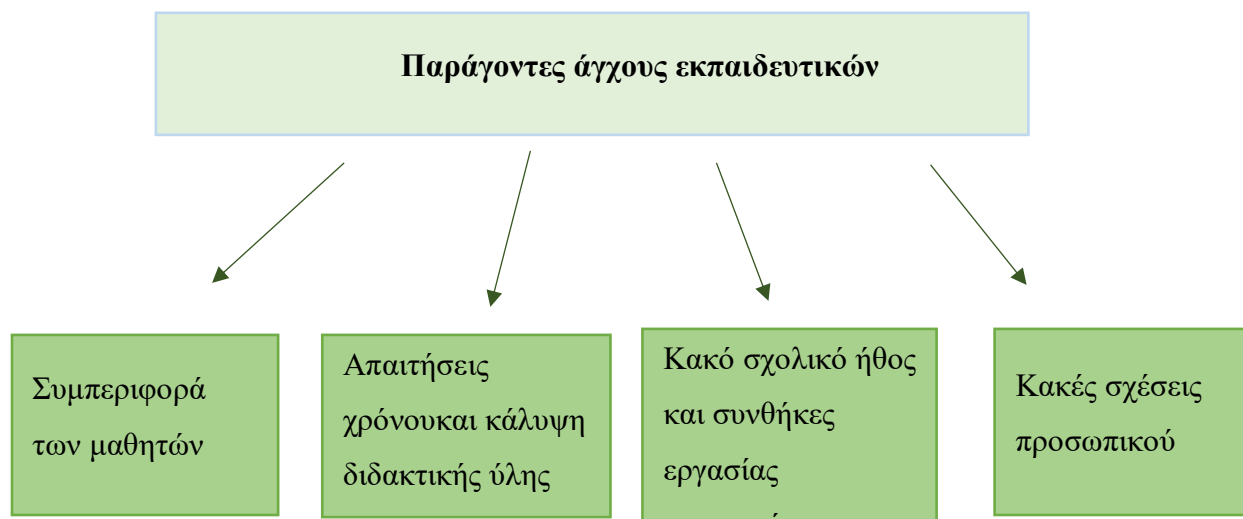
2.3 Παράγοντες εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών

Το άγχος που σχετίζεται με το εργασιακό περιβάλλον είναι γνωστό ως εργασιακό άγχος ή επαγγελματικό άγχος. Το άγχος του εκπαιδευτικού είναι ένα συγκεκριμένο είδος επαγγελματικού άγχους. Είναι «η εμπειρία από έναν εκπαιδευτικό δυσάρεστων συναισθημάτων όπως ένταση, απογοήτευση, θυμός και κατάθλιψη που προκύπτουν από πτυχές της δουλειάς του ως δάσκαλος» (Kyriacou, 1987).

Το άγχος στο χώρο εργασίας διαφέρει από άτομο σε άτομο. Μπορεί να εξαρτάται από τον τύπο της προσωπικότητας και τον τρόπο που ανταποκρίνονται στην πίεση. Προκειμένου να αποκτήσουν μια εικόνα για το τι προκαλεί και/ή συμβάλλει στο άγχος στη διδασκαλία, οι ερευνητές προσπάθησαν να εντοπίσουν τις κύριες πηγές άγχους για τους εκπαιδευτικούς και τη δομή των διαστάσεων (παραγόντων) που διέπουν αυτές τις πηγές. Μελέτες των Kyriacou & Sutcliffe (1978a), Clark (1980), Laughlin (1984), Dewe (1986), Payne & Furnham (1987) και Okebukola & Jegede (1989) έχουν επιστήσει την προσοχή σε παράγοντες που σχετίζονται με τη συμπεριφορά των μαθητών και τις απαιτήσεις χρόνου. Ενώ ο πρώτος παράγοντας συνήθως καλύπτει πτυχές όπως η αντιμετώπιση των μαθητών που συμπεριφέρονται συνεχώς ανάρμοστα και η κακή εργασιακή στάση των μαθητών, ο δεύτερος παράγοντας αποτελείται από πηγές άγχους όπως η ανάγκη κάλυψης του αναλυτικού προγράμματος στον διαθέσιμο χρόνο και η έλλειψη χρόνου για τη βαθμολογία και την προετοιμασία του μαθήματος.

Ένας άλλος παράγοντας άγχους που αναφέρεται ευρέως στη βιβλιογραφία είναι το κακό σχολικό ήθος (Payne & Furnham, 1987· Okebukola & Jegede, 1989) που περιλαμβάνει πτυχές όπως η ανεπαρκής σχολική πειθαρχική πολιτική και η έλλειψη ευκαιρίας από την πλευρά του εκπαιδευτικού να εκφράσει την άποψή του στη λήψη αποφάσεων του σχολείου. Μελέτες των Laughlin (1984), Payne & Furnham (1987) και Okebukola & Jegede (1989) έχουν επίσης εντοπίσει τις συνθήκες εργασίας ως έναν από τους κύριους παράγοντες. Αυτός ο παράγοντας συνήθως περιλαμβάνει στοιχεία που αφορούν πτυχές επαγγελματικής εξέλιξης (π.χ. κακή δομή σταδιοδρομίας και ανεπαρκής μισθός) και κακές σχολικές εγκαταστάσεις (π.χ. μεγάλες τάξεις και έλλειψη εξοπλισμού). Επιπλέον, άλλοι παράγοντες που έχουν εντοπιστεί περιλαμβάνουν κακές

σχέσεις προσωπικού (σύγκρουση μεταξύ του προσωπικού, έλλειψη φιλικής και υποστηρικτικής ατμόσφαιρας μεταξύ του προσωπικού) (Clark, 1980· Payne and Furnham, 1987) και απαιτήσεις προγράμματος σπουδών (έλλειψη κατεύθυνσης και συχνές αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών) (Laughlin, 1984).



Ορισμένες από τις παραπάνω μελέτες έχουν επίσης διερευνήσει το ρόλο που διαδραματίζουν επιλεγμένες δημογραφικές μεταβλητές στις αντιλήψεις των δασκάλων για τους παράγοντες άγχους και έχουν δώσει στοιχεία ότι το επίπεδο άγχους λόγω των εξαγόμενων παραγόντων στρες συντίθεται διαφορετικά σε ορισμένες από τις υποομάδες εκπαιδευτικών (Clark , 1980· Laughlin, 1984· Payne and Furnham, 1987).

Πολλές έρευνες που διεξήχθησαν σχετικά με τις πηγές του άγχους στα επαγγέλματα του εκπαιδευτικού διαπίστωσαν επίσης ότι ο φόρτος εργασίας συμβάλλει σημαντικά στην παραγωγή άγχους (Dewe, 1986· Manthei and Solman, 1988). Τα ζητήματα που σχετίζονται με τους μαθητές περιλαμβάνουν τη σύγκρουση της σχολής με τους φοιτητές σχετικά με την αξιολόγηση, την παροχή συμβουλών και τη διδασκαλία. Τα οργανωτικά δομικά και διαδικαστικά χαρακτηριστικά υποστηρίζονται από πολλές έρευνες ως σημαντική πηγή άγχους (Hardie, 1996· Ramage, 2001). Η διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών βρέθηκε επίσης να είναι ένας από τους σημαντικούς παράγοντες άγχους για το διδακτικό προσωπικό (Griffith et al 1999· Κυριάκου, 2001). Ο φόρτος εργασίας περιλαμβάνει τον τεράστιο αριθμό ωρών στην εργασία, τη διοικητική εργασία (Kinman, 2001), που συχνά καλείται από τα ιδρύματα. Επίσης, βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του φόρτου εργασίας υπό μορφή ωρών εργασίας και των αρνητικών επιπτώσεών του στη σωματική υγεία (Gmelch, 1984). Ο Abouserie (1996) βρήκε την κακή σχέση με τους συναδέλφους ως

έναν από τους σημαντικούς παράγοντες που προκαλούν άγχος. Όσον αφορά τα σχόλια των μαθητών σχετικά με το διδακτικό προσωπικό, οι διαχειριστές μπορεί να μην βλέπουν καν τα αποτελέσματα ή αν τα βλέπουν, τα αποτελέσματα μπορούν εύκολα να αγνοηθούν ή να επικαλεστούν επιλεκτικά (Palmer, 1998). Ενώ όλες οι πιθανές αιτίες και τα αποτελέσματα του άγχους δεν έχουν ακόμη διερευνηθεί διεξοδικά, είναι πιθανό ότι το άγχος τείνει να επηρεάζει νεότερους, λιγότερο έμπειρους δασκάλους σε σχέση με τους μεγαλύτερους, πιο έμπειρους. Όσοι έχουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή βαθμίδα έναντι υψηλότερης ή είναι άγαμοι έχουν επίσης υψηλότερα επίπεδα άγχους, κάτι που ισχύει και για τις γυναίκες έναντι των ανδρών, αν και οι άνδρες διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο αυτοκαταστροφικών αντιδράσεων στο στρες (Griffith et. al., 1999).

Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν βιώσει άγχος κάτω από διάφορες συνθήκες, όπως προγραμματισμός μαθημάτων, διαχείριση της πειθαρχίας της τάξης (Chaplain, 2008·Kyriacou & Kunc, 2007), διεξαγωγή και παρακολούθηση εξωσχολικών δραστηριοτήτων (Brown, 2005), απαιτήσεις και πόροι στην τάξη (McCarthy et al, 2009), χειρισμός δύσκολων μαθητών και πίεση από τους γονείς του μαθητή (Geving, 2007). Ο μεγάλος φόρτος εργασίας, η πίεση χρόνου, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, η εξωτερική σχολική αναθεώρηση, η επιδίωξη περαιτέρω εκπαίδευσης και η διαχείριση της συμπεριφοράς και της μάθησης των μαθητών ήταν οι πιο συχνά αναφερόμενες πηγές εργασιακού άγχους (Chan, Chen & Chong, 2010). Άλλοι αναφερόμενοι λόγοι για το άγχος των εκπαιδευτικών είναι η έλλειψη διοικητικής υποστήριξης (Blase, Blase, & Du, 2008· Lambert et al, 2006) και ο υπερβολικός αριθμός εργασιών που απαιτούνται από νέους δασκάλους που δεν έχουν αποκτήσει επιτυχείς δεξιότητες διαχείρισης εργασιών (Brown, 2005).

2.4 Η σχέση μεταξύ εργασιακού άγχους και αυτοαποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς

Δεν είναι απαραίτητο όλα τα άτομα που βιώνουν εργασιακό άγχος και σύγκρουση εργασίας-οικογένειας να υποστούν αρνητική προσαρμογή και επαγγελματική εξουθένωση. Η θεωρία διατήρησης των πόρων δείχνει ότι μια ατομική αξιολόγηση και απάντηση σε στρεσογόνους παράγοντες εξαρτάται όχι μόνο από τους ίδιους τους στρεσογόνους παράγοντες, αλλά και από τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου (Grandey & Cropanzano, 1999). Ερευνητικές μελέτες έχουν αποκαλύψει ότι τα θετικά ψυχολογικά χαρακτηριστικά μπορούν να μετριάσουν τον αρνητικό

αντίκτυπο της σύγκρουσης εργασίας-οικογένειας στα άτομα, όπως η ανθεκτικότητα (Bernuzzi et al, 2021), η συναισθηματική νοημοσύνη (Sharma et al, 2016) και η αυτοαποτελεσματικότητα (Wattoo et al, 2020). Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι η συνολική αυτοπεποίθηση των ατόμων όταν αντιμετωπίζουν διαφορετικά περιβάλλοντα και προκλήσεις πίεσης (Schwarzer και Born, 1997). Η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας επισημαίνει ότι τα άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι πιο πιθανό να πιστεύουν ότι έχουν την ικανότητα να αντιμετωπίζουν παθητικούς στρεσογόνους παράγοντες και είναι λιγότερο πιθανό να θεωρούν αυτούς τους στρεσογόνους παράγοντες ως απειλές (Bandura, 1994). Προηγούμενες ερευνητικές μελέτες έχουν δείξει ότι τα άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα ήταν καλύτερα στην αντιμετώπιση γεγονότων σύγκρουσης και φάνηκε να έχουν χαμηλότερο επίπεδο συναισθηματικής εξάντλησης (Skaalvik and Skaalvik, 2010· Yu et al, 2015). Αντίθετα, τα άτομα με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα ήταν πιο πιθανό να ανησυχούν για τους ανεπαρκείς πόρους τους για να αντιμετωπίσουν γεγονότα σύγκρουσης και πιο πιθανό να αισθάνονται εξάντληση των πόρων και να συμπεριφέρονται άτονα (Hall et al, 2019).

Τόσο το εργασιακό άγχος όσο και οι πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας είναι σημαντικοί παράγοντες για τα κίνητρα των εκπαιδευτικών (Barnabé & Burns, 1994), την εργασιακή δέσμευση (Skaalvik & Skaalvik, 2014) και τη δέσμευση για τη δουλειά τους, καθώς και την επιτυχία και την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών τους. Caprara, Barbanelli, Steka, & Malone, 2006· Ross, Hogaboam-Gray, & Hannay, 2001). Οι Bandura (1997) και Avanzi, Miglioretti, Velasco, Balducci, Vecchio, Fraccaroli, Skaalvik, (2013) υποστήριξαν ότι μπορεί να υπάρχει αμοιβαία σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης, επομένως και το άγχος. Πρόσφατη έρευνα στην εκπαιδευτική ψυχολογία έχει επιβεβαιώσει αυτόν τον ισχυρισμό. Μια μελέτη από τους Collie, Sharpa και Perry (2012) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το αντιληπτό άγχος από τη συμπεριφορά και την πειθαρχία των μαθητών είχε αρνητική επίδραση στις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Ομοίως, οι Klassen και Chiu (2010) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα άγχους στην τάξη είχαν χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στις διδακτικές στρατηγικές και τη συμμετοχή των μαθητών. Επιπλέον, μια πιο πρόσφατη μελέτη από τους Skaalvik και Skaalvik (2016) έδειξε ότι το υψηλό άγχος στη διδασκαλία προέβλεπε χαμηλότερη

αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οδηγώντας σε προθέσεις να εγκαταλείψουν τη δουλειά τους.

Οι Schwarzer & Hallum (2008) ισχυρίστηκαν ότι η επίδραση της αυτό-αποτελεσματικότητας στο άγχος μπορεί να είναι πιο ουσιαστική από την επίδραση του στρες στις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Αποκάλυψαν επίσης τις διδακτικές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας ως παράγοντες προσωπικού πόρου που προστατεύουν τους εκπαιδευτικούς από τις εμπειρίες εργασιακού στρες. Υποστηρίζοντας αυτή την άποψη, οι Motallebzadeh, Ashraf and Yazdi (2014) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν αντιλήψεις για την ικανότητα ήταν πιο πιθανό να αντιμετωπίσουν διάφορες πηγές άγχους, όπως η εργασιακή ανασφάλεια, ο υπερφόρτος εργασίας και το χαμηλό κίνητρο των μαθητών σε ένα ιδιωτικό ίδρυμα γλώσσας στο Ιράν.

Από την άλλη πλευρά, οι Klassen και Chiu (2010) ανέφεραν ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μεσολαβούν στο εργασιακό άγχος. Τα χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας για τη διαχείριση της τάξης μπορεί να προκαλέσουν δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς να ρυθμίσουν το άγχος στην τάξη (Jepson & Forrest, 2006). Επιπλέον, ο Betoret (2006) σημείωσε ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να έχουν μεγαλύτερες δυσκολίες στη διδασκαλία και να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικού στρες. Όπως μπορεί να φανεί, η έρευνα για την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και την εργασιακή ικανοποίηση δεν είναι οριστική και απαιτούνται περαιτέρω μελέτες για την κατανόηση και την εξήγηση αυτών των πτυχών.

2.5 Ανασκόπηση ερευνών

Η μελέτη για το άγχος που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, υπογραμμίζει την ανάγκη να γίνουν προσπάθειες που θα έχουν ως κατεύθυνση τη βελτίωση των επιδόσεών τους. Υπάρχουν αρκετές μελέτες που τεκμηριώνονται εδώ για το άγχος των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, μια μελέτη που έγινε από τους Antoniou et al (2006) έδειξε ότι οι πηγές άγχους με τη μεγαλύτερη βαθμολογία μεταξύ των εκπαιδευτικών αναφέρονταν στα προβλήματα αλληλεπίδρασης με τους μαθητές, στην έλλειψη ενδιαφέροντος, στις χαμηλές επιδόσεις και στο χειρισμό των μαθητών με «δυσκολία». Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βίωσαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικού

στρες, ειδικά όσον αφορά την αλληλεπίδραση με τους μαθητές και τους συναδέλφους και τον φόρτο εργασίας.

Προηγούμενες έρευνες δείχνουν ότι οι κακές συνθήκες εργασίας, οι κακές σχέσεις με τους προϊσταμένους και η καθυστερημένη πληρωμή των μισθών των εκπαιδευτικών ήταν κύριες πηγές άγχους μεταξύ των εκπαιδευτικών (Ekundayo & Kolawole, 2013). Μελέτες έχουν δείξει ότι η διδασκαλία είναι ένα αγχωτικό επάγγελμα και αυτό μπορεί να οδηγήσει σε εκπαιδευτικούς που υποφέρουν από επαγγελματική εξουθένωση (McCarthy, Lambert, O'Donnell, & Melendres, 2009), με αποτέλεσμα μια εθνική επιδημία αποχωρήσεων εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με Έρευνα Παρακολούθησης Εκπαιδευτικών, το 32% των εκπαιδευτικών που άλλαξαν σχολείο ανέφεραν τις «κακές συνθήκες εργασίας» ως σημαντικό λόγο για την απόφασή τους και πάνω από το 37% των εκπαιδευτικών που εγκατέλειψαν το επάγγελμα δήλωσαν ότι έφευγαν για να «ακολουθήσουν μία δουλειά εκτός διδασκαλίας» (Cox et al, 2007). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ανέφεραν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα άγχους από τον φόρτο εργασίας και την κακή συμπεριφορά των μαθητών (Klassen, 2010). Ο Pal (2011), στη μελέτη του για την εργασιακή ικανοποίηση και το επαγγελματικό άγχος μεταξύ των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρήκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι πιο ικανοποιημένοι και λιγότερο αγχωμένοι με τη δουλειά τους σε σύγκριση με τις γυναίκες αντίστοιχες. Η Rana (2014), παρατήρησε ότι οι λιγότερο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί είχαν υψηλό επαγγελματικό άγχος και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βρέθηκαν κάτω από περισσότερο επαγγελματικό άγχος.

Οι εκπαιδευτικοί ιδιωτικών σχολείων βίωσαν υψηλό επίπεδο επαγγελματικού στρες σε σύγκριση με τους δασκάλους κρατικών σχολείων (Hasan, 2014). Ο Jeyaraj (2013), ανέφερε ότι οι βοηθούμενοι εκπαιδευτικοί σχολείων είχαν περισσότερα επίπεδα επαγγελματικού άγχους από τους δασκάλους κρατικών σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν μεγαλύτερο άγχος ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι με τη διδασκαλία, ανέφεραν μεγαλύτερη συχνότητα απουσιών και μεγαλύτερο αριθμό ημερών απουσίας, ήταν πιο πιθανό να εγκαταλείψουν τη διδασκαλία (πρόθεση σταδιοδρομίας) και λιγότερες πιθανότητες να ξεκινήσουν ξανά μια εκπαιδευτική καριέρα (δέσμευση σταδιοδρομίας) (McCarthy et al, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζουν σημαντικά επίπεδα άγχους κατά τη διάρκεια της εργασίας τους στα σχολεία. Μια μελέτη από τον Kamaruzaman (2007) έδειξε ότι έως και 57,2% των

εκπαιδευτικών βίωσαν μεσαία επίπεδα εργασιακού στρες, το 37,2% βίωσαν χαμηλά επίπεδα εργασιακού άγχους, ενώ μόνο το 4,7% των εκπαιδευτικών βίωσε υψηλό επίπεδο εργασιακού άγχους. Αυτή η μελέτη έδειξε επίσης ότι η κακή συμπεριφορά των μαθητών είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας από πέντε παράγοντες που οδηγούν στο εργασιακό άγχος. Ο ερευνητής πρότεινε ότι το σχολείο πρέπει να εφαρμόσει πειθαρχικά μέτρα ενάντια στην ορθή εφαρμογή πολιτικών, βασικές εγκαταστάσεις που να βοηθούν στη διδασκαλία και τη μάθηση, κατάλληλο διαχωρισμό καθηκόντων και ευαισθησία στη σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών και να οργανώσει μαθήματα κατάρτισης ή δεξιότητες διαχείρισης εργασιακού άγχους μεταξύ των εκπαιδευτικών. Εν τω μεταξύ, μια μελέτη των Azizi και Nik (2009) προσδιορίζει ότι οι πτυχές του άγχους στο γυμνάσιο είναι ο φόρτος εργασίας, οι διαπροσωπικές σχέσεις, το πρόβλημα πειθαρχίας του μαθητή και οι σχολικοί κανόνες.

Μια παρόμοια μελέτη έγινε επίσης από τον Raja Maria (2011) στους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό να εξετάσει το επίπεδο εργασιακού άγχους και τους παράγοντες που προκαλούν άγχος. Τα ευρήματα έδειξαν ότι το εργασιακό άγχος με βάση τους παράγοντες στρες αποδίδει μέσους βαθμούς στο εύρος 2,10-2,66 σε μέτριο επίπεδο. Ο παράγοντας χρονικού περιορισμού είχε την υψηλότερη μέση βαθμολογία (2,66), ακολουθούμενο από τον μεγάλο φόρτο εργασίας (2,58) και τη χαμηλότερη μέση βαθμολογία στον παράγοντα ταλαιπωρίας των μαθητών (2,10).

Οι εκπαιδευτικοί είναι τα πιο πολυμήχανα άτομα όχι μόνο για τα σχολεία και τα κολέγια αλλά και για την κοινωνία. Διαμορφώνουν την κοινωνία μέσα από την ισχυρή παρέμβασή τους στη ζωή των μαθητών. Το άγχος είναι αναπόφευκτο μέρος της ζωής λόγω του αυξανόμενου φόρτου εργασίας και των πολυπλοκοτήτων στην καθημερινή ζωή. Σήμερα, ο κόσμος λέγεται ότι είναι ο κόσμος των επιτευγμάτων και επίσης ο κόσμος του άγχους. Το άγχος είναι παντού και παντού, είτε είναι στην οικογένεια, τους φίλους, τις επιχειρήσεις, το ινστιτούτο ή την κοινωνία. Σωστή μορφή γέννησης μέχρι θανάτου, κάθε άτομο εκτεθειμένο στο άγχος. Οι Rajkumar & Suganya (2016) διερεύνησαν τους σχετικούς παράγοντες που σχετίζονται με το εργασιακό άγχος μεταξύ των εκπαιδευτικών αναθεωρώντας τη σχετική βιβλιογραφία από προηγούμενες μελέτες. Η ανάλυση των μελετών που σχετίζονται με το εργασιακό άγχος, αποκάλυψε ότι το άγχος μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι πολύ υψηλό στο παρόν σενάριο. Ως εκ τούτου, η κυβέρνηση πρέπει να γνωρίζει αυτούς τους παράγοντες άγχους και να λάβει τα απαραίτητα μέτρα μαζί με την ιδιωτική διαχείριση, προκειμένου να μειώσει το εργασιακό άγχος μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Οι Gmelch et al (2017) εξέτασαν αναγνωρίσιμα πρότυπα στρες της σχολής. Από ένα δείγμα 80 ιδρυμάτων που χορηγούν διδακτορικά, επιλέχθηκαν 1.920 καθηγητές και στρωματοποιήθηκαν με βάση την ακαδημαϊκή κατάταξη και το μοντέλο ακαδημαϊκής πειθαρχίας του Biglan. Το ποσοστό ανταπόκρισης ήταν 75,28%. Το πολυδιάστατο του Δείκτη Στρες του Σχολείου 45 στοιχείων, που διερευνήθηκε μέσω της παραγοντικής ανάλυσης, οδήγησε σε πέντε διακριτές διαστάσεις του αντιλαμβανόμενου άγχους: ανταμοιβή και αναγνώριση (55% κοινή διακύμανση). χρονικοί περιορισμοί (12% κοινή διακύμανση). επιρροή τμημάτων (7% κοινή διακύμανση). επαγγελματική ταυτότητα (6% κοινή διακύμανση) και αλληλεπίδραση μαθητή (6% κοινή διακύμανση). Κάθε παράγοντας αναλύθηκε επίσης σύμφωνα με επαγγελματικά και προσωπικά χαρακτηριστικά, και η ανάλυση οδήγησε σε σημαντικές διαφορές στους τομείς της θητείας, του βαθμού, της ηλικίας, του φύλου και της οικογενειακής κατάστασης. Δεν ανακαλύφθηκε διαφορετικό πρότυπο μεταξύ των πειθαρχικών.

Σύμφωνα με τους Schwab και Iwanicki (1982), το επαγγελματικό άγχος στους δασκάλους μπορεί να οδηγήσει σε μια ποικιλία αρνητικών αποτελεσμάτων, όπως συναισθηματική εξάντληση, συναισθήματα αποπροσωποποίησης και αίσθηση αποτυχίας με τα προσωπικά επιτεύγματα κάποιου - μια κατάσταση που οι συγγραφείς αναφέρουν ως «burnout». " Η εξουθένωση είναι ένας από τους κύριους λόγους που οι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, μια απώλεια που έχει ως αποτέλεσμα πρόσθετο κόστος στην κατάρτιση και την πρόσληψη στον τομέα της εκπαίδευσης (Niles & Anderson, 1993). Με άλλα λόγια, τα αρνητικά αποτελέσματα του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά.

Λόγω των αρνητικών αποτελεσμάτων που σχετίζονται με το επαγγελματικό άγχος, πολλές μελέτες έχουν προσπαθήσει να κατανοήσουν καλύτερα το φαινόμενο του επαγγελματικού άγχους σε σχέση με την εκπαίδευση. Αυτές οι μελέτες έχουν βρει ότι ο βαθμός του στρες μπορεί να διαφέρει ως συνάρτηση πολλών μεταβλητών. Για παράδειγμα, ο Mo (1991), σε μια μελέτη που εξέταζε τις σχέσεις μεταξύ των επιπέδων επαγγελματικού στρες, του τύπου προσωπικότητας και της κοινωνικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βρήκε ότι η επαγγελματική εξουθένωση ήταν μεγαλύτερη μεταξύ των εκπαιδευτικών που ήταν νέοι στο επάγγελμα, των εκπαιδευτικών με πιο προσωπικό (που δε σχετίζεται με την εργασία) άγχος στη ζωή τους και εκπαιδευτικοί που δεν είχαν ισχυρά συστήματα κοινωνικής

υποστήριξης. Ομοίως, στη μελέτη του για το επαγγελματικό άγχος και τη διδασκαλία, ο Borg (1991) εντόπισε τέσσερις παράγοντες που συνέβαλαν στο επίπεδο επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών.

Οι Dhar & Magotra (2018) εξέτασαν στη μελέτη τους ότι διάφοροι παράγοντες συμβάλλουν στο στρες στο χώρο εργασίας, όπως ο αρνητικός φόρτος εργασίας, η απομόνωση, οι εκτεταμένες ώρες εργασίας, τα τοξικά εργασιακά περιβάλλοντα, η έλλειψη αυτονομίας, οι δύσκολες σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων και της διοίκησης, οι ώρες διαχείρισης, η έλλειψη πίεσης, της εργασίας και όχι τεχνικές και αυστηρότητες γραφειοκρατικών κανόνων.

Τα αποτελέσματα των Chaly et al (2014) έδειξαν ότι από τους 504 επαγγελματίες λογισμικού και 504 καθηγητές, για το 23% των επαγγελματιών λογισμικού και το 85% των εκπαιδευτικών, το άγχος δεν ήταν πρόβλημα στη ζωή τους. Το 71% των επαγγελματιών λογισμικού και το 15% των εκπαιδευτικών ήταν σε μέτριο επίπεδο άγχους. Για το 6% του λογισμικού το επαγγελματικό άγχος ήταν ένα πρόβλημα στη ζωή τους.

Ο Jeyaraj (2013) εργάστηκε σε κυβερνητικούς και βοηθούμενους εκπαιδευτικούς τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με το δείγμα 185 βοηθημένων εκπαιδευτικών και 120 κυβερνητικών εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν μεγαλύτερο άγχος ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι με τη διδασκαλία, ανέφεραν μεγαλύτερη συχνότητα απουσιών και μεγαλύτερο αριθμό συνολικών ημερών απουσίας είχαν περισσότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν τη διδασκαλία (πρόθεση σταδιοδρομίας) και λιγότερες πιθανότητες να ξεκινήσουν ξανά μια διδακτική καριέρα (δέσμευση σταδιοδρομίας).

Τα ευρήματα των Kahttoon & Aftab (2012) αποκαλύπτουν ότι σχεδόν οι μισοί από τους καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βιώνουν λιγότερο άγχος για τη δουλειά τους και οι άντρες παρουσιάζουν μεγαλύτερο επαγγελματικό άγχος για την εργασία από τις γυναίκες, επιπλέον οι εκπαιδευμένοι πτυχιούχοι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν να έχουν υψηλότερο επαγγελματικό άγχος από το μεταπτυχιακό και ανεκπαιδευτοί εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία 610 ετών αντιμετωπίζουν το επαγγελματικό άγχος περισσότερο και 0-5 χρόνια λιγότερο.

Οι Pandya et al (2012) δήλωσαν ότι το άγχος στα ακαδημαϊκά ιδρύματα μπορεί να έχει τόσο θετικές όσο και αρνητικές συνέπειες εάν δεν διαχειρίζεται σωστά. Τα ακαδημαϊκά ιδρύματα έχουν διαφορετικά περιβάλλοντα εργασίας σε σύγκριση με άλλα

ιδρύματα ή εταιρείες και επομένως, θα περίμενε κανείς τη διαφορά στα συμπτώματα, τις αιτίες και τις συνέπειες του άγχους σε αυτές τις δύο διαφορετικές ρυθμίσεις.

Οι Kumar και Deo (2011) διερεύνησαν τις διαφορετικές πτυχές της εργασιακής ζωής των καθηγητών πανεπιστημίου γενικά και για να ανακαλύψουν τη διαφορά στην αντίληψη των ανδρών και των γυναικών καθώς και των κατώτερων και των ανώτερων εκπαιδευτικών σε σχέση με τις απαντήσεις τους ειδικότερα. Τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι οι κατώτεροι καθηγητές κολεγίου βίωσαν σημαντικά περισσότερο άγχος στις περισσότερες από τις διαστάσεις του άγχους σε σύγκριση με τους ανώτερους καθηγητές. Ωστόσο, οι γυναίκες δασκάλες αντιμετώπισαν περισσότερη υπερφόρτωση ρόλων και άγχος μεταξύ των ρόλων σε σύγκριση με τους άντρες συναδέλφους τους.

Kinman and Court (2010) Ο ερευνητής ερεύνησε τα επίπεδα στρεσογόνων παραγόντων που σχετίζονται με την εργασία σε ένα δείγμα 9740 ακαδημαϊκών εργαζομένων σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο, συμπεριλαμβανομένων των απαιτήσεων εργασίας, του ελέγχου, της κοινωνικής υποστήριξης, της σαφήνειας ρόλων, των διαπροσωπικών σχέσεων και της συμμετοχής στην οργανωτική αλλαγή και βρήκε ότι το μέγιστο από αυτά ξεπέρασε τα κριτήρια ασφαλούς αναφοράς όπως ορίζουν στελέχη Υγείας και Ασφάλειας.

Σε έρευνα που έγινε από τους Ioannou και Kyriakides (2007) στην Κύπρο βρέθηκε ότι οι τρόποι αντιμετώπισης του άγχους είναι οι αποτελεσματικοί κανόνες για τη συμπεριφορά των μαθητών, οι καλύτερες συνθήκες εργασίας, οι σχετικές τάξεις, η μείωση του φόρτου εργασίας και η πίεση χρόνου. Προτείνει επίσης τον επανασχεδιασμό του ρόλου του επιθεωρητή, τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, την ενίσχυση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, τη μείωση των απαιτήσεων εργασίας και την ενίσχυση των πόρων εργασίας. Η εκπαίδευση των γονέων, η μείωση υλικού, η αλλαγή του ρόλου του επιθεωρητή, η δημιουργία καλών σχέσεων και συνεργασίας με άτομα επαγγελματικού και φιλικού περιβάλλοντος, ο καλός προγραμματισμός και η θετική διαχείριση των πραγμάτων είναι στρατηγικές που μπορούν να μειώσουν το άγχος (Tsiakkios & Pashiardis, 2002).

Το άγχος μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ένα ευρέως διαδεδομένο και ίσως αυξανόμενο πρόβλημα (Boyle et al, 1995· Chaplain, 2008· Kyriacou, 2001· Liu and Onwuegbuzie, 2012). Μια μελέτη διαπίστωσε ότι έως και το ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνονται το επάγγελμά τους ως «πολύ στρεσογόνο» (Borg, 1990). Ένας σημαντικός αριθμός βιβλιογραφίας υποδηλώνει ότι η παρατεταμένη εμπειρία επαγγελματικού στρες μπορεί να οδηγήσει σε προσωρινή και χρόνια

ασθένεια, εξουθένωση (κατάσταση συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίησης και μειωμένης προσωπικής επιτυχίας· Maslach, 1998), μειωμένη εργασιακή δέσμευση και απόδοση (Abel και Sewell , 1999· Κόκκινος, 2007), απουσία και μπορεί να συμβάλει στην απόφαση εγκατάλειψης του επαγγέλματος (Jepson and Forrest, 2006· Kyriacou, 2001). Τα υψηλά επίπεδα στρες, ωστόσο, δεν είναι αναπόφευκτη συνέπεια των δύσκολων συνθηκών. Οι καθηγητές με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρουν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα απέναντι σε δύσκολες συνθήκες διδασκαλίας από εκείνους με χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα (Bandura, 1977, 1995). Γενικά έχουν βρεθεί μέτριες αλλά επίμονες διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στο εργασιακό άγχος (Antonioni et al, 2006·Chaplain, 2008·Greenglass and Burke, 2003), με τις γυναίκες δασκάλες να αναφέρουν μεγαλύτερο άγχος από τους άνδρες δασκάλους, πιθανώς λόγω υψηλότερου συνολικού φόρτου εργασίας και μεγαλύτερης σύγκρουσης μεταξύ εργασιακών και οικογενειακών ρόλων (Greenglass and Burke, 2003). Ωστόσο, ορισμένες μελέτες απέτυχαν να βρουν διαφορές με βάση το φύλο στο αντιληπτό άγχος (Jepson and Forrest, 2006).

2.6 Εργασιακό άγχος εκπαιδευτικών και εργαλεία

Η παρακολούθηση του άγχους των εκπαιδευτικών με έγκυρα μέσα μπορεί να είναι σημαντικά χρήσιμη για τις υπηρεσίες υγείας προκειμένου να υποστηρίξουν αποφάσεις δημόσιας πολιτικής και κατά συνέπεια να βελτιώσουν την υγεία των ανθρώπων.

Το Teacher Stress Inventory (TSI), το οποίο αναπτύχθηκε από τον Fimian¹⁵ για την αξιολόγηση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών, έχει δείξει επαρκή μέτρα αξιοπιστίας και εγκυρότητας (Fimian, 1986). Οι ικανοποιητικές ψυχομετρικές ιδιότητες του TSI έχουν συμβάλει στη χρήση του σε διάφορες μελέτες που έχουν διερευνήσει τη συσχέτιση μεταξύ του στρες και μιας ποικιλίας συμπτωμάτων, καταστάσεων ή χαρακτηριστικών όπως η αυτοαποτελεσματικότητα, οι βιογραφικές μεταβλητές, οι πρακτικές διαχείρισης της τάξης και η θετική συναισθηματικότητα.

Το TSI αποτελείται από 49 στοιχεία της κλίμακας Likert πέντε σημείων που καλύπτουν δέκα διαστάσεις, χωρισμένα σε Πηγές Στρες και Κατανομές Εκδηλώσεων Στρες. Οι κατανομές πηγών άγχους περιλαμβάνουν τη διαχείριση χρόνου (η οποία διερευνά εάν ένας καθηγητής μπορεί να βρει τον απαραίτητο χρόνο για κάθε σημαντική

επαγγελματική ή προσωπική ανάγκη), στρεσογόνους παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία (όπως ο φόρτος διδασκαλίας ή διοικητικής εργασίας, το μέγεθος των τάξεων, οι επαγγελματικές ευθύνες κ.λπ.), επαγγελματική δυσφορία (αγχωτικοί παράγοντες όπως ευκαιρίες προαγωγής, αναγνώριση, εξέλιξη σταδιοδρομίας και κέρδη), πειθαρχία και κίνητρο (που εξετάζει εάν ένας δάσκαλος αισθάνεται ικανός να διατηρήσει τον έλεγχο της τάξης ενώ παρακινεί τους μαθητές του) και επαγγελματική επένδυση (που αξιολογεί την εμπλοκή και πεποιθήσεις σχετικά με τη δουλειά του/της). Οι κατανομές περιλαμβάνουν συναισθηματικές εκδηλώσεις (συναισθηματικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στο στρες, π.χ. άγχος, κατάθλιψη, κ.λπ.), εκδηλώσεις κόπωσης (σωματικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στο στρες, π.χ. αλλαγές στον ύπνο, εξάντληση, κ.λπ.), Καρδιαγγειακές εκδηλώσεις (καρδιαγγειακά εκπαιδευτικών αποκρίσεις του συστήματος στο στρες, π.χ. αρτηριακή πίεση, καρδιακός ρυθμός, κ.λπ.), γαστρονομικές εκδηλώσεις (ανταποκρίσεις του γαστρονομικού συστήματος των εκπαιδευτικών στο στρες, π.χ. στομαχόπονοι, κράμπες, κ.λπ.) και εκδηλώσεις συμπεριφοράς (οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι για να αντιμετωπίσουν στρες, π.χ. χρήση συνταγογραφούμενων φαρμάκων/αλκοόλ, αναρρωτική άδεια κ.λπ.). Η ελληνική έκδοση της ΤΠΔ βρέθηκε να έχει ικανοποιητικές ψυχομετρικές ιδιότητες και η χρήση της για την αξιολόγηση του άγχους σε Έλληνες εκπαιδευτικούς είναι δικαιολογημένη (Kourmoussi et al, 2015).

Το ερωτηματολόγιο Perceived Stress Scale (PSS) αποτελείται από 14 στοιχεία που αξιολογούν το επίπεδο του άγχους που βιώθηκε τον προηγούμενο μήνα, όπως εκφράζεται από τη συχνότητα των συναισθημάτων και των σκέψεων του ατόμου σχετικά με την εμφάνιση γεγονότων και καταστάσεων. Οι απαντήσεις του PSS-14 κυμαίνονται από 0 (ποτέ) έως 4 (πολύ συχνά). Η συνολική βαθμολογία του PSS-14 κυμαίνεται από 0 έως 56 και προέρχεται από την αντιστροφή των βαθμολογιών τεσσάρων θετικών στοιχείων και στη συνέχεια τη σύνοψη και των 14 στοιχείων. Οι υψηλές βαθμολογίες στο PSS-14 δείχνουν υψηλά επίπεδα στρες, ενώ οι χαμηλές υποδηλώνουν λιγότερο άγχος. Η ελληνική έκδοση PSS-14 έχει επικυρωθεί και έχει βρεθεί ότι έχει ικανοποιητικές ψυχομετρικές ιδιότητες (Andreou et al, 2011).

Το Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικού Στρες των Εκπαιδευτικών (TOSQ) είναι ένα άλλο εργαλείο για την αξιολόγηση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών. Τα 20 στοιχεία του ερωτηματολογίου προέκυψαν με βάση την περιγραφή των Shirom, Oliver, and Stein (2009) των κύριων πηγών άγχους στη διδασκαλία. Κάθε ένα από τα 20 στοιχεία του TOSQ βαθμολογήθηκε σε κλίμακα έξι βαθμών, που κυμαίνεται από το

1 – αυτή η δραστηριότητα δεν με αγχώνει καθόλου έως το 6 – αυτή η δραστηριότητα με αγχώνει πολύ. Το μέτρο των σωματικών παραπόνων προσαρμόστηκε από αυτό που χρησιμοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Κοινωνικών Ερευνών του Πανεπιστημίου του Μίσιγκαν (French et al., 1982) και επικυρώθηκε σε έναν πληθυσμό δασκάλων από τους Shirom και Mazeh το 1988. Αυτό το μέτρο χρησιμοποιήθηκε επίσης εκτενώς σε προηγούμενες μελέτες (Judge et al., 2001) και χρησιμοποιήθηκε επίσης από τους Shirom et al., 2009, στην έρευνά τους σχετικά με τους επαγγελματικούς στρεσογόνους παράγοντες των εκπαιδευτικών. Το ίδιο το μέτρο περιελάμβανε πέντε στοιχεία που ζητούσαν από τους ερωτηθέντες να βαθμολογήσουν πόσο συχνά υπέφεραν από πονοκεφάλους, αδυναμία συγκέντρωσης, κρυολόγημα, πονόλαιμο και ζάλη σε κλίμακα έξι βαθμών που κυμαίνεται από 1 (ποτέ τον προηγούμενο χρόνο) έως 6 (σχεδόν καθημερινά σε το προηγούμενο έτος). Το εργαλείο έχει επικυρωθεί και βρέθηκε ότι έχει ικανοποιητικές ψυχομετρικές ιδιότητες (Muntele et al, 2014).

Β' Μέρος: έρευνα

Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία

3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να ερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα και το εργασιακό άγχος στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης θα γίνει φανερό με ποιον τρόπο επηρεάζει ο παράγοντας της αυτοαποτελεσματικότητας το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών.

3.2 Ερευνητική προσέγγιση

Η παρούσα έρευνα ακολούθησε ποσοτική προσέγγιση. Προκειμένου να μελετηθεί η σχέση μεταξύ του εργασιακού άγχους και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκε ερευνητικό μοντέλο σχεδιασμού της έρευνας συσχέτισης. Ο σχεδιασμός συσχετιστικής έρευνας χρησιμοποιείται για να διαπιστωθεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ δύο μεταβλητών αφού μετρηθούν ποσοτικά. Το σκεπτικό πίσω από αυτόν τον ερευνητικό σχεδιασμό αποτελείται από τον έλεγχο εάν η ποσότητα μέτρησης μιας μεταβλητής αλλάζει συστηματικά σε σχέση με την ποσότητα μέτρησης μιας άλλης μεταβλητής (Lodico, Spaulding & Voegtler, 2006).

3.3 Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 150 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία και συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο, το οποίο τους παρασχέθηκε μέσω link από την ερευνήτρια. Η συλλογή των απαραίτητων δεδομένων για την διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ενός διαδικτυακού ερευνητικού πρωτοκόλλου το οποίο διαμορφώθηκε με τη βοήθεια της υπηρεσίας της Google «Forms». Αυτό, περιελάμβανε μία σύντομη ενημέρωση για τους σκοπούς της έρευνας, τον αναμενόμενο χρόνο συμπλήρωσης του και την τήρηση των αρχών της ερευνητικής δεοντολογίας. Προκειμένου να συγκεντρωθούν τα δεδομένα, το link του google form κοινοποιήθηκε από την ερευνήτρια μέσω των εφαρμογών «viber» και «messenger» σε φίλες και φίλους που ασκούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα άτομα αυτά στη συνέχεια το κοινοποίησαν με τη σειρά τους σε δικούς τους συναδέλφους με τη χρήση των ίδιων εφαρμογών που αναφέρθηκαν παραπάνω. Επίσης, το link του google form κοινοποιήθηκε από την ερευνήτρια σε μία ομάδα

εκπαιδευτικών στο «facebook» της οποίας το όνομα είναι «αλληλοβοήθεια εκπαιδευτικών» και ζητήθηκε από την ερευνήτρια η συμμετοχή όσων εκπαιδευτικών εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η συλλογή των δεδομένων ξεκίνησε να πραγματοποιείται στις 20/7/23 και ολοκληρώθηκε στις 30/8/23.

3.4 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία αποτελείται από δημογραφικές ερωτήσεις, την κλίμακα μέτρησης αυτοαποτελεσματικότητας Teacher Stress of Efficacy Scales (TSES) των Tschannen Moran & Woolfolk-Hoy (2001) σε συνδυασμό με την κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας Questionnaire on Teacher Interaction-Self-Efficacy (QTI-SE) των Veldman et al (2017) και την κλίμακα μέτρησης άγχους Teacher Stress Scale των Antoniou, Polychroni & Vlachaki (2006), ενώ στο τέλος υπάρχουν και κάποιες ανοιχτές ερωτήσεις. Ο λόγος που επικέχθηκαν και συνδέθηκαν τα 3 ερωτηματολόγια είναι το ότι θέλαμε να δούμε αν και πώς σχετίζεται το άγχος με την αποτελεσματικότητα και επιλέξαμε κλίμακες που είναι ήδη σταθμισμένες και έγκυρες.

3.5 Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με χρήση του SPSS 25.0, με τη βοήθεια του οποίου εξήχθησαν συχνότητες, περιγραφικά στατιστικά, καθώς και αποτελέσματα ελέγχου συσχετίσεων Pearson Correlation.

Συγκεκριμένα, στο ερωτηματολόγιο Teacher Stress Scale οι μεταβλητές που αντιστοιχούν σε κάθε ερώτηση φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

1.	Η έλλειψη βοήθειας από το κράτος	QTISE1
2.	Ο σεβασμός που δείχνει η κοινωνία στο επάγγελμά μου	QTISE2
3.	Η δυσανάλογα μικρή αμοιβή σε σχέση με τη δουλειά μου	QTISE3
4.	Η συνεχής αξιολόγηση των μαθητών	QTISE4
5.	Η αντιμετώπιση μαθητών με «δύσκολο» χαρακτήρα	QTISE5
6.	Το σύστημα προαγωγής (π.χ. περιορισμένες ευκαιρίες)	QTISE6
7.	Οι δουλειές πέρα από τα καθήκοντά μου (γραφειοκρατία)	QTISE7
8.	Η σοβαρή έλλειψη μέσων και εξοπλισμού	QTISE8
9.	Ο πολύς χρόνος που αφιερώνεται σε ορισμένα παιδιά	QTISE9

10.	Η επιβολή πειθαρχίας και ο θόρυβος στην τάξη	QTISE10
11.	Η μη αναγνώριση της προσφοράς μου από τους γονείς	QTISE11
12.	Η επίδραση της εργασίας μου στην προσωπική μου ζωή	QTISE12
13.	Η έλλειψη υποστήριξης από γονείς σε θέματα πειθαρχίας	QTISE13
14.	Η αξιολόγηση της επίδοσής μου από προϊσταμένους	QTISE14
15.	Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη	QTISE15
16.	Το μειωμένο ενδιαφέρον ορισμένων μαθητών	QTISE16
17.	Η ελλιπής συνεργασία με τους συναδέλφους	QTISE17
18.	Ο γενικότερος φόρτος εργασίας	QTISE18
19.	Η διαρκής ευθύνη για τους μαθητές	QTISE19
20.	Η πιστή τήρηση του προγράμματος	QTISE20
21.	Η έλλειψη βοηθητικού προσωπικού	QTISE21
22.	Η έλλειψη προόδου ορισμένων μαθητών	QTISE22
23.	Η συνεχής λήψη αποφάσεων μέσα στην τάξη	QTISE23
24.	Ο ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων	QTISE24
25.	Η περίοδος των εξετάσεων	QTISE25
26.	Η ανεπαρκής εκπαίδευση για το επάγγελμά μου	QTISE26
27.	Η μη συμμετοχή στις αποφάσεις του σχολείου	QTISE27
28.	Η ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές ανάγκες	QTISE28
29.	Η διαρκής κριτική από τους μαθητές μου	QTISE29
30.	Η έλλειψη χρόνου ατομικής ενασχόλησης με μαθητές	QTISE30
	Συνολικό σκορ	QTISE

Αντίστοιχα, στο ερωτηματολόγιο Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) οι μεταβλητές που αντιστοιχούν σε κάθε ερώτηση φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

[1. να ελέγχετε συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης;]	TSES1
[2. να παρακινήσετε τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον;]	TSES2
[3. να ηρεμείτε ένα μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία;]	TSES3
[4. να βοηθάτε του μαθητές σας να εκτιμούν την αξία της μάθησης;]	TSES4

[5. να θέτετε εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος;]	TSES5
[6. να κάνετε τα παιδιά να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης;]	TSES6
[7. να κάνετε τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;]	TSES7
[8. να καθιερώσετε ένα σύστημα διοίκησης της τάξης;]	TSES8
[9. να χρησιμοποιείτε διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σας;]	TSES9
[10. να δίνετε εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα, όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που διδάξατε;]	TSES10
[11. να βοηθάτε τις οικογένειες, ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;]	TSES11
[12. να εφαρμόζετε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σας;]	TSES12
[13. μπορείτε να δημιουργήσετε μία ευχάριστη ατμόσφαιρα στην τάξη]	TSES13
[14. μπορείτε να αλληλεπιδράτε με άνεση με τους μαθητές]	TSES14
[15. μπορείτε να είστε υπομονετικοί με τους μαθητές]	TSES15
[16. συμπεριφέρεστε με αυτοπεποίθηση στην τάξη]	TSES16
ESE = αποτελεσματικότητα στη δέσμευση των μαθητών	ESE
EIS = αποτελεσματικότητα σε διδακτικές στρατηγικές	EIS
ECM = αποτελεσματικότητα στην διαχείριση της τάξης	ECM
Συνολικό σκορ	TSES

3.6 Περιορισμοί έρευνας

Οι συνθήκες λήψης του δείγματος αποτελούν έναν περιοριστικό και ταυτόχρονα αστάθμητο παράγοντα όπου θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Παρόλο που το δείγμα αποτέλεσαν 150 καθηγητές από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, παραμένει σημαντικό να επισημανθεί ότι η γεωγραφική προέλευση των συμμετεχόντων μπορεί να επηρεάσει τα ευρήματα σε σημαντικό βαθμό. Συνεπώς για να αυξηθεί η εξωτερική εγκυρότητα, παραμένει σημαντικό να συνεχιστεί η έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα που καλύπτει ευρύτερες γεωγραφικές περιοχές της χώρας.

Επιπλέον, η διερεύνηση και σύγκριση άλλων μεταβλητών θα προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του θέματος που εξετάζεται. Ο περαιτέρω προσδιορισμός

και ανάλυση παραμέτρων όπως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, η εκπαιδευτική προσφορά, και άλλοι παράγοντες μπορούν να παράσχουν περισσότερα δεδομένα για την συνδυαστική ανάλυση των ευρημάτων.

Επιπρόσθετα, ακόμα ένας παράγοντας αποτελεί η περιορισμένη χρονική διάρκεια της συγκεκριμένης έρευνας. Η σύντομη χρονική διάρκεια ενδέχεται να έχει επιπτώσεις στο βάθος της ανάλυσης και στη συλλογή των δεδομένων. Μια μελλοντική προσέγγιση προβλέπει τη διεξαγωγή εκτενέστερης έρευνας, επιτρέποντας περαιτέρω ανάπτυξη και εμβάθυνσης των αποτελεσμάτων.

Σε μελλοντικές μελέτες θα ήταν χρήσιμο να διενεργηθεί προκαταρκτικά ποιοτική έρευνα, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της συνέντευξης. Αυτή η προσέγγιση θα στοχεύει στο να εντοπιστούν παράγοντες άγχους και παράγοντες ικανοποίησης, που θα βασίζονται στην αντίληψη του πληθυσμού που θα εξεταστεί. Η ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων θα προσφέρει βαθύτερη κατανόηση των συναισθηματικών και κοινωνικών πτυχών του φαινομένου, ενισχύοντας την ολοκληρωμένη κατανόηση των αποτελεσμάτων.

Κεφάλαιο 4. Αποτελέσματα

4.1 Δημογραφικά

Για τις ανάγκες της διπλωματικής εργασίας επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία 150 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι 120 ήταν γυναίκες (80%) και οι 30 (20%) άνδρες, όπως παρουσιάζονται παρακάτω στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1 - Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	30	20,0	20,0	20,0
	Γυναίκα	120	80,0	80,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Σχετικά με τις ηλικίες των 150 εκπαιδευτικών του δείγματος, το 40% ήταν 51-60 ετών, το 28% 41-50 ετών, το 14,7% 22-30 ετών, το 13,3% 31-40 ετών και το 4% 61 ετών και άνω, όπως παρουσιάζονται παρακάτω στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2 - Ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	22-30	22	14,7	14,7	14,7
	31-40	20	13,3	13,3	28,0
	41-50	42	28,0	28,0	56,0
	51-60	60	40,0	40,0	96,0
	61+	6	4,0	4,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Λαμβάνοντας υπόψη το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων που έλαβαν μέρος στην έρευνα, το 45,3% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού, το 42,7% κάτοχοι μόνο του βασικού πτυχίου ΑΕΙ, το 9,3% κάτοχοι διδακτορικού και το 2,7% κάτοχοι 2^{ου} πτυχίου ΑΕΙ.

Πίνακας 3 – Εκπαιδευτικό επίπεδο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2ο πτυχίο ΑΕΙ	4	2,7	2,7	2,7
	Διδακτορικό	14	9,3	9,3	12,0
	Μεταπτυχιακό	68	45,3	45,3	57,3
	Πτυχίο ΑΕΙ	64	42,7	42,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες είναι το καθεστώς απασχόλησης, όπου το 64% ήταν μόνιμοι, το 16% αναπληρωτές, το 9,3% ωρομίσθιοι, το 6,7% δεν απάντησαν και το 4% καθηγητές ιδιαίτερων μαθημάτων.

Πίνακας 4 – Καθεστώς απασχόλησης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		10	6,7	6,7	6,7
	Αναπληρωτής	24	16,0	16,0	22,7
	Καθηγήτρια ιδιαίτερων μαθημάτων	6	4,0	4,0	26,7
	Μόνιμος	96	64,0	64,0	90,7
	Ωρομίσθιος	14	9,3	9,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Επισημαίνεται πως το 50,7% απάντησαν ότι εργάζονται σε δημόσιο γυμνάσιο, το 26,7% σε δημόσιο λύκειο και το 20% στην ιδιωτική εκπαίδευση.

Πίνακας 5 – Εργάζεστε σε:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		4	2,7	2,7	2,7
	δημόσιο γυμνάσιο	76	50,7	50,7	53,3
	δημόσιο λύκειο	40	26,7	26,7	80,0
	ιδιωτική εκπαίδευση	30	20,0	20,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Επιπλέον, η διδακτική εμπειρία των συμμετεχόντων κυμάνθηκε μεταξύ 1 και 35 ετών, με μέση διάρκεια τα 17,32 ($\pm 10,156$) έτη.

Πίνακας 6 - Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
6. Διδακτική εμπειρία (έτη):	146	1	35	17,32	10,156
Valid N (listwise)	146				

4.2 Αυτοαποτελεσματικότητα

Το επόμενο τμήμα του ερωτηματολογίου αφορούσε την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν τη συμφωνία τους με 16 προτάσεις, βάσει μιας 9βαθμης κλίμακας, συνεπώς μέσοι όροι άνω του 5 αντιπροσωπεύουν αυτοαποτελεσματικότητα άνω του μετρίου. Παρατηρούμε πως σε όλες τις δηλώσεις τα αποτελέσματα είναι άνω του μετρίου, κάτι που υποδηλώνει καλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας.

Πίνακας 7 - Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1. να ελέγχετε συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης;	148	2	9	6,35	1,661
2. να παρακινήσετε τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον;	148	1	9	5,77	1,612
3. να ηρεμείτε ένα μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία;	150	1	9	6,16	1,773
4. να βοηθάτε του μαθητές σας να εκτιμούν την αξία της μάθησης;	148	1	9	6,11	1,750
5. να θέτετε εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος;	148	2	9	6,78	1,635
6. να κάνετε τα παιδιά να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης;	150	1	9	6,24	1,756
7. να κάνετε τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;	150	1	9	6,33	1,820

8. να καθιερώσετε ένα σύστημα διοίκησης της τάξης;	146	1	9	6,04	1,761
9. να χρησιμοποιείτε διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σας;	148	1	9	6,49	1,584
10. να δίνετε εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα, όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που διδάξατε;	150	1	9	7,08	1,778
11. να βοηθάτε τις οικογένειες, ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να πάνε καλά στο σχολείο;	148	2	9	5,85	1,797
12. να εφαρμόζετε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σας;	148	1	9	6,26	1,785
13. μπορείτε να δημιουργήσετε μία ευχάριστη ατμόσφαιρα στην τάξη	148	1	9	6,96	1,765
14. μπορείτε να αλληλεπιδράτε με άνεση με τους μαθητές	144	2	9	6,99	1,718
15. μπορείτε να είστε υπομονετικοί με τους μαθητές	150	1	9	6,81	1,844
16. συμπεριφέρεστε με αυτοπεποίθηση στην τάξη	148	2	9	7,11	1,735
Valid N (listwise)	142				

Η κλίμακα διαμορφώνεται με τις 3 παρακάτω υποκλίμακες:

ESE = αποτελεσματικότητα στη δέσμευση των μαθητών (effectiveness in student engagement)

EIS = αποτελεσματικότητα σε διδακτικές στρατηγικές (effectiveness in teaching strategies)

ECM = αποτελεσματικότητα στην διαχείριση της τάξης (effectiveness in classroom management)

Οι ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε κάθε υποκλίμακα είναι οι εξής:

Πίνακας 8 – Ερωτήσεις ανά υποκλίμακα του TSES

Υποκλίμακα	Ερωτήσεις
ESE	1, 2, 7, 8, 14, 15, 16
EIS	3, 4, 5, 9, 12
ECM	6, 8, 10, 13

Παρατηρείται πως και στις παραπάνω τρεις υποκλίμακες, οι μέσοι όροι είναι άνω του 6, με την αποτελεσματικότητα σε διδακτικές στρατηγικές να έχει τη μέγιστη μέση τιμή $6,81 \pm 1,47$, ακολουθεί η αποτελεσματικότητα στη δέσμευση των μαθητών με $6,26 \pm 1,47$ και τελικά με ελάχιστη διαφορά προκύπτει η αποτελεσματικότητα στην διαχείριση της τάξης με $6,24 \pm 1,56$.

Πίνακας 9α - Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ESE	148	2,00	8,20	6,2595	1,47052
ECM	146	1,75	8,75	6,2432	1,55806
EIS	142	2,14	8,86	6,8109	1,47204
Valid N (listwise)	142				

Συνολικά, ο μέσος όρος της κλίμακας αυτοαποτελεσματικότητας ανήλθε σε $6,41 \pm 1,56$, επιβεβαιώνοντας τα, άνω του μετρίου, επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων.

Πίνακας 9β - Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
TSES	150	1,00	8,50	6,4123	1,56048
Valid N (listwise)	150				

Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε 3 ανοιχτές ερωτήσεις, όπου στην πρώτη ερώτηση τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν την ικανότητά τους να εμπνέουν και να επηρεάζουν τους μαθητές τους για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Το 21,3% δεν απάντησε, ενώ το 24% την έκρινε ικανοποιητική, το 23,3%

αρκετά καλή, το 17,7% πολύ καλή, το 11,3% καλή, το 1,3% μέτρια και από 0,7% αρκετά ικανοποιητική και πολύ ικανοποιητική.

Πίνακας 10 - 17. Πώς αξιολογείτε την ικανότητά σας να εμπνέετε και να επηρεάζετε τους μαθητές σας για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	32	21,3	21,3	21,3
Αρκετά ικανοποιητική	1	,7	,7	22,0
Αρκετά καλή	35	23,3	23,3	45,3
Ικανοποιητική	36	24,0	24,0	69,3
Καλή	17	11,3	11,3	80,7
Μέτρια	2	1,3	1,3	82,0
Πολύ ικανοποιητική	1	,7	,7	82,7
Πολύ καλή	26	17,7	17,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τα λάθη των μαθητών τους. Κυριάρχησε ο διάλογος, με 26,7% ενώ αναφέρθηκαν και η επανάληψη, η εναλλακτική προσέγγιση, η ανατροφοδότηση, η καθοδήγηση- επεξήγηση, αλλά και η επίπληξη.

Πίνακας 11 - 18. Με ποιον τρόπο αντιμετωπίζετε τα λάθη των μαθητών σας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	28	18,7	18,7	18,7
Ανάλογα και με σύνεση	2	1,3	1,3	20,0
Ανατροφοδότηση συνεχή	2	1,3	1,3	21,3
Ανοχή	2	1,3	1,3	22,7
Αυτοδιόρθωση, εναλλακτική εξήγηση, παράδειγμα.	1	,7	,7	23,3
Εναλλακτική προσέγγιση	6	4,0	4,0	27,3
Ενθαρρύνοντας τους να μάθουν από τα λάθη τους	2	1,3	1,3	28,7
Επανάληψη	2	1,3	1,3	30,0
Επανάληψη και επίπληξη	2	1,3	1,3	31,3
Επεξήγηση	2	1,3	1,3	32,7
Κατανόηση, εξηγήσεις	1	,7	,7	33,3

Με διάλογο	40	26,7	26,7	60,0
Με επανάληψη	1	,7	,7	60,7
Με επιείκεια	2	1,3	1,3	62,0
Με επιείκεια και χαμόγελο	2	1,3	1,3	63,3
Με επίπληξη	2	1,3	1,3	64,7
Με επισήμανση	1	,7	,7	65,3
Με κατανόηση	8	5,3	5,3	70,7
Με κατανόηση και καθοδήγηση	10	6,7	6,7	77,3
Με κατανόηση και υπομονή	2	1,3	1,3	78,7
Με συζήτηση κατανόηση και χιούμορ.	1	,7	,7	79,3
Με συμβουλή και καθοδήγηση	4	2,7	2,7	82,0
Με την επανάληψη και την διόρθωση	2	1,3	1,3	83,3
Με υπομονή	12	8,0	8,0	91,3
Με υπομονή και αγάπη σ αυτό που κάνω	2	1,3	1,3	92,7
Με υπομονή και ενθάρρυνση να ξαναπροσπαθήσουν	2	1,3	1,3	94,0
Με χιούμορ και εναλλαγή ασκήσεων	2	1,3	1,3	95,3
Προς όφελος της διδασκαλίας	2	1,3	1,3	96,7
Τα διορθώνω	2	1,3	1,3	98,0
Τους τα επισημαίνω όχι επικριτικά	1	,7	,7	98,7
Ως ευκαιρία για μάθηση και αλληλεπίδραση.	2	1,3	1,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Στην συνέχεια τέθηκε το ερώτημα σχετικά με την αντιμετώπιση προκλήσεων και τα εμπόδια που συναντούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι περισσότεροι ανταποκρίθηκαν με υπομονή και επιμονή, ενώ αξιοσημείωτη είναι και η αντιμετώπιση ως μέσα αυτοβελτίωσης, καθώς επίσης η συνεργασία και η προσωπική αναζήτηση λύσεων.

Πίνακας 12 - 19. Πώς αντιμετωπίζετε τις προκλήσεις και τα εμπόδια που αντιμετωπίζετε στην εκπαιδευτική διαδικασία;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	34	22,7	22,7	22,7
Δοκιμάζοντας εναλλακτικές μεθόδους.	2	1,3	1,3	24,0
Ενημέρωση - συζήτηση - επιμόρφωση	2	1,3	1,3	25,3
Εξαρτάται από την περίπτωση	4	2,7	2,7	28,0
Η εμπειρία των τόσων χρόνων με βοηθά πολύ	2	1,3	1,3	29,3
Με άγχος	4	2,7	2,7	32,0
Με άγχος και επιμονή	4	2,7	2,7	34,7
Με αισιοδοξία	2	1,3	1,3	36,0
Με διάλογο	2	1,3	1,3	37,3
Με ενημέρωση και βοήθεια	2	1,3	1,3	38,7
Με θάρρος	2	1,3	1,3	40,0
Με κατανόηση και υπομονή	2	1,3	1,3	41,3
Με προσωπική αναζήτηση λύσεων	8	5,3	5,3	46,7
Με υπομονή	28	18,7	18,7	65,3
Με υπομονή και επιμονή	10	6,7	6,7	72,0
Με υπομονή και εργατικότητα	2	1,3	1,3	73,3
Με υπομονή και συζήτηση	2	1,3	1,3	74,7
Με υπομονή και συνεργασία	8	5,3	5,3	80,0
Με χαμόγελο και προσαρμογή.	2	1,3	1,3	81,3
Με χαρά	2	1,3	1,3	82,7
Με ψυχραιμία	2	1,3	1,3	84,0
Πλέον με ηρεμία	2	1,3	1,3	85,3
Σαν κάτι που πρέπει και μπορώ να ξεπεράσω.	2	1,3	1,3	86,7
ως μέσα ανατροφοδότησης για βελτίωση	20	13,3	13,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

4.3 Εργασιακό άγχος

Στην επόμενη ενότητα διερευνήθηκε το εργασιακό άγχος με τους συμμετέχοντες να δηλώνουν τη συμφωνία τους με τις 30 προτάσεις, βάσει μιας 5βαθμης κλίμακας, συνεπώς μέσοι όροι άνω του 3 αντιπροσωπεύουν άγχος άνω του

μετρίου. Εύκολα παρατηρείται πως σε όλες τις δηλώσεις ότι τα αποτελέσματα είναι άνω του μετρίου, κάτι που υποδηλώνει υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους.

Πίνακας 12 - Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Η έλλειψη βοήθειας από το κράτος	150	1	6	3,64	1,416
Ο σεβασμός που δείχνει η κοινωνία στο επάγγελμά μου	148	1	6	3,43	1,448
Η δυσανάλογα μικρή αμοιβή σε σχέση με τη δουλειά μου	148	1	6	3,86	1,373
Η συνεχής αξιολόγηση των μαθητών	148	1	6	3,70	1,275
Η αντιμετώπιση μαθητών με «δύσκολο» χαρακτήρα	148	1	6	3,96	1,172
Το σύστημα προαγωγής (π.χ. περιορισμένες ευκαιρίες)	150	1	6	3,68	1,323
Οι δουλειές πέρα από τα καθήκοντά μου (γραφειοκρατία)	150	1	6	3,65	1,479
Η σοβαρή έλλειψη μέσων και εξοπλισμού	148	1	6	4,11	1,252
Ο πολύς χρόνος που αφιερώνεται σε ορισμένα παιδιά	148	1	6	3,24	1,187
Η επιβολή πειθαρχίας και ο θόρυβος στην τάξη	148	1	6	3,77	1,325
Η μη αναγνώριση της προσφοράς μου από τους γονείς	148	1	6	3,51	1,478
Η επίδραση της εργασίας μου στην προσωπική μου ζωή	150	1	6	3,41	1,494
Η έλλειψη υποστήριξης από γονείς σε θέματα πειθαρχίας	148	1	6	4,07	1,227
Η αξιολόγηση της επίδοσής μου από προϊσταμένους	148	1	6	3,39	1,328
Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη	148	1	6	4,15	1,337
Το μειωμένο ενδιαφέρον ορισμένων μαθητών	148	1	6	3,64	1,241
Η ελλιπής συνεργασία με τους συναδέλφους	148	1	6	3,57	1,202
Ο γενικότερος φόρτος εργασίας	150	1	6	3,65	1,405
Η διαρκής ευθύνη για τους μαθητές	148	1	6	3,85	1,296
Η πιστή τήρηση του προγράμματος	148	1	6	3,46	1,247
Η έλλειψη βοηθητικού προσωπικού	148	1	6	3,73	1,281
Η έλλειψη προόδου ορισμένων μαθητών	148	1	6	3,78	1,098
Η συνεχής λήψη αποφάσεων μέσα στην τάξη	148	1	6	3,26	1,190
Ο ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων	148	1	6	3,03	1,288
Η περίοδος των εξετάσεων	150	1	6	3,44	1,344
Η ανεπαρκής εκπαίδευση για το επάγγελμά μου	148	1	6	3,28	1,443
Η μη συμμετοχή στις αποφάσεις του σχολείου	146	1	6	3,36	1,393
Η ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές ανάγκες	146	1	6	3,73	1,130
Η διαρκής κριτική από τους μαθητές μου	148	1	6	3,08	1,221
Η έλλειψη χρόνου ατομικής ενασχόλησης με μαθητές	150	1	6	3,76	1,191
Valid N (listwise)	144				

Συνολικά, ο μέσος όρος της κλίμακας εργασιακού άγχους ανήλθε σε $3,58 \pm 0,95$, επιβεβαιώνοντας τα, άνω του μετρίου, επίπεδα εργασιακού άγχους των συμμετεχόντων.

Πίνακας 14. Περιγραφικά στατιστικά εργασιακού άγχους

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
QTISE	150	1,00	5,17	3,5827	,95201
Valid N (listwise)	150				

Στο τέλος του συγκεκριμένου μέρους, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε 3 ανοιχτές ερωτήσεις. Αρχικά ερωτήθηκαν για το πώς αντιμετωπίζουν το άγχος που προκαλείται από τις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανέφερε ότι προετοιμάζονται και συζητάνε με συναδέλφους, κάνοντας υπομονή και αναζητώντας τρόπους να είναι ήρεμοι και ψύχραιμοι.

Πίνακας 15 - 31. Πώς αντιμετωπίζετε το άγχος που προκαλείται από τις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	34	22,7	22,7	22,7
Αποφεύγοντας να συζητώ με συναδέλφους που λένε τα ίδια και γκρινιάζουν	2	1,3	1,3	24,0
Δεν υπάρχει κανόνας...	2	1,3	1,3	25,3
Δεν υφίσταται άγχος από τις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας	2	1,3	1,3	26,7
Με αυτοαξιολόγηση της προσπάθειας μου	2	1,3	1,3	28,0
Με εξωδιδακτικές ενασχολήσεις	2	1,3	1,3	29,3
Με ηρεμία	4	2,7	2,7	32,0
Με καταβολή μεγαλύτερη προσπάθειας.	2	1,3	1,3	33,3
Με μεγάλη προσπάθεια	4	2,7	2,7	36,0
Με ξεκούραση	2	1,3	1,3	37,3
Με ξεκούραση και υπομονή.	2	1,3	1,3	38,7
Με όσο το δυνατόν καλύτερη προετοιμασία.	20	13,3	13,3	52,0
Με προσευχή και πεποίθηση ότι το έργο του εκπαιδευτικού είναι λειτουργημα	2	1,3	1,3	53,3
Με την απλούστευση των αναγκών	2	1,3	1,3	54,7
Με υπομονή	12	8,0	8,0	62,7

Με χαμόγελα	2	1,3	1,3	64,0
Με ψυχραιμία	4	2,7	2,7	66,7
Με ψυχραιμία και ενημέρωση	2	1,3	1,3	68,0
μπορώ και το διαχειρίζομαι θέτοντας τα όρια μου	2	1,3	1,3	69,3
Προσπαθώ να μην έχω άγχος και να μη μεταφέρω στο σπίτι τα προβλήματα από την εργασία	2	1,3	1,3	70,7
Προσπαθώντας να ανταπεξέλθω	4	2,7	2,7	73,3
Προσφυγή στο χιούμορ	2	1,3	1,3	74,7
Σε εγρήγορση	2	1,3	1,3	76,0
Συζήτηση με συναδέλφους	22	14,7	14,7	90,7
Συζήτηση με τον εαυτό μου	4	2,7	2,7	93,3
Τεχνικές χαλάρωσης, γυμναστική	8	5,3	5,3	98,7
Ως κινητήρια δύναμη προκειμένου να παραγάγω περισσότερο έργο	2	1,3	1,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Η δεύτερη ερώτηση αφορά την επικοινωνία με τους γονείς ως παράγοντα που διευκολύνει τη δουλειά τους ή τους προσθέτει επιπλέον άγχος. Η πλειοψηφία (70,7%) ανέφερε πως διευκολύνεται το έργο τους, αρκεί να είναι συνεργάσιμοι οι γονείς ενώ το 9,3% ανέφερε ότι τους προσθέτει άγχος.

Πίνακας 16 - 32. Η επικοινωνία με τους γονείς αποτελεί έναν παράγοντα που διευκολύνει τη δουλειά σας ή σας προσθέτει επιπλέον άγχος;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	30	20,0	20,0	20,0
Διευκολύνει	106	70,7	70,7	90,7
Επιπλέον άγχος	14	9,3	9,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Τέλος, τέθηκαν ερωτήματα που σχετίζονται με παράγοντες που θα διευκόλυναν τη δουλειά τους. Από τις δοθείσες απαντήσεις κυριάρχησαν η μικρότερη διδαχθείσα ύλη, η γραμματειακή υποστήριξη, τα μικρότερα τμήματα και η καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή, ενώ αναφέρθηκε και η καλύτερη αμοιβή οι επιμορφώσεις και η καλύτερη συνεργασία με συναδέλφους και γονείς.

Πίνακας 17 - 33. Τι είναι αυτό που θα διευκόλυνε τη δουλειά σας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	30	20,0	20,0	20,0
Απελευθέρωση από εξωδίδακτικό φόρτο	2	1,3	1,3	21,3
Ένα σωστό εγχειρίδιο και βοηθητικό διδακτικό υλικό	2	1,3	1,3	22,7
Επιμόρφωση	6	4,0	4,0	26,7
Η αγάπη μου γι' αυτήν	2	1,3	1,3	28,0
η απουσία ατομικής αξιολόγησης με το τρόπο που εφαρμόζεται σήμερα.	2	1,3	1,3	29,3
Η επαγγελματική ασφάλεια	2	1,3	1,3	30,7
Η επιμόρφωση	2	1,3	1,3	32,0
Η καλή συνεργασία	4	2,7	2,7	34,7
Η κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τους φορείς κοινωνικοποίησης	2	1,3	1,3	36,0
Η μεγαλύτερη αναγνώριση από την κοινωνία	2	1,3	1,3	37,3
Η μείωση της ύλης και των εξετάσεων	2	1,3	1,3	38,7
Η παρουσία ψυχολόγων στο σχολείο που θα συζητούσαν με τους μαθητές και κάποια σεμινάρια όχι θεωρητικά αλλά με συγκεκριμένα παραδείγματα μέσα από την τάξη.	2	1,3	1,3	40,0
Η πλήρης αλλαγή νοοτροπίας γονέων και ορισμένων συναδέλφων	2	1,3	1,3	41,3
Η συνεργασία με τους συναδέλφους και τους διευθυντές	2	1,3	1,3	42,7
Η ύπαρξη βοηθητικού προσωπικού στο σχολείο σε μόνιμη βάση	2	1,3	1,3	44,0
Καλύτερη αμοιβή και καλύτερο επαγγελματικό περιβάλλον	2	1,3	1,3	45,3
Καλύτερη επικοινωνία με γονείς	2	1,3	1,3	46,7
Καλύτερη επικοινωνία με τους γονείς και βελτίωση παροχών από το κράτος	2	1,3	1,3	48,0
Κίνητρα, αύξηση μισθού, εργασιακή σταθερότητα, εξοπλισμός, κλίμα συνεργασίας	2	1,3	1,3	49,3
Λιγότερη ύλη, γραμματειακή υποστήριξη, λιγότερα παιδιά ανά τμήμα, καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή	50	33,3	33,3	82,7

Μεγαλύτερη κατανόηση από κράτος και γονείς ως προς τη δυσκολία του επαγγέλματος οπότε και περισσότερα εφόδια ώστε να γίνεται η δουλειά αυτή πιο εύκολη!	2	1,3	1,3	84,0
Μικρότερα τμήματα και πιο αυστηρές ποινές σε περιπτώσεις παραβατικής συμπεριφοράς	2	1,3	1,3	85,3
Μικρότερος αριθμός μαθητών. Υποδομές, δραστηριότητες εκτός τυπικού προγράμματος.	2	1,3	1,3	86,7
Να δίνονται άδειες για τις επιμορφώσεις. Να υπάρχουν καθηγητές που αντικαθιστάς τους εκπαιδευτικούς όταν απουσιάζουν.	2	1,3	1,3	88,0
Οργανωμένες συνεδρίες διαλόγου με τα μέλη της σχολικής κοινότητας, άδειες τύπου sabbatical, σταθερό εκπαιδευτικό πλαίσιο.	2	1,3	1,3	89,3
Ορθολογισμός του εκπαιδευτικού συστήματος και βελτίωση μισθού	2	1,3	1,3	90,7
Ουσιαστική υποστήριξη και περισσότερη αγάπη προς τους φοιτητές από τις οικογένειες τους	2	1,3	1,3	92,0
Παροχή μέσων, συνεργασία με γονείς	2	1,3	1,3	93,3
Περισσότερη ενημέρωση για τις διαδικασίες που ακολουθούνται στα σχολεία πέραν του διδακτικού έργου.	2	1,3	1,3	94,7
Ρεαλιστικότερες απαιτήσεις απ' τους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας	2	1,3	1,3	96,0
Συνεργασία με γονείς και συναδέλφους	2	1,3	1,3	97,3
Συνεχής επιμόρφωση σε θέματα διδακτικής του αντικείμενου και παιδαγωγικής	2	1,3	1,3	98,7
Τα τμήματα με μικρό αριθμό παιδιών.	2	1,3	1,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

4.4 Επαγωγική ανάλυση

Η πιθανή σχέση μεταξύ εργασιακού άγχους και αυτοαποτελεσματικότητας διερευνήθηκε με την επαγωγική ανάλυση προκειμένου να απαντηθεί με επιστημονική επάρκεια το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε αρχικά κατά την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Ο έλεγχος συσχέτισης πραγματοποιήθηκε με το τεστ Pearson Correlation μεταξύ των μέσων όρων των κλιμάκων TSES και QTISE, δεδομένου πως και οι δύο κλίμακες είναι αριθμητικές. Από τα αποτελέσματα διαφαίνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική ($\text{sig}=0.02<0.05$), θετική αλλά ασθενής ($r=0,249$) σχέση μεταξύ

των δύο μεταβλητών κάτι που σημαίνει πως υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους.

Πίνακας 18

		TSES
QTISE	Pearson Correlation	,249**
	Sig. (2-tailed)	,002
	N	150

Κεφάλαιο 5. Συζήτηση - συμπεράσματα

Κατά την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας εξετάστηκαν και διερευνήθηκαν οι εργασιακοί στρεσογόνοι παράγοντες και ορισμένες μέτριες μεταβλητές (αυτοαποτελεσματικότητα και σχολικοί πόροι αντιμετώπισης) στη διδασκαλία. Στις κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν προέκυψε καλή εσωτερική συνέπεια και κατάλληλη κατασκευαστική εγκυρότητα. Εξετάστηκαν διάφορες σχέσεις σε μια μειωμένη και προσαρμοσμένη έκδοση του μοντέλου Blase (1982), καθώς το συγκεκριμένο μοντέλο χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να εξηγηθεί το άγχος και η εξουθένωση των εκπαιδευτικών σε αντίθεση με άλλες πιο κλινικές ή βιοψυχολογικές προσεγγίσεις.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε προηγούμενη έρευνα είχαν εντοπιστεί διαφορετικοί επαγγελματικοί στρεσογόνοι παράγοντες στο διδακτικό περιβάλλον (Manthei, Gilmore, Tuck, & Adair, 1996·Pithers & Fogarty, 1995·Pithers & Soden, 1998) βάσει αυτού που ο εκπαιδευτικός θεωρεί στρεσογόνο για τον εαυτό του, χωρίς καμία συνεκτική οργάνωση.

Το πρώτο εύρημα της παρούσας έρευνας ήταν τα άνω του μετρίου επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί έκριναν επαρκή την ικανότητά τους να εμπνέουν και να επηρεάζουν τους μαθητές τους για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Δήλωσαν επίσης, πως ανταποκρίνονται σε προκλήσεις και εμπόδια με υπομονή, επιμονή, συνεργασία και με προσωπική αναζήτηση λύσεων και αντιμετωπίζουν τα λάθη των μαθητών τους με διάλογο, επανάληψη, εναλλακτική προσέγγιση, ανατροφοδότηση, καθοδήγηση-επεξήγηση, αλλά και επίπληξη. Τα ευρήματα αυτά είναι ιδιαίτερα σημαντικά, καθώς οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι πιο ανοιχτοί σε νέες ιδέες και νέες μεθόδους διδασκαλίας. Επιδεικνύουν μεγαλύτερο επίπεδο προγραμματισμού και οργάνωσης, είναι πιο επικοινωνητικοί στην αντιμετώπιση των λαθών των μαθητών τους και είναι πιο επίμονοι απέναντι στη δυσκολία (Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998).

Ακολούθως βρέθηκαν σημαντικά επίπεδα άγχους, κάτι που έχει επισημανθεί από προγενέστερες μελέτες και έχει αποδειχθεί πως αποτελεί σημαντικό παράγοντα επίδρασης στην εργασία τους. Συγκεκριμένα, οι King και Peart (1992) διαπίστωσαν ότι το 66% των εκπαιδευτικών είχαν σκεφτεί σθεναρά να εγκαταλείψουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού που είναι αποτέλεσμα άγχους, οι Schaufeli και Enzmann (1998)

διαπίστωσαν ότι το επίπεδο συναισθηματικής κόπωσης είναι υψηλό μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Εξετάζοντας τις ανοικτού τύπου ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα σχετικά με το εργασιακό άγχος, προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα. Οι συμμετέχοντες ανέδειξαν ότι αντιμετωπίζουν το άγχος που προκύπτει από τις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας με συνειδητή προετοιμασία και διαλόγους με τους συναδέλφους τους. Συγκεκριμένα, έκαναν λόγο για τη χρήση της διαδικασίας της προετοιμασίας και της συζήτησης ως στρατηγικές για την αντιμετώπιση του άγχους, επιδεικνύοντας έτσι κατανόηση των απαιτήσεων της επαγγελματικής τους σφαίρας.

Επιπλέον, αναφέρθηκαν στην ανάγκη υπομονής και της εξεύρεσης τρόπων για τη διατήρηση της ψυχραιμίας τους. Αυτή η προσέγγιση τονίζει τη σημασία της συναισθηματικής αυτοδιαχείρισης ως μέσο για την αντιμετώπιση των πιέσεων που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Πέραν τούτου, οι εκπαιδευτικοί έθεσαν υπόψη παράγοντες που, εφόσον βελτιωθούν, θα διευκόλυναν την εργασία τους. Ανάμεσα σε αυτούς περιλαμβάνονται η μείωση της διδαχθείσας ύλης, η παροχή αποτελεσματικής γραμματειακής υποστήριξης, η δημιουργία μικρότερων τμημάτων και η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής. Αυτοί οι παράγοντες αντικατοπτρίζουν τη σημασία της επαρκούς υποδομής και υποστήριξης για την ομαλή εξέλιξη του εκπαιδευτικού έργου. Ακόμη, εκφράστηκε η ανάγκη για βελτίωση των συνθηκών εργασίας μέσω καλύτερης αμοιβής, συστηματικών επιμορφώσεων και ενίσχυσης της συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων και γονέων πράγμα που μεταξύ άλλων, υπογραμμίζει την ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη.

Επιπρόσθετα, στην παρούσα μελέτη εξετάστηκε, η σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των καθηγητών και του επαγγελματικού άγχους. Για το σκοπό αυτό, η σχέση μεταξύ αυτών των μεταβλητών εκτιμήθηκε αρχικά με ανάλυση συσχέτισης και βρέθηκε σημαντική, αρνητική και μέτρια συσχέτιση. Μετά τον έλεγχο για την ύπαρξη της σχέσης, παρουσιάστηκε η ανάλυση παλινδρόμησης. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης έδειξαν ότι τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προέβλεψαν θετικά τα επίπεδα εργασιακού τους άγχους. Με άλλα λόγια, οι καθηγητές με χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας βίωσαν λιγότερο άγχος από τους συναδέλφους τους με υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τα παραπάνω δίστανται οι επιστημονικές απόψεις σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες, που βρήκαν αρνητική επίδραση. Συγκεκριμένα, προηγούμενες εργασίες (Chan, 1998, 2002· van Dick & Wagner, 2001) διαπίστωσαν ότι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας και πιο εύκολη πρόσβαση σε σχολικούς πόρους αντιμετώπισης (σχολικό εξοπλισμό, διδακτικά εφόδια και εξειδικευμένο προσωπικό για υποστήριξη μαθητών, όπως ως ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, δάσκαλοι ειδικοί σε πόρους κ.λπ.) ανέφεραν λιγότερο άγχος από τους εκπαιδευτικούς με χαμηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας και λιγότερους πόρους αντιμετώπισης, και αντίστροφα. Επιπλέον, ο Blase (1982) υποστηρίζει, «Όταν οι πόροι αντιμετώπισης του δασκάλου είναι ανεπαρκείς για να ξεπεραστούν οι επιπτώσεις των στρεσογόνων παραγόντων, προκύπτει το υπολειπόμενο άγχος». «Η έλλειψη αυτών των πόρων προδιαθέτει τους εκπαιδευτικούς να κάνουν δυσμενείς αξιολογήσεις άγχους και να αντιμετωπίζουν άσχημα το άγχος» (Achwarzer & Greenglass, 1999, σ. 241).

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Skaalvik & Skaalvik (2009) υποστήριξε ότι οι διαστάσεις εξάντλησης και αποπροσωποποίησης του εργασιακού άγχους έχουν αρνητική σχέση με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, κάτι που δεν είναι σύμφωνο με την τρέχουσα μελέτη. Ομοίως, οι Karahan & Balat (2011) βρήκαν μια αρνητική σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και του εργασιακού άγχους για τους καθηγητές σε ιδιωτικά σχολεία. Όταν αυτό το εύρημα αξιολογείται σε σχέση με αυτά της παρούσας μελέτης, μπορεί να υποστηριχθεί ότι το χαμηλό επίπεδο αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχει αρνητική επίδραση στους εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα από το αν εργάζονται σε κρατικά ή ιδιωτικά σχολεία. Η μελέτη των Schwarzer & Hallum (2008) για Γερμανούς και Σύριους καθηγητές έχει επίσης υποβάλει μια αρνητική σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και του εργασιακού άγχους. Συνεπώς η σχέση αυτή είναι ένα διαπολιτισμικό φαινόμενο. Όταν εξετάζονται τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συναρτήσει αυτών που εξετάζονται εδώ, προκύπτει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι μια σημαντική μεταβλητή που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη από τους εκπαιδευτικούς και όλα τα εμπλεκόμενα μέρη που έχουν ρόλο στην εκπαιδευτική διοίκηση.

Εάν η σχέση μεταξύ του εργασιακού άγχους και των μεταβλητών που σχετίζονται με την απόδοση, όπως η πρόθεση παραίτησης από την εργασία, ο κύκλος εργασιών, η απουσία, η ικανοποίηση από την εργασία (Maslach et al., 2001) και τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, προκύπτει ότι η αύξηση της

αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για πιο αποτελεσματικά σχολεία. Σύμφωνα με τον Hoy (2000), τρεις κύριοι παράγοντες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Ο πρώτος από αυτούς τους παράγοντες είναι οι θετικές διδακτικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών ιδιαίτερα στην αρχή της σταδιοδρομίας τους. Ο δεύτερος παράγοντας είναι η παρατήρηση αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών από άλλους εκπαιδευτικούς. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να προκύψει σε λιγότερο έμπειρους καθηγητές ένα αίσθημα «αν μπορεί να το κάνει, μπορώ και εγώ να το κάνω». Ο τελευταίος παράγοντας περιλαμβάνει το να πείθονται οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους ή την πιθανή αποτελεσματικότητά τους, δίνοντας θετική ανατροφοδότηση για αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές και ασκώντας εποικοδομητική κριτική στις αναποτελεσματικές πρακτικές. Προσεγγίζοντας το θέμα της αύξησης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών από αυτή την άποψη, ο Bolat (2011) ισχυρίζεται ότι ο ρόλος των θετικών εμπειριών είναι κρίσιμος. Για να επιτευχθεί αυτό, θα πρέπει να παρέχονται στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες να αυξήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, να εφαρμόσουν τις ευθύνες τους και να αντιμετωπίσουν τα εμπόδια σε αυτή τη διαδικασία. Θα πρέπει επίσης να τους παρέχεται η δυνατότητα να ανταμείβονται ανάλογα με τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους. Οι διοικήσεις των σχολείων και λοιποί ενδιαφερόμενοι φορείς στην εκπαιδευτική διοίκηση, όπως το Υπουργείο Παιδείας κ.α., θα πρέπει να καταβάλουν προσπάθειες προκειμένου να αυξηθούν τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω. Έτσι λοιπόν, οι ενέργειες που μπορούν να γίνουν προς αυτήν την κατεύθυνση περιλαμβάνουν κατάρτιση στην εργασία ή στην υπηρεσία για την αύξηση της ικανότητας των εκπαιδευτικών, την πρόκληση του αισθήματος υποστήριξης από την πλευρά των εκπαιδευτικών κ.α.

Αν και η παρούσα έρευνα εξέτασε την σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και του εργασιακού άγχους, το ερώτημα ποιες μέθοδοι μπορούν να συμβάλουν στην αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δεν ήταν στο πεδίο εφαρμογής της. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει επίδραση στην επιτυχία, τη στάση και τις συμπεριφορές των μαθητών εκτός από την απόδοση των εκπαιδευτικών (Tschannen-Moren & Hoy, 2001), η επανεξέταση του τρόπου αύξησης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και η διασφάλιση της συνέχειάς της φαίνεται πολύ σημαντικό ερευνητικό πεδίο. Η εύρεση μεταβλητών και παραγόντων

που σχετίζονται με την αυτοαποτελεσματικότητα που συμβάλλουν στη συνέχειά της απαιτεί τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων μέσω τεχνικών όπως η συνέντευξη, η παρατήρηση μαζί με τεχνικές ποσοτικής συλλογής δεδομένων όταν είναι απαραίτητο. Για να εξαχθούν πιο γενικά συμπεράσματα, θα πρέπει να πραγματοποιηθούν περισσότερες μελέτες με δείγματα τόσο ποσοτικά υψηλότερα όσο και ποιοτικά διαφορετικά.

Τα αποτελέσματα της έρευνας καθιστούν επίσης επιτακτική την ανάγκη εφαρμογής μέτρων αντιμετώπισης των αγχογόνων καταστάσεων, τα οποία θα πρέπει να αποτελούν μέρος της εκπαίδευσης. Αρχικά, είναι σημαντικό κάθε εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τις δικές του δυνατότητες και αδυναμίες έτσι ώστε να εφαρμόζει τη διδακτική του πρακτική ανάλογα. Αυτός είναι ένας παράγοντας που θα μείωνε αρκετά το άγχος που προκαλείται από την διδασκαλία.

Επίσης, η θετική σχέση και επικοινωνία με τους μαθητές μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός θετικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Η ενθάρρυνση της συμμετοχής των μαθητών και η διαμόρφωση ενός κλίματος σεβασμού και συνεργασίας, μπορεί να δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης ενισχύοντας κατά αυτό τον τρόπο την άνεση και μειώνοντας το άγχος. Ακόμη, η ύπαρξη θετικής σχέσης ανάμεσα στους καθηγητές και τους μαθητές επιτρέπει στους μαθητές να επικοινωνούν ανοικτά τις δυσκολίες τους, πράγμα που συμβάλλει στο να διαχειρίζονται οι καθηγητές αποτελεσματικότερα τα προβλήματα.

Όσον αφορά τον φόρτο εργασίας και τις πιέσεις χρόνου θα βοηθούσε σημαντικά η εκμάθηση δεξιοτήτων αποτελεσματικής διαχείρισης του χρόνου, η οποία μπορεί να ελαχιστοποιήσει το άγχος. Αυτό είναι δυνατό να επιτευχθεί μέσω της ανάπτυξης συστημάτων προτεραιότητας και της χρήσης ημερολογίων για προγραμματισμό έτσι ώστε να υπάρχει η προοπτική επίλυσης προβλημάτων.

Βιβλιογραφία

- Abel, M.H. and Sewell, J. (1999), “Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers”, *The Journal of Educational Research*, Vol. 92 No. 5, pp. 287-293.
- Achwarzer, R., & Greenglass, E. (1999). Teacher burnout from social-cognitive perspective: A theoretical position paper. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 238–246). New York: Cambridge University Press.
- Aftab, M. and Khatoun, T. (2012). Demographic Differences and Occupational Stress of Secondary School Teachers, *European Scientific Journal* March Edition Vol. 8, No.5 ISSN: 1857 – 7881 (Print) E - ISSN 1857- 7431.
- Agho, A. O., Mueller, C. W., & Price, J. L. (1993). Determinants of employee job satisfaction: An empirical test of a causal model. *Human Relations*, 46, 1007-1027.
- Allisey, A. F., Noblet, A. J., Lamontagne, A. D., & Houdmont, J. (2014). Testing a model of officer intentions to quit: The mediating effects of job stress and job satisfaction. *Criminal Justice and Behavior*, 41, 751-771.
- Andreou E, Alexopoulos EC, Lionis C, et al. Perceived Stress Scale: reliability and validity study in Greece. *Int J Environ Res Public Health*. 2011;8(8):3287–3298.
- Antoniou, A.-S. Polychroni, F. & Vlachakis, A.-N. (2006). Gender & age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 7, 682-690.
- Armstrong, G. S., & Griffin, M. L. (2004). Does the job matter? Comparing correlates of stress among treatment and correctional staff in prisons. *Journal of Criminal Justice*, 32, 577-592.
- Avanzi, L., Miglioretti, M., Velasco, V., Balducci, C., Vecchio, L., Fraccaroli, F., & Skaalvik, E. M. (2013). Cross-validation of the Norwegian teacher's self-efficacy scale (NTSES). *Teaching and Teacher Education*, 31, 69-78.
- Azizi Yahaya & Nik Diana Hartika Binti Nik Husain. (2009). *Stress level and its influencing factors among secondary school teachers in Johor, Melaka, Negeri Sembilan and Selangor*. Skudai: Universiti Teknologi Malaysia.
- Bachkirova, T. (2006). Teacher stress and personal values: An exploratory study. *School psychology international*, 26(3), 340-352. <https://doi.org/10.1177/0143034305055978>

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol. Rev.* 84, 191–215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). “Self-efficacy” in *Encyclopedia of Human Behaviour*. (Ed.) V. S. Ramachandran (New York: Academic Press). 71–81.
- Bandura, A. (1995), *Self-Efficacy in Changing Societies*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. F. Feeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In T. Urdan & F. Pajares (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 307–337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bardi, A., and Schwartz, S. H. (2003). Values and behavior: strength and structure of relations. *Pers. Soc. Psychol. Bull.* 29, 1207–1220. doi: 10.1177/0146167203254602
- Barnabé, C. & Burns, M. (1994). Teachers’ job characteristics and motivation. *Educational Research*, 36(2), 171-185.
- Barni, D., Russo, C., and Danioni, F. (2018). Teachers’ values as predictors of classroom management styles: a relative weight analysis. *Front. Psychol.* 9:1970. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01970
- Barni, D., Vieno, A., Roccato, M., and Russo, S. (2016). Basic personal values, the country’s crime rate and the fear of crime. *Soc. Indic. Res.* 129, 1057–1074. doi: 10.1007/s11205-015-1161-9
- Bernuzzi, C., Setti, I., Maffoni, M., and Sommovigo, V. (2021). *From Moral Distress to Burnout Through Work-family Conflict: the Protective Role of Resilience and Positive Refocusing*. United Kingdom: Taylor & Francis. doi: 10.1080/10508422.2021.1955682
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational psychology*, 26(4), 519-539.
- Blase, J. J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18, 93–113.
- Blase, J., Blase, J., & Du, F. (2008). The mistreated teacher: A national study. *Journal of Educational Administration*, 46(3), 263-301.
- Bolat, O. İ. (2011). Öz Yeterlilik ve Tükenmişlik İlişkisi: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 11(2), 255-266.

- Borg, M.G. (1990) Occupational stress in British educational settings: a review, *Educational Psychology*, 10, pp. 103-126.
- Borg, M.G. and Falzon, J.M. (1989), "Primary school teachers' perception of pupils' undesirable behaviours", *Educational Studies*, Vol. 15 No. 3, pp. 251-260.
- Boyle, G.J., Borg, M.G., Falzon, J.M. and Baglioni, A.J. (1995), "A structural model of the dimensions of teacher stress", *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 65 No. 1, pp. 49-67.
- Brough, P., & Williams, J. (2007). Managing occupational stress in a high-risk industry: Measuring the job demands of correctional officers. *Criminal Justice and Behavior*, 34, 555-567.
- Brown, S. W. (2005). Emily and Rebecca: A tale of two teachers. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 21(6), 637-648.
- Capone, V., and Petrillo, G. (2018). Mental health in teachers: relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression. *Curr. Psychol.* 39, 1757–1766. doi: 10.1007/s12144-018-9878-7
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821–832.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490.
- Castle, T. L., & Martin, J. S. (2006). Occupational hazard: Predictors of stress among jail correctional officers. *American Journal of Criminal Justice*, 31, 65-80.
- Çelikkaleli, Ö. (2011). Yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin tükenmişlik ve mesleki yetkinliklerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4): 38-53.
- Chaly, P.E. & Anand, S.P.J. (2014). Evaluation of Occupational Stress among Software Professionals and School Teachers in Trivandrum, *IJMDS*, July Volume: 3 Issue: 2.
- Chan, A., Chen, K., & Chong, E. (2010). Work Stress of Teachers from Primary and Secondary Schools in Hong Kong. *Lecture Notes in Engineering and Computer Science*. 2182.
- Chan, D. W. (1998). Stress, coping strategies and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35, 145–163.

- Chan, D. W. (2002). Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Educational Psychology, 22*, 557–569.
- Chaplain, R. (2008), “Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England”, *Educational Psychology*, Vol. 28 No. 2, pp. 195-209.
- Cherniss, C. (1980). *Staff Burnout: job Stress in the Human Service*. Beverly Hills: Sage.
- Clark, E.H. (1980) An analysis of occupational stress factors as perceived by public school teachers, unpublished PhD thesis, Auburn University.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189-1204.
- Costa, P. T., and McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Cox, S., Parmer, T., Tourkin, S., Warner, T., & Lyter, D. M. (2007). *Documentation for the 2004-2005 teacher follow-up survey (NCES 2007-349)*. U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Cullen, F. T., Link, B. G., Wolfe, N. T., & Frank, J. (1985). The social dimensions of correctional officer stress. *Justice Quarterly, 2*, 505-533.
- Danioni, F., and Barni, D. (2017). The relations between adolescents’ personal values and prosocial and antisocial behaviours in team sports. *Int. J. Sport Exerc. Psychol.* doi: 10.1080/1612197X.2017.1367951
- De Nobile, J.J. and McCormick, J. (2006). Job satisfaction and occupational stress in Catholic primary schools: implications for school leadership, *Leading and Managing*, Vol. 13 No. 1, pp. 31-41.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY: Plenum.
- Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2011). The job demands-resources model: Challenges for future research. *SA Journal of Industrial Psychology, 37*(2), 1-9.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*, 499-512.

- Djigić, G., Stojiljković, S., and Dosković, M. (2014). Basic personality dimensions and teachers' self-efficacy. *Proc. Soc. Behav. Sci.* 112, 593–602. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1206
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Berg, J. K., Pas, E. T., Becker, K. D., Musci, R., et al (2016). How Do School–Based Prevention Programs Impact Teachers? Findings from a Randomized Trial of an Integrated Classroom Management and Social–Emotional Program. *Prev. Sci.* 17, 325–337. doi: 10.1007/s11121-015-0618-z
- Dr.A. Dunstan Rajikumar and S.Suganya (2016) job stress among teaching faculty –a review. *International journal of applied engineering research*, volume 11, no 2, pp- 1322-1324.
- Dr.Partap Singh, Sangeetha Rani (2015), Work stress among college teachers in self – financing college. An explorative study. *International journal of innovation in engineering and technology (IJJET)*, volume 5, issue 2, pp 443- 448.
- Ekundayo, H. T., & Kolawole, A. O. (2013). Stress among Secondary School Teachers in Ekiti State, Nigeria. *Journal of Educational and Social Research*, 3(2), 311- 315.
- Fackler, S., & Malmberg, L.-E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185–195.
- Fathi, J., Greenier, V., and Derakhshan, A. (2021). Self-efficacy, reflection, and burnout among Iranian EFL teachers: the mediating role of emotion regulation. *Iran. J. Lang. Teach. Res.* 9, 13–37. doi: 10.30466/IJLTR.2021.121043
- Fazura, Mohd. Noor (2012). *Faktor-Faktor Penentu Stres Dalam Kalangan Guru-Guru:Kajian Di Sekolah Rendah Mubaligh Di Kuala Lumpur*. Kuala Lumpur: Open University of Malaysia.
- Fimian MJ. Note on reliability of the Teacher Stress Inventory. *Psychol Rep.* 1986;59(1):275–278.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218-226. doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218
- French, J. R. P., Caplan, R. D. & Harrison, R. V. (1982). *The mechanisms of job stress and strain*, Chichester, UK, Wiley.
- Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(5), 624-640.

- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.
- Gmelch, W.H. (2017). *Dimensions of stress among university faculty: factor analytic results from a national study*. Springer, research in higher education, volume 24, no 3, pp-266-286.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13.
- Gold, B., Hellermann, C., & Holodynski, M. (2017). Effekte videobasierter Trainings zur Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen über Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(1), 115–136.
- Gordon, J. A., Proulx, B., & Grant, P. H. (2013). Trepidation among the “keepers”: Gendered perceptions of fear and risk victimization among correctional officers. *American Journal of Criminal Justice*, 38, 245-265.
- Gorsuch, R.L. (1983) *Factor Analysis* (Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum).
- Grandey, A. A., and Cropanzano, R. (1999). The Conservation of Resources Model Applied to Work-Family Conflict and Strain. *J. Vocat. Behav.* 54, 350–370. doi: 10.1006/jvbe.1998.1666
- Grebennikov, L., & Wiggins, M. (2006). Psychological effects of classroom noise on early childhood teachers. *The Australian educational researcher*, 33(3), 35-53. <https://doi.org/10.1007/BF03216841>
- Greenglass, E.R. and Burke, R.J. (2003), “Teacher stress”, in Dollard, M.F. and Winefield, A.H. (Eds), *Occupational Stress in the Service Professions*, Taylor and Francis, New York, NY, pp. 213-236.
- Griffin, M. L. (2001). Job satisfaction among detention officers: Assessing the relative contribution of organizational climate variables. *Journal of Criminal Justice*, 29, 219-232.
- Griffin, M. L. (2006). Gender and stress: A comparative assessment of sources of stress among correctional officers. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 22, 4-25.

- Grossi, E. L., & Berg, B. L. (1991). Stress and job satisfaction among correctional officers: An unexpected finding. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 35, 73-81.
- Hakanen, J. J., & Schaufeli, W. B. (2012). Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal of Affective Disorders*, 141, 415-424.
- Hall, E., Woodhouse, D.A., & Wooster, A.D. (1988) Reducing teacher stress, *British Journal of In-Service Education*, 14, pp. 72-74, 80.
- Hall, N. C., Lee, S. Y., and Rahimi, S. (2019). Self-efficacy, procrastination, and burnout in post-secondary faculty: an international longitudinal analysis. *PLoS One* 14:e0226716. doi: 10.1371/journal.pone.0226716
- Hasan, A. (2014). A study of occupational stress of primary school teachers. *Educationia Confab*, 3(4), 11-19.
- Hassan, S. (2013). The importance of role clarification in workgroups: Effects on perceived role clarity, work satisfaction, and turnover rates. *Public Administration Review*, 73, 716-725.
- Henson, R. K. (2001). *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Exchange, College Station, TX.
- Higgins, G. E., Tewksbury, R., & Denney, A. S. (2013). Validating a measure of work stress for correctional staff: A structural equation modeling approach. *Criminal Justice Policy Review*, 24, 338-352.
- Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, 6, 307-324.
- Hobfoll, S. E., and Freedy, J. (2018). Conservation of Resources: a General Stress Theory Applied to Burnout. *Professional Burnout: recent Developments in Theory and Research*. United Kingdom: CRC Press. 115–129.
- Hoy, A. W. (2000) Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans.
- Ioannou, I & Kyriakides, L. (2007). *Structuring a model for the determinants of vocational teacher burnout*. Department of Education, University of Cyprus.

- Jepson, E. and Forrest, S. (2006), Individual contributory factors in teacher stress: the role of achievement striving and occupational commitment, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 76 No. 1, pp. 183-197.
- Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 183-197. <https://doi.org/10.1348/000709905X37299>
- Jeyaraj, S. S. (2013). Occupational stress among the teachers of the higher secondary schools in Madurai district, Tamil Nadu. *Journal of Business and Management*, 7(95), 63-76.
- Jeyaraj, S.S. (2013). Occupational Stress among the Teachers of the Higher Secondary Schools in Madurai District, Tamil Nadu, *IOSR Journal of Business and Management (IOSR- JBM)* E-ISSN: 2278-487X. Volume 7, Issue 5 Jan. - Feb, PP 63-76
- Johari, H., & Noornazifah, M.S. (2010). *Kajian terhadap stress dalam kalangan guru sekolah rendah di Zon Permas Jaya, Johor*. Skudai: Universiti Teknologi Malaysia.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K., The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review, *Psychological Bulletin*, 127, 3, 2001, p. 376.
- Kamaruzaman. (2007). Work Stress Among Secondary School Teachers. *Journal of Humanities* Bil.10, 2007. Faculty of Cognitive Sciences and Human Development. Sultan Idris Education University.
- Karahan, Ş. & Balat, G.U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1-14.
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.
- Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy belief. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 342-350.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Har Chong, W., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., et al (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemp. Educ. Psychol.* 34, 67–76. doi: 10.1016/j.cedpsych.2008.08.001

- Klusmann, U., Richter, D., and Lüdtkke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: evidence from a large-scale assessment study. *J. Educ. Psychol.* 108:1193. doi: 10.1037/edu0000125
- Koivula, N. (2008). *Basic Human Values in the Workplace*. Helsinki: University of Helsinki.
- Kokkinos, C.M. (2007), "Job stressors, personality and burnout in primary school teachers", *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 77 No. 1, pp. 229-243.
- Kourmoussi N, Darviri C, Varvogli L, Alexopoulos EC. Teacher Stress Inventory: validation of the Greek version and perceived stress levels among 3,447 educators. *Psychol Res Behav Manag.* 2015 Mar 6;8:81-8. doi: 10.2147/PRBM.S74752. PMID: 25834469; PMCID: PMC4358647.
- Kovess-Masfety, V., Rios-Seidel, C., and Sevilla-Dedieu, C. (2007). Teachers' mental health and teaching levels. *Teach. Teach. Educ.* 23, 1177-1192. doi: 10.1016/j.tate.2006.07.015
- Kumar, D & Deo, J.M. (2011). Stress and work life of college teachers, *Journal of the Indian Academy Of Applied Psychology*, February, Vol.37, PP. 78-85
- Kyriacou, C. & Kunc, R., (2007). Beginning teachers' expectation of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1246-1257.
- Kyriacou, C. (1987) Teacher stress and burnout: an international review, *Educational Research*, 29, pp. 146-152.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Lai, Y.-L., Wang, H.-M., & Kellar, M. (2012). Workplace violence in correctional institutions in Taiwan: A study of correctional officers' perceptions. *International Journal of Comparative and Applied Criminal Justice*, 36, 1-23.
- Lambert, E. G., & Hogan, N. L. (2009). The importance of job satisfaction and organizational commitment in shaping turnover intent. *Criminal Justice Review*, 34, 96-118.
- Lambert, E. G., Hogan, N. L., Barton, S., & Clarke, A. (2002). The impact of instrumental communication and integration on correctional staff. *The Justice Professional*, 15, 181-193.
- Lambert, E. G., Hogan, N. L., Paoline, E. A., & Stevenson, M. T. (2008). I want to know and I want to be part of it: The impact of instrumental communication and integration on private prison staff. *Journal of Applied Security Research*, 3, 205-229.

- Lambert, E. G., Minor, K. I., Wells, J. B., & Hogan, N. L. (2016). Social support's relationship to correctional staff job stress, job involvement, job satisfaction, and organizational commitment. *The Social Science Journal*, 53, 22-32.
- Lambert, R., O'Donnell, M., Kusherman, J., & McCarthy, C. J. (2006). Teacher stress and classroom structural characteristics in preschool settings. In R. Lambert & C. McCarthy (Eds.), *Understanding teacher stress in an age of accountability* (pp. 105-120). Greenwich, CT: Information Age.
- Lassen, R. M., and Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: a meta-analysis. *Educ. Res. Rev.* 12, 59–76. doi: 10.1016/j.edurev.2014.06.001
- Laughlin, A. (1984) Teacher stress in an Australian setting: the role of biographical mediators, *Educational Studies*, 10, pp. 7-22.
- Lazuras, L. (2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece. *British Journal of Special Education*, 33(4), 204-209. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00440.x>
- Liu, S. and Onwuegbuzie, A.J. (2012), "Chinese teachers' work stress and their turnover intention", *International Journal of Educational Research*, Vol. 53 No. 1, pp. 160-170.
- Liu, X.S. and Ramsey, J. (2008), "Teachers' job satisfaction: analyses of the teacher follow-up survey in the United States for 2000–2001", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 24 No. 5, pp. 1173-1184.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717. doi.org/10.1037/0003-066X
- Lodico, M.G., Spaulding, D.T. & Voegtle, K.H. (2006). *Methods in Educational Research*. John Wiley & Sons, San Fransisco.
- Madigan, D. J., and Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *Int. J. Educ. Res.* 105:12. doi: 10.1016/j.ijer.2020.101714
- Manthei, R., Gilmore, A., Tuck, B., & Adair, V. (1996). Teacher stress in intermediate school. *Educational Research*, 38, 3–19.
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Parker, P. D., Murayama, K., Guo, J., Dicke, T., & Arens, A. K. (2018). The murky distinction between self-concept and self-efficacy: Beware of lurking jingle-jangle fallacies. *Journal of Educational Psychology*, 111(2), 331–353.

- Maslach, C. (1998), "A multidimensional theory of burnout", *Theories of Organizational Stress*, pp. 68-85.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52: 397-422.
- Mauno, S., Kinnunen, U., & Ruokolainen, M. (2006). Exploring work- and organization-based resources as moderators between work-family conflict, well-being, and job attitudes. *Work & Stress*, 20, 210-233.
- Morris, D. B. & Usher, E. L. (2011). Developing teaching self-efficacy in research institutions: A study of award-winning professors. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 232-245.
- Motallebzadeh, K., Ashraf, H., & Yazdi, M. T. (2014). On the relationship between Iranian EFL teachers' burnout and self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 98, 1255-1262.
- Muntele, D., Curelaru, V., Arhiri, L., Gherman, M.-A. & Diac, G. (2014). *Teachers' Occupational Stress Questionnaire: Psychometric Properties*. 60. 131-140.
- Okebukola, P.A. & Jegede, O.J. (1989) Determinants of occupational stress among teachers in Nigeria, *Educational Studies*, 15, pp. 23-36.
- Ouellette, R. R., Frazier, S. L., Shernoff, E. S., Cappella, E., Mehta, T. G., Maríñez-Lora, A., et al (2018). Teacher Job Stress and Satisfaction in Urban Schools: disentangling Individual-, Classroom-, and Organizational-Level Influences. *Behav. Ther.* 49, 494–508. doi: 10.1016/j.beth.2017.11.011
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578.
- Pajares, F. (2021). Self-efficacy beliefs in academic settings: A review of the literature. *International Journal of Educational Research*. doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101839.
- Pal, S. (2011). Job satisfaction and occupational stress among school teachers: A correlational study. *Shodh Samiksha Aur Mulyankan*, 3(34), 49-50.
- Paoline, E. A., Lambert, E. G., & Hogan, N. L. (2015). Job stress and job satisfaction among jail staff: Exploring gendered effects. *Women & Criminal Justice*, 25, 339-359.
- Payne, M.A. & Furnham, A. (1987) Dimensions of occupational stress in west Indian secondary school teachers, *British Journal of Educational Psychology*, 57, pp. 141-150.
- Pendharkar, P., & Vaishnav, R. (2016). Occupational Stress And Family Environment (No. 2016-03 08).

- Pithers, R. T., & Fogarty, G. J. (1995). Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 3–14.
- Pithers, R. T., & Soden, R. (1998). Scottish and Australian teacher stress and strain: A comparative study. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 269–279.
- Raja, M. (2011). Factors Pushing Working Pressure (Stress) Among Secondary School Teachers in Pasir Puteh. *Faculty of Education and Language*. Open University Malaysia.
- Rana, S. S. (2014). Occupational stress in relation to teacher's effectiveness among secondary school teachers. *Indian Journal of Psychology and Education*, 1.4(2), 54-58.
- Robinson, M. (2007). *Chamber's 21st century dictionary*. Allied Chambers (India) Limited, New Delhi.
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Hannay, L. (2001). Effects of teacher efficacy on computer skills and computer cognitions of Canadian students in grades K-3. *The Elementary School Journal*, 141-156.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., and Kaplan, H. (2007). Autonomous motivations for teaching: how self-determined teaching may lead to self-determined learning. *J. Educ. Psychol.* 99, 761–774. doi: 10.1037/0022-0663.99.4.761
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. In G. Bauer & O. Hammig (Eds.), *Bridging occupational, organizational and public health* (pp. 43-68). London, England: Springer.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of educational Research*, 57(2), 149–174.
- Schwartz, S. H. (1992). "Universals in the content and structural values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries," in *Advances in Experimental Social Psychology*, ed. M. P. Zanna (Orlando, FL: Academic Press), 1–65. doi: 10.1016/s0065-2601(08)60281-6
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings Psychol. Cult.* 2:11. doi: 10.9707/2307-0919.6731116

- Schwartz, S. H. (2015). "Basic individual values: sources and consequences," in *Handbook of Value*, eds D. Sander and T. Brosch (Oxford, UK: Oxford University Press), 63–84. doi: 10.1093/acprof:oso/9780198716600.003.0004
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.
- Schwarzer, R., and Born, A. (1997). Optimistic self- beliefs: assessment of general perceived self- efficacy in thirteen cultures. *World Psychol.* 3, 177–190.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw Hill.
- Sharma, J., Dhar, R. L., and Tyagi, A. (2016). Stress as a mediator between work-family conflict and psychological health among the nursing staff: moderating role of emotional intelligence. *Appl. Nurs. Res.* 30, 268–275. doi: 10.1016/j.apnr.2015.01.010
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational Research*, 46(3), 407–441.
- Shirom, A., Oliver, A., & Stein E., Teachers' Stressors and Strains: A Longitudinal Study of Their Relationships, *International Journal of Stress Management*, 16, 2009, p. 312–332.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1).
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785.
- Slate, R. N., & Vogel, R. E. (1997). Participative management and correctional personnel: A study of perceived atmosphere for participation in correctional decision-making and its impact on employee stress and thoughts about quitting. *Journal of Criminal Justice*, 25, 397-408.
- Solman, R. & Feld, M. (1989) Occupational stress: perceptions of teachers in Catholic schools, *Journal of Educational Administration*, 27(3), pp. 55-68.
- Sousa, C. M. P., Coelho, F., and Guillamon-Saorin, E. (2012). Personal values, autonomy, and self-efficacy: evidence from frontline service employees. *Int. J. Sel. Assess.* 20, 159–170. doi: 10.1111/j.1468-2389.2012.00589.x

- Steiner, B., & Wooldredge, J. (2015). Individual and environmental sources of work stress among prison officers. *Criminal Justice and Behavior*, 42, 800-818.
- Tewksbury, R., & Higgins, G. E. (2006). Prison staff and work stress: The role of organizational and emotional influences. *American Journal of Criminal Justice*, 30, 247-266.
- Triplett, R., Mullings, J. L., & Scarborough, K. E. (1996). Work-related stress and coping among correctional officers: Implications from organizational literature. *Journal of Criminal Justice*, 24, 291-308.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., and Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teach. Teach. Educ.* 23, 944–956. doi: 10.1016/j.tate.2006.05.003
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Tsiakkuros, A. & Pashiardis, P. (2002). Occupational stress and school teachers: a qualitative approach. *Educational Review* 33, 195-213. Kyriakidis Brothers. Educational Society.
- Tytherleigh, M. Y., Webb, C., Cooper, C. L., & Ricketts, C. (2005). Occupational stress in UK higher education institutions: A comparative study of all staff categories. *Higher Education Research & Development*, 24(1), 41-61. <https://doi.org/10.1080/0729436052000318569>
- van Dick, R., & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243–259.
- Van Voorhis, P., Cullen, F. T., Link, B. G., & Wolfe, N. T. (1991). The impact of race and gender on correctional officers' orientation to the integrated environment. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 28, 472-500.
- Veldman, I., Admiraal, W., Mainhard, T., Wubbels, T., & Van Tartwijk, J. (2017). Measuring teachers' interaction self-efficacy: relationship with realized interaction aspirations, classroom management efficacy and age. *Social Psychology of Education*, 20(2), 411–426. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9374-1>

- Vibhuti Gupta, Ekta Rao, Ranjit Mukherjee (2015), occupational stress amongst faculty members: a review of literature. *International journal of research and development – a management review (IJRDMR)*. Volume 4, issue 2, pp-18-27.
- Wattoo, M. A., Zhao, S., and Xi, M. (2020). High-performance work systems and work–family interface: job autonomy and self-efficacy as mediators. *Asia Pac. J. Hum. Resour.* 58, 128–148. doi: 10.1111/1744-7941.12231
- Whitehead, J. T., & Lindquist, C. A. (1986). Correctional officer job burnout: A path model. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 23, 23-42.
- Wu, X. C., Qi, Y. J., Yu, R. R., and Zang, W. W. (2016). Revision of Chinese primary and secondary school teachers' job burnout questionnaire. *Chin. J. Clin. Psych.* 24, 856–860. doi: 10.16128/j.cnki.1005-3611.2016.05.020
- Yang, S. B., Brown, G. C., & Moon, B. (2011). Factors leading to correctional officers' job satisfaction. *Public Personnel Management*, 40, 359-369.
- Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., and Yang, Q. (2015). The effect of work stress on job burnout among teachers: the mediating role of self–efficacy. *Soc. Indic. Res.* 122, 701–708. doi: 10.1007/s11205-014-0716-5
- Zhang, L. F. (2007). Teaching styles and occupational stress among Chinese university faculty members. *Educational Psychology*, 27(6), 823-841. <https://doi.org/10.1080/01443410701366043>
- Zhou, Z., and Ning, N. (2020). Effects of occupational stress on primary school teachers' occupational identify: the mediating role of resilience. *J. Educ. Stud.* 16, 95–103. doi: 10.14082/j.cnki.1673-1298.2020.04.011
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. doi:org/10.1006/ceps.1999.1016

Παράρτημα 1

Teacher Stress Scale (Αντωνίου, Πολυχρόνη & Βλαχάκη, 2006)

Παρακαλούμε αναλογιστείτε το επαγγελματικό σας περιβάλλον και, με βάση την κλίμακα που ακολουθεί, κυκλώστε τον αριθμό που αντιπροσωπεύει καλύτερα το πόσο στρες σας προκαλεί καθεμιά από τις παρακάτω εργασιακές εμπειρίες, καταστάσεις ή συνθήκες.

- 1 = Σε καμία περίπτωση δεν μου προκαλεί στρες
- 2 = Δεν μου προκαλεί καθόλου στρες
- 3 = Γενικώς, δεν μου προκαλεί στρες
- 4 = Γενικώς, μου προκαλεί στρες
- 5 = Μου προκαλεί μεγάλο στρες
- 6 = Μου προκαλεί πολύ μεγάλο στρες.

1.	Η έλλειψη βοήθειας από το κράτος	1	2	3	4	5	6
2.	Ο σεβασμός που δείχνει η κοινωνία στο επάγγελμά μου	1	2	3	4	5	6
3.	Η δυσανάλογα μικρή αμοιβή σε σχέση με τη δουλειά μου	1	2	3	4	5	6
4.	Η συνεχής αξιολόγηση των μαθητών	1	2	3	4	5	6
5.	Η αντιμετώπιση μαθητών με «δύσκολο» χαρακτήρα	1	2	3	4	5	6
6.	Το σύστημα προαγωγής (π.χ. περιορισμένες ευκαιρίες)	1	2	3	4	5	6
7.	Οι δουλειές πέρα από τα καθήκοντά μου (γραφειοκρατία)	1	2	3	4	5	6
8.	Η σοβαρή έλλειψη μέσων και εξοπλισμού	1	2	3	4	5	6
9.	Ο πολύς χρόνος που αφιερώνεται σε ορισμένα παιδιά	1	2	3	4	5	6
10.	Η επιβολή πειθαρχίας και ο θόρυβος στην τάξη	1	2	3	4	5	6
11.	Η μη αναγνώριση της προσφοράς μου από τους γονείς	1	2	3	4	5	6
12.	Η επίδραση της εργασίας μου στην προσωπική μου ζωή	1	2	3	4	5	6
13.	Η έλλειψη υποστήριξης από γονείς σε θέματα πειθαρχίας	1	2	3	4	5	6
14.	Η αξιολόγηση της επίδοσής μου από προϊσταμένους	1	2	3	4	5	6
15.	Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη	1	2	3	4	5	6
16.	Το μειωμένο ενδιαφέρον ορισμένων μαθητών	1	2	3	4	5	6
17.	Η ελλιπής συνεργασία με τους συναδέλφους	1	2	3	4	5	6

A/ A	Σε ποιο βαθμό μπορείτε ...									
1.	...να ελέγχετε συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2.	...να παρακινήσετε τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3.	...να ηρεμείτε ένα μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4.	...να βοηθάτε του μαθητές σας να εκτιμούν την αξία της μάθησης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5.	...να θέτετε εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6.	...να κάνετε τα παιδιά να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7.	...να κάνετε τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8.	...να καθιερώσετε ένα σύστημα διοίκησης της τάξης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9.	...να χρησιμοποιείτε διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σας;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	...να δίνετε εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα, όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που διδάξατε;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11.	...να βοηθάτε τις οικογένειες, ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	...να εφαρμόζετε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σας;	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Ανοιχτές ερωτήσεις:

Είστε ανοιχτοί και θετικοί σε νέες ιδέες και στο να εφαρμόζεται καινούργιες μεθόδους διδασκαλίας;

Με ποιον τρόπο αντιμετωπίζετε τα λάθη των μαθητών σας;

Πιστεύετε ότι έχετε την ικανότητα να επιφέρετε θετικές αλλαγές στους μαθητές απέναντι σε απρόβλεπτες δυσκολίες; Εάν ναι, με ποιόν τρόπο;

Παράρτημα 2

<https://docs.google.com/forms/d/1kBnK0sVl8c2x04kneEA-JuEwTasOcCWO5lknNXsW8tA/prefill>

Η αυτοαποτελεσματικότητα και το εργασιακό άγχος στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Αγαπητοί συνάδελφοι και αγαπητές συναδέλφισσες,

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο αποτελεί τμήμα της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο « Η αυτοαποτελεσματικότητα και το εργασιακό άγχος στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» του ΠΜΣ Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να ερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα και το εργασιακό άγχος στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης θα γίνει φανερό με ποιον τρόπο επηρεάζει ο παράγοντας της αυτοαποτελεσματικότητας το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκε το παρακάτω ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείται από δημογραφικές ερωτήσεις, την κλίμακα μέτρησης αυτοαποτελεσματικότητας Teacher Stress of Efficacy Scales (TSES) των Tschannen Moran & Woolfolk-Hoy (2001) σε συνδυασμό με την κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας Questionnaire on Teacher Interaction-Self-Efficacy (QTI-SE) των Veldman et al (2017) και την κλίμακα μέτρησης άγχους Teacher Stress Scale των Αντωνίου, Πολυχρόνη & Βλαχάκη (2006), ενώ στο τέλος υπάρχουν και κάποιες ανοιχτές ερωτήσεις.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι σημαντική και η ειλικρινής απάντηση των ερωτήσεων θα βοηθήσει στο σκοπό της. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 15 λεπτά. Η ανωνυμία των απαντήσεων διασφαλίζεται σε όλη την έρευνα και τα στοιχεία που συλλέγονται θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς λόγους.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση,

Ευαγγελία Μαμαντζή

1. Φύλο
Ανδρας
Γυναίκα

2. Ηλικία

22-30

31-40

41-50

51-60

61+

3. Εκπαιδευτικό επίπεδο

Πτυχίο ΑΕΙ

2ο πτυχίο ΑΕΙ

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

4. Καθεστώς απασχόλησης

Ωρομίσθιος

Αναπληρωτής

Μόνιμος

Άλλο:

5. Εργάζεστε σε:

δημοσιο γυμνάσιο

δημόσιο λύκειο

ιδιωτική εκπαίδευση

6. Διδακτική εμπειρία (έτη):

Η απάντησή σας

Α μέρος

Οι παρακάτω ερωτήσεις έχουν κατασκευαστεί για να μας βοηθήσουν να καταλάβουμε καλύτερα τις αιτίες που δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των σχολικών τους δραστηριοτήτων. Παρακαλώ σημειώστε με κύκλο την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει, από το 1 ως το 9.

1=καθόλου

2

3=σε μικρό βαθμό

4

5=σε κάποιο βαθμό

6

7=σε μεγάλο βαθμό

8

9=σε πολύ μεγάλο βαθμό

Σε ποιο βαθμό μπορείτε ...

1. να ελέγχετε συμπεριφορές που διασπών τη συνοχή της τάξης;
 2. να παρακινήσετε τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον;
 3. να ηρεμείτε ένα μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία;
 4. να βοηθάτε του μαθητές σας να εκτιμούν την αξία της μάθησης;
 5. να θέτετε εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος;
 6. να κάνετε τα παιδιά να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης;
 7. να κάνετε τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;
 8. να καθιερώσετε ένα σύστημα διοίκησης της τάξης;
 9. να χρησιμοποιείτε διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σας;
 10. να δίνετε εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα, όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που διδάξατε;
 11. να βοηθάτε τις οικογένειες, ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;
 12. να εφαρμόζετε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σας;
 13. μπορείτε να δημιουργήσετε μία ευχάριστη ατμόσφαιρα στην τάξη
 14. μπορείτε να αλληλεπιδράτε με άνεση με τους μαθητές
 15. μπορείτε να είστε υπομονετικοί με τους μαθητές
 16. συμπεριφέρεστε με αυτοπεποίθηση στην τάξη
 1. να ελέγχετε συμπεριφορές που διασπών τη συνοχή της τάξης;
 2. να παρακινήσετε τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον;
 3. να ηρεμείτε ένα μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία;
 4. να βοηθάτε του μαθητές σας να εκτιμούν την αξία της μάθησης;
 5. να θέτετε εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος;
 6. να κάνετε τα παιδιά να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης;
 7. να κάνετε τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;
 8. να καθιερώσετε ένα σύστημα διοίκησης της τάξης;
 9. να χρησιμοποιείτε διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σας;
 10. να δίνετε εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα, όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που διδάξατε;
 11. να βοηθάτε τις οικογένειες, ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;
 12. να εφαρμόζετε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σας;
 13. μπορείτε να δημιουργήσετε μία ευχάριστη ατμόσφαιρα στην τάξη
 14. μπορείτε να αλληλεπιδράτε με άνεση με τους μαθητές
 15. μπορείτε να είστε υπομονετικοί με τους μαθητές
 16. συμπεριφέρεστε με αυτοπεποίθηση στην τάξη
 17. Πώς αξιολογείτε την ικανότητά σας να εμπνέετε και να επηρεάζετε τους μαθητές σας για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων;
- Η απάντησή σας
18. Με ποιον τρόπο αντιμετωπίζετε τα λάθη των μαθητών σας;
 19. Πώς αντιμετωπίζετε τις προκλήσεις και τα εμπόδια που αντιμετωπίζετε στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Η απάντησή σας

B μέρος

Παρακαλούμε **αναλογιστείτε το επαγγελματικό σας περιβάλλον** και, με βάση την κλίμακα που ακολουθεί, κυκλώστε τον αριθμό που αντιπροσωπεύει καλύτερα **το πόσο στρες σας προκαλεί καθεμιά από τις παρακάτω εργασιακές εμπειρίες, καταστάσεις ή συνθήκες.**

1 = Σε καμία περίπτωση δεν μου προκαλεί στρες

2 = Δεν μου προκαλεί καθόλου στρες

3 = Γενικώς, δεν μου προκαλεί στρες

4 = Γενικώς, μου προκαλεί στρες

5 = Μου προκαλεί μεγάλο στρες

6 = Μου προκαλεί πολύ μεγάλο στρες.

1. Η έλλειψη βοήθειας από το κράτος
2. Ο σεβασμός που δείχνει η κοινωνία στο επάγγελμά μου
3. Η δυσανάλογα μικρή αμοιβή σε σχέση με τη δουλειά μου
4. Η συνεχής αξιολόγηση των μαθητών
5. Η αντιμετώπιση μαθητών με «δύσκολο» χαρακτήρα
6. Το σύστημα προαγωγής (π.χ. περιορισμένες ευκαιρίες)
7. Οι δουλειές πέρα από τα καθήκοντά μου (γραφειοκρατία)
8. Η σοβαρή έλλειψη μέσων και εξοπλισμού
9. Ο πολύς χρόνος που αφιερώνεται σε ορισμένα παιδιά
10. Η επιβολή πειθαρχίας και ο θόρυβος στην τάξη
11. Η μη αναγνώριση της προσφοράς μου από τους γονείς
12. Η επίδραση της εργασίας μου στην προσωπική μου ζωή
13. Η έλλειψη υποστήριξης από γονείς σε θέματα πειθαρχίας
14. Η αξιολόγηση της επίδοσής μου από προϊσταμένους
15. Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη
16. Το μειωμένο ενδιαφέρον ορισμένων μαθητών
17. Η ελλιπής συνεργασία με τους συναδέλφους
18. Ο γενικότερος φόρτος εργασίας
19. Η διαρκής ευθύνη για τους μαθητές
20. Η πιστή τήρηση του προγράμματος
21. Η έλλειψη βοηθητικού προσωπικού
22. Η έλλειψη προόδου ορισμένων μαθητών
23. Η συνεχής λήψη αποφάσεων μέσα στην τάξη
24. Ο ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων

25. Η περίοδος των εξετάσεων
26. Η ανεπαρκής εκπαίδευση για το επάγγελμά μου
27. Η μη συμμετοχή στις αποφάσεις του σχολείου
28. Η ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές ανάγκες
29. Η διαρκής κριτική από τους μαθητές μου
30. Η έλλειψη χρόνου ατομικής ενασχόλησης με μαθητές
 1. Η έλλειψη βοήθειας από το κράτος
 2. Ο σεβασμός που δείχνει η κοινωνία στο επάγγελμά μου
 3. Η δυσανάλογα μικρή αμοιβή σε σχέση με τη δουλειά μου
 4. Η συνεχής αξιολόγηση των μαθητών
 5. Η αντιμετώπιση μαθητών με «δύσκολο» χαρακτήρα
 6. Το σύστημα προαγωγής (π.χ. περιορισμένες ευκαιρίες)
 7. Οι δουλειές πέρα από τα καθήκοντά μου (γραφειοκρατία)
 8. Η σοβαρή έλλειψη μέσων και εξοπλισμού
 9. Ο πολύς χρόνος που αφιερώνεται σε ορισμένα παιδιά
 10. Η επιβολή πειθαρχίας και ο θόρυβος στην τάξη
 11. Η μη αναγνώριση της προσφοράς μου από τους γονείς
 12. Η επίδραση της εργασίας μου στην προσωπική μου ζωή
 13. Η έλλειψη υποστήριξης από γονείς σε θέματα πειθαρχίας
 14. Η αξιολόγηση της επίδοσής μου από προϊσταμένους
 15. Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη
 16. Το μειωμένο ενδιαφέρον ορισμένων μαθητών
 17. Η ελλιπής συνεργασία με τους συναδέλφους
 18. Ο γενικότερος φόρτος εργασίας
 19. Η διαρκής ευθύνη για τους μαθητές
 20. Η πιστή τήρηση του προγράμματος
 21. Η έλλειψη βοηθητικού προσωπικού
 22. Η έλλειψη προόδου ορισμένων μαθητών
 23. Η συνεχής λήψη αποφάσεων μέσα στην τάξη
 24. Ο ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων
 25. Η περίοδος των εξετάσεων
 26. Η ανεπαρκής εκπαίδευση για το επάγγελμά μου
 27. Η μη συμμετοχή στις αποφάσεις του σχολείου
 28. Η ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές ανάγκες
 29. Η διαρκής κριτική από τους μαθητές μου
 30. Η έλλειψη χρόνου ατομικής ενασχόλησης με μαθητές
31. Πώς αντιμετωπίζετε το άγχος που προκαλείται από τις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
Η απάντησή σας
32. Η επικοινωνία με τους γονείς αποτελεί έναν παράγοντα που διευκολύνει τη δουλειά σας ή σας προσθέτει επιπλέον άγχος;
Η απάντησή σας
33. Τι είναι αυτό που θα διευκόλυνε τη δουλειά σας;
Η απάντησή σας