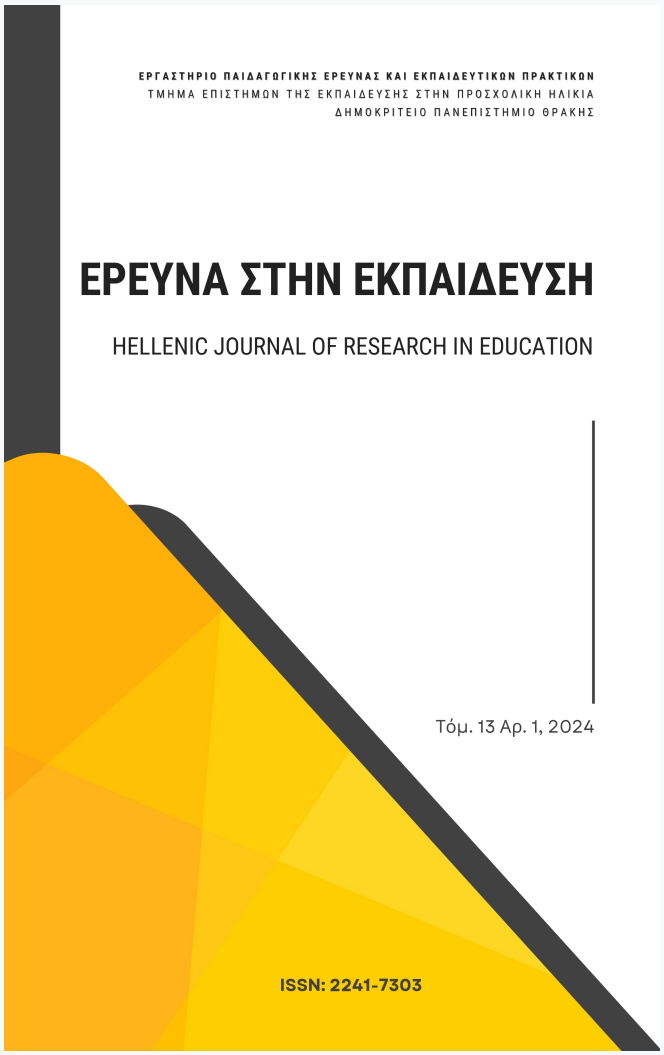
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 13, Αρ. 1 (2024)



Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για την Αυτοαποτελεσματικότητά τους και την Ποιότητα Επαγγελματικής Ζωής

Αικατερίνη Λαμπροπούλου, Μαριλένα Κουτρουμπή

doi: 10.12681/hjre.35618

Copyright © 2024, Αικατερίνη Λαμπροπούλου, Μαριλένα Κουτρουμπή

Άδεια χρήσης Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0.

Βιβλιογραφική αναφορά:

Λαμπροπούλου Α., & Κουτρουμπή Μ. (2024). Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για την Αυτοαποτελεσματικότητά τους και την Ποιότητα Επαγγελματικής Ζωής . *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *13*(1), 47–65. https://doi.org/10.12681/hjre.35618

Έρευνα στην Εκπαίδευση
eISSN 2241-7303
2024, Τόμος 13, Τεύχος 1, σσ. 47-65
doi: https://doi.org/10.12681/hjre.35618

© Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους και την ποιότητα επαγγελματικής ζωής

Αικατερίνη Λαμπροπούλου & Μαριλένα Κουτρουμπή
Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητα και την ποιότητα της επαγγελματικής τους ζωής. Επιπλέον, μελετήθηκε η σχέση μεταξύ των δύο εννοιών και η ύπαρξη διαφορών μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο, την ηλικία, την βαθμίδα εκπαίδευσης και τα έτη προϋπηρεσίας. Τέλος, μελετήθηκε ο προβλεπτικός ρόλος της αυτοαποτελεσματικότητας στην ποιότητα της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα συμμετείχαν 332 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Αττικής, οι οποίοι συμπλήρωσαν διαδικτυακά την Κλίμακα της Αίσθησης Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών (Teachers' Sense of Efficacy Scale), την Κλίμακα Ποιότητας Επαγγελματικής Ζωής (Professional Quality of Life Scale) και ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές αντιλήψεις για την αυτοαποτελεσματικότητά τους και για την ποιότητα της επαγγελματικής τους ζωής. Βρέθηκε στατιστικώς σημαντική, αλλά χαμηλή, αρνητική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης και στατιστικώς σημαντική, μέτρια, θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της ικανοποίησης συμπόνιας. Επίσης, παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες όσον αφορά το δευτερογενές τραυματικό στρες και την ικανοποίηση συμπόνιας και στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους. Τέλος, βρέθηκε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της ικανοποίησης συμπόνιας και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα ευρήματα αναλύονται σε σχέση με τη σύγχρονη βιβλιογραφία.

Abstract

The purpose of the research was to investigate teachers' perceptions regarding their self-efficacy and the quality of their professional lives. The relationship between the two concepts was studied, as was the existence of any differences between teachers' perceptions of self-efficacy and the quality of their professional lives in terms of gender, age, educational level, and years of experience. Finally, the predictive role of self-efficacy in the quality of teachers' professional lives was studied. The participants were 332 teachers of primary and secondary education from schools in the broader area of Attica, where the capital of Greece is located. Participants completed online the Teachers' Sense of Efficacy Scale, the Professional Quality of Life Scale, and a questionnaire on demographics. The results showed that teachers have positive perceptions regarding their self-efficacy and the quality of their professional lives. A statistically significant, but low, negative correlation was found between self-efficacy and burnout, and a statistically significant, moderate positive correlation was found between self-efficacy and compassion satisfaction. Statistically significant differences were also observed between men and women in secondary traumatic stress and compassion satisfaction, while statistically significant differences were found in teachers' self-efficacy, based on their years of service. Finally, it was found that self-efficacy could predict compassion satisfaction and burnout. Findings are discussed in relation to current literature.

© 2024, Αικατερίνη Λαμπροπούλου, Μαριλένα Κουτρουμπή
Άδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτικοί, αυτοαποτελεσματικότητα, ποιότητα επαγγελματικής ζωής, επαγγελματική εξουθένωση
Key words- Teachers, self-efficacy, quality of professional life, burnout

---

Υπεύθυνος επικοινωνίας: *Αικατερίνη Λαμπροπούλου*, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ, 15784, Ιλίσια, alamprop@psych.uoa.gr

URL: http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/index

1. Εισαγωγή

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για θέματα που αφορούν το παιδαγωγικό τους έργο και τη σχέση του με ποικίλες ψυχοκοινωνικές διαστάσεις σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, έχουν αποτελέσει, εδώ και δεκαετίες, το αντικείμενο πολλών ερευνών στον χώρο της εκπαίδευσης. Ειδικότερα η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον των μελετητών, κυρίως λόγω των θετικών αποτελεσμάτων που έχουν αναφερθεί για τους μαθητές και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Woolfolk Hoy & Davis, 2006). Πρόσφατες έρευνες ωστόσο, αναφέρονται στην ποιότητα της επαγγελματικής ζωής και αφορούν κυρίως, όχι το πόσο καλά τα καταφέρνει κάποιος, αλλά σε ποιο βαθμό αντλεί ικανοποίηση από τη δουλειά του και από το γεγονός ότι παρέχει βοήθεια σε κάποιο άτομο. Σε αντίθεση με την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας, η έννοια της ποιότητας της επαγγελματικής ζωής, που περιλαμβάνει την έννοια της ικανοποίησης από την παροχή βοήθειας σε άλλους, δεν έχει μελετηθεί εκτενώς στον χώρο της εκπαίδευσης. Η σημασία της αίσθησης των εκπαιδευτικών ότι είναι επαρκείς στον επαγγελματικό τους ρόλο και ότι αντλούν ικανοποίηση από την άσκηση ενός επαγγέλματος, όπου είναι δυνατή η παροχή βοήθειας σε παιδιά και εφήβους, αποτέλεσε το έναυσμα για τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας. Για την κατανόηση των εννοιών που μελετώνται ακολουθεί μια σύντομη παρουσίαση των προσεγγίσεων και των ορισμών τους, με έμφαση στην εκπαίδευση, και σχετικών εμπειρικών δεδομένων.

2. Αυτοαποτελεσματικότητα και εκπαιδευτικοί

Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι μια σχετικά πρόσφατη έννοια, η οποία αναφέρεται στις πεποιθήσεις που έχουν οι άνθρωποι, σχετικά με τις ικανότητές τους να οργανώσουν και να εκτελέσουν μια απαιτούμενη σειρά ενεργειών, ώστε να αποφέρουν καθορισμένα επίπεδα επίδοσης (Bandura, 1997). Οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας διαμορφώνονται μέσω τεσσάρων βασικών πηγών πληροφόρησης: (α) τις εμπειρίες επιδεξιότητας του ατόμου, οι οποίες παρέχουν άμεσες πληροφορίες σχετικά με την επίδοσή του και οδηγούν στη διαμόρφωση ισχυρότερων και ακριβέστερων πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας, β) τις έμμεσες εμπειρίες μέσω κοινωνικών προτύπων, όπου οι άνθρωποι παρατηρούν τη συμπεριφορά τρίτων ατόμων και τις συνέπειες αυτής και χρησιμοποιούν τις παρατηρήσεις τους για τη διαμόρφωση προσδοκιών σχετικά με τη δική τους συμπεριφορά, γ) την κοινωνική πειθώ, η οποία αναφέρεται στη λεκτική υποστήριξη από ανθρώπους του περιβάλλοντος ενός ατόμου, με στόχο να πειστεί ότι διαθέτει τις απαιτούμενες ικανότητες να εκτελέσει επιτυχώς ένα έργο και δ) δεδομένα από τις σωματικές και ψυχολογικές καταστάσεις/διαθέσεις, στις οποίες βρίσκεται το άτομο (Stajkovic & Luthans, 2002).

Η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί μια δυναμική ικανότητα, κατά την οποία διάφορες κοινωνικές, γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές ικανότητες οργανώνονται και συντονίζονται, ώστε να επιτευχθούν διάφοροι σκοποί. Το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας ενός ατόμου δεν περιορίζεται στον αριθμό των ικανοτήτων που κατέχει, αλλά αφορά τις πεποιθήσεις του σχετικά με το τι δύναται να κάνει με τις ικανότητες αυτές σε ποικίλες καταστάσεις (Bandura, 1997). Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας αντανακλούν την αυτοαξιολόγηση του ατόμου ως προς τις ικανότητές του σε συγκεκριμένα πλαίσια και συγκεκριμένες συνθήκες. Εξαιτίας της ιδιότητας αυτής, η αυτοαποτελεσματικότητα διαθέτει μεγαλύτερη προβλεπτική ισχύ σε σύγκριση με άλλες έννοιες που σχετίζονται με τις πεποιθήσεις ενός ατόμου για τον εαυτό του (Klassen & Tze, 2014).

Η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού περιγράφεται ως η πεποίθηση ή η βεβαιότητα που έχει για τον εαυτό του, ότι μπορεί να ασκήσει επιρροή στο πόσο καλά ένας μαθητής μαθαίνει, ακόμα και αν θεωρείται δύσκολος ή ότι έχει έλλειψη κινήτρου (Fackler & Malmberg, 2016). Ειδικότερα, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει οριστεί ως η πίστη του εκπαιδευτικού στην ικανότητά του να οργανώνει και να εκτελεί τις ενέργειες που απαιτούνται, ώστε να φέρει σε πέρας με επιτυχία ένα συγκεκριμένο διδακτικό έργο σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Tschannen-Moran et al., 2007).

Με βάση ένα μοντέλο που έχει προταθεί για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η αλληλεπίδραση της ανάλυσης του διδακτικού έργου και του πλαισίου στο οποίο αυτό πραγματοποιείται και η αυτοαξιολόγηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών της διδακτικής τους ικανότητας διαμορφώνουν τις κρίσεις τους, σχετικά με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους (Tschannen-Moran et al., 1998). Εκτός από τη σημασία των τεσσάρων πηγών πληροφόρησης στη

διαμόρφωση των πεποιθήσεων της αυτοαποτελεσματικότητας, τονίζεται ο σημαντικός ρόλος της ερμηνείας των πληροφοριών και της γνωστικής διεργασίας στην οποία αυτές υπόκεινται· διαδικασίες οι οποίες επιδρούν στην ανάλυση του διδακτικού έργου και στην αξιολόγηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού της διδακτικής του ικανότητας (Tschannen-Moran et al., 1998).

Η υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φαίνεται να συνδέεται με πολλά θετικά αποτελέσματα στη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία (Woolfolk Hoy & Davis, 2006). Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας φαίνεται να σχετίζονται θετικά, τόσο με το επίπεδο της τάξης όσο και με την εκλαμβανόμενη από τους μαθητές ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Perera & John, 2020). Αντίστοιχα, η υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας αποτελεί θετικό προβλεπτικό παράγοντα όσον αφορά το επίπεδο ανάγνωσης και γραφής των μαθητών, ενώ σχετίζεται με την παροχή ενός περισσότερο θετικού περιβάλλοντος στην τάξη, με μεγαλύτερη υποστήριξη κατά τη μαθησιακή διαδικασία και με την αφιέρωση λιγότερου χρόνου στο μαθησιακό κομμάτι από τους εκπαιδευτικούς (Guo et al., 2012).

Η αυτοαποτελεσματικότητα έχει προβλεπτικό ρόλο για την ποιότητα της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, σε διαχρονική έρευνα, στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί σε τρεις χρονικές περιόδους, βρέθηκε ότι, όσο πιο υψηλή ήταν η αυτοαποτελεσματικότητά τους κατά την πρώτη χρονικά μέτρηση, τόσο πιο πολύ ανέφεραν την ύπαρξη θετικού και υποστηρικτικού κλίματος στην τάξη, την αποτελεσματικότερη διαχείρισή της και τη χρήση στοιχείων γνωστικής ενεργοποίησης στη διάρκεια της διδασκαλίας κατά την τελευταία χρονικά μέτρηση (Künsting et al., 2016). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης δημιουργούν ένα περιβάλλον εστιασμένο στην πολύ καλή κατανόηση και την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και όχι στην επίδοση (Lazarides et al., 2018). Επιπλέον, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει σχετιστεί θετικά με την ύπαρξη κινήτρου στους μαθητές (Mojavezi & Tamiz, 2012), ενώ οι μαθητές θεωρούν ότι οι καθηγητές με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιο ικανοί και δείχνουν περισσότερο σεβασμό προς τα παιδιά (Miller et al., 2017).

Ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών τα αποτελέσματα των ερευνών είναι αντικρουόμενα. Για παράδειγμα, ενώ σε έρευνα βρέθηκε ότι οι άντρες εμφάνιζαν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με τις γυναίκες, σε άλλη έρευνα οι γυναίκες είχαν υψηλότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας από τους άντρες (Smetackova, 2017). Τα αποτελέσματα άλλων ερευνών δείχνουν ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά ως προς το φύλο (Tschannen-Moran et al., 1998). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και έρευνα στην οποία συμμετείχαν 200 Έλληνες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, όπου βρέθηκε ότι το φύλο και η ηλικία των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν σημαντικά τα επίπεδα της αυτοαποτελεσματικότητας (Antoniou et al., 2017). Ενδεχομένως το διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο υλοποιήθηκαν οι έρευνες να συμβάλλει στην ύπαρξη αυτών των διαφορών.

Επίσης, έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη προϋπηρεσία έχουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς (Aziz & Quraishi, 2017˙ Smetackova, 2017), ενώ υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να σχετίζεται με την αυτοαποτελεσματικότητά τους (Bosma et al., 2012). Σε άλλη έρευνα βρέθηκε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα εμφανίζει μια καμπυλόγραμμη σχέση με την προϋπηρεσία και ότι αυξάνεται στην αρχή της επαγγελματικής καριέρας, στα μέσα ισορροπεί και στα τέλη της καριέρας μειώνεται. Επίσης, έχει βρεθεί μια μη γραμμική σχέση μεταξύ προϋπηρεσίας και αυτοαποτελεσματικότητας, όπου μέχρι τα 23 έτη η αυτοαποτελεσματικότητα αυξάνει και στη συνέχεια μειώνεται (Dicke et al., 2014).

Όσον αφορά τη βαθμίδα εκπαίδευσης, τα αποτελέσματα διαφέρουν μεταξύ τους. Σε κάποιες έρευνες έχει βρεθεί ότι, οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε τάξεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν χαμηλότερα επίπεδα αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με όσους δίδασκαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Smetackova, 2017). Σε άλλη μελέτη ωστόσο, δεν βρέθηκαν διαφορές ως προς την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στις διαφορετικές βαθμίδες (Viel-Ruma et al., 2010).

Σύγχρονα εμπειρικά δεδομένα σε σχέση με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αισθάνονται επαρκείς και είναι ικανοποιημένοι με τον επαγγελματικό τους ρόλο (Καρανικόλα & Ζωγόπουλος, 2021). Υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς επιμέρους

μεταβλητές, όπως είναι οι δυσκολίες των παιδιών ή οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Έρευνα, για παράδειγμα, με τη συμμετοχή 600 εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής ηλικίας, έδειξε ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς αποτελούν βασική πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς, επηρεάζοντας το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητάς τους (Thanos et al., 2006), ενώ σχετικά ευρήματα ανέδειξαν τη θετική σχέση μεταξύ καλής συνεργασίας συναδέλφων εκπαιδευτικών με την υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας (Poulou, 2017). Επίσης έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερα επίπεδα αντιληπτής αυτοαποτελεσματικότητας (Stephanou & Oikonomou, 2018).

3. Ποιότητα επαγγελματικής ζωής

Η αυτοαποτελεσματικότητα έχει μελετηθεί στη σχετική βιβλιογραφία σε συνάρτηση με το επαγγελματικό πλαίσιο και με διαστάσεις όπως επαγγελματικές σχέσεις, υποστήριξη από συναδέλφους, ικανοποίηση από την εργασία κλπ. Ειδικά σε σχέση με την ικανοποίηση από την εργασία έχει προταθεί μια πιο σύγχρονη έννοια στη σχετική βιβλιογραφία, που αναφέρεται ως ποιότητα επαγγελματικής ζωής. Ο όρος ποιότητα επαγγελματικής ζωής αφορά στην ποιότητα που νιώθει κάποιος σε σχέση με τη δουλειά του ως άτομο που παρέχει βοήθεια και επηρεάζεται τόσο από τα θετικά όσο και από τα αρνητικά στοιχεία ενός επαγγέλματος. Η μελέτη της ξεκίνησε σε επαγγέλματα παροχής βοήθειας, όπως στα επαγγέλματα υγείας, τους κοινωνικούς λειτουργούς και τους εκπαιδευτικούς (Stamm, 2010).

Η ποιότητα επαγγελματικής ζωής αποτελείται από *την ικανοποίηση συμπόνιας*, η οποία έχει θετική χροιά, και *την κόπωση συμπόνιας*, η οποία έχει αρνητική χροιά και η οποία εμπεριέχει *την επαγγελματική εξουθένωση* και *το δευτερογενές τραυματικό στρες* (Stamm, 2010). Η συμπόνια είναι το συναίσθημα εκείνο που προκύπτει, όταν κάποιος βλέπει ένα άτομο να υποφέρει και το οποίο του κινητοποιεί την επιθυμία να προσφέρει τη βοήθειά του (Goetz et al., 2010). Επιπλέον, όταν κάποιος είναι συμπονετικός, αισθάνεται και δρα με μεγάλη ενσυναίσθηση και βαθιά λύπη για αυτόν που υποφέρει (Stamm, 2010).

Το κίνητρο ενός ατόμου να βοηθήσει, εν μέρει, διαμορφώνεται από το αίσθημα ικανοποίησης που εισπράττει, όταν εργάζεται για να βοηθήσει άλλα άτομα. Η ικανοποίηση αυτή αναφέρεται ως ικανοποίηση συμπόνιας· αποτελεί δε σημαντική παράμετρο στην παροχή υπηρεσιών σε ανθρώπους και σχετίζεται με την ικανοποίηση ενός ατόμου, όταν μπορεί να εκτελέσει τη δουλειά του αποτελεσματικά (Stamm, 2010). Χαρακτηρίζεται επίσης, ως μια κινητήριος δύναμη, η οποία πηγάζει από τη σύνδεση ενός ασθενή και το μοίρασμα του πόνου του με τον επαγγελματία, μέσω των δεξιοτήτων του δεύτερου, των πόρων που διαθέτει και της ανιδιοτελούς προσφοράς του εαυτού του (Coetzee & Klopper, 2010).

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, έχει βρεθεί ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ ικανοποίησης συμπόνιας και επαγγελματικής εξουθένωσης. Συγκεκριμένα, όσο περισσότερο νόημα έβρισκαν οι εκπαιδευτικοί στη δουλειά τους και όσο πιο καλοί ένιωθαν σε αυτήν, τόσο λιγότερο πιθανό ήταν να νιώσουν συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης. Επιπροσθέτως, η ικανοποίηση συμπόνιας παρουσιάζει θετική συσχέτιση με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην εργασία τους, ενώ αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της πρόθεσης των εκπαιδευτικών να εγκαταλείψουν το επάγγελμα (Buonomo et al., 2021). Επίσης, σε έρευνα με εκπαιδευτικούς βρέθηκε ότι το ένα τρίτο ανέφερε υψηλό επίπεδο ικανοποίησης συμπόνιας και το 43% μέτριο επίπεδο, ενώ ευρήματα έρευνας στην Κίνα έδειξαν ότι το 95,42% βίωνε μέτρια ή υψηλά επίπεδα ικανοποίησης συμπόνιας (Yu et al., 2022).

Όσον αφορά τους δημογραφικούς παράγοντες βρέθηκε ότι, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 20 χρόνια προϋπηρεσίας είχαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης συμπόνιας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία 0-3, 4-9 και 10-20 χρόνων, ενώ οι εκπαιδευτικοί σε αυτές τις τρεις ομάδες δεν είχαν μεταξύ τους στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Επίσης, βρέθηκαν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης συμπόνιας στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ το φύλο δεν βρέθηκε να διαφοροποιεί σημαντικά τα επίπεδα ικανοποίησης συμπόνιας (Yu et al., 2022).

Η κόπωση συμπόνιας ενσωματώνει, όπως αναφέρθηκε, δυο διαστάσεις, την επαγγελματική εξουθένωση και το δευτερογενές τραυματικό στρες. Η κόπωση συμπόνιας είναι το τελικό αποτέλεσμα μιας σταδιακής και αθροιστικής διαδικασίας, η οποία προκαλείται από παρατεταμένη, συνεχή και έντονη επαφή με ασθενείς, από τη χρήση του εαυτού και από την έκθεση σε στρες (Coetzee &

Klopper, 2010). Μάλιστα, η προοδευτική αυτή διαδικασία ξεκινά από μια κατάσταση δυσφορίας συμπόνιας, η οποία, εάν δεν αντιμετωπιστεί, οδηγεί σε άγχος συμπόνιας καταλήγοντας τελικά στην κόπωση συμπόνιας, όπου πλέον η ενέργεια των «βοηθών» δεν μπορεί να αποκατασταθεί (Coetzee & Klopper, 2010).

Όσον αφορά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, η κόπωση συμπόνιας ορίζεται ως η μειωμένη ικανότητα ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών λόγω της έκθεσής τους στις εμπειρίες των μαθητών/τριών τους, συμπεριλαμβανομένων των τραυματικών ιστοριών τους, καθώς και τη μειωμένη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους να ανταποκριθούν στο τραύμα, με αποτέλεσμα τη μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση και απόδοση (Ormiston et al., 2022). Πρόσφατη έρευνα έδειξε ότι το 71,4% των εκπαιδευτικών ανέφεραν υψηλά επίπεδα κόπωσης συμπόνιας, ενώ το 90% του δείγματος είχε βαθμολογία εντός του εύρους του υψηλού κινδύνου (Pérez-Chacón et al., 2021).

Η επαγγελματική εξουθένωση προκύπτει από την έκθεση σε χρόνιο εργασιακό στρες. Περιλαμβάνει τα αισθήματα μειωμένης ενέργειας και εξάντλησης, τη μειωμένη επαγγελματική αποτελεσματικότητα και την αυξημένη ψυχική απόσταση του ατόμου από τη δουλειά του ή συναισθήματα σχετιζόμενα με τη δουλειά, τα οποία χαρακτηρίζονται από αρνητισμό ή κυνισμό. Ο κυνισμός αφορά τις αρνητικές ή μη κατάλληλες στάσεις προς τους ωφελούμενους, την απόσυρση, την ευερεθιστότητα και την απώλεια του ιδεαλιστικού συναισθήματος. Η αίσθηση αναποτελεσματικότητας αφορά τη μειωμένη παραγωγικότητα, την περιορισμένη ικανότητα του εργαζομένου, την πτώση του ηθικού και την αδυναμία να αντιμετωπίσει τις καταστάσεις που προκύπτουν (Maslach & Leiter, 2016). Η επαγγελματική εξουθένωση σχετίζεται με αρνητικές συνέπειες, όπως η απελπισία και η δυσκολία να αντεπεξέλθει κάποιος στις απαιτήσεις της δουλειάς του, οι οποίες εμφανίζονται συνήθως σταδιακά και μπορεί να σχετίζονται με ένα μη υποστηρικτικό εργασιακό περιβάλλον, με μια εργασία που έχει μεγάλο όγκο υποχρεώσεων ή με την αίσθηση ότι οι όποιες προσπάθειες του εργαζομένου είναι τελικά μάταιες (Stamm, 2010).

Όσον αφορά το επάγγελμα των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα ανασκόπησης έδειξαν ότι ο επιπολασμός της επαγγελματικής εξουθένωσης κυμαινόταν από 25,12% έως 74%, ενώ δεν παρατηρήθηκαν διαφορές με βάση την ηλικία, το φύλο και τα έτη διδακτικής εμπειρίας (Buonomo et al., 2017). Ωστόσο, σύμφωνα με ευρήματα άλλης μελέτης στην Κίνα, οι εκπαιδευτικοί μεταξύ 30 και 40 ετών, οι γυναίκες και όσοι είχαν διδακτική εμπειρία 10 έως 20 έτη είχαν σημαντικά πιο αυξημένα επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης. Επίσης, βρέθηκε ότι τα υψηλά επίπεδα της εξουθένωσης σχετίζονταν με υπερβολική αφοσίωση στην εργασία, με αυξημένες απαιτήσεις στη δουλειά και μειωμένο εύρος δεξιοτήτων (Wang et al., 2015).

Τα ευρήματα ερευνών που διεξήχθησαν σε δημοτικά σχολεία στην περιοχή της Θράκης, της Αττικής και της Πελοποννήσου έδειξαν μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Papastylianou et al., 2009). Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής που εργάζονταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είχαν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σύγκριση με τους δασκάλους, ενώ σε σχέση με τους συναδέλφους τους που εργάζονταν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εμφάνιζαν υψηλότερα επίπεδα στη διάσταση της συναισθηματικής εξουθένωσης (Vousiopoulos et al., 2019). Αντίθετα, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Νιέτος και συν., 2018). Τέλος, σε άλλη μελέτη που αφορούσε Έλληνες εκπαιδευτικούς δεν βρέθηκε σημαντική διαφορά στα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ ανδρών και γυναικών, ενώ, όσον αφορά στην προϋπηρεσία, σημαντικά υψηλότερη επαγγελματική εξουθένωση εμφάνισαν οι εκπαιδευτικοί με 6-10 έτη προϋπηρεσίας (Galanakis et al., 2020).

Το δευτερογενές τραυματικό στρες αφορά στην έμμεση έκθεση ενός εργαζομένου σε άτομα που έχουν βιώσει εξαιρετικά στρεσογόνα ή τραυματικά γεγονότα και μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες στον επαγγελματία, όπως διαταραχές στον ύπνο, παρεισφρέουσες εικόνες και αποφυγή στοιχείων που μπορεί να του υπενθυμίσουν το τραυματικό συμβάν που βίωσε το άτομο το οποίο δέχτηκε τη βοήθεια (Stamm, 2010). Ο παράγοντας που πυροδοτεί την εκδήλωσή του είναι η γνώση ενός τραυματικού γεγονότος που βίωσε κάποιος άλλος. Έτσι, το δευτερογενές τραυματικό στρες αναφέρεται στη συμπεριφορά και τα συναισθήματα ενός ατόμου που προκύπτουν από τη γνώση αυτή (Figley & Kleber, 1995).

Οι εκπαιδευτικοί συχνά έρχονται σε επαφή με μαθητές που βιώνουν κάποιου είδους τραύμα. Επιπλέον, αρκετές φορές αντιμετωπίζουν κρίσεις μέσα στο σχολείο ή καταστροφές που αφορούν την κοινότητα. Το δευτερογενές τραυματικό στρες στους εκπαιδευτικούς περιγράφεται ως η υπερευαισθησία που εμφανίζουν στα ερεθίσματα που σχετίζονται με το τραύμα του/της μαθητή/τριάς τους, καθώς και η αρνητικά επηρεασμένη καθημερινή τους λειτουργικότητα, ως αποτέλεσμα της έκθεσής τους στο τραύμα του/της μαθητή/τριας και από την επιθυμία τους να προσφέρουν τη βοήθειά τους σε αυτόν/ή (Ormiston et al., 2022). Αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης του δευτερογενούς τραυματικού στρες, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εργαζόμενους σε σχολεία βρέθηκε ότι το 75% βίωνε δευτερογενές τραυματικό στρες, ενώ σχεδόν το 36% ανέφερε συμπτώματα κατάθλιψης (Borntrager et al., 2012). Ωστόσο, στη συγκεκριμένη μελέτη το δείγμα αποτελούνταν από πολλές ειδικότητες. Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς στον Καναδά αναφέρθηκε ότι περίπου το 43% ανέφερε μέτρια επίπεδα δευτερογενούς τραυματικού στρες (Koenig et al., 2018). Αντίστοιχα, έρευνα με 1558 εκπαιδευτικούς στην Κίνα έδειξε ότι το 65,42% βίωνε μέτρια έως υψηλά επίπεδα δευτερογενούς τραυματικού στρες (Yu et al., 2022), ενώ σε μελέτη στην Ιρλανδία αναφέρθηκαν χαμηλά (49,1%) και μέτρια επίπεδα (50,7%) (Simon et al., 2022).

Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, το φύλο και η εκπαιδευτική βαθμίδα δεν φαίνεται να διαφοροποιούν τα επίπεδα του δευτερογενούς τραυματικού στρες (Yu et al., 2022). Ωστόσο, σε σχετική έρευνα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν στο δημοτικό είχαν μεγαλύτερα επίπεδα δευτερογενούς τραυματικού στρες (Castro Schepers, 2023).

Όσον αφορά στους Έλληνες εκπαιδευτικούς ελάχιστες είναι οι έρευνες που έχουν μελετήσει τη συγκεκριμένη έννοια. Σχετικά δεδομένα αναφέρονται σε έρευνα που εκπονήθηκε στο πλαίσιο της δεύτερης φάσης της πανδημίας COVID-19, όπου οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης συμπόνιας και χαμηλά επίπεδα δευτερογενούς στρες και εξουθένωσης, ενώ οι άνδρες και οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά ικανοποίησης συμπόνιας (Χατζηχρήστου και συν., 2021).

4. Αυτοαποτελεσματικότητα και ποιότητα επαγγελματικής ζωής

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο η μετάδοση γνώσεων αλλά εμπεριέχει την παροχή φροντίδας, συμβουλευτικής και καθοδήγησης προς τους μαθητές· μάλιστα υποστηρίζεται ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εμφανίζει επίπεδα άγχους παρόμοια με των νοσηλευτών, των αστυνομικών και των κοινωνικών λειτουργών (Koenig et al., 2018). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί έρχονται συχνά σε επαφή με ευάλωτες ομάδες μαθητών που ενδέχεται να είναι επιβαρυμένοι είτε σε ατομικό (π.χ. ιστορικό κακοποίησης), είτε σε ομαδικό επίπεδο (π.χ. γεγονότα κρίσης). Επιπλέον, οι εκάστοτε δυσκολίες και συνθήκες μπορούν να επηρεάσουν την αίσθηση της επάρκειας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση την προσαρμογή των μαθητών. Η πρόσφατη πανδημία, καθώς και άλλα γεγονότα κρίσης που συνέβησαν και επηρέασαν τις σχολικές κοινότητες τις τελευταίες δεκαετίες (π.χ. οικονομικές δυσκολίες, προσφυγική κρίση), ενδεχομένως οδήγησαν στο να επωμιστούν οι εκπαιδευτικοί και το ψυχολογικό βάρος των παιδιών με δύσκολες εμπειρίες.

Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών είναι πολύπλοκη και πολλοί παράγοντες συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της, καθώς και στην αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, οι αυξανόμενες δυσκολίες των σχολικών κοινοτήτων, ειδικά στο πλαίσιο των πρόσφατων κρίσεων, ενδέχεται να επιβάρυναν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς και να επηρέασαν τόσο τη συναισθηματική τους διάθεση όσο και τον αντιληπτό φόρτο εργασίας. Η ικανοποίηση συμπόνιας -που περιλαμβάνει την εξουθένωση και το δευτερογενές τραύμα ως διαστάσεις και οι οποίες συνθέτουν την ποιότητα της επαγγελματικής ζωής- εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ενδεχομένως να λειτούργησε επιβαρυντικά στο πλαίσιο των δύσκολων συνθηκών των τελευταίων ετών και να έχει επηρεάσει αρνητικά την αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να στηρίξουν τα παιδιά, να είναι αποτελεσματικοί και να τα καταφέρουν στον δύσκολο διττό τους ρόλο. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς, δυσκολίες που συνοδεύουν την κόπωση συμπόνιας σε εκπαιδευτικούς παρατηρούνται και στην ποιότητα της διδασκαλίας που είναι σε θέση να παρέχουν, από τη στιγμή που η ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών συνδέεται με την επιτυχία των μαθητών τους (Chang, 2009). Στο πλαίσιο αυτό είναι σημαντικό να μελετηθεί περαιτέρω η σχέση των διαστάσεων της ποιότητας της επαγγελματικής ζωής με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Η βιβλιογραφία για τη σχέση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας και τις διαστάσεις της ποιότητας επαγγελματικής ζωής είναι περιορισμένη. Οι λίγες σχετικές έρευνες έχουν διεξαχθεί κυρίως σε επαγγέλματα υγείας, όπου παρατηρείται αρνητική συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση, θετική σχέση της ικανοποίησης συμπόνιας και της αυτοαποτελεσματικότητας και υψηλή πρόβλεψη της επαγγελματικής εξουθένωσης από την κόπωση συμπόνιας (Saleem & Hawamdeh, 2022).

Όσον αφορά στην εκπαίδευση, οι περιορισμένες έρευνες δείχνουν ότι η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση συμπόνιας και αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση και το δευτερογενές τραυματικό στρες. Επίσης φαίνεται ότι, η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της επαγγελματικής εξουθένωσης, της ικανοποίησης συμπόνιας και του δευτερογενούς τραυματικού στρες (Rumsey, 2017). Σε έρευνα με Ιρανούς εκπαιδευτικούς βρέθηκε αρνητική συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης (Fathi et al., 2021). Αντίστοιχα ευρήματα παρατηρήθηκαν και σε έρευνα με 247 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ισπανία, καθώς διαπιστώθηκε πως οι επαγγελματίες που είχαν υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και μεγαλύτερο αριθμό διαθέσιμων πόρων είχαν λιγότερο στρες και χαμηλότερο βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης (Betoret, 2006).

Η υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς έχει βρεθεί να συνδέεται με μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση (Perera et al., 2022). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και μια μετα-ανάλυση, η οποία χρησιμοποίησε δεδομένα από 50 χώρες, στην οποία φάνηκε ότι η χώρα που ζούσαν οι εκπαιδευτικοί και οι δείκτες ανθρώπινης ανάπτυξης δεν παίζουν σημαντικό ρόλο στη σχέση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση (Kasalak & Dağyar, 2020).

Τέλος, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φαίνεται να σχετίζεται αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση, ενώ αποτελεί θετικό προβλεπτικό παράγοντα για την εμπλοκή των εκπαιδευτικών και αρνητικό προβλεπτικό παράγοντα για τη συναισθηματική εξουθένωση (Capone et al., 2019· Skaalvik & Skaalvik, 2014). Τέλος, σε σχετική έρευνα, οι εκπαιδευτικοί με αυξημένα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας ανέφεραν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση, χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, μικρότερη συχνότητα εμφάνισης συμπτωμάτων ασθένειας και χαμηλότερα επίπεδα πρόθεσης παραίτησης από την εργασία τους (Wang et al., 2015).

5. Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αυτοαποτελεσματικότητα και τις διαστάσεις της ποιότητας επαγγελματικής τους ζωής, καθώς και η μεταξύ τους σχέση. Επίσης μελετάται η σχέση του φύλου, της ηλικίας, της βαθμίδας εκπαίδευσης και της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, τόσο με την αυτοαποτελεσματικότητα όσο και με τις διαστάσεις της ποιότητας επαγγελματικής ζωής. Με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, τέθηκαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

- Αναμένεται να υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και ικανοποίησης συμπόνιας και αρνητική συσχέτιση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και επαγγελματικής εξουθένωσης και δευτερογενούς τραυματικού στρες.
- Αναμένεται η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, η ικανοποίηση συμπόνιας, η επαγγελματική εξουθένωση και το δευτερογενές τραυματικό στρες των εκπαιδευτικών να διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και την προϋπηρεσία.
- Αναμένεται η αυτοαποτελεσματικότητα να αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα των τριών διαστάσεων της ποιότητας επαγγελματικής ζωής.

6. Μεθοδολογία της έρευνας

6.1. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 332 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Αττικής, οι οποίοι επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της συμπτωματικής δειγματοληψίας. Από τους συμμετέχοντες οι 272 (81,9%) είναι γυναίκες και οι 58 (17,5%) άνδρες. Από τους συμμετέχοντες, 131 (39,5%) είναι ηλικίας 25-34 ετών, 79 (23,8%) είναι ηλικίας 35-44, 71 (21,4%) είναι ηλικίας 45-54 ετών και 51 (15,4%) είναι μεγαλύτεροι των 55 ετών. Όσον αφορά την βαθμίδα εκπαίδευσης, οι 170 (51,2%) εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και οι 162 (48,8%) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τέλος 144 (43,4%) εκπαιδευτικοί έχουν πάνω από 10 έτη προϋπηρεσίας, 109 (32,8%) έχουν 1-5 έτη, 51 (15,4%) έχουν 6-10 έτη και 28 (8,4%) έχουν λιγότερο από ένα χρόνο προϋπηρεσίας.

6.2. Μέσα συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου, το οποίο, εκτός από τις ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά δεδομένα, περιλαμβάνει τις ακόλουθες κλίμακες:

Α) Κλίμακα Ποιότητας Επαγγελματικής Ζωής (ProQOL-5) (Stamm (2010), η οποία αποτελείται από 30 ερωτήσεις κλειστού τύπου με τη χρήση 5-βαθμης κλίμακας Likert (1=ποτέ έως 5=πολύ συχνά) και έχει τρεις υποκλίμακες, την *Ικανοποίηση Συμπόνιας* (π.χ. «Λαμβάνω ικανοποίηση από το γεγονός ότι μπορώ να υποστηρίζω ανθρώπους»), την *Επαγγελματική Εξουθένωση* (π.χ. «Αισθάνομαι εξαντλημένος/η λόγω της δουλειάς μου») και το *Δευτερογενές Τραυματικό Στρες* (π.χ. «Αισθάνομαι μελαγχολικός εξαιτίας των τραυματικών εμπειριών των ανθρώπων που βοηθώ»). Η κλίμακα δεν παρέχει συνολικό σκορ της ποιότητας επαγγελματικής ζωής αλλά περιγράφει την συγκεκριμένη έννοια μέσα από τους τρεις παραπάνω παράγοντες. Μια βαθμολογία θεωρείται χαμηλή, αν είναι κάτω από 22, μέτρια, αν είναι μεταξύ 23 και 41 και υψηλή, αν είναι από 42 και πάνω. Στην παρούσα έρευνα ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's a για την ικανοποίηση συμπόνιας είναι 0,8, για την επαγγελματική εξουθένωση 0,67 και για το δευτερογενές τραυματικό στρες είναι 0,7.

Β) Η *Κλίμακα Αίσθησης Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών* (TSES) (Tschannen-Moran et al., 1998), η οποία είναι προσαρμοσμένη στον ελληνικό πληθυσμό (Tsigilis et. al., 2010), αποτελείται από 24 ερωτήσεις με τη χρήση κλίμακας Likert, (1=Καθόλου έως το 9=Σε μεγάλο βαθμό). Το ερωτηματολόγιο δίνει τρεις επιμέρους υποκλίμακες και αφορούν τις διδακτικές στρατηγικές (π.χ. «Σε ποιο βαθμό αξιολογείτε αν οι μαθητές σας κατανοούν το μάθημα που τους διδάσκετε;»), τη διαχείριση της τάξης (π.χ. «Σε ποιο βαθμό πείθετε τους μαθητές σας να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;») και την εμπλοκή των μαθητών/τριών (π.χ. «Σε ποιο βαθμό βοηθάτε τους μαθητές σας να αποκτήσουν κριτική σκέψη;»).

Η βαθμολογία κάθε διάστασης προκύπτει από τον μέσο όρο της βαθμολογίας του συνόλου των ερωτήσεων που την αποτελούν, ενώ η συνολική επίδοση για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προκύπτει από το μέσο όρο της βαθμολογίας των τριών υποκλιμάκων. Οι υψηλές επιδόσεις στη συνολική βαθμολογία της κλίμακας σημαίνουν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε μόνο η συνολική βαθμολογία στο πλαίσιο του ερευνητικού σκοπού για τη μελέτη της γενικής αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις διαστάσεις της ποιότητας ζωής,

Στην παρούσα έρευνα ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's a για την κλίμακα είναι 0,94.

6.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με συμπτωματική δειγματοληψία και με τη χρήση ερωτηματολογίων, τα οποία κατασκευάστηκαν και προωθήθηκαν ηλεκτρονικά μέσω της εφαρμογής «Google Form». Ανασκόπηση ερευνών, σχετικά με τη χρήση παραδοσιακών μεθόδων συλλογής δεδομένων έναντι διαδικτυακών μεθόδων, έδειξε ότι τα αποτελέσματα συγκλίνουν σε μεγάλο βαθμό (Kratz et al., 2000). Οι συγγραφείς έκαναν διάχυση της φόρμας σε ομάδες εκπαιδευτικών και σε συναδέλφους και γνωστούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αντίστοιχα έκαναν διάχυση σε δικούς τους συναδέλφους και ομάδες δικτύωσης. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν εθελοντική και

ανώνυμη, χωρίς την ύπαρξη αμοιβής ή άλλου ανταλλάγματος. Επίσης, οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να διακόψουν τη συμμετοχή τους οποιαδήποτε στιγμή. Στην αρχική σελίδα των ερωτηματολογίων υπήρχε σύντομο κείμενο, με το οποίο ενημερώνονταν οι συμμετέχοντες για τον σκοπό της έρευνας, την ανωνυμία των δεδομένων, τη διαχείρισή τους μόνο για τους σκοπούς της έρευνας και την τήρηση των δεδομένων μέχρι την ολοκλήρωση του ερευνητικού έργου. Η συλλογή των δεδομένων και η ενημέρωση των συμμετεχόντων έγινε τηρώντας τον κώδικα ερευνητικής δεοντολογίας. Η συμπλήρωση της φόρμας είχε διάρκεια 20 περίπου λεπτά.

7. Αποτελέσματα

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας με τη χρήση του κριτηρίου Kolmogorov-Smirnov, όπου φάνηκε ότι δεν ακολουθείται κανονική κατανομή. Συνεπώς έγινε χρήση κυρίως μη παραμετρικών κριτηρίων.

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των τριών διαστάσεων της ποιότητας επαγγελματικής ζωής, της ικανοποίησης συμπόνιας, της επαγγελματικής εξουθένωσης και του δευτερογενούς τραυματικού στρες παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Με βάση την ομαδοποίηση της Stamm (2010), το 0,6% των συμμετεχόντων αναφέρει χαμηλά επίπεδα, το 65% μέτρια επίπεδα και το 34,3% υψηλά επίπεδα ικανοποίησης συμπόνιας. Επίσης, όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση, το 47,6% αναφέρει χαμηλά επίπεδα και το 52,4% μέτρια επίπεδα. Τέλος, σχετικά με το δευτερογενές τραυματικό στρες, το 4,8% αναφέρει χαμηλά επίπεδα, το 92,2% μέτρια επίπεδα και το 3% υψηλά επίπεδα.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των υπό μελέτη παραγόντων.

Παράγοντες	**Μ.Ο**	**Τ.Α.**
Αυτοαποτελεσματικότητα	7,01	1,07
Ικανοποίηση συμπόνιας	39,28	4,69
Επαγγελματική εξουθένωση	23,13	4,43
Δευτερογενές τραυματικό στρες	29,62	4,95

Για την αξιολόγηση της σχέσης ανάμεσα στην αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των διαστάσεων της ποιότητας επαγγελματικής ζωής χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός δείκτης Spearman rho. Παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική, αλλά χαμηλή, συσχέτιση αρνητικής κατεύθυνσης μεταξύ της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική εξουθένωση (rho=-0,386, $p<0,05$) και στατιστικώς σημαντική, μέτρια, θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της ικανοποίησης συμπόνιας (rho=0,514, $p<0,05$). Τέλος δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αίσθησης αποτελεσματικότητας και του δευτερογενούς τραυματικού στρες (rho =-0,096, p=0,08).

Διενεργήθηκε έλεγχος Mann-Whitney U, ώστε να ελεγχθεί, εάν υπάρχουν διαφορές στις υπό μελέτη μεταβλητές ως προς το φύλο. Παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες όσον αφορά το δευτερογενές τραυματικό στρες (Z=-3,227, $p<0,05$) και την ικανοποίηση συμπόνιας (Z=-2,564, $p<0,05$), με τις γυναίκες να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα δευτερογενούς τραυματικού στρες και ικανοποίησης συμπόνιας σε σχέση με τους άντρες. Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας (Z=0,95, p=0,342) και την επαγγελματική εξουθένωση (Z=-1,655, p=0,096) (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2. Μέση κατάταξη και τιμές κριτηρίου Mann Whitney U για τον έλεγχο των διαφορών στους υπό μελέτη παράγοντες ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών.

Παράγοντες	**Άνδρας** (n=58)	**Γυναίκα** (n=272)		
	Μέση κατάταξη	*Μέση κατάταξη*	*Z*	*p*
Αυτοαποτελεσματικότητα	176,30	163,20	-0,950	0,342
Ικανοποίηση συμπόνιας	136,41	171,70	-2,564	0,01*
Επαγγελματική εξουθένωση	146,62	169,53	-1,655	0,096
Δευτερογενές τραυματικό στρες	128,89	173,31	-3,227	0,001**

*Σημείωση. *p<0,05 **p<0,01*

Στη συνέχεια διενεργήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskall Wallis, ώστε να ελεγχθεί, εάν υπάρχουν διαφορές ως προς την ηλικία. Από την ανάλυση δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τέσσερις ηλικιακές ομάδες ως προς την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας (X2=6,567, df=3, p=0,087>0,05), την ικανοποίηση συμπόνιας (X2=0,905, df=3, p=0,824>0,05), την επαγγελματική εξουθένωση (X2=0,67,df=3, p=0,88>0,05) και το δευτερογενές τραυματικό στρες (X2=3,342, df=3, p=0,824>0,05).

Διενεργήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U, ώστε να ελεγχθεί, εάν υπάρχουν διαφορές στις μεταβλητές ως προς την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί. Από την ανάλυση δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας (Z=-1,242, p=0,214>0,05), την ικανοποίηση συμπόνιας (Z=-0,438, p=0,661>0,05), την επαγγελματική εξουθένωση (Z=-0,49, p=0,961>0,05) και το δευτερογενές τραυματικό στρες (Z=-1,87, p=0,061>0,05).

Τέλος, διενεργήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskall Wallis, ώστε να ελεγχθεί, εάν υπάρχουν διαφορές ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας. Από την ανάλυση δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ως προς την ικανοποίηση συμπόνιας (X2=3,796, df=3, p=0,284), την επαγγελματική εξουθένωση (X2=2,155, df=3, p=0,541) και το δευτερογενές τραυματικό στρες (X2=3,155, df=3, p=0,368). Ωστόσο, παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (X2=8, df=3, p<0,05) (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3. Μέση κατάταξη και τιμές κριτηρίου Kruskall Wallis για τον έλεγχο των διαφορών ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Παράγοντες	**Έτη προϋπηρεσίας**				
	<1 έτος (n=28)	1-5 (n=109)	6-10 (n=51)	>10 έτη n=144)	
	M.K.	*M.K.*	*M.K.*	*M.K.*	*χ2*
Αυτοαποτελεσματικότητα	148,3	149,1	183,3	177,3	8*
Ικανοποίηση συμπόνιας	137,1	162,3	174,3	172,7	3,79
Επαγγελματική εξουθένωση	173,8	161,1	182,9	163,4	2,15
Δευτερογενές τραυματικό στρες	147,8	158,4	179	171,8	3,15

*Σημείωση. *p<0,05*

Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Mann-Whitney U για να ελεγχθεί, εάν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανά δυο ομάδες. Στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν για τους λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Συγκρίσεις ανά ζεύγη με το κριτήριο Mann Whitney U για τον έλεγχο των διαφορών στην αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

	Έτη προϋπηρεσίας	**Μέση κατάταξη**	**z**	**p**
Αυτοαποτελεσματικότητα	<1 έτος 1-5 έτη	69,02 69	-0,003	0,998
Αυτοαποτελεσματικότητα	<1 έτος 6-10 έτη	34,54 43	-1,569	0,117
Αυτοαποτελεσματικότητα	<1 έτος > 10 έτη	73,71 88,99	-1,486	0,137
Αυτοαποτελεσματικότητα	1-5 έτη > 10 έτη	114,58 136,40	-2,356	0,019*
Αυτοαποτελεσματικότητα	1-5 έτη 6-10 έτη	75,49 91,22	-2,002	0,045*
Αυτοαποτελεσματικότητα	6-10 έτη >10 έτη	101,06 96,92	-0,451	0,652

*Σημείωση. *p<0,05*

Πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις παλινδρόμησης για τον έλεγχο της προβλεπτικής αξίας της αυτοαποτελεσματικότητας στις διαστάσεις της ποιότητας επαγγελματικής ζωής. Τα αποτελέσματα της γραμμικής παλινδρόμησης, με εξαρτημένη μεταβλητή την ικανοποίηση συμπόνιας, έδειξαν ότι η συνολική βαθμολογία στην κλίμακα της αυτοαποτελεσματικότητας εξηγούσε το 27% της διακύμανσης στη διάσταση της ικανοποίησης συμπόνιας και το μοντέλο ήταν στατιστικώς σημαντικό [F(1,330) = 122.1, p<0.001]. Η επίδραση της μεταβλητής *αυτοαποτελεσματικότητα* κρίθηκε ως στατιστικώς σημαντική (b=2,2827, t(330)=11.05, p<0,001), με θετική επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή της ικανοποίησης συμπόνιας (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 5. Μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη της ικανοποίησης συμπόνιας

Προβλεπτικός παράγοντας	***R2***	***F***	***b***	***t***	***p***
Αυτοαποτελεσματικότητα	0.27	122.1***	2.28	11,05***	<0,001

*Σημείωση. *p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001*

Τα αποτελέσματα της γραμμικής παλινδρόμησης, με εξαρτημένη μεταβλητή την επαγγελματική εξουθένωση, έδειξαν ότι η συνολική βαθμολογία στην κλίμακα της αυτοαποτελεσματικότητας εξηγούσε το 15,7% της διακύμανσης στη διάσταση της ικανοποίησης συμπόνιας και το μοντέλο ήταν στατιστικώς σημαντικό [F(1,330) = 61,45, p<0,001). Η επίδραση της μεταβλητής κρίθηκε ως στατιστικώς σημαντική (b=-1,6433, t(330)= -7.839, p<0,001), με αρνητική επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή της ικανοποίησης συμπόνιας (βλ. Πίνακα 6).

Πίνακας 6. Μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Προβλεπτικός παράγοντας	***R2***	***F***	***b***	***t***	***p***
Αυτοαποτελεσματικότητα	0,157	61,45***	-1,64	-7,84***	<0,001

*Σημείωση. *p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001*

Τα αποτελέσματα της γραμμικής παλινδρόμησης, με εξαρτημένη μεταβλητή το δευτερογενές τραυματικό στρες, έδειξαν ότι η σημαντικότητα του μοντέλου με την αυτοαποτελεσματικότητα ως

ερμηνευτική μεταβλητή δεν ήταν στατιστικώς σημαντική [F(1,330) = 0,89, p=0,34). Επομένως η αυτοαποτελεσματικότητα δεν αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα του δευτερογενούς τραυματικού στρες (βλ. Πίνακα 7).

Πίνακας 7. Μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη του δευτερογενούς τραυματικού στρες.

Προβλεπτικός παράγοντας	***R2***	***F***	***b***	***t***	***p***
Αυτοαποτελεσματικότητα	0,0	0,89	-0,24	-0,95	0,34

8. Συζήτηση

Σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους και την ποιότητα επαγγελματικής ζωής. Επιπλέον, μελετήθηκε ο ρόλος δημογραφικών μεταβλητών και η προβλεπτική αξία της αυτοαποτελεσματικότητας στις διαστάσεις της ποιότητας επαγγελματικής ζωής. Γενικά τα ευρήματα δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλά επίπεδα στην αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό αναφέρει μέτρια και υψηλά επίπεδα ικανοποίησης συμπόνιας, μέτρια με χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και μέτρια επίπεδα ως προς το δευτερογενές τραυματικό στρες. Φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αισθάνονται επαρκείς και είναι ικανοποιημένοι ως προς τον επαγγελματικό τους ρόλο, αν και διαφαίνεται μια μέτρια αίσθηση κούρασης και βάρους σε σχέση με τις τραυματικές εμπειρίες των μαθητών/τριών τους. Τα ευρήματα επιβεβαιώνονται και από άλλες σχετικές έρευνες με Έλληνες εκπαιδευτικούς (Καρανικόλα & Ζωγόπουλος, 2021). Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι έχουν σε μεγάλο βαθμό τις γνώσεις και τις δεξιότητες να αντεπεξέλθουν στον ρόλο τους.

Όσον αφορά στην πρώτη ερευνητική υπόθεση, οι αναλύσεις έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δυο εννοιών, δείχνοντας ότι όσο υψηλότερη είναι η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας τόσο υψηλότερη είναι και η ικανοποίηση συμπόνιας. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται να συμφωνούν με άλλες έρευνες που αφορούν επαγγέλματα παροχής βοήθειας (Rumsey, 2017˙ Saleem & Hawamdeh, 2022). Επιπλέον, η αυτοαποτελεσματικότητα έχει βρεθεί να σχετίζεται θετικά και με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, φανερώνοντας τον σημαντικό ρόλο που αυτή διαδραματίζει στην ικανοποίηση, την οποία λαμβάνει κάποιος από την επαγγελματική του ζωή (Kasalak & Dağyar, 2020· Perera et al., 2022). Τα άτομα που έχουν υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας υιοθετούν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης στις δυσκολίες που προκύπτουν, έχουν την πίστη ότι μπορούν να φέρουν σε πέρας τις εργασίες που τους ανατίθενται και νιώθουν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής πίεσης (Zhang et al., 2022). Τα χαρακτηριστικά αυτά, ενδεχομένως, επιτρέπουν στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα προσφοράς να μπορούν να απολαύσουν τα θετικά συναισθήματα, τα οποία προκύπτουν από την παροχή βοήθειας και υποστήριξης σε τρίτους, ενισχύοντας την ικανοποίηση συμπόνιας τους.

Οι αναλύσεις έδειξαν επίσης, ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και επαγγελματικής εξουθένωσης, δείχνοντας ότι όσο υψηλότερη είναι η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας τόσο χαμηλότερη είναι η επαγγελματική εξουθένωση. Τα αποτελέσματα φαίνεται να συμφωνούν με άλλες έρευνες που αναδεικνύουν έναν πιθανό προστατευτικό ρόλο της αυτοαποτελεσματικότητας στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Buonomo et al., 2017˙ Fathi et al., 2021). Ωστόσο αξίζει να σημειωθεί ότι, η συνάφεια μεταξύ των δυο μεταβλητών ήταν χαμηλή. Το εύρημα αυτό μπορεί να εξηγείται από το γεγονός ότι υπάρχουν και άλλες μεταβλητές που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση, όπως για παράδειγμα η αυτοεκτίμηση και η ψυχική ανθεκτικότητα (Bayani & Baghey, 2020).

Η μη εύρεση συσχέτισης μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και δευτερογενούς τραυματικού στρες συμφωνεί με έρευνες σε νοσηλευτές στις οποίες δεν βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και δευτερογενούς τραυματικού στρες, ενώ έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα από έρευνες σε σχολικούς συμβούλους, στις οποίες παρατηρήθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και δευτερογενούς τραυματικού στρες (Rumsey, 2017). Πιθανώς η

διάσταση ανάμεσα στα αποτελέσματα των ερευνών να οφείλεται στη διαφορά των επαγγελματιών που συμμετέχουν στις έρευνες, καθώς, σε αντίθεση με τις παραπάνω μελέτες, στην παρούσα έρευνα η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας έχει να κάνει με διαστάσεις που αφορούν αποκλειστικά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (π.χ. διδακτικές στρατηγικές, διαχείριση τάξης και εμπλοκή μαθητών).

Όσον αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά φάνηκε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση της αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών, εύρημα που συμφωνεί και με άλλες έρευνες (Antoniou et al., 2017˙ Aziz & Quraishi, 2017). Ωστόσο, σε άλλες μελέτες φαίνεται να υπάρχουν διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο, όπου οι άντρες εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν είτε υψηλότερη είτε χαμηλότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με τις γυναίκες (Smetackova, 2017). Στην παρούσα έρευνα, οι γυναίκες αποτελούν το 81,9% του δείγματος, γεγονός που ενδεχομένως να επηρεάζει τα ευρήματα με αποτέλεσμα να μην εντοπίζονται πιθανές διαφορές. Επίσης, δεν βρέθηκε να υπάρχει διαφοροποίηση στην αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εύρημα που έρχεται σε συμφωνία με αντίστοιχη έρευνα σε εκπαιδευτικούς (Viel-Ruma et al., 2010). Όμως, άλλες έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν χαμηλότερα επίπεδα αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με όσους δίδασκαν στην πρωτοβάθμια (Smetackova, 2017). Η ασυμφωνία των αποτελεσμάτων ενδεχομένως δείχνει ότι τυχόν διαφοροποιήσεις ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης να οφείλονται σε άλλους παράγοντες, όπως και στο πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο διεξάγονται.

Επιπλέον, δεν φάνηκε να υπάρχει διαφοροποίηση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την ηλικία. Στο ίδιο εύρημα κατέληξε και άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα (Antoniou et al., 2017). Τέλος, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν προϋπηρεσία 1-5 χρόνια ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας από αυτούς με προϋπηρεσία >10 χρόνια. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που είχαν προϋπηρεσία 6-10 χρόνια ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας από αυτούς με προϋπηρεσία 1-5 χρόνια. Η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι μια σημαντική μεταβλητή ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους, όπως φαίνεται και από άλλες έρευνες, χωρίς ωστόσο να είναι ξεκάθαρο πώς την επηρεάζει. Για παράδειγμα, ενώ σε κάποιες έρευνες έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη προϋπηρεσία έχουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, άλλες έρευνες δείχνουν ότι η σχέση μεταξύ προϋπηρεσίας και αυτοαποτελεσματικότητας είναι μη γραμμική και ότι η αυτοαποτελεσματικότητα μειώνεται προς το τέλος της καριέρας ενός εκπαιδευτικού (Aziz & Quraishi, 2017· Smetackova, 2017). Στις διαφορές αυτές ενδεχομένως να παίζει ρόλο ο τρόπος με τον οποίον κατηγοριοποιούνται τα έτη προϋπηρεσίας σε κάθε έρευνα.

Όσον αφορά τη σχέση δημογραφικών μεταβλητών με την ικανοποίηση συμπόνιας των εκπαιδευτικών, βρέθηκε ότι αυτή δεν διαφοροποιούνταν σημαντικά ως προς την ηλικία, τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί και τα έτη προϋπηρεσίας τους. Ωστόσο, όσον αφορά το φύλο, φάνηκε να υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ γυναικών και ανδρών, εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες στις οποίες το φύλο δεν διαφοροποιεί σημαντικά τα επίπεδα ικανοποίησης συμπόνιας (Yu et al., 2022). Η διαφορά στα ευρήματα ενδεχομένως να οφείλεται στα χαρακτηριστικά του δείγματος, καθώς οι γυναίκες στην παρούσα έρευνα είναι πολύ περισσότερες σε σχέση με τους άνδρες.

Όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση βρέθηκε ότι δεν διαφοροποιείται σημαντικά στις υπό μελέτη δημογραφικές μεταβλητές σε συμφωνίας και με άλλες έρευνες (Buonomo et al., 2017). Αντίθετα, ευρήματα άλλης έρευνας με δείγμα Έλληνες εκπαιδευτικούς έδειξαν ότι σημαντικά υψηλότερη επαγγελματική εξουθένωση εμφάνισαν οι εκπαιδευτικοί με 6 έως 10 έτη εργασιακής εμπειρίας, ενώ σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης έχει βρεθεί, ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Galanakis et al., 2020· Νιέτος και συν., 2018). Επίσης, βρέθηκε ότι η ηλικία είχε σημαντική επίδραση στις διαστάσεις της συναισθηματικής εξουθένωσης και της αποπροσωποποίησης με τους νεότερους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα σε σχέση με τους μεγαλύτερους συναδέλφους τους (Antoniou et al., 2017). Οι διαφορές των αποτελεσμάτων ανάμεσα στις αναφερόμενες έρευνες ενδεχομένως να προκύπτουν από τη χρήση διαφορετικών εργαλείων για τον υπολογισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Επίσης, αναφορικά με το δευτερογενές τραυματικό στρες φάνηκε ότι δεν διαφοροποιούνταν σημαντικά ως προς την ηλικία, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και τα έτη προϋπηρεσίας. Ωστόσο, όσον αφορά στο φύλο οι γυναίκες εμφάνιζαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα δευτερογενούς τραυματικού στρες σε σχέση με τους άνδρες. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και από μία μετα-ανάλυση, στην οποία βρέθηκε ότι οι γυναίκες είναι πιο ευάλωτες στο δευτερογενές τραυματικό στρες σε σχέση με τους άνδρες, καθώς και από σχετικές έρευνες με επαγγελματίες ψυχικής υγείας (Baum et al., 2014). Ενδεχομένως οι γυναίκες να εμπλέκονται περισσότερο σε συναισθηματικό επίπεδο με τα άτομα τα οποία βοηθούν και να διαθέτουν λιγότερο αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων, με αποτέλεσμα να είναι πιο πιθανό να εμφανίσουν δευτερογενές τραυματικό στρες.

Τέλος βρέθηκε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα λειτουργεί ως προβλεπτικός παράγοντας μόνο για την ικανοποίηση συμπόνιας και την επαγγελματική εξουθένωση και όχι για το δευτερογενές στρες. Φαίνεται ότι η αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση και μπορεί κάποιος να προβλέψει, σε περίπτωση που ένα άτομο νιώθει αποτελεσματικό και ότι τα καταφέρνει στη δουλειά του, ότι θα έχει μειωμένη πιθανότητα επαγγελματικής εξουθένωσης και αυξημένο επίπεδο ικανοποίησης συμπόνιας. Ενδεχομένως, όταν κάποιος θεωρεί τον εαυτό του επαγγελματικά επαρκή, αυτό να λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντες στην επαγγελματική εξουθένωση και παράλληλα να τον βοηθά να εμπλέκεται και να προσπαθεί περισσότερο, με αποτέλεσμα να βιώνει και μεγαλύτερο επίπεδο ικανοποίησης. Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ωστόσο, ότι, με βάση την ανάλυση παλινδρόμησης, ερμηνεύεται μικρό ποσοστό της διακύμανσης των τιμών των μεταβλητών / διαστάσεων της ποιότητας επαγγελματικής ζωής. Ενδεχομένως το γεγονός ότι δεν πληρείται το κριτήριο της κανονικότητας για τη συγκεκριμένη ανάλυση να επηρέασε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της ανάλυσης. Παρ' όλα αυτά τα αποτελέσματα μπορούν να παρέχουν μια γενική εικόνα προς περαιτέρω διερεύνηση.

9. Συμπέρασμα- Περιορισμοί και προτάσεις

Συνοψίζοντας φαίνεται ότι η αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση συμπόνιας και αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση και ότι αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της ικανοποίησης συμπόνιας και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Συνεπώς, όσο πιο αποτελεσματικός αισθάνεται ένας εκπαιδευτικός στον επαγγελματικό του ρόλο τόσο λιγότερο βιώνει επαγγελματική εξουθένωση και μεγαλύτερη ικανοποίηση και κατανόηση των μαθητών/τριών του. Οι δημογραφικές μεταβλητές δε φαίνεται να σχετίζονται ιδιαίτερα με τους υπό εξέταση παράγοντες, εκτός από τα χρόνια προϋπηρεσίας και το φύλο, καθώς οι νεώτεροι σε εμπειρία εκπαιδευτικοί φάνηκε να αισθάνονται μικρότερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας και οι γυναίκες να σημειώνουν μεγαλύτερο επίπεδο ικανοποίησης συμπόνιας και δευτερογενές τραυματικό στρες, αντικατοπτρίζοντας ενδεχομένως έναν αναμενόμενο κοινωνικά ρόλο της φροντίδας και της κατανόησης. Τα αποτελέσματα μπορούν να συμβάλουν στην καλύτερη κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και συνεπώς στην πιο αποτελεσματική παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών.

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει περιορισμούς που είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη, όπως η μέθοδος δειγματοληψίας και η μη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, ο μεγάλος αριθμός γυναικών στην έρευνα και των εκπαιδευτικών ηλικίας 25-34 και η συναφειακή φύση της έρευνας. Επίσης, τα δεδομένα συλλέχθηκαν διαδικτυακά, συνεπώς άτομα που δεν είχαν πρόσβαση σε τεχνολογικά μέσα δεν μπορούσαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Ένας ακόμα περιορισμός είναι η χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, καθώς είναι πιθανό οι συμμετέχοντες να έδωσαν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν και άλλους ειδικούς στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς και άλλους τύπους σχολείων (π.χ. ειδικά σχολεία) σε όλη την Ελλάδα. Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο να μελετηθούν επιπλέον παράμετροι, οι οποίες πιθανόν αλληλεπιδρούν με τις μεταβλητές που εξετάστηκαν, όπως η ψυχική ανθεκτικότητα ή η αυτοσυμπόνια.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Antoniou, A., S., Geralexis, I., & Charitaki, G. (2017). Special educators' teaching self- efficacy determination: A quantitative approach. *Psychology, 8*(11), 1642-1656. https://doi.org/10.4236/psych.2017.811108

Aziz, F., & Quraishi, U. (2017). Influence of gender, professional qualification and job experience on secondary school teachers' self-efficacy. *Journal of Social Sciences, 11*(2), 946-968. https://doi.org/10.1177/00131245211062526

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.

Baum, N., Rahav, G., & Sharon, M. (2014). Heightened susceptibility to secondary traumatization: A meta-analysis of gender differences. *The American Journal of Orthopsychiatry, 84*(2), 111–122. https://doi.org/10.1037/h0099383

Bayani, A. A., & Baghery, H. (2020). Exploring the influence of self-efficacy, school context and self-esteem on job burnout of Iranian Muslim teachers: A path model approach. *Journal of Religion and Health, 59*(1), 154-162. https://doi.org/10.1007/s10943-018-0703-2

Bell, H., Kulkarni, S., & Dalton, L. (2003). Organizational prevention of vicarious trauma. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services, 84*(4), 463–470. https://doi.org/10.1606/1044-3894.131

Borntrager, C., Caringi, J. C., van den Pol, R., Crosby, L., O'Connell, K., Trautman, A., & McDonald, M. (2012). Secondary traumatic stress in school personnel. *Advances in School Mental Health Promotion, 5*(1), 38-50. http://dx.doi.org/10.1080/1754730X.2012.664862

Bosma, T., Hessels, M. G. P., & Resing, W. C. M. (2012). Teachers' preferences for educational planning: Dynamic testing, teaching' experience and teachers' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 560-567. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.007

Buonomo, I., Fatigante, M., & Fiorilli, C. (2017). Teachers' burnout profile: risk and protective factors. *The Open Psychology Journal, 10*(1), 190-201. https://doi.org/10.2174/1874350101710010190

Buonomo, I., Farnese, M. L., Vecina, M. L., & Benevene, P. (2021). Other-focused approach to teaching. The effect of ethical leadership and quiet ego on work engagement and the mediating role of compassion satisfaction. *Frontiers in Psychology, 12*, 692116. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.692116

Capone, V., Joshanloo, M., & Park, M. S. A. (2019). Burnout, depression, efficacy beliefs, and work-related variables among school teachers. *International Journal of Educational Research*, *95*, 97-108. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.001

Castro Schepers, O. (2023). Exploring the demographics of teachers who experience secondary traumatic stress. *BMC Psychology, 11*(1), 1-9. https://doi.org/10.1186/s40359-023-01217-z

Chang, M. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review, 21*(3), 193-218. https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y

Coetzee, S. K., & Klopper, H. C. (2010). Compassion fatigue within nursing practice: A concept analysis. *Nursing & Health Sciences*, *12*(2), 235-243. https://doi.org/10.1111/j.1442-2018.2010.00526.x

Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmech, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology, 106*(2), 569–583. https://doi.org/10.1037/a0035504

Fackler, S., & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, *56*, 185-195. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.002

Fathi, J., Greenier, V., & Derakhshan, A. (2021). Self-efficacy, reflection, and burnout among Iranian EFL teachers: the mediating role of emotion regulation. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, *9*(2), 13-37. https://doi.org/10.30466/IJLTR.2021.121043

Figley, C. R., & Kleber, R. J. (1995). Beyond the "victim": Secondary traumatic stress. In R. J. Kleber, C. R. Figley, & B. P. R. Gersons (Eds.), *Beyond trauma: Cultural and societal dynamics* (pp. 75–98). Plenum Press.

Galanakis, M., Graki, E., Dimitriadou, M., Kalemaki, I., Kalogirou, E., Kourbeli, M. & Chouliara, R. (2020). Occupational burnout in Greek teachers: A contemporary study in the era of economic crisis. *Psychology, 11*, 1170-1178. https://doi.org/10.4236/psych.2020.118077

Goetz, J. L., Keltner, D., & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: An evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin, 136*(3), 351-374. https://doi.org/10.1037/a0018807

Guo, Y., Connor, C. M., Yang, Y., Roehrig, A. D., & Morrison, F. J. (2012). The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. *The Elementary School Journal*, *113*(1), 3-24. https://doi.org/10.1086/665816

Καρανικόλα, Ζ & Ζωγόπουλος, Κ. (2021). Διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους. *International Journal of Educational Innovation,3*(6),150-158. https://journal.eepek.gr/assets/uploads/manuscripts/manuf_536_RrCTHnxKQd.pdf

Kasalak, G., & Dağyar, M. (2020). The relationship between teacher self-efficacy and teacher job satisfaction: A meta-analysis of the teaching and learning international survey (TALIS). *Educational Sciences: Theory and Practice*, *20*(3), 16-33. https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.002

Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review, 12,* 59-76. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001

Koenig, A., Rodger, S., & Specht, J. (2018). Educator burnout and compassion fatigue: A pilot study. *Canadian Journal of School Psychology, 33*(4), 259–278. https://doi.org/10.1177/0829573516685017Kratz et al., 2000).

Künsting, J., Neuber, V., & Lipowsky, F. (2016). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, *31*, 299-322. https://doi.org/10.1007/s10212-015-0272-7

Lazarides, R., Buchholz, J., & Rubach, C. (2018). Teacher enthusiasm and self-efficacy, student-perceived mastery goal orientation, and student motivation in mathematics classrooms. *Teaching and Teacher Education*, *69*, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.017

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, *15*(2), 103-111. https://doi.org/10.1002/wps.20311

Miller, A. D., Ramirez, E. M., & Murdock, T. B. (2017). The influence of teachers' self-efficacy on perceptions: Perceived teacher competence and respect and student effort and achievement. *Teaching and Teacher Education*, *64*, 260-269. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.008

Mojavezi, A., & Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory & Practice in Language Studies*, *2*(3). https://doi.org/10.4304/tpls.2.3.483-491

Νιέτος, Η. Φ., Παπαβαγγέλη, Σ., Ζουρνατζή, Ε., & Κουστέλιος, Α. (2018). Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό "εκπ@ιδευτικός κύκλος", 6*(1), 50-64.

Ormiston, H. E., Nygaard, M. A., & Apgar, S. (2022). A systematic review of secondary traumatic stress and compassion fatigue in teachers. *School Mental Health*, *14*, 802-817. https://doi.org/10.1007/s12310-022-09525-2

Papastylianou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education, 12*, 295-314. https://doi.org/10.1007/s11218-008-9086-7

Perera, H. N., & John, J. E. (2020). Teachers' self-efficacy beliefs for teaching math: Relations with teacher and student outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 101842. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101842

Perera, H. N., Maghsoudlou, A., Miller, C. J., McIlveen, P., Barber, D., Part, R., & Reyes, A. L. (2022). Relations of science teaching self-efficacy with instructional practices, student achievement and support, and teacher job satisfaction. *Contemporary Educational Psychology*, *69*, 102041. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.102041

Pérez-Chacón, M., Chacón, A., Borda-Mas, M., & Avargues-Navarro, M. L. (2021). Sensory processing sensitivity and compassion satisfaction as risk/protective factors from burnout and compassion fatigue in healthcare and education professionals. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(2), 611-625. https://doi.org/10.3390/ijerph18020611

Poulou, M. (2017). An examination of the relationship among teachers' perceptions of social-emotional learning, teaching efficacy, teacher–students interactions and students' behavioral difficulties. *International Journal of School and Educational Psychology, 5*(2), 126–136. https://doi: 10.1080/21683603.2016.1203851

Rumsey, A. D. (2017). *School counselors and secondary exposure to trauma: Exploring the relationships between empathy, self-efficacy, burnout, secondary traumatic stress, and*

compassion satisfaction. [Doctoral dissertation, Georgia State University]. https://doi.org/10.57709/10549974

Saleem, T., & Hawamdeh, E. S. (2022). Counselor self-efficacy, spiritual well-being and compassion satisfaction/fatigue among mental health professionals in Pakistan. *Current Psychology*, 1-13. https://doi.org/10.1007/s12144-021-02499-5

Simon, K., Petrovic, L., Baker, C., & Overstreet, S. (2022). An examination of the associations among teacher secondary traumatic stress, teacher–student relationship quality, and student socio-emotional functioning. *School Mental Health, 14*(2), 213-224. https://doi.org/10.1007/s12310-022-09507-4

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

Smetackova, I. (2017). Self-efficacy and burnout syndrome among teachers. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences, 20*(3), 228-241 https://doi.org/10.15405/ejsbs.219

Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (2002). Social cognitive theory and self-efficacy: Implications for motivation theory and practice. In L.W. Porter, G.A. Bigley, & R.M. Steers (Eds.), *Motivation and work behavior* (pp. 126-140). McGraw-Hill.

Stamm, B. H. (2010). *The concise ProQOL manual.* Pocatello, ID: ProQOL.org.

Stephanou, G., & Oikonomou, A. (2018). Teacher emotions in primary and secondary education: Effects of self-efficacy and collective-efficacy, and problem-solving Appraisal as a moderating mechanism. *Psychology, 9,* 820-875. https://doi.org/10.4236/psych.2018.94053

Thanos, T., Kourkoutas, E., & Vitalaki, E. (2006). Burnout reactions and stressful situations of Greek teachers within mainstream school settings. Paper presented at the *International Conference of the Stress and Anxiety Research Society,* 13th-15th July, Rethymno.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, *68*(2), 202-248. https://doi.org/10.3102/00346543068002202

Tsigilis, N., Koustelios, A., & Grammatikopoulos, V. (2010). Psychometric properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale within the Greek educational context. *Journal of Psychoeducational Assessment, 28*(2), 153-162. https://doi.org/0.1177/0734282909342532

Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivette, K., & Benson, G. (2010). Efficacy beliefs of special educators: The Relationships among collective efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teacher Education and Special Education, 33*(3), 225–233. https://doi.org/10.1177/0888406409360129

Vousiopoulos, S., Kouli, O., Kourtessis, T., Tsitskari, E., & Tsitskari, D. (2019). Job satisfaction and burnout among Greek teachers and physical education teachers. A comparison in minority and public sector schools in Thrace. *Annals of Applied Sport Science, 7*(4), 52-60. https://doi.org/10.29252/aassjournal.786

Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, *47*, 120-130. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005

Woolfolk Hoy, A., & Davis, H. A. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 139-159). Information Age Publishing.

Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., Λιανός, Π., Γεωργακάκου-Κουτσονίκου, Ν., Μίχου, Σ., Υφαντή, Θ., & Γεωργουλέας, Γ. (2021). Ψυχοκοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες στη σχολική κοινότητα στην περίοδο της πανδημίας COVID-19: Σύνδεση εμπειρικών δεδομένων με δράσεις υποστήριξης και κατάρτισης. *Νέα Παιδεία*, 177, 13-32.

Yu, X., Sun, C., Sun, B., Yuan, X., Ding, F., & Zhang, M. (2022). The cost of caring: compassion fatigue is a special form of teacher burnout. *Sustainability, 14*(10), 6071.https://doi.org/10.3390/su14106071

Zhang, J., Wang, X., Xu, T., Li, J., Li, H., Wu, Y., Li, Y., Chen, Y., & Zhang, J. P. (2022). The effect of resilience and self-efficacy on nurses' compassion fatigue: A cross-sectional study. *Journal of Advanced Nursing, 78*, 2030–2041. https://doi.org/10.1111/jan.15113