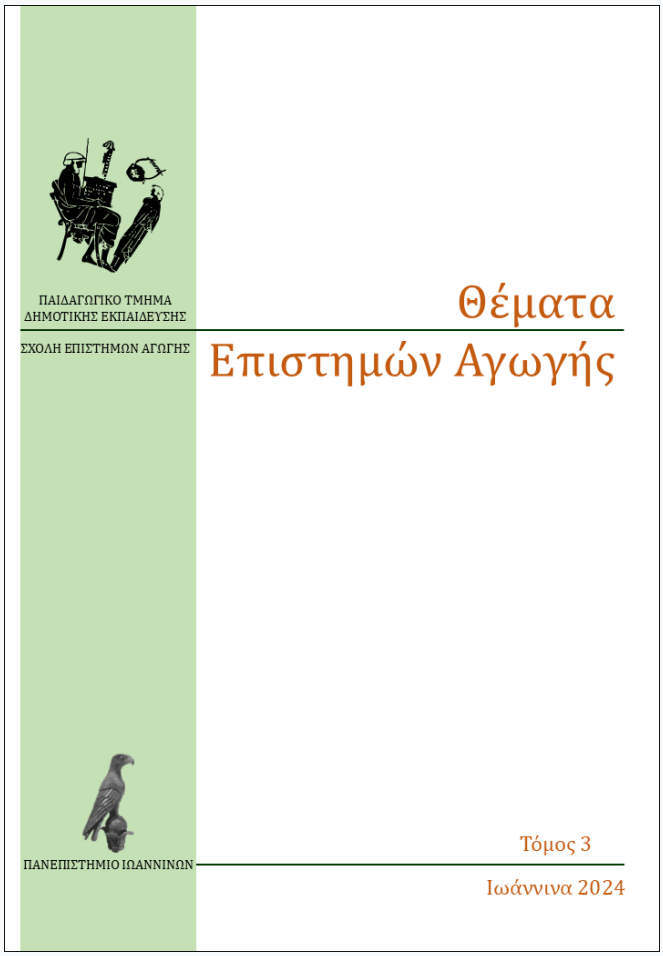
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Θέματα Επιστημών Αγωγής

Τόμ. 3, Αρ. 1 (2024)



Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ποιότητα ζωής: Ο προβλεπτικός ρόλος της παρακίνησης

Αικατερίνη Λαμπροπούλου

doi: 10.12681/thea.37503

Βιβλιογραφική αναφορά:

Λαμπροπούλου Α. (2024). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ποιότητα ζωής: Ο προβλεπτικός ρόλος της παρακίνησης. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, *3*(1), 43–60. https://doi.org/10.12681/thea.37503

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ποιότητα ζωής: Ο προβλεπτικός ρόλος της παρακίνησης

Αικατερίνη Χ. Λαμπροπούλου
alamprop@psych.uoa.gr

Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη. Η σχέση της παρακίνησης με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών έχει μελετηθεί ευρέως στη βιβλιογραφία αναδεικνύοντας την αμφίδρομη σχέση μεταξύ τους. Νεότερες προσεγγίσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, ως μία από τις διαστάσεις της επαγγελματικής ποιότητας ζωής, ανέδειξαν την ανάγκη διεύρυνσης των σχετικών ερευνών. Σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ποιότητα ζωής -η οποία περιλαμβάνει την επαγγελματική εξουθένωση, την ικανοποίηση συμπόνιας και το δευτερογενές τραύμα- και η διερεύνηση της σχέσης της με την παρακίνηση. Στην έρευνα συμμετείχαν 389 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την ευρύτερη περιοχή της Αττικής. Η συλλογή των δεδομένων έγινε ηλεκτρονικά με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας. Η Κλίμακα Ποιότητας Επαγγελματικής Ζωής και η Κλίμακα Αυτόνομης Παρακίνησης για τη Διδασκαλία αποτέλεσαν τα εργαλεία της έρευνας. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν κυρίως με βάση την εσωτερική παρακίνηση, αναφέρουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και δευτερογενούς τραύματος και σχετικά υψηλό επίπεδο ικανοποίησης συμπόνιας. Η ανάλυση παλινδρόμησης ανέδειξε τον προβλεπτικό ρόλο της εσωτερικής παρακίνησης μόνο σε σχέση με την ικανοποίηση συμπόνιας. Οι συγκρίσεις των μέσων όρων έδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο, με τις γυναίκες να παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους σε όλους τους παράγοντες. Τα ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν για τη στήριξη των εκπαιδευτικών, αλλά και τον σχεδιασμό μελλοντικών ερευνών.

Λέξεις κλειδιά: Παρακίνηση, Ποιότητα επαγγελματικής ζωής, Επαγγελματική εξουθένωση, Ικανοποίηση συμπόνιας, Εκπαιδευτικοί

Εισαγωγή

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα από τα πιο απαιτητικά επαγγέλματα. Η πληθώρα των μελετών σε σχέση με τη συναισθηματική κούραση και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία καταδεικνύει τη δυσκολία του επαγγέλματος και τους ποικίλους επιβαρυντικούς παράγοντες που εμπεριέχει (Nápoles, 2022). Επιπλέον, τα διάφορα δύσκολα γεγονότα που έχουν κληθεί να διαχειριστούν οι σχολικές κοινότητες τις τελευταίες δεκαετίες, όπως η οικονομική κρίση ή η πανδημία COVID-19, καθιστούν ακόμη πιο σημαντική τη μελέτη, όχι μόνο της επαγγελματικής εξουθένωσης, αλλά γενικότερα της επαγγελματικής ποιότητας ζωής των εκπαιδευτικών.

Η επαγγελματική ποιότητα ζωής περιλαμβάνει την ικανοποίηση που νιώθει κάποιος, επειδή είναι καλός στον επαγγελματικό τομέα, αλλά και τον βαθμό, στον οποίο βιώνει συναισθηματική κόπωση ως αποτέλεσμα της συμπόνιας για τις δυσκολίες που βιώνουν τα άτομα, τα οποία υποστηρίζει (Stamm, 2010). Η επαγγελματική εξουθένωση προτείνεται ως διάσταση της επαγγελματικής ποιότητας ζωής και έχει μελετηθεί ευρέως σε σχέση με την

αποτελεσματικότητα των επαγγελματιών, αλλά και με άλλες έννοιες που επιδρούν στο εκπαιδευτικό έργο, όπως είναι η παρακίνηση (Kaplan et al., 2003).

Η παρακίνηση ή αλλιώς το κίνητρο για την εμπλοκή σε ένα έργο και την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς έχει αποτελέσει το αντικείμενο πολλών ερευνών εδώ και δεκαετίες. Ειδικά στον χώρο της εκπαίδευσης είναι πολυάριθμες οι ερευνητικές προσπάθειες για να προσδιοριστεί τι μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο τόσο για τους μαθητές και τις μαθήτριες, όσο και για τους/τις εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της σχολικής ζωής (Deci & Ryan, 2016· Roy & Sengupta, 2016).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έννοια της αυτόνομης παρακίνησης που εξετάζεται στην παρούσα έρευνα, καθώς αποτελεί το κίνητρο με τη μεγαλύτερη ισχύ και την υψηλότερη σχέση με την αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών (Richardson et al., 2014). Η αυτόνομη παρακίνηση περιλαμβάνει συμπεριφορές που πηγάζουν εσωτερικά και συνεπάγονται πλήρη αίσθηση προθυμίας, βούλησης και επιλογής (Deci et al., 2017). Ειδικότερα σε σχέση με τη διδασκαλία η αυτόνομη παρακίνηση αναφέρεται στις σκέψεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σχετικά με τα δικά τους κίνητρα για την εμπλοκή στη διδασκαλία και για τον λόγο που καταβάλλουν προσπάθεια (Roy & Sengupta, 2016). Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται τα ευρήματα από την συνδυαστική μελέτη των παραπάνω εννοιών. Στις ενότητες που ακολουθούν γίνεται μια σύντομη αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και περιγράφεται η χρησιμότητα της έρευνας σε σχέση με το ερευνητικό κενό που εντοπίζεται στη βιβλιογραφία.

Θεωρητικό πλαίσιο και εμπειρικές μελέτες

Επαγγελματική ποιότητα ζωής

Η επαγγελματική ποιότητα ζωής περιλαμβάνει τον τρόπο, με τον οποίο ένα άτομο αισθάνεται επαγγελματικά, όταν παρέχει βοήθεια, καθώς και τα συναισθήματα που βιώνει, όταν εκπληρώνει τους εργασιακούς του στόχους (Martel & Dupuis, 2006· Stamm, 2010). Συνήθως η επαγγελματική ποιότητα ζωής αφορά επαγγελματίες που παρέχουν βοήθεια και υποστήριξη σε άτομα, όπως το ιατρικό και το νοσηλευτικό προσωπικό, οι ειδικοί ψυχικής υγείας, οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι εκπαιδευτικοί ή οι δικηγόροι. Πρόκειται για μια ποιότητα που επηρεάζεται τόσο από θετικές, όσο και από αρνητικές πτυχές της εργασίας και βασίζεται στην έννοια της συμπόνιας (Bloomquist et al., 2015).

Η συμπόνια μπορεί να θεωρηθεί ως μια ηθική ή ενάρετη απόκριση στις δυσκολίες ενός ατόμου, με στόχο αυτές να αντιμετωπιστούν μέσω της κατανόησης και της διαπροσωπικής επαφής (Sinclair et al., 2016). Η επαγγελματική ποιότητα ζωής περιλαμβάνει δύο ευρύτερες διαστάσεις της συμπόνιας: την ικανοποίηση συμπόνιας και την κόπωση συμπόνιας (Stamm, 2010). Η ικανοποίηση συμπόνιας αποτελεί μια μονοδιάστατη έννοια και περιλαμβάνει τις θετικές συνέπειες της παροχής βοήθειας και της συνεισφοράς, όπως η βίωση θετικών συναισθημάτων (ευχαρίστηση, χαρά, ενθουσιασμός, ικανοποίηση). Η κόπωση συμπόνιας συνδέεται με το στρες που μπορεί να βιώνουν οι επαγγελματίες, εξαιτίας της συμπόνιας που νιώθουν προς τα άτομα που στηρίζουν και που ίσως έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχική τους υγεία (Figley, 2002. Stamm, 2010). Η γνώση ενός τραυματικού γεγονότος που βίωσε κάποιος άλλος και το στρες που προέρχεται από την παροχή ή την επιθυμία για παροχή βοήθειας στο άτομο αυτό, αποτελούν τις πηγές της κόπωσης συμπόνιας (Baranowsky, 2002· Sinclair et al., 2016). Η κόπωση συμπόνιας περιλαμβάνει δύο υποκατηγορίες: *την επαγγελματική εξουθένωση* και το *δευτερογενές μετατραυματικό στρες* (Sinclair et al., 2016· Stamm, 2010).

Η *επαγγελματική εξουθένωση* ορίζεται ως η εξάντληση που βιώνει κάποιος, όταν επιβαρύνεται υπερβολικά από την εργασία (Maslach & Leiter, 2016). Η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να συμβεί στα περισσότερα επαγγέλματα, ενώ η κόπωση συμπόνιας συνδέεται συνήθως με την παροχή βοήθειας και θεωρείται «το κόστος του να νοιάζεσαι» (Sinclair et al., 2016· Stamm, 2010). Στην επαγγελματική εξουθένωση η εμφάνιση είναι πιο σταδιακή και μπορεί να οδηγήσει σε αδιαφορία και απομάκρυνση από τους πελάτες και το εργασιακό περιβάλλον για σημαντικό χρονικό διάστημα (Maslach & Leiter, 2016). Στην κόπωση συμπόνιας, η έναρξη είναι συνήθως πιο απρόσμενη, επηρεάζει άμεσα τη φροντίδα των πελατών και ενδεχομένως να οδηγήσει στην οριστική εγκατάλειψη του επαγγέλματος (Gray & Taie, 2015).

Το *δευτερογενές τραυματικό στρες* αναφέρεται στις αντιδράσεις άγχους που βιώνει ένα άτομο από την εργασία με άτομα που έχουν βιώσει τραυματικά ή σημαντικά στρεσογόνα γεγονότα ζωής (Dworkin et al., 2016). Το δευτερογενές τραυματικό στρες μπορεί να έχει σταδιακή εμφάνιση, όπως η επαγγελματική εξουθένωση, αλλά έχει επίσης ταχεία έναρξη, όταν σχετίζεται με ένα συγκεκριμένο συμβάν ή έναν συγκεκριμένο πελάτη (Stamm, 2010). Το δευτερογενές τραυματικό στρες μπορεί να επηρεάσει αρνητικά το άτομο με αλλαγές στο συναισθηματικό, γνωστικό, συμπεριφορικό και διαπροσωπικό τομέα (Rauvola et al., 2019).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει όχι μόνο την εκπαιδευτική αλλά και τη συμβουλευτική διάσταση (Χατζηχρήστου, 2023). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται πολλές φορές, στο πλαίσιο του ρόλου τους, να στηρίζουν ευάλωτες ομάδες μαθητών με αποτέλεσμα να εμφανίζουν συχνά επίπεδα άγχους παρόμοια με των επαγγελμάτων υγείας (Koenig et al., 2017· Johnson et al., 2005). Παρόλ' αυτά η βιβλιογραφία σχετικά με την κόπωση συμπόνιας στους εκπαιδευτικούς είναι περιορισμένη. Ορισμένες μελέτες στις ΗΠΑ δείχνουν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εμφανίζει υψηλά επίπεδα κόπωσης συμπόνιας, ενώ έχει συνδεθεί και με την εγκατάλειψη του επαγγέλματος (McCarthy, 2019· Pérez-Chacón et al., 2021· Walrond et al., 2018). Παράλληλα, σχετικές μελέτες αναδεικνύουν θέματα απώλειας ελέγχου, ενσυναίσθησης και υπευθυνότητας ή αίσθημα κόπωσης και συναισθηματικής φόρτισης, ακόμη και διδακτικό έργο χαμηλότερης ποιότητας σε περιπτώσεις κόπωσης συμπόνιας (Hoffman et al., 2007· McLean et al., 2018). Φαίνεται μάλιστα, ότι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια εργασίας στην εκπαίδευση αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα κόπωσης συμπόνιας (Yang, 2021).

Στην Ελλάδα, οι έρευνες για την επαγγελματική ποιότητα ζωής σε εκπαιδευτικούς είναι περιορισμένες και οι περισσότερες εστιάζουν στην επαγγελματική εξουθένωση στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής (Christodoulou et al., 2014· Christopoulou et al., 2020). Γενικά, οι υπάρχουσες έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα δεν παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο κόπωσης συμπόνιας ούτε σοβαρές δυσκολίες, όπως συναισθηματική εξάντληση, κυνικότητα ή χαμηλό αίσθημα επίτευξης (Christopoulou et al., 2020). Παρόμοια εικόνα δίνουν έρευνες που εντοπίζουν άλλοτε χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Kalyva, 2013) και άλλοτε μέτρια επίπεδα (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010· Stringari et al., 2019) σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Έρευνες που υλοποιήθηκαν με εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα στο πλαίσιο της πανδημίας COVID-19 επίσης έδειξαν υψηλή ικανοποίηση συμπόνιας, μέτρια προς χαμηλά επίπεδα κόπωσης συμπόνιας, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να σημειώνουν υψηλότερους μέσους όρους συγκριτικά με τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Οι χαμηλότερες τιμές στο δευτερογενές τραυματικό στρες εντοπίστηκαν στους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου, ενώ δεν υπήρχαν διαφορές ως προς την ηλικία ή τον τόπο κατοικίας (Hatzichristou et al., 2022· Τσόγκα, 2022). Ένα ενδιαφέρον εύρημα στις συγκεκριμένες έρευνες είναι η αυξημένη ικανοποίηση συμπόνιας σε εκπαιδευτικούς που είχαν λάβει κάποια εκπαίδευση για τους τρόπους διαχείρισης κρίσεων στη σχολική κοινότητα. Συνολικά ωστόσο χρειάζονται περαιτέρω

έρευνες σε σχέση με την αντιληπτή επαγγελματική ποιότητα ζωής, ειδικά στη μετά COVID-19 εποχή.

Αυτόνομη παρακίνηση

Η έννοια της παρακίνησης έχει προσεγγιστεί ως μια πολυδιάστατη κατασκευή δηλώνοντας έτσι, ότι τα άτομα μπορεί να έχουν πολλούς λόγους για να εμπλέκονται σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά (Deci & Ryan, 2000). Ήδη από την δεκαετία του ’60 τέθηκε ο διαχωρισμός εξωτερικών και εσωτερικών κινήτρων για την εμπλοκή σε μια δραστηριότητα. Στα εξωτερικά κίνητρα η έναρξη και ρύθμιση των στοχευόμενων δραστηριοτήτων πηγάζει από συνθήκες εξωτερικές από το άτομο, ενώ στα εσωτερικά κίνητρα το άτομο παρακινείται από εσωτερικές πηγές (Roth et al., 2007). Στο πλαίσιο της θεωρίας του αυτοκαθορισμού προτάθηκε ένα συνεχές αυτονομίας, στο οποίο εντάσσονται τα κίνητρα (Deci & Ryan, 2012). Τα πιο αυτόνομα κίνητρα επιτρέπουν στους ανθρώπους να συνειδητοποιήσουν τον αυθεντικό τους εαυτό, ενώ τα λιγότερο αυτόνομα/ελεγχόμενα κίνητρα βιώνονται ως πηγές εξωτερικής ή εσωτερικής πίεσης (Deci & Ryan, 2012· Lazowski & Hulleman, 2016).

Η θεωρία του αυτοκαθορισμού περιγράφει τους ακόλουθους τύπους κινήτρων: (α) το εξωτερικό κίνητρο, το οποίο θεωρείται το λιγότερο αυτόνομο, καθώς η συμπεριφορά ελέγχεται εξωτερικά (π.χ. απειλή για τιμωρία ή παροχή ανταμοιβής) · (β) το ενσωματωμένο κίνητρο, όπου η συμπεριφορά ελέγχεται από την επιθυμία να αποφευχθεί το αίσθημα ενοχής ή αναξιότητας, καθώς και από την προσπάθεια για εξαιρετικά θετικές αξιολογήσεις. Σε αυτή την περίπτωση η αίσθηση του ατόμου είναι ότι εμπλέκεται σε μια συμπεριφορά/δραστηριότητα, επειδή πρέπει να το κάνει και όχι από προσωπική επιθυμία · (γ) το αναγνωρισμένο/εντοπισμένο κίνητρο, το οποίο θεωρείται ότι προκύπτει από την ταύτιση των αξιών και στόχων του ατόμου με τη σημασία που προσδίδεται στη συμπεριφορά. Το άτομο έχει μεγαλύτερη αίσθηση προσωπικής επιλογής και θεωρεί ότι η αξία της δραστηριότητας, στην οποία εμπλέκεται ταυτίζεται με τις προσωπικές του αξίες. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να εμπλακεί σε μια δράση, γιατί θεωρεί ότι θα ωφελήσει ουσιαστικά τους μαθητές του, κάτι το οποίο θεωρεί σημαντικό · και (δ) το εσωτερικό κίνητρο που είναι το πιο αυτόνομο, όπου το άτομο εμπλέκεται σε μια δραστηριότητα, γιατί θα αντλήσει θετικά συναισθήματα. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να εμπλακεί σε μια συνεργασία με κίνητρο την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση που θα αντλήσει από αυτή (Deci & Ryan, 2012· Ryan & Deci, 2024).

Σε έρευνες που έχουν γίνει με εκπαιδευτικούς έχει βρεθεί ότι υπάρχει διαφοροποίηση σε σχέση με τους διάφορους τύπους παρακίνησης (Gonzalez-Mendez & Díaz, 2021· Roth et al., 2007). Ειδικότερα, έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται ως προς την αποτελεσματικότητα και τα συναισθήματα που βιώνουν, ανάλογα με το είδος των κινήτρων τους. Για παράδειγμα, όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται από αυτόνομα κίνητρα για τη διδασκαλία, τόσο περισσότερο βιώνουν συναισθήματα προσωπικής επιτυχίας και λιγότερη συναισθηματική εξάντληση, ενώ υψηλό επίπεδο αυτοκαθορισμού έχει συνδεθεί με την ευεξία και την επιτυχία (Gonzalez-Mendez & Díaz, 2021· Roth et al., 2007· Slemp et al., 2020). Ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν αρκετούς παράγοντες που σχετίζονται με την αυτόνομη ή μη αυτόνομη παρακίνηση στη διδασκαλία, όπως χρονικοί περιορισμοί, η έμφαση στην υψηλή βαθμολογία και η διοικητική πίεση (Pelletier & Sharp, 2009· Taylor et al., 2008), οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα κίνητρα των μαθητών τους, πολιτισμικοί παράγοντες (Downie et al., 2004), αλλά και η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών (Kappe & van der Flier, 2012).

Η αυτόνομη παρακίνηση έχει συνδεθεί με μια σειρά από θετικά αποτελέσματα, όπως προσωπική επίτευξη, μειωμένη αποπροσωποίηση (Fernet et al., 2004), αυξημένη επίδοση και εμπλοκή των μαθητών (Demir, 2011), ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών (Pelletier et al.,

2002), χρήση μαθητοκεντρικής διδασκαλίας (Hein et al., 2012), αυτοαποτελεσματικότητα και ικανοποίηση (Cheon et al., 2018. Fernet et al., 2017). Αντίστοιχα αποτελέσματα έχουν βρεθεί και σε ελληνικές έρευνες, όπως θετικές προθέσεις εφαρμογής νέων προγραμμάτων σπουδών στο μέλλον και μεγαλύτερη συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες (Gorozidis & Papaioannou, 2015). Επίσης έχει βρεθεί ότι νεότεροι εκπαιδευτικοί με λιγότερη εμπειρία τείνουν να έχουν περισσότερη αυτόνομη παρακίνηση, ενώ δεν αναφέρονται διαφορές ως προς άλλα δημογραφικά χαρακτηριστικά (Reeve et al., 2018). Σε έρευνες στην Ελλάδα ωστόσο, έχουν παρατηρηθεί διαφορές, με τις γυναίκες να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα εσωτερικής και εντοπισμένης παρακίνησης (Pitsi et al., 2015).

Σχέση της επαγγελματικής ποιότητας ζωής και της παρακίνησης

Παρόλη τη σημασία και τον προστατευτικό ρόλο της αυτόνομης παρακίνησης για τη συναισθηματική κόπωση, (Trépanier et al., 2020) δεν υπάρχουν δεδομένα, για τη σχέση της με την επαγγελματική ποιότητα ζωής στους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Οι ελάχιστες έρευνες που εντοπίστηκαν κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση εκπονήθηκαν σε δείγματα εκπαιδευτικών από το Ιράν και την Τουρκία και εστίασαν περισσότερο στη σχέση της κινητοποίησης και της αυτονομίας με την εργασιακή ποιότητα σε επίπεδο οργανισμού. Τα ευρήματα των ερευνών αυτών ανέδειξαν μια θετική σχέση μεταξύ κινητοποίησης και ποιότητας της εργασίας (Baleghizadeh & Gordani, 2012· Demir, 2023· Jofreh et al., 2013), ωστόσο κρίνεται σημαντική η περαιτέρω εκπόνηση εμπειρικών ερευνών.

Η παρούσα έρευνα

Τα ζητήματα τόσο της αυτόνομης παρακίνησης, όσο και της επαγγελματικής ποιότητας ζωής είναι ιδιαίτερα σημαντικά τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους μαθητές. Η σχετική βιβλιογραφία υπογραμμίζει τη σημασία που έχουν αμφότερες οι έννοιες για την ευεξία και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, την προσαρμογή παιδιών/εφήβων και τη σχολική και μαθησιακή τους πορεία (Jackson et al., 2012. Richardson et al., 2014). Η βιβλιογραφική ανασκόπηση δείχνει ότι υπάρχουν αρκετές μελέτες για την κάθε έννοια ξεχωριστά, ενώ η συνδυαστική μελέτη τους αφορά μόνο επιμέρους διαστάσεις τους που δεν διερευνούν επαρκώς τη μεταξύ τους σχέση (Baleghizadeh & Gordani, 2012· Demir, 2023· Jofreh et al., 2013. Nápoles, 2022). Οι περιορισμένες εμπειρικές μελέτες, ειδικά στο ελληνικό πλαίσιο, και η σημασία τους για εκπαιδευτικούς και μαθητές αποτέλεσε το έναυσμα για τον σχεδιασμό και την εκπόνηση της συγκεκριμένης έρευνας.

Ο σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη της επαγγελματικής ποιότητας ζωής και της αυτόνομης παρακίνησης με βάση τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικότερα:

1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επαγγελματική ποιότητα ζωής και την αυτόνομη παρακίνηση για τη διδασκαλία
2. Η σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ποιότητας ζωής και της αυτόνομης παρακίνησης
3. Η επίδραση δημογραφικών μεταβλητών στις δύο έννοιες
4. Ο προβλεπτικός ρόλος της αυτόνομης παρακίνησης στην επαγγελματική ποιότητα ζωής.

Με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς δεν εντοπίστηκαν έρευνες που θα μπορούσαν να καθοδηγήσουν τη διατύπωση υποθέσεων:

1. Ποιες θα είναι οι συσχετίσεις ως προς το μέγεθος, την κατεύθυνση και τη στατιστική σημαντικότητα μεταξύ της επαγγελματικής ποιότητας ζωής και της αυτόνομης παρακίνησης;
2. Θα είναι σημαντικός ο ρόλος της αυτόνομης παρακίνησης για την πρόβλεψη της επαγγελματικής ποιότητας ζωής;

Τέλος, με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας τέθηκαν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

1. Αναμένεται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να σημειώσουν υψηλό επίπεδο ικανοποίησης συμπόνιας και χαμηλό επίπεδο κόπωσης συμπόνιας
2. Αναμένεται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να σημειώσουν υψηλό επίπεδο αυτόνομης παρακίνησης
3. Αναμένεται να υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στους υπό εξέταση παράγοντες ως προς βασικές δημογραφικές μεταβλητές (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, βαθμίδα εκπαίδευσης και κατάρτιση)

Μέθοδος

Επιλογή δείγματος

Σύμφωνα με τον ερευνητικό σχεδιασμό η προϋπόθεση για συμμετοχή στην έρευνα ήταν οι συμμετέχοντες να είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολεία της Αττικής. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της χιονοστιβάδας. Ο σύνδεσμος των ερωτηματολογίων προωθούνταν σε συνεργάτες εκπαιδευτικούς, από τους οποίους ζητήθηκε να τον προωθήσουν σε συναδέλφους τους και να τον αναρτήσουν σε ομάδες εκπαιδευτικών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 389 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους πρωτοβάθμιας *N*=188 (48.3%) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης *N*=201 (51.7%) που διέμεναν στην ευρύτερη περιοχή της Αττικής. Οι γυναίκες αποτελούσαν το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων *N*=324 (83.3%), ενώ οι άντρες ήταν αρκετά λιγότεροι *N*=63 (16.2%) και ακόμα λιγότεροι *N*=2 (0.5%) οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν ότι προτιμούσαν τον αυτοπροσδιορισμό. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες N=149 (38.3%) ήταν 25-34 ετών, *N*=90 (23.1%) ήταν 45-54 ετών, *N*=88 (22.6%) ήταν 35 με 44 ετών και *N*=62 (15.9%) ήταν άνω των 55 ετών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί *N*=203 (52.2%) είχαν μεταπτυχιακό τίτλο ειδίκευσης. Τέλος οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί *N*=176 (45.2%) είχαν προϋπηρεσία άνω των 10 ετών, *N*=121 (31.1%) είχαν προϋπηρεσία 1-5 έτη, N=59 (15.2%) είχαν 6-10 έτη προϋπηρεσίας και *N*=33 (8.5%) είχαν προϋπηρεσία λιγότερη του ενός έτους.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα:

1. Αυτοσχέδιο έντυπο δημογραφικών στοιχείων που περιλάμβανε τις ακόλουθες μεταβλητές: Βαθμίδα εκπαίδευσης, φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο και προϋπηρεσία
1. Κλίμακα Επαγγελματικής Ποιότητας Ζωής (Professional Quality of Life Scale/ProQOL-5) (Stamm, 2010): Περιλαμβάνει 30 δηλώσεις που διαχωρίζονται σε τρεις υποκλίμακες: *Ικανοποίηση Συμπόνιας* που αναφέρεται στην ικανοποίηση που νιώθει κάποιος με το να κάνει καλά τη δουλειά του (π.χ. Λαμβάνω ικανοποι΄ηση απο΄ το γεγονο΄ς ο΄τι μπορω΄ να υποστηρι΄ζω ανθρω΄πους), *Επαγγελματική*

Εξουθένωση (π.χ. Αισθάνομαι εγκλωβισμέ΄νος/η απο΄ τη δουλεια΄ μου) και *Δευτερογενές Τραυματικό Στρες* (π.χ. Ανησυχώ έντονα για περισσότερα από ένα άτομα τα οποία υποστηρίζω). Η βαθμολογία υπολογίζεται με βάση μια 5βαθμη κλίμακα Likert που κυμαίνεται από το 1=ποτέ έως το 5=πολύ συχνά. Ο βαθμός της κάθε υποκλίμακας υπολογίζεται αθροίζοντας τη βαθμολογία που έχει σημειώσει ο ερωτώμενος στις αντίστοιχες δηλώσεις. Υψηλότερη βαθμολογία στην πρώτη υποκλίμακα υποδηλώνει υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης. Υψηλότερη βαθμολογία στη δεύτερη υποκλίμακα δηλώνει αυξημένη επαγγελματική εξουθένωση. Στην τρίτη υποκλίμακα υψηλότερη βαθμολογία είναι ενδεικτική υψηλότερου δευτερογενούς τραυματικού στρες. Σε κάθε υποκλίμακα χαμηλές τιμές θεωρούνται όσες κυμαίνονται από 1-2.5, μέτριες τιμές όσες κυμαίνονται από 2.5+ έως 3.5 και τιμές άνω του 3.5 θεωρούνται υψηλές. Ο δείκτης αξιοπιστίας alpha του Cronbach για την παρούσα έρευνα ήταν .82, .70 και .70 αντίστοιχα.

2. Κλίμακα Αυτόνομης Παρακίνησης για τη Διδασκαλία (Autonomous Motivation for Teaching) (Roth et al., 2007): Περιλαμβάνει 16 δηλώσεις που διαχωρίζονται σε τέσσερις παράγοντες: (α) *Εξωτερική Παρακίνηση* (π.χ. Όταν προσπαθώ να βρω ενδιαφέροντα αντικείμενα και νέους τρόπους διδασκαλίας, το κάνω, διότι θέλω οι γονείς να είναι ικανοποιημένοι, ώστε να μην κάνουν παράπονα), (β), *Εσωτερική Παρακίνηση* (π.χ. Όταν καταβάλλω προσπάθεια στην εργασία μου ως εκπαιδευτικός, το κάνω, διότι διαφορετικά θα ένιωθα ενοχές), (γ) *Εντοπισμένη Παρακίνηση* (π.χ. Όταν καταβάλλω προσπάθεια στην εργασία μου ως εκπαιδευτικός, το κάνω, διότι είναι σημαντικό για μένα να νιώθω πως βοηθάω ανθρώπους) και (δ) *Ενσωματωμένη Παρακίνηση* (π.χ. Όταν αφιερώνω χρόνο για ατομικές συζητήσεις με μαθητές/τριες, το κάνω, διότι μου αρέσει να είμαι σε επαφή με παιδιά και εφήβους). Οι απαντήσεις βαθμολογούνται με τη χρήση 5βαθμης κλίμακας Likert, που κυμαίνεται από το 1=Διαφωνώ απόλυτα έως το 5=Συμφωνώ απόλυτα). Όσο πιο υψηλή είναι η βαθμολογία σε κάθε παράγοντα συνιστά και αυξημένη λειτουργία του ως κίνητρο. Μέσοι όροι από 1 έως 2.5 συνιστούν χαμηλό επίπεδο παρακίνησης, 2.5+ έως 3.5 συνιστούν μέτριο επίπεδο και 3.5+ έως 5 συνιστούν υψηλό επίπεδο παρακίνησης Ο δείκτης αξιοπιστίας alpha του Cronbach για την παρούσα έρευνα ήταν .79, .70, .70 και .81 αντίστοιχα.

Διαδικασία της έρευνας

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε κατόπιν έγκρισης της Επιτροπής Ερευνητικής Δεοντολογίας, ΕΚΠΑ. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Ιανουάριος - Μάιος 2024 μέσω της ηλεκτρονικής φόρμας Google Forms. Η επιλογή της ηλεκτρονικής χορήγησης επιλέχθηκε για την εύκολη και γρήγορη διάχυση του ερωτηματολογίου, την αυξημένη πιθανότητα να προωθηθεί σε περισσότερους εκπαιδευτικούς και το χαμηλό κόστος (Ball, 2019). Η διάχυση του ερωτηματολογίου έγινε μέσω μέσων κοινωνικής δικτύωσης και ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να το προωθήσουν σε συναδέλφους τους (μέθοδος χιονοστιβάδας). Στην αρχή του ερωτηματολογίου υπήρχε ενημέρωση για τον σκοπό της έρευνας, την εθελοντική συμμετοχή, την ανώνυμη συμπλήρωσή του και τη δυνατότητα αποχώρησης των συμμετεχόντων. Τέλος υπήρχε ερώτηση συναίνεσης σύμφωνα με την ερευνητική δεοντολογία ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή στην έρευνα.

Αποτελέσματα

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού IBM SPSS Statistics έκδοση 21 με καθορισμένη τιμή στατιστικής σημαντικότητας το $p < .05$. Ο

έλεγχος κανονικότητας (Kolmogorov-Smirnov) έδειξε ότι τα δεδομένα πληρούσαν τις προϋποθέσεις της κανονικής κατανομής. Στη συνέχεια υπολογίστηκαν οι περιγραφικοί δείκτες (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και συνάφειες) των υπό μελέτη παραγόντων. Ως προς την αυτόνομη παρακίνηση παρατηρείται ότι ο μεγαλύτερος μέσος όρος αφορά στην εσωτερική παρακίνηση (*Μ.Ο.*= 4.45, *Τ.Α.*= 0.57) και ο μικρότερος στην εξωτερική παρακίνηση (*Μ.Ο.*=2.29, *Τ.Α.*=0.86). Ως προς την επαγγελματική ποιότητα ζωής ο υψηλότερος μέσος όρος ήταν για την ικανοποίηση συμπόνιας (*Μ.Ο.*= 3.91, *Τ.Α.*= 0.49). Ως προς τις συνάφειες παρατηρούνται αρκετές στατιστικώς σημαντικές συνάφειες, με τις περισσότερες να είναι μέτριες προς χαμηλές. Η υψηλότερη στατιστικώς σημαντική, θετική, συνάφεια βρέθηκε μεταξύ της ικανοποίησης συμπόνιας και της εσωτερικής παρακίνησης (Pearson r = .40, p <.01) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Συσχετίσεις, Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Μεταβλητών της Έρευνας

Μεταβλητές	*Μ.Ο.*	*Τ.Α.*	1	2	3	4	5	6	7
1.Εξωτερική παρακίνηση	2.29	0.86	-						
2.Εσωτερική παρακίνηση	4.45	0.57	-.06	-					
3.Εντοπισμένη παρακίνηση	4.39	0.58	.11*	.61**	-				
4.Ενσωματωμένη παρακίνηση	3.81	0.83	.26**	.30**	.44**	-			
5.Ικανοποίηση συμπόνιας	3.91	0.49	-.09	.40**	.28**	.08	-		
6.Επαγγελματική εξουθένωση	2.32	0.44	.13*	-.21**	-.13*	.04	-.60**	-	
7.Δευτερογενές τραυματικό στρες	2.96	0.49	.02	.11*	.11*	.14**	.08	.08	-

* p < .05, ** p < .01

Διενεργήθηκε, one-sample t-test για τη σύγκριση των μέσων όρων πληθυσμού με τιμή ελέγχου στις υπό εξέταση μεταβλητές. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης συμπόνιας (*Μ.Ο.* = 3.91 *Τ.Α.* = 0.49) συγκριτικά με το σύνολο του πληθυσμού (t_{388} = 56.95, p < .001) και χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (*Μ.Ο.* = 2.32 *Τ.Α.* = 0.44, t_{388} = -7.84, p < .001) και δευτερογενούς τραυματικού στρες (*Μ.Ο.* = 2.96 *Τ.Α.* = 0.86, t_{388} = 18.21, p < .001). Υψηλότερα ήταν και τα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης που αποτελεί το πιο αυτόνομο είδος παρακίνησης (*Μ.Ο.* = 4.46 *Τ.Α.* = 0.57, t_{388} = 67.92, p < .001)

Στη συνέχεια διενεργήθηκε σύγκριση των διαφορών των μέσων όρων ως προς το φύλο με το κριτήριο Student's t για ανεξάρτητα δείγματα. Ως προς την Αυτόνομη Παρακίνηση στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν μόνο στην εσωτερική παρακίνηση, με τις γυναίκες να σημειώνουν υψηλότερο μέσο όρο ($Μ.Ο._{γυναίκες}$ = 4.48 και $Μ.Ο._{άνδρες}$ = 4.29, t_{387} = -2.42, p < .05). Οι γυναίκες επίσης, σημείωσαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές σε όλους τους μέσους όρους στις διαστάσεις της επαγγελματικής ποιότητας ζωής (Πίνακας 2).

Πίνακας 2.Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Κριτήριο Student's t Ανεξάρτητων Δειγμάτων ως προς το Φύλο

Μεταβλητές	Άνδρες		Γυναίκες		*t*(387)	*p*	Cohen 's *d*
	Μ.Ο.	*Τ.Α.*	*Μ.Ο.*	*Τ.Α.*			
1.Εξωτερική παρακίνηση	2.38	1	2.27	0.84	0.95	.34	0.13
2.Εσωτερική παρακίνηση	4.29	0.64	4.48	0.55	-2.42	<.05	-0.33
3.Εντοπισμένη παρακίνηση	4.31	0.64	4.41	0.56	-1.20	.23	-0.16
4.Ενσωματωμένη παρακίνηση	3.69	0.71	3.82	0.85	-1.17	.24	0.16
5.Ικανοποίηση συμπόνιας	3.78	0.51	3.93	0.48	-2.26	<.05	-0.31
6.Επαγγελματική εξουθένωση	2.22	0.44	2.34	0.44	-1.97	.50	-0.27
7.Δευτερογενές τραυματικό στρες	2.73	0.38	3	0.51	-3.99	<.001	-0.55

Η σύγκριση των διαφορών των μέσων όρων ως προς τη βαθμίδα που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί διενεργήθηκε με τη χρήση του κριτηρίου Student's *t* για ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μόνη στατιστικώς σημαντική διαφορά σημειώθηκε για το δευτερογενές τραυματικό στρες με τους/τις εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας να σημειώνουν υψηλότερο μέσο όρο ($M.O._{\text{πρωτοβάθμια}}$ = 3.03 και $M.O._{\text{δευτεροβάθμια}}$ = 2.89, t_{387} = 2.66, p < .01) (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Κριτήριο Student's t Ανεξάρτητων Δειγμάτων ως προς τη Βαθμίδα Εκπαίδευσης

Μεταβλητές	Πρωτοβάθμια		Δευτερο-βάθμια		*t*(387)	*p*	Cohen 's *d*
	Μ.Ο.	*Τ.Α.*	*Μ.Ο.*	*Τ.Α.*			
1.Εξωτερική παρακίνηση	2.24	0.81	2.33	0.32	-1.04	.29	-0.11
2.Εσωτερική παρακίνηση	4.49	0.59	4.41	0.59	1.47	.14	0.14
3.Εντοπισμένη παρακίνηση	4.43	0.59	4.36	0.56	1.28-	.23	0.13
4.Ενσωματωμένη παρακίνηση	3.78	0.81	3.83	0.84	-0.49	.62	-0.05
5.Ικανοποίηση συμπόνιας	3.94	0.45	3.87	0.51	1.45	.15	0.15
6.Επαγγελματική εξουθένωση	2.32	0.45	2.32	0.44	0.02	.98	0.01
7.Δευτερογενές τραυματικό στρες	3.03	0.52	2.89	0.46	2.66	<.01	-0.20

Η χρήση του κριτηρίου Student's *t* για ανεξάρτητα δείγματα έγινε και για τη σύγκριση των διαφορών των μέσων όρων ως προς την κατοχή μεταπτυχιακού διπλώματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν δύο μόνο στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των

εκπαιδευτικών που είχαν μόνο βασικό πτυχίο και αυτών που είχαν και μεταπτυχιακό δίπλωμα. Ειδικότερα, διαφορές βρέθηκαν στην εντοπισμένη παρακίνηση ($M.O._{πτυχίο}$= 4.33, $M.O._{μεταπτυχιακό}$= 4.45, t_{387}= -2.22, p < .05) και στο δευτερογενές τραυματικό στρες ($M.O._{πτυχίο}$= 3.01 και $M.O._{μεταπτυχιακό}$= 2.91, t_{387}= 2, p <.05) (Πίνακας 4).

Πίνακας 4.Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Κριτήριο Student's t Ανεξάρτητων Δειγμάτων ως προς το Μορφωτικό Επίπεδο

Μεταβλητές	Πτυχίο		Μεταπτυχιακό		*t*(387)	*p*	Cohen's *d*
	M.O.	*T.A.*	*M.O.*	*T.A.*			
1.Εξωτερική παρακίνηση	2.32	0.9	2.26	0.83	0.69	.48	0.07
2.Εσωτερική παρακίνηση	4.39	0.64	4.5	0.53	-1.87	.06	-0.18
3.Εντοπισμένη παρακίνηση	4.33	0.64	4.45	0.5	-2.22-	<.23	-0.12
4.Ενσωματωμένη παρακίνηση	3.86	0.85	3.75	0.81	1.24	.21	0.12
5.Ικανοποίηση συμπόνιας	3.89	0.46	3.92	0.5	-0.4	.37	-0.04
6.Επαγγελματική εξουθένωση	2.35	0.47	2.3	0.42	1.01	.31	0.1
7.Δευτερογενές τραυματικό στρες	3.01	0.54	2.91	0.46	2	<.05	-0.2

Για τις αναλύσεις ως προς την προϋπηρεσία και την ηλικία των εκπαιδευτικών διενεργήθηκαν μονοπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης (ANOVA). Όσον αφορά στην προϋπηρεσία η μόνη στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των ομάδων ($M.O._{<1έτος}$ = 4.51, $M.O._{1\text{-}5\ έτη}$ = 4.54, $M.O._{6\text{-}10\ έτη}$= 4.34, $M.O._{>10\ έτη}$ = 4.29) αφορούσε στην εντοπισμένη παρακίνηση ($F_{(3,\ 388)}$ = 5.13, p < .01). Ο εκ των υστέρων έλεγχος κατά ζεύγη (Scheffe) έδειξε ότι η διαφορά αφορούσε ειδικότερα τους/τις εκπαιδευτικούς με 1-5 έτη προϋπηρεσίας και τους/τις εκπαιδευτικούς με πάνω από 10 έτη προϋπηρεσία. Αντίστοιχα, όσον αφορά στην ηλικία οι στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν: (α) στην εντοπισμένη παρακίνηση ($M.O._{25\text{-}34}$ = 4.5, $M.O._{35\text{-}44}$ = 4.42, $M.O._{45\text{-}55}$ = 4.35, $M.O._{.>55}$ = 4.18, $F_{(3,\ 388)}$ = 4.76, p < .01) και (β) στην εξωτερική παρακίνηση ($M.O._{25\text{-}34}$ = 2.45, $M.O._{35\text{-}44}$ = 2.32, $M.O._{45\text{-}55}$ = 2.12, $M.O._{>55}$ = 2.1, $F_{(3,\ 388)}$ = 3.91, p < .01). Ο εκ των υστέρων έλεγχος κατά ζεύγη (Scheffe) έδειξε ότι η διαφορά και στις δύο περιπτώσεις αφορούσε τους/τις εκπαιδευτικούς 25-34 ετών και 45-55 ετών.

Τέλος, πραγματοποιήθηκαν απλές αναλύσεις παλινδρόμησης για να ελεγχθεί κατά πόσο το διαφορετικό είδος παρακίνησης μπορούσε να προβλέψει τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής ποιότητας ζωής. Με βάση τα αποτελέσματα από τις συσχετίσεις των παραγόντων υπολογίστηκαν οι αναλύσεις παλινδρόμησης μόνο για τους παράγοντες που οι δείκτες συνάφειας ήταν στατιστικώς σημαντικές και άνω της τιμής .20.

Τα αποτελέσματα για την εσωτερική παρακίνηση ως προς την ικανοποίηση συμπόνιας έδειξαν ότι η τιμή του συντελεστή προσδιορισμού R^2 ήταν 0,16. Συνεπώς το 16.1% της διακύμανσης της ικανοποίησης συμπόνιας μπορεί να εξηγηθεί από την εσωτερική παρακίνηση. Η κλίση της γραμμής παλινδρόμησης είναι σημαντικά διαφορετική του μηδενός ($F_{(1,\ 388)}$ = 74.03, p < .001). Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνεται ότι η εσωτερική παρακίνηση συμβάλλει σημαντικά στην πρόβλεψη της

εξαρτημένης μεταβλητής (β = 0.4, t = 8.06, p < .001). Ως προς την επαγγελματική εξουθένωση η τιμή του συντελεστή προσδιορισμού R^2 ήταν 0.044. Συνεπώς το 4.4% της διακύμανσης της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορεί να εξηγηθεί από την εσωτερική παρακίνηση. Η κλίση της γραμμής παλινδρόμησης είναι σημαντικά διαφορετική του μηδενός ($F_{(1, 388)}$ = 17.67, p < .001). Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνεται ότι η εσωτερική παρακίνηση συμβάλλει σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής (β = -0.21, t = -4.02, p < .001).

Τα αποτελέσματα για την εντοπισμένη παρακίνηση ως προς την ικανοποίηση συμπόνιας έδειξαν ότι η τιμή του συντελεστή προσδιορισμού R^2 ήταν 0.08. Συνεπώς το 8% της διακύμανσης της κόπωσης συμπόνιας μπορεί να εξηγηθεί από την εντοπισμένη παρακίνηση. Η κλίση της γραμμής παλινδρόμησης είναι σημαντικά διαφορετική του μηδενός ($F_{(1, 388)}$ = 33.71, p < .001). Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνεται ότι η εντοπισμένη παρακίνηση συμβάλλει σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής (β = 0.28, t =5.81, p < .001).

Συζήτηση

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επαγγελματική ποιότητα ζωής και την αυτόνομη παρακίνηση για τη διδασκαλία. Επίσης, μελετήθηκε η σχέση τόσο των δύο εννοιών μεταξύ τους, όσο και με δημογραφικά χαρακτηριστικά και ο προβλεπτικός ρόλος της αυτόνομης παρακίνησης στην επαγγελματική ποιότητα ζωής. Συνοπτικά, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν υψηλό επίπεδο ικανοποίησης συμπόνιας και αυτόνομης παρακίνησης και χαμηλό επίπεδο κόπωσης συμπόνιας. Η βασικότερη σχέση μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών σημειώθηκε μεταξύ της ικανοποίησης συμπόνιας και της εσωτερικής και της εντοπισμένης παρακίνησης που θεωρούνται τα πιο αυτόνομα κίνητρα. Οι γυναίκες σημείωσαν υψηλότερους μέσους όρους σε όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής ποιότητας ζωής και στην εσωτερική παρακίνηση, ενώ μικρές μόνο διαφορές βρέθηκαν ως προς τις υπόλοιπες δημογραφικές μεταβλητές που μελετήθηκαν. Τέλος, οι αναλύσεις ανέδειξαν την εσωτερική παρακίνηση ως τον πιο σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την ικανοποίηση συμπόνιας. Στη συνέχεια αναλύονται διεξοδικά τα ευρήματα της έρευνας.

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε με βάση τα ευρήματα, καθώς βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλό επίπεδο ικανοποίησης συμπόνιας και χαμηλό επίπεδο κόπωσης συμπόνιας. Ο μέσος όρος στην ικανοποίηση συμπόνιας ήταν πάνω από το μέσο της κλίμακας προς τις υψηλές βαθμολογίες δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί αντλούν ικανοποίηση από το επάγγελμά τους. Αντίστοιχα, οι μέσοι όροι στην επαγγελματική εξουθένωση και το δευτερογενές τραυματικό στρες τείνουν προς τις χαμηλές τιμές της κλίμακας. Το εύρημα αυτό συνάδει και με αντίστοιχες έρευνες διεθνώς και στην Ελλάδα δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν μια καλή εικόνα ως προς την επαγγελματική ποιότητα της ζωής τους (Fedorov, 2020· Hatzichristou et al., 2022·Τσόγκα, 2022).

Είναι ενδιαφέρον ότι η ικανοποίηση συμπόνιας είναι κοντά μεν, αλλά δεν ξεπερνάει το 4 και αντίστοιχα η κόπωση συμπόνιας και ειδικά το δευτερογενές τραυματικό στρες είναι κοντά στο μέσο της κλίμακας. Φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερο θετικές παρά αρνητικές αντιλήψεις για την επαγγελματική ποιότητα ζωής, αλλά υπάρχει χώρος για βελτίωση. Ενδεχομένως, οι αυξημένες απαιτήσεις του ρόλου τους, αλλά ίσως και οι δυσκολίες της πρόσφατης πανδημίας που κλήθηκαν να διαχειριστούν να έχουν επηρεάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Hatzichristou et al., 2022. Kotowski et al., 2022). Σύμφωνα με την Stamm (2010), ο «ιδανικός» συνδυασμός των διαστάσεων της

επαγγελματικής ποιότητας ζωής είναι ο συνδυασμός υψηλών επιπέδων ικανοποίησης συμπόνιας με χαμηλά επίπεδα δευτερογενούς τραυματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας πλησιάζουν αρκετά αυτή την εικόνα, χωρίς όμως να την αντικατοπτρίζουν πλήρως.

Τα ευρήματα επιβεβαίωσαν και τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση. Συγκεκριμένα, οι αναλύσεις ανέδειξαν ιδιαίτερα υψηλούς μέσους όρους στα περισσότερο αυτόνομα κίνητρα (εσωτερική και εντοπισμένη παρακίνηση). Φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως προς τη διδασκαλία έχοντας κυρίως εγγενή κίνητρα, παρακινούμενοι περισσότερο από την άντληση θετικών συναισθημάτων και ικανοποίησης από το έργο τους. Αυτό συνάδει και με την εικόνα της ικανοποίησης συμπόνιας που φαίνεται να βιώνουν περισσότερο οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν και με άλλες σχετικές έρευνες που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν περισσότερο αυτόνομα κίνητρα στη διδασκαλία αναγνωρίζοντας ίσως και τα θετικά αποτελέσματα που έχει αυτό στην επαγγελματική τους ζωή (Fernet et al., 2017· Gorozidis & Papaioannou, 2011· Hein et al., 2012· Roth et al., 2007).

Όσον αφορά στην ερευνητική υπόθεση ως προς το φύλο, επιβεβαιώθηκαν οι αναμενόμενες διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών. Στατιστικώς σημαντικές διαφορές βρέθηκαν σε όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής ποιότητας ζωής και στην εσωτερική παρακίνηση, με τις γυναίκες να παρουσιάζουν μεγαλύτερους μέσους όρους συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους. Σε σχέση με την επαγγελματική ποιότητα ζωής η διαφοροποίηση αυτή, ειδικά ως προς το δευτερογενές τραυματικού στρες, απαντάται και σε άλλες έρευνες (Liu et al., 2020. Τσόγκα, 2022· Turgoose & Maddox, 2017). Οι διαφορές αυτές ενδεχομένως να σχετίζονται με κοινωνικούς παράγοντες και τον αναμενόμενο κοινωνικό ρόλο για το κάθε φύλο (Greenglass & Burke, 2003). Επίσης, οι άνδρες ενδεχομένως να τείνουν να δίνουν κοινωνικά αναμενόμενες απαντήσεις με την έννοια της απόκρυψης κάποιας μορφής ευαλωτότητας που δεν συνάδει με τον κοινωνικά στερεοτυπικό ρόλο που τους αποδίδεται.

Ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα επιβεβαιώθηκε η αναμενόμενη διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη βίωση του δευτερογενούς τραυματικού στρες. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σημείωσαν υψηλότερους μέσους όρους. Ενδεχομένως, η καθημερινή και σταθερή παρουσία του βασικού εκπαιδευτικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ο διαφορετικός χαρακτήρας των σχέσεων να διευκολύνει τη μεγαλύτερη σύνδεση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους και ως εκ τούτου να βιώνουν μεγαλύτερη συμπόνια για όσους/όσες βιώνουν αυξημένες δυσκολίες (Hatzichristou et al., 2022. Saboi & Pianta, 2012. Τσόγκα, 2022). Ως προς τα κίνητρα τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών σχετίζεται περισσότερο με άλλους παράγοντες και όχι με την εκπαιδευτική βαθμίδα (Börü, 2018· Deci & Ryan, 2000).

Η ερευνητική υπόθεση ως προς την ηλικία και την προϋπηρεσία επιβεβαιώθηκε εν μέρει, καθώς βρέθηκε ότι οι νεότεροι και λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί λειτουργούν με βάση περισσότερο εξωτερικά κίνητρα, αλλά και τις προσωπικές αξίες και στόχους. Οι περιορισμένες σχετικές έρευνες αναφέρουν μια τάση των νεότερων εκπαιδευτικών να λειτουργούν πιο αυτόνομα (Börü, 2018. Can, 2015. Reeve et al., 2018), το οποίο συμφωνεί εν μέρει και με το εύρημα για την εντοπισμένη παρακίνηση. Ωστόσο, και η σημασία της εξωτερικής ενίσχυσης για τους νεότερους εκπαιδευτικούς μπορεί να ερμηνευθεί από τη μεγαλύτερη σημασία που μπορεί να αποδίδουν στην αποδοχή και την αναγνώριση από τους αρχαιότερους εκπαιδευτικούς, τη διεύθυνση ή τους γονείς. Σε σχέση με την κόπωση συμπόνιας τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με έρευνες, όπου επίσης δεν παρατηρήθηκαν διαφορές με βάση την ηλικία και την προϋπηρεσία (Dworkin et al., 2016. Salloum et al., 2015·Τσόγκα, 2022).

Η ερευνητική υπόθεση ως προς το μορφωτικό επίπεδο επίσης επιβεβαιώθηκε. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα παρουσίασαν μεγαλύτερη εντοπισμένη παρακίνηση και λιγότερο δευτερογενές τραυματικό στρες. Ενδεχομένως αυτοί οι εκπαιδευτικοί να έχουν περισσότερες γνώσεις και να αισθάνονται επαρκείς ώστε να διαχειρίζονται αποτελεσματικά δυσκολίες που αφορούν πιο ευάλωτους μαθητές με αποτέλεσμα να προστατεύονται από τη βίωση δευτερογενούς τραυματικού στρες (Rodrigues et al., 2020· Τσόγκα, 2022). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές πιθανόν να υιοθετούν κίνητρα που εστιάζουν στις προσωπικές τους αξίες και τους στόχους τους, γι' αυτό και να προχωρούν στις σπουδές τους (Börü, 2018).

Στην έρευνα τέθηκε το ερώτημα που αφορούσε στη σχέση της επαγγελματικής ποιότητας ζωής και της παρακίνησης. Εξετάζοντας τα ευρήματα φαίνεται ότι οι περισσότερες συνάφειες είναι στατιστικώς σημαντικές, αλλά σχετικά χαμηλές. Οι σημαντικότερες συνάφειες φαίνεται να σημειώνονται μεταξύ της ικανοποίησης συμπόνιας και των δύο περισσότερο αυτόνομων κινήτρων, της εσωτερικής και της εντοπισμένης παρακίνησης. Φαίνεται ότι όσο περισσότερο αυτόνομη παρακίνηση στη διδασκαλία υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο ικανοποιημένοι είναι από την εργασία τους και τόσο λιγότερο βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση. Αυτό το εύρημα συνάδει με σχετικές έρευνες που αναφέρουν ότι η αυτόνομη παρακίνηση λειτουργεί προστατευτικά σε συναισθήματα εξάντλησης (Gonzalez-Mendez & Díaz, 2021· Pelletier et al., 2002· Richardson et al., 2014). Οι εκπαιδευτικοί που ασκούν το έργο τους με στόχο την άντληση θετικών συναισθημάτων είναι αναμενόμενο να βιώνουν ικανοποίηση από την εργασία τους, να αντιλαμβάνονται πιο θετικά την επαγγελματική ποιότητα ζωής και να βιώνουν λιγότερη επαγγελματική εξουθένωση.

Οι σημαντικότερες συνάφειες αξιοποιήθηκαν για τη διερεύνηση του προβλεπτικού ρόλου της αυτόνομης παρακίνησης στην επαγγελματική ποιότητα ζωής που αποτελούσε το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Τα ευρήματα έδειξαν ότι ο πιο σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για την ικανοποίηση συμπόνιας είναι η εσωτερική παρακίνηση. Φαίνεται ότι ένας εκπαιδευτικός που παρακινείται περισσότερο από εσωτερικά κίνητρα είναι πιο πιθανό να βιώσει ικανοποίηση συμπόνιας, δηλαδή να βιώσει ικανοποίηση από τα αποτελέσματα των επαγγελματικών του προσπαθειών. Το ποσοστό της διακύμανσης που εξηγείται είναι 16% το οποίο, αν και δεν είναι πολύ μεγάλο, είναι ένα αξιοσημείωτο ποσοστό, αναδεικνύοντας τη σημασία της αυτόνομης παρακίνησης για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την επαγγελματική ποιότητα ζωής. Αν ληφθούν υπόψη, αφενός οι συνάφειες που ήταν σημαντικές για τη σχέση μεταξύ αυτόνομων κινήτρων και επαγγελματικής ποιότητας ζωής και αφετέρου το αξιοσημείωτο ποσοστό σε σχέση με τον προβλεπτικό ρόλο των αυτόνομων κινήτρων στην ικανοποίηση συμπόνιας, αναδεικνύεται ο ρόλος των αυτόνομων κινήτρων στον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί βιώνουν ικανοποίηση από την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους (Fradkin-Hayslip, 2021· Richardson et al., 2014).

Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί της έρευνας θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των ευρημάτων. Αρχικά η έρευνα είναι συναφειακή, χωρίς να υφίσταται η δυνατότητα απόδοσης αιτιωδών σχέσεων και με δεδομένα που βασίζονται σε αυτοαναφορές. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν διαδικτυακά με τη μέθοδο της «χιονοστιβάδας». Παρότι οι διαδικτυακές έρευνες δεν είναι υποδεέστερες (Muehlhausen et al., 2015), παραμένει η πιθανότητα μη αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος. Επίσης, οι συμμετέχοντες ήταν κυρίως γυναίκες από δημόσια γενικά σχολεία στην Αττική, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις υπήρχε σημαντική διαφορά στον αριθμό των συμμετεχόντων στις επιμέρους ομάδες·

συνεπώς η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων είναι περιορισμένη. Τέλος, χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία που δεν έχουν σταθμιστεί στον ελληνικό πληθυσμό, γεγονός, το οποίο ενδεχομένως να θέτει περιορισμούς ως προς την εγκυρότητά τους.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα ευρήματα της παρούσας έρευνας φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί λειτουργούν κυρίως με βάση την εσωτερική παρακίνηση, ενώ αναφέρουν θετική επαγγελματική ποιότητα ζωής. Πιο σημαντική δημογραφική μεταβλητή αναδείχθηκε το φύλο, με τις γυναίκες να σημειώνουν μεγαλύτερες τιμές σε όλες τις υπό μελέτη διαστάσεις. Σημαντικός ήταν ο ρόλος και των υπόλοιπων δημογραφικών μεταβλητών, αλλά μόνο σε κάποιους από τους παράγοντες. Τέλος, η εσωτερική παρακίνηση σχετίζεται και μπορεί να λειτουργήσει προβλεπτικά ως προς την ικανοποίηση συμπόνιας υποδεικνύοντας ότι όσο υψηλότερο αυτόνομο κίνητρο έχουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία, τόσο μεγαλύτερη ικανοποίηση αντλούν από το ο έργο τους. Ωστόσο, οι συνάφειες, αλλά και το ποσοστό της πρόβλεψης δεν κινούνται σε ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα υποδηλώνοντας τον σημαντικότερο ρόλο ενδεχομένως άλλων παραγόντων στην πρόβλεψη της επαγγελματικής ποιότητας ζωής των εκπαιδευτικών.

Η συμβολή της παρούσας έρευνας αφορά τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Όσον αφορά στο θεωρητικό επίπεδο, τα ευρήματα της έρευνας συνέβαλαν στον εμπλουτισμό των γνώσεων και γενικότερα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σε θέματα που δεν έχουν ερευνηθεί επαρκώς, ειδικά στο ελληνικό πλαίσιο. Σε πρακτικό επίπεδο τα ευρήματα παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για την καλύτερη κατανόηση της επαγγελματικής ποιότητας ζωής και της παρακίνησης των εκπαιδευτικών. Η καλύτερη κατανόηση των εννοιών που μελετήθηκαν μπορεί να συμβάλλει στη στήριξη και τη βελτίωση της εργασιακής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Αυτό θα έχει θετικές επιπτώσεις στους ίδιους αλλά και τους μαθητές, καθώς έχει βρεθεί θετική σχέση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και αυτόνομης παρακίνησης των εκπαιδευτικών με την προσωπική τους ευεξία, αλλά και την προσαρμογή και την επίδοση των μαθητών (Hoque et al., 2023· Richardson et al., 2014).

Ειδικότερα, η κατανόηση και η αναγνώριση της σημασίας της επαγγελματικής ποιότητας ζωής και της αυτόνομης παρακίνησης μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για την ενίσχυση προστατευτικών παραγόντων σε ατομικό και συστημικό επίπεδο. Αυτοί οι προστατευτικοί παράγοντες μπορεί να περιλαμβάνουν: την ενίσχυση της αυτοφροντίδας, την αναγνώριση των ορίων του επαγγελματικού ρόλου και της σημασίας της διεπιστημονικής συνεργασίας στη στήριξη των ευάλωτων μαθητών, την αναζήτηση αποτελεσματικών πηγών στήριξης στο σχολείο, την προώθηση αλλαγών στο σχολείο με ενίσχυση της συνεργασίας και πρακτικές στήριξης μεταξύ του προσωπικού, ή την υιοθέτηση διδακτικών στρατηγικών που θα ενισχύσουν τα αυτόνομα κίνητρα των εκπαιδευτικών.

Τα ευρήματα, επίσης, μπορούν να παρέχουν τη βάση για την ανάπτυξη δράσεων από τους ειδικούς που είναι σε θέση να στηρίξουν τους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα οι σχολικοί ψυχολόγοι. μπορούν να αξιοποιήσουν τα ευρήματα στο πλαίσιο της συμβουλευτικής ή της εφαρμογής παρεμβάσεων σε επίπεδο συστήματος για τη βελτίωση της επαγγελματικής ζωής ή την ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων. Επίσης, η ανάδειξη του ρόλου της κατάρτισης θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα για την παροχή κατάλληλης ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης για την ενίσχυση των εκπαιδευτικών.

Τέλος, η παρούσα έρευνα συνέβαλε και στην ανάδειξη σημαντικών σημείων για περαιτέρω έρευνα. Τα ευρήματα για τον ρόλο της αυτόνομης παρακίνησης και τη σχέση με την επαγγελματική ποιότητα ζωής υποδεικνύουν τη χρησιμότητα ένταξης και άλλων

μεταβλητών που έχουν βρεθεί ότι σχετίζονται με τις παραπάνω έννοιες σε μελλοντικές μελέτες. Θα ήταν χρήσιμο να μελετηθούν μεταβλητές, όπως οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών, ο φόρτος εργασίας, το κλίμα του σχολείου, δύσκολα περιστατικά, όπως επιθετικές συμπεριφορές Αυτές οι μεταβλητές έχουν σχετιστεί με την κάθε έννοια ξεχωριστά σε διάφορες μελέτες, οπότε θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην εμβάθυνση της επίδρασής τους συνδυαστικά για την επαγγελματική ποιότητα ζωής και την αυτόνομη παρακίνηση δίνοντας μια πληρέστερη εικόνα για τις διαστάσεις που μελετήθηκαν. Επίσης, οι χαμηλές συνάφειες και τα μη στατιστικώς σημαντικά ευρήματα υποδεικνύουν και τη σημασία αναζήτησης άλλων πιο σημαντικών παραγόντων για τις υπό μελέτη μεταβλητές. Τέλος, μια συγκριτική μελέτη μεταξύ διαφορετικών εκπαιδευτικών πλαισίων (π.χ. ειδικά σχολεία) ή και μεταξύ διαφορετικών περιοχών (π.χ. αστικές και μη αστικές περιοχές) θα μπορούσε να παρέχει δεδομένα για την ενδεχόμενη επίδραση συστημικών παραγόντων στις υπό εξέταση έννοιες και να συμβάλλει στην ενίσχυση της υπάρχουσας γνώσης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αντωνίου, Α. Σ., & Ντάλλα, Μ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων δασκάλων (ειδικής και γενικής αγωγής) και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Συγκριτική μελέτη. Στο Χ. Καρακιουλάφη & Μ. Σπυριδάκη (Επιμ.), *Εργασία & κοινωνία* (σσ.365-399). Διόνικος. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/263809288_Epangelmatike_exouthenose_kai_ikanopoiese_apo_to_epangelma_Ellenon_daskalon_eidikes_kai_genikes_agoges_kai_kathegeton_deuterobathmias_ekpaideuses_Synkritike_melete

Baleghizadeh, S., & Gordani, Y. (2012). Motivation and quality of work life among secondary school EFL teachers. *Australian Journal of Teacher Education (Online), 37*(7), 30–42. https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.730198693806546

Ball, H. L. (2019). Conducting online surveys. *Journal of Human Lactation, 35*(3), 413-417. https://doi.org/10.1177/0890334419848734

Baranowsky, A. (2002). The silencing response in clinical practice: On the road to dialog. In C.R. Figley (Ed.), *Treating compassion fatigue* (pp. 155-170). Brunner-Routledge.

Bloomquist, K. R., Wood, L., Friedmeyer-Trainor, K., & Kim, H. (2016). Self-care and professional quality of life: Predictive factors among MSW practitioners. *Advances in Social Work*, *16*(2), 292-311. https://doi.org/10.18060/18760

Börü, N. (2018). The factors affecting teacher-motivation. *International Journal of Instruction, 11*(4), 761-776. https://doi.org/10.12973/IJI.2018.11448A

Can, S. (2015). Factors motivating teachers working at elementary and secondary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 174, 3087-3093. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1045

Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J. W. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, *69*, 43-51. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.022

Christodoulou, P., Soulis, S. G., Fotiadou, E., & Stergiou, A. (2014). Quality of professional life of special educators in Greece: The case of first-degree education. *Education*, *4*(2), 24-28. https://doi.org/10.5923/j.edu.20140402.02

Christopoulou, F., Sarris, D., Zaragas, H., Zakopoulou, V., & Giannouli, V, G. (2020). Professional quality of life of special education teachers in Greece. *European Journal of Special Education Research*, *5*(3), 100-116. http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v0i0.2865.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2016). Optimizing students' motivation in the era of testing and pressure: A self-determination theory perspective. In L. W., Wang & J., Ryan (Eds.), *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp. 9-29). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_2

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 416–436). Sage Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11,* 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 4*(1), 19-43. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108

Demir, O. (2023). An analysis of the relationship between professional autonomy and professional motivation of teachers. *Egitim ve Bilim, 48*(213), 231-254. https://doi.org/10.15390/EB.2023.11700

Demir, K. (2011). Teachers' intrinsic and extrinsic motivation as predictors of student engagement. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 6,* 1397-1409. Ανακτήθηκε από https://www.semanticscholar.org/paper/TEACHERS%27-INTRINSIC-AND-EXTRINSIC-MOTIVATION-AS-OF-Demir/332842f4b6cdf8852b0be7c9719a2e7bc2fa2823?utm_source=direct_link

Downey, G., Mougios, V., Ayduk, O., London, B. E., & Shoda, Y. (2004). Rejection sensitivity and the defensive motivational system: Insights from the startle response to rejection cues. *Psychological Science*, *15*(10), 668-673. https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00738.x

Dworkin, E. R., Sorell, N. R., & Allen, N. E. (2016). Individual-and setting-level correlates of secondary traumatic stress in rape crisis center staff. *Journal of Interpersonal Violence*, *31*(4), 743-752. https://doi.org/10.1177/0886260514556111

Fedorov, A., Ilaltdinova, E., & Frolova, S. (2020). Teachers professional well-being: State and factors. *Universal Journal of Educational Research, 8*(5), 1698-1710. https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080506

Fernet, C., Chanal, J., & Guay, F. (2017). What fuels the fire: Job-or task-specific motivation (or both)? On the hierarchical and multidimensional nature of teacher motivation in relation to job burnout. *Work & Stress*, *31*(2), 145-163. https://doi.org/10.1080/02678373.2017.1303758

Fernet, C., Guay, F., & Senécal, C. (2004). Adjusting to job demands: the role of work self-determination and job control in predicting burnout. *Journal of Vocational Behavior, 65,* 39-56. https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00098-8

Figley, C. R. (2002). Compassion fatigue: Psychotherapists' chronic lack of self-care. *Journal of Clinical Psychology*, *58*(11), 1433-1441. https://doi.org/10.1002/jclp.10090

Fradkin-Hayslip, A. (2021). Teacher autonomy, motivation, and job satisfaction: perceptions of elementary school teachers according to self-determination theory. *İlköğretim Online*, *20*(2),198-205. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.02.25

Gonzalez-Mendez, R., & Díaz, M. (2021). Volunteers' compassion fatigue, compassion satisfaction, and post-traumatic growth during the SARS-CoV-2 lockdown in Spain: Self-compassion and self-determination as predictors. *PLoS ONE, 16*(9), e0256854. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256854

Gorozidis, G., & Papaioannou, A. (2011). Teachers' self-efficacy, achievement goals, attitudes and intentions to implement the new Greek physical education curriculum. *Physical Education Review, 17*, 231-253. https://doi.org/10.1177/1356336X11413654

Gorozidis, G. S., & Papaioannou, A. G. (2015). The importance of teachers' mastery goal orientation and autonomous motivations for their professional development and educational innovation. In *Proceedings from the 3rd International Symposium on New Issues on Teacher Education, 6.2,* 205-213. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/314755303_The_Importance_of_Teachers%27_Mastery_Goal_Orientation_and_Autonomous_Motivations_for_Their_Professional_Development_and_Educational_Innovation

Gray, L., & Taie, S. (2015). *Public school teacher attrition and mobility in the first five years: Results from the first through fifth waves of the 2007–08 beginning teacher longitudinal study* (NCES 2015-337). U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. Ανακτήθηκε από http://nces.ed.gov/pubsearch.

Greenglass, E. R. & Burke, R. J. (2003). Teacher stress. In M. F. Dollard, A. H. Winefield, & H. R. Winefield (Eds.), *Occupational stress in the service professions* (pp. 213-236). Taylor & Francis.

Hatzichristou, C., Lampropoulou, A., Georgakakou-Koutsonikou, N., & Yfanti, T. (2022). A multilevel approach for assessing needs and supporting school communities during the COVID-19 pandemic: University, schools and community interconnections. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, *11*(2), 89-97. https://doi.org/10.1027/2157-3891/a000036

Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., & Ekler, J. H. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine, 11,* 123-130. . Ανακτήθηκε από http://hdl.handle.net/11441/59811

Hoque, K. E., Wang, X., Qi, Y., & Norzan, N. (2023). The factors associated with teachers' job satisfaction and their impacts on students' achievement: a review (2010–2021). *Humanities and Social Sciences Communications, 10*(1), 1-7. https://doi.org/10.1057/s41599-023-01645-7

Hoffman, S., Palladino, J. M., & Barnett, J. (2007). Compassion fatigue as a theoretical framework to help understand burnout among special education teachers. *Online Submission*, *2*(1), 15-22.Ανακτήθηκε από https://eric.ed.gov/?id=ED558015

Jackson, P., Peterson, H., Sanchez, D., Corral Carlos, A., & Reed, A. (2021). Serving students takes a toll: self-care, health, and professional quality of life. *Journal of Student Affairs Research and Practice, 58*(2), 163–178. https://doi.org/10.1080/19496591.2020.1853558

Jofreh, M., Yasini, A., Dehsorkhi, H. F., & Hayat, A. (2013). The relationship between EFL teachers' quality of work life and job motivation. *Middle-East Journal of Scientific Research, 13*(3), 338-346. https://doi.org/10.5829/idosi.mejsr.2013.14.10.1781

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, *20*(2), 178-187. https://doi.org/10.1108/02683940510579803

Kalyva, E. (2013). Stress in Greek primary schoolteachers working under conditions of financial crisis. *Europe's Journal of Psychology*, *9*(1), 104-112. https://doi.org/10.5964/ejop.v9i1.488

Kaplan, H., Assor, A., & Roth, G. (2003, April). *Is autonomy important for all students? Evidence from a longitudinal study of children with different levels of parental education.* Paper presented at the 84th Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Kappe, R., & Van Der Flier, H. (2012). Predicting academic success in higher education: what's more important than being smart?. *European Journal of Psychology of Education, 27*, 605-619. https://doi.org/10.1007/s10212-011-0099-9

Koenig, A., Rodger, S., & Specht, J. (2017). Educator burnout and compassion fatigue: A pilot study. *Canadian Journal of School Psychology*, *33*(4), 259-278. https://doi.org/10.1177/0829573516685017

Kotowski, S. E., Davis, K. G., & Barratt, C. L. (2022). Teachers feeling the burden of COVID-19: Impact on well-being, stress, and burnout. *Work (Reading, Mass.)*, *71*(2), 407–415. https://doi.org/10.3233/WOR-210994

Lazowski, R. A., & Hulleman, C. S. (2016). Motivation interventions in education: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, *86*(2), 602-640. https://doi.org/10.3102/003465431561783

Liu, N., Zhang, F., Wei, C., Jia, Y., Shang, Z., Sun, L., Wu, L., Sun, Z., Zhou, Y., Wang, Y., & Liu, W. (2020). Prevalence and predictors of PTSS during COVID-19 outbreak in China hardest-hit areas: Gender differences matter. *Psychiatry Research*, *287*, 112921. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112921

Martel, J., & Dupuis, G. (2006). Quality of work life: Theoretical and methodological problems, and presentation of a new model and measuring instrument. *Social Indicators Research*, *77*(2), 333-368. . https://doi.org/10.1007/s11205-004-5368-4

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout. In G. Fink (Ed.), *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (pp. 351–357). Elsevier Academic Press.

McCarthy, C. J. (2019). Teacher stress: Balancing demands and resources. *Phi Delta Kappan*, *101*(3), 8-14. https://doi.org/10.1177/0031721719885909

McLean, L., Abry, T., Taylor, M., & Connor, C. M. (2018). Associations among teachers' depressive symptoms and students' classroom instructional experiences in third grade. *Journal of School Psychology*, *69*, 154-168. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.05.002

Muehlhausen, W., Doll, H., Quadri, N., Fordham, B., O'Donohoe, P., Dogar, N., & Wild, D. J. (2015). Equivalence of electronic and paper administration of patient-reported outcome measures: A systematic review and meta-analysis of studies conducted between 2007 and 2013. *Health and Quality of Life Outcomes*, *13*(1), 167. https://doi.org/10.1186/s12955-015-0362-x

Nápoles, J. (2022). Burnout: A review of the literature. Update: *Applications of Research in Music Education, 40*(2), 19-26. https://doi.org/10.1177/8755123321103766

Pelletier, L. G., & Sharp, E. C. (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom. *Theory and Research in Education*, *7*(2), 174-183. https://doi.org/10.1177/1477878509104322

Pelletier, G. L., Seguin-Levesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology, 94,* 186 – 196. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186

Pérez-Chacón, M., Chacón, A., Borda-Mas, M., & Avargues-Navarro, M. (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), 1-15. https://doi.org/10.3390/ijerph18020611

Pitsi, A., Digelidis, N., & Papaioannou, A. (2015). The effects of reciprocal and self-check teaching styles in students' intrinsic-extrinsic motivation, enjoyment and autonomy in teaching traditional Greek dances. *Journal of Physical Education and Sport*, *15*(2), 352-361. https://doi.org/10.7752/jpes.2015.02053

Rauvola, R. S., Vega, D. M., & Lavigne, K. N. (2019). Compassion fatigue, secondary traumatic stress, and vicarious traumatization: A qualitative review and research agenda. *Occupational Health Science, 3,* 297-336. https://doi.org/10.1007/s41542-019-00045-1

Reeve, J., Jang, H. R., & Jang, H. (2018). Personality-based antecedents of teachers' autonomy-supportive and controlling motivating styles. *Learning and Individual Differences*, *62*, 12-22. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.001

Richardson, P.W., Karabenick, S.A., & Watt, H.M.G. (Eds.). (2014). *Teacher motivation: Theory and practice (1st ed.).* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203119273

Rodrigues, L. T. M., Lago, E. C., Almeida, C. A. P. L., Ribeiro, I. P., & Mesquita, G. V. (2020). Stress and depression in teachers from a public education institution. *Enfermeria Global, 19*(1), 232-242. https://doi.org/10.6018/eglobal.19.1.383201

Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: how self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology, 99*, 761–774. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761

Roy, D., & Sengupta, P. R. (2016). An empirical study of the influence of the personal and social factors on the motivation of school teachers. *Journal of Organisation and Human Behaviour*, *5*(3), 32-39. https://doi.org/10.21863/OPUS/2015.6.2.009

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2024). Self-determination theory. In F. Maggino (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 6229-6235). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7_2630-2

Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2013). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds, G. E. Miller, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (2nd ed., pp. 199–211). John Wiley & Sons, Inc.

Salloum, A., Kondrat, D. C., Johnco, C., & Olson, K. R. (2015). The role of self-care on compassion satisfaction, burnout and secondary trauma among child welfare workers. *Children and Youth Services Review*, *49*, 54-61. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.12.023

Slemp, G. R., Field, J. G., & Cho, A. S. H. (2020). A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation. *Journal of Vocational Behavior, 121,* Article 103459. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103459

Sinclair, S., McClement, S., Raffin-Bouchal, S., Hack, T. F., Hagen, N. A., McConnell, S., & Chochinov, H. M. (2016). Compassion in health care: An empirical model. *Journal of Pain and Symptom Management*, *51*(2), 193-203. https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2015.10.009

Stamm, B.H. (2010). *The Concise ProQOL Manual*, 2nd ed. Ανακτήθηκε από https://proqol.org/

Stringari, A. V., Skordilis, K. E., Stavrou, A. S., & Tzonichaki, I. (2019). Job satisfaction and burnout among Greek professionals providing services for children with disabilities. *Journal of Educational System*, *3*(3), 1-11. https://doi.org/10.22259/2637-5877.0303001

Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 30,* 75-94. https://doi.org/10.1123/jsep.30.1.75

Trépanier, S. G., Vallerand, R. J., Ménard, J., & Peterson, C. (2020). Job resources and burnout: Work motivation as a moderator. *Stress and Health, 36*(4), 433-441. https://doi.org/10.1002/smi.2939

Τσόγκα, Θ. (2022 Νοέμβριος). Διερεύνηση των αντιλήψεων της επαγγελματικής ποιότητας ζωής και της ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικών κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19. Εισήγηση στο συμπόσιο με τίτλο "*Διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα: Σύνδεση θεωρίας, ερευνητικών δεδομένων και δράσεων στην περίοδο της πανδημίας COVID-19*", 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Turgoose, D., & Maddox, L. (2017). Predictors of compassion fatigue in mental health professionals: A narrative review. *Traumatology*, *23*(2), 172-185. https://doi.org/10.1037/trm0000116

Walrond, N., Berliner, B., Betz, J., Dodge, C., Kurtz, J., Mathur-Kalluri, M., Nadiv, S., & Nicholson, J. (2018). *Trauma-informed practices from prenatal to young adulthood: Voices from the field*. WestEd. Ανακτήθηκε από https://www.wested.org/wp-content/uploads/2018/05/TIP-Prenatal-to-Adult-Voices-from-Field.pdf

Χατζηχρήστου, Χ. (2023). *Σχολική ψυχολογία*. Guttenberg.

Yang, C. (2021). Online teaching self-efficacy, social–emotional learning (SEL) competencies, and compassion fatigue among educators during the COVID-19 pandemic. *School Psychology Review*, *50*(4), 505-518. https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1903815

Αναφορά στο άρθρο ως: Λαμπροπούλου, Α. (2024). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ποιότητα ζωής: Ο προβλεπτικός ρόλος της παρακίνησης. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, 3(1), 43-60.

https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/thea