**ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ**

**ΑΥΤΟ-ΡΥΘΜΙΖΟΜΕΝΗ ΜΑΘΗΣΗ**

Η αντίληψη για την αυτο-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην πεποίθηση του ατόμου για την ικανότητά του να εκτελέσει ένα συγκεκριμένο έργο σε ένα καθορισμένο επίπεδο επίδοσης (Rotter, 1966). Σύμφωνα με τον Schunk (1989), η αντίληψη της αυτο-αποτελεσματικότητας επηρεάζει τους στόχους που θέτουν τα άτομα, τις συμπεριφορές και τους τρόπους δράσης τους, το μέγεθος της προσπάθειας που καταβάλλουν σε μια δραστηριότητα και την επιμονή που θα επιδείξουν για την επίτευξη του στόχου τους. Οι πεποιθήσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας μπορεί να διαφοροποιούνται στο κάθε άτομο ανάλογα με την κατάσταση που αντιμετωπίζει, τόσο ως προς το μέγεθος όσο και ως προς το βαθμό δυσκολίας της (Pajares, 2002). Ο Bandura (1997b) αναφέρει ότι όσο υψηλότερη αντίληψη για την αυτο-αποτελεσματικότητά του διαθέτει ένα άτομο, τόσο λιγότερο αρνητικά συναισθήματα βιώνει. Αντίθετα, άτομα με χαμηλή αντίληψη για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους υποτιμούν τον εαυτό τους, βιώνουν έντονες στρεσογόνες καταστάσεις, υιοθετούν αμυντική στάση απέναντι στους άλλους και στα ζητήματα του περιβάλλοντος και πορεύονται σε ό,τι κι αν κάνουν με το αίσθημα της αποτυχίας (Friedman & Kass, 2002. Friedman, 2003. Tchannen - Moran & Woolfolk-Hoy, 2007. Tsigilis, Grammatikopoulos & Koustelios, 2007. Senemoğlu & Demirel, 2009).

**Ο ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς**

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή την αντίληψη της αίσθησης της αυτο-αποτελεσματικότητας τους, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με χαμηλή αντίληψη της αυτο-αποτελεσματικότητας τους, έχουν την τάση να οργανώνουν και να εκτελούν πιο αποτελεσματικά τη διδασκαλία τους, έχοντας σχεδόν πάντα μεγαλύτερες προσδοκίες και περισσότερη εμπιστοσύνη στους μαθητές τους και καταβάλλοντας, παράλληλα, μεγαλύτερη προσπάθεια να βρουν πιο ελκυστικά διδακτικά μέσα για αυτούς που είναι αδιάφοροι. Επίσης, θέτουν παράλληλα υψηλούς στόχους, τόσο για τους ίδιους, όσο και για τους μαθητές τους, εμφανίζουν μικρότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και συνδέουν την επιτυχία τους με την επίδοση που έχουν οι μαθητές τους. Όσο υψηλότερος είναι ο βαθμός εκτίμησης της αυτο-αποτελεσματικότητας, τόσο περισσότερο θεωρείται ότι το άτομο θα επιμείνει στις προσπάθειές του μέχρι να επιτύχει την επιθυμητή έκβαση των ενεργειών του. Αντίθετα εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα οδηγούνται σε χαμηλότερους στόχους και χαμηλή προσπάθεια και κατά συνέπεια η απόδοση τους μειώνεται στο ναδίρ, με απώτερο αποτέλεσμα την αρνητική ανατροφοδότηση της αυτο-αποτελεσματικότητας τους και την περαιτέρω μείωσή της (Klassen & Chiu, 2010. Liakopoulou, 2011).

Έρευνα των Taylor και Tashakkori (1994) κατέδειξε ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από την άποψή τους για το σχολικό κλίμα. Οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός που καλείται να λειτουργήσει σε ένα «αφιλόξενο» περιβάλλον και δεν έχει εκπαιδευτεί επαρκώς για το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, θα αισθανθεί δικαιολογημένα χαμηλό αίσθημα της αυτο-αποτελεσματικότητας του. Ωστόσο, εκπαιδευτικοί με ισχυρό το αίσθημα της αυτο-αποτελεσματικότητας είναι ανοικτοί σε νέες ιδέες και περισσότερο πρόθυμοι να πειραματιστούν με νέες μεθόδους, για να ικανοποιήσουν πιο αποτελεσματικά τις ανάγκες των μαθητών τους (Goddard, Hoy & Hoy, 2000. Lin, Hsiu-Fen, 2007. Tschannen – Moran & Woolfol -Hoy, 2001).

Ο Cherniss (1993) αναφέρει ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα του δασκάλου περιλαμβάνει τρία πεδία. Το πρώτο πεδίο σχετίζεται με το «έργο» που επιτελείται μέσα στη σχολική τάξη, δηλαδή περιλαμβάνει τις ικανότητες -δεξιότητες που έχει αναπτύξει ο δάσκαλος για να διεκπεραιώνει τη διδασκαλία του, την επιβολή πειθαρχίας και την κινητοποίηση των μαθητών (δηλαδή, τη δημιουργία κινήτρων στη σχολική τάξη). Το δεύτερο πεδίο αναφέρεται στο διαπροσωπικό επίπεδο, δηλαδή στην ικανότητα του δασκάλου για αρμονική συνύπαρξη και συνεργασία με όσους σχετίζονται με το σχολείο, δηλαδή τα στελέχη της εκπαίδευσης, τους συναδέλφους, τους γονείς, κ.λπ. Το τρίτο πεδίο αφορά την ικανότητα του δασκάλου να ασκεί επιρροή σε κοινωνικούς και πολιτικούς φορείς, οι οποίοι συσχετίζονται με διάφορους τρόπους με το χώρο όπου εργάζεται (Friedman & Kass, 2002. Hoy & Woolfolk, 1993).

Γενικώς οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας τους συνηθίζουν να εφαρμόζουν νέες διδακτικές μεθόδους, είναι πάντα ανοικτοί σε νέες ιδέες και προσεγγίσεις, δημιουργούν τα κατάλληλα περιβάλλοντα και εχέγγυα ώστε να καταστεί ο μαθητής πιο αυτόνομος και πιο ελεύθερος στην τάξη. Προσπαθούν να αναπτύσσουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές τους έτσι ώστε να αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικότητα τα προβλήματα που προκύπτουν (Dominguez, Vitiello, Fuccillo, Greenfield & Bulotsky-Shearer, 2011. Skaalvik & Skaalvik, 2007. Spilt, Koomen, Thijs & Van der Leij, 2012).

**Οργάνωση της διδασκαλίας και αυτο-αποτελεσματικότητα**

Το διδακτικό έργο κάθε εκπαιδευτικού είναι να φέρνει σε επαφή τους δύο παράγοντες: τον μαθητή και το μορφωτικό αγαθό. Απαραίτητες προϋποθέσεις για αυτή τη διαδικασία είναι η επιστημονική κατάρτιση και η σωστή προετοιμασία. Για την επιστημοσύνη του εκπαιδευτικού επιβάλλεται η συνεχής επιστημονική κατάρτισή του. Για την οργάνωση διδασκαλίας απαιτείται σχεδιασμός από την πλευρά των εκπαιδευτικών που να στηρίζεται στις μαθησιακές ανάγκες - γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη - των μαθητών, με επιλογή στρατηγικών, αξιολόγηση των στόχων και σκοπών, απόδοση κινήτρων στους μαθητές και παράλληλα ανεπτυγμένη την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας τους, δείχνουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό για τη διδασκαλία, αναπτύσσουν και προωθούν παράλληλα το ίδιο αίσθημα και στους μαθητές τους, με αποτέλεσμα αυτοί οι μαθητές να ξεπερνούν κάποιες φορές τις επιδόσεις των μαθητών μεγαλύτερων τάξεων (Split et al., 2012. Vesely, Saklofske & Leschied, 2013).

**Αυτο-αποτελεσματικότητα και επαγγελματική εξουθένωση (burnout)**

O Leiter (1992) αναφέρει ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια κρίση αυτο–αποτελεσματικότητας. Πλήθος ερευνητών έχουν μελετήσει την επαγγελματική εξουθένωση σε σχέση με τη αίσθηση που έχει ο εκπαιδευτικός για την αυτο-αποτελεσματικότητά του στη σχολική τάξη. Οι αμφιβολίες και η ανασφάλεια για την αυτο-αποτελεσματικότητα στο διδακτικό έργο ενισχύουν την επαγγελματική εξουθένωση αυξάνοντας τη συναισθηματική εξάντληση. Η επαγγελματική εξουθένωση είναι το σύνδρομο με το οποίο οι επαγγελματίες αντιδρούν γενικά στους παράγοντες που τους δημιουργούν άγχος (Brouwers & Tomic, 2000. Friedman, 2003. Χατζηχρήστου, 2004). Η Maslach (2004) ορίζει την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών ως ένα σύνδρομο σωματικής και ψυχικής εξάντλησης στα πλαίσια του οποίου ο εργαζόμενος έχει χάσει το ανθρωπιστικό ενδιαφέρον και τα θετικά συναισθήματα που είχε για τους μαθητές του, δε νιώθει καμία ικανοποίηση από τη δουλειά και από την απόδοσή του σ’ αυτήν, και παράλληλα αναπτύσσει μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό του (Leiter & Maslach, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητας, σύμφωνα με τους Goddard, Hoy, και Hoy (2000), δηλώνουν χαμηλότερο δείκτη επαγγελματικής εξουθένωσης, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που χαρακτηρίζονται από χαμηλή αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας, γεγονός που αποδεικνύει τη σχέση αρνητικής συνάφειας μεταξύ των δύο αυτών εννοιών (Sartawi & Alghazo, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό για τη διδασκαλία. H αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας ενισχύει θετικά τον εκπαιδευτικό και τον θωρακίζει απέναντι στις δυσκολίες στα προβλήματα που ανακύπτουν, στηρίζοντάς τον παράλληλα στην αποτελεσματική αντιμετώπιση του άγχους και των αυξανόμενων απαιτήσεων. Έτσι, κατά τους Schwarzer και Hallum (2008), η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας αποτρέπει τη μελλοντική εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης (Betoret, 2009. Κάντας, 2001). Πράγματι, διερευνήθηκε σε πολλές έρευνες, εάν υπάρχει σχέση μεταξύ της αντίληψης αυτο-αποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν αρνητική συνάφεια μεταξύ τους (Schwarzer & Hallum, 2008. Skaalvik & Skaalvik, 2009, 2010).

Ο Friedman (2000) σε έρευνά του επιβεβαιώνει ότι, όταν υπάρχει έλλειψη ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από την εργασία του, μπορεί να ματαιωθούν όλες οι προσδοκίες του για τις επιδόσεις των μαθητών του, μειώνοντας μ’ αυτό τον τρόπο δραματικά την αυτο-αποτελεσματικότητά του. Η μείωση αυτή της αίσθησης αυτο- αποτελεσματικότητας του εκφράζεται με τη μετάθεση των δικών του ευθυνών στον μαθητή. Δηλαδή ο εκπαιδευτικός κατηγορεί τους μαθητές για την προσωπική του αποτυχία (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000. Talmor, Reiter, & Feigin, 2005).

Ο Τσιπλιτάρης (2002), σε μια έρευνά του παρουσιάζει στοιχεία για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς αναφέροντας ότι το 10% του εκπαιδευτικού πληθυσμού εκφράζει αισθήματα επαγγελματικής εξουθένωσης και αποξένωσης από τους μαθητές, ενώ παρουσιάζουν παράλληλα μιαν ανασφάλεια, είναι συναισθηματικά τραυματισμένοι, και διακατέχονται από απρόσωπη στάση και έλλειψη επαφής με τους μαθητές τους (Papastylianou, Kaila, & Polychronopoulos, 2009).

**ΑΥΤΟ-ΡΥΘΜΙΣΗ**

Η αυτο-ρύθμιση ως έννοια-όρος, χρησιμοποιείται στη γνωστική, εκπαιδευτική, κλινική, κοινωνική, αναπτυξιακή ψυχολογία αλλά και ψυχολογία της προσωπικότητας. Δεν υπάρχει ένας ενιαίος ορισμός που να χρησιμοποιείται από όλους. Ένας γενικός ορισμός που θα μπορούσε να διατυπωθεί είναι ο εξής: «*Αυτο - ρύθμιση είναι η ικανότητα του ατόμου να παρακολουθεί και να τροποποιεί / ελέγχει τη συμπεριφορά και το περιβάλλον, αν χρειάζεται, προκειμένου να πετύχει ένα στόχο*» (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 2011β, σελ. 262). Αποτελεί μια σύνθετη δεξιότητα που ενσωματώνει συμπεριφορικά, γνωστικά, βουλητικά χαρακτηριστικά και θεωρείται από τα σημαντικότερα αναπτυξιακά επιτεύγματα (Calkins & Fox, 2002).

Από τον ορισμό της αυτο-ρύθμισης, προκύπτει ότι πρέπει να υπάρχει γνωστικός έλεγχος, μεταγνωστικός έλεγχος (δεξιότητες μεταγνώσης), καθώς και έλεγχος των κινήτρων, του θυμικού, αλλά και του περιβάλλοντος. Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η αυτο-ρύθμιση είναι μια σύνθετη διεργασία και ενεργοποιείται κάθε φορά που τίθενται νέες απαιτήσεις στο άτομο και πρέπει να υπάρξει δράση προσαρμοσμένη στα χαρακτηριστικά της υπάρχουσας κατάστασης, όπως αυτά ορίζονται από το στόχο, το περιβάλλον, τις συνθήκες, το πλαίσιο αναφοράς και τις δυνατότητες, προσδοκίες ή επιθυμίες του ατόμου (Jahromi & Stifter, 2008). Συχνά χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι με τον όρο αυτο–ρύθμιση και οι όροι «βούληση», «έλεγχος δράσης» και «αυτο–έλεγχος». Ο όρος αυτο–ρύθμιση έχει ευρύτερη σημασία και αφορά συμπεριφορές οι οποίες κατευθύνονται από συγκεκριμένους στόχους, ενώ ο όρος αυτο–έλεγχος αποτελεί μια καλά σχεδιασμένη διαδικασία για την επίτευξη ενός κυρίαρχου στόχου. Η βούληση κατευθύνει κάθε προσπάθεια όπως την ενέργεια των ατόμων προς την επίτευξη των στόχων (Schleichel & Baumeister, 2004).

Κατά τους Efklides, Niemivirta και Yamauchi (2002), «*τον κυρίαρχο ρόλο στην αυτο-ρύθμιση έχει ο εαυτός ως μια ολοκλήρωση των συναλλαγών του ατόμου με το περιβάλλον στο παρελθόν και στο παρόν, σε συνδυασμό με τις προσδοκίες και επιθυμίες για το μέλλον*». Το άτομο θέτει του στόχους του, που μπορεί να αφορούν την διά βίου ανάπτυξη του (αναπτυξιακοί στόχοι), ή την καθημερινότητα του όπως π.χ. αντιμετώπιση παροδικών καταστάσεων (επιμέρους στόχοι). Η αυτο–ρύθμιση αποτελεί μια δυναμική αλλά και παράλληλα σύνθετη διεργασία. Ενεργοποιείται όταν τίθενται στο άτομο νέες απαιτήσεις και κατά συνέπεια θα πρέπει να υπάρξει δράση η οποία θα πρέπει να προσαρμόζεται στα χαρακτηριστικά της κατάστασης που έχει δημιουργηθεί, σύμφωνα με το στόχο, το περιβάλλον, τις προσδοκίες του ατόμου κ.λπ (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 2011β, σελ. 262).

**Ρύθμιση του συναισθήματος**

Η ρύθμιση του συναισθήματος αποτελεί ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της αυτο–ρύθμισης. Κατά τους Braungart - Rieker, Garwood, Powers και Wang (2001), ρύθμιση του συναισθήματος είναι το σύνολο των συνειδητών και ασυνείδητων διεργασιών, που στοχεύουν στη διαχείριση των διαφόρων θυμικών μηνυμάτων που λαμβάνονται από το άτομο.

Η ρύθμιση του συναισθήματος συνίσταται στο σύνολο των συμπεριφορών του ατόμου που αποσκοπούν στη ρύθμιση των επιπέδων εγρήγορσης του, καθώς επίσης στο σύνολο των διεργασιών του (συνειδητών και υποσυνείδητων), οι οποίες έχουν ως στόχο τη διαχείριση των θυμικών καταστάσεών του. Τα συναισθήματα ενεργοποιούνται από συγκεκριμένα ερεθίσματα ή από καταστάσεις που έχουν άμεση σχέση με τον εαυτό και απαιτούν άμεση δράση. Υπό αυτή την έννοια, τα συναισθήματα είναι προσαρμοστικά διευκολύνοντας την άμεση αντίδραση σε καταστάσεις σημαντικές και επείγουσες για το άτομο (Braungart - Rieker et al., 2001. Grandey, Fisk, & Steiner, 2005). Η ρύθμιση του συναισθήματος ακολουθεί μια δευτερογενή αποτίμηση της κατάστασης και της ανάγκης για δράση από το άτομο, ακολουθώντας την πρώτη αποτίμηση της κατάστασης. Βοηθά το άτομο να ελέγξει τα συναισθήματά του και να τα ρυθμίσει για την ολοκλήρωση της επίτευξης των στόχων που έχει θέσει (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011β. Pekrun, et al., 2009. Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002. Kitsantas et al., 2008). Κύριες στρατηγικές στην αυτο-ρύθμιση του συναισθήματος είναι α) η καταπίεση συναισθηματικής έκφρασης-καταστολή (emotional suppression) και β) η γνωστική επανεκτίμηση-επαναξιολόγηση (cognitive reappraisal). Η γνωστική επανεκτίμηση σχετίζεται με το πώς αντιλαμβάνεται το άτομο τελικά μια δεδομένη κατάσταση. Η καταστολή της συναισθηματικής έκφρασης ανάγεται στην προσπάθεια του ατόμου να απωθήσει ή να παρεμποδίσει την έκφραση ενός συναισθήματος (Diamond & Aspin wall, 2003. Glaso & Einarsen, 2008. Grandey, 2000. Gross & John, 2003. Gross, 2002. Kashdan, 2004. Kashdan, & Roberts, 2004)

**Στάσεις προς τον εαυτό**

Τη δεύτερη παράμετρο της αυτο-ρύθμισης στην παρούσα έρευνα αποτελούν οι στάσεις (attitudes) προς τον εαυτό. Με την έννοια στάση προς κάποιο αντικείμενο, κάποια ιδέα, ή κάποιο πρόσωπο, εννοείται ένα σχετικά σταθερό σύστημα απάντησης, που αποτελείται από ένα γνωστικό - συναισθηματικό στοιχείο, αλλά και τάση προς έκφραση κάποιας συμπεριφοράς. Οι στάσεις αποτελούνται από τρία δομικά στοιχεία, α) το συναισθηματικό στοιχείο, δηλαδή τα συναισθήματα που μας προκαλούνται για το αντικείμενο, για την ιδέα, ή για το πρόσωπο β) το γνωστικό στοιχείο, δηλαδή, τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις που έχουμε για το αντικείμενο, για την ιδέα, ή για το πρόσωπο και γ) το συμπεριφορικό στοιχείο που αφορά πράξεις προς το αντικείμενο, για την ιδέα, ή για το πρόσωπο. Είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε ότι οι στάσεις διακατέχονται από σταθερότητα και διαμορφώνονται από την παιδική μας ηλικία και επηρεάζονται από την οικογένεια, το σχολείο τις αντιλήψεις που έχει η κοινωνία στην οποία ζούμε κ.λπ. (Κοκκινάκη, 2005. McLeod, 2014)

**Δεξιότητες περίσκεψης**

Οι δεξιότητες περίσκεψης αποτελούν την τρίτη παράμετρο της αυτο-ρύθμισης που συμπεριλήφθηκε στην παρούσα έρευνα. Η περίσκεψη είναι η ενεργητικά καθοδηγούμενη, ενσυνείδητη επεξεργασία πληροφοριών (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 2011α). Στην ψυχολογία, η περίσκεψη επικεντρώνεται στην ενημερότητα του ατόμου, όπου κάθε σκέψη, συναίσθημα, ή αίσθηση, που εμπίπτει στο πεδίο της προσοχής του, γίνονται αποδεκτά όπως είναι (Bishop, Lau, Shapiro, Carlson, Anderson, & Carmody, 2004).

Η περίσκεψη βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτο-παρατήρησης, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν στην καλύτερη αναγνώριση των αισθήσεων, των γνώσεων και των συναισθηματικών καταστάσεων (Baer, 2003. Howse, Lange, Farran, & Boyle, 2003. Nietfeld & Bosma, 2003).

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Alispahic, S., & Hasanbegovic-Anic, Ε. (2017). Mindfulness: Age and Gender Differences on a Bosnian Sample. *Psychological Thought, 10*(1), 155–166.

Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and

empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *10*, 125-143.

Baer, R., Smith, G., & Allen, K. (2004). Assessment of Mindfulness by Self-Report. The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment*, *11*(3), 191-206.

Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment,* 13, 1, 27-45.

Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of

interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, *6*(3), 191 – 215.

Friedman, I. A. & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization

conceptualization. *Teaching and Teacher Education, 18*(6), 675 - 686.

Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Α. (2011α)*. Γνωστική Ψυχολογία. Από την αναπαράσταση της γνώσης στο θυμικό και στη δράση*. Αθήνα. Πεδίο.

Skaalvik, E., M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*, 611-625.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with

teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, *25*(3), 518 - 524.