



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

Καρνές, 42100 Τρίκαλα

e-mail: g-pe@pe.uth.gr



**«Διερεύνηση της ενσυναίσθησης και η επίδρασή της στην
επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού
σε ειδικά σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης»**

Πτυχιακή εργασία

Σακελλαριάδου Μυρτώ Ευφροσύνη

Προπτυχιακή Φοιτήτρια

Ειδικότητα «Ειδική Φυσική Αγωγή»

Επιβλέπουσα: Δρ. Μαγγουρίτσα Γεωργία, Ε.Ε.Π.

Ιούνιος 2025

ΤΡΙΚΑΛΑ

Πτυχιακή εργασία που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του προπτυχιακού τίτλου του Προγράμματος Σπουδών του τμήματος «Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Σακελλαριάδου Μυρτώ Ευφροσύνη του Παναγιώτη

Ιούνιος 2025

ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΑΔΟΥ ΜΥΡΤΩ ΕΥΦΡΟΣΥΝΗ
ALL RIGHTS RESERVED
© 2025

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους τους ανθρώπους που με βοήθησαν σε αυτή μου την προσπάθεια. Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κα Μαγγελίτσα Γεωργία μέλος του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, για την καθοδήγηση και τον πολύτιμο χρόνο που μου αφιέρωσε, συμβάλλοντας καταλυτικά στην ολοκλήρωση αυτού του εγχειρήματος. Ακόμα χρωστάω ένα μεγάλο ευχαριστώ στα μέλη του προσωπικού των Ειδικών Σχολείων Τρικάλων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που με προθυμία συμμετείχαν στην έρευνα, χωρίς τους οποίους δεν θα ήταν δυνατή η εκπλήρωση αυτής της έρευνας. Τέλος ένα βαθύ ευχαριστώ στην οικογένειά μου που με στήριξε σε όλη την διάρκεια των προπτυχιακών μου σπουδών.

“Η υψηλότερη μορφή γνώσης είναι η ενσυναίσθηση, γιατί απαιτεί να αναστείλουμε το εγώ μας και να ζήσουμε στον κόσμο του άλλου” (Πλάτωνας).

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ενσυναίσθηση είναι μια πολυδιάστατη έννοια που προσδιορίζεται από την ικανότητα για συναισθηματική ταύτιση με την ψυχική κατάσταση ενός άλλου ατόμου. Η παρουσία ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση συμβάλλει στη δημιουργία σχέσεων μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών και αναπτύσσει ένα θετικό κλίμα στην τάξη, διευκολύνοντας τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και βελτιώνοντας την ποιότητα της διδασκαλίας. Ταυτόχρονα η ενσυναίσθηση επιδρά θετικά και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, συνδράμοντας στην συναισθηματική τους ευεξία και μειώνοντας την πιθανότητα για εργασιακή εξουθένωση. Η εύρυθμη λειτουργία των σχολείων και ιδιαίτερα αυτών τις ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, προϋποθέτει επιδέξιους εκπαιδευτικούς με κίνητρα, οι οποίοι είναι σε θέση να εργάζονται αποδοτικά για την επίτευξη των σχολικών στόχων και την αύξηση της παραγωγικότητας.

Η παρούσα έρευνα είχε σκοπό να καταγράψει τα επίπεδα ενσυναίσθησης στο εκπαιδευτικό προσωπικό σε σχολεία ειδικής αγωγής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας τον σημαντικό ρόλο που κατέχει η ενσυναίσθηση στους ειδικούς παιδαγωγούς. Παράλληλα στόχευε να διερευνήσει τους κύριους προσδιοριστές που την διαφοροποιούν, καθώς και τον βαθμό που επηρεάζει την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Η συλλογή των δεδομένων επιτεύχθηκε με «δειγματοληψία ευκολίας» με την χορήγηση τριών κλειστού τύπου ερωτηματολογίων στους συμμετέχοντες, που μετρούσαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, την ενσυναίσθηση (The Toronto Empathy Questionnaire) και την επαγγελματική ικανοποίησή τους, αξιολογώντας την μέσα από 5 διαστάσεις (Teachers Satisfaction Inventory). Το δείγμα αποτελούνταν από 50 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (N=14 άντρες και N= 36 γυναίκες), που εργάζονταν σε σχολεία για τουλάχιστον 3 έτη και διαφοροποιούνται όσον αφορά την ηλικία, τις σπουδές και τα χρόνια υπηρεσίας τους.

Από τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων αποτυπώθηκε η ύπαρξη υψηλής ενσυναίσθησης στο εκπαιδευτικό προσωπικό των ειδικών σχολείων (M.O.= 49,54), καθώς και αναδείχθηκαν οι διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των δύο φύλων, με τις γυναίκες να έχουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης (M.O.= 50.53) από ότι οι άντρες (M.O.= 47.00). Ακόμη αναφορικά με την σχέση της ενσυναίσθησης με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης, διαπιστώθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της ενσυναίσθησης και της ικανοποίησης που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί από την διοίκηση των διευθυντών τους ($r = 0.748$, $p < 0.001$). Συμπερασματικά από την συγκεκριμένη μελέτη διαπιστώθηκε ότι η

παρουσία ενσυναίσθησης στους ειδικούς παιδαγωγούς συνδέεται με πολλαπλά οφέλη για την εργασία τους, επηρεάζεται από το φύλο τους και επιδρά θετικά στη σχέση τους με τον διευθυντή τους.

Λέξεις-Κλειδιά: *Εκπαιδευτικοί Ειδικής Εκπαίδευσης, Ενσυναίσθηση, Επαγγελματική Ικανοποίηση, Προσδιοριστές*

ABSTRACT

Empathy is a multidimensional concept defined by the capacity for emotional identification with another person's state of mind. The presence of empathy in education helps to build relationships between teachers and students and develops a positive classroom climate, facilitating teachers in their work and improving the quality of teaching. At the same time, empathy also has a positive effect on the job satisfaction of teachers, contributing to their emotional well-being and reducing the likelihood of burnout. The proper functioning of schools, and especially those in special education, requires skilled motivated teachers who are able to work efficiently to achieve school goals and increase productivity.

The present study aimed to record the levels of empathy in the teaching staff of special education schools, both primary and secondary, highlighting the important role that empathy plays in special educators. At the same time, it aimed to explore the main determinants that differentiate it, as well as the extent to which it influences their professional satisfaction. Data collection was achieved through 'convenience sampling' by administering three closed-ended questionnaires to participants, measuring their demographic characteristics, empathy (The Toronto Empathy Questionnaire) and job satisfaction (Teachers Satisfaction Inventory), assessing it through 5 dimensions of empathy. The sample consisted of 50 members of special education teachers (N=14 males and N=36 females), working in special schools for at least 3 years and diverse in terms of age, education and years of service.

The results of the questionnaires revealed the existence of high levels of empathy among the teaching staff of special schools (Average = 49.54), as well as the differences between the two genders, with women having higher levels (Average = 50.53) than men (Average = 47.00). Furthermore, regarding the relationship between empathy and dimensions of job satisfaction, a strong positive correlation was found between empathy and teachers' satisfaction with their principals' management ($r = 0.748$, $p < 0.001$). In conclusion, this study found that the presence of empathy in special educators is associated with multiple job benefits, is influenced by their gender, and positively affects their relationship with their principal.

Keywords: *Special Education Teachers, Empathy, Job satisfaction, Identifiers.*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ABSTRACT.....	6
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	7
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ & ΣΧΗΜΑΤΩΝ	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
1.1. Καθορισμός του προβλήματος	13
1.2. Σκοπός της έρευνας	14
1.3. Οριοθέτηση της έρευνας.....	14
1.4. Περιορισμοί της έρευνας	15
1.5. Ερευνητικές υποθέσεις	15
1.6. Θεωρητικοί ορισμοί.....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	17
2.1. Η έννοια της ενσυναίσθησης	17
2.2. Διαστάσεις της ενσυναίσθησης	18
2.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την ενσυναίσθηση	21
2.4. Η μέτρηση της ενσυναίσθησης.....	23
2.5. Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	29
3.1. Ορισμοί και θεωρίες για την επαγγελματική ικανοποίηση	29
3.2. Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.....	33
3.3. Η μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	35
3.4. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η σχέση της με την ενσυναίσθηση	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	41
4.1. Δείγμα	41
4.2. Όργανα μέτρησης	41
4.2.1. Ερωτηματολόγιο ενσυναίσθησης (TEQ).....	42
4.2.2. Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής ικανοποίησης (TSI)	42
4.3. Διαδικασία μέτρησης.....	43

4.4. Στατιστική ανάλυση.....	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	45
5.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος	45
5.2. Ανάλυση αξιοπιστίας (Cronbach's alpha).....	46
5.3. Περιγραφική στατιστική (Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις).....	46
5.4. Συσχέτιση Pearson (Pearson's r)	48
5.5. Σύγκριση μέσων όρων	49
5.5.1. Φύλο και ενσυναίσθηση	49
5.5.2. Ηλικία και ενσυναίσθηση	49
5.5.3. Επίπεδο σπουδών και ενσυναίσθηση	50
5.5.4. Σχέση εργασίας και ενσυναίσθηση.....	51
5.5.5. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας και ενσυναίσθηση.....	52
5.5.6. Βαθμίδα εκπαίδευσης και ενσυναίσθηση	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	54
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	58
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	60
ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	60
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	66
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	70
Παράρτημα Ι. Έγκριση διεξαγωγής επιστημονικής έρευνας.....	70
Παράρτημα ΙΙ. Έντυπο συναίνεσης συμμετεχόντων	71
Παράρτημα ΙΙΙ. Ερωτηματολόγιο «The Toronto Empathy Questionnaire (TEQ)» .	72
Παράρτημα ΙV. Ερωτηματολόγιο «Teachers Satisfaction Inventory (TSI)»	73

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ & ΣΧΗΜΑΤΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος	45
ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Δείκτες Cronbach's alpha για τις κλίμακες ενσυναίσθησης και επαγγελματικής ικανοποίησης.....	46
ΠΙΝΑΚΑΣ 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την ενσυναίσθηση και τις υποκλίμακες της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	47
ΣΧΗΜΑ 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ενσυναίσθησης και επαγγελματικής ικανοποίησης	47
ΠΙΝΑΚΑΣ 4. Συσχετίσεις Pearson μεταξύ συνολικής ενσυναίσθησης και υποκλιμάκων επαγγελματικής ικανοποίησης	48
ΣΧΗΜΑ 2. Συσχέτιση μεταξύ συνολικής ενσυναίσθησης και ικανοποίησης από 'Διευθυντή'	48
ΣΧΗΜΑ 3. Ενσυναίσθηση και Φύλο	49
ΣΧΗΜΑ 4. Ενσυναίσθηση ανά Ηλικιακή ομάδα	50
ΣΧΗΜΑ 5. Ενσυναίσθηση ανά Επίπεδο σπουδών.....	51
ΣΧΗΜΑ 6. Ενσυναίσθηση ανά Σχέση εργασίας.....	51
ΣΧΗΜΑ 7. Ενσυναίσθηση ανά Έτη προϋπηρεσίας	52
ΣΧΗΜΑ 8. Ενσυναίσθηση ανά Βαθμίδα εκπαίδευσης	53

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ειδική αγωγή ορίζεται η ειδικά σχεδιασμένη παροχή εκπαίδευσης που προσφέρεται σε κατάλληλους διαρρυθμισμένους και εξοπλισμένους χώρους, με στόχο την ικανοποίηση των ειδικών αναγκών των παιδιών με αναπηρία (Πολυχρονοπούλου, 2012). Σύμφωνα με τον Νόμο 3699/2008, στα σχολεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, παρέχονται εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σ' αυτούς τους χώρους, επαγγελματίες διαφορετικών ειδικοτήτων (π.χ. ειδικοί παιδαγωγοί, λογοθεραπευτές, κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, φυσιοθεραπευτές κ.ά.), παρέχουν ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία με σκοπό να ικανοποιηθούν οι μοναδικές ανάγκες του κάθε παιδιού (Κοκαρίδας, 2021). Οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών στα ειδικά σχολεία είναι πολύπλευρες, γι' αυτό και κρίνεται αναγκαίο, να είναι εξοπλισμένοι πέρα από την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση και με ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη (Κρίκωνα, 2023). Ένα εφόδιο των εκπαιδευτικών, που αρκετές φορές έχει αποδειχθεί αρκετά σημαντικό, καθώς επιτρέπει την επαρκή επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων κατά την διαδικασία της διδασκαλίας, αποτελεί η ενσυναίσθηση (Stojiljković, Djigić & Zlatković, 2012).

Η ενσυναίσθηση (empathy) αποτελεί μια συναισθηματική πτυχή της ανθρώπινης συμπεριφοράς, στην οποία υπάρχει ταύτιση με την ψυχική κατάσταση που βιώνει κάποιος άλλος (Davis, 1994). Άτομα με ενσυναίσθηση διαθέτουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τι αισθάνονται οι άνθρωποι με τους οποίους αλληλοεπιδρούν, αναγνωρίζοντας την συμπεριφορά τους, χωρίς να υπάρχει σύγχυση μεταξύ του εαυτού τους και των άλλων (Gottman, 2021). Σύμφωνα με τον Goleman (2011), «το να μάθεις να βλέπεις το πρόβλημα όπως το βλέπει ο άλλος, το να κατανοείς και να νιώθεις πραγματικά τον άλλον, είναι μία από τις πολυτιμότερες δεξιότητες που μπορούμε να αναπτύξουμε». Η ενσυναίσθηση, είναι ιδιαίτερα σημαντική στη ζωή των ανθρώπων, εφόσον μπορεί να κατανοηθεί η συναισθηματική εμπειρία κάποιου και ο τρόπος που βιώνει μια κατάσταση μια δεδομένη στιγμή (Jaber, Southerland, & Dake, 2018). Άτομα που διαθέτουν ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση, φαίνεται να έχουν πλεονέκτημα σε εργασιακά περιβάλλοντα που απαιτούν καθημερινή επικοινωνία και συνεργασία με ένα σύνολο ανθρώπων. Ιδιαίτερα μάλιστα σε επαγγέλματα που αφορούν την Ειδική Αγωγή, που επιβάλλει την προσαρμογή των υπηρεσιών του εκπαιδευτικού προσωπικού σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους.

Ο βαθμός ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών επηρεάζει θετικά τους μαθητές, πόσο μάλλον τους μαθητές με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που

αντιμετωπίζουν κυρίως έλλειψη στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους σχέσεων και χρειάζονται βοήθεια στην κοινωνική τους ένταξη (Bratitsis & Ziannas, 2015). Η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού προσωπικού στα ειδικά σχολεία και η ικανότητά τους να μπαίνουν στη θέση του μαθητή με αναπηρία, βοηθάει όχι μόνο στην επιλογή των κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας και στην προσαρμογή της διδασκαλίας σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών (Jaber, Southerland, & Dake, 2018; Stojiljković, Djigić, & Zlatković, 2012), αλλά και στην μείωση της συναισθηματικής τους εξάντλησης και επαγγελματικής εξουθένωσης (Φλάμπουρας-Νιέτας, Κουστέλιος & Ζουρνατζή, 2018). Αυτό συμβαίνει, καθώς η ενσυναίσθηση αποτελεί την πιο βασική παράμετρο της συναισθηματικής νοημοσύνης και συνδέεται με την απόδοση στην εργασία, την επιτυχία και την επαγγελματική ικανοποίηση (Kumar, 2016; Goleman, 2011; Kafetsios & Zampetakis, 2008).

Επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται το κράμα των ψυχολογικών, φυσιολογικών και περιβαλλοντικών συνθηκών, οι οποίες συμβάλουν ώστε το άτομο να αισθάνεται ότι είναι ευχαριστημένο από την εργασία του. Αποτελεί την θετική συναισθηματική απόρροια που κατακλύζει ένα άτομο, που προέρχεται από τα αποτελέσματα της εργασίας ή των εργασιακών του εμπειριών (Lock, 1976). Αναφορικά με την εκπαίδευση, ο βαθμός ικανοποίησης από την εργασία, σχετίζεται με την ευχαρίστηση ή την απογοήτευση που βιώνει ο εκπαιδευτικός, στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης σε σχέση με τον επαγγελματικό του ρόλο (Hoy & Miskel, 1996).

Αναφορικά με τη διερεύνηση της ενσυναίσθησης, έρευνες έχουν αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή ενσυναίσθηση περιέγραφαν τις σχέσεις με τους γονείς των μαθητών/τριών με θετικό τρόπο (Peck, 2012), ανέπτυσαν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις με παιδιά προσχολικής ηλικίας (Vorkarić & Ružić, 2013), ήταν περισσότερο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους (Goroshit & Hen, 2016), είχαν περισσότερη αυτοπεποίθηση στη διδασκαλία τους και αξιολογούσαν θετικά τον εαυτό τους (Stojiljković, Todorović, Đigić & Dosković, 2014).

Όσον αφορά τους κοινωνικο-δημογραφικούς παράγοντες και την σχέση τους με τα επίπεδα ενσυναίσθησης, οι ερευνητές έχουν διαπιστώσει, ότι σχετικά με το φύλο, συνήθως οι γυναίκες έχουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης από ό,τι οι άνδρες (Villadangos et al., 2016; Rueckert & Naybar, 2008; Macaskill, Maltby & Day, 2002; Toussaint & Webb, 2005). Αντίστοιχα για την ηλικία έχει παρατηρηθεί ότι οι μεγαλύτεροι ηλικιακά ενήλικες διαθέτουν λιγότερη ενσυναίσθηση από τους νεότερους ενήλικες (Phillips, MacLean & Allen, 2002), ενώ άλλες έρευνες που διεξάχθηκαν σε ένα μεγάλο αριθμό δείγματος ατόμων, ηλικίας 18 έως 67 ετών, υποστηρίζουν ότι η ηλικία

δεν επιδρά στα επίπεδα της ενσυναίσθησης (Schieman & Van Gundy, 2000; Helson, Jones & Kwan, 2002; Ceylan et al., 2011). Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τους Platsidou και Agaliotis (2017), φαίνεται ότι δεν επηρεάζουν σημαντικά τα επίπεδα της ενσυναίσθησής τους. Ωστόσο, τα επίπεδα ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών, σχετίζονται με τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003) και με τα έτη υπηρεσίας τους (Tabatabaei & Farazmehr, 2015), ενώ έχει επιβεβαιωθεί ότι επηρεάζουν σημαντικά και τις σχέσεις τους με τους/τις μαθητές/-τριές τους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας γίνεται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναφορικά με την έννοια της ενσυναίσθησης. Παρουσιάζονται οι διαστάσεις της ενσυναίσθησης, οι κυριότεροι παράγοντες που την επηρεάζουν, οι μέθοδοι αξιολόγησης της ενσυναίσθησης, καθώς και ερευνητικά δεδομένα για την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναφορικά με την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης. Αναφέρονται ορισμοί και θεωρίες για την επαγγελματική ικανοποίηση, τους παράγοντες που επιδρούν για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τα εργαλεία μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς και ερευνητικά δεδομένα για τη σχέση μεταξύ της ενσυναίσθησης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας εργασίας, η ερευνητική στρατηγική που ακολουθήθηκε, οι συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος, τα εργαλεία που επιλέχθηκαν για την μέτρηση των μεταβλητών και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναφέρονται τα αποτελέσματα της έρευνας που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των στοιχείων και αναδεικνύονται οι συσχετίσεις των αποτελεσμάτων.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η συζήτηση των ευρημάτων σε σύγκριση με την βιβλιογραφία, καθώς και οι παράγοντες που επιδρούν καταλυτικά στη μέτρηση των επιπέδων της ενσυναίσθησης.

Στη συνέχεια, διατυπώνονται τα ερευνητικά συμπεράσματα και γίνεται λόγος για μελλοντικές προτάσεις έρευνας με αντικείμενο την ενσυναίσθηση στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Τέλος, παρατίθεται η ξένη και ελληνική βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας, καθώς και το παράρτημα με τα έντυπα συναίνεσης και τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα.

1.1. Καθορισμός του προβλήματος

Η ενσυναίσθηση αποτελεί τη βάση της αποτελεσματικής διαπαιδαγώγησης και ένα απαραίτητο εφόδιο για κάθε εκπαιδευτικό, που θα τον βοηθήσει στη διδακτική πράξη, αλλά και στη ζωή του γενικότερα (Gottman, 2011). Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν ενσυναίσθηση είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν και να υπηρετήσουν πιο αποτελεσματικά το δύσκολο και απαιτητικό ρόλο τους και να πετύχουν τους στόχους τους (Βαγγελάτου, 2022). Έχοντας ενσυναίσθηση δημιουργείται ένα κλίμα συνεργασίας, αποδοχής και κατανόησης στις ανάγκες που εμφανίζουν οι μαθητές και έτσι δημιουργούνται σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Κατ' επέκταση, οι εκπαιδευτικοί με ενσυναίσθηση έχουν την ικανότητα να διαχειρίζονται με ευελιξία τα προβλήματα που προκύπτουν στην τάξη και να σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους προσαρμόζοντάς την στις ανάγκες των μαθητών τους (Goroshit & Hen, 2016). Ταυτόχρονα, έχει αναφερθεί ότι οι μαθητές που διδάχθηκαν από εκπαιδευτικούς με ενσυναίσθηση είχαν ανεπτυγμένη την αυτό-αποτελεσματικότητα και την κινητοποίησή τους για μάθηση (Cooper, 2004), καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους και μείωση των ανάρμοστων συμπεριφορών τους (Ikiz, 2009).

Επιπλέον, η ενσυναίσθηση, που αποτελεί την σημαντικότερη παράμετρο της συναισθηματικής νοημοσύνης, σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ ταυτόχρονα επιδρά στην αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου, αφού βελτιώνει την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Kumar, 2016; Goleman, 2011; Kafetsios & Zampetakis, 2008; Cobb, 2004). Επαγγελματική ικανοποίηση για έναν εργαζόμενο αποτελεί η διατήρηση θετικής στάσης, ως προς το επαγγελματικό του έργο (Αντωνιάδη, 2013) και σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την διάθεση για δουλειά και την εργασιακή εξουθένωση (Αμαραντίδου, 2010).

Τα σχολεία και κυρίως τα σχολεία ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης χρειάζονται ικανοποιημένους εκπαιδευτικούς με κίνητρα, οι οποίοι μπορούν να εργαστούν αποτελεσματικά για την επίτευξη των σχολικών στόχων και την αύξηση της παραγωγικότητας.

Στον διεθνή χώρο, ενώ υπάρχει αυξανόμενος όγκος βιβλιογραφίας που αφορά τη διερεύνηση της ενσυναίσθησης του ιατρικού-νοσηλευτικού προσωπικού, καθώς και του ψυχιατρικού κλάδου, σχετικά περιορισμένη έρευνα έχει εστιάσει στη μελέτη της ενσυναίσθησης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης (Barr, 2010; Ceylan, 2009). Στην Ελλάδα, αν και υπάρχουν μελέτες που ασχολούνται με το ζήτημα της ενσυναίσθησης στους εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας (Καλφούζου, 2016; Κοτσάνη, 2018; Platsidou & Agaliotis, 2017), ωστόσο στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, δεν έχουν αναφερθεί μέχρι

στιγμής αντίστοιχες έρευνες που να εστιάζουν στη σύζευξη ενσυναίσθησης και ειδικής αγωγής.

Η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας βασίζεται στο γεγονός ότι η διερεύνηση της ενσυναίσθησης στο εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναμένεται να αναδείξει τον σημαντικό ρόλο που πρέπει να κατέχει στους ειδικούς παιδαγωγούς και ταυτόχρονα να αναδείξει τους κύριους προσδιοριστές που τη διαφοροποιούν, καθώς και το βαθμό που επηρεάζεται από την επαγγελματική ικανοποίηση των ειδικών παιδαγωγών.

1.2. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η καταγραφή και η εξέταση των επιπέδων της ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού προσωπικού που εργάζεται σε ειδικά σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπλέον, διερευνήθηκε κατά πόσο τα επίπεδα ενσυναίσθησης διαφοροποιούνται τόσο με τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά – φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, έτη προϋπηρεσίας, σχέση εργασίας και βαθμίδα εκπαίδευσης - του εκπαιδευτικού προσωπικού, όσο και με τα επίπεδα της επαγγελματικής τους ικανοποίησης.

1.3. Οριοθέτηση της έρευνας

Η έρευνα εστίασε στη διερεύνηση των επιπέδων της ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού προσωπικού των ειδικών σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και κατά πόσο αυτά διαφοροποιούνται σε σχέση με τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά και την επαγγελματική ικανοποίηση που αισθάνονται. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, ενώ το δείγμα εντοπίστηκε σε Δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα στο ΕΝΕΕΓΥΛ, ΕΕΕΚ, Ειδικό δημοτικό σχολείο και Ειδικό Νηπιαγωγείο του Νομού Τρικάλων. Για την εξασφάλιση της ορθής ερευνητικής διαδικασίας και με στόχο τα βέλτιστα αποτελέσματα κρίθηκε αναγκαία η εφαρμογή και η τήρηση των παρακάτω προϋποθέσεων:

- Οι συμμετέχοντες ήταν άντρες και γυναίκες, οι οποίοι είχαν τουλάχιστον τρία (3) έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας σε αντίστοιχες δομές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.
- Οι συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό διαφόρων ειδικοτήτων που είχαν εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή.

- Οι συμμετέχοντες προέρχονταν τόσο από την Πρωτοβάθμια όσο και από την Δευτεροβάθμια Ειδική Εκπαίδευση.
- Οι συμμετέχοντες είχαν διαφορετικές σχέσεις εργασίας (π.χ. ωρομίσθιοι, αναπληρωτές, μόνιμοι).
- Η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εθελοντική.
- Η συλλογή δεδομένων επιτεύχθηκε τον Ιανουάριο του 2025.
- Η διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε στους χώρους εργασίας των συμμετεχόντων με την παρουσία της ερευνήτριας.

1.4. Περιορισμοί της έρευνας

Βασικοί περιορισμοί της έρευνας ήταν ότι: 1) Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε ένα περιορισμένο δείγμα εργαζομένων σε ειδικά σχολεία. 2) Από την έρευνα αποκλείστηκαν εργαζόμενοι που είχαν λιγότερα από τρία έτη προϋπηρεσίας. 3) Οι συμμετέχοντες προέρχονταν αποκλειστικά από ειδικά σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Τρικάλων, οπότε τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν για όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό των ειδικών σχολείων της χώρας.

1.5. Ερευνητικές υποθέσεις

Οι υποθέσεις της έρευνας διαμορφώνονται ως εξής:

- Αναμένεται το επίπεδο ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού προσωπικού ειδικής αγωγής να είναι υψηλό.
- Αναμένεται να υπάρξει θετική συσχέτιση μεταξύ της ενσυναίσθησης και της επαγγελματικής ικανοποίησης.
- Αναμένεται να υπάρξουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο επίπεδο ενσυναίσθησης μεταξύ των αποτελεσμάτων από τους προσδιοριστές φύλο, επίπεδο σπουδών και σχέση εργασίας.
- Αναμένεται να υπάρξουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο επίπεδο ενσυναίσθησης μεταξύ των αποτελεσμάτων από τους προσδιοριστές ηλικιακή ομάδα, έτη προϋπηρεσίας και βαθμίδα εκπαίδευσης.

1.6. Θεωρητικοί ορισμοί

- **Εκπαιδευτικοί Ειδικής Εκπαίδευσης:** Η στελέχωση των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, των Τμημάτων Ένταξης, των Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης, των προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης, των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης και παροχής διδασκαλίας στο σπίτι γίνεται από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής αναπτύσσουν μαθησιακά προγράμματα σύμφωνα με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών (Νόμος 3699/2008).
- **Ενσυναίσθηση:** είναι «η ικανότητα της εμπίωσης» της κατάστασης του άλλου, δηλαδή της συμμετοχής στα συναισθήματα του άλλου. Ο όρος αφορά την κατανόηση των σκέψεων και της συμπεριφοράς του άλλου ατόμου και εντοπίζεται σε διάφορες ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003).
- **Επαγγελματική ικανοποίηση:** η θετική συναισθηματική ανταπόκριση του ατόμου απέναντι στο συγκεκριμένο έργο που εκτελεί, στο βαθμό που παράλληλα εκπληρώνονται οι επαγγελματικές του αξίες (Locke, 1976).
- **Προσδιοριστές:** είναι οι ανεξάρτητες μεταβλητές στον ερευνητικό σχεδιασμό πειραματικού τύπου, όπως τα κοινωνικο - δημογραφικά και ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικιακή ομάδα, έτη προϋπηρεσίας, βαθμίδα εκπαίδευσης, επίπεδο σπουδών και σχέση εργασίας) και οι οποίες αναμένεται να επηρεάζουν κάποια άλλη εξαρτημένη μεταβλητή (Βάμβουκας 1988).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

2.1. Η έννοια της ενσυναίσθησης

Η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα της εμπίωσης (εμπίωση = ζω εν τινί), της κατανόησης και της συναισθηματικής συμμετοχής στην κατάσταση ενός ατόμου (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2003). Αποτελεί την ενεργητική παρουσία και την αντίληψη των συναισθημάτων, των σκέψεων και των συμπεριφορών του άλλου. Άτομα που διαθέτουν ενσυναίσθηση κρίνονται πιο ικανά στη δημιουργία και διατήρηση κοινωνικών δεσμών, κατέχοντας παράλληλα ένα σημαντικό προνόμιο που δρα καταλυτικά, βελτιστοποιώντας την επαγγελματική αποτελεσματικότητά τους.

Ο όρος ενσυναίσθηση προέρχεται από την γερμανική λέξη *Einfuhlung* (ακριβής μετάφραση: αισθάνομαι μέσα), η οποία εμφανίστηκε για πρώτη φορά, από τον γερμανό φιλόσοφο Robert Vischer το 1873 σε μια διδακτορική διατριβή του (Γαλαχουσίδου, 2024). Χρησιμοποιήθηκε από τον γερμανό ψυχολόγο Theodor Lipps ορίζοντάς την ως «προβολή του εαυτού μας στο αντικείμενο της αντίληψης», βασίζοντάς την στο φυσικό ένστικτο και για να την κάνει πιο κατανοητή χρησιμοποίησε το παράδειγμα των αντιδράσεων και των συναισθημάτων που βιώνουν οι παρατηρητές, βλέποντας έναν ακροβάτη που περπατάει σε τεντωμένο σχοινί (Montag, Gallinat & Heinz, 2008).

Στην αγγλική γλώσσα εισήχθη πρώτη φορά από τον ψυχολόγο Edward Titchener το 1909, ως μετάφραση του όρου *Einfuhlung* με την λέξη *empathy* (Κοτσάνη, 2018), η οποία πιθανόν να προέρχεται από την αρχαιοελληνική «εμπάθεια» (εν και πάθος) που σημαίνει «έντονη συγκίνηση ή πάθος». Στην ελληνική γλώσσα η ενσυναίσθηση, είναι μια σύνθετη λέξη αποτελούμενη από τις εν, συν και αίσθηση και αναφέρεται στην διεύρυνση της αίσθησης του ατόμου πέρα από τον εαυτό του. Η ενσυναίσθηση συχνά συνδέεται λανθασμένα με την συμπάθεια (Κοτσάνη, 2018; Bouton, 2016). Η διαφορά μεταξύ ενσυναίσθησης και συμπάθειας, έγκειται στο γεγονός ότι η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα κάποιου να μπαίνει στη νοητική θέση ενός άλλου ατόμου για να κατανοεί τα συναισθήματά του (μια μορφή εσωτερικής μίμησης), ενώ η συμπάθεια υποδηλώνει απλά το αίσθημα για κάποιο πρόσωπο, χωρίς ωστόσο να καταλαβαίνει την πραγματική του κατάσταση και τι πραγματικά αισθάνεται ο άλλος και πολλές φορές περιέχει και το συναίσθημα του οίκτου και της λύπησης (Singer & Lamm, 2009).

Σύμφωνα με τον Cooper (2004), η ενσυναίσθηση είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, που κάθε άνθρωπος αναπτύσσει μεγαλώνοντας, συνδέεται με την ηθική ανάπτυξη που είχε στην παιδική του ηλικία και εξαρτάται από το πλαίσιο της αλληλεπίδρασής του με άλλα άτομα. Αντίστοιχα ο Hoffman (2000), ορίζει την ενσυναίσθηση ως μια

συναισθηματική αντίδραση η οποία ταυτίζεται περισσότερο με την κατάσταση ενός άλλου παρά του ίδιου του ανθρώπου. Ο Παπανούτσος (1985) ακόμη, θεωρεί την έννοια αυτή ως προσωπική μέθεξη στη θέση του άλλου, δημιουργείται δηλαδή μια σύνδεση που οδηγεί στον ενστερνισμό των σκέψεων, των επιθυμιών και των συναισθημάτων των ατόμων (Μακούλη, 2022).

Το 1957 ο ιδρυτής της ανθρωποκεντρικής θεωρίας Carl Rogers, έδωσε έμφαση στη σημασία της ενσυναίσθησης στον χώρο της ψυχανάλυσης, θεωρώντας ότι δημιουργεί μια γνήσια θεραπευτική σχέση (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2003; Κοτσάνη, 2018), ενώ αργότερα (1975) πρόσθεσε ότι οι ασθενείς που αισθάνονται ενσυναισθητική φροντίδα, έχουν αυτογνωσία και περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν θετικές συμπεριφορές. Ακόμα το 1959 ο Rogers περιέγραψε την ενσυναίσθηση ως την ικανότητα του θεραπευτή να αντιλαμβάνεται τις εσωτερικές σκέψεις και τα συναισθήματα του θεραπευόμενου σαν να ήταν ο ίδιος στη θέση του (Μουτσέλου, 2017; Κλημεντίδου, 2020). Τέλος η ενσυναίσθηση αποτελεί έναν μηχανισμό του εγκεφάλου που οδηγεί τους νευρώνες να λειτουργούν σαν ένας καθρέφτης, με αποτέλεσμα κάθε άνθρωπος όταν έρχεται σε επαφή με κάποιο άλλο άτομο, το παρατηρεί, ταυτίζει τον ψυχισμό του με εκείνο και τοποθετεί τον εαυτό του στη θέση του άλλου (Galesse, 2003; Δημητρακοπούλου, 2022).

2.2. Διαστάσεις της ενσυναίσθησης

Η ενσυναίσθηση είναι μια πολυδιάστατη έννοια που έχει αποδειχθεί ότι επιδρά στον χώρο της ψυχολογίας, της υγείας και της εκπαίδευσης. Επιστήμονες από όλους τους κλάδους, έχουν προσπαθήσει να ερμηνεύσουν και να διατυπώσουν την ενσυναίσθηση με αποτέλεσμα να υπάρχει ένα ευρύ φάσμα από ορισμούς και θεωρίες, χωρίς όμως να υφίσταται και απόλυτη συμφωνία μεταξύ τους. Ο Gladstein (1987) συνέλεξε όλους αυτούς τους ορισμούς και κατέληξε σε δεκαοκτώ (18) διαφορετικά είδη ενσυναίσθησης (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2003). Για να κατανοηθεί ευκρινέστερα η υπόσταση της ενσυναίσθησης θα γίνει αναφορά των τριών ειδών της, στα οποία αρκετοί επιστήμονες συγκλίνουν. Αυτά αποτελούν α) η γνωστική ενσυναίσθηση, β) η συναισθηματική ή θυμική ενσυναίσθηση και γ) η επικοινωνιακή ή εκτελεστική ενσυναίσθηση (Rogers, 1959).

Γνωστική ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα του ατόμου, να αντιλαμβάνεται η να φαντάζεται λεπτομερώς τα βιώματα ενός άλλου και αποτελεί στοιχείο της «θεωρίας του νου» (Mcdonald & Messinger, 2011). Ξεκινάει την εμφάνισή της από την ηλικία των 9-14 μηνών και δίνει την δυνατότητα στους ανθρώπους να αντιλαμβάνονται και να

προβλέπουν την συμπεριφορά του συνομιλητή τους. Ακόμα τους βοηθάει να αναγνωρίζουν εάν τα λεγόμενα του άλλου είναι ψευδή, κάνοντας πιο αποτελεσματική την διαδικασία του διαλόγου (Smith, 2006). Σύμφωνα με τον Hoyat και τους συνεργάτες του (2002), η γνωστική ενσυναίσθηση δεν προϋποθέτει την κοινοποίηση των συναισθημάτων, αλλά μόνο την κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου (Γαλαχουσίδου, 2024).

Συναισθηματική ενσυναίσθηση είναι η αναπληρωματική βίωση της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου ατόμου και παρουσιάζεται στα παιδιά με διάφορες μορφές από την βρεφική ή νηπιακή ηλικία (McDonald & Messinger, 2011). Η συναισθηματική ενσυναίσθηση κρίνεται αρωγός στην εξέλιξη του παιδιού, αφού ενισχύει την ηθική ανάπτυξη, την ομαδικότητα και τους κοινωνικούς δεσμούς, είτε αυτούς που σχετίζονται με την φιλία, είτε με την μορφή αισθήματος (Smith, 2006). Επιπλέον άνθρωποι με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής ενσυναίσθησης συμπεριφέρονται αλτρουιστικά στα άτομα του περιβάλλοντός τους (Davis, 1996; Smith, 2006).

Επικοινωνιακή ενσυναίσθηση αποτελεί η ικανότητα ενός ατόμου να εκφράζει με λεκτικό ή μη λεκτικό τρόπο σε ένα άλλο άτομο ότι κατανόησε την συναισθηματική του κατάσταση (Καλφούζου, 2016). Έτσι όταν ο δέκτης πάρει την θέση του ομιλητή, θα μπορεί να ανταποκριθεί κατάλληλα, σύμφωνα με τα δεδομένα του πομπού, προβάλλοντας ενδιαφέρον και υποστήριξη (Hogan & Henley, 1970). Σύμφωνα με τον Hackney (1978), η ενσυναίσθηση αποτελεί μια επικοινωνιακή δεξιότητα, ενώ πρεσβεύοντας αυτή, ο θεραπευτής έχει την δυνατότητα να μεταδώσει στον πελάτη του, το γεγονός ότι αντιλαμβάνεται πλήρως τα συναισθήματα και τις σκέψεις του (Κουμαρίδου, 2020). Τέλος στην επικοινωνία υπάρχουν πάντα δύο σκοπιές, η μια από την οπτική του εαυτού μας και η δεύτερη από του άλλου ατόμου, με αποτέλεσμα κάθε άτομο να μπορεί τόσο να διαφοροποιήσει τα συναισθήματα που προέρχονται από τις δυο πλευρές όσο και να τα μοιραστεί (Sofronieva, 2012).

Τα τελευταία χρόνια οι επιστήμονες έχουν αναγνωρίσει και ένα ακόμα είδος ενσυναίσθησης, το οποίο συνδέει την γνωστική με την συναισθηματική ενσυναίσθηση (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2003). Σύμφωνα με τον Davis (1996) η ενσυναίσθηση είναι μια πολυποίκιλη δομή η οποία εμπεριέχει γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά (Ρομοσίου, 2017). Αντίστοιχα ο Brems (1989) θεωρεί ότι η γνωστική και η συναισθηματική ενσυναίσθηση καταφέρνουν να συνυπάρξουν και ανάλογα με την περίσταση μπορεί να εμφανιστεί μόνο η γνωστική, ενώ σε άλλες μόνο η συναισθηματική (Gladstein, 1983; Ντίλιου, 2022). Η ενσυναίσθηση αποτελεί τον τρόπο με τον οποίο δύο ή περισσότερα άτομα, έρχονται σε επαφή, αναπτύσσουν δεσμούς και γνωρίζουν ο ένας

τον άλλον τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο (Bennet, 2001; Κοτσάνη, 2018).

Επιπλέον ο Carl Rogers εισήγαγε και μια διαφορετική διάσταση της ενσυναίσθησης, την «ενσυναίσθηση-κατανόηση» την οποία και εφάρμοξε στις συνεδρίες πελατό-κεντρικής ψυχοθεραπείας (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004), ενώ μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στη διαδικασία της σχολικής εκπαίδευσης. Με τον όρο ενσυναίσθηση-κατανόηση ορίζεται η ικανότητα του συμβούλου να αντιλαμβάνεται τις εμπειρίες και τα συναισθήματα του συμβουλευόμενου με τον τρόπο που ο ίδιος θα τα βίωνε, χωρίς όμως να επηρεάζεται από τα δικά του συναισθήματα (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001). Εκπαιδευτικοί που διαθέτουν αυτού του είδους την ενσυναίσθηση εφαρμόζουν μαθητοκεντρικά μοντέλα μάθησης και έχουν επίγνωση για τις γνωστικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών τους (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001)

Σύμφωνα με την Bachelor (1988), η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει τέσσερις τύπους, την γνωστική, την συναισθηματική, την συμμετοχική και την επικουρική. Κατά την συμμετοχική ενσυναίσθηση, ο θεραπευτής παρίσταται ενεργά στον θεραπευόμενο και αυτοαποκαλύπτεται, ενώ στην επικουρική ενσυναίσθηση ο θεραπευτής παρέχει υποστήριξη και ενδιαφέρον στον πελάτη προσπαθώντας να τον βοηθήσει (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2003). Επίσης η ενσυναίσθηση μπορεί να διαχωριστεί και σε έμφυτη ή επίκτητη, με την έμφυτη να αναπτύσσεται με το πέρασμα των χρόνων και ως επακόλουθο της φυσικής ωρίμανσης του ατόμου, ενώ η επίκτητη να είναι αποτέλεσμα της μάθησης και της εξάσκησης (Alligood, 1992; Μαλικιώση-Λοϊζου, 2003).

Ακόμα υπάρχουν και άλλες τρεις διαστάσεις της ενσυναίσθησης, η πολιτισμική, η θεραπευτική και η ιστορική. Στην πολιτισμική ενσυναίσθηση αναφέρθηκε πρώτος ο Ridley (1995), την οποία απέδωσε ως μια ειδική διάστασή της, στην οποία τα άτομα-σύμβουλοι, κατανοούν με ακρίβεια τις εμπειρίες των άλλων, που προέρχονται από διαφορετικά πολιτικά και κοινωνικά πλαίσια και τους αντιμετωπίζουν θετικά και με αληθινό ενδιαφέρον (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2008). Έπειτα η θεραπευτική ενσυναίσθηση αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα θεραπείας που χρησιμοποιείται σε αρκετές μορφές ψυχοθεραπείας και σύμφωνα με τον Carl Rogers σχετίζεται με την ικανότητα και την θέληση του θεραπευτή να αντιλαμβάνεται τις εσωτερικές ανησυχίες του πελάτη και να ενστερνίζεται το δικό του πλαίσιο αναφοράς (Ρουσσινού & Κουβαράκη, 2017). Τέλος, η ιστορική ενσυναίσθηση συνδέεται με τις μοντέρνες αντιλήψεις της ιστορίας, και είναι η διαδικασία γνωριμίας με τα βιώματα, τα ήθη και την νοοτροπία των ανθρώπων του παρελθόντος, ώστε να κατανοηθούν καλύτερα τα γεγονότα και οι δράσεις των προσώπων που υφίστανται σε αυτό (Πατρωνίδου & Χαρπατίδου, 2015).

2.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την ενσυναίσθηση

Από την μελέτη της βιβλιογραφίας έχει αποδειχθεί ότι η ικανότητα ενσυναίσθησης διαφέρει από άνθρωπο σε άνθρωπο (Platsidou & Agaliotis, 2017). Σύμφωνα με την Μαλικιώση-Λοϊζου (2003), ορισμένοι από τους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τα επίπεδα ενσυναίσθησης, αποτελούν το φύλο, η ηλικία, η εκπαίδευση, η προσωπικότητα και η ηθική του καθενός. Προσθέτει επίσης, ότι η οικογένεια, οι σχέσεις που υφίστανται ανάμεσα στα μέλη της και το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον, έχουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Eisenberg, 1982).

Αναφορικά με την σχέση της ενσυναίσθησης και το φύλο, η πλειοψηφία των ερευνητών έχει συμπεράνει ότι οι γυναίκες υπερτερούν σε σχέση με τους άντρες (Antinjene & Lekaviciene, 2015; Villena-Martinez et al. 2024). Από την βρεφική κιόλας ηλικία, τα δύο φύλα εκφράζουν τις διαφορές τους, με τα κορίτσια να δείχνουν μεγαλύτερη ανταπόκριση σε ερεθίσματα όπως το άγγιγμα και ο ήχος της μητέρας τους, ενώ τα αγόρια μέχρι το πρώτο χρόνο της ζωής τους εμφανίζουν ένα διάχυτο οπτικό ενδιαφέρον για μηχανικές συσκευές (Rochat, 2022). Αντίστοιχα κατά την φάση της ανάπτυξης, η ενσυναίσθηση στα κορίτσια είναι αποτέλεσμα της ταύτισής τους με την μητέρα τους, η οποία εμβαθύνει στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών, ενώ στα αγόρια απορρέει από τις διάφορες εμπειρίες κοινωνικοποίησης και δεν σχετίζονται με την ταύτισή τους με το αντίστοιχο φύλου γονεϊκό πρότυπο. Στην ενήλικη ζωή και ως συνέπεια των παραπάνω οι γυναίκες φαίνεται να ανταποκρίνονται πιο συναισθηματικά σε καταστάσεις, με τους άντρες να βασίζονται περισσότερο στην γνωστική επεξεργασία. Ακόμα η διαφοροποίηση των επιπέδων ενσυναίσθησης μεταξύ αντρών και γυναικών, μπορεί να οφείλεται και στις κοινωνικές προσδοκίες που σχετίζονται με το φύλο (Baez, et al. 2017). Στην εκπαίδευση η διαφορά των δύο φύλων παραμένει, με τους Platsidou και Agaliotis (2017) να υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είχαν μεγαλύτερα επίπεδα προσωπικής ανησυχίας σε σχέση με τους άντρες.

Σχετικά με την ηλικία και την σχέση της με την ενσυναίσθηση, υπάρχει ένας διευρυμένος όγκος ερευνών με ποικίλα αποτελέσματα. Σύμφωνα με τον Goleman (1997), τα παιδιά από την βρεφική και νηπιακή ηλικία έχουν την ικανότητα της συμπόνιας, αλλά αδυνατούν να την εκφράσουν. Όμως με την πάροδο της ηλικίας η δεξιότητα της επικοινωνίας και εξωτερίκευσης των συναισθημάτων βελτιώνεται, αποδεικνύοντας πως οι ενήλικες εμφανίζουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση. Αντίστοιχα, όσο ο άνθρωπος μεγαλώνει, αναπτύσσει την συναισθηματική και την γνωστική

ενσυναίσθηση, αλλά και άλλες διαστάσεις της όπως το συναισθηματικό ενδιαφέρον (Τσιπλητάρη, 2020). Ωστόσο φαίνεται ότι στα ενήλικα άτομα, πτυχές της ενσυναίσθησης, όπως η προσωπική ανησυχία και η ικανότητα φαντασίωσης πλήττονται (Platsidou & Agaliotis, 2017). Αντίθετα αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα επίπεδα ενσυναίσθησης παραμένουν σταθερά στις διάφορες ηλικιακές περιόδους του ανθρώπου (Beadle & de la Vega, 2019). Τέλος μελέτες που ασχολήθηκαν με την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι η ηλικία δεν επηρεάζει σημαντικά τα επίπεδά της (Ceylan et al, 2011; Platsidou & Agaliotis, 2017)

Ένας ακόμα παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει την ενσυναίσθηση είναι η προσωπικότητα. Μάλιστα υπάρχουν ερευνητές που υποστηρίζουν ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί τμήμα της προσωπικότητας και δεν μπορεί να αναπτυχθεί ως αποτέλεσμα εκπαίδευσης (Hojat et al., 2002). Άτομα με ανεπτυγμένη φαντασία, ευαισθησία, αλtruισμό και κοινωνικότητα, έχουν συνδεθεί με υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, ενώ αντίθετα χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως επιθετικότητα, άγχος, φόβος και ανασφάλεια συχνά υποδηλώνουν χαμηλότερη ενσυναίσθηση (Μαθέ, 2022). Η οικογένεια έχει καθοριστικό στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, καθώς με την καθημερινή της συναναστροφή δημιουργεί τα θεμέλια που θα καθορίσουν το χαρακτήρα του. Λόγω της οικογένειας τα παιδιά αποκτούν δεξιότητες, που συνδέονται θετικά με την ενσυναίσθηση, όπως επιμονή, υπομονή, θέληση, θέσπιση στόχων και επίτευξής τους, συνεργασία και ευγένεια με τους ανθρώπους του περιβάλλοντός τους. Ως αποτέλεσμα, η ηθική που διαθέτει κάθε άτομο επιδρά και στα επίπεδα ενσυναίσθησής του.

Επιπλέον, ευρήματα στην βιβλιογραφία αναφέρουν ότι η ενσυναίσθηση αναπτύσσεται ταυτόχρονα με το επίπεδο εκπαίδευσης (Schieman & Van Gundy, 2000). Υπάρχουν παράλληλα μελέτες που υποστηρίζουν ότι το μορφωτικό επίπεδο ασκεί μεγαλύτερη επίδραση στην ενσυναίσθηση σε σχέση με αυτήν που αποκτάται από την ηλικία (Jami, Mansouri & Thoma, 2018). Κατά τα σχολικά τους χρόνια οι μαθητές, αποκτούν γνωστικές ικανότητες, διδάσκονται να κατανοούν τους συνανθρώπους τους και γενικά καλλιεργούν την διανοητική και συναισθηματική τους ωριμότητα (Jami, Mansouri & Thoma, 2018). Σύμφωνα με έρευνα που διεξάχθηκε σε άτομα ηλικίας 17 με 27 ετών, νέοι που προχώρησαν την μόρφωσή τους και σε πανεπιστημιακό επίπεδο, σημείωσαν μεγαλύτερα ποσοστά ενσυναίσθησης, από εκείνους που ολοκλήρωσαν μόνο το σχολείο (Antinjene & Lekaviciene, 2015). Ακόμα έχει βρεθεί ότι τα άτομα που φοιτούν σε σχολές με προσανατολισμό στους ανθρώπους, όπως ψυχολογία ή κοινωνιολογία, εμφάνισαν περισσότερη ενσυναίσθηση από αυτούς που σπουδάζουν σε

πρακτικές σχολές (Μαθέ, 2022)

Όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών εντοπίζεται μια πολυμορφία αποτελεσμάτων. Διαφοροποίηση εκδηλώνεται μεταξύ των εκπαιδευτικών προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, με τα επίπεδα ενσυναίσθησης να μειώνονται όσο οι βαθμίδες αυξάνονται (Μαζοκοπάκη, 2021). Αντίστοιχα εμφανίζεται διαφορά και στην ενσυναίσθηση μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής με τους δεύτερους να παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερα αποτελέσματα ακόμα και από αυτούς της προσχολικής αγωγής (Stojiljkovic, Djigic & Zlatkovic, 2012).

Ένας άλλος παράγοντες που επιδρά στην ενσυναίσθηση είναι τα έτη υπηρεσίας, καθώς προκύπτει ότι η γνώση που επέρχεται με την πρακτική ενασχόληση με την διδασκαλία, αυξάνει τα επίπεδα της ενσυναίσθησης (Ratka, 2018). Σε αντίθεση έρχονται τα ευρήματα των Platsidou και Agaliotis (2017), όπου η ενσυναίσθηση δεν φαίνεται να επηρεάζεται από την διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών και την εργασία σε ειδικά ή γενικά σχολεία. Ακόμα εκτός από την σχέση της ενσυναίσθησης με τα έτη υπηρεσίας, έρευνες έχουν παρατηρήσει ότι πεπειραμένοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αντιληπτικής ικανότητας, φαντασίας και ενσυναισθητικής ανησυχίας, ενώ εκπαιδευτικοί με λιγότερη εμπειρία χαρακτηρίζονται από περισσότερη προσωπική δυσφορία (Villena-Martinez et al., 2024). Τέλος δεν έχουν διαπιστωθεί διαφορές στα επίπεδα ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών ανάλογα με το καθεστώς εργασίας τους (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι) (Villena-Martinez et al., 2024).

2.4. Η μέτρηση της ενσυναίσθησης

Για την μέτρηση της ενσυναίσθησης έχουν αναπτυχθεί διάφοροι μέθοδοι, οι οποίες βασίζονται στις δυο πτυχές της. Αυτές αποτελούν α) η περιστασιακή ενσυναίσθηση, δηλαδή ο τρόπος αντίδρασης σε καταστάσεις και β) η ενσυναισθητική προδιάθεση, δηλαδή η ύπαρξη ενσυναίσθησης ως χαρακτηριστικό του ατόμου (Λάγιος, 2016). Στην εκτίμηση της περιστασιακής ενσυναίσθησης, οι ερευνητές μελετούν τις εξωτερικευμένες εκφράσεις του προσώπου, της φωνής ή των χειρονομιών που πραγματοποιεί το άτομο, ενώ ακόμα μπορούν να ληφθούν πληροφορίες και με φυσιολογικές μετρήσεις, όπως η καταγραφή των καρδιακών παλμών ή και με την απεικόνιση της εγκεφαλικής δραστηριότητας μετά από έκθεση σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Hein, 2014). Αντίθετα η αξιολόγηση της ενσυναισθητικής προδιάθεσης, που αποτελεί και τον πιο διαδεδομένο τρόπο μέτρησης της ενσυναίσθησης, πραγματοποιείται με την χρήση ερωτηματολογίων, που στηρίζονται στην αυτοαναφορά. Ακολούθως παρατίθενται μερικά από αυτά.

1. The Interpersonal Reactivity Index (IRI)

Το ερωτηματολόγιο μέτρησης της ενσυναίσθησης του Davis (1980) ή αλλιώς, ο Δείκτης Διαπροσωπικής Αντιδραστικότητας (IRI), αποτελεί ένα αξιόπιστο εργαλείο αυτό-αξιολόγησης και χρησιμοποιείται για την μέτρηση των γνωστικών και συναισθηματικών διαστάσεων της ενσυναίσθησης. Αποτελείται από μια κλίμακα 28 ερωτήσεων όπου οι απαντήσεις δίνονται από το 1 έως το 5 (κλίμακα τύπου Likert), σύμφωνα με τον βαθμό που οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι η κάθε ερώτηση περιγράφει τον εαυτό τους. Η σύγχρονη εκδοχή της κλίμακας περιλαμβάνει 4 υποκατηγορίες με την κάθε μια να εξετάζει και μια διαφορετική πλευρά της ενσυναίσθησης. Αυτές απαρτίζονται από την αντίληψη της οπτικής του άλλου, την φαντασιακή ενσυναίσθηση, την ενσυναισθητική ανησυχία και την προσωπική δυσφορία. Ωστόσο ερευνητές υποστηρίζουν ότι η φαντασία και η προσωπική δυσφορία δεν σχετίζονται άμεσα με την έννοια της ενσυναίσθησης, θεωρώντας ότι το εργαλείο μετράει κατά κύριο λόγο την συμπάθεια (Κοτσάνη, 2018), προσθέτοντας ακόμα ότι μειονεκτεί στην ανάλυση και αξιολόγηση των ικανοτήτων που ενέχει η ενσυναίσθηση (Albiero et al., 2009). Παρόλα αυτά αποτελεί ένα από τα πιο διαδεδομένα ερωτηματολόγια αυτοαναφορών και κρίνεται κατάλληλο για την μέτρηση των επιπέδων ενσυναίσθησης στα άτομα που ανήκουν στην εφηβεία και την ενήλικη ζωή (Platsidou & Agaliotis, 2017).

2. Questionnaire Measure of Emotional Empathy (QMEE)

Το Ερωτηματολόγιο Μέτρησης της Συναισθηματικής Ενσυναίσθησης (QMEE), είναι ένα σημαντικό εργαλείο προσδιορισμού της συναισθηματικής διάστασης της ενσυναίσθησης και αναπτύχθηκε από τους Mehrabia και Epstein το 1972. Περιλαμβάνει 33 ερωτήσεις και διερευνά το ποσοστό που η συναισθηματική ενσυναίσθηση επηρεάζει την επιθετική συμπεριφορά και την προσφορά βοήθειας στους ανθρώπους. Οι ερωτήσεις βαθμολογούνται σε κλίμακα Likert από το -4 (διαφωνώ απόλυτα) έως το +4 (συμφωνώ απόλυτα) και περιλαμβάνει 7 υποκλίμακες (Mehrabian & Epstein, 2006). Αν και το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει κατακριθεί, ότι δεν μετράει επιτυχώς την ενσυναίσθηση ως έννοια και απλώς εξετάζει αντιλήψεις που σχετίζονται μ' αυτήν (Κισιώτη, 2017), ωστόσο, σύμφωνα με τους Yu και Kirk (2009) θεωρείται ένα αξιόπιστο και έγκυρο μέσο.

3. Balanced Emotional Empathy Scale (BEES)

Η Κλίμακα Ισορροπής Συναισθηματικής Ενσυναίσθησης (BEES), αναπτύχθηκε από τον Mehrabian το 1996 και αποτελεί σύγχρονη εκδοχή του Questionnaire Measure of Emotional Empathy. Σ' αυτήν την εκδοχή η συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης μετριέται, σύμφωνα με την διάθεση για διαπροσωπική επικοινωνία και

την αντίληψη των συναισθημάτων του άλλου, που έχει ο ερωτώμενος (Neumann et al., 2015; Cunico et al., 2012). Αποτελείται από 30 ερωτήσεις, με τις 15 να έχουν αρνητική πρόθεση ενώ οι υπόλοιπες 15 θετική. Οι απαντήσεις δίνονται από το -4 έως το +4 σε κλίμακα τύπου Likert, με τον ερωτώμενο να δηλώνει κατά πόσο συμφωνεί ή διαφωνεί με την ερώτηση και τα επίπεδα ενσυναίσθησης να αυξάνονται ανάλογα με τις βαθμολογίες που καταθέτονται. Σύμφωνα με τους Neumann και τους συνεργάτες του (2015), το ερωτηματολόγιο φαίνεται να διαθέτει επαρκείς ψυχομετρικές ιδιότητες (Μαθέ, 2022).

4. Empathy Quotient (EQ)

Το Πηλίκο Ενσυναίσθησης (EQ), είναι ένα αξιόπιστο ερωτηματολόγιο αυτό-αξιολόγησης που δημιουργήθηκε από τους Baron-Cohen και Wheelwright (2004), με στόχο τον προσδιορισμό των επιπέδων γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης των ατόμων. Διαθέτει 60 ερωτήσεις, εκ των οποίων οι 40 είναι σχετικές με την ενσυναίσθηση και οι 20 είναι ερωτήσεις ελέγχου. Για κάθε ερώτηση ενσυναίσθησης, ο ερωτώμενος βαθμολογείται από το 0 έως το 2 διαμορφώνοντας έτσι την μέγιστη βαθμολογία στους 80 βαθμούς. Το συγκεκριμένο απευθύνεται σε ενήλικες του γενικού πληθυσμού, αλλά είναι κατάλληλο και για άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας.

5. Basic Empathy Scale (BES)

Η Βασική Κλίμακα Ενσυναίσθησης (BES), σχεδιάστηκε από τους Joliffe και Farrington (2006), με στόχο να αντιμετωπιστούν τα ελαττώματα που υπάρχουν στις κλίμακες που ήδη χρησιμοποιούνται, όπως η έλλειψη διαφοροποίησης της ενσυναίσθησης από την συμπόνια (Cabedo-Peris et al., 2021). Αποτελείται από 40 ερωτήσεις, εκ των οποίων οι πρώτες 20 έχουν θετική διατύπωση και οι επόμενες 20 αρνητική διατύπωση. Οι απαντήσεις δίνονται με κλίμακα τύπου Likert από το 1=διαφωνώ απόλυτα, έως το 5=συμφωνώ απόλυτα. Χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της ενσυναίσθησης για άτομα από την νεανική και την ενήλικη ζωή και στηρίζεται κυρίως στα συναισθήματα της θλίψης, του θυμού, του φόβου και της ευτυχίας (Joliffe & Farrington, 2006). Σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες το εργαλείο υποστηρίζεται από τρεις συνιστώσες της ενσυναίσθησης, όπως την γνωστική ενσυναίσθηση, την συναισθηματική μετάδοση και την συναισθηματική αποσύνδεση (Carre et al., 2013).

6. The Toronto Empathy Questionnaire (TEQ)

Το Ερωτηματολόγιο Ενσυναίσθησης του Τορόντο (TEQ), αποτελεί ένα σύντομο, εύχρηστο και αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης της ενσυναίσθησης (Κουμαρίδου, 2020). Αναπτύχθηκε από τον Spreng και συνεργάτες του (2009) και περιλαμβάνει δεκαέξι (16) αυτό-αναφορικές ερωτήσεις. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε το

συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, καθώς ήταν το πιο κατάλληλο για να αξιολογήσει τις συναισθηματικές συνιστώσες της ενσυναίσθησης στους εκπαιδευτικούς με σύντομο, έγκυρο και αξιόπιστο τρόπο, χρησιμοποιώντας έναν μόνο παράγοντα, δηλαδή την συνολική ενσυναίσθηση. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αναπτύσσεται λεπτομερώς στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας.

2.5. Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών

Η εκπαίδευση είναι μια σύνθετη έννοια που ενσωματώνει το σύνολο των δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην καλλιέργεια της σκέψης, του χαρακτήρα και της σωματικής αγωγής των παιδιών. Τα αποτελέσματα πολυετών ερευνών στο χώρο της ψυχολογίας αναφέρουν ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί μια σημαντική δεξιότητα που θα πρέπει να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να μπαίνουν στη θέση των μαθητών τους, να καταλαβαίνουν πως αισθάνονται οι μαθητές και ως εκ τούτου, να βελτιώνουν τη ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσουν με αυτούς (Μαυρογόνατου, 2019). Σύμφωνα με τον Meyers και τους συνεργάτες του (2019), η ενσυναίσθηση για έναν εκπαιδευτικό είναι «η προσπάθεια που καταβάλει για να κατανοήσει την κατάσταση που βιώνουν οι μαθητές, αλλά και να εκφράσει ενδιαφέρον και στοργικότητα για τα συναισθήματά τους». Η ύπαρξη ενσυναίσθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει συνδεθεί με πολλαπλά οφέλη, όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους ίδιους τους διδάσκοντες. Εκπαιδευτικοί με ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση καλλιεργούν στους μαθητές, ήθος, σεβασμό, κατανόηση και άλλες φιλοκοινωνικές συμπεριφορές. Μ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνουν την δημιουργία ενός θετικού κλίματος στο μάθημα, μειώνουν την επιθετικότητα, αλλά και αναπτύσσουν τις σχέσεις μαθητή-καθηγητή, με αποτέλεσμα να ενημερώνονται για πιθανές περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού και να τις αντιμετωπίζουν (Zhou, 2022). Ακόμα για να αποφύγουν επιθετικές συμπεριφορές, προωθούν την ισότητα στα μέλη του σχολείου, ευαισθητοποιούν τους μαθητές στην ιδέα ότι η διαφορετικότητα είναι φυσιολογική και πρέπει να είναι αποδεκτή από όλους, ενώ και οι ίδιοι δημιουργούν θετικές σχέσεις με μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς (Zhou, 2022). Τέλος οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης εφαρμόζουν πιο μαθητοκεντρικές πρακτικές στην διαδικασία της μάθησης, καθώς επίσης εξατομικεύουν την διδασκαλία τους ώστε να καλύψουν τις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Ramana, 2013).

Ακόμα οι εκπαιδευτικοί που διακρίνονται από ενσυναίσθηση ενισχύουν στους μαθητές τους την αίσθηση του ανήκειν, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην καλλιέργεια ισχυρών διαπροσωπικών σχέσεων στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας

(Καλαθά, 2020). Παράλληλα, σύμφωνα τον Meyers και τους συνεργάτες του (2019), ο βαθμός ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών, που εισπράττουν οι μαθητές, έχει άμεση επιρροή στις αντιλήψεις τους σχετικά με τις ικανότητές τους να πετυχαίνουν τους στόχους τους. Επιπλέον η κατανόηση και η αποδοχή που εισπράττουν οι μαθητές μέσω της ενσυναισθητικής επικοινωνίας με τον διδάσκοντα, έχει ως αποτέλεσμα να αναπτύξουν πιο θετικές στάσεις για τον εαυτό τους και για το σχολείο (Feshbach & Feshbach, 2009). Κατά συνέπεια η ενσυναίσθηση αποτελεί ένα σπουδαίο εργαλείο για την προώθηση της μάθησης στους μαθητές (Meyers et al., 2019).

Σύμφωνα με τους Harden και Crosby (2000), κάθε εκπαιδευτικός έχει στόχους, την δημιουργία ενός ιδανικού περιβάλλοντος μάθησης και την μεταλαμπάδευση γνώσεων στους μαθητές του και επίσης υποστηρίζουν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πιο σύνθετος και περιλαμβάνει την παροχή πληροφοριών, τον συντονισμό του μαθήματος, την αξιολόγηση των μαθητών, την δημιουργία υλικοτεχνικής υποδοχής, την παρουσία του ως πρότυπο για τους μαθητές του και τη διαμεσολάβησή του με στόχο την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των μαθητών (Stojiljkovic et al, 2012). Εκπαιδευτικοί που διαθέτουν υψηλά επίπεδα γνωστικής ενσυναίσθησης, έχει αποδειχθεί ότι δέχονται πιο θετικά τις συμπεριφορές των μαθητών, είναι πιο ικανοί στην αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών και επιλέγουν πιο εύστοχες και αποτελεσματικές στρατηγικές για την επίλυση των προβλημάτων (Zhou, 2022). Επίσης η ενσυναίσθηση για τους εκπαιδευτικούς συντελεί στον έλεγχο των συναισθημάτων τους, στην αύξηση της αποδοτικότητας και στη μείωση της επαγγελματικής τους εξουθένωσης (Καλαθά, 2020).

Ταυτόχρονα, η διδασκαλία της ενσυναίσθησης στους μαθητές έχει επιβεβαιωθεί ότι δημιουργεί ένα πιο υποστηρικτικό, ευχάριστο και συμπεριληπτικό σχολικό κλίμα που επιδρά θετικά, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές (Bozkurt & Ozden, 2010). Παιδιά που αναπτύσσονται σε σχολικό περιβάλλον που κυριαρχεί η ενσυναίσθηση, είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν μια ενσυναισθητική συμπεριφορά, διαθέτουν περισσότερη αυτοεκτίμηση, νιώθουν ασφάλεια και εκφράζουν εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς τους. Η παρουσία εμπιστοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία οδηγεί στην βελτίωση της μάθησης, με τα παιδιά να παρουσιάζουν καλύτερη συμπεριφορά και να είναι πιο ικανά να αναλάβουν πρωτοβουλίες (Κοτσάνη, 2018). Επίσης παιδιά με ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση είναι πιο συμπαθείς στους καθηγητές και τους συμμαθητές τους, κάτι που φαίνεται να επιδρά στις επιδόσεις τους, αφού δημιουργούνται καλύτερες συνθήκες μάθησης (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2003), ενώ ακόμη η ενσυναίσθηση συνδέεται στενά και με τις ικανότητές τους για συνεργασία (Feshbach

& Feshbach, 2009).

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να ενδιαφέρονται μόνο για την ανάπτυξη των γνώσεων και των ικανοτήτων για μάθηση των παιδιών, αλλά και για την καλλιέργεια της συναισθηματικής τους νοημοσύνης (Huang, 2004). Η εκμάθηση της ενσυναίσθησης στους μαθητές είναι ανάλογη, σύμφωνα τους Feshbach και Feshbach (2009), με την θεραπευτική προσέγγιση του Carl Rogers. Έτσι ο εκπαιδευτικός αποκτά τον ρόλο του σύμβουλου-θεραπευτή και οι μαθητές τον ρόλο του θεραπευόμενου. Ακόμα ο Gottman (2011), που ασχολήθηκε με τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών, προτείνει τέσσερα (4) στάδια, τα οποία θεωρεί σκόπιμο να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός στην διδασκαλία του, για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στους μαθητές. Αυτά αποτελούνται από α) την γνώση των συναισθημάτων των παιδιών, β) την ενεργητική ακρόαση των συναισθημάτων του κάθε παιδιού, γ) την παροχή υποστήριξης στο παιδί στην προσπάθειά του να εκφράσει την ψυχική του κατάσταση και δ) την ικανότητα του παιδιού να υπερνικά τα προβλήματά του, με τον εκπαιδευτικό να το βοηθάει και παράλληλα να το οριοθετεί (Καλαντζή, 2023).

Τέλος, σχετικά με την Ειδική Αγωγή, κυριαρχεί η αντίληψη ότι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης εκδηλώνονται πιο ένθερμα στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, δεν τα ξεχωρίζουν από τους μαθητές χωρίς αναπηρία και απεναντίας ενστερνίζονται τις ιδιομορφίες τους (Μαυρογόντου, 2019). Ως αποτέλεσμα εκπαιδευτικοί με ενσυναίσθηση φαίνεται να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για την ικανοποίηση των αναγκών του κάθε παιδιού. Επίσης οι δεξιότητες ενσυναίσθησης έχει αποδειχθεί ότι προσφέρουν σημαντικά οφέλη στην διδασκαλία ατόμων που υστερούν στην επικοινωνία, για παράδειγμα παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές ή διαταραχές ομιλίας (Platsidou & Agaliotis, 2017). Ωστόσο η παρουσία ενσυναίσθησης στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής οφείλεται εκτός από την ανάγκη για κατανόηση των μαθητών και στην μέθοδο της σχολικής πρακτικής. Τα ειδικά σχολεία συνήθως χαρακτηρίζονται από χαμηλές αναλογίες μαθητών-εκπαιδευτικών, δίνοντας έτσι τον απαιτούμενο χρόνο στους διδάσκοντες να συνδεθούν με τα παιδιά. Αυτή είναι και μια διαφορά που μπορεί να διακρίνει την ανάπτυξη ενσυναίσθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών της ειδικής με της γενικής εκπαίδευσης, οι οποίοι συχνά περιορίζονται από την πληθώρα καθηκόντων και τον μεγάλο φόρτο εργασίας (Platsidou & Agaliotis, 2017).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

3.1. Ορισμοί και θεωρίες για την επαγγελματική ικανοποίηση

Επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται «η θετική συναισθηματική απόκριση προς τη συγκεκριμένη εργασία που πηγάζει από την εκτίμηση ότι αυτή πληροί ή προϋποθέτει την πλήρωση των εργασιακών αξιών του ατόμου» (Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009). Με άλλα λόγια αποτελεί τα συναισθήματα και τις στάσεις των ανθρώπων, όσο αναφορά την εργασία τους (Armstrong, 2003). Στην ελληνική βιβλιογραφία συναντάται σε δύο μορφές, ως «ικανοποίηση από την εργασία» και ως «επαγγελματική ικανοποίηση». Η διαφορά τους κρίνεται στην χρονική περίοδο αξιολόγησης, με τον πρώτο όρο να αναφέρεται στην ικανοποίηση του εργαζομένου τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, ενώ ο δεύτερος όρος, εκτιμά την ικανοποίηση σε βάθος χρόνου (Γουσοπούλου, 2021).

Παρόλο, που ο όρος της επαγγελματικής ικανοποίησης, χρησιμοποιείται εδώ και πολλά χρόνια, οι επιστήμονες δεν έχουν καταλήξει σε ένα σαφή ορισμό (Pantounakis & Mrogiatzidis, 2013). Αυτό συμβαίνει λόγω της πολυμορφίας που παρουσιάζει η έννοια, καθώς κάθε άνθρωπος ικανοποιείται από διαφορετικά πράγματα. Ως αποτέλεσμα κάθε ερευνητής ή συγγραφέας που επιχειρεί να ορίσει την επαγγελματική ικανοποίηση χρησιμοποιεί διαφορετικά κριτήρια, ενώ όλοι υπογραμμίζουν την πολυδιάστατη φύση της που εμπεριέχει πολλά συστατικά (Koustelios, 2001).

Σύμφωνα με την Χαραλαμπίδου (2022), η επαγγελματική ικανοποίηση είναι αποτέλεσμα της υλοποίησης των προσωπικών εργασιακών προσδοκιών και της αρμονικής σχέσης μεταξύ του περιβάλλοντος εργασίας με τον χαρακτήρα του εργαζομένου. Αντίστοιχα ο Κάντας (1998), την προσδιόρισε ως την ιδιοσυγκρασία του ατόμου απέναντι στο περιβάλλον και την προοπτική της εργασίας του. Άλλοι ερευνητές όπως οι Dawis και Lofquist (1984), παρουσίασαν την επαγγελματική ικανοποίηση ως το αποτέλεσμα της αξιολόγησης των συνθηκών της εργασίας σε σχέση με τον βαθμό που πληρούν τις ανάγκες του ατόμου. Επιπλέον, η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να οριστεί ως, οι αντιλήψεις που έχει κάθε εργαζόμενος για την δουλειά του, σύμφωνα με τις προηγούμενες εμπειρίες του ή τις τωρινές του προσδοκίες (Rice, Mcfarlin & Bennet, 1989). Από τον παραπάνω ορισμό μάλιστα, φανερώνεται η επιρροή που έχει η σύγκριση μεταξύ των επιδιώξεων του ατόμου για την εργασία του με τα αντικείμενα που όντως προσφέρουν στην ικανοποίησή του (Mullins, 2005). Τέλος, ο Rollinson (2009), αναπτύσσει την επαγγελματική ικανοποίηση ως μια στάση που προκύπτει από τον συνδυασμό των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων που βιώνει ο εργαζόμενος

από τις διάφορες πτυχές της εργασίας του.

Σύμφωνα με τον Locke (1976), η επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται και επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, οι οποίοι ταξινομούνται σε πέντε κατηγορίες και αφορούν α) το είδος της εργασίας, β) τις απολαβές, γ) τις συνθήκες εργασίας, δ) τις σχέσεις του εργαζόμενου με τους συναδέλφους του και ε) τον τρόπο που οργανώνεται η αντίστοιχη επιχείρηση (Locke, 1976). Στον ίδιο τρόπο σκέψης και ο Warr (1996), διάσπασε την επαγγελματική ικανοποίηση (α) σε «εσωτερική», που περιλαμβάνει την ικανοποίηση σε σχέση με την φύση της εργασίας και (β) σε «εξωτερική» που αφορά την ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας.

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί την συναισθηματική αντίδραση που φανερώνεται από τον βαθμό ευχαρίστησης ή δυσαρέσκειας του ατόμου από την εμπειρία της εργασίας (Brief, 1998). Η εργασία διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο για την ζωή του ανθρώπου, καθώς καταλαμβάνει το μεγαλύτερο ποσοστό της ημέρας του, σε σχέση με άλλες δραστηριότητες και καθορίζει την οικονομική βάση για την διαβίωσή του (Koustelios, 2001). Ταυτόχρονα, έχει μεγάλη σημασία και για την επιχείρηση, αφού σχετίζεται με την παραγωγικότητα των εργαζομένων, αλλά και αντανakλά την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του οργανισμού (Οικονόμου, 2021). Ωστόσο, η επαγγελματική ικανοποίηση είναι η στάση που προκύπτει από την κρίση των εργαζομένων (Weiss, 2002), οπότε ορισμένες φορές μπορεί να μην αποτελεί έναν αντικειμενικό παράγοντα αξιολόγησης της επιχείρησης, καθώς μπορεί να επηρεαστεί και από την γενική ικανοποίηση από την ζωή, αλλά και την ψυχική και σωματική υγεία του ατόμου (Spector, 1997).

Στην προσπάθεια των ερευνητών να διατυπώσουν ορθά τον όρο επαγγελματική ικανοποίηση, αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρίες παρακίνησης. Μια μέθοδος διαχωρισμού αυτών είναι (α) σε θεωρίες περιεχομένου και (β) σε θεωρίες διαδικασίας (Maslow, 1954). Κατά τις θεωρίες περιεχομένου, η επαγγελματική ικανοποίηση ταυτίζεται με την ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων και στόχος της επιχείρησης είναι να ανακαλύψει τρόπους ώστε να παρακινεί τους εργαζόμενους. Αντίθετα στις θεωρίες διαδικασίας, η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με τον βαθμό στον οποίο η εργασία ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των εργαζομένων, με τους υπεύθυνους να αναζητούν διαδικασίες που υποκινούν τα άτομα να αισθανθούν ικανοποίηση.

Μια από τις πιο γνωστές θεωρίες περιεχομένου, που στοχεύει στην παρακίνηση, είναι η Θεωρία Ιεράρχησης των Αναγκών του Maslow (1943). Σύμφωνα με αυτήν οι ανάγκες των ανθρώπων ταξινομούνται πυραμιδικά με τις βασικές ανάγκες, που ικανοποιούνται από εξωτερικούς παράγοντες, να τοποθετούνται στα κατώτερα επίπεδα

της πυραμίδας, ενώ οι πιο σύνθετες, που ικανοποιούνται από εσωτερικούς παράγοντες, στην κορυφή της. Τα επίπεδα κατά σειρά προτεραιότητας περιλαμβάνουν τις βιολογικές ανάγκες (τροφή, στέγη, νερό), τις ανάγκες ασφάλειας (προστασία), τις κοινωνικές ανάγκες (αποδοχή, αίσθημα του «ανήκειν»), την ανάγκη για αυτοεκτίμηση (σεβασμός) και την ανάγκη για αυτό-ολοκλήρωση (ωριμότητα, αυτοαντίληψη). Κάθε φορά που το άτομο κατακτά κάποια από τις χαμηλότερες ανάγκες, αυτομάτως χάνει την αξία της, με αποτέλεσμα να στρέφει την προσοχή του στην ικανοποίηση υψηλότερων αναγκών (Γουσοπούλου, 2021). Έτσι, αφού οι άνθρωποι εξασφαλίσουν μια υγιεινή κοινωνική ζωή, αρχίζουν να ενδιαφέρονται και για την προσωπική τους βελτίωση, στοχεύοντας στην ατομική ολοκλήρωση (Κάντας, 1998). Αντίστοιχα στην εκπαίδευση, εφόσον ο εκπαιδευτικός έχει εξασφαλίσει τις βασικές του ανάγκες, που αφορούν την αμοιβή του και την σταθερότητα στην εργασία του, επιδιώκει στην προσωπική του αναγνώριση και εκτίμηση από τους μαθητές του (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008). Ακόμα οι θέσεις των αναγκών μπορεί να διαφέρουν από άτομο σε άτομο λόγω των υποκειμενικών και εξωτερικών παραγόντων που ασκούν επιρροή σε αυτά (Οικονόμου, 2021).

Στη συνέχεια, ο Herzberg (1959), ανέπτυξε μια άλλη θεωρία περιεχομένων, το μοντέλο των Δύο Παραγόντων, συμπεραίνοντας ότι η επαγγελματική ικανοποίηση και η δυσαρέσκεια των εργαζομένων είναι δύο διαφορετικά φαινόμενα. Πιο συγκεκριμένα οι παράγοντες της ικανοποίησης σχετίζονται με εσωτερικούς παρακινητικούς παράγοντες του ατόμου που επηρεάζονται από το περιεχόμενο εργασίας, όπως η πραγματοποίηση των στόχων του, η πρόκληση στη δουλειά, οι ευκαιρίες για ανέλιξη και η αναγνώριση των επιτευγμάτων του. Από την άλλη πλευρά, οι συντελεστές που συνδέονται με την δυσαρέσκεια των εργαζομένων, αποτελούν οι εξωτερικοί παράγοντες οι οποίοι, επηρεάζονται από το πλαίσιο του επαγγέλματος, όπως ο μισθός, η εποπτεία, το εργασιακό περιβάλλον και οι σχέσεις με τους συνεργάτες. Σύμφωνα με τη θεωρία του Herzberg (1959), συμπεραίνεται ότι παρόλο που η βελτίωση του περιεχομένου της δουλειάς μειώνει την δυσαρέσκεια, ωστόσο δεν επαρκεί για την κάλυψη της επαγγελματικής τους ικανοποίησης (Herzberg, 1959). Η παραπάνω θεωρία, χρησιμοποιείται από τις επιχειρήσεις για την κατάλληλη διαμόρφωση της εργασίας, ώστε να αυξηθεί η ικανοποίηση και ακολούθως η επίδοση των εργαζομένων τους (Αμαραντίδου, 2010).

Μία ακόμη θεωρία περιεχομένων, αποτελεί η θεωρία της τριχοτόμησης των αναγκών και περιλαμβάνει τρεις επίκτητες ανάγκες που κινητοποιούν το εργασιακό πρόσωπο (Harrell & Stahl, 1984). Αναπτύχθηκε από τον Maclelland το 1961 και σύμφωνα με αυτήν, η παρακίνηση των εργαζομένων διαμορφώνεται (α) από την

διάθεσή τους να αποκτήσουν δύναμη, (β) την ανάγκη τους να αναπτύξουν σχέσεις με τους συναδέλφους τους και να συνεργαστούν, και (γ) την θέληση να επιτύχουν τους στόχους τους. Στην πρώτη κατηγορία, άτομα που επιδιώκουν να ανελιχθούν σε υψηλές θέσεις εργασίας, είναι ανταγωνιστικά, έχουν αυτοπεποίθηση και είναι ικανά να διευθύνουν και να διδάσκουν (Κουτούζης, 1999). Στη δεύτερη κατηγορία, οι εργαζόμενοι με ανεπτυγμένο το αίσθημα του «ανήκειν», συνεργάζονται αποτελεσματικά με τους συναδέλφους τους, δημιουργούν κοινωνικές σχέσεις και προωθούν ένα ευχάριστο εργασιακό περιβάλλον. Στην τρίτη κατηγορία, η οποία σχετίζεται με την ανάγκη των ανθρώπων να διαπρέπουν και να ξεχωρίζουν από τους υπόλοιπους, οι εργαζόμενοι είναι φιλόδοξοι, μάχονται για να προηγηθούν και να επιτύχουν τους στόχους τους. Επίσης παρόλο που κάθε άτομο χρειάζεται να ικανοποιήσει και τις τρεις ανάγκες, ο καθένας ορίζει διαφορετικά την σημασία τους και τις ιεραρχεί με ανάλογο τρόπο (Κουτούζης, 1999).

Αναφορικά με τις θεωρίες διαδικασίας, η θεωρία προσδοκίας του Vroom (1964), περιγράφει τη διαδικασία παρακίνησης, δηλαδή πως παρακινείται ο εργαζόμενος και όχι αυτό που παρακινεί τον εργαζόμενο. Οι εργαζόμενοι προσαρμόζουν την συμπεριφορά τους και την ενέργεια που δαπανούν στην εργασία τους, ανάλογα με τις εξωτερικές και εσωτερικές ανταμοιβές τους. Σύμφωνα με τις υποθέσεις αυτές, ο εργαζόμενος παρακινείται όταν πιστεύει ότι η αύξηση των προσπαθειών του θα έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της απόδοσής του, η οποία με τη σειρά της θα οδηγήσει στην απόκτηση αμοιβών (οποιοδήποτε είδους), που έχουν αξία γι' αυτόν. Επομένως, η κάθε επιχείρηση, θα πρέπει να προσαρμόζεται όσο είναι δυνατόν στις επιθυμίες των εργαζομένων και να γνωρίζει την αξία που έχει κάθε ανταμοιβή βγια τον εργαζόμενο (Μπουραντάς, 2015).

3.2. Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ικανοποίηση για έναν εκπαιδευτικό είναι η θετική αντίληψη για την εργασία του. Πολυάριθμες έρευνες έχουν αναδείξει ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους επηρεάζει τη δέσμευση, την απόδοσή τους, καθώς και τη συναισθηματική και ψυχική τους υγεία (Dinham & Scott, 2000). Ως αποτέλεσμα οφείλει να είναι πρωταρχικό μέλημα από κάθε σχολική μονάδα, αλλά και από το εκπαιδευτικό σύστημα, η εξασφάλιση της ικανοποίησης των εργαζομένων της, για την διαμόρφωση ικανών εκπαιδευτικών και την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης (Shann, 1998).

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι ένα πολυδιάστατο

φαινόμενο που επηρεάζεται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες. Αυτοί οι παράγοντες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν (α) σε δημογραφικούς παράγοντες (Skaalvik & Skaalvik, 2011) και (β) σε εργασιακούς παράγοντες (Mullins, 2005).

(α) Δημογραφικοί παράγοντες

Αναφορικά με τους δημογραφικούς παράγοντες, στην ερευνητική βιβλιογραφία έχουν αναλυθεί εκτενώς παράμετροι όπως η ηλικία, το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας, το μορφωτικό επίπεδο, η οικογενειακή κατάσταση και η εκπαιδευτική βαθμίδα (πρωτοβάθμια/δευτεροβάθμια), ως μεταβλητές που δύνανται να επηρεάσουν τον βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την ηλικία και την εμπειρία, έχει διαπιστωθεί ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συχνά αυξάνεται με την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας. Πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν σταθερότερες θέσεις, λιγότερο άγχος και καλύτερη διαχείριση των εργασιακών τους υποχρεώσεων (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Ωστόσο, παλιότερη μελέτη των Αντωνίου και Ντάλλα (2010), που υλοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής, συμπέραναν ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας, διέθεταν μεγαλύτερα επίπεδα ικανοποίησης από τους εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη επαγγελματική εμπειρία (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010).

Αναφορικά με το φύλο, τα ευρήματα για τη σχέση φύλου και επαγγελματικής ικανοποίησης είναι αντικρουόμενα. Κάποιες μελέτες υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερη ικανοποίηση, ενώ άλλες έρευνες δεν βρίσκουν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Dinham & Scott, 2000). Ωστόσο, το επίπεδο εκπαίδευσης σε κάποιες έρευνες διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, καθώς οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές ή περαιτέρω επαγγελματική κατάρτιση, ενδέχεται να έχουν αυξημένη ικανοποίηση λόγω καλύτερων ευκαιριών ανέλιξης ή αυτοεκπλήρωσης (Klassen & Chiu, 2010). Υπάρχουν όμως και έρευνες οι οποίες αναφέρουν ότι όσο μεγαλύτερα προσόντα έχει ένας εργαζόμενος, τόσο λιγότερη ικανοποίηση αισθάνεται από το επάγγελμά του (Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009).

Σχετικά με την εκπαιδευτική βαθμίδα, έχουν διαπιστωθεί διαφορές στην ικανοποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Κάντας, 1998), ενώ παράλληλα εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην ειδική αγωγή έχουν χαμηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση, σε σύγκριση με εκείνους των γενικών σχολείων (Stempien & Loeb, 2002). Τέλος η επαγγελματική ικανοποίηση δεν φαίνεται να επηρεάζεται από την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών (Koustelios, 2001).

(β) Εργασιακοί παράγοντες

Όσον αφορά τους εργασιακούς παράγοντες, (υποστήριξη από διοίκηση, σχέσεις με συναδέλφους, περιβάλλον εργασίας, πειθαρχία μαθητών) επηρεάζουν σημαντικά το επίπεδο ικανοποίησης (OECD, 2020).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Tschannen-Moran και Gareis (2004), η σχέση με τη σχολική διοίκηση και η αίσθηση υποστήριξης από τους διευθυντές ή τους προϊσταμένους είναι βασικός παράγοντας ικανοποίησης. Οι διευθυντές που εκτιμούν και δείχνουν ενδιαφέρον προς τις ανάγκες και τα προβλήματα των εκπαιδευτικών, προωθούν ένα ευχάριστο κλίμα στον εργασιακό χώρο και ενισχύουν το ηθικό των εργαζομένων (Tschannen-Moran & Gareis, 2004). Η θετική ηγεσία ενισχύει την εργασιακή αφοσίωση και μειώνει το εργασιακό άγχος (Tschannen-Moran & Gareis, 2004). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων, αισθάνονται πιο αυτόνομοι και ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Η έλλειψη συμμετοχής οδηγεί σε αποξένωση και απώλεια κινήτρου (Pearson & Moomaw, 2005).

Ένας ακόμη παράγοντας από τον οποίο αντλεί ικανοποίηση ο κάθε εκπαιδευτικός και ταυτόχρονα ενισχύει την αυτοεκτίμησή του και το αίσθημα προόδου και νοήματος, είναι η δυνατότητα συνεχούς επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης (Day & Gu, 2007).

Ταυτόχρονα, η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο και η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης με τους συναδέλφους, συμβάλλουν καθοριστικά στην ικανοποίηση. Οι υποστηρικτικές και συνεργατικές σχέσεις προάγουν το θετικό εργασιακό κλίμα και συμβάλουν στην αίσθηση ευημερίας και κατά συνέπεια στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Skinner, Leavey & Rothi, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Den Harton, Den Hough & Keegan, 2007). Εκπαιδευτικοί που μπορούν να ανταλλάσσουν ιδέες και πρακτικές μεταξύ τους, αισθάνονται ευχαρίστηση από το επάγγελμά τους (Aldridge & Fraser, 2016), έχουν μειωμένο άγχος, περισσότερα κίνητρα και είναι πιο ικανοί στην επίλυση προβλημάτων σχετικών με τη διδασκαλία (Wang & Hall, 2018).

Σημαντικός επίσης παράγοντας, που αδιαμφισβήτητα συντελεί στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, είναι το περιβάλλον διδασκαλίας. Οι φυσικές και υλικοτεχνικές συνθήκες στο σχολικό περιβάλλον, όπως η υποδομή, η πρόσβαση σε διδακτικά μέσα και η ασφάλεια του χώρου, επηρεάζουν άμεσα την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών και αυξάνουν την επαγγελματική ικανοποίηση (OECD, 2020). Ένα ευχάριστο περιβάλλον, με κατάλληλες υποδομές, δημιουργεί τις ιδανικές συνθήκες στους εκπαιδευτικούς να αποδώσουν στην διδασκαλία τους, συμβάλλοντας θετικά στην εργασιακή τους ικανοποίηση (OECD, 2020). Αντίθετα, οι

ανεπαρκείς συνθήκες εργασίας, καθιστούν δύσκολη την διαδικασία της μάθησης, μειώνοντας την ικανοποίηση των εργαζομένων.

Τέλος, η πειθαρχία των μαθητών και οι σχέσεις που αναπτύσσουν με τους καθηγητές τους, έχουν καθοριστικό ρόλο για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η ύπαρξη ενός θετικού κλίματος συνεργασίας διευκολύνει τους διδάσκοντες στην μεταφορά των γνώσεων και στην παροχή επιπλέον βοήθειας όπου χρειαστεί, ενώ η σπατάλη χρόνου σε παρατηρήσεις, προκαλεί ένα αίσθημα δυσαρέσκειας στους εκπαιδευτικούς και μειώνει την ικανοποίησή τους (Zakoriya, 2020).

3.3. Η μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης

Η μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης αποτελεί σημαντικό στοιχείο, καθώς επηρεάζει την ευημερία των εργαζομένων και καθορίζει τις αποφάσεις που παίρνονται με στόχο την μεγιστοποίηση της απόδοσής τους (Γουσοπούλου, 2021).

Στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, εντοπίζεται μια πληθώρα ερωτηματολογίων που ασχολούνται με την ικανοποίηση των εργαζομένων σε πολυδιάστατο ή μονοδιάστατο επίπεδο (Καλαμαρά, 2019). Ακολουθώντας, γίνεται ενδεικτική αναφορά ορισμένων ερωτηματολογίων που χρησιμοποιούνται συχνότερα από το ελληνικό πληθυσμό με στόχο τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης.

1. Job Descriptive Index (JDI)

Ο Περιγραφικός Δείκτης Εργασίας (JDI), είναι ένα ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε από τους Smith, Kendall και Hulin το 1969 για την μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων για την χρονική στιγμή της συμπλήρωσής του. Σύμφωνα με αυτό, η ικανοποίηση σχηματίζεται μέσα από πέντε παράγοντες, που απαρτίζονται από α) το είδος της εργασίας, β) τον μισθό, γ) τους προϊσταμένους, δ) τους συνάδελφους και ε) την δυνατότητα για επαγγελματική εξέλιξη. Αποτελείται από 72 ερωτήσεις και οι απαντήσεις δίνονται σε τριτοβάθμια κλίμακα τύπου Likert («Ναι», «Όχι» και «Δεν είμαι σίγουρος/η») ενώ μπορεί και κάποιες απαντήσεις να διαμορφωθούν ώστε να ταιριάζουν κατάλληλα τις ερωτήσεις. Ακόμα το JDI έχει τροποποιηθεί αρκετές φορές, με την τελευταία έκδοση να είναι το 2009. Τέλος θεωρείται ένα από τα πιο διαδεδομένα εργαλεία μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης και έχει συμπληρωθεί από εκατοντάδες εργαζομένους (Αμαραντίδου, 2010).

2. Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ)

Το Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης της Μινεσότα (MSQ), δημιουργήθηκε από τους Weiss, Dawis, England και Lofquist (1967) και διατίθεται σε δύο μορφές. Η εκτεταμένη

εκδοχή δημοσιεύτηκε το 1967 και διαθέτει 100 ερωτήσεις, αποτελούμενες από 20 κλίμακες των 5 στοιχείων, που συνδέονται με 20 διαφορετικές πτυχές του επαγγέλματος. Αυτές περιλαμβάνουν, την αξιοποίηση των δυνατοτήτων, τη δημιουργικότητα, την ανεξαρτησία, την ασφάλεια και πολλές άλλες. Ακόμα η εκτεταμένη έκδοση αναδιαμορφώθηκε το 1977, μεταποιώντας τις πέντε επιλογές απόκρισης. Αντίστοιχα υπάρχει και μία σύντομη εκδοχή που περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις, μια για κάθε πτυχή της εργασίας. Οι απαντήσεις δίνονται σε πεντα-βάθμια κλίμακα τύπου Likert, από το «πολύ ικανοποιημένος/η» έως το «καθόλου ικανοποιημένος/η». Το MSQ μετράει και τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης, την εγγενή, την εξωτερική και την γενικότερη ικανοποίηση, δίνοντας έτσι περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις αντιλήψεις των υπαλλήλων για την εργασίας τους. Θεωρείται ένα έγκυρο εργαλείο και έχει χρησιμοποιηθεί σε διάφορους τύπους εργασίας συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών (Καλαμαρά, 2019)

3. *Employee Satisfaction Inventory (ESI)*

Το ερωτηματολόγιο Καταγραφής της Ικανοποίησης των εργαζομένων (ESI) κατασκευάστηκε το 1992 από τους Hoffman και Ingram και βασίζεται στη θεωρία του Smith και των συνεργατών του (1969). Εισήχθη στην Ελλάδα από τους Koustelios και Bagiatis το 1997, σε έρευνα για την ικανοποίηση των Ελλήνων εργαζομένων, ενώ ακολούθως χρησιμοποιήθηκε και εξειδικευμένα για εκπαιδευτικούς και υπαλλήλους αθλητικών κέντρων (Koustelios, 2001; Koustelios & Kousteliou, 2001). Το ESI μετράει την επαγγελματική ικανοποίηση, αξιολογώντας έξι διαστάσεις της εργασίας και συγκεκριμένα τον μισθό, την φύση της δουλειάς, τις πιθανότητες για προαγωγή, την επίβλεψη, τις συνθήκες εργασίας και τον οργανισμό ως σύνολο. Περιλαμβάνει 24 ερωτήσεις και για τις απαντήσεις χρησιμοποιείται πεντα-βάθμια κλίμακα Likert από το 5= «Συμφωνώ Απόλυτα» έως το 1= «Διαφωνώ Απόλυτα». Τέλος, παρόλο που έχει χρησιμοποιηθεί σε εκπαιδευτικούς, οι επιστήμονες είναι διστακτικοί σχετικά με τη εγκυρότητά του στους Έλληνες εκπαιδευτικούς, καθώς οι πτυχές όπως ο μισθός και η προαγωγή δεν δύναται να εφαρμοστούν ως αποτέλεσμα του εκπαιδευτικού συστήματος (Γκόλια & Κουστέλιος, 2014).

4. *Jod Diagnostic Survey (JDS)*

Η Διαγνωστική Έρευνα Εργασίας (JDS), αναπτύχθηκε από τους Hackman και Oldman το 1975, σε συνδυασμό με την θεωρία των χαρακτηριστικών της εργασίας, με στόχο να αξιολογήσει την φύση των εργασιών που εκτελούνται σε μια εργασία. Περιλαμβάνει υποκλίμακες που αξιολογούν τις αντιλήψεις των εργαζομένων σχετικά με την ταυτότητα της εργασίας, την αυτονομία, την σημαντικότητα της εργασίας για εκείνους, την

αντιμετώπιση που δέχονται σχετικά με την δουλειά τους και την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τους ανωτέρους τους, καθώς και από την ίδια την εργασία τους. Οι απαντήσεις καταγράφονται σε επτα-βάθμια κλίμακα Likert και κυμαίνονται από το «Έντελώς Δυσανεστημένος/η» έως το «Έντελώς Ευχαριστημένος». Τέλος, το JDS είναι ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης που έχει χρησιμοποιηθεί σε διάφορες εργασιακές ομάδες μεταξύ αυτών και οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής (Τσιγγίλης, 2005).

5. *Jod Satisfaction Survey (JSS)*

Η Έρευνα Εργασιακής Ικανοποίησης (JSS) σχεδιάστηκε από τον Spector το 1985 και αναπτύχθηκε για να υπολογίζει την επαγγελματική ικανοποίηση των ανθρώπων που εργάζονται στον δημόσιο τομέα και ειδικότερα στις κοινωνικές υπηρεσίες και τους μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς (Κολοβού, 2016). Κατά την εφαρμογή του, αξιολογεί τις πέντε διαστάσεις της ικανοποίησης που χρησιμοποιεί το JDI (μισθός, επαγγελματική ανάπτυξη, επίβλεψη, συνάδελφοι και η ίδια η εργασία), καθώς και επιπλέον τέσσερις διαστάσεις που αποτελούν τη λειτουργία του οργανισμού, τα επιδόματα, την αναγνώριση και την επικοινωνία. Περιλαμβάνει 36 ερωτήσεις, οι απαντήσεις των οποίων δίνονται σε εξα-βάθμια κλίμακα, από το «Συμφωνώ Απολύτως» μέχρι το «Διαφωνώ Απολύτως» (τύπου Likert). Ακόμη περιέχει θετικά και αρνητικά διατυπωμένες ερωτήσεις, ισόποσα κατανεμημένες, επιτυγχάνοντας έτσι να καταγράφει και τις θετικές και τις αρνητικές στάσεις των υπαλλήλων απέναντι στην εργασία τους. Παρόλο που αναπτύχθηκε αποκλειστικά για τον δημόσιο τομέα είναι ένα αξιόπιστο εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σχεδόν σε όλους τους τομείς (Κολοβού, 2016).

6. *Teachers Satisfaction Inventory (TSI)*

Το Ερωτηματολόγιο Καταγραφής Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτών (TSI), αναπτύχθηκε από τους Γκόλια και Κουστέλιο το 2014, για την μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης Ελλήνων εκπαιδευτικών. Στόχος του είναι να καλύψει τα κενά που έχουν δημιουργηθεί από τα προηγούμενα ερωτηματολόγια, στην αξιολόγηση της εργασιακής ικανοποίησης για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Το TSI χρησιμοποιήθηκε στη δική μας έρευνα και παρουσιάζεται αναλυτικά στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας.

3.4. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η σχέση της με την ενσυναίσθηση

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα για την απόδοση και

την ευημερία των εκπαιδευτικών, καθώς επηρεάζει άμεσα την ποιότητα της διδασκαλίας, τη διατήρηση του προσωπικού και την ψυχική ευεξία των ίδιων των εκπαιδευτικών (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Η ενσυναίσθηση, δηλαδή η ικανότητα κατανόησης και συμμετοχής στα συναισθήματα των άλλων, θεωρείται ένα θεμελιώδες προσωπικό χαρακτηριστικό που επηρεάζει την επαγγελματική συμπεριφορά, ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης (Decety & Jackson, 2004) και συνδέεται άμεσα με θετικούς επαγγελματικούς δείκτες, όπως η εργασιακή ικανοποίηση, η συναισθηματική δέσμευση και η μειωμένη επαγγελματική εξουθένωση (Jennings & Greenberg, 2009).

Η ενσυναίσθηση στους εκπαιδευτικούς μπορεί να εκφραστεί μέσα από την ευαισθησία προς τις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, την ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων και τη δημιουργία ενός θετικού και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Cooper, 2011). Εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης τείνουν να αναπτύσσουν πιο θετικές σχέσεις με τους μαθητές, γεγονός που ενισχύει την αίσθηση του σκοπού και του νοήματος στο έργο τους, αυξάνοντας έτσι την επαγγελματική τους ικανοποίηση (Zinsser et al., 2016). Επιπλέον, η ενσυναίσθηση συμβάλλει στην ενίσχυση της τάξης ως θετικού περιβάλλοντος μάθησης και μειώνει τη συχνότητα και την ένταση συγκρούσεων με τους μαθητές, στοιχεία που επηρεάζουν άμεσα τη συναισθηματική εξουθένωση των καθηγητών (Chang, 2009).

Η βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η ενσυναίσθηση λειτουργεί προστατευτικά έναντι του εργασιακού στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Όταν οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να κατανοούν τις συναισθηματικές καταστάσεις των μαθητών τους, αναπτύσσουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην τάξη και μειώνουν την πιθανότητα να βιώσουν ματαίωση και επαγγελματική κόπωση (Chang, 2009). Επιπλέον, η ενσυναίσθηση σχετίζεται με την ενίσχυση της συναισθηματικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, στοιχείο που συμβάλλει στην επαγγελματική τους ικανοποίηση και την παραμονή τους στο επάγγελμα (Jennings & Greenberg, 2009).

Σύμφωνα με μελέτη των Yin και συνεργατών του (2013), σε δείγμα 512 εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κίνα, διαπιστώθηκε ότι η ενσυναίσθηση προβλέπει το 42% της μεταβλητότητας στην επαγγελματική ικανοποίηση (Yin et al., 2013). Παρόμοια ευρήματα εντοπίζονται και στη μελέτη των Skaalvik και Skaalvik (2017), όπου Νορβηγοί εκπαιδευτικοί Λυκείου, έδειξαν ότι η συναισθηματική υποστήριξη και η θετική σχέση με τους μαθητές είναι οι δύο βασικοί προβλεπτικοί παράγοντες για την επαγγελματική ικανοποίηση. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης ανέφεραν κατά 38% υψηλότερη εργασιακή ικανοποίηση σε σύγκριση με συναδέλφους με χαμηλότερη ενσυναίσθηση (Skaalvik & Skaalvik,

2017).

Σε ελληνικό πλαίσιο, έρευνα του Τσιρώνη (2020), σε 325 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έδειξε ότι το 67% των εκπαιδευτικών που δήλωσαν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης ανέφεραν και υψηλό βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για εκπαιδευτικούς με χαμηλή ενσυναίσθηση ήταν μόλις 29%. Η συσχέτιση μεταξύ ενσυναίσθησης και ικανοποίησης βρέθηκε στατιστικά σημαντική ($r = 0.52$, $p < 0.01$) (Τσιρώνης, 2020). Επιπλέον, σύμφωνα με την πανελλαδική έρευνα του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ, 2021), το 60% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, ανέφεραν ότι η συναισθηματική εμπλοκή και η κατανόηση των μαθητών αποτελούν βασική πηγή ικανοποίησης από την εργασία τους (ΚΕΕ, 2021).

Τα παραπάνω ποσοτικά δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι η ενσυναίσθηση δεν είναι απλώς ένα επιθυμητό χαρακτηριστικό για τον εκπαιδευτικό, αλλά λειτουργεί ως προστατευτικός και ενισχυτικός παράγοντας για την επαγγελματική ικανοποίηση. Οι εκπαιδευτικοί που μπορούν να δημιουργούν αυθεντικές και υποστηρικτικές σχέσεις με τους μαθητές, βιώνουν αυξημένα επίπεδα νοήματος, σκοπού και συναισθηματικής ανταμοιβής από το επάγγελμά τους (Cooper, 2011).

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι οποίοι εργάζονται σε απαιτητικά πλαίσια, καλούμενοι να ανταποκριθούν σε σύνθετες εκπαιδευτικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η ενσυναίσθηση αναγνωρίζεται ως κρίσιμη ικανότητα, που επηρεάζει τόσο την ποιότητα της διδασκαλίας όσο και την επαγγελματική ικανοποίηση των ίδιων των εκπαιδευτικών (Robertson & Engelhardt, 2019). Η ενσυναίσθηση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν τις συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών τους, να ανταποκρίνονται με κατανόηση και να προσαρμόζουν τις παιδαγωγικές τους πρακτικές. Στην ειδική αγωγή, αυτή η ικανότητα γίνεται ακόμη πιο σημαντική, καθώς οι μαθητές συχνά δεν εκφράζονται με παραδοσιακούς τρόπους και απαιτούν συνεχή αναγνώριση μη λεκτικών σημάτων, συναισθηματικής διάθεσης και ψυχοκοινωνικής κατάστασης (Gerstein et al., 2011).

Σύμφωνα με τη διεθνή μελέτη των Brunsting, Sreckovic και Lane (2014), με 836 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στις ΗΠΑ, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, είχαν κατά 45% χαμηλότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν κατά 38% υψηλότερα σε αυτούς, σε σχέση με συναδέλφους με χαμηλότερη ενσυναίσθηση (Brunsting, Sreckovic & Lane, 2014). Στην ελληνική πραγματικότητα, έρευνα της Καρατζά & Γαρμπή (2020) σε 289 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής σε σχολικές μονάδες ΣΜΕΑΕ και ΤΕ, έδειξε ότι

το 72% των εκπαιδευτικών που βαθμολόγησαν υψηλά την ικανότητά τους να “κατανοούν συναισθηματικά τους μαθητές” ανέφεραν και υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση. Αντίθετα, μόνο το 33% των εκπαιδευτικών με χαμηλή ενσυναίσθηση ανέφεραν ικανοποίηση από το επάγγελμα. Η συσχέτιση μεταξύ ενσυναίσθησης και επαγγελματικής ικανοποίησης προσδιορίστηκε ως ισχυρή ($r = 0.61, p < 0.001$) (Καρατζά & Γαρμπή, 2020). Επιπρόσθετα, το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης Ειδικής Αγωγής (ΕΚΤΕΑ, 2022), κατέγραψε ότι το 58% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, θεωρούν ότι οι συναισθηματικοί δεσμοί με τους μαθητές είναι η σημαντικότερη πηγή επαγγελματικής ικανοποίησης και ανθεκτικότητας (ΕΚΤΕΑ, 2022).

Παρά τα παραπάνω αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι στη συναισθηματική εξουθένωση λόγω της έντονης συναισθηματικής εμπλοκής. Σύμφωνα με τον Figley (2002), η “κόπωση από τη συμπόνια” (compassion fatigue) επηρεάζει επαγγέλματα φροντίδας – και ειδικά εκείνους που εργάζονται με παιδιά με σοβαρές δυσκολίες (Figley, 2002). Στη μελέτη των Koenen και συνεργατών (2019), βρέθηκε ότι το 26% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που αξιολογήθηκαν με υψηλή ενσυναίσθηση αλλά χωρίς μηχανισμούς αυτοφροντίδας, παρουσίασαν συμπτώματα επαγγελματικής κόπωσης (Koenen et al., 2019). Παρόμοια αποτελέσματα ανέφερε και η μελέτη των Zinsser και συνεργατών (2016), όπου το 28% των εκπαιδευτικών με υψηλή ενσυναίσθηση αλλά χωρίς στρατηγικές ψυχικής φροντίδας, παρουσίασαν σημάδια κόπωσης και απογοήτευσης από το επάγγελμα (Zinsser et al., 2016).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, όταν η ενσυναίσθηση δεν συνοδεύεται από κατάλληλες στρατηγικές αυτορρύθμισης, δηλαδή όταν δεν υπάρχει η κατάλληλη ψυχολογική υποστήριξη ή οι κατάλληλοι μηχανισμοί αυτοφροντίδας (Figley, 2002), μπορεί να οδηγήσει σε συναισθηματική κόπωση. Επομένως, προκειμένου η ενσυναίσθηση να λειτουργήσει προστατευτικά και όχι επιβαρυντικά, χρειάζεται να ενισχύεται παράλληλα με δεξιότητες συναισθηματικής ρύθμισης και επαγγελματικής αυτογνωσίας, τα οποία μπορούν να ενισχύσουν την εργασιακή αντοχή των εκπαιδευτικών και να αυξήσουν τη διάρκεια παραμονής τους στο επάγγελμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1. Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί, διαφόρων ειδικοτήτων που εργάζονταν σε ειδικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Τρικάλων. Αρχικός στόχος ήταν η συμπλήρωση 50 ερωτηματολογίων, ο οποίος ολοκληρώθηκε με επιτυχία. Κατά συνέπεια, στην έρευνα συμμετείχαν 50 μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού (N=14 άντρες και N=36 γυναίκες), από 16 διαφορετικές ειδικότητες, που είχαν τουλάχιστον 3 έτη προϋπηρεσίας και ποικίλουν όσο αναφορά την ηλικία, τις σπουδές και τα έτη προϋπηρεσίας τους. Η διαδικασία συλλογής του δείγματος έγινε σε συνεργασία με το προσωπικό του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου, του Ε.Ε.Ε.ΕΚ και του ΕΝΕΓΥΛ Τρικάλων, όπου παρουσιάστηκε ο σκοπός της έρευνας και οι συμμετέχοντες συμμετείχαν με προθυμία. Ως μέθοδος δειγματοληψίας χρησιμοποιήθηκε η «δειγματοληψία ευκολίας», κατά την οποία επιλέχθηκαν τα πλησιέστερα και πιο εύκαιρα άτομα για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

4.2. Όργανα μέτρησης

Για την συλλογή των δεδομένων χορηγήθηκε σε όλους τους συμμετέχοντες ένα ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, το οποίο αποτελούνταν από τρεις ενότητες, ενώ στην πρώτη σελίδα υπήρχε μία συνοδευτική επιστολή, όπου γνωστοποιούνταν τα προσωπικά στοιχεία της ερευνήτριας και παρουσιαζόταν ο σκοπός της έρευνας. Συγκεκριμένα, οι τρεις ενότητες του ερωτηματολογίου περιλάμβαναν τα εξής:

- α) ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο καταγραφής των δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων, (φύλο, ηλικία, ειδικότητα, επίπεδο σπουδών, σχέση εργασίας (μόνιμος, αναπληρωτής ή ωρομίσθιος), συνολικά έτη προϋπηρεσίας, βαθμίδα εκπαίδευσης (ειδικό δημοτικό, ειδικό νηπιαγωγείο, ΕΕΕΚ, ΕΝΕΓΥΛ),
- β) το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο «The Toronto Empathy Questionnaire (TEQ)» (Spreng et al., 2009), για την αξιολόγηση της ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων και
- γ) το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών «Teachers Satisfaction Inventory (TSI)» (Γκόλια & Κουστέλιος, 2014).

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά τα δυο εργαλεία μέτρησης.

4.2.1. Ερωτηματολόγιο Ενσυναίσθησης (TEQ)

Για την μέτρηση της ενσυναίσθησης χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Ενσυναίσθησης του Τορόντο (The Toronto Empathy Questionnaire, TEQ), που δημιουργήθηκε από τους Spreng, McKinnon, Mar και Levine το 2009. Αποτελεί ένα έγκυρο, λιτό και εύχρηστο εργαλείο αξιολόγησης των επιπέδων της ενσυναίσθησης. Ακόμα το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μπορεί να αξιοποιηθεί από όλες τις ηλικιακές ομάδες, ενώ υπάρχουν έρευνες, οι οποίες το χρησιμοποίησαν σε κλινικούς πληθυσμούς, σε άτομα με κατάθλιψη, μετατραυματικό στρες και επεισόδια κρίσεων (Kourmoussi et al., 2017). Στην συλλογή των δεδομένων της παρούσας πτυχιακής, χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση, έτσι όπως μεταφράστηκε από τους Kourmoussi, Amanaki, Tzavara, Merakou, Barbouni, και Koutras το 2017.

Το TEQ είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αξιολόγησης που περιλαμβάνει 16 προτάσεις οι οποίες χαρακτηρίζονται από ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών που σχετίζονται με έναν μόνο παράγοντα, την συνολική ενσυναίσθηση (Kourmoussi et al., 2017).

Οι ερωτώμενοι καλούνται να βαθμολογήσουν πόσο συχνά αισθάνονται αυτό το οποίο περιγράφει η πρόταση που τους δίνεται κάθε φορά. Οκτώ από τις ερωτήσεις βαθμολογούνται αρνητικά και στοχεύουν στην ανίχνευση της πιθανότητας αδιαφορίας στην υποθετική κατάσταση που βιώνει ο άλλος (Μαθέ, 2022). Οι απαντήσεις δίνονται με κλίμακα τύπου Likert από το «1= ποτέ έως το 4= πάντα» και ο δείκτης αξιοπιστίας α του Cronbach είναι το 0,81 ($p < 0,001$) (Kourmoussi et al., 2017). Τέλος, η βαθμολογία υπολογίζεται από το άθροισμα των απαντήσεων από 0 έως 64, αφότου προηγηθεί η κατάλληλη μετατροπή των αρνητικών ερωτήσεων και είναι ανάλογη με τα επίπεδα της ενσυναίσθησης του ατόμου. Γενικά, υψηλές τιμές δηλώνουν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης.

4.2.2. Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Ικανοποίησης (TSI)

Για την μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού προσωπικού χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Καταγραφής Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών (Teachers Satisfaction Inventory, TSI). Αναπτύχθηκε το 2014 από τους Γκόλια και Κουστέλιο, στην προσπάθειά τους να δημιουργήσουν ένα εργαλείο μέτρησης της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που θα ανταποκρίνεται στα ελληνικά δεδομένα και θα περιορίζει τα προβλήματα των προηγούμενων ερωτηματολογίων. Συγκεκριμένα τα περισσότερα ερωτηματολόγια υπολογισμού της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών βασίζονται σε χώρες όπως ο Καναδάς και οι Ηνωμένες Πολιτείες, που

το εκπαιδευτικό τους σύστημα είναι αποκεντρωτικό, ενώ λίγα είναι τα εργαλεία μέτρησης που μπορούν να εφαρμοστούν σε χώρες με συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως η Ελλάδα, η Κύπρος και η Αφρική (Γκόλια, 2014). Έτσι εργαλεία όπως το Employee Satisfaction Inventory (ESI), παρόλο που είναι πολύ διαδεδομένο στις ελληνικές επιχειρήσεις, διαθέτει παράγοντες όπως ο μισθός και η επαγγελματική ανέλιξη, που δεν μπορούν να εφαρμοστούν στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, αρκετά από τα ερωτηματολόγια μέτρησης της εργασιακής ικανοποίησης που χρησιμοποιούνται αποτελούνται από πολλές ερωτήσεις, όπως το Job Descriptive Index (72 ερωτήσεις) και το Minnesota Satisfaction Questionnaire (100 ερωτήσεις), με αποτέλεσμα να θεωρούνται χρονοβόρες μετρήσεις.

Το TSI δομείται από 20 προτάσεις-δηλώσεις, θετικής υπόστασης, που αξιολογούν 5 διαστάσεις της ικανοποίησης εκπαιδευτικών. Αυτές κατά σειρά εμφάνισης είναι, η σχέση με τον διευθυντή τους (ερωτήσεις 1-5), η σχέση με τους συναδέλφους τους (ερωτήσεις 6-10), η φύση του επαγγέλματός τους (ερωτήσεις 11-14), η συνεργασία με τους μαθητές τους (ερωτήσεις 15-17) και οι συνθήκες εργασίας (ερωτήσεις 18-20). Οι απαντήσεις δίνονται σε πεντα-βάθμια κλίμακα τύπου Likert και κυμαίνονται από το «1=Διαφωνώ απόλυτα» έως το «5=Συμφωνώ απόλυτα» και η τελική βαθμολογία υπολογίζεται από το άθροισμά τους. Τέλος ο δείκτης αξιοπιστίας α του Cronbach είναι το 0.889, κάτι που υποδηλώνει ότι καμία από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δεν χρειάζεται να αφαιρεθεί. Συμπερασματικά το Teachers Satisfaction Inventory αποτελεί ένα σαφή και σύντομο ερωτηματολόγιο και είναι ιδανικό για την μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών (Γουσοπούλου, 2021).

4.3. Διαδικασία μέτρησης

Η χορήγηση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο 2025 και τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε έντυπη μορφή, μετά από επίσκεψη της ερευνήτριας στο χώρο των σχολείων, σε συγκεκριμένη ημερομηνία και ώρα κατόπιν συνεννόησης με τους διευθυντές/-ντριες των σχολείων. Οι συμμετέχοντες αφότου παρέλαβαν και διάβασαν το έντυπο ενημέρωσης για το σκοπό της έρευνας, συμπλήρωσαν προσεκτικά το ερωτηματολόγιο. Μάλιστα δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση από την ερευνήτρια στο γεγονός ότι η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική, δηλαδή ότι οποιαδήποτε στιγμή και αν το επιθυμήσουν, θα μπορούν να σταματήσουν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Ακόμα τονίστηκε ότι τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για επιστημονικούς σκοπούς, διαβεβαιώνοντάς τους για την

εμπιστευτικότητα των προσωπικών στοιχείων και των απαντήσεών τους και παροτρύνοντας τους να απαντήσουν με απόλυτη ειλικρίνεια. Σε όλη τη διάρκεια συλλογής των δεδομένων η ερευνήτρια ήταν παρούσα, δίνοντας προφορικές διευκρινίσεις όπου χρειαζόταν, προκειμένου να γίνει ορθή καταγραφή των απαντήσεων. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπέρβαινε τα 10 λεπτά της ώρας.

4.4. Στατιστική Ανάλυση

Για την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικών εφαρμογών IBM SPSS Statistics 29.0. Σε όλες τις αναλύσεις το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο $p < .05$. Η κανονικότητα ελέγχθηκε με το τεστ Kolmogorov-Smirnov. Η περιγραφή των ποιοτικών δεδομένων έγινε με χρήση της απόλυτης (n) και της σχετικής συχνότητας (%). Για τα ποσοτικά δεδομένα, αυτά που πληρούν την υπόθεση της κανονικότητας, η περιγραφή τους έγινε με μέσο όρο (M.O.) και τυπική απόκλιση (T.A.), καθώς και με διάμεσο (Δ) και ενδοτεταρτημοριακό εύρος. Αναλυτικά ως προς τις στατιστικές μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν, για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων αξιοποιήθηκε ο συντελεστής εσωτερικής συνοχής Cronbach's alpha.

Η ανάλυση συσχέτισης Pearson (Pearson's r) διερεύνησε τη σχέση μεταξύ της συνολικής ενσυναίσθησης και των υποκλιμάκων της επαγγελματικής ικανοποίησης. Παράλληλα, για τη διερεύνηση των διαφορών μεταξύ δημογραφικών χαρακτηριστικών, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t-test και ελέγχθηκε η υπόθεση ίσων διακυμάνσεων (Levene's test). Τέλος, για τη διερεύνηση των στατιστικών διαφορών μεταξύ των μεταβλητών με πάνω από δύο επίπεδα, χρησιμοποιήθηκε η παραμετρική ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με τις αντίστοιχες post-hoc αναλύσεις Tukey HSD για να επιβεβαιωθεί η απουσία σημαντικών διαφορών μεταξύ των ζευγών ομάδων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας. Συνολικά συμμετείχαν 50 εκπαιδευτικοί. Η πλειοψηφία του δείγματος ήταν γυναίκες (72%, $n = 36$), ενώ οι άνδρες αποτελούσαν το 28% ($n = 14$). Όσον αφορά την ηλικία, η μεγαλύτερη ομάδα ήταν αυτή των 41-50 ετών (46%, $n = 23$), ακολουθούμενη από την ομάδα 31-40 ετών (32%, $n = 16$). Το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων ήταν κυρίως μεταπτυχιακό (68%, $n = 34$), με ένα μικρότερο ποσοστό να κατέχει βασικό πτυχίο (28%, $n = 14$) ή διδακτορικό (4%, $n = 2$). Τα έτη προϋπηρεσίας κατανέμονταν ομοιόμορφα στις κατηγορίες 4-8 έτη (34%, $n = 17$) και 9-13 έτη (34%, $n = 17$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εργαζόταν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (60%, $n = 30$) και ήταν μόνιμοι (64%, $n = 32$).

Πίνακας 1: Δημογραφικά Χαρακτηριστικά του Δείγματος (N=50)

Μεταβλητή	Κατηγορία	Συχνότητα (n)	Ποσοστό (%)
Φύλο	Γυναίκα	36	72
	Άντρας	14	28
Ηλικία	έως 30	3	6
	31-40	16	32
	41-50	23	46
	51-60	6	12
	61 και πάνω	2	4
Επίπεδο Σπουδών	Βασικό Πτυχίο	14	28
	Μεταπτυχιακό	34	68
	Διδακτορικό	2	4
Έτη Προϋπηρεσίας	4-8	17	34
	9-13	17	34
	14-18	9	18
	19-23	4	8
	24 και πάνω	3	6
Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Πρωτοβάθμια	20	40
	Δευτεροβάθμια	30	60

Σχέση Εργασίας	Μόνιμος	32	64
	Αναπληρωτής	18	36

5. 2.Ανάλυση Αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha)

Η εσωτερική συνοχή των κλιμάκων μετρήθηκε με τον δείκτη Cronbach's Alpha. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Δείκτες Cronbach's Alpha για τις Κλίμακες Ενσυναίσθησης και Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Κλίμακα / Υποκλίμακα	Cronbach's Alpha
Συνολική Ενσυναίσθηση (Total_TEQ)	0.542
Συνολική Επαγγελματική Ικανοποίηση	0.840
Υποκλίμακα: Διευθυντής	0.872
Υποκλίμακα: Συνάδελφοι	0.822
Υποκλίμακα: Φύση Εργασίας	0.576
Υποκλίμακα: Μαθητές	0.695
Υποκλίμακα: Συνθήκες Εργασίας	0.851

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, η κλίμακα της συνολικής ενσυναίσθησης (Total_TEQ) εμφάνισε χαμηλή εσωτερική συνοχή ($\alpha = 0.542$), υποδηλώνοντας ότι τα στοιχεία της κλίμακας ενδέχεται να μην μετρούν με συνέπεια την ίδια υποκείμενη διάσταση. Παρόμοια, η υποκλίμακα της επαγγελματικής ικανοποίησης που αφορά τη Φύση Εργασίας παρουσίασε επίσης χαμηλή αξιοπιστία ($\alpha = 0.576$). Αντίθετα, η συνολική κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης ($\alpha = 0.840$) και οι υποκλίμακές της που αφορούν τον Διευθυντή ($\alpha = 0.872$), τους Συνάδελφους ($\alpha = 0.822$) και τις Συνθήκες Εργασίας ($\alpha = 0.851$) εμφάνισαν πολύ καλή έως εξαιρετική εσωτερική συνοχή. Η υποκλίμακα Μαθητές είχε οριακά αποδεκτή αξιοπιστία ($\alpha = 0.695$).

5.3. Περιγραφική Στατιστική (Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις)

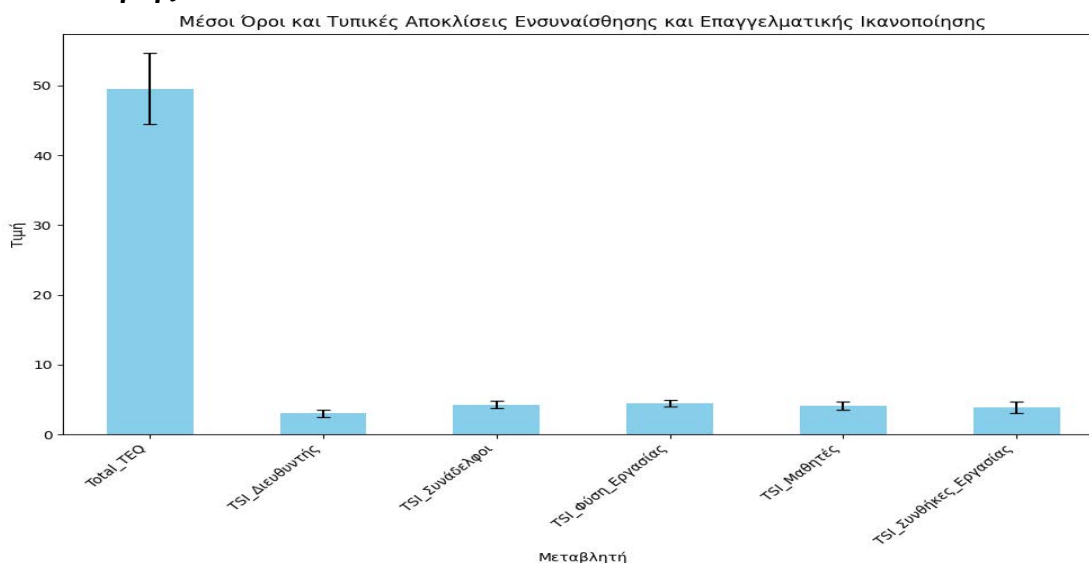
Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τη συνολική ενσυναίσθηση και τις υποκλίμακες της επαγγελματικής ικανοποίησης παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3: Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις για την Ενσυναίσθηση και τις Υποκλίμακες Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Μεταβλητή	Μέσος Όρος (M)	Τυπική Απόκλιση (SD)
Συνολική Ενσυναίσθηση (Total_TEQ)	49.54	5.10
Ικανοποίηση από Διευθυντή	3.04	0.53
Ικανοποίηση από Συνάδελφους	4.27	0.55
Ικανοποίηση από Φύση Εργασίας	4.48	0.44
Ικανοποίηση από Μαθητές	4.12	0.57
Ικανοποίηση από Συνθήκες Εργασίας	3.93	0.80

Από τον Πίνακα 3, παρατηρείται ότι ο μέσος όρος της συνολικής ενσυναίσθησης ήταν 49.54 (SD = 5.10). Όσον αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη Φύση Εργασίας (M = 4.48, SD = 0.44) και τους Συνάδελφους (M = 4.27, SD = 0.55), μέτρια ικανοποίηση από τους Μαθητές (M = 4.12, SD = 0.57) και τις Συνθήκες Εργασίας (M = 3.93, SD = 0.80), ενώ τα χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης καταγράφηκαν στην υποκλίμακα Διευθυντής (M = 3.04, SD = 0.53). Η οπτική αναπαράσταση των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων παρουσιάζεται στο Σχήμα 1.

Σχήμα 1: Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις Ενσυναίσθησης και Επαγγελματικής Ικανοποίησης



5.4. Συσχέτιση Pearson (Pearson's r)

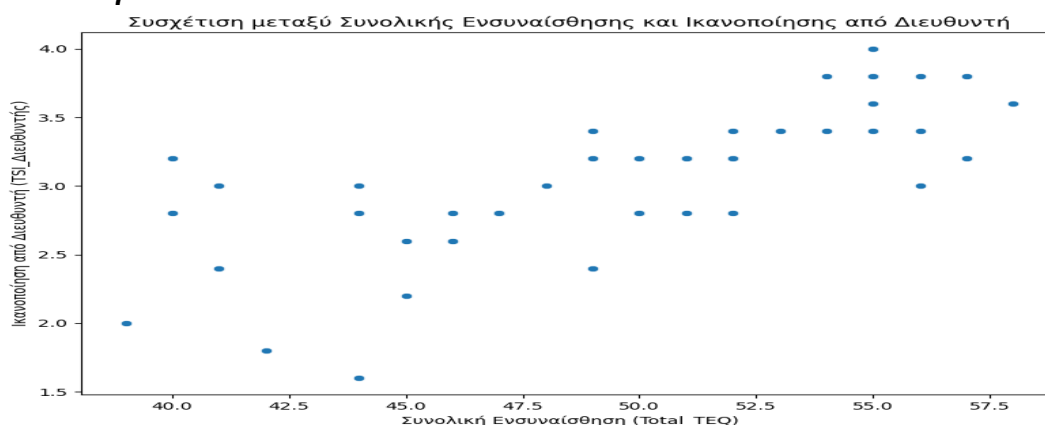
Η ανάλυση συσχέτισης Pearson διερεύνησε τη σχέση μεταξύ της συνολικής ενσυναίσθησης και των υποκλιμάκων της επαγγελματικής ικανοποίησης (TSI_Διευθυντής, TSI_Συνάδελφοι, TSI_Φύση Εργασίας, TSI_Μαθητές, TSI_Συνθήκες Εργασίας). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4: Συσχετίσεις Pearson μεταξύ Συνολικής Ενσυναίσθησης και Υποκλιμάκων Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Μεταβλητή	Pearson's r p-value	
Ικανοποίηση από Διευθυντή	0.748	< 0.001
Ικανοποίηση από Συνάδελφους	-0.214	0.135
Ικανοποίηση από Φύση Εργασίας	0.015	0.918
Ικανοποίηση από Μαθητές	-0.101	0.487
Ικανοποίηση από Συνθήκες Εργασίας	0.060	0.681

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, βρέθηκε μια ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συνολικής ενσυναίσθησης και της ικανοποίησης από τον Διευθυντή, $r = 0.748$, $p < 0.001$. Αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης τείνουν να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τον διευθυντή τους. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της συνολικής ενσυναίσθησης και των υπολοίπων υποκλιμάκων της επαγγελματικής ικανοποίησης (Συνάδελφοι, Φύση Εργασίας, Μαθητές, Συνθήκες Εργασίας), με όλες τις τιμές p να είναι μεγαλύτερες του 0.05. Η σχέση μεταξύ της συνολικής ενσυναίσθησης και της ικανοποίησης από τον Διευθυντή απεικονίζεται στο Σχήμα 2.

Σχήμα 2: Συσχέτιση μεταξύ συνολικής ενσυναίσθησης και Ικανοποίησης από Διευθυντή



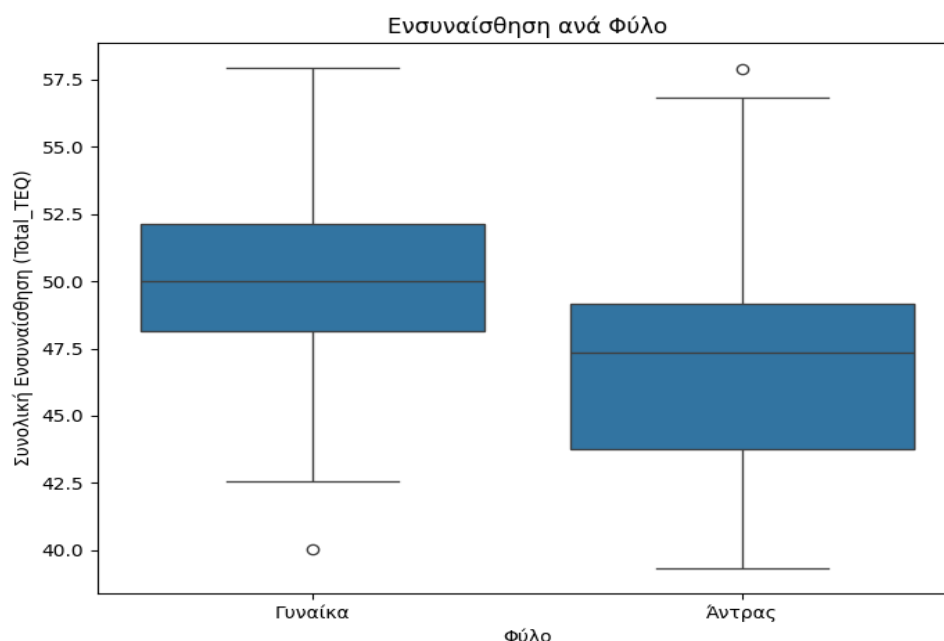
5.5. Σύγκριση Μέσων Όρων

Διερευνήθηκαν οι διαφορές στα επίπεδα ενσυναίσθησης με βάση διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά, χρησιμοποιώντας t-tests για δύο ανεξάρτητα δείγματα και One-way ANOVA για τρεις ή περισσότερες ομάδες.

5.5.1. Φύλο και Ενσυναίσθηση

Διεξήχθη ένα t-test ανεξάρτητων δειγμάτων για να εξεταστούν οι διαφορές στη συνολική ενσυναίσθηση μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά, $t(24.63) = -2.33$, $p = 0.028$. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ($M = 50.53$) εμφάνισαν υψηλότερο μέσο όρο ενσυναίσθησης σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς ($M = 47.00$). Η κατανομή της ενσυναίσθησης ανά φύλο παρουσιάζεται στο Σχήμα 3.

Σχήμα 3: Ενσυναίσθηση ανά Φύλο

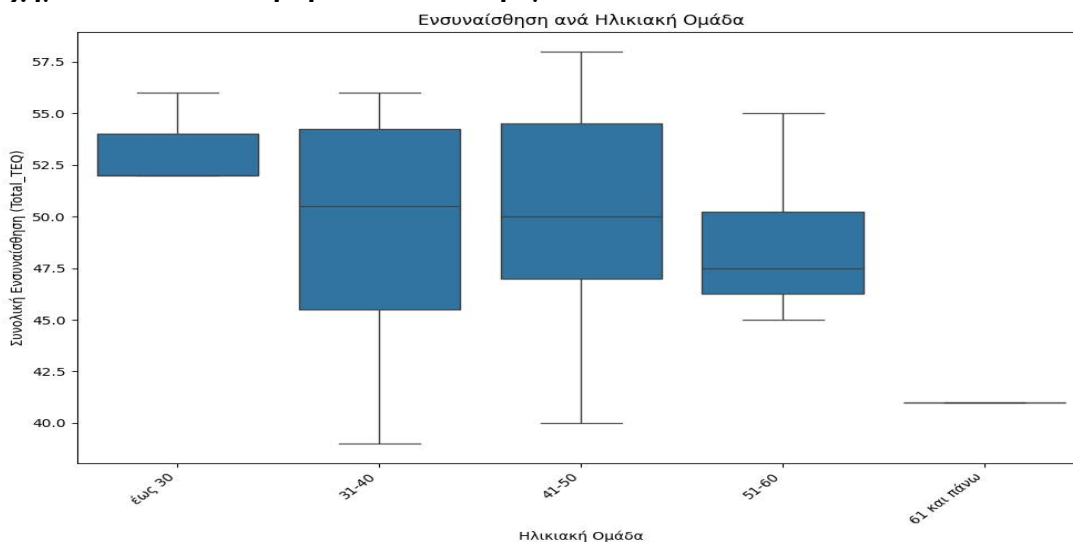


5.5.2. Ηλικία και Ενσυναίσθηση

Πραγματοποιήθηκε One-way ANOVA για να εξεταστούν οι διαφορές στη συνολική ενσυναίσθηση μεταξύ των διαφορετικών ηλικιακών ομάδων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα ενσυναίσθησης μεταξύ των ηλικιακών ομάδων, $F(4, 45) = 2.12$, $p = 0.094$. Παρόλο που η ANOVA δεν ήταν στατιστικά σημαντική, πραγματοποιήθηκαν post-hoc αναλύσεις Tukey HSD για να επιβεβαιωθεί η απουσία σημαντικών διαφορών μεταξύ των ζευγών ομάδων. Οι αναλύσεις Tukey HSD δεν

αποκάλυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ οποιουδήποτε ζεύγους ηλικιακών ομάδων (όλες οι τιμές $p > 0.05$), επιβεβαιώνοντας ότι η ηλικία δεν επηρεάζει σημαντικά την ενσυναίσθηση στο συγκεκριμένο δείγμα. Η κατανομή της ενσυναίσθησης ανά ηλικιακή ομάδα παρουσιάζεται στο Σχήμα 4.

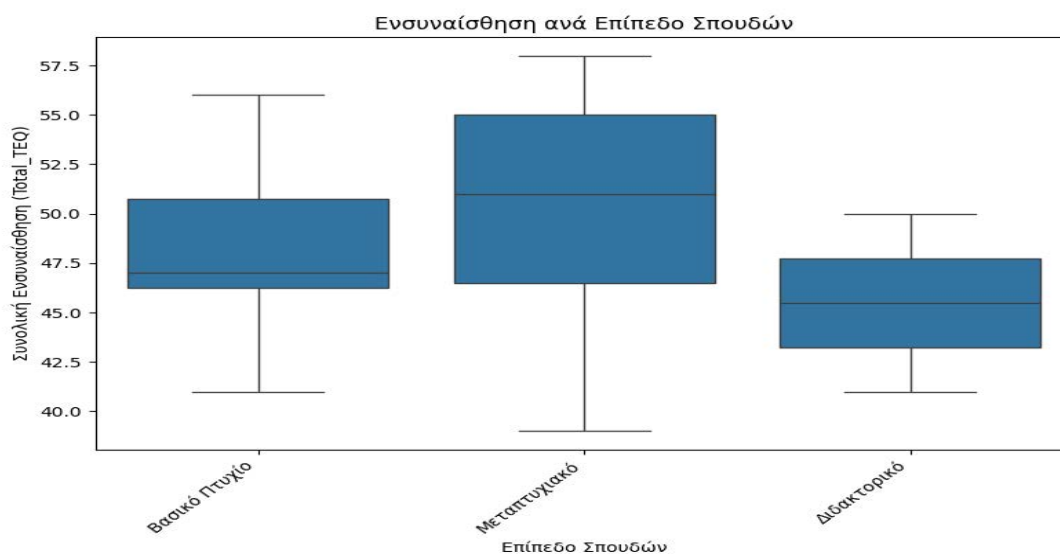
Σχήμα 4: Ενσυναίσθηση ανά Ηλικιακή ομάδα



5.5.3. Επίπεδο Σπουδών και Ενσυναίσθηση

Διεξήχθη One-way ANOVA για να εξεταστούν οι διαφορές στη συνολική ενσυναίσθηση μεταξύ των εκπαιδευτικών με διαφορετικό επίπεδο σπουδών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα ενσυναίσθησης μεταξύ των ομάδων, $F(2, 47) = 1.45$, $p = 0.246$. Παρόλο που η ANOVA δεν ήταν στατιστικά σημαντική, πραγματοποιήθηκαν post-hoc αναλύσεις Tukey HSD για να επιβεβαιωθεί η απουσία σημαντικών διαφορών μεταξύ των ζευγών ομάδων. Οι αναλύσεις Tukey HSD δεν αποκάλυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ οποιουδήποτε ζεύγους ομάδων επιπέδου σπουδών (όλες οι τιμές $p > 0.05$), επιβεβαιώνοντας ότι το επίπεδο σπουδών δεν σχετίζεται σημαντικά με την ενσυναίσθηση στο δείγμα. Η κατανομή της ενσυναίσθησης ανά επίπεδο σπουδών παρουσιάζεται στο Σχήμα 5.

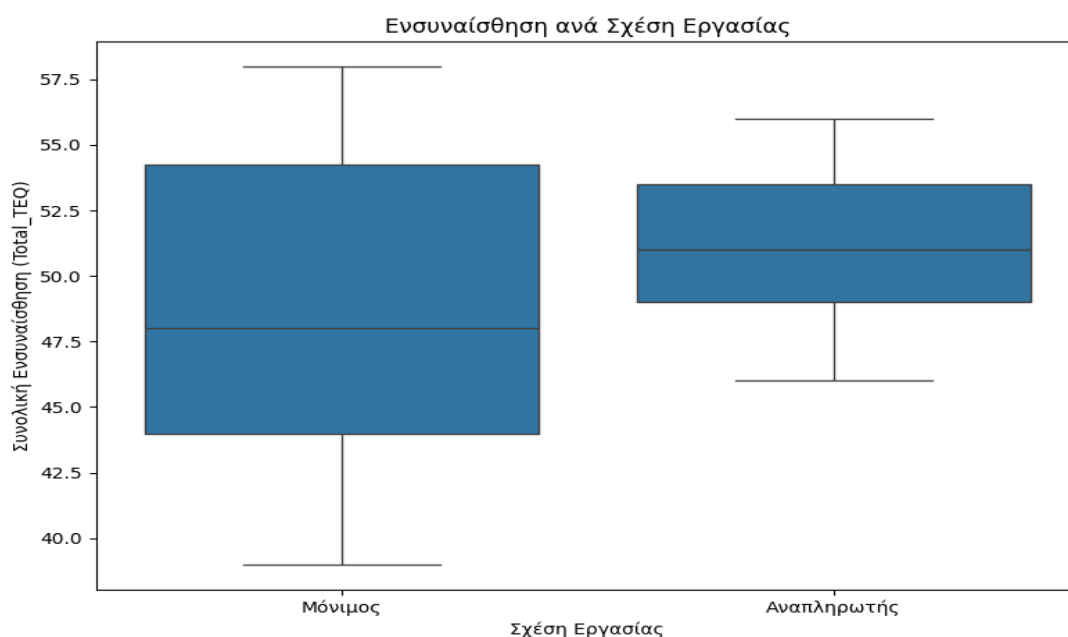
Σχήμα 5: Ενσυναίσθηση ανά επίπεδο σπουδών



5.5.4. Σχέση Εργασίας και Ενσυναίσθηση

Διεξήχθη ένα t-test ανεξάρτητων δειγμάτων για να εξεταστούν οι διαφορές στη συνολική ενσυναίσθηση μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά, $t(47.87) = -1.81$, $p = 0.077$. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ($M = 51.00$) εμφάνισαν ελαφρώς υψηλότερο μέσο όρο ενσυναίσθησης σε σύγκριση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς ($M = 48.72$), αλλά η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Η κατανομή της ενσυναίσθησης ανά σχέση εργασίας παρουσιάζεται στο Σχήμα 6.

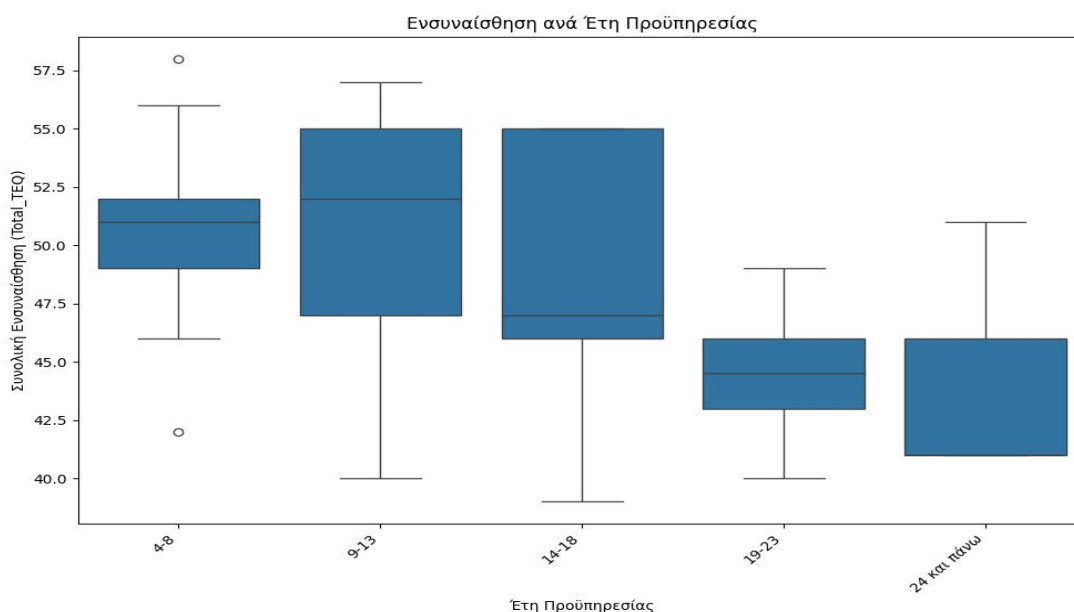
Σχήμα 6: Ενσυναίσθηση ανά Σχέση εργασίας



5.5.5. Συνολικά Έτη Προϋπηρεσίας και Ενσυναίσθηση

Πραγματοποιήθηκε One-way ANOVA για να εξεταστούν οι διαφορές στη συνολική ενσυναίσθηση μεταξύ των εκπαιδευτικών με διαφορετικά έτη προϋπηρεσίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα ενσυναίσθησης μεταξύ των ομάδων, $F(4, 45) = 2.45$, $p = 0.060$. Παρόλο που η ANOVA δεν ήταν στατιστικά σημαντική, πραγματοποιήθηκαν post-hoc αναλύσεις Tukey HSD για να επιβεβαιωθεί η απουσία σημαντικών διαφορών μεταξύ των ζευγών ομάδων. Οι αναλύσεις Tukey HSD δεν αποκάλυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ οποιουδήποτε ζεύγους ομάδων ετών προϋπηρεσίας (όλες οι τιμές $p > 0.05$), επιβεβαιώνοντας ότι τα έτη προϋπηρεσίας δεν επηρεάζουν σημαντικά την ενσυναίσθηση στο δείγμα. Η κατανομή της ενσυναίσθησης ανά έτη προϋπηρεσίας παρουσιάζεται στο Σχήμα 7.

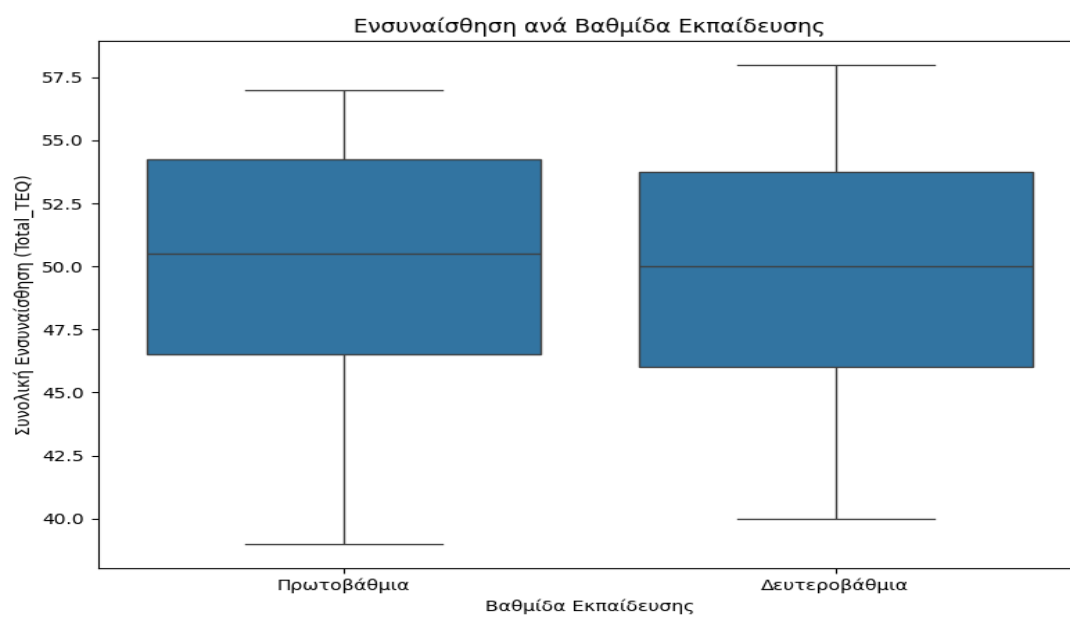
Σχήμα 7: Ενσυναίσθηση ανά έτη προϋπηρεσίας



5.5.6. Βαθμίδα Εκπαίδευσης και Ενσυναίσθηση

Διεξήχθη ένα t-test ανεξάρτητων δειγμάτων για να εξεταστούν οι διαφορές στη συνολική ενσυναίσθηση μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά, $t(38.47) = -0.01$, $p = 0.991$. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ($M = 49.55$) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ($M = 49.53$) εμφάνισαν σχεδόν πανομοιότυπους μέσους όρους ενσυναίσθησης. Η κατανομή της ενσυναίσθησης ανά βαθμίδα εκπαίδευσης παρουσιάζεται στο Σχήμα 8.

Σχήμα 8: Ενσυναίσθηση ανά Βαθμίδα εκπαίδευσης



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τα επίπεδα ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που εργαζόταν σε ειδικά σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπλέον, διερευνήθηκε κατά πόσο τα επίπεδα ενσυναίσθησης διαφοροποιούνται τόσο με τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά – φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, έτη προϋπηρεσίας, σχέση εργασίας και βαθμίδα εκπαίδευσης - των εκπαιδευτικών, όσο και με τα επίπεδα της επαγγελματικής τους ικανοποίησης.

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο «The Toronto Empathy Questionnaire (TEQ)» (Spreng et al., 2009) για την αξιολόγηση της συνολικής ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων, όπου η βαθμολογία υπολογίζεται από το άθροισμα των απαντήσεων από 0 έως 64. Γενικά,, υψηλές τιμές δηλώνουν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ο μέσος όρος της συνολικής ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών ήταν υψηλός ($M = 49.54$).

Αναφορικά με τις διαφορές στα επίπεδα ενσυναίσθησης και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε στατικά σημαντική διαφορά στη συνολική ενσυναίσθηση μεταξύ ανδρών και γυναικών. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφάνισαν υψηλότερο μέσο όρο ενσυναίσθησης ($M = 50.53$), σε σύγκριση με τους άντρες εκπαιδευτικούς ($M = 47.00$). Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα έρχεται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες, οι οποίες ανέφεραν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται πιο συναισθηματικά σε καταστάσεις και έχουν μεγαλύτερα επίπεδα προσωπικής ανησυχίας σε σύγκριση με τους άντρες (Villadangos et al., 2016; Antinjene & Lekaviciene, 2015; Villena-Martinez et al., 2024; Platsidou & Agaliotis, 2017). Αξίζει να αναφερθεί ότι το συγκεκριμένο αποτέλεσμα δικαιολογείται, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος στην έρευνά μας ήταν γυναίκες (72%) και οι γυναίκες δείχνουν ευκολότερα τη στοργή και το ενδιαφέρον στους άλλους σύμφωνα με τις στερεότυπες ως προς το φύλο αντιλήψεις (Rueckert, 2011).

Όσον αφορά τις διαφορές στα επίπεδα ενσυναίσθησης και τις διάφορες ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ οποιουδήποτε ζεύγους ηλικιακών ομάδων, επιβεβαιώνοντας ότι η ηλικία δεν επηρεάζει σημαντικά την ενσυναίσθηση στο συγκεκριμένο δείγμα. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες, οι οποίες υποστηρίζουν ότι τα επίπεδα ενσυναίσθησης παραμένουν σταθερά στις διάφορες ηλικιακές περιόδους του ανθρώπου (Beadle & de la Vega, 2019; Ceylan et al., 2011; Platsidou & Agaliotis,

2017).

Αναφορικά με τα επίπεδα ενσυναίσθησης και το επίπεδο σπουδών, τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ οποιουδήποτε ζεύγους ομάδων επιπέδου σπουδών (βασικό πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό), στοιχείο το οποίο έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες, οι οποίες αναφέρουν ότι η ενσυναίσθηση αναπτύσσεται ταυτόχρονα με το επίπεδο εκπαίδευσης (Schieman & Van Gundy, 2000; Jami, Mansouri & Thoma, 2018).

Σχετικά με τα επίπεδα ενσυναίσθησης και τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών (μόνιμοι και αναπληρωτές), παρόλο που οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί εμφάνισαν ελαφρώς υψηλότερο μέσο όρο ενσυναίσθησης ($M = 51.00$) σε σύγκριση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς ($M = 48.72$), ωστόσο η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Το αποτέλεσμα συμφωνεί με πρόσφατη έρευνα, η οποία δεν διαπίστωσε διαφορές στα επίπεδα ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών ανάλογα με το καθεστώς εργασίας (Villena Martinez et al., 2024).

Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα ενσυναίσθησης μεταξύ των ομάδων, στοιχείο το οποίο συμφωνεί με προηγούμενη έρευνα (Platsidou & Agaliotis, 2017), που αναφέρει ότι η ενσυναίσθηση δεν φαίνεται να επηρεάζεται από τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Το αποτέλεσμα αυτό της έρευνάς μας έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες που αναφέρουν ότι πεπειραμένοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθητικής ανησυχίας, ενώ εκπαιδευτικοί με λιγότερη εμπειρία χαρακτηρίζονται από προσωπική δυσφορία (Villena-Martinez et al., 2024; Ratka, 2018).

Τέλος, όσον αφορά τη βαθμίδα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα ενσυναίσθησης μεταξύ των δύο βαθμίδων. Τόσο οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ($M = 49.55$), όσο και οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ($M = 49.53$), εμφάνισαν σχεδόν πανομοιότυπους μέσους όρους ενσυναίσθησης. Το αποτέλεσμα έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενη έρευνα που αναφέρει ότι όσο αυξάνεται η βαθμίδα εκπαίδευσης (προσχολική, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια), τόσο μειώνονται τα επίπεδα ενσυναίσθησης (Μαζοκοπάκη, 2021).

Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε επίσης, το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών «Teachers Satisfaction Inventory (TSI)» (Γκόλια & Κουστέλιος, 2014), το οποίο αποτελείται από πέντε διαστάσεις της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Αυτές κατά σειρά εμφάνισης είναι, η σχέση με τον διευθυντή τους, η σχέση με τους συναδέλφους τους, η φύση του

επαγγέλματός τους, η συνεργασία με τους μαθητές τους και οι συνθήκες εργασίας. Η τελική βαθμολογία υπολογίζεται από το άθροισμά τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη 'Φύση Εργασίας' ($M = 4.48$) και τους 'Συναδέλφους' ($M = 4.27$), μέτρια ικανοποίηση από τους 'Μαθητές' ($M = 4.12$) και τις 'Συνθήκες εργασίας' ($M = 3.93$), ενώ τα χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης καταγράφηκαν στην υποκλίμακα 'Διευθυντής' ($M = 3.04$).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, βρέθηκε μια ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συχέτιση μεταξύ της συνολικής ενσυναίσθησης και της ικανοποίησης από το 'Διευθυντή' ($p < .001$). Αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης, τείνουν να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από το διευθυντή τους. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με προηγούμενη έρευνα, η οποία αναφέρει ότι η αίσθηση υποστήριξης από τους διευθυντές, είναι βασικός παράγοντας ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Tschannen-Moran & Gareis, 2004). Οι διευθυντές που εκτιμούν και δείχνουν ενδιαφέρον προς τις ανάγκες και τα προβλήματα των εκπαιδευτικών, προωθούν ένα ευχάριστο κλίμα στον εργασιακό χώρο και ενισχύουν το ηθικό των εργαζομένων, μειώνοντας ταυτόχρονα το εργασιακό άγχος. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων, αισθάνονται πιο αυτόνομοι και ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Pearson & Moomaw, 2005).

Ωστόσο, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της συνολικής ενσυναίσθησης και των υπόλοιπων υποκλιμάκων της επαγγελματικής ικανοποίησης (Συνάδελφοι, Φύση Εργασίας, Μαθητές, Συνθήκες Εργασίας). Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίφαση με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών που ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν πολύ ικανοποιημένοι από τη φύση της εργασίας, από τη σχέση με τους μαθητές και από τη σχέση με τους συναδέλφους τους, ενώ εμφάνιζαν μέτρια ικανοποίηση από τη σχέση με τον διευθυντή τους και από τις συνθήκες εργασίας (Koustelios, 2001; Koustelios & Tsigilis, 2005; Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009; Κάντας, 1998; Grayson & Alvarez, 2007; Αντωνιάδη, 2013; Liu & Ramsey, 2008). Τα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης που καταγράφηκαν στην παρούσα έρευνα, αλλά δεν ήταν στατιστικά σημαντικά, αφορούσαν τη 'Φύση Εργασίας' και τους 'Συναδέλφους', κάτι που συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες που αναφέρουν ότι η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο και η ανάπτυξη εμπιστοσύνης με τους συναδέλφους, συμβάλλουν καθοριστικά στην ικανοποίηση, καθώς και στην αίσθηση ευημερίας των εκπαιδευτικών (Skinner, Leavy & Rothi, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ευχαρίστηση από το επάγγελμά τους, έχουν μειωμένο άγχος και είναι ικανοί στην επίλυση

προβλημάτων σχετικών με τη διδασκαλία (Wang & Hall, 2018; Aldridge & Fraser, 2016).

Στην έρευνά μας, οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν μέτρια ικανοποίηση από τις ‘Συνθήκες Εργασίας’, κάτι που πιθανώς να οφείλεται στην ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή που παρατηρείται στα περισσότερα ελληνικά δημόσια γενικά και ειδικά σχολεία, που επηρεάζουν αρνητικά την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών, καθιστούν δύσκολη τη διαδικασία της μάθησης και μειώνουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (OECD, 2020). Επίσης, μέτρια ικανοποίηση παρατηρήθηκε και από τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους ‘Μαθητές’ τους, κάτι που εξηγείται από τις σοβαρές μορφές αναπηρίας των μαθητών που φοιτούν στις συγκεκριμένες δομές ειδικής αγωγής, καθώς και την έλλειψη δεξιοτήτων συναισθηματικής αυτορρύθμισης (Koenen et al., 2019; Calandri et al., 2019). Η βιβλιογραφία δείχνει ότι η έλλειψη πόρων και συστημάτων υποστήριξης, επηρεάζει αρνητικά την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ειδικά σχολεία (Howard & Johnson, 2004; Peltzer et al., 2009; Castro & Martins, 2010).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η ενσυναίσθηση αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα στην επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, τόσο ως εργαλείο ενίσχυσης των παιδαγωγικών σχέσεων, όσο και ως παράγοντας που επηρεάζει άμεσα την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκρίνονται σε ποικίλα συναισθηματικά και επικοινωνιακά προφίλ μαθητών. Η ενσυναίσθηση τους βοηθά να δημιουργούν σχέσεις εμπιστοσύνης, να μειώνουν τις συγκρούσεις και να αυξάνουν τη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ότι κατανοούν και βοηθούν ουσιαστικά τους μαθητές τους, βιώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από το ρόλο τους. Η ενσυναίσθηση προάγει ένα θετικό παιδαγωγικό κλίμα, το οποίο βελτιώνει την αίσθηση επάρκειας και το νόημα της εργασίας (Parchomiuk, 2019). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική ενσυναίσθηση, διατρέχουν κίνδυνο συναισθηματικής εξουθένωσης, ειδικά αν δεν διαθέτουν δεξιότητες αυτορρύθμισης (Calandri et al., 2019), ή όταν δεν υπάρχει η κατάλληλη υποστήριξη ή επιμόρφωση, τότε η ενσυναίσθηση μπορεί να οδηγήσει σε συναισθηματικό φορτίο αντί για ενίσχυση. Σύμφωνα με τις ερευνητικές υποθέσεις της έρευνάς μας, μπορεί να εξάγει κανείς τα ακόλουθα συμπεράσματα:

1. Το επίπεδο ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ήταν υψηλό.
2. Υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο επίπεδο ενσυναίσθησης και στο φύλο των συμμετεχόντων, με τις γυναίκες να έχουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης (M.O.= 50.53) από ότι οι άντρες (M.O.= 47.00).
3. Δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του επιπέδου ενσυναίσθησης και των διαφόρων ηλικιακών ομάδων, των ετών προϋπηρεσίας, του επιπέδου σπουδών, της σχέσης εργασίας και της βαθμίδας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν οι συμμετέχοντες.
4. Διαπιστώθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της ενσυναίσθησης και της ικανοποίησης που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί από την διοίκηση των διευθυντών τους ($r = 0.748, p < 0.001$).

Η παρούσα εργασία ανέδειξε τη σημασία της ενσυναίσθησης και της επαγγελματικής ικανοποίησης στο εκπαιδευτικό προσωπικό των ειδικών σχολείων. Ωστόσο, παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Καταρχήν, το μικρό μέγεθος του δείγματος ($N=50$) μπορεί να περιορίσει τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων. Προτείνεται περαιτέρω έρευνα με μεγαλύτερα και πιο αντιπροσωπευτικά δείγματα, καθώς και με πιο προσεκτική εφαρμογή των στατιστικών μεθόδων, ιδίως όσον αφορά τις κατηγορικές μεταβλητές. Η χαμηλή εσωτερική συνοχή

της κλίμακας συνολικής ενσυναίσθησης (Total_TEQ) και της υποκλίμακας ‘Φύση Εργασίας’ της επαγγελματικής ικανοποίησης, αποτελεί σημαντικό περιορισμό και αυτό μπορεί να οδηγήσει σε ανακριβείς μετρήσεις, καθώς και να επηρεάσει την εγκυρότητα των συμπερασμάτων που βασίζονται σε αυτές τις κλίμακες. Προτείνεται η χρήση εναλλακτικών εργαλείων μέτρησης σε μελλοντικές μελέτες.

Επίσης, το δείγμα του πληθυσμού της έρευνας δεν αποτελείται από ίση κατανομή ως προς την ηλικία και το φύλο, γεγονός που αποτελεί έναν σημαντικό περιορισμό στην έρευνα, καθώς δυσκολεύει την απόδοση ασφαλών συμπερασμάτων για το γενικότερο πληθυσμό της Ελλάδας. Ένας ακόμη περιορισμός είναι ότι στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, με συνέπεια να χάνεται η αμεσότητα και το εύρος των πληροφοριών. Αυτό σημαίνει ότι είναι πιθανό να δόθηκαν απαντήσεις από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες δεν εκφράζουν τις πραγματικές τους απόψεις, αλλά το πως θα ήθελαν οι άλλοι να τους βλέπουν, ιδίως όσον αφορά την ενσυναίσθηση. Προτείνεται, σε μελλοντικές έρευνες για την ακριβή αξιολόγηση της ενσυναίσθησης, να συνδυαστούν και άλλες μέθοδοι όπως η συνέντευξη και η παρατήρηση.

Μία ακόμη πιθανή πρόταση για μελλοντική έρευνα, θα ήταν να εξετασθεί η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών από την οπτική των γονέων των μαθητών με αναπηρία, που φοιτούν σε δημόσια ειδικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, θα ήταν χρήσιμη η εφαρμογή προγραμμάτων επιμόρφωσης για τη βελτίωση της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και η αξιολόγηση της επίδρασής της στην ποιότητα της διδασκαλίας, πριν και μετά την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Albiero, P., Matricardi, G., Speltri, D. & Toso, D., (2009). The assessment of empathy in adolescence: A contribution to the Italian validation of the 'Basic Empathy Scale'. *Journal of adolescence*, 32(2), 393-408.
- Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19(2), 291-307.
- Alligood, M. (1992). Empathy, the importance of recognizing two types. *Journal of Psychosocial Nursing*, 30, 14-17.
- Antinienė, D., & Lekavičienė, R. (2015). Empathy and its factors: Empirical study. *Baltic Journal of Sport & Health Sciences*, 4(99), 8-15.
- Armstrong, M. (2003). *A Handbook of Human Resource Management Practice*. London: Kogan Page.
- Bachelor, A. (1988). How clients perceive therapist empathy: A content analysis of 'received' empathy. *Psychotherapy Theory Research & Practice*, 25 (2): 227-240.
- Baez S., Flichtentrei D., Prats M., Mastandueno R., García A. M., Cetkovich M., Ibáñez A. (2017). Men, women... who cares? A population-based study on sex differences and gender roles in empathy and moral cognition. *PLoS One*, 12(6), e0179336.
- Baron-Cohen, S. & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of autism and developmental disorders*, 34: 163-175.
- Barr, J. J. (2010). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies*, 37(3), 365-369.
- Beadle J.N. & de la Vega, C.E. (2019). Impact of Aging on Empathy: Review of Psychological and Neural Mechanisms Sec. Social Neuroscience Volume 10 *Frontiers in Psychiatry* <https://www.frontiersin.org/journals/psychiatry/articles/10.3389/fpsyt.2019.00331/full>
- Bennett, M. J. (2001). *The empathic healer: An endangered species*. San Diego, CA: Academic Press.
- Bouton, B. (2016). Empathy research and teacher preparation: Benefits and obstacles. *Southeastern Regional Association of Teacher Educators Journal*, 25(2), 16-25.
- Bozkurt, T. & Ozden, M.S. (2010). The relationship between empathetic classroom climate and students' success. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 231-234.
- Bratitsis, T. & Ziannas, P. (2015). From early childhood to special education: Interactive digital storytelling as a coaching approach for fostering social empathy. 6th International Conference on Software Development and Technologies for Enhancing Accessibility and Fighting Infoexclusion (DSAI 2015). Retrieved on 11 February, 2017 from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877050915031130>.
- Brief, A. P. (1998). *Attitudes in and around organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681-712.

- Cabedo-Peris, J., Martí-Vilar, M., Merino-Soto, C. & Ortiz-Morán, M. (2021). Basic Empathy Scale: A Systematic Review and Reliability Generalization Meta-Analysis. *Healthcare*, 10, 29.
- Calandri, E., Graziano, F., Bonino, S. & Cattellino, E. (2019). Empathy and support for inclusion in teachers: The mediating role of emotional self-efficacy and the moderating role of gender. *International Journal of Inclusive Education*, 25(13), 1505-1519.
- Carre, A., Stefaniak, N., D'Ambrosio, F., Bensalah, L. & Besche, C. (2013). The Basic Empathy Scale in Adults (BES-A): Factor Structure of a Revised Form. *American Psychological Association*, 25(3), 679– 691.
- Castro, M.L. & Martins, N. (2010). The Relationship between Organisational Climate and Employee Satisfaction in a South African Information and Technology Organization. *SA Journal of Industrial Psychology*, 36, 1-9.
- Ceylan, R. (2009). An examination of the relationship between teachers' professional selfesteem and empathic skills. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 37 (5), 679-682.
- Ceylan, R., Bıçakçı, M., Aral, N., & Gürsoy, F. (2011). A study on the empathic skills of preschool teachers. *International Journal of Academic Research*, 3(1), 301-305.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218.
- Cobb, B. (2004). "Assessing Job Satisfaction and Emotional Intelligence in Public School Teachers" (2004). *Masters Theses & Specialist Projects*. Paper 1103. <https://digitalcommons.wku.edu/theses/1103>.
- Cooper, B. (2004). Empathy, Interaction and Caring: Teachers' Roles in a Constrained Environment. *Pastoral Care in Education*, 22, 12–21.
- Cooper, B. (2011). Empathy in education: Engagement, values and achievement. Continuum.
- Cunico L, Sartori R, Marognolli O. & Meneghini M A. (2012). Developing Empathy in Nursing Students: A cohort longitudinal study. *Journal of Clinical Nursing*, 21:2016-2025.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Madison, WI: Westview Press.
- Davis, M. H. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. Boulder, CO: Westview Press.
- Dawis, R. & Lofquist, L. (1984). *A Psychological Theory of Work Adjustment*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423–443.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71–100.
- Den Hartog, D. N., de Hoogh, A. H. B., & Keegan, A. E. (2007). The interactive effects of belongingness and charisma on helping and compliance. *Journal of Applied Psychology*, 92, 1131-1139.
- Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379–396.
- Eisenberg, N. (1982). The development of reasoning regarding prosocial behavior. Στο N.Eisenberg (Επιμ.), *The development of prosocial behavior. A volume in developmental psychology* (219-249). New York: Academic Press.

- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (2009). Empathy and education. In J. Decety, & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 85-98). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Figley, C. R. (2002). Compassion fatigue: Psychotherapists' chronic lack of self care. *Journal of Clinical Psychology*, 58(11), 1433-1441.
- Gallese, V. (2003). The roots of empathy: the shared manifold hypothesis and the neural basis of intersubjectivity. *Psychopathology*, 36(4), 171-80.
- Gerstein, L. H., et al. (2011). Empathy and emotional understanding: The key to supporting students with disabilities. *Journal of Special Education Leadership*, 24(2), 80-91.
- Gladstein, G. (1983). Understanding empathy: Integrating counseling, developmental, and social psychology perspectives. *Journal of Counseling Psychology*, 30 (4), 467-482.
- Goleman, D. (1997). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (2011). Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας. Αθήνα: Πεδίο.
- Goroshit, M., & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy? *Teachers and Teaching*, 22(7), 805-818.
- Gottman, J. (2011). Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη - Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς. Αθήνα: Πεδίο.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and teacher education*, 24(5), 1349-1363.
- Hackman, J.R. & Oldham, G.R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159-170.
- Harden, R.M. & Crosby, J.R. (2000). The Good Teacher Is More than a Lecturer: The Twelve Roles of the Teacher. *AMEE Education Guide*, 20, 3-17.
- Harrell, A. & Stahl, M. (1984). McClelland's trichotomy of needs theory and the job satisfaction and work performance of CPA firm professionals. *Accounting, Organizations and Society*, Vol 9, (No. 3-4), 241-252.
- Hein, G. (2014). Empathy and resilience in a connected world. Στο M. Kent, M. C. Davis, & J. W. Reich (Επιμ.), *The resilience handbook: Approaches to stress and trauma*, 144-155. New York: Routledge.
- Helson, R., Jones, C., & Kwan, V. S. (2002). Personality change over 40 years of adulthood: Hierarchical linear modeling analyses of two longitudinal samples. *Journal of personality and social psychology*, 83(3), 752-766.
- Herzberg, F., (1959). *The Motivation to Work*, New York, John Wiley and Sons.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, K.D. and Ingram, T.N. (1992) Service Provider Job Satisfaction and Customer-Oriented Performance. *The Journal of Services Marketing*, 6, 68-78.
- Hogan, R. & Henley, N. (1970). A test of the empathy- effective communication hypothesis. *ERIC*, 84, 11-21.
- Hojat, M., Gonnella, J.S., Nasca, T.J., Mangione, S., Vergare, M., & Magee, M. (2002) Physician empathy: definition, components, measurement, and relationship to gender and specialty. *American Journal of Psychiatry*, 159(9), 1563-1569.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient Teachers: Resisting Stress and Burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399-420.
- Hoy, W.K., & Miskel C.G. (1996). *Educational administration: theory, research, and practice*. New York: McGraw-Hill.

- Huang, F. Q. (2004). Curriculum Reform in Contemporary China: Seven Goals and Six Strategies. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 101-115.
- Ikiz, F.E. (2009). Investigation of counselor empathy with respect to safe schools. Science Direct. <https://pdf.sciencedirectassets.com/277811/1-s2.0-S1877042809X00029/1-s2.0>
- Jaber, L. Z., Southerland, S., & Dake, F. (2018). Cultivating epistemic empathy in preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 72, 13-23.
- Jami, P.Y., & Mansouri, B. & Thoma, S.J. (2018) Age, gender, and educational level predict emotional but not cognitive empathy in farsi-speaking Iranians. *Current Psychology*, 40, 534–544.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Joliffe, D., Farrington, D. P., (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of adolescence*, 29(4), 589-611.
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affects at work. *Personality Individual Differences*, 44(3), 712-722.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.
- Koenen, A.-K., Vervoort, E., Verschuere, K. & Spilt, J.L. (2019). Teacher-student relationships in special education: The value of the Teacher Relationship Interview. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(7), 835-848.
- Kourmoussi, N., Amanaki, E., Tzavara, C., Merakou, K., Barbouni, A., & Koutras, V. (2017). The Toronto Empathy Questionnaire: Reliability and Validity in a Nationwide Sample of Greek Teachers. *Social Sciences*, 6(2), 62.
- Koustelios, A. & Kousteliou, I. (2001). Relations among measures of job satisfaction, role conflict and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 82, 131-136.
- Koustelios, A. (2001). Burnout among greek sport centre employees. *Sport Management Review*, 4(2), 161-163.
- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11(2), 189-203.
- Kumar, A. (2016). Emotional Intelligence Dimensions, Job Satisfaction and Primary School Teachers. *IRA-International Journal of Education & Multidisciplinary Studies*, 5(1), 8-15.
- Liu, X. S., & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the teacher follow-up survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and teacher Education*, 24(5), 1173-1184.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1343). Chicago, IL: Rand McNally.
- Macaskill, A., Maltby, J., & Day, L. (2002). Forgiveness of self and others and emotional empathy. *The Journal of social psychology*, 142(5), 663-665.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Maslow, A. H. (1943). «A theory of human motivation», *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- McDonald, N. M., & Messinger, D. S. (2011). The Development of Empathy: How, When, and Why. Free Will, Emotions, and Moral Actions: *Philosophy and Neuroscience in Dialogue*, 23, 333-359.

- Mehrabian, A. & Epstein, N.B. (2006). A Measure of Emotional Empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525 – 543.
- Meyers, S., Rowell, K., Wells, M., & Smith, B.C. (2019). Teacher empathy: a model of empathy for teaching for student success. *College Teaching*, 3, 160-168.
- Montag, C., Gallinat, J., & Heinz, A. (2008). Theodor Lipps and the Concept of Empathy: 1851–1914. *American Journal of Psychiatry*, 165(10):1261.
- Mullins, J.L. (2005). Management and organizational behavior, Seventh Editions. England: Financial Times.
- Neumann, D.L., Chan, R.C.K., Boyle, G. J. & Wang, Yi. (2015). Measures of Empathy. *Measures of Personality and Social Psychological Constructs*, 257-289.
- OECD (2020). TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals. OECD Publishing.
- Pantouvakis, A. & Mpogiatzidis, P. (2013). The impact of internal service quality and learning organization on clinical leaders' job satisfaction in hospital care services. *Leadership Health Serv*, 26: 34-49.
- Parchomiuk, M. (2019). Teacher Empathy and Attitudes Towards Individuals with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1),56-69.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The Relationship Between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37–53.
- Peck, N. (2012). Preschool teachers' perspectives of empathy and parent-teacher partnership in early childhood education (Unpublished Doctoral Dissertation). Iowa State University, Ames.
- Peltzer, K., Shisana, O., Zuma, K., Van Wyk, B. & Zungu-Dirwayi, N. (2009). Job Stress, Job Satisfaction and Stress-Related Illnesses among South African Educators. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 25, 247-257.
- Phillips, L. H., MacLean, R. D., & Allen, R. (2002). Age and the understanding of emotions: Neuropsychological and sociocognitive perspectives. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 57(6), 526-530.
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2017). Does Empathy Predict Instructional Assignment-Related Stress? A Study in Special and General Education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(1), 57-75.
- Ramana, T. V. (2013). Emotional intelligence and teacher effectiveness: An analysis. *Voice of Research*, 2(2), 18-22.
- Ratka, A. (2018). Empathy and the Development of Affective Skills. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 82(10):71-92.
- Rice, R., McFarlin, D. & Bennett, D. (1989). Standards of comparison and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 74, 591-598.
- Robertson, K., & Engelhardt, P. (2019). Emotional intelligence and empathy in special education teachers: A review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(4), 401–415.
- Rochat, M.J. (2022). Sex and gender differences in the development of empathy. *Journal of neuroscience research*, 101, 718–729.
- Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.). *Psychology: A study of Science. Formulations of the Person and the Social Context*. Vol. 3, (pp. 184-256) New York: McGrawHill Co., Inc.

- Rollinson, D. (2009). Organisational behaviour and analysis: An integrated approach (4η εκδ.). Essex: Pearson Education Limited.
- Rueckert, L. (2011). Gender differences in empathy. *In Psychology of Empathy*. 221-234.
- Rueckert, L., & Naybar, N. (2008). Gender differences in empathy: The role of the right hemisphere. *Brain and Cognition*, 67(2), 162–167.
- Schieman, S., & Van Gundy, K. V. (2000). The personal and social links between age and self-reported empathy. *Social Psychology Quarterly*, 63(2), 152-174.
- Shan, M. H. (1998). Professional Commitment and Satisfaction among Teachers in Urban Middle Schools. *Journal of Educational Research*, 92, 67-73.
- Singer, T., Lamm, C., 2009. The social neuroscience of empathy. *Ann. N. Y. Acad. Sci*, 1156, 81-96.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20(1), 15–37.
- Skinner, B., Leavey, G., & Rothi, D. (2019). Managerialism and teacher professional identity: impact on wellbeing among teachers in the UK. *Educational Review*, 73(1).
- Smith, A. (2006). Cognitive Empathy and Emotional Empathy in Human Behavior and Evolution. *The Psychological Record*, 56, 3-21.
- Smith, P.C., Kendall, L.M. & Hulin, C.C. (1969). The measurement of satisfaction in work and retirement. Chicago, IL: Rand McNally.
- Sofronieva, E. (2012). Empathy and Communication. *Rhetoric and Communications, E-Journal*, 4, 1-9.
- Spector, P.E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey. *American Journal of Community Psychology*, 16, 693- 713
- Spector, P.E. (1997). Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Spreng, R.N., McKinnon, M.C., Mar, R.A., & Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy Measures. *J Pers Assess*, 91(1), 62–71.
- Stempien, L.R. & Loeb, R.C. (2002). Differences in Job Satisfaction between general education and special education teachers: implications for retention. *Remedial and Special education*, 23:258-267.
- Stojiljković, S., Djigić, G., & Zlatković, B. (2012). Empathy and Teachers' Roles. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69 (24), 960-966.
- Stojiljković, S., Todorović, J., Đigić, G., & Dosković, Z. (2014). Teachers' self-concept and empathy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 875-879.
- Tabatabaei, S. O. & Farazmehr, Z. (2015). The Relationship between Emotional Intelligence and Iranian Language Institute Teachers' Job Satisfaction. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(1), 184-195.
- Toussaint, L., & Webb, J. (2005). Gender differences in the relationship between empathy and forgiveness. *J Soc Psychol*, 145(6), 673-85.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573–585.

- Villadangos, M., Errasti, J., Amigo, I., Jolliffe, D., & García-Cueto, E. (2016). Characteristics of Empathy in young people measured by the Spanish validation of the Basic Empathy Scale. *Psicothema*, 28(3), 323-329.
- Villena-Martínez, D., Molina-Muñoz, D., Linares-Baeza, L., & Burgos-García, A. (2024). The empathy of university teachers in education degrees as a key competence for sustainable and humanized education. *International Journal of Emotional Education*, 16(2), 101-104.
- Vorkapić, S., & Ružić, N. (2013). Measuring empathy in future preschool teachers: Implications for study program modification. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 3(6), 188-195.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Wang, H. & Hall, N.C. (2018). A systematic review of teachers' causal attributions: Prevalence, correlates, and consequences. *Frontiers in Psychology*, 9, 2305.
- Warr, P. (1996). (Ed.). *Psychology at Work*. 4th Edition. London: Penguin Books.
- Weiss, D.J., Dawis, R.V. England, G. W. & Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation, Minneapolis: University of Minnesota, Industrial Relations Center.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction. Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12(2), 173–194.
- Yin, H., Lee, J. C. K., Zhang, Z., & Jin, Y. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137–145.
- Yu J. & Kirk M. (2009). Evaluation of empathy measurement tools in nursing: systematic review. *Journal of advanced nursing*, 65(9), 1790-1806.
- Zakariya, Y.F. (2020a). Effects of school climate and teacher self-efficacy on job satisfaction of mostly STEM teachers: a structural multigroup invariance approach, *Int. J. STEM Edu.*, 7(10).
- Zhou, Z. (2022) "Empathy in Education: A Critical Review, *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), Article 2.
- Zinsser, K. M., Christensen, C. G., & Torres, L. (2016). Caring for the caregivers: Supporting the social and emotional well-being of early childhood teachers. *Phi Delta Kappan*, 98(7), 8–14.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Αμαραντίδου, Σ. (2010). *Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: μία διαχρονική μελέτη*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Ελλάδα.
- Αντωνιάδη, Κ. (2013). *Η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διατριβή επιπέδου Μάστερ. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.
- 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. Εκδ.), *Εργασία & Κοινωνία* (365-399). Αθήνα: Διόνικος.
- Βαγγελάτου, Α. (2022). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και η*

- επίδραση της στην απόδοση των μαθητών. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Ελλάς.
- Βάμβουκας Μ. (1988). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Γαλαχουσίδου, Ε. (2024). Ενσυναίσθηση και αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Γκόλια Α., & Κουστέλιος Α. (2014). Ανάπτυξη Ερωτηματολογίου για την Μέτρηση της Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών [Teacher's Satisfaction Inventory-(Tsi)]. *Education Sciences*, (2-3), 179–214.
- Γκόλια, Α.Κ. (2014). Μετασχηματιστική Ηγεσία και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών: Ο ρόλος της Αυτό-Αποτελεσματικότητας. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα.
- Γουσοπούλου, Κ. (2021). Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών. Μελέτη περίπτωσης: Εκπαιδευτικοί Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή διπλωματική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Λάρισα.
- Δημητρακοπούλου, Γ. (2022). Η επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Ενσυναίσθησης στην Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- ΕΚΤΕΑ (Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης Ειδικής Αγωγής). (2022). Έκθεση για τις εργασιακές στάσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Αθήνα: ΕΚΤΕΑ.
- Καλαθά, Α. (2020). Η ενσυναίσθηση των Ειδικών Παιδαγωγών και οι επιλογές τους ως προς τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Καλαμαρά, Ε. (2019). Μελέτη σχέσεων μεταξύ χαρακτηριστικών της εργασίας, επαγγελματικής εξουθένωσης, ικανοποίησης από το επάγγελμα και στάσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Καλαντζή, Ε. (2023). Η αφήγηση και η δραματοποίηση παραμυθιών ως μέσο καλλιέργειας της ενσυναίσθησης σε μαθητές Δ΄ Δημοτικού. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.
- Καλφούντζου, Χ. (2016). Η ενσυναίσθηση, η συγχωρητικότητα και η αυτό- συμπόνια των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η σχέση τους με την εργασιακή ικανοποίηση. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Λάρισα.
- Κάντας Α. (1998). Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία. Επιλογή - Αξιολόγηση Προσωπικού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρατζά, Ε., & Γαρμπή, Ε. (2020). Ενσυναίσθηση και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής: Συγκριτική μελέτη. Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, 10(1), 33–52.
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ). (2021). Έρευνα για τις επαγγελματικές στάσεις και τη συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Αθήνα: ΚΕΕ.
- Albiero, P., Matricardi, G., Speltri, D., Toso, D., (2009). The assessment of empathy in adolescence: A contribution to the Italian validation of the 'Basic Empathy Scale'. *Journal of adolescence*, 32(2), 393-408.
- Κισιώτη, Χ., (2017). Διπλωματική Εργασία με θέμα: Διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και στην ποιότητα επαγγελματικής ζωής σε εργαζόμενους ειδικής αγωγής. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Θεσσαλονίκη.
- Κλημεντίδου, Θ. (2020). Διερεύνηση συσχέτισης του επιπέδου ενσυναίσθησης και συμπόνιας των Αξιοματικών Νοσηλευτών με το ηγετικό τους στυλ,

- μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Ελληνικό ανοικτό πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Κοκαρίδας, Δ. (2021). Ειδική Φυσική Αγωγή. Θεσσαλονίκη, Ελλάς: Αφοί Κυριακίδη.
- Κολοβού, Σ. (2016). Μορφές ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση: Οι απόψεις του προσωπικού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτική Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Κοτσάνη, Α. (2018). Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών και η επίδρασή της στη διαμόρφωση φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Κουμαρίδου, Π. (2020). Τι επηρεάζει την Ενσυναίσθηση στο Νοσηλευτικό Προσωπικό; Διακυμάνσεις ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τα χαρακτηριστικά εργασίας. Μεταπτυχιακή διπλωματική διατριβή, Ελληνικό ανοικτό Πανεπιστήμιο, Καβάλα.
- Κουτούζης, Μ. (1999). Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ , Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων, τόμος Α. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κρίκωνα, Π. (2023). Η Σημασία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής που εργάζονται στην εκπαίδευση και η Αυτό-αποτελεσματικότητα αυτών. Μεταπτυχιακή διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ελλάς.
- Λάγιος, Α. (2016). Ενσυναίσθηση και Τεχνητή Νοημοσύνη. Διπλωματική Εργασία. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Αθήνα.
- Μαζοκοπάκη, Α. (2021). Διερεύνηση της ενσυναίσθησης σε γονείς και εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Μαθέ, Μ. (2022). Αξιολόγηση της ενσυναίσθησης των ιατρών της Πρωτοβάθμιας Φροντίδας Υγείας από τους ασθενείς τους: Μελέτη στον πληθυσμό των Νοτίων Προαστίων Αττικής. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Αθήνα.
- Μακούλη, Α. (2022). Στρατηγικές Αντιμετώπισης Αγχогόνων Καταστάσεων και Ενσυναίσθηση σε Εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία*, 10(2-3), 295-309.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2008). Η πολυπολιτισμική διάσταση της ενσυναίσθησης. *Ψυχολογία*. Τομ. 15, (Εκδ 1), 1-15.
- Μαυρογόνατου, Ε. (2019). Γνώσεις και ενσυναίσθηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα. Διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα
- Μουτσέλου Μ. (2017). Η σχέση μεταξύ ενσυναίσθησης, κόπωσης από την παροχή ενσυναισθητικής φροντίδας (compassion fatigue) και γενικής υγείας. Ερευνητική μελέτη στο νοσηλευτικό προσωπικό του ΓΝΑ" Η ΕΛΠΙΣ. Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.
- Μπουραντάς, Δ. (2015). Μάνατζμεντ. Αθήνα: Εκδόσεις Ε. Μπένου.
- Νόμος 3699/2008, άρθρο 1, Γενικές Διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008).
- Νόμος 3699/2008, άρθρο 8, Σχολικές μονάδες, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008).
- Ντίλιου, Μ. (2022). Κοινωνικές αναπαραστάσεις των διοικητικών υπαλλήλων των

- Ελληνικών Δημόσιων Νοσοκομείων ως προς το επάγγελμα τους, την ενσυναίσθηση και την διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ηθικής. Μελέτη περίπτωσης των Νοσοκομείων Αχαΐας. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Οικονόμου, Α. (2021). Συναισθηματική Νοημοσύνη και Επαγγελματική Ικανοποίηση εκπαιδευτικών στην ιδιωτική Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Παπανούτσος, Ε.Π. (1985). Ψυχολογία. Αθήνα: Δωδώνη.
- Πατρωνίδου, Δ. & Χαρπαντίδου, Ζ. (2015). Η συμβολή της ενσυναίσθησης στην ιστορική κατανόηση. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπαιδευτικός κύκλος». Τομ. 3, (Εκδ.3), 97-170.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). Παιδιά κα έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα
- Ρομοσιού, Β.Σ. (2017). Εφαρμογή και αξιολόγηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενσυναίσθησης, της ψυχικής ανθεκτικότητας και της διαχείρισης στρες σε αξιωματικούς της Ελληνικής Αστυνομίας. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ρουσσίνου, Σ. & Κουβαράκη, Ε. (2017). Η ενσυναίσθηση στη γνωσιακή – συμπεριφοριστική θεραπεία: Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας. *Ινστιτούτο Έρευνας και Θεραπείας της Συμπεριφοράς*, 3(1), 19-27.
- Σταλίκας, Α. & Χαμοδράκα, Μ. (2004). *Θεμελιώδη θέματα ψυχοθεραπείας. Η ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ταρασιάδου, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική Ικανοποίηση των Νηπιαγωγών: Ατομικές Διαφορές και Προβλεπτικοί Παράγοντες. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 141-154.
- Τσιγγίλης, Ν. (2005). Το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας και ο ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας σε καθηγητές φυσικής αγωγής. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα.
- Τσιπλητάρη, Α. (2020). Γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία. Πτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Τσιρώνης, Χ. (2020). Ενσυναίσθηση και επαγγελματική ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 70, 45–63.
- Φλάμπουρας-Νιέτος, Η., Κουστέλιος, Α., & Ζουρνατζή, Ε. (2018). Συναισθηματική νοημοσύνη και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, ΙΗ, 28-58.
- Χαραλαμπίδου, Σ. (2022). Η επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των παραγόντων που οδηγούν σε αυτήν. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιά, Πειραιάς.
- Χαραλαμπίδου, Ε. (1996). Επαγγελματική των νοσηλευτών στο χώρο του νοσοκομείου. Διδακτορική Εργασία, ΕΚΠΑ, Αθήνα <http://hdl.handle.net/10442/hedi/6203>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Ι. Έγκριση διεξαγωγής επιστημονικής έρευνας



Εσωτερική Επιτροπή Βιοηθικής και Δεοντολογίας

Τρίκαλα: 4.12.2024
Αριθμ. Πρωτ.: 2468

Βεβαίωση έγκρισης της πρότασης για διεξαγωγή έρευνας με τίτλο: Διερεύνηση της ενσυναίσθησης και η επίδρασή της στην επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε ειδικά σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Επιστημονικώς υπεύθυνος-η / επιβλέπων-ουσα: Μαγγουρίτσα Γεωργία

Ιδιότητα: ΕΕΠ

Ίδρυμα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Τμήμα: ΤΕΦΑΑ

Κύριος ερευνητής-τρια / φοιτητής-τρια: Σακελλαριάδου Μυρτώ Ευφροσύνη

Πρόγραμμα Σπουδών: Προπτυχιακό

Ίδρυμα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Τμήμα: ΤΕΦΑΑ

Η προτεινόμενη έρευνα θα είναι: Πτυχιακή εργασία

Τηλ. επικοινωνίας: Αφαίρεση προσωπικών δεδομένων (Υπηρεσία
Email επικοινωνίας: Βιβλιοθήκης & Πληροφόρησης Πανεπιστημίου
Θεσσαλίας)

Η Εσωτερική Επιτροπή Δεοντολογίας του Τ.Ε.Φ.Α.Α., Πανεπιστημίου Θεσσαλίας μετά την υπ.
Αριθμ. 1-1/4.12.2024 συνεδρίασή της εγκρίνει τη διεξαγωγή της προτεινόμενης έρευνας.

Ο Πρόεδρος της
Εσωτερικής Επιτροπής Βιοηθικής και
Δεοντολογίας

Τσιόκανος Αθανάσιος
Καθηγητής

Παράρτημα Π. Έντυπο συναίνεσης συμμετεχόντων



Έντυπο συναίνεσης συμμετέχοντα σε διπλωματική εργασία

1. Σκοπός της ερευνητικής εργασίας

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η καταγραφή και η εξέταση των επιπέδων της ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού προσωπικού που εργάζεται σε ειδικά σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπλέον, επιχειρείται να διερευνηθεί κατά πόσο τα επίπεδα ενσυναίσθησης διαφοροποιούνται ανάλογα με τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά – φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, έτη προϋπηρεσίας, σχέση εργασίας και βαθμίδα εκπαίδευσης - του εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά και με τα επίπεδα της επαγγελματικής τους ικανοποίησης.

2. Διαδικασία μετρήσεων

Ως συμμετέχων στην παρούσα έρευνα, αρχικά θα κληθείς να απαντήσεις σε μερικές ερωτήσεις κοινωνικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών και έπειτα να συμπληρώσεις δύο ερωτηματολόγια. Τα ερωτηματολόγια αξιολογούν α) το επίπεδο ενσυναίσθησής σου και β) το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησής σου, και οι απαντήσεις δίνονται κυκλώνοντας τον αριθμό που αντανakλά καλύτερα στις προσωπικές σου απόψεις και βιώματα.

3. Δημοσίευση δεδομένων – αποτελεσμάτων

Η συμμετοχή σας στην έρευνα συνεπάγεται ότι συμφωνείτε με τη δημοσίευση των δεδομένων και των αποτελεσμάτων της, με την προϋπόθεση ότι οι πληροφορίες θα είναι ανώνυμες και δεν θα αποκαλυφθούν τα ονόματα ή προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

4. Πληροφορίες

Παρακαλούμε πολύ, μη διστάσετε να κάνετε ερωτήσεις γύρω από το σκοπό ή/και τον τρόπο πραγματοποίησης της έρευνας. Αν τυχόν έχετε κάποιες αμφιβολίες ή ερωτήσεις, ζητήστε μας να σας δώσουμε πρόσθετες εξηγήσεις.

5. Ελευθερία συναίνεσης

Η άδειά σας να συμμετάσχετε στην έρευνα είναι εθελοντική. Είσαστε ελεύθεροι να μην συναινέσετε ή να διακόψετε τη συμμετοχή σας όποτε επιθυμείτε.

Συναινώ να συμμετάσχω στην έρευνα: Ναι ☐ Όχι ☐

Ημερομηνία: __/__/__

Ονοματεπώνυμο
και υπογραφή
συμμετέχοντα

Υπογραφή
ερευνητή

Υπογραφή
επιβλέποντο
ς πτυχιακής

Για περισσότερες πληροφορίες:
Σακελλαριάδου Μυρτώ Ευφροσύνη, Προπτυχιακή Φοιτήτρια
ΤΕΦΑΑ_Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
42100 Καρούς Τρικάλων
Τηλ: 6995671244
E-mail: msakellar@uth.gr

Παράρτημα ΙΙΙ. Ερωτηματολόγιο “The Toronto Empathy Questionnaire”(TEQ)

Ερωτηματολόγιο Toronto Empathy Questionnaire (TEQ)

Παρακάτω υπάρχει μια λίστα με καταστάσεις που εκτιμούν το βαθμό ενσυναίσθησής σας. Παρακαλώ διαβάστε προσεκτικά κάθε κατάσταση και σημειώστε πόσο συχνά αισθάνεστε ή ενεργείτε με τον τρόπο που περιγράφεται. Κυκλώστε την απάντησή σας στη φόρμα απαντήσεων. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Παρακαλώ, απαντήστε κάθε ερώτηση όσο πιο ειλικρινά μπορείτε. Η βαθμολογία των απαντήσεων είναι η εξής:

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
0	1	2	3	4

	Κατάσταση		Απάντηση				
1.	Όταν κάποιος ενθουσιάζεται, τείνω να ενθουσιάζομαι και εγώ.	0	1	2	3	4	
2.	Οι ατυχίες των άλλων δεν με ενοχλούν ιδιαίτερα.	0	1	2	3	4	
3.	Όταν συμπεριφέρονται με ασέβεια σε κάποιο άτομο αναστατώνομαι.	0	1	2	3	4	
4.	Δεν συμμερίζομαι τη χαρά κάποιου ατόμου που βρίσκεται κοντά μου.	0	1	2	3	4	
5.	Χαίρομαι να κάνω τους άλλους ανθρώπους να νιώθουν καλύτερα.	0	1	2	3	4	
6.	Έχω τρυφερά συναισθήματα και νοιάζομαι για τους ανθρώπους που είναι λιγότερο τυχεροί από εμένα.	0	1	2	3	4	
7.	Όταν ένας φίλος αρχίζει να μου μιλάει για τα προβλήματά του/της, προσπαθώ να αλλάξω συζήτηση.	0	1	2	3	4	
8.	Μπορώ να καταλάβω πότε οι άλλοι είναι λυπημένοι, ακόμη και αν δεν μου το πουν.	0	1	2	3	4	
9.	Ανακαλύπτω ότι συντονίζομαι με τα συναισθήματα των άλλων.	0	1	2	3	4	
10.	Δεν συμπονώ τους ανθρώπους που ευθύνονται οι ίδιοι για τις σοβαρές τους ασθένειες.	0	1	2	3	4	
11.	Αναστατώνομαι/ταράζομαι όταν κάποιος κλαίει.	0	1	2	3	4	
12.	Δεν ενδιαφέρομαι πραγματικά για το πως νιώθουν οι άλλοι άνθρωποι.	0	1	2	3	4	
13.	Νοιώθω μια ισχυρή παρότρυνση να βοηθήσω κάποιο άτομο που φαίνεται αναστατωμένο.	0	1	2	3	4	
14.	Δεν στενοχωριέμαι για κάποιο άτομο που το μεταχειρίζονται άδικα	0	1	2	3	4	
15.	Θεωρώ χαζό οι άνθρωποι να κλαίνε από ευτυχία.	0	1	2	3	4	
16.	Όταν βλέπω να εκμεταλλεύονται κάποιο άτομο, νιώθω την ανάγκη να το προστατεύσω.	0	1	2	3	4	

Παράρτημα IV: Ερωτηματολόγιο “Teachers Satisfaction Inventory” (TSI)

Ερωτηματολόγιο ‘Teachers Satisfaction Inventory (TSI)’

Οι παρακάτω προτάσεις διερευνούν θέματα σχετικά με την ικανοποίησή σας από την εργασία. Παρακαλώ να επιλέξετε τον βαθμό που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο, σε κάθε πρόταση. Η βαθμολογία των απαντήσεων είναι η εξής:

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

	Κατάσταση	Απάντηση				
1.	Ο διευθυντής μου με βοηθά όταν τον χρειάζομαι.	1	2	3	4	5
2.	Ο διευθυντής μου συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο.	1	2	3	4	5
3.	Ο διευθυντής μου κατανοεί τα προβλήματά μου.	1	2	3	4	5
4.	Συνεργάζομαι εποικοδομητικά με τον διευθυντή μου.	1	2	3	4	5
5.	Ο διευθυντής μου είναι εκεί όταν τον χρειάζομαι.	1	2	3	4	5
6.	Οι συνάδελφοί μου με βοηθούν όταν χρειάζεται.	1	2	3	4	5
7.	Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου.	1	2	3	4	5
8.	Οι συνάδελφοί μου είναι φιλικοί.	1	2	3	4	5
9.	Οι συνάδελφοί μου δουλεύουν καλά ως ομάδα.	1	2	3	4	5
10.	Συνεργάζομαι καλά με τους συναδέλφους μου.	1	2	3	4	5
11.	Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο.	1	2	3	4	5
12.	Η δουλειά μου είναι δημιουργική.	1	2	3	4	5
13.	Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός.	1	2	3	4	5
14.	Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με βοηθά στην προσωπική μου ανάπτυξη.	1	2	3	4	5
15.	Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου.	1	2	3	4	5
16.	Οι μαθητές μου αναγνωρίζουν τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
17.	Οι μαθητές μου με σέβονται.	1	2	3	4	5
18.	Ο περιβάλλον χώρος (αυλή, κ.λπ.) είναι ευχάριστος.	1	2	3	4	5
19.	Ο περιβάλλον χώρος είναι κατάλληλος.	1	2	3	4	5
20.	Ο περιβάλλον χώρος είναι ασφαλής.	1	2	3	4	5