

**Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΥΤΟ-
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

του

Ηλία Δ. Φλάμπουρα Νιέτου

Διδακτορική Διατριβή που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για την μερική
εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης διδακτορικού τίτλου σπουδών

Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού
Πανεπιστημίο Θεσσαλίας

Τρίκαλα

Ιούνιος 2017

Εγκεκριμένη από το Καθηγητικό Σώμα:

1^{ος} Επιβλέπων: Κουστέλιος Αθανάσιος, Καθηγητής

2^{ος} Επιβλέπων: Γεροδήμος Βασίλειος, Αναπληρωτής Καθηγητής

3^{ος} Επιβλέπων: Κουθούρης Χαρίλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής

ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

1. Κουστέλιος Αθανάσιος, Καθηγητής ΣΕΦΑΑ – Π.Θ.
2. Γεροδήμος Βασίλειος, Αναπληρωτής Καθηγητής ΣΕΦΑΑ – Π.Θ.
3. Κουθούρης Χαρίλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής ΣΕΦΑΑ – Π.Θ.
4. Μπεκιάρη Αλεξάνδρα, Επίκουρη Καθηγήτρια ΣΕΦΑΑ – Π.Θ.
5. Κοκαρίδας Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής ΣΕΦΑΑ – Π.Θ.
6. Σδρόλιας Λάμπρος, Καθηγητής Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων ΤΕΙ Θεσσαλίας
7. Τσιγγίλης Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής Τμήμα δημοσιογραφίας και ΜΜΕ-ΑΠΘ

© 2017

Ηλίας Δ. Φλάμπουρας Νιέτος

ALL RIGHTS RESERVED

Περίληψη

Ηλίας Φλάμπουρας Νιέτος: Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

(Υπό την επίβλεψη του καθηγητή Αθανάσιου Κουστέλιου)

Τα μεγάλα προβλήματα που υπάρχουν στο χώρο της εκπαίδευσης παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση αρνητικής άποψης για την αποτελεσματική λειτουργία της. Ο εκπαιδευτικός καλείται να εφαρμόσει παραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας ώστε να συμβάλλει στην αποτελεσματική μάθηση. Καταγράφεται όμως συχνά ότι το πεδίο στο οποίο ο σημερινός εκπαιδευτικός χρειάζεται σημαντική υποστήριξη είναι η συναισθηματική και ψυχολογική του κατάσταση. Επομένως διαφαίνεται καθαρά ο σημαντικός ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης, της αυτο-αποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Σκοπός της παρούσας έρευνας, ήταν η μελέτη της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας στην επαγγελματική εξουθένωση εν ενεργεία εκπαιδευτικών δημόσιων σχολείων στις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 430 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορες περιοχές της χώρας, οι οποίοι δίδασκαν σε δημόσια σχολεία. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια τα οποία αξιολογούσαν τη συναισθηματική νοημοσύνη, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική εξουθένωση. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης φανέρωσαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και η αυτο-αποτελεσματικότητα έχουν σημαντικό προβλεπτικό ρόλο σε όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι αναλύσεις συσχετίσεων έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη και αυτο-αποτελεσματικότητα βιώνουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως είναι πολύ σημαντικό να υπάρξουν συγκεκριμένες παρεμβάσεις και προγράμματα για την ενίσχυση και ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών όπως επίσης να υπάρχει πρόληψη ώστε να μην αναπτυχθούν συμπτώματα εξουθένωσης.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαίδευση, συναισθηματική νοημοσύνη, αυτο-αποτελεσματικότητα, επαγγελματική εξουθένωση.

Abstract

Ilias Flambouras Nietos: The effect of emotional intelligence and self-efficacy on teachers' burnout

(Under the supervision of Professor. Athanasios Koustelios)

The major educational problems are responsible for the negative perception of Greek public schools. The educator is expected to adopt productive teaching methods that contribute to effective learning. However, it is often recorded that the field in which the teachers need significant support, is related to their emotional and psychological state. This fact underlines the importance of emotional intelligence and self-efficacy and their role on the teachers' burnout. The current research aims at investigating the effect of emotional intelligence and self-efficacy on the burnout levels of teacher working in public schools. The survey involved 430 teachers working in state schools, primary and secondary, in different regions of the country. Participants completed questionnaires that evaluated emotional intelligence, self-efficacy and burnout. The results from multiple regression revealed that emotional intelligence and self-efficacy play a significantly predictive role in all dimensions of burnout. The correlation analyses showed that teachers with high emotional intelligence and self-efficacy experienced low burnout. It seems that it is important to implement specific interventions and programmes in order to enhance the teachers' emotional intelligence and self-efficacy as well as to adopt preventive measures in order to avoid burnout symptoms.

Key-words: education, emotional intelligence, self-efficacy, burnout.

Ευχαριστίες

Η παρούσα διατριβή είναι το αποτέλεσμα μιας γόνιμης και ενδιαφέρουσας διαδρομής, η οποία δεν ήταν μοναχική. Αρκετά πρόσωπα συνέβαλλαν ο καθένας με διαφορετικό τρόπο σε αυτή μου την προσπάθεια και θα ήθελα να τους ευχαριστήσω όλους.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ αξίζει στον επιβλέποντα καθηγητή κ. Αθανάσιο Κουστέλιο, Καθηγητή στο Τμήμα Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, όπως και για τη συνολική υποστήριξη του και το αμείωτο ενδιαφέρον του καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας αυτής. Στις δύσκολες στιγμές αυτής της πορείας ήταν δίπλα μου και συνέβαλλε καθοριστικά στη λύση των επιστημονικών αδιεξόδων, αλλά και άλλων σημαντικών δυσχερειών που αντιμετώπισα. Τον ευχαριστώ και τον ευγνωμονώ για την αμέριστη συμπαράστασή του (για δεύτερη φορά) σε αυτό το ταξίδι της γνώσης και της εμπειρίας.

Εκφράζω τις θερμές μου ευχαριστίες, προς τα μέλη της τριμελούς επιτροπής, κ.κ. Βασίλειο Γεροδήμο, Αναπληρωτή Καθηγητή στο Τμήμα Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και Χαρίλαο Κουθούρη, Αναπληρωτή Καθηγητή στο Τμήμα Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας για τις κριτικές επισημάνσεις τους, τις πολύτιμες συμβουλές τους και για την άριστη συνεργασία που είχαμε όλα αυτά τα χρόνια.

Τις θερμές μου ευχαριστίες προς τον κ. Τσιγγίλη Νικόλαο, Επίκουρο Καθηγητή του Τμήματος Δημοσιογραφίας και ΜΜΕ – Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης για την καθοριστική και συνεχή στήριξη του σε ερευνητικό επίπεδο.

Θα ήταν παράλειψή μου, αν δεν ευχαριστούσα το φίλο Μπελιά Δημήτρη για τη συνεχή και άμεση στήριξη του όταν του το ζητούσα, τη φιλόλογο Μπουργιέζη Γιοβάννα για τον φιλολογικό έλεγχο της έρευνας, αλλά και όλους τους συναδέλφους μου διευθυντές/ντριες οι οποίοι πρόθυμα μου παρείχαν κάθε διευκόλυνση, αλλά και τους εκπαιδευτικούς αυτών των σχολείων που πρόθυμα συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο και συνέβαλαν στη διεξαγωγή της παρούσης έρευνας.

Τέλος, ευχαριστώ ολόψυχα την οικογένειά μου, τη σύζυγό μου Ξανθή και τις κόρες μου Ήλια και Υακίνθη, για την αμέριστη ηθική συμπαράστασή τους, για την

εμπύχωση και για τη συνεχή παρότρυνση, στήριξη και υπομονή που έδειξαν σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου, χωρίς την παραίνεση των οποίων πιθανότατα δε θα είχα επιχειρήσει και ολοκληρώσει αυτή τη δύσκολη και ενδιαφέρουσα προσπάθεια.

Αφιερώνω τη διδακτορική διατριβή μου στην αγαπημένη μου οικογένεια.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	i
Abstract.....	ii
Ευχαριστίες.....	iii
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	v
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	ix
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	1
Εισαγωγή	1
1.1. Σκοπός της έρευνας	7
1.2. Σημασία της έρευνας	7
1.3. Οριοθετήσεις-περιορισμοί της έρευνας.....	8
1.4. Λειτουργικοί ορισμοί.....	10
1.5. Ερευνητικές υποθέσεις	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	12
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	12
2.1. Συναισθηματική νοημοσύνη.....	12
2.1.1. Ορισμοί συναισθηματικής νοημοσύνης.....	12
2.1.2. Ιστορική αναδρομή	15
2.1.3. Θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης	16
2.1.3.1. Το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso	18
2.1.3.2. Το μοντέλο του Bar-On.....	21
2.1.3.3. Το μοντέλο του Goleman	23
2.1.3.4. Το μοντέλο του Petrides και Furnham	25
2.1.3.5. Το μοντέλο του Cooper	27
2.1.4. Μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης	28
2.1.5. Συναισθηματική νοημοσύνη και δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	33
2.1.6. Επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στη ανθρώπινη συμπεριφορά	35

2.2. Αυτο-αποτελεσματικότητα.....	40
2.2.1. Ορισμός αυτο-αποτελεσματικότητας (self-efficacy).....	40
2.2.2. Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών	44
2.2.3. Η μέτρηση της αυτο-αποτελεσματικότητας	48
2.2.4. Αυτο-αποτελεσματικότητα και συναισθηματική νοημοσύνη.....	51
2.3. Επαγγελματική εξουθένωση.....	54
2.3.1. Ορισμός επαγγελματικής εξουθένωσης.....	54
2.3.2. Θεωρητικά μοντέλα της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	56
2.3.2.1. Το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss (1980)	57
2.3.2.2. Το μοντέλο των Edelmich και Brodsky (1980).....	58
2.3.2.3. Το μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach (1982)	59
2.3.2.4. Το μοντέλο της Pines (1986).....	62
2.3.3. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών	62
2.3.4. Παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών	67
2.3.4.1. Ατομικοί παράγοντες	68
2.3.4.2. Οργανωτικοί παράγοντες	70
2.3.4.3. Παράγοντες συναλλαγής.....	72
2.3.5. Συμπτώματα και συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	73
2.3.6. Η μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	76
2.3.7. Η αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης	78
2.3.8. Συναισθηματική νοημοσύνη, αυτο-αποτελεσματικότητα και επαγγελματική εξουθένωση.....	80
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	85
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	85
3.1. Δείγμα της έρευνας.....	85
3.2. Εργαλεία Μέτρησης	88
3.2.1. Ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης.....	88
3.2.2. Ερωτηματολόγιο αυτο-αποτελεσματικότητας.....	92

3.2.3. Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης	93
3.3. Διαδικασία Μέτρησης	95
3.4. Σχεδιασμός της έρευνας	97
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	99
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	99
4.1. Διερεύνηση δομικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας	99
4.1.1. Ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης.....	99
4.1.2. Ερωτηματολόγιο αυτο-αποτελεσματικότητας.....	103
4.1.3. Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης	106
4.2. Αναλύσεις.....	109
4.2.1. Η συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει/συσχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση.....	109
4.2.2. Η αυτο-αποτελεσματικότητα προβλέπει/συσχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση.....	114
4.2.3. Η συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει/συσχετίζεται με την αυτο- αποτελεσματικότητα	119
4.2.4. Συναισθηματική νοημοσύνη, αυτο-αποτελεσματικότητα, επαγγελματική εξουθένωση και βαθμίδα εκπαίδευσης	124
4.2.5. Συναισθηματική νοημοσύνη, αυτο-αποτελεσματικότητα, επαγγελματική εξουθένωση και δημογραφικά χαρακτηριστικά	126
4.2.5.1. Φύλο και ηλικία.....	126
4.2.5.2. Διδακτική εμπειρία.....	130
4.2.5.3. Σωματική άσκηση	131
4.2.5.4. Σπουδές	133
4.2.5.5. Σχέση εργασίας	135
4.2.5.6. Τύπος και δυναμικότητα σχολείου.....	136
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	138
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	138
5.1. Παράμετροι των οργάνων μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν.....	138
5.2. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών	142

5.3. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.....	149
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6.....	156
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	156
6.1. Πρακτικές εφαρμογές.....	156
6.2. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας.....	160
6.3. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	162
6.4. Σύνοψη.....	165
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	167
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	196

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Μέση ηλικία και εμπειρία των συμμετεχόντων ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης.....	85
Πίνακας 2: Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης.....	87
Πίνακας 3: Επιπλέον σπουδές των συμμετεχόντων στη έρευνα.....	87
Πίνακας 4: Γεωγραφική κατανομή των συμμετεχόντων στη έρευνα.....	88
Πίνακας 5: Οι φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου της συναισθηματικής νοημοσύνης για κάθε παράγοντα στην διερευνητική παραγοντική ανάλυση.....	102
Πίνακας 6: Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και Cronbach's alpha σε κάθε διάσταση και σε όλο το ερωτηματολόγιο της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	103
Πίνακας 7: Συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της συναισθηματικής νοημοσύνης...	103
Πίνακας 8: Οι φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου της αυτο-αποτελεσματικότητας για κάθε παράγοντα στην διερευνητική παραγοντική ανάλυση.....	105
Πίνακας 9: Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και Cronbach's alpha σε κάθε διάσταση και σε όλο το ερωτηματολόγιο της αυτο-αποτελεσματικότητας.....	106
Πίνακας 10: Συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της αυτο-αποτελεσματικότητας.....	106
Πίνακας 11: Οι φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής εξουθένωσης για κάθε παράγοντα στην διερευνητική παραγοντική ανάλυση.....	108
Πίνακας 12: Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και Cronbach's alpha σε κάθε διάσταση και σε όλο το ερωτηματολόγιο της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	109
Πίνακας 13: Συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	109
Πίνακας 14: Συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της επαγγελματικής εξουθένωσης με τις μεταβλητές/διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	110
Πίνακας 15: Μοντέλο Πρόβλεψης της Μεταβλητής «Συναισθηματική εξάντληση»..	111
Πίνακας 16: Συντελεστές Μοντέλου Πρόβλεψης της Μεταβλητής «Συναισθηματική εξάντληση».....	111
Πίνακας 17: Μοντέλο Πρόβλεψης της Μεταβλητής «Προσωπική επίτευξη».....	112
Πίνακας 18: Συντελεστές Μοντέλου Πρόβλεψης της Μεταβλητής «Προσωπική επίτευξη».....	113

Πίνακας 19: Μοντέλο Πρόβλεψης της Μεταβλητής «Αποπροσωποποίηση»	113
Πίνακας 20: Συντελεστές Μοντέλου Πρόβλεψης της Μεταβλητής «Αποπροσωποποίηση»	114
Πίνακας 21: Συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της επαγγελματικής εξουθένωσης με τις μεταβλητές/διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας	115
Πίνακας 22: Μοντέλο Πρόβλεψης της Μεταβλητής «Συναισθηματική εξάντληση». 116	
Πίνακας 23: Συντελεστές Μοντέλου Πρόβλεψης της Μεταβλητής «Συναισθηματική εξάντληση»	116
Πίνακας 24: Μοντέλο Πρόβλεψης της Μεταβλητής «Προσωπική επίτευξη»	117
Πίνακας 25: Συντελεστές Μοντέλου Πρόβλεψης της Μεταβλητής «Προσωπική επίτευξη»	117
Πίνακας 26: Μοντέλο Πρόβλεψης της Μεταβλητής «Αποπροσωποποίηση»	118
Πίνακας 27: Συντελεστές Μοντέλου Πρόβλεψης της Μεταβλητής «Αποπροσωποποίηση»	119
Πίνακας 28: Συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της αυτο-αποτελεσματικότητας με τις μεταβλητές/διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης	120
Πίνακας 29: Μοντέλο Πρόβλεψης της Μεταβλητής «αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές»	121
Πίνακας 30: Συντελεστές Μοντέλου Πρόβλεψης της Μεταβλητής «αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές»	121
Πίνακας 31: Μοντέλο Πρόβλεψης της Μεταβλητής «αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης»	122
Πίνακας 32: Συντελεστές Μοντέλου Πρόβλεψης της Μεταβλητής «αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης»	122
Πίνακας 33: Μοντέλο Πρόβλεψης της Μεταβλητής «αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών»	123
Πίνακας 34: Συντελεστές Μοντέλου Πρόβλεψης της Μεταβλητής «αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών»	124
Πίνακας 35: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ανά βαθμίδα εκπαίδευσης	125
Πίνακας 36: t-test για ανεξάρτητα δείγματα ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης	125

Πίνακας 37: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς το φύλο και την ηλικία.....	126
Πίνακας 38: Ανάλυση διακύμανσης της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς το φύλο και την ηλικία	127
Πίνακας 39: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς το φύλο και την ηλικία.....	128
Πίνακας 40: Ανάλυση διακύμανσης της αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς το φύλο και την ηλικία	128
Πίνακας 41: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς το φύλο και την ηλικία.....	129
Πίνακας 42: Ανάλυση διακύμανσης της επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς το φύλο και την ηλικία	129
Πίνακας 43: One-way Ανονα ως προς τα χρόνια εμπειρίας.....	130
Πίνακας 44: Τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Scheffe του παράγοντα «διδασκτική εμπειρία» στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.....	131
Πίνακας 45: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στη σωματική άσκηση.....	132
Πίνακας 46: t-test για ανεξάρτητα δείγματα ως προς τη σωματική άσκηση	132
Πίνακας 47: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις σπουδές	134
Πίνακας 48: t-test για ανεξάρτητα δείγματα ως προς τις σπουδές.....	134
Πίνακας 49: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στη σχέση εργασίας.....	135
Πίνακας 50: t-test για ανεξάρτητα δείγματα ως προς τη σχέση εργασίας	136
Πίνακας 51: Πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης της συναισθηματικής νοημοσύνης, της αυτο-αποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς το τύπο και τη δυναμικότητα του σχολείου.....	137

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Εισαγωγή

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια πρόσφατη σχετικά έννοια και έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας τις τελευταίες δεκαετίες, με αποτέλεσμα τη διατύπωση αρκετών θεωριών και τη διενέργεια δεκάδων ερευνών από ψυχολόγους αλλά και κοινωνιολόγους, για το πώς επιδρά στην ανθρώπινη ανάπτυξη και απόδοση. Τον τελευταίο καιρό όλο και περισσότερο γίνεται λόγος γι' αυτή. Παρότι έχει ασκηθεί κριτική σε σχέση με το κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια αυθύπαρκτη ψυχολογική έννοια (Πλατσίδου, 2004), έχουν αναπτυχθεί πρακτικές εφαρμογές για τη μέτρησή της, ενώ παράλληλα εκπονούνται προγράμματα με στόχο την ανάπτυξή της. Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία ερευνήθηκε σε σχέση με τις διαστάσεις που σχετίζονται με τους μαθητές και τα αποτελέσματα στη μάθηση, αλλά και τις διαστάσεις που επηρεάζουν το έργο των εκπαιδευτικών στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης περιγράφεται από τον Αριστοτέλη στα Ηθικά Νικομάχεια, ως εξής: *«Ο καθένας μπορεί να θυμώσει-αυτό είναι εύκολο. Αλλά το να θυμώσει κανείς με το σωστό άτομο, στο σωστό βαθμό και στη σωστή στιγμή, για τη σωστή αιτία και με το σωστό τρόπο-αυτό δεν είναι εύκολο»* (Goleman, 1995). Η δημοτικότητα του όρου έγινε όμως ευρέως γνωστή σε όλο τον κόσμο το 1995, όταν οι λέξεις-φράσεις «Συναισθηματική Νοημοσύνη» και «Συναισθηματικό Πηλίκιο» ψηφίστηκαν ως οι πιο δημοφιλείς από την American Dialect Society (Mayer, Salovey & Carouso, 2000). Ο λόγος ήταν η εντυπωσιακή επιτυχία του βιβλίου του Daniel Coleman «Συναισθηματική Νοημοσύνη» το οποίο προξένησε μεγάλο ενδιαφέρον στο ευρύ κοινό και έκανε γνωστή την ορολογία στην επιστημονική κοινότητα.

Για πολλά χρόνια υπήρχε η εντύπωση ότι το συναίσθημα στον εργασιακό χώρο ήταν κάτι αρνητικό. Η βίωση, αναγνώριση και εκδήλωση συναισθημάτων εθεωρείτο σημάδι αδυναμίας, φορέας σύγχυσης και απομάκρυνσης από το δρόμο του ορθολογισμού άρα και των σωστών αποφάσεων. Στις τελευταίες δεκαετίες όμως τα πράγματα άλλαξαν. Όπως αναφέρει ο Καφέτσιος (2003) ύστερα από οκτώ και πλέον

δεκαετίες όπου το θέμα βρίσκεται στην αφάνεια ως μη «επιστημονικό», ανακαλύπτεται ξανά η σημασία των συναισθημάτων στη ζωή των ανθρώπων.

Από το επίκεντρο του ενδιαφέροντος για τη συναισθηματική νοημοσύνη δε θα μπορούσε να απουσιάζει η εκπαιδευτική κοινότητα. Η αποδοχή και η ερμηνεία της σημασίας που έχει για τον άνθρωπο η συναισθηματική του υγεία, οδήγησε τους ιθύνοντες της εκπαίδευσης, σε δεκάδες χώρες του κόσμου, να διευρύνουν την ατζέντα των εκπαιδευτικών στόχων, εστιάζοντας στο συμπέρασμα ότι η κοινωνικό-συναισθηματική επάρκεια των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζει τη μαθησιακή αποτελεσματικότητα και κατ' επέκταση οδηγεί στη βελτίωση της (Stonge, Gareis & Little, 2006).

Η αξία που δίνεται από τους εργοδότες σε ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, οδήγησε κάποιους εκπαιδευτικούς οργανισμούς στην εφαρμογή προγραμμάτων συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών, καθώς η εκπαίδευση συνδέεται με την αγορά εργασίας, ήδη από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η σύνδεση των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών με την ακαδημαϊκή επιτυχία και την εύρεση εργασίας καθώς και το γεγονός ότι οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης αναπτύσσονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής, οδήγησαν στην εφαρμογή προγραμμάτων συναισθηματικής ανάπτυξης σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια. Η αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων τεκμηριώνεται επιστημονικά, αποδεικνύοντας ότι η συγκεκριμένη εκπαίδευση ενισχύει την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και βελτιώνει τις αντίστοιχες ικανότητές τους (Χατζηχρήστου et al., 2008).

Αυτή η αναγνώριση των δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών αποτελεί μια πρόκληση και για τους εκπαιδευτικούς ώστε να κατανοήσουν πρώτα και να αναπτύξουν στη συνέχεια τις ικανότητές τους στο συγκεκριμένο είδος νοημοσύνης. Με αυτό τον τρόπο θα μπορέσουν οι ίδιοι να αποτελέσουν πρότυπο για τους μαθητές τους. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών εστιάζει στις ακαδημαϊκές δεξιότητες, αν και το επάγγελμα του δασκάλου βρίσκεται μέσα στα δέκα που απαιτούν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη (Yate, 1997).

Σύμφωνα με τους Murray και Greenberg (2000), πέρα από το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, οι ικανότητες-δεξιότητες

που διαθέτει, όπως ο τρόπος με τον οποίο επικοινωνεί και συνδέεται με τους μαθητές, παρουσιάζεται ως πρότυπο, όπως επίσης και οι μέθοδοι διαχείρισης ολόκληρης της τάξης, παίζουν σημαντικό ρόλο στην υγιή συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Τελικά, για την ανάπτυξη των συναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών είναι ωφέλιμο οι εκπαιδευτικοί να επιδιώξουν και τη δική τους συναισθηματική πρόοδο και να αφιερώσουν χρόνο ώστε να κερδίσουν την αυτογνωσία τους και να γνωρίσουν τι κρύβεται πίσω από τα κίνητρα και τις συμπεριφορές τους, κατά την επικοινωνία τους με τους μαθητές.

Αναφερθήκαμε στη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, σε ότι αφορά το ρόλο τους ως πρότυπο για τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Μια άλλη μεταβλητή η οποία συμβάλει σημαντικά στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου είναι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τους ερευνητές ο Bandura (1977; 1986; 1997) ήταν αυτός που έβαλε τα θεμέλια για την διαμόρφωση του θεωρητικού πλαισίου για την αυτο-αποτελεσματικότητα και την όρισε ως την πίστη στις ικανότητες του ατόμου να οργανώσει και να εκτελέσει την πορεία των δράσεων που απαιτούνται για την παραγωγή επιτευγμάτων (Bandura, 1977). Η αυτο-αποτελεσματικότητα εκφράζει την αντίληψη ενός ατόμου για την αποτελεσματικότητά του. Δεν πρόκειται για μια αυτόνομη, αυθύπαρκτη έννοια, αποκομμένη από τις αντιλήψεις του ατόμου, αλλά ορίζεται σε σχέση με αυτές. Η αυτο-αποτελεσματικότητα εμπεριέχει συνεπώς το στοιχείο της ατομικής αντίληψης. Αποτελεί μια παρακινητική δομή, η οποία δεν αντανακλά την πραγματική ικανότητα, έτσι όπως αυτή αξιολογείται εξωτερικά, αλλά βασίζεται στην αυτοαντίληψη της ικανότητας (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007; Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998).

Ο Bandura (1977), αναφερόμενος στην αυτο-αποτελεσματικότητα, θεωρούσε ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά επηρεάζεται από τις πεποιθήσεις των ατόμων, όπως αυτές μπορεί να διαχωριστούν μέσα από δύο κατηγορίες προσδοκιών: την προσδοκία για την αποτελεσματικότητα και την προσδοκία για το αποτέλεσμα. Η προσδοκία του αποτελέσματος δηλώνει την κρίση του ατόμου σχετικά με το ότι μια συγκεκριμένη συμπεριφορά μπορεί να οδηγήσει σε συγκεκριμένα αποτελέσματα. Η προσδοκία της

αποτελεσματικότητας, δηλώνει τη βεβαιότητα του ατόμου ότι θα μπορέσει να διαμορφώσει τη συμπεριφορά που απαιτείται με επιτυχία, για να προκύψουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Οι δύο αυτές προσδοκίες είναι διαφορετικές έννοιες μεταξύ τους, και σε μεγάλο βαθμό προσδιορίζουν τη συμπεριφορά του.

Η αυτο-αποτελεσματικότητα έχει χαρακτηριστεί ως απλή ιδέα με σημαντικές επιδράσεις (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα συνδέεται με μια σειρά από θετικές συμπεριφορές. Όμως η αυτο-αποτελεσματικότητα μπορεί να διαφέρει από άτομο σε άτομο, ανάλογα με την περίπτωση που καλείται να διαχειριστεί. Μπορεί να διαφέρει τόσο ως προς το μέγεθος, όσο και ως προς το βαθμό δυσκολίας. Ανάλογα με το πόσο ισχυρές είναι οι καταστάσεις που έχει να αντιμετωπίσει κανείς, απαιτείται να διαθέτει και την ανάλογη ισχυρή αυτο-αποτελεσματικότητα (Bandura, 1977).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα πλαισιώνει και διαμορφώνει την ανθρώπινη λειτουργία μέσα από τις παρακάτω διαμεσολαβητικές, έμμεσου χαρακτήρα διαδικασίες τις οποίες επηρεάζει: α) τους στόχους και τις στρατηγικές για την επίτευξη αυτών, β) την παρώθηση των ανθρώπων απέναντι στα εμπόδια, γ) τα συναισθήματα των ανθρώπων κατά την προσπάθεια τους για επίτευξη στόχων, δ) την επιλογή καταστάσεων από τα άτομα, ανάλογα με το επίπεδο πρόκλησης (Bandura, 1997, όπως αναφέρουν οι Brouwers & Tomic, 2000).

Ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης, η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (teachers' self-efficacy) έχει συνδεθεί με ένα πλήθος σημαντικών εκπαιδευτικών μεταβλητών που αφορούν το σχολικό οργανισμό, τους μαθητές και φυσικά τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Evers, Brouwers & Tomic, 2002). Η έννοια αυτή περιγράφει την πεποίθηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την οποία μπορούν να επηρεάσουν το αρτιότερο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα των μαθητών, ακόμη και αυτών που μπορεί να είναι «δύσκολοι» ή χωρίς κίνητρα (Guskey & Passaro, 1994). Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές έρευνες που έχουν μελετήσει την σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Οι περισσότερες από αυτές δείχνουν σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο εννοιών.

Ξεχωριστή αναφορά χρειάζεται να γίνει και στην επαγγελματική εξουθένωση, ένα εξίσου σημαντικό φαινόμενο στο χώρο της εργασίας, μια ψυχολογική διαδικασία συναφή, αλλά όχι ταυτόσημη με το επαγγελματικό άγχος. Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) είναι μια σύνθετη, πολυπαραγοντική έννοια, η οποία εισήχθη για πρώτη φορά από το Freudenberger το 1974, ο οποίος την περιέγραψε ως μια κατάσταση κόπωσης, σωματικής και πνευματικής αποδυνάμωσης και φθοράς. Πρόκειται για ένα σύνδρομο που εμφανίζεται ως επακόλουθο του παρατεταμένου εργασιακού άγχους, έχει αρνητικές συνέπειες στην ατομική, οικογενειακή και στην επαγγελματική ζωή του εργαζομένου.

Η κατάσταση αυτή μπορεί να συμβαίνει σε διάφορες στιγμές και σε διαφορετικά άτομα και έχει ως συνέπεια τις αλλαγές στη συμπεριφορά αλλά και στην ψυχική κατάσταση του εργαζομένου. Για να γίνει πιο σαφές, πρέπει να τονιστεί, ότι η εξουθένωση είναι μια μορφή παρατεταμένου χρόνιου επαγγελματικού άγχους που ξεπερνά τα όρια αντοχής ή τις δυνατότητες του ατόμου να το αντιμετωπίσει. Αποτελεί μια μακροχρόνια διαδικασία που καταλήγει σε αδυναμία διαχείρισης του ατόμου στο επαγγελματικό άγχος που νιώθει το άτομο. Προκαλείται από τις δυσανάλογα υψηλές προσπάθειες ως προς το χρόνο εργασίας, της συναισθηματικής εμπλοκής και συναισθηματικής κατανόησης, αλλά και εξαιτίας της έλλειψης ικανοποίησης σε συνδυασμό με τις έντονες συνθήκες εργασίας. Παράλληλα, μπορεί να έχει επιπτώσεις σε κάθε πτυχή της ζωής του ατόμου, το οποίο εκδηλώνει αρνητική στάση στο χώρο εργασίας, πιστεύει πως είναι αδύνατο να αντιμετωπίσει τα προβλήματα του, ενώ υπάρχει ένταση και αναστάτωση και στις διαπροσωπικές και οικογενειακές του σχέσεις. Το τελικό αποτέλεσμα στο χώρο εργασίας μπορεί να είναι η μειωμένη αποτελεσματικότητα και η ασυνεπής απόδοση του, ενώ είναι πιθανό να παρουσιάσει ανάρμοστη συμπεριφορά και τελικά να παραιτηθεί (Cherniss, 1980; Freudenberger, 1980).

Σύμφωνα με τη Maslach (1982), που πρώτη περιέγραψε αυτό το φαινόμενο, προσδιορίζεται από τρεις διαστάσεις: α) τη συναισθηματική εξάντληση που αναφέρεται στη συναισθηματική υπερένταση και κατάπτωση που απορρέει από την εργασία, β) την αποπροσωποποίηση που αναφέρεται στην κνική στάση που μπορεί να αναπτύξει ο εργαζόμενος για τα άτομα που είναι αποδέκτες των υπηρεσιών του και γ) την έλλειψη προσωπικής επίτευξης που αναφέρεται στην αίσθηση ανικανότητας που αποκτά ο

εργαζόμενος σχετικά με την προσφορά του στο εργασιακό χώρο και τη συνεπαγόμενη μείωση της απόδοσής του.

Όλα τα παραπάνω ισχύουν κατά αντιστοιχία και στο επάγγελμα. Οι εκπαιδευτικοί που υποφέρουν από επαγγελματική εξουθένωση νιώθουν στερημένοι από τους αναγκαίους ψυχοσυναισθηματικούς πόρους, από τα αναγκαία δηλαδή αποθέματα δυνάμεων για το χειρισμό των προβλημάτων συμπεριφοράς, αναπτύσσοντας έτσι, σταδιακά χαμηλή αυτοεκτίμηση και μέχρι και απάθεια, καθώς και την επιθυμία για αποστασιοποίηση από τις «δύσκολες» περιπτώσεις της τάξης τους (Egyed & Short, 2006). Για να επιτευχθούν, λοιπόν, καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να είναι ψυχικά υγιείς, να έχουν μεγάλη αντοχή και να είναι ικανοποιημένοι από το εκπαιδευτικό τους έργο.

Αναμφισβήτητα, τα στοιχεία των ερευνών αποδεικνύουν πως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συγκαταλέγεται ανάμεσα στα λεγόμενα επαγγέλματα υψηλού άγχους (Κυριακού, 2001). Σύμφωνα με τους Cooper, Woo και Dunkelberg (1988), ιδιαίτερα αγχογόνα επαγγέλματα θεωρούνται όλα τα επαγγέλματα κοινωνικών υπηρεσιών (εκπαιδευτικοί, γιατροί, νοσηλευτικό προσωπικό), ενώ υπάρχουν και εντυπωσιακά στοιχεία, όπως ο ανησυχητικός αριθμός των ανίκανων προς εργασία εκπαιδευτικών και η πρόωρη συνταξιοδότησή τους κυρίως λόγω ψυχικών προβλημάτων.

Έρευνες έχουν προσπαθήσει να ανακαλύψουν τους στρεσογόνους παράγοντες της διδασκαλίας και τις συνέπειές τους στην υγεία και την ευημερία των εκπαιδευτικών. Ο φόρτος εργασίας, οι εργασιακές συνθήκες (εσωγενείς παράγοντες εργασίας), οι ασάφειες και οι συγκρούσεις του ρόλου που προκύπτουν μέσα από την πολυπλοκότητά του, η επαγγελματική ανάπτυξη, η έλλειψη πόρων, οι φτωχές επαγγελματικές σχέσεις με συναδέλφους, οι χαμηλές αποδοχές, η απρεπής συμπεριφορά των μαθητών, οι σχέσεις με τους γονείς και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, η ασάφεια και σύγκρουση ρόλων που προκύπτουν από τις συγκρουόμενες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διοίκησης, οι πιέσεις που ασκούνται από τις εκπαιδευτικές ηγεσίες, η έλλειψη επικοινωνίας, οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, κ.ά. έχουν προσδιοριστεί ως πηγές άγχους σε πολλές μελέτες (Griffith, Steptoe & Cropley, 1999; Κάντας, 1996; Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001; Κυριακού, 1987; 2001).

Από τα προηγούμενα γίνεται λοιπόν σαφές, ότι η συναισθηματική νοημοσύνη, η αυτο-αποτελεσματικότητα και η επαγγελματική εξουθένωση έχουν καθοριστικό ρόλο στο χώρο των εκπαιδευτικών, επηρεάζοντας καταρχήν τους ίδιους και κατά συνέπεια την αποδοτικότητα στη δουλειά τους. Το γεγονός αυτό, σε συνάρτηση με τον κοινωνικό και παιδαγωγικό ρόλο των εκπαιδευτικών, οδηγεί στο συμπέρασμα πως η συναισθηματική τους νοημοσύνη, η αυτο-αποτελεσματικότητά τους, αλλά και η επαγγελματική τους εξουθένωση μπορεί να έχει επιπτώσεις σε ολόκληρο το περιβάλλον του σχολείου όπως και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Για το λόγο αυτό γίνεται τα τελευταία χρόνια μια, πιο οργανωμένη επιστημονικά, προσπάθεια διερεύνησης αυτών των εννοιών. Η βιβλιογραφία εμφανίζεται περιορισμένη στο πεδίο που επικεντρώνεται η παρούσα εργασία. Γι' αυτό και η εργασία έχει σκοπό να εξετάσει την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους εξουθένωση

1.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας διατριβής είναι η μελέτη της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας στην επαγγελματική εξουθένωση εν ενεργεία εκπαιδευτικών δημόσιων σχολείων στις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας). Επίσης θα διερευνηθεί η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας. Επιμέρους σκοπός της έρευνας είναι η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών και της βαθμίδας εκπαίδευσης στις παραπάνω έννοιες.

1.2. Σημασία της έρευνας

Τα μεγάλα προβλήματα που υπάρχουν στο χώρο της εκπαίδευσης συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας αρνητικής αντίληψης της κοινής γνώμης για τα δημόσια σχολεία της χώρας. Σημαντικοί παράγοντες που διαμορφώνουν μια επιτυχημένη εκπαιδευτική διαδικασία είναι η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, οι στόχοι της εκπαίδευσης,

τα αναλυτικά προγράμματα αλλά κυρίως ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός καλείται να εφαρμόσει παραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας ώστε να συμβάλλει στην αποτελεσματική μάθηση.

Καταγράφεται, όμως, συχνά ότι το πεδίο στο οποίο ο σημερινός εκπαιδευτικός χρειάζεται σημαντική υποστήριξη είναι η συναισθηματική και ψυχολογική του κατάσταση. Στις μέρες μας συζητιέται -τόρα πια και στη χώρα μας- το φαινόμενο της ψυχικής κόπωσης του εκπαιδευτικού που οφείλεται κυρίως στο αίσθημα εγκατάλειψής του από την πολιτεία. Επομένως, διαφαίνεται καθαρά ο σημαντικός ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης, της αυτο-αποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα της μελέτης για την σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική εξουθένωση αναμένεται να θέσουν το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών πάνω σε νέες βάσεις. Θα εξαχθούν πληροφορίες και θα αναδειχθούν δεξιότητες που θα επιτρέψουν στον εκπαιδευτικό να γίνει περισσότερο επαρκής συναισθηματικά και πιο αποτελεσματικός στο διδακτικό του έργο.

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα είναι δυνατόν να σχεδιαστούν αποτελεσματικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, για την δημιουργία μιας ατμόσφαιρας στην οποία οι εκπαιδευτικοί θα έχουν μια θετική πνευματική και συναισθηματική στάση για την εργασία τους ενώ παράλληλα θα βρεθούν τρόποι αντιμετώπισης του στρες, ώστε να προληφθούν φαινόμενα επαγγελματικής εξουθένωσης.

1.3. Οριοθετήσεις-περιορισμοί της έρευνας

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να επισημανθούν κάποιοι περιορισμοί, οι οποίοι πιθανόν να δυσχέραναν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Αρχικά, η χρονική διάρκεια των ερωτηματολογίων ίσως οδήγησαν κάποιους από τους εκπαιδευτικούς στη γρήγορη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και μερικές φορές ίσως χωρίς να

σκεφτούν τις απαντήσεις. Επιπλέον, κάποιιο από τους εκπαιδευτικούς πιθανόν να μην απάντησαν με βάση το πως αισθάνονται, αλλά το πως θα ήθελαν οι άλλοι να τους βλέπουν.

Συνεχίζοντας, ένας άλλος περιορισμός σχετικός με τη μεθοδολογία, έχει σχέση με τις κλίμακες μέτρησης των ερωτήσεων στα όργανα μέτρησης. Η υιοθέτηση της κλίμακας Likert προσφέρει τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να αποφύγουν να αποκαλύψουν τις πραγματικές τους απαντήσεις για την συναισθηματική τους νοημοσύνη, την αυτο-αποτελεσματικότητά τους και την επαγγελματική τους εξουθένωση. Δυστυχώς μερικές φορές, έχοντας υπόψη και τον πρώτο περιορισμό, οι απαντήσεις αυτές δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και εμφανίζουν το στοιχείο του κοινωνικά επιθυμητού (social desirability), όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω.

Στην έρευνα αυτή έλαβαν μέρος εν ενεργεία εκπαιδευτικοί δημόσιων σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από όλη την επικράτεια. Το δείγμα θεωρείται αρκετά επαρκές προκειμένου τα αποτελέσματα να γενικευθούν στον υπό μελέτη πληθυσμό. Παρόλα αυτά, η γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, αλλά και των εκπαιδευτικών ιδιωτικών σχολείων (αν και είναι πιθανόν να έχουν πολλά κοινά στοιχεία) θα πρέπει να αποφεύγεται. Επιπλέον, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που το διαφοροποιούν από εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών. Εξαιρετικό ενδιαφέρον θα είχε, ωστόσο, η διεξαγωγή συγκριτικής μελέτης με δεδομένα άλλων χωρών της Ευρώπης ή και άλλων ηπείρων, η οποία θα οδηγούσε σε πολύτιμα συμπεράσματα.

Ένας άλλος περιορισμός σχετίζεται με τη συλλογή των δεδομένων. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς με δυο τρόπους. Ο πρώτος αφορούσε το μοίρασμα τους σε έντυπη μορφή από τον ερευνητή στα σχολεία του νομού Ζακύνθου, και ο δεύτερος με την ηλεκτρονική αποστολή τους στην υπόλοιπη Ελλάδα. Με τη διαδικασία αυτή το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος προήλθε από τους εκπαιδευτικούς των Ιονίων Νήσων. Ακολουθώντας αυστηρά τα στατιστικά κριτήρια το δείγμα δεν είναι απόλυτα αντιπροσωπευτικό και ισορροπημένο του ελληνικού πληθυσμού και συνεπώς τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευτούν με απόλυτη

ασφάλεια στο σύνολο της ελληνικής επικράτειας. Τέλος, αν και τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα, δεν είναι δυνατό να εξακριβωθεί η ειλικρίνεια των απαντήσεων από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, καθώς, και η κατανόηση των ερωτήσεων από το δείγμα της έρευνας.

1.4. Λειτουργικοί ορισμοί

Συναισθηματική νοημοσύνη (emotional intelligence): Η ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται και να εκφράζει τα συναισθήματά του, να τα αφομοιώνει στη σκέψη, να καταλαβαίνει και να αιτιολογεί τα συναισθήματα στον εαυτό του και στους άλλους (Mayer & Salovey, 1997).

Αυτο-αποτελεσματικότητα (self efficacy): Η πίστη στις ικανότητες του ατόμου να οργανώσει και να εκτελέσει την πορεία των δράσεων που απαιτούνται για την παραγωγή επιτευγμάτων (Bandura, 1977).

Επαγγελματική εξουθένωση (burnout): Το σύνδρομο σωματικής και ψυχικής εξάντλησης, στα πλαίσια του οποίου ο εργαζόμενος χάνει το ενδιαφέρον και τα θετικά συναισθήματα που είχε για τους πελάτες (ανθρώπους που εξυπηρετεί), παύει να είναι ικανοποιημένος από την δουλειά και την απόδοσή του και αναπτύσσει μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό του (Maslach, 1982).

1.5. Ερευνητικές υποθέσεις

Οι ερευνητικές υποθέσεις της μελέτης διατυπώνονται ως εξής:

1. Η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.
2. Η αυτο-αποτελεσματικότητα επηρεάζει τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.
3. Η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

4. Η συναισθηματική νοημοσύνη, η αυτο-αποτελεσματικότητα και η επαγγελματική εξουθένωση διαφοροποιείται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, διδακτική εμπειρία, σωματική άσκηση, σπουδές, σχέση εργασίας, τύπος και δυναμικότητα σχολείου).
5. Η συναισθηματική νοημοσύνη, η αυτο-αποτελεσματικότητα και η επαγγελματική εξουθένωση διαφοροποιείται από την βαθμίδα εκπαίδευσης.

Αντίστοιχα, οι μηδενικές υποθέσεις της έρευνας έχουν ως εξής:

1. Η συναισθηματική νοημοσύνη δεν επηρεάζει τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.
2. Η αυτο-αποτελεσματικότητα δεν επηρεάζει τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.
3. Η συναισθηματική νοημοσύνη δεν επηρεάζει την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.
4. Η συναισθηματική νοημοσύνη, η αυτο-αποτελεσματικότητα και η επαγγελματική εξουθένωση δεν διαφοροποιείται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, διδακτική εμπειρία, σωματική άσκηση, σπουδές, σχέση εργασίας, τύπος και δυναμικότητα σχολείου).
5. Η συναισθηματική νοημοσύνη, η αυτο-αποτελεσματικότητα και η επαγγελματική εξουθένωση δεν διαφοροποιείται από την βαθμίδα εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1. Συναισθηματική νοημοσύνη

2.1.1. Ορισμοί συναισθηματικής νοημοσύνης

Διερευνώντας τη σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνουμε ότι παρ' όλες τις πολύπλευρες ερευνητικές προσπάθειες οι οποίες έχουν γίνει στον τομέα της συναισθηματικής νοημοσύνης, δεν έχει βρεθεί ακόμη ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τη γνωστική νοημοσύνη (Ciarrochi, Caputi & Mayer, 2003).

Οι Salovey και Mayer (1990) έδωσαν τον πρώτο επίσημο ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με τον οποίο «είναι η ικανότητα αναγνώρισης των δικών μας συναισθημάτων και των συναισθημάτων των άλλων, διάκρισης μεταξύ των συναισθημάτων για την καθοδήγηση της σκέψης και των πράξεων μας». Σύμφωνα με τους ίδιους το άτομο με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει, να ελέγχει, να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων ατόμων με τους οποίους επικοινωνεί. Οι ικανότητες αυτές σχετίζονται άμεσα με τον ρόλο που παίζουν τα συναισθήματα μας στην ζωή μας και με το πώς τα συναισθήματα μας επηρεάζουν την αντίληψη μας για τα γεγονότα και τους ανθρώπους.

Η αρχική εννοιολογική προσέγγιση των Salovey και Mayer (1990) έμεινε σχετικά αφανής για μερικά χρόνια έως ότου δημοσιευτεί το εκλαϊκευμένο βιβλίο του Goleman (1995) για τη συναισθηματική νοημοσύνη. Ο Goleman στο βιβλίο του όρισε τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα να μπορεί κάποιος να βρίσκει κίνητρα για τον εαυτόν του, να αντέχει τις απογοητεύσεις, να ελέγχει την παρόρμηση, να χαλιναγωγεί την ανυπομονησία του, να ρυθμίζει σωστά τη διάθεσή του, να εμποδίζει την απογοήτευσή του, να έχει ενσυναίσθηση και ελπίδα. Επεσήμανε επίσης την παρορμητικότητα, τη σταθερότητα, την αισιοδοξία και δυναμικότητα, ως προϋποθέσεις για επιτυχία στην επαγγελματική και προσωπική ζωή (Goleman, 1995).

Ακολούθως, ο Bar-On (1997) ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «μια σειρά από μη γνωστικές δυνατότητες και δεξιότητες, οι οποίες επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις» (Bar-On, 1997). Ένας άλλος συμπληρωματικός ορισμός αναφέρει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τα συναισθήματα του ως πηγή ενέργειας, πληροφορίας και επιρροής τόσο στον εαυτό του όσο και στους άλλους ανθρώπους γύρω του (Cooper & Sawaf, 1997). Σύμφωνα με τον Cooper (1997), οι άνθρωποι με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης βιώνουν περισσότερη επιτυχία στην καριέρα τους, χτίζουν πιο ισχυρές προσωπικές σχέσεις, διοικούν πιο αποτελεσματικά και έχουν καλύτερη υγεία από εκείνους με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη (Zeidner, Matthews & Roberts, 2004).

Η Orioli (1997) πιστεύει πως είναι ένα είδος έξυπνων τακτικών που περιέχουν θέματα όπως η ικανότητα να παραμένεις ήρεμος κάτω από πίεση, να αναπτύσσεις κλίμα εμπιστοσύνης στις διαπροσωπικές σου σχέσεις, να είσαι δημιουργικός και να προσπαθείς να βελτιώσεις τους άλλους. Ο Martinez (1997) διατύπωσε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα πεδίο μη γνωστικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και εμπειριών που επηρεάζουν τη δυνατότητα ενός ατόμου να ανταπεξέρχεται στις δυσκολίες, στις πιέσεις και στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος του.

Οι Petrides και Furnham (2001) περιγράφουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας και την ορίζουν ως μια ομάδα συμπεριφοριστικών διαθέσεων και αντιλήψεων τις οποίες διαθέτουν τα άτομα στην ιδιοσυγκρασία τους ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν, να επεξεργάζονται και να χρησιμοποιούν πληροφορίες συναισθηματικά φορτισμένες.

Μετά από μια αναθεώρηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας για τη νοημοσύνη, τα συναισθήματα και την προσωπικότητα, οι Matthews, Zeidner & Roberts (2002) πρότειναν έναν ορισμό για τη συναισθηματική νοημοσύνη συνθέτοντας τα διάφορα μοντέλα της: «Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια προσαρμοστική ικανότητα την οποία διαθέτουν τα άτομα προκειμένου να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τα διάφορα συναισθηματικά γεγονότα». Αυτή η ικανότητα πιθανόν να απεικονίζει άλλες ικανότητες

και επιλεγμένους τρόπους συμπεριφοράς και ενώ συνδέεται με τη γνωστική και νευρολογική δομή του ατόμου, αποκτιέται, κατά ένα μεγάλο μέρος, με το χρόνο.

Σύμφωνα με τον Hardley (2004) η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα να κατευθύνεις σωστά τις συναισθηματικές αντιδράσεις του άλλου στα διάφορα γεγονότα και να μπορείς να παρεμβαίνεις στα συναισθήματα του με τον πιο κατάλληλο τρόπο. Ένας άλλος πρόσφατος ορισμός των Cooper και Orioli (2005) θεωρεί τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την «ικανότητα των ατόμων να αισθάνονται, να κατανοούν και να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τη δύναμη και τη διορατικότητα των συναισθημάτων τους ως πηγή ενέργειας, πληροφοριών, δημιουργικότητας, εμπιστοσύνης και σύνδεσης με το περιβάλλον τους».

Από την παράθεση όλων αυτών των διαφορετικών ορισμών για τη συναισθηματική νοημοσύνη, γίνεται φανερό ότι το εύρος των ιδιοτήτων οι οποίες καλύπτονται κάτω από την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι υπερβολικό. Συνεπώς, γίνεται κατανοητό ότι πρόκειται για ένα κατασκευάσμα εννοιολογικά ασαφές, πράγμα το οποίο έχει οδηγήσει, ορισμένους μελετητές στο να αμφισβητήσουν την εγκυρότητά του (Davies, Stankov & Roberts, 1998; Pfeiffer, 2001). Οι ερευνητές αυτοί πιστεύουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ταυτίζεται, σε ένα βαθμό, με τη γνωστική νοημοσύνη και με διάφορες διαστάσεις της προσωπικότητας και προτιμούν να επιστρέψουν πάλι στα αξιόπιστα και έγκυρα μοντέλα της προσωπικότητας (Πλατσίδου, 2004).

Όπως όμως επισημαίνουν οι Ciarrochi, Chan και Caputi (2000), οι διαφορετικοί ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι μάλλον συμπληρωματικοί παρά αντικρουόμενοι μεταξύ τους, γιατί αντανακλούν τις διαφορετικές εκφάνσεις της σύνθετης αυτής έννοιας. Την παραπάνω άποψη επιβεβαιώνουν και οι Mayer και Salovey (1997) καθώς η συναισθηματική νοημοσύνη δεν αντικατοπτρίζει ένα ξεχωριστό γνώρισμα της προσωπικότητας ή κάποιες ικανότητες, αλλά μάλλον είναι μια σύνθεση από συναισθηματικές και αντιληπτικές ικανότητες (π.χ. η διαχείριση των συναισθημάτων προϋποθέτει την ικανότητα αντίληψης και κατανόησής τους).

2.1.2. Ιστορική αναδρομή

Μπορεί η πλατιά δημοσιότητα που απέκτησε η συναισθηματική νοημοσύνη στη δεκαετία του 1990 να οφείλεται στο Goleman, όμως η διαμόρφωση της ως επιστημονική έννοια ξεκίνησε αρκετά πριν. Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει τις ρίζες της πολύ βαθιά στο χρόνο, πιο συγκεκριμένα στην έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης, που εισήγαγε ο Thorndike (1920). Ο Thorndike όρισε την κοινωνική νοημοσύνη ως την ικανότητα να καταλαβαίνουμε και να κατευθύνουμε τους άντρες, τις γυναίκες, τα αγόρια και τα κορίτσια, ώστε να ενεργούν με σοφία στις ανθρώπινες σχέσεις. Την όρισε δηλαδή ως την ικανότητα που έχει κανείς για να χειρίζεται με σοφία τις ανθρώπινες σχέσεις. Το 1940 ο David Wechsler αναφέρθηκε παράλληλα με τα διανοητικά στοιχεία και στα μη διανοητικά, μέσα στα οποία διέκρινε προσωπικούς, κοινωνικούς και συναισθηματικούς παράγοντες, και ήδη από το 1943 πρότεινε ότι τα στοιχεία αυτά δεν μπορούν να παραβλεφθούν προκειμένου να προβλεφθεί η ικανότητα κάποιου να πετύχει στη ζωή (Goleman, 1995).

Αρκετές δεκαετίες αργότερα ο Gardner (1983) διατύπωσε τη θεωρία για την πολλαπλή νοημοσύνη συμπεριλαμβάνοντας την κοινωνική νοημοσύνη ως ένα από τα επτά διαφορετικά είδη νοημοσύνης. Έτσι εκτός από την κοινωνική νοημοσύνη υπάρχει η γλωσσική, η λογικό-μαθηματική, η μουσική, η χωρική, η νατουραλιστική και η σωματική-κινησθητική νοημοσύνη. Παράλληλα, έκανε λόγο για δύο νέες διαστάσεις της νοημοσύνης, την διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική. Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη σχετίζεται με την προσωπικότητα του ατόμου και είναι η ικανότητα να εκφράζει κάποιος περίπλοκα και διαφορετικά συναισθήματα. Αντιθέτως, η διαπροσωπική νοημοσύνη σχετίζεται με την ικανότητα κάποιου να ασχολείται με άλλους και την ικανότητά του να παρατηρεί και να κάνει διακρίσεις ανάμεσα σε διάφορα άτομα ανάλογα με τη διάθεσή τους, την ψυχοσύνθεσή τους, τα κίνητρό τους και τους σκοπούς τους.

Μια πρώτη προσπάθεια μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, έγινε το 1988 από τον Bar-On, ο οποίος μίλησε για δείκτη συναισθηματικότητας σε αναλογία με το δείκτη νοημοσύνης όμως, η πρώτη ολοκληρωμένη θεωρία περί συναισθηματικής νοημοσύνης παρουσιάστηκε το 1990 από τους Salovey και Mayer οι οποίοι έχοντας μελετήσει όλες τις προηγούμενες σχετικές έρευνες, συμπεριέλαβαν στην έννοια της

συναισθηματικής νοημοσύνης την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να εκφράζει και να ρυθμίζει αποτελεσματικά τα συναισθήματά του αλλά και να τα χρησιμοποιεί στο λόγο και στη σκέψη του.

Ωστόσο, η αρχική αυτή προσέγγιση έμεινε στην αφάνεια, μέχρι την πρόσφατη δημοσίευση του πρώτου βιβλίου του Goleman (1995) με την ονομασία «Συναισθηματική Νοημοσύνη», όπου αξιοποίησε τα ευρήματα των ερευνών των Salovey και Mayer. Πρότεινε λοιπόν μία πολύ γενική έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, που αγκαλιάζει πολλές περιοχές της ψυχολογίας της προσωπικότητας, και αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες στη ανθρώπινη ζωή και έχει πιθανόν μεγαλύτερη επίδραση από αυτή της γνωσιακής νοημοσύνης σε πολλές πλευρές της ανθρώπινης συμπεριφοράς, συμπεριλαμβάνοντας τον τομέα της εργασίας και της εκπαίδευσης (Καφέτσιος, 2003). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Goleman (1995) η συναισθηματική νοημοσύνη αυξάνεται με την πάροδο της ηλικίας και σχετίζεται με την ωριμότητα και έτσι μπορεί να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί με το πέρασμα του χρόνου - μέχρι κάποιο βαθμό- μέσω της εξάσκησης και της αφοσίωσης. Ο Goleman αντιλαμβανόταν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως κλειδί αποφασιστικό για μια επιτυχημένη ζωή και πως είναι διπλά σημαντική από τη γνωστική νοημοσύνη στην πρόγνωση ενός πετυχημένου βίου. Επικεντρωνόταν στην αντίληψη πως ο αποτελεσματικός χειρισμός των συναισθημάτων μπορεί να βοηθήσει στον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές χειρίζονται τις ανάγκες τους, αλλά και δίνουν κίνητρα στο προσωπικό (Goleman, 1998).

2.1.3. Θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης

Στη βιβλιογραφία εντοπίζεται πλήθος διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων και θεωρητικών μοντέλων για την συναισθηματική νοημοσύνη, τα οποία επιχειρούν να ερμηνεύσουν τη σύνθετη αυτή έννοια. Τα διάφορα αυτά μοντέλα μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες (Πλατσίδου, 2010).

(α)*Μοντέλα ικανότητας*: θεωρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια ικανότητα του νου που έχει αντιστοιχίες, ως προς τη δομή και την οργάνωσή της, με τα άλλα είδη

νοημοσύνης που αφορούν κυρίως γνωστικές ικανότητες. Το μοντέλο των Salovey, Mayer και Caruso ανήκει στην κατηγορία αυτή.

(β)*Μοντέλα με πλαίσιο την προσωπικότητα*: θεωρούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα άθροισμα ικανοτήτων προσαρμογής, χαρακτηριστικών και προδιαθέσεων. Στην κατηγορία αυτή ανήκει το μοντέλο του Bar-On.

(γ)*Μοντέλα επίδοσης*: επιχειρούν να εξηγήσουν αλλά και να προβλέψουν την επίδοση και την αποτελεσματικότητα του ατόμου στην εργασία του, με κριτήριο τον τρόπο οργάνωσης της προσωπικότητάς του. Χαρακτηριστικό μοντέλο της κατηγορίας αυτής είναι το μοντέλο του Goleman.

Οι Mayer et al., (2000) πρότειναν μια ταξινόμηση των μοντέλων σε δύο κατηγορίες, ανάλογα με την πλευρά της συναισθηματικής νοημοσύνης στην οποία εστιάζουν: τα μοντέλα ικανότητας και τα μεικτά μοντέλα. Τα μοντέλα ικανότητας δεν διαφέρουν καθόλου από την προηγούμενη ταξινόμηση, καθώς θεωρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια ικανότητα που έχει αντιστοιχίες με τα άλλα είδη νοημοσύνης που αναφέρονται σε γνωστικές λειτουργίες. (Mayer et al., 2000). Τα μοντέλα ικανότητας δίνουν έμφαση στην αλληλεπίδραση των γνωστικών και συγκινησιακών/συναισθηματικών ικανοτήτων και συγκεκριμένα στην αντίληψη, κατανόηση, οργάνωση και διευκόλυνση των συναισθημάτων τονίζοντας τον τρόπο με τον οποίο τα συναισθήματα βοηθούν την κρίση και μνήμη του ατόμου.

Στα μεικτά μοντέλα συναντάμε τα δύο τελευταία μοντέλα της προηγούμενης ταξινόμησης. Είναι τα μοντέλα εκείνα τα οποία περιγράφουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια σύνθετη εννοιολογική σύλληψη, η οποία απαρτίζεται από διάφορες συναισθηματικές ικανότητες, προερχόμενες από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και τις διαθέσεις της προσωπικότητας. Συνεπώς, τα μικτά μοντέλα ερμηνεύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα συνδυασμό από μη γνωστικές-συναισθηματικές και κοινωνικές δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες προσαρμογής (Bar-On, 2000) με χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας (Petrides & Furnham, 2000), οι οποίες επηρεάζουν την ικανότητα των ατόμων να αντιμετωπίζουν επιτυχώς τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις ενώ παράλληλα συμβάλλουν στην ερμηνεία και πρόβλεψη της επίδοσής τους στο εκάστοτε πεδίο δραστηριοποίησης (Goleman, 1998).

Μελετώντας τη βιβλιογραφία διαπιστώνει κανείς ότι τα κυρίαρχα μοντέλα στο χώρο της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι τρία: το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso, το μοντέλο του Bar-On και το μοντέλο του Goleman. Παρακάτω θα γίνει μια περιγραφή των πιο διαδεδομένων μοντέλων συναισθηματικής νοημοσύνης.

2.1.3.1. Το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso

Οι Αμερικανοί ψυχολόγοι Mayer και Salovey ήταν από τους πρώτους που ασχολήθηκαν με την μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης, ήδη από τις αρχές του 1990. Λίγα χρόνια αργότερα, στην ομάδα προστέθηκε και ο Caruso. Η ομάδα αυτή ασχολήθηκε με την επιστημονική έρευνα και μελέτη του φαινομένου, καθώς και την κατασκευή ψυχομετρικών εργαλείων για την εμπειρική υποστήριξη του θεωρητικού τους μοντέλου (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey & Caruso, 2004; 2008).

Λαμβάνοντας ερεθίσματα από τη θεωρία του Gardner για την πολλαπλή νοημοσύνη, οι Mayer, Salovey και Caruso θεώρησαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα ακόμα είδος νοημοσύνης όπως η γνωστική. Οι ερευνητές ορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα αντίληψης και αναγνώρισης των συναισθημάτων, της ενσωμάτωσης των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης, της κατανόησης των συναισθημάτων και της αιτίας τους, και της διαχείρισης των συναισθημάτων των ίδιων και των άλλων (Mayer & Salovey, 1997). Το μοντέλο των Mayer και Salovey (1997) θεωρεί τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα σύνολο πνευματικών ικανοτήτων που έχουν πρακτικές προεκτάσεις στην καθημερινή ζωή υποστηρίζοντας έτσι τη θεωρία της πολυπαραγοντικής νοημοσύνης.

Στο ολοκληρωμένο θεωρητικό μοντέλο τους, όπως αυτό προέκυψε μετά την προσθήκη μιας επιπλέον διάστασης στο αρχικό μοντέλο του 1990, οργανώνουν τις ικανότητες που εμπεριέχονται στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης σε τέσσερις διαστάσεις (Mayer & Salovey, 1997). Οι διαστάσεις αυτές αντανακλούν διανοητικές διεργασίες, στο πλαίσιο των οποίων λαμβάνει χώρα η διαχείριση και η επεξεργασία πληροφοριών που αφορούν στο συναίσθημα. Οι εν λόγω διαστάσεις και ικανότητες είναι (Mayer & Salovey, 1997; Mayer et al., 2000):

1.Αντίληψη, αξιολόγηση και έκφραση συναισθημάτων. Περιλαμβάνει την ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν, να αντιλαμβάνονται και να εκφράζουν με ακρίβεια τόσο τα δικά τους συναισθήματα όσο και των άλλων, αξιολογώντας και αξιοποιώντας προς το σκοπό αυτό όλα τα διαθέσιμα μέσα λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας. Επιπροσθέτως, τα άτομα με συναισθηματική νοημοσύνη διαθέτουν την ικανότητα να διακρίνουν τις αυθεντικές από τις ψευδείς εκδηλώσεις συναισθημάτων που αποσκοπούν στη χειραγώγηση.

2.Αφομοίωση του συναισθήματος στον τρόπο σκέψης. Η εν λόγω διάσταση αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο τα συναισθήματα επιδρούν και συμβάλλουν θετικά στη διανοητική διεργασία. Έμφαση δίνεται στη χρήση και αξιοποίηση του συναισθήματος προκειμένου να διευκολυνθεί και να βελτιωθεί η μνήμη, η κρίση και ο τρόπος σκέψης του ατόμου. Έτσι για παράδειγμα, το άτομο αξιοποιεί τα συναισθήματα του προκειμένου να θέσει προτεραιότητες και να λάβει αποφάσεις, προβλέποντας και αξιολογώντας τον τρόπο με τον οποίο θα αισθανθεί, ακολουθώντας κατά περίπτωση εναλλακτική επιλογή και δράση.

3.Κατανόηση και ανάλυση συναισθημάτων-Χρήση και αξιοποίηση της συναισθητικής γνώσης. Η συγκεκριμένη διάσταση αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης και ανάλυσης διαφορετικών, πολύπλοκων ή/και αντιφατικών συναισθημάτων, τόσο του εαυτού όσο και των άλλων, καθώς και στην ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων που εμπεριέχει κάθε μορφή ανθρώπινης σχέσης. Επιπροσθέτως, περιλαμβάνει την ικανότητα αντίληψης του τρόπου με τον οποίον τα συναισθήματα εξελίσσονται, μετασχηματίζονται και διαδέχονται το ένα το άλλο, καθιστώντας την εν λόγω ικανότητα ιδιαίτερα χρήσιμη στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων.

4.Ρύθμιση των συναισθημάτων για την προαγωγή της συναισθηματικής και διανοητικής ανάπτυξης. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να υποδέχεται με θετικό τρόπο τα συναισθήματα που βιώνει, τόσο τα ευχάριστα όσο και τα δυσάρεστα και να αντλεί χρήσιμη γνώση και πληροφορία από αυτά. Επιπροσθέτως, το άτομο είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τον τρόπο με τον οποίον τα συναισθήματά του ενδέχεται να επηρεάσουν την κρίση και τη συμπεριφορά του, γεγονός που του επιτρέπει να

προβαίνει σε συνειδητή ρύθμιση και διαχείριση αυτών, προκειμένου να διασφαλίζει ουσιαστική ωφέλεια.

Το εν λόγω θεωρητικό μοντέλο αναφέρεται ως μοντέλο ικανότητας (ability model), δεδομένου ότι προσδιορίζει την έννοια της συναισθητικής νοημοσύνης ως ικανότητα του νου, εστιάζοντας στα συναισθήματα ως πηγές σημαντικών πληροφοριών, ικανών να διευκολύνουν τη συλλογιστική διαδικασία και να καθοδηγήσουν τις ενέργειες των ατόμων (Cobb & Mayer, 2000; Mayer et al., 2000). Επίσης, σύμφωνα με τους Mayer και Salovey, η συναισθηματική νοημοσύνη πληροί τα εμπειρικά κριτήρια προκειμένου να αναγνωριστεί ως ανεξάρτητος τύπος νοημοσύνης, εφόσον οι ικανότητες που την συγκροτούν: α) εξελίσσονται με την πάροδο του χρόνου και τη συσσώρευση εμπειρίας, β) παρουσιάζουν ομοιότητες με άλλους καθιερωμένους τύπους νοημοσύνης, παραμένοντας ωστόσο διακριτές, γ) αντανακλούν διανοητικές-γνωστικές ικανότητες και όχι συμπεριφορές και δ) μπορούν να μετρηθούν με τρόπο αντικειμενικό (Goleman, 2001; Mayer et al., 2000).

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ένας συναισθηματικά ευφυής άνθρωπος αναγνωρίζει τα συναισθήματα με μεγάλη ευκολία και ακρίβεια, ενώ παράλληλα τα χρησιμοποιεί για να διευκολύνει τη σκέψη του, να τα καταλαβαίνει και να τα διαχειρίζεται με μεγαλύτερη ευχέρεια (Mayer et al., 2004). Επιπλέον, είναι πολύ πιθανό αυτός ο τύπος ανθρώπου που προαναφέρθηκε, να είναι ένα πολύ κοινωνικό και εξωστρεφές άτομο που προσανατολίζεται περισσότερο στα επαγγέλματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη συμβουλευτική (Πλατσίδου, 2010).

Από την άλλη μεριά η κριτική που αφορά στο μοντέλο αυτό εστιάζει σε δύο σημεία. Αφενός, αμφισβητείται η ύπαρξη ενός νέου είδους νοημοσύνης, ανεξάρτητου από τη γνωστική νοημοσύνη (Davies, Stankov & Roberts, 1998; Van Roy & Viswesvaran, 2004). Αφετέρου, υποστηρίζεται ότι οι εισηγητές της θεωρίας έδωσαν μεγαλύτερη βάση στη θεωρία και δεν εστίασαν στις πρακτικές εφαρμογές του. Εξάλλου, οι Mayer, Salovey και Caruso (2004), θεωρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια θεωρητική έννοια προτιμητέα έναντι άλλων προηγούμενων θεωρητικών κατασκευών, όπως για παράδειγμα την κοινωνική νοημοσύνη, με την οποία παρουσιάζει ομοιότητες και αλληλεπικαλύψεις. Η εν λόγω προτίμηση εδράζεται στο γεγονός ότι η συναισθηματική νοημοσύνη εξετάζει την επίδραση των

συναισθημάτων στη γενικότερη λειτουργία του ατόμου, χωρίς να εστιάζει περιοριστικά σε ικανότητες και δεξιότητες κοινωνικής φύσης (George, 2000).

2.1.3.2. Το μοντέλο του Bar-On

Στα μέσα της δεκαετίας του 1980, ο Reuven Bar-On, στο πλαίσιο της διδακτορικής του διατριβής, εκδηλώνει για πρώτη φορά το ερευνητικό του ενδιαφέρον για τις έννοιες της συναισθηματικής και της κοινωνικής νοημοσύνης, επιλέγοντας την ενοποιητική θεώρηση και διαχείριση αυτών. Στο θεωρητικό μοντέλο που ανέπτυξε, η συναισθηματική-κοινωνική νοημοσύνη ορίζεται ως «μια σειρά από μη γνωστικές δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις» (Bar-On, 1997). Βάσει της δομής του προτεινόμενου θεωρητικού μοντέλου, η συναισθηματική-κοινωνική νοημοσύνη αποτελείται από πέντε κατηγορίες ικανοτήτων, οι οποίες περιλαμβάνουν μια σειρά ειδικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και διαμεσολαβητών, όπως παρουσιάζεται παρακάτω:

1. Ενδοπροσωπικές ικανότητες οι οποίες περιλαμβάνουν: α) τη δεξιότητα της συναισθηματικής αυτοεπίγνωσης (αντίληψη και κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού), β) τη δεξιότητα της διεκδίκησης (υποστήριξη των προσωπικών απόψεων, αξιών και πεποιθήσεων με αποτελεσματικό και επικοινωνιακό τρόπο), γ) τη δεξιότητα της αυτογνωσίας (αναγνώριση, κατανόηση και αποδοχή των δυνατών και αδύναμων σημείων του εαυτού), δ) τη δεξιότητα της αυτοπραγμάτωσης (προσπάθεια εκπλήρωσης και επίτευξης προσωπικών στόχων) και ε) τη δεξιότητα της ανεξαρτησίας (αυτοδυναμία, αυτό-καθορισμός και απουσία συναισθηματικών εξαρτήσεων από τρίτους).

2. Διαπροσωπικές ικανότητες οι οποίες περιλαμβάνουν: α) τη δεξιότητα ενσυναίσθησης (αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων, θέσεων και αξιών των άλλων), β) τη δεξιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων (δημιουργία αμοιβαία ικανοποιητικών σχέσεων, αρμονική και επικοινωνιακή συνύπαρξη με άλλους) και γ) τη δεξιότητα της κοινωνικής υπευθυνότητας (ικανότητα του ατόμου να συνεργάζεται και να συμβάλλει επικοινωνιακά στο πλαίσιο μιας κοινωνικής ομάδας, επίγνωση της

προσωπικής ευθύνης απέναντι στην συνολική ευημερία αυτής καθώς επίσης ενδιαφέρον και διάθεση για κοινωνική συνεισφορά).

3. Προσαρμοστικότητα η οποία περιλαμβάνει: α) τη δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων (αξιοποίηση της συναισθηματικής γνώσης για την εύρεση λύσεων σε προβλήματα καθώς και επίγνωση του τρόπου με τον οποίο τα συναισθήματα επηρεάζουν τη λήψη μιας απόφασης), β) τη δεξιότητα του ελέγχου της πραγματικότητας (αντικειμενική αξιολόγηση των καταστάσεων και γεγονότων καθώς και επίγνωση του τρόπου με τον οποίο τα συναισθήματα ή προσωπικά βιώματα του ατόμου μπορούν να επηρεάσουν την αντικειμενικότητα της κρίσης του) και γ) τη δεξιότητα της ευελιξίας (προσαρμογή και ρύθμιση των συναισθημάτων, του τρόπου σκέψης και της συμπεριφοράς σε μεταβαλλόμενες, απρόβλεπτες ή και μη οικείες συνθήκες και καταστάσεις).

4. Διαχείριση του άγχους η οποία περιλαμβάνει: α) τη δεξιότητα ανοχής στο άγχος (αποτελεσματική και εποικοδομητική διαχείριση των συναισθημάτων που προκαλούνται από αγχογόνες καταστάσεις ή γεγονότα) και β) τη δεξιότητα του ελέγχου των παρορμήσεων (έλεγχος των συναισθημάτων προκειμένου να αποφευχθεί η βιαστική και η εν θερμώ συμπεριφορά και λήψη αποφάσεων).

5. Γενική διάθεση η οποία περιλαμβάνει: α) τη δεξιότητα της αισιοδοξίας (θετική στάση και προδιάθεση απέναντι στη ζωή) και β) τη δεξιότητα της ευτυχίας (η αίσθηση της ικανοποίησης και της πληρότητας σε σχέση με τον εαυτό, τους άλλους και τη ζωή γενικότερα).

Το 2000, ο Bar-On προβαίνει σε αναθεώρηση του θεωρητικού του μοντέλου, διατυπώνοντας την άποψη ότι η τελευταία κατηγορία ικανοτήτων που αναφέρεται ως γενική διάθεση δεν συνιστά διακριτή κατηγορία και δεν αποτελεί μέρος της συναισθηματικής νοημοσύνης, αλλά λειτουργεί ως διαμεσολαβητής αυτής, διευκολύνοντας την επίδραση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης του ατόμου (Bar-On, 2000).

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι το συγκεκριμένο μοντέλο δίνει έμφαση τόσο στις διαπροσωπικές ικανότητες κάποιου, όσο και στις ενδοπροσωπικές, με σκοπό τη διαχείρισή τους, για την καλύτερη αντιμετώπιση των αλλαγών που συμβαίνουν σε προσωπικό, αλλά και κοινωνικό επίπεδο (Bar-On, 2006). Έτσι ένας συναισθηματικά

ευφυής άνθρωπος έχει την ικανότητα να κατανοεί τόσο τον εαυτό του, όσο και τους άλλους, να προσαρμόζεται σε τυχόν αλλαγές με ευκολία και να διαθέτει αισιοδοξία προκειμένου να πετύχει τα παραπάνω (Πλατσίδου, 2010).

Η κριτική που αφορά το μοντέλο αυτό εστιάζει στο γεγονός ότι υπάρχει αλληλοεπικάλυψη του μοντέλου αυτού με πολλές διαστάσεις της προσωπικότητας. Συγκεκριμένα, ο McGrae (2000) θεωρεί ότι το συγκεκριμένο μεικτό μοντέλο έχει πολλά κοινά χαρακτηριστικά με το μοντέλο των πέντε παραγόντων που εισήγαγε ο ίδιος το 1992.

2.1.3.3. Το μοντέλο του Goleman

Στο θεωρητικό μοντέλο του Daniel Goleman, η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει ικανότητες μεταξύ των οποίων «το να μπορείς να βρίσκεις κίνητρα για τον εαυτό σου και να αντέχεις τις απογοητεύσεις, να ελέγχεις την παρόρμηση και να χαλιναγωγείς την ανυπομονησία σου, να ρυθμίζεις σωστά τη διάθεσή σου και να εμποδίζεις την απογοήτευση να καταπνίξει την ικανότητά σου για σκέψη, να έχεις ενσυναίσθηση και ελπίδα» (Goleman, 1998). Η δομή του θεωρητικού μοντέλου του Goleman, όπως αυτή αναθεωρήθηκε και απλοποιήθηκε το 2001, περιλαμβάνει τη διάρθρωση των προσωπικών και κοινωνικών ικανοτήτων που συγκροτούν την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης σε τέσσερις βασικές ικανότητες (αντί των αρχικών πέντε), οι οποίες περιλαμβάνουν είκοσι δεξιότητες (αντί των αρχικών είκοσι πέντε) ως ακολούθως (Goleman, 2001):

1. Η ικανότητα της αυτοεπίγνωσης: αναφέρεται στην τάση του ατόμου για αυτοστοχασμό και περισυλλογή, στην ικανότητά του να ενσωματώνει τις προσωπικές αρχές και αξίες του στις αποφάσεις που λαμβάνει καθώς και να διαθέτει αντικειμενική και ρεαλιστική αίσθηση του εαυτού. Στην ικανότητα αυτή εντάσσονται οι δεξιότητες της συναισθηματικής αυτοεπίγνωσης, της ακριβούς αυτό-αξιολόγησης και της αυτοπεποίθησης. Η συναισθηματική αυτοεπίγνωση αναφέρεται στη δυνατότητα αντίληψης των συναισθημάτων του εαυτού καθώς και του τρόπου με τον οποίο αυτά επιδρούν στην κρίση και στη συμπεριφορά. Επίσης, περιλαμβάνει την έννοια της διαίσθησης η οποία, σύμφωνα με τον Goleman, επέρχεται όταν επιτευχθεί ο πλήρης

συντονισμός του ατόμου με τα συναισθήματά του και αξιοποιηθεί εκ μέρους του όλη η συσσωρευμένη συναισθηματική γνώση και πρότερη εμπειρία. Η δεξιότητα της ακριβούς αυτό-αξιολόγησης αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαθέτει ακριβή και ολοκληρωμένη γνώση των δυνατών και αδύναμων σημείων του, ενώ η δεξιότητα της αυτοπεποίθησης περιγράφει τη θετική αίσθηση του ατόμου για τις δυνατότητές του.

2. Η ικανότητα της αυτοδιαχείρισης: πρόκειται για ικανότητα η οποία προϋποθέτει την ύπαρξη αυτοεπίγνωσης και περιλαμβάνει τις δεξιότητες του αυτοελέγχου, της αξιοπιστίας, της προσαρμοστικότητας, της επίτευξης, της πρωτοβουλίας και της ευσυνειδησίας. Ο αυτοέλεγχος αναφέρεται στη δυνατότητα ρύθμισης και ελέγχου των αρνητικών συναισθημάτων, τα οποία δύναται να οδηγήσουν σε λήψη εσφαλμένων αποφάσεων ή σε απόσπαση της προσοχής του ατόμου και παράβλεψη σημαντικών πληροφοριών ή στόχων. Η δεξιότητα της αξιοπιστίας αναφέρεται στην ακεραιότητα, στην έντιμη και ειλικρινή έκφραση των συναισθημάτων, απόψεων και πεποιθήσεων του ατόμου απέναντι σε τρίτους. Η προσαρμοστικότητα αφορά τη δυνατότητα ευελιξίας και αποτελεσματικής ανταπόκρισης απέναντι σε μη οικείες, απρόβλεπτες ή και πρωτόγνωρες καταστάσεις, ενώ η επίτευξη αφορά στον τρόπο με τον οποίον το άτομο δύναται να παρακινεί τον εαυτό του προς εκπλήρωση των στόχων που έχει θέσει. Τέλος, η δεξιότητα της πρωτοβουλίας υποδηλώνει τη βούληση για δράση όποτε υπάρχει ευκαιρία, ενώ η ευσυνειδησία την ανάληψη προσωπικής ευθύνης για τις πράξεις και τη συμπεριφορά.

3. Η ικανότητα της κοινωνικής επίγνωσης: περιλαμβάνει τις δεξιότητες της ενσυναίσθησης, της οργανωτικής επίγνωσης και της εξυπηρέτησης.

4. Η ικανότητα της διαχείρισης σχέσεων: σύμφωνα με τον Goleman, «η τριάδα της αυτοεπίγνωσης, της αυτοδιαχείρισης και της ενσυναίσθησης οδηγεί στην ικανότητα της διαχείρισης σχέσεων». Η εν λόγω ικανότητα περιλαμβάνει τις δεξιότητες της ανάπτυξης των άλλων, της επιρροής, της επικοινωνίας, της διαχείρισης συγκρούσεων, της ηγετικής ικανότητας, της δημιουργίας δεσμών, της οικοδόμησης δεσμών, της ομαδικής εργασίας και συνεργασίας, καθώς και τη δεξιότητα του να λειτουργεί κανείς ως καταλύτης αλλαγών.

Στο θεωρητικό μοντέλο του Goleman, οι ικανότητες της αυτοεπίγνωσης και της αυτοδιαχείρισης συνιστούν τις προσωπικές ικανότητες του ατόμου, ενώ οι ικανότητες

της κοινωνικής επίγνωσης και της διαχείρισης σχέσεων, τις κοινωνικές ικανότητες αυτού. Εξάλλου, στο συγκεκριμένο μοντέλο, κριτήριο για την ένταξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων συναισθηματικής φύσης στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης φαίνεται να αποτελεί η θετική συσχέτιση αυτών με την επίδοση του ατόμου στους διάφορους τομείς της ζωής του και ιδίως στον εργασιακό. Σύμφωνα με τους Mayer et al. (2000), αυτή η θεωρητική προσέγγιση συγκροτεί ένα μικτό μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης, δεδομένου ότι στην έννοια αυτής συμπεριλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας καθώς και ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών δεξιοτήτων.

2.1.3.4. Το μοντέλο του Petrides και Furnham

Οι Petrides και Furnham (2000; 2001) διακρίνουν δυο είδη συναισθηματικής νοημοσύνης με βάση τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγησή της: αυτό που θεωρεί τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας (trait EI) και την αξιολογεί με τη μέθοδο της αυτό-αναφοράς και αυτό που θεωρεί ότι αποτελεί ικανότητα του ατόμου (ability EI) και την εξετάζει με την μέθοδο της αντικειμενικής επίδοσης. Σύμφωνα με τους ερευνητές όμως, η συναισθηματική νοημοσύνη δεν μπορεί να αξιολογηθεί με αντικειμενικά κριτήρια, αφού η συναισθηματική εμπειρία είναι από τη φύση της υποκειμενική και δεν υπάρχουν αντικειμενικά κριτήρια που να μπορούν να ορίσουν τις σωστές ή τις λάθος απαντήσεις.

Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, ως ικανότητας, στην καλύτερη περίπτωση μπορεί να αξιολογήσει τις γνώσεις που έχει κάποιος σχετικά με τα συναισθήματά του και όχι τα ίδια τα συναισθήματα (Mavrouveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008). Οι Petrides, Furnham και Frederickson (2004) υποστηρίζουν ότι οι δύο εννοιολογικές προσεγγίσεις μπορούν να συνυπάρχουν και παράλληλα παρουσιάζουν τις δεκαπέντε όψεις/εκφάνσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα (trait): προσαρμοστικότητα, διεκδικητική συμπεριφορά, αντίληψη των συναισθημάτων, έκφραση των συναισθημάτων, διαχείριση των συναισθημάτων, ρύθμιση των συναισθημάτων, χαμηλή παρορμητικότητα, διαπροσωπικές σχέσεις, αυτοεκτίμηση, εσωτερικά κίνητρα, κοινωνική αντίληψη,

διαχείριση του άγχους, ενσυναίσθηση, ευτυχία και αισιοδοξία (Petrides, Sangareau, Furnham & Frederickson, 2006). Οι διαστάσεις αυτές κατανέμονται σε 3 βασικές κατηγορίες (Petrides & Furnham, 2001).

1. Την προσωπική, η οποία αναφέρεται σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η προσαρμοστικότητα (δηλώνει ότι το άτομο είναι ευέλικτο σε νέα περιβάλλοντα και ιδέες), η παρορμητικότητα (δηλώνει ότι το άτομο δεν κάνει τίποτα υπό την παρόρμηση της στιγμής και λαμβάνει προσεκτικές αποφάσεις υπολογίζοντας τις συνέπειες), η κινητοποίηση του εαυτού (δηλώνει ότι το άτομο που διαθέτει αυτή την ικανότητα, ουσιαστικά μπορεί να παρακινεί τον ίδιο του τον εαυτό, δημιουργώντας ατομικά κίνητρα χωρίς εξωτερική ενθάρρυνση ή ενίσχυση), η διαχείριση του άγχους (αφορά στην ικανότητα ενός ατόμου να αναπτύσσει μηχανισμούς αντιμετώπισης του άγχους που να του επιτρέπουν να χειρίζεται τις πιέσεις ήρεμα και αποτελεσματικά), η αυτοεκτίμηση (δηλώνει ότι το άτομο έχει άριστη άποψη για τον εαυτό του), η ευτυχία (υποδηλώνει ότι το άτομο είναι γενικά ικανοποιημένο και αισθάνεται καλά με τον εαυτό του) και η αισιοδοξία (το άτομο βλέπει πάντα τη θετική πλευρά των πραγμάτων, αισθάνεται θετικά για το μέλλον και νιώθει ευημερία),

2. Την κοινωνική, η οποία περιλαμβάνει χαρακτηριστικά που έχουν να κάνουν με την αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τους άλλους, όπως η διεκδικητική συμπεριφορά (υποδηλώνει ότι το άτομο μάχεται για τα δικαιώματά του και τις πεποιθήσεις του και δεν υποχωρεί εάν ξέρει ότι έχει δίκιο), οι διαπροσωπικές σχέσεις (αφορά στην ικανότητα του ατόμου να διατηρεί εύκολα ανθρώπινες σχέσεις εντός και εκτός εργασίας και αντιμετωπίζει τις πιθανές τριβές, πριν προλάβουν να μειώσουν την παραγωγικότητά του και τη συνολική του ευεξία), η κοινωνική επίγνωση (σημαίνει ότι το άτομο αισθάνεται άνετα σε άγνωστα κοινωνικά περιβάλλοντα και συμπεριφέρεται σωστά ακόμα και σε άτομα που δε γνωρίζει καλά) και η ενσυναίσθηση (υποδηλώνει ότι το άτομο έχει την ικανότητα να κατανοεί την οπτική γωνία με την οποία βλέπουν οι άλλοι άνθρωποι και να νιώθει τα συναισθήματά τους),

3. Τη συναισθηματική, η οποία αφορά στην ικανότητα των ατόμων να αντιλαμβάνονται, εκφράζουν, διαχειρίζονται και ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, όπως η αντίληψη των συναισθημάτων (αφορά στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματά του, καθώς και τα συναισθήματα των άλλων, να αποφεύγει τη

συναισθηματική σύγχυση και να αποκωδικοποιεί εύκολα τα σημάδια των άλλων), η έκφραση των συναισθημάτων (δηλώνει την ικανότητα του ατόμου να εξηγεί στους άλλους πως αισθάνεται και να βρίσκει τις σωστές λέξεις), η διαχείριση των συναισθημάτων (αφορά στην ικανότητα του ατόμου να επηρεάζει τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων και χειρίζεται τις συναισθηματικές καταστάσεις τους) και η ρύθμιση των συναισθημάτων (δηλώνει ότι το άτομο είναι σε θέση να παραμένει συγκεντρωμένο και ήρεμο σε δύσκολες καταστάσεις, να ελέγχει τα συναισθήματά του και να αποφεύγει τα ξεσπάσματα θυμού και τις αρνητικές σκέψεις).

Η υψηλή βαθμολογία στην προσωπική κατηγορία που είναι δυνατόν να συγκεντρώσει ένα άτομο που συμπληρώνει ένα ερωτηματολόγιο το οποίο αξιολογεί τα χαρακτηριστικά που εμπίπτουν σε αυτή την κατηγορία, υποδηλώνει ότι το άτομο έχει μια θετική άποψη για τον εαυτό του, αυτοεπαινείται για τις προσπάθειες και τα επιτεύγματά του και γενικότερα θεωρεί τη ζωή ευχάριστη. Επίσης, διαθέτει δεξιότητες αυτοελέγχου, με τις οποίες είναι ικανό να μετατρέπει την απογοήτευση σε εποικοδομητική ενέργεια. Τα χαρακτηριστικά της ατομικής κατηγορίας συγκροτούν δύο υποκατηγορίες, η μία αναφέρεται στον αυτοέλεγχο και η άλλη στην ευεξία. Οι διαστάσεις που σχετίζονται με τον αυτοέλεγχο είναι οι εξής: 1)προσαρμοστικότητα, 2) παρορμητικότητα, 3) κινητοποίηση του εαυτού και 4) διαχείριση άγχους. Ενώ, οι διαστάσεις που σχετίζονται με την ευεξία είναι: 1) η αυτοεκτίμηση, 2) η αισιοδοξία και 3) η ευτυχία (Petrides & Furnham, 2003).

2.1.3.5. Το μοντέλο του Cooper

Ένα άλλο, εξίσου γνωστό και εξίσου σημαντικό θεωρητικό μοντέλο είναι εκείνο του Cooper (1997). Ο Cooper ενδιαφέρθηκε κυρίως για την εφαρμογή της συναισθηματικής νοημοσύνης στη βελτίωση της ηγεσίας. Σύμφωνα με το μοντέλο που πρότεινε, η συναισθηματική νοημοσύνη απαρτίζεται από πέντε γενικές διαστάσεις χαρακτηριστικών και ικανοτήτων που περιλαμβάνουν ειδικές δεξιότητες. Οι πέντε αυτές διαστάσεις είναι:

(α) Το συνηθισμένο περιβάλλον, με συνιστώσες τις πιέσεις και τις ικανοποιήσεις τις οποίες αντλούν τα άτομα από το περιβάλλον τους,

(β) η συναισθηματική συνειδητοποίηση των ατόμων, η οποία αναφέρεται στη συνειδητοποίηση των δικών τους συναισθημάτων αλλά και των άλλων και παράλληλα την εκφραστικότητα των συναισθημάτων τους,

(γ) η ανταγωνιστικότητα των ατόμων, η οποία αναφέρεται στην ικανότητά τους να θέτουν στόχους και να τους επιτυγχάνουν, τη δημιουργικότητά τους, την αντοχή τους, κ. ά.,

(δ) οι αξίες και οι στάσεις των ατόμων, οι οποίες αναφέρονται στις προσδοκίες τους, τη συμπόνια, τη διαίσθησή τους, την εμπιστοσύνη, το ατομικό τους δυναμικό και την ολοκλήρωση του εαυτού τους και τέλος,

(ε) η γενική κατάσταση της υγείας και η ποιότητα της ζωής και των σχέσεων των ατόμων, καθώς και η άριστη επίδοσή τους στους διάφορους τομείς της ζωής τους (Πλατσίδου, 2004).

2.1.4. Μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η ανάπτυξη των θεωρητικών μοντέλων της συναισθηματικής νοημοσύνης υπήρξε παράλληλη με την ανάπτυξη εργαλείων για τη μέτρηση της έννοιας. Τα ψυχομετρικά αυτά εργαλεία ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με τον τρόπο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης (Mayer et al., 2000).

(α) *αντικειμενικής μέτρησης ικανοτήτων*. Όπως και στη μέτρηση γνωστικών ικανοτήτων, ο εξεταζόμενος καλείται να βρει λύσεις σε προβλήματα ή να δώσει απαντήσεις σε ερωτήσεις συναισθηματικού περιεχομένου και στη συνέχεια βαθμολογείται ανάλογα με την επιτυχία που σημείωσε. Σε αυτά τα τεστ κάθε ερώτηση επιδέχεται μιας μόνο σωστής απάντησης ή είναι διαβαθμισμένες ως προς την ορθότητα τους με κριτήριο τη γνώμη ειδικών ή με βάση τη συναινετική βαθμολογία, δηλαδή με γνώμονα αυτό που πιστεύουν οι περισσότεροι άνθρωποι ότι ισχύει. Ανάμεσα στα μειονεκτήματα της μεθόδου δίνεται έμφαση κυρίως στη δυσκολία που υπάρχει στη βαθμολόγηση των απαντήσεων αλλά και στην αδυναμία εξέτασης μεγάλου αριθμού ατόμων σε σχέση με τις υπόλοιπες μεθόδους μέτρησης (Perez, Petrides & Furnham, 2005).

Το πιο διαδεδομένο τεστ αυτής της κατηγορίας αποτελεί το τεστ των Mayer, Salovey και Caruso, Emotional Intelligence Test- MSCEIT (2002). Η πρώτη προσπάθεια για μια τέτοια μέτρηση έγινε με το τεστ Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS) που κατασκεύασαν οι Mayer, Caruso & Salovey (1999). Μετά από μια σειρά δοκιμών και βελτιώσεων, δημιουργήθηκε το Mayer, Salovey, Caruso, Emotional Intelligence Test (MSCEIT) (Mayer, Salovey & Caruso, 2002). Το MSCEIT περιλαμβάνει τέσσερις κλίμακες, μία για κάθε διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με το μοντέλο τους. Κάθε κλίμακα εμπεριέχει δύο αντικείμενα (Mayer et al., 2008). Η πρώτη κλίμακα μετράει την αντίληψη των συναισθημάτων μέσα από εικόνες: α) προσώπων και β) τοπίων και σχεδίων, στις οποίες καλούνται οι συμμετέχοντες να αναγνωρίσουν συναισθήματα. Η επόμενη που μετράει τη χρησιμοποίηση των συναισθημάτων για τη διευκόλυνση της σκέψης εξετάζει: α) το πώς μπορούν οι συμμετέχοντες να συγκρίνουν τα συναισθήματα με τις αισθήσεις και β) το ποια συναισθήματα μπορούν να διευκολύνουν τον τρόπο σκέψης. Η κατανόηση των συναισθημάτων μετριέται στη τρίτη κλίμακα εξετάζοντας: α) την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται την ένταση και τις αλλαγές των συναισθημάτων και β) την αναγνώριση των συναισθημάτων σε περίπλοκες καταστάσεις. Τέλος η διαχείριση των συναισθημάτων που μετριέται στη τελευταία κλίμακα εξετάζεται: α) μέσα από υποθετικά σενάρια που ζητούν από το συμμετέχοντα να εξηγήσει πώς μπορεί να διατηρήσει ή να αλλάξει τα συναισθήματά του και β) πώς ελέγχει τα συναισθήματά του για να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα (Mayer et al., 2004). Το MSCEIT έχει μεταφραστεί και στα ελληνικά και συμπεριλαμβάνει 141 ερωτήσεις και προβλήματα.

(β) αναφορές άλλων (τεστ 360 μοιρών ή οι αναφορές άλλων για το άτομο). Οι πληροφορίες που δίνει αυτός ο τρόπος μέτρησης συναισθηματικής νοημοσύνης αφορά το πώς οι άλλοι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τις συναισθηματικές ικανότητες κάποιου. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται από τα μικτά μοντέλα, και κυρίως από το μοντέλο επίδοσης του Goleman. Το Emotional Competence Inventory (ECI) που κατασκεύασαν οι Boyatzis και Goleman (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000) είναι ένα παράδειγμα αυτής της κατηγορίας. Το εργαλείο ECI 360° αναπτύχθηκε ως ένα ερωτηματολόγιο της συναισθηματικής νοημοσύνης το οποίο βασίζεται στις αναφορές των τρίτων, π.χ. των συναδέλφων, των προϊσταμένων, των υφισταμένων, για την αξιολόγηση της συναισθηματικής επάρκειας των εργαζομένων, των ικανοτήτων δηλαδή που εκφράζουν

ή χρησιμοποιούν οι εργαζόμενοι σε μια επιχείρηση. Το εργαλείο αυτό δίνει πληροφορίες για τις περιοχές όπου είναι χαμηλή η συναισθηματική επάρκεια των εργαζομένων και χρειάζεται να αναπτυχθούν για να βελτιωθεί η εργασιακή τους απόδοση. Στη τελευταία του έκδοση, το ECI 2.0 περιλαμβάνει 18 κλίμακες ικανότητας με τέσσερις ερωτήσεις ανά κλίμακα, συνεπώς 72 συνολικά ερωτήσεις. Όλες οι ικανότητες ομαδοποιούνται σε τέσσερις κατηγορίες: Αυτοεπίγνωση, αυτοδιαχείριση, κοινωνική συνειδητοποίηση και διαχείριση σχέσεων ή κοινωνικές δεξιότητες (Boyatzis, Goleman & Rhee, 1999).

Η μέθοδος αυτή αν και θεωρείται ότι αντιμετωπίζει κάποιες από τις αδυναμίες της μεθόδου των αυτό-αναφορών εντούτοις δεν προσφέρει παρά μόνο τις υποκειμενικές εκτιμήσεις των άλλων για το συγκεκριμένο άτομο που αξιολογείται οι οποίες μάλιστα μπορεί να επηρεάζονται από τις προκαταλήψεις και τις προτιμήσεις τους, την ειλικρίνεια, τη διάθεση τους, την προσωπική τους σχέση με το άτομο που κρίνουν κ.λπ. (Πλατσίδου, 2010).

(γ) *αυτο-αναφορές*. Είναι ο πιο ευρέως χρησιμοποιούμενος τρόπος για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς αποτελεί έναν εύκολο και γρήγορο τρόπο αξιολόγησης της μελέτης των συναισθηματικών εκτιμήσεων των ατόμων για τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Χρησιμοποιείται κυρίως από τα μικτά μοντέλα και σύμφωνα με αυτόν τον τρόπο μέτρησης τα άτομα απαντούν μόνα τους σε διαβαθμισμένες προτάσεις με κλίμακα για ποικίλες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η μέθοδος αυτή, αν και έχει δεχθεί μεγάλη κριτική λόγω του υποκειμενικού χαρακτήρα των απαντήσεων των εξεταζόμενων (Brackett, Rivers & Salovey, 2011), μπορεί να δώσει ασφαλή στοιχεία όταν τα εργαλεία πληρούν τα απαραίτητα ψυχομετρικά κριτήρια (Πλατσίδου, 2010).

Ένα από τα πιο γνωστά εργαλεία σε αυτή την κατηγορία είναι το Emotional Quotient Inventory (EQ-I) του Bar-On (1997). Μια πολύχρονη σειρά δοκιμών και μετρήσεων οδήγησε στη σημερινή έκδοση του εργαλείου (Bar-On, 2004) το οποίο αποτελείται από 133 αντικείμενα σε 15 υποκατηγορίες οι οποίες κατηγοριοποιούνται κάτω από τις πέντε βασικές θεματικές ενότητες που αναφέραμε παραπάνω στο μοντέλο του.

Άλλο ένα, επίσης ευρέως διαδεδομένο, τεστ αυτό-αναφοράς αποτελεί το Emotional Intelligence Test (EIS) των Schutte et al. (1998). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο 33 προτάσεων το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί πολύ εκτεταμένα τόσο στην ελληνική (Πλατσίδου, 2010), όσο και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία (Austin, Saklofske, Huang & McKenney, 2004; Wing, Schutte & Byrne, 2006). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο κατασκευάστηκε σύμφωνα με το μοντέλο των Mayer et al. (2004) όπως προαναφέρθηκε παραπάνω. Αρχικά, οι ερευνητές κατέληξαν σε μια μονοδιάστατη δομή του ερωτηματολογίου. Ωστόσο, πολλές από τις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν αργότερα κατέληξαν στην ύπαρξη περισσότερων του ενός παραγόντων (Ciarrochi, Deane & Anderson, 2002; Petrides & Furnham, 2000; Platsidou, 2010).

Το Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS) είναι μία κλίμακα επίσης αυτό-αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης η οποία κατασκευάστηκε από τους Wong & Law (2002) και περιέχει 16 στοιχεία που αντιστοιχούν σε τέσσερις υπό-κλίμακες οι οποίες δημιουργήθηκαν βάση των τεσσάρων διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως αυτές αναφέρονται στο μοντέλο των Mayer και Salovey (1997). Η υποκλίμακα Self-Emotion Appraisal (SEA) αξιολογεί την αντίληψη-κατανόηση που έχει το άτομο για τα συναισθήματα του. Η υποκλίμακα Others' Emotion Appraisal (OEA) αξιολογεί την κατανόηση του ατόμου για τα συναισθήματα που βιώνουν οι συνάνθρωποι του. Η υποκλίμακα Use of Emotion (UOE) μετρά την εκτίμηση κάποιου ως προς την παρακίνηση του για αποτελεσματικότητα και απόδοση. Τέλος, η υποκλίμακα Regulation of Emotion (ROE) μετρά την δυνατότητα του ατόμου να ρυθμίζει τις συγκινήσεις του. Το WLEIS έχει μεταφραστεί και στα ελληνικά και χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης 523 Ελλήνων δασκάλων και καθηγητών (Kafetsios & Zampetakis, 2008).

Το πιο εύχρηστο εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα της προσωπικότητας είναι το Ερωτηματολόγιο TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire), το οποίο διατίθεται σήμερα σε 15 γλώσσες. Το τεστ αποτελείται από 15 υποκλίμακες και από 153 ερωτήσεις συνολικά, οι οποίες οργανώνονται κάτω από τέσσερις παράγοντες: Ευημερία, αυτοέλεγχος, συναισθηματικότητα και κοινωνικότητα. Οι ψυχομετρικές ιδιότητες του TEIQue διερευνήθηκαν σε μελέτη στην οποία (Petrides, Pérez & Furnham, 2003) με γαλλόφωνο

πληθυσμό, αναφέρθηκε ότι τα συνολικά αποτελέσματα από το TEIQue ήταν κανονικά κατανεμημένα και εμφάνισαν γενικά καλή αξιοπιστία, της τάξεως του 0,85. Όπως αναμένεται, τα αποτελέσματα από το TEIQue συσχετίστηκαν θετικά με ορισμένες διαστάσεις της προσωπικότητας, όπως την αισιοδοξία, την ευχαρίστηση, την ειλικρίνεια, την ευσυνειδησία, ενώ συσχετίστηκαν αρνητικά με άλλους παράγοντες, όπως η αλεξιθυμία και η νεύρωση. Πρόσφατα, έγινε η προσαρμογή στα ελληνικά (Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007) και των δύο εκδόσεων του ερωτηματολογίου TEIQue V.1.00 και V.1.50, τόσο της εκτεταμένης όσο και της σύντομης έκδοσής του. Το εργαλείο αυτό χρησιμοποιείται στην παρούσα διατριβή και για το λόγο αυτό θα σχολιαστεί αναλυτικότερα στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας.

Τα τεστ μέτρησης αυτό-αξιολόγησης σε σχέση με τα τεστ δεξιοτήτων μέτρησης συναισθηματικής νοημοσύνης, υπόκεινται σε μεγαλύτερη αμφισβήτηση, καθώς εξαρτώνται από το επίπεδο αυτογνωσίας των ερωτώμενων και επηρεάζονται συχνά από τις λανθασμένες αντιλήψεις για τον εαυτό τους και από παράγοντες κοινωνικής αναγνώρισης. Τα τεστ ικανοτήτων είναι πιο αντικειμενικοί αξιολογητές της συναισθηματικής νοημοσύνης του ατόμου, διατηρώντας αυτήν διακριτή, σε σχέση με τα άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, σε μεγαλύτερο βαθμό. Εμφανίζουν όμως το πρόβλημα του καθορισμού της «σωστής απάντησης» που πρέπει να υπολογιστεί και γίνεται με έναν από τους εξής τρόπους: είτε συγκρίνοντας την απάντηση με βάση αυτή που προκύπτει ως σωστή από σύνθετους υπολογισμούς απαντήσεων του ατόμου σε διάφορα πεδία, είτε ρωτώντας ειδικούς (ψυχολόγους, επιστήμονες που μελετούν το συναίσθημα) για τη σωστή απάντηση με βάση την παρατήρηση του ερωτώμενου, είτε χρησιμοποιώντας ως σωστή την απάντηση που δόθηκε από το μεγαλύτερο μέρος των ερωτώμενων που έχουν ίδια χαρακτηριστικά με τον ερωτώμενο. Συνεκδοχικά, είναι πιο έμμεσα και θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις πολιτισμικές και άλλες διαφορές που επηρεάζουν την έκφραση του συναισθήματος. Επιπλέον είναι λιγότερο πρακτικά, αφού είναι πιο χρονοβόρα και ακριβότερα από τα τεστ αυτό-αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Υπάρχει ακόμα μια πληθώρα εργαλείων που κατασκευάστηκαν προκειμένου να μετρήσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη. Παραπάνω αναφέρθηκαν όσα χρησιμοποιούνται συχνότερα στις έρευνες που μελετούν το φαινόμενο αυτό. Στις περισσότερες περιπτώσεις, η ύπαρξη εναλλακτικών μετρήσεων για την ίδια έρευνα

είναι σημάδι ερευνητικής προόδου (Perez et al., 2005). Από την παράθεση των παραπάνω πληροφοριών μπορεί κανείς εύκολα να συμπεράνει ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες μέθοδοι μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης αλλά ότι όλες οι μέθοδοι έχουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, οι οποίες καθορίζουν μαζί με το θεωρητικό τους υπόβαθρο το πλαίσιο εφαρμογής τους. Σε κάθε περίπτωση πάντως το ψυχομετρικό εργαλείο για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης θα πρέπει να ικανοποιεί τα κριτήρια της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας.

2.1.5. Συναισθηματική νοημοσύνη και δημογραφικά χαρακτηριστικά

Τα τελευταία χρόνια, με δεδομένη την ποικιλία των θεωρητικών απόψεων και ψυχομετρικών εργαλείων για τη συναισθηματική νοημοσύνη, έχει αυξηθεί σημαντικά ο αριθμός των μελετών που τη συσχετίζουν με ατομικούς παράγοντες, όπως π.χ ηλικία, φύλο, εμπειρία και εξάσκηση. Όμως, οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στην ενήλικη ζωή λόγω δυσκολιών να προσεγγίσουν στις μικρότερες ηλικίες.

Το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης δεν είναι γενετικά καθορισμένο, ούτε αναπτύσσεται μόνο κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της παιδικής ηλικίας (Goleman, 2000). Αρκετές είναι οι μελέτες που έχουν υποστηρίξει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι εξελίξιμη τουλάχιστον μέχρι την πέμπτη δεκαετία της ζωής (Bar-On, 2000; Mayer et al., 2000). Όλα τα θεωρητικά μοντέλα υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται με την ηλικία (Bar-On, 2000) και επηρεάζεται θετικά από τη εμπειρία και την εξάσκηση, όπως συμβαίνει και με τη γνωστική νοημοσύνη (Goleman, 2000; Saarni, 2000). Αντίθετα από ότι συμβαίνει με το δείκτη νοημοσύνης που μετά την εφηβεία μεταβάλλεται σε πολύ μικρό βαθμό, η συναισθηματική νοημοσύνη μαθαίνεται και εξακολουθεί να αναπτύσσεται όσο προχωράμε στη ζωή και διδασκόμαστε από εμπειρίες (Goleman, 1998; Zeidner, Matthews, Roberts & MacCann Zeidner, 2003). Άτομα μέσης ηλικίας παρουσιάζουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη από ότι νεότερα άτομα, επίσης παρουσιάζουν περίοδο συναισθηματικής σταθερότητας, εμπειριών και μειωμένη συναισθηματική επέκταση. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα των Kafetsios και Sideridis

(2006) αναλύοντας όμως άλλες πλευρές της συναισθηματικότητας του ατόμου όπως είναι οι τύποι δεσμού ενηλίκων.

Ενδιαφέρον εύρημα είναι αυτό των Mayer et al. (1999), οι οποίοι συνέκριναν ένα δείγμα εφήβων ηλικίας 12 ως 16 ετών με ένα δείγμα ενηλίκων ηλικίας 17 ως 70 ετών. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο μεγαλύτερος ρυθμός ανάπτυξης της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης παρατηρείται κατά τα πρώτα χρόνια της νεότητας. Μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Βόρεια Αμερική, έδειξε σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων που συγκρίθηκαν. Αναλυτικότερα οι ομάδες μεγαλύτερης ηλικίας σημείωσαν σημαντικά υψηλότερο δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης από ότι οι ομάδες νεώτερης ηλικίας (Bar-On, 2006). Ακόμα πιο ενδιαφέρουσα είναι η εν εξελίξει διαχρονική έρευνα του Bar-On και των συνεργατών του, κατά την οποία εξετάζεται ανά δύο έτη η συναισθηματική νοημοσύνη 23.000 νεαρών ατόμων για διάστημα 25 χρόνων. Η εν λόγω έρευνα αναμένεται να προσφέρει στην επιστημονική κοινότητα εξαιρετικά χρήσιμα συμπεράσματα για το εξελικτικό πρότυπο της συναισθηματικής νοημοσύνης (Πλατσίδου, 2010).

Σε σχέση με το φύλο, έχουν βρεθεί διαφορές σε ορισμένες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, κυρίως σε έρευνες που έγιναν με τη μέθοδο των αυτοαναφορών (Ciarrochi et al., 2000; Shutte et al., 1998) και πιο σπάνια στις έρευνες που εξέταζαν την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη (Mayer et al., 1999; 2000).

Ενδεικτικά, ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι οι γυναίκες υπερέχουν από τους άνδρες στην αναγνώριση και στην κατανόηση των συναισθημάτων, στην ενσυναίσθηση, στην κοινωνική προσαρμογή, και στην διαπροσωπική επικοινωνία (Mehrabian, Young & Sato, 1988; Petrides & Furnham, 2000; 2003; Van der Zee, Thijs & Schakel, 2002; Van der Zee & Wabeke, 2004). Επίσης το γυναικείο φύλο παρουσιάζει υψηλό βαθμό αυτογνωσίας και ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες με έμφαση στην εξυπηρέτηση, ενώ οι άντρες από προσαρμοστικότητα σε νέες συνθήκες.

Με άλλα λόγια, οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερη επίγνωση των συναισθημάτων τους, δείχνουν περισσότερη ενσυναίσθηση (Bar-On, 2000) και γενικά είναι πιο ικανές σε διαπροσωπικά θέματα (Goleman, 2000). Οι άνδρες, από την άλλη, είναι πιο καλοί στη διαχείριση συναισθημάτων, όπως το άγχος, προσαρμόζονται καλύτερα στις νέες συνθήκες, και είναι πιο θετικοί και αισιόδοξοι από ότι οι γυναίκες (Bar-On, 2000;

Mayer et al., 1999; 2000). Ακόμα, διαθέτουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αισιοδοξία (Bar-On, 2000), προσαρμόζονται πιο εύκολα στις αλλαγές και χειρίζονται καλύτερα το στρες (Goleman, 2000). Οι διαφορές που παρατηρήθηκαν ανάμεσα στα δύο φύλα αφορούν κυρίως τις ειδικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ωστόσο, κάποιες έρευνες έδειξαν ότι οι γυναίκες έχουν καλύτερη γενική συναισθηματική νοημοσύνη από ότι οι άνδρες (Bar-On, 2000; Petrides & Furnham, 2000; Shutte et al., 1998) και αποδίδουν το εύρημα αυτό στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο κοινωνικοποιούνται οι γυναίκες, σύμφωνα με τον οποίο δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στα συναισθήματα και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Παρόλα αυτά οι περισσότερες έρευνες συγκλίνουν στο ότι δεν υπάρχουν γενικευμένες διαφοροποιήσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών, παρά μόνο κάποιες διαφορές μικρής έκτασης στις επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (Πλατσίδου, 2010).

2.1.6. Επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στη ανθρώπινη συμπεριφορά

Εξαιτίας του τεραστίου ενδιαφέροντος που προκάλεσε η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης, σε ένα σχετικά μικρό χρονικό διάστημα, πραγματοποιήθηκαν δεκάδες μελέτες ερευνώντας την επίδραση της στους τομείς της ανθρώπινης ζωής. Πολλοί ερευνητές ενδιαφέρθηκαν να μελετήσουν τις σχέσεις της με τη γνωστική νοημοσύνη, τις επιδράσεις της στη διαμόρφωση της ακαδημαϊκής επίδοσης και των διαπροσωπικών σχέσεων, τη σχέση της με την ικανότητα προσαρμογής, την ηθική ανάπτυξη, την προσωπικότητα, την αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη (Πλατσίδου, 2010).

Από τις έρευνες αποδείχθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται θετικά με την καθιέρωση θερμών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των εφήβων (Lopes, Salovey & Straus, 2003) αλλά και αρνητικά με την εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών στην εφηβική ηλικία (Brackett, Mayer & Warner, 2004). Επιπροσθέτως, μία μελέτη των Lopes et al. (2004) αποτύπωσε ότι τα άτομα που σημείωναν υψηλά σκορ στη συναισθηματική νοημοσύνη θεωρούνταν πιο ικανά, πιο έξυπνα και με φιλικότερες διαθέσεις από ότι τα άτομα με χαμηλότερα σκορ όταν η αξιολόγηση γινόταν από συμμαθητές αντιθέτου φύλου. Έρευνες σε παιδιά και εφήβους έδειξαν ότι

η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται θετικά με τις καλές κοινωνικές σχέσεις και αρνητικά με την κοινωνική παρέκκλιση σε σχολικούς ή εξωσχολικούς χώρους όπως αναφέρεται από τα παιδιά, τους γονείς και τους δασκάλους τους (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser, 2000; Fine et al., 2003).

Σύμφωνα με αρκετές μελέτες, οι οποίες έχουν διεξαχθεί στο διεθνή χώρο, τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν καλύτερη σωματική και ψυχική υγεία σε σχέση με τα άτομα χαμηλότερης συναισθηματικής νοημοσύνης (Austin et al., 2004). Δύο πρόσφατες μελέτες, οι οποίες έγιναν με τη μέθοδο της μετα-ανάλυσης, κατέδειξαν την παραπάνω σχέση. Έδειξαν, δηλαδή, ότι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με καλύτερη σωματική και ψυχική υγεία (Schutte et al., 2007, Martins, Ramalho & Morin, 2010).

Μελέτες σε διάφορους κοινωνικούς τομείς συνέδεσαν επίσης θετικά την συναισθηματική νοημοσύνη με υγιείς οικογενειακές σχέσεις (Carton, Kessler & Pape, 1999; Brackett, Warner & Bosco, 2005), με υψηλότερη αυτό-εκτίμηση των μελών και κοινωνική επάρκεια και μειωμένη χρήση στρατηγικών αντικοινωνικών συμπεριφορών (Lopes et al., 2004; Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner & Salovey, 2006). Ταυτόχρονα οι Bastian, Burns & Nettelbeck (2005) βρήκαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται με τη μεγαλύτερη δυνατή ικανοποίηση από την ζωή, τον υψηλότερο αυτοσεβασμό και την περιορισμένη εμφάνιση κατάθλιψης. Στον χώρο της εργασίας η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται με θετικότερες αποδόσεις και με περισσότερη επιτυχία (Elfenbein & Ambady, 2002). Έρευνες σε εργασιακούς χώρους συσχέτισαν την συναισθηματική νοημοσύνη με την ανάπτυξη θετικού εργασιακού κλίματος, με ικανότερες συνδιαλλαγές, με αυξημένη κοινωνικότητα και υψηλότερη διαπροσωπική ευαισθησία των εργαζομένων (Rosete & Ciarrochi, 2005; Lopes et al., 2006).

Σε ότι αφορά τις μελέτες της συναισθηματικής νοημοσύνης και την σχέση της με τους τομείς της ανθρώπινης απόδοσης, παρατηρήθηκε ότι είναι και αυτές πολυάριθμες με παρόμοια αποτελέσματα. Πρόσφατα δεδομένα σε παιδιά, έφηβους και ενήλικες δείχνουν πως η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό σχετίζεται θετικά με την κοινωνικά αρμόζουσα συμπεριφορά και αρνητικά με την αντικοινωνική (Mavroveli, Petrides, Rieffe & Bakker, 2007; Petrides, Frederickson & Furnham, 2004 ; Petrides et al., 2006), επίσης θετικά με την αποτελεσματική κοινωνικοποίηση και

αρνητικά με την κατάθλιψη (Mavrouveli et al., 2007), θετικά ακόμα και με την ικανή ηγεσία (Villanueva & Sanchez, 2007), την διαχείριση της συγκίνησης (Mikolajczak, Nelis, Hansenne & Quoidbach, 2008), την ευτυχία (Chamorro-Premuzic, Bennet & Furnham, 2007), την ορθή επιλογή των αποφάσεων (Sevdalis, Petrides & Harvey, 2007).

Συνάμα, στον τομέα της εκπαίδευσης έγιναν μελέτες για την σύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ακαδημαϊκή επίδοση. Ως γνωστό, πρώτος ο Goleman (1995) υποστήριξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να προβλέψει την ακαδημαϊκή επιτυχία εξίσου καλά ή και καλύτερα από τη γνωστική. Ακολούθως, τις δύο τελευταίες δεκαετίες, εμφανίστηκαν πολλοί ερευνητές οι οποίοι υποστήριξαν την επίδραση την οποία ασκεί η συναισθηματική νοημοσύνη στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των νεαρών ατόμων. Οι πρώτες έρευνες που εμφανίστηκαν στο χώρο, ήταν εκείνες οι οποίες είχαν σκοπό να επικυρώσουν την αξιοπιστία των πρώτων εργαλείων μέτρησης της (Bar-On, 1997).

Αντίστοιχη έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2000 από τους Newsome, Day και Catano, με σκοπό την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως παράγοντα πρόβλεψης της γνωστικής νοημοσύνης, της προσωπικότητας και της ακαδημαϊκής επιτυχίας 180 πρωτοετών φοιτητών ψυχολογίας, ηλικίας 17 έως 56 χρόνων. Παρόμοιες διαπιστώσεις προέκυψαν από ανάλογη μελέτη (Van der Zee et al., 2002) στην οποία εξετάστηκε η σχέση της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης και της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης νεαρών ατόμων με την ακαδημαϊκή τους νοημοσύνη και τους πέντε βασικούς παράγοντες της προσωπικότητάς τους (εξωστρέφεια, προσήνεια, ευσυνειδησία, συναισθηματική σταθερότητα και αυτονομία).

Στην έρευνά τους οι Pritchard και Wilson (2003), εξέτασαν τη σχέση των κοινωνικών και συναισθηματικών παραγόντων με την ακαδημαϊκή επιτυχία νεαρών ατόμων από την οποία προέκυψε ότι, το χαμηλό επίπεδο διαχείρισης άγχους των φοιτητών και φοιτητριών, συνδέεται αρνητικά με τις υψηλές βαθμολογίες τους στο τέλος της τρέχουσας ακαδημαϊκής χρονιάς. Επίσης, τα αποτελέσματα άλλης έρευνας (Brody, 2004) έδειξαν ότι το υψηλό επίπεδο της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης πρωτοετών φοιτητών, ηλικίας από 17 έως 22 χρόνων προέβλεπε σε σημαντικό βαθμό την επιτυχία των φοιτητών στο ακαδημαϊκό πλαίσιο.

Σε άλλη έρευνα (Day & Carroll, 2004) μελετήθηκε, μεταξύ άλλων και το κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη είναι δυνατόν να προβλέψει την επίδοση 246 προπτυχιακών φοιτητών σε διάφορες γνωστικές δραστηριότητες, ηλικίας από 17 έως 54 ετών. Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης το MSCEIT και από όλες τις υποκλίμακες του, μόνο η συναισθηματική αντίληψη βρέθηκε να συσχετίζεται με την επίδοση των φοιτητών σε γνωστική δραστηριότητα που απαιτούσε λήψη κάποιας απόφασης.

Οι Jaeger και Eagan (2007) διερεύνησαν το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης 864 πρωτοετών φοιτητών. Σε σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη, τρεις μεταβλητές βρέθηκαν να είναι σημαντικοί προάγγελοι της ακαδημαϊκής απόδοσης: Η διαπροσωπική ικανότητα, η διαχείριση άγχους, και η προσαρμοστικότητα. Ταυτόχρονα, βρέθηκε ότι οι φοιτήτριες εμφανίζουν σημαντικά υψηλότερα αποτελέσματα στη διαχείριση άγχους και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Ο Adeyemo (2007) εξέτασε την επιρροή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα και ακαδημαϊκή επίδοση 300 προπτυχιακών φοιτητών, ηλικίας 16,5 έως και 30 ετών, από πανεπιστήμια της Νιγηρίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και η ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα των φοιτητών συσχετίζονταν σημαντικά με την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Βρέθηκε, παράλληλα, και μια μέτρια επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των φοιτητών στη σχέση μεταξύ της ακαδημαϊκής τους αυτο-αποτελεσματικότητας και της ακαδημαϊκής τους επίδοσης. Τέλος, η μελέτη της επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ακαδημαϊκή επίδοση 200 φοιτητών και φοιτητριών αποκάλυψε ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ της γενικής συναισθηματικής διάθεσης των συμμετεχόντων και της ακαδημαϊκής τους επίδοσης, η οποία υπολογίστηκε από το μέσο όρο βαθμολογίας τους στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους (Vishwanathan, 2008).

Η συναισθηματική νοημοσύνη δεν άφησε όμως ανεπηρέαστο ούτε το χώρο της εκπαίδευσης, όσον αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών. Η διδασκαλία θεωρείται ως μία εργασία υψηλών συναισθηματικών απαιτήσεων (Hargreaves, 2001). Είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι το επάγγελμα των εκπαιδευτικών

περιλαμβάνεται μέσα στη λίστα των δέκα επαγγελμάτων που απαιτούν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη (Yate, 1997). Οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν τους μαθητές τους όχι μόνο από αυτά που διδάσκουν και από τον τρόπο που τα διδάσκουν, αλλά και από το πώς συνδέονται οι ίδιοι με τους μαθητές τους και πώς καταφέρνουν ως πρότυπα συμπεριφοράς να διαμορφώσουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές βάσεις για την ανάπτυξη του χαρακτήρα των μαθητών τους (Jennings & Greenberg, 2009).

Σύμφωνα με τους ερευνητές οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη καταφέρνουν να δημιουργήσουν ένα ασφαλές και εποικοδομητικό πλαίσιο για τους μαθητές μέσα στη τάξη καθώς αναπτύσσουν υποστηρικτικές σχέσεις μαζί τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με τη συμπεριφορά τους προάγουν το σεβασμό και την κατάλληλη επικοινωνία μέσα στη τάξη, την παρακίνηση για την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ των συμμαθητών. Η καθημερινή αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, τους διευθυντές τους, τους γονείς και την ίδια εκπαιδευτική διαδικασία, δημιουργούν υψηλές συναισθηματικές απαιτήσεις (Brotheridge & Grandey, 2002).

Σύμφωνα με την έρευνα των Platsidou και Mastrodimou (2009) που αφορούσε τις αξιολογήσεις των μαθητών σχετικά με τα χαρακτηριστικά των καλών εκπαιδευτικών, φάνηκε ότι μεταξύ άλλων στοιχείων είναι επίσης και η ικανότητα προσαρμογής, ο υψηλός έλεγχος των παρορμήσεων, η ενσυναίσθηση, η διεκδικητική συμπεριφορά και η υψηλή απόδοση στις διαπροσωπικές σχέσεις τα οποία αποτελούν χαρακτηριστικά που εμπεριέχονται στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η πρόσφατη έρευνα των Diamantopoulou, Gouridou & Platsidou (2015) για τις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, όπως τις αξιολογούν καθηγητές, γονείς και μαθητές. Αυτές είναι η αξιοπιστία, η ικανότητα επικοινωνίας, ο αυτοέλεγχος, η ευσυνειδησία, η ικανότητα διαχείρισης των συγκρούσεων, η ενσυναίσθηση, η ακριβής αυτοαξιολόγηση, η προσαρμοστικότητα, η αυτοπεποίθηση και η συνεργατική διάθεση.

Σε άλλες έρευνες εξετάζεται η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε διάφορες παραμέτρους που αφορούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Οι Yin, Chi Kin Lee, Zhang & Jin (2013), ερεύνησαν, τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ικανοποίηση από τη διδασκαλία, σε 1281 εκπαιδευτικούς στο Χονγκ Κονγκ. Τα

αποτελέσματα της έρευνας τους έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους.

Σημαντική σχέση βρέθηκε ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τις εργασιακές αξίες των εκπαιδευτικών στην έρευνα των Hassan, Ishak & Bokhari (2011). Οι ερευνητές διαπίστωσαν πως οι τέσσερις από τις επτά διαστάσεις που προέκυψαν από την έρευνά τους (προσωπικό κίνητρο, κοινωνικές δεξιότητες, ενσυναίσθηση και πνευματικότητα) παίζουν σημαντικό ρόλο στις εργασιακές αξίες των εκπαιδευτικών. Κατέληξαν έτσι στο συμπέρασμα ότι βελτιώνοντας τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και ειδικότερα τις τέσσερις αυτές διαστάσεις, μπορούμε να έχουμε εκπαιδευτικούς με υψηλές εργασιακές αξίες.

Συνοψίζοντας τις παραπάνω έρευνες, διαπιστώνουμε την αναγκαιότητα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης σε όλους τους εργασιακούς χώρους όπως και στους εκπαιδευτικούς. Η συναισθηματική νοημοσύνη θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην αποτελεσματικότερη εργασιακή τους απόδοση αλλά και στη βελτίωση της ικανότητας επικοινωνίας τους με όλους τους φορείς της εκπαίδευσης.

2.2. Αυτο-αποτελεσματικότητα

2.2.1. Ορισμός αυτο-αποτελεσματικότητας (self-efficacy)

Σύμφωνα με τους ερευνητές ο Bandura (1977; 1986; 1997) ήταν αυτός που έβαλε τα θεμέλια για την διαμόρφωση του θεωρητικού πλαισίου για την αυτο-αποτελεσματικότητα και την όρισε ως την πίστη στις ικανότητες του ατόμου να οργανώσει και να εκτελέσει την πορεία των δράσεων που απαιτούνται για την παραγωγή επιτευγμάτων (Bandura, 1977).

Με άλλα λόγια, η αυτο-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στις πεποιθήσεις που έχει το άτομο ως προς το κατά πόσο θα μπορέσει να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις κάποιου συγκεκριμένου ρόλου ή σε ποιο βαθμό θα φέρει εις πέρας με επιτυχία κάποια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Επίσης, παρά το ότι περιλαμβάνει εκτιμήσεις υποκειμενικής πρόγνωσης, ωστόσο δεν αφορά αυτές καθαυτές τις ικανότητες και

δυνατότητες του ατόμου. Έτσι, κατά τον Bandura (1986) η έννοια του όρου αυτο-αποτελεσματικότητα ορίζεται ως η υποκειμενική κρίση του ατόμου όσον αφορά την ικανότητά του να αναλάβει και να ολοκληρώσει μια σειρά ενεργειών που θα αποδειχθεί αποτελεσματική στο μέλλον σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Σύμφωνα με τον ερευνητή πρόκειται για την «εκτίμηση της δυνατότητας του ατόμου να οργανώσει και να εκτελέσει μια σειρά ενεργειών (ένα σχέδιο δράσης) για την αποτελεσματική αντιμετώπιση μιας συγκεκριμένης κατάστασης (για την επίτευξη προκαθορισμένων επιπέδων επίδοσης)».

Οι πεποιθήσεις που οι άνθρωποι διατηρούν για την προσωπική τους αυτο-αποτελεσματικότητα δομούνται μέσω πληροφοριών οι οποίες προέρχονται από το περιβάλλον στο οποίο ζουν και δραστηριοποιούνται. Αποφασιστικό ρόλο φαίνεται καταρχήν να διαδραματίζουν η οικογένεια, οι συνομήλικοι και το σχολείο. Στην πορεία της ζωής και ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο το οποίο διανύει κανείς, οι άνθρωποι αναλαμβάνουν νέους ρόλους, που απαιτούν από εκείνους την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων. Οι συνεχείς αλλαγές στο φυσικό περιβάλλον, απρόβλεπτα περιστατικά, τεχνολογικές εξελίξεις και κοινωνικές αλλαγές απαιτούν από το άτομο διαρκή επανεκτίμηση των ικανοτήτων του. Οι πληροφορίες που συλλέγει για την εκτίμηση των ικανοτήτων του και κατ' επέκταση για τη διαμόρφωση των προσδοκιών αυτο-αποτελεσματικότητάς του προέρχονται από τέσσερις βασικές πηγές (Bandura 1986; 1994; 1995; 1997). Αυτές είναι:

(α)*Προσωπικές εμπειρίες*. Οι προσωπικές εμπειρίες του ατόμου σχετίζονται με τις παρελθοντικές του επιδόσεις. Παρέχουν τις πιο αυθεντικές ενδείξεις σχετικά με το εάν κάποιος διαθέτει τις ικανότητες που απαιτούνται προκειμένου να εκτελέσει επιτυχώς ένα έργο. Οι εμπειρίες του ατόμου στο παρελθόν μπορούν να δημιουργήσουν μία ισχυρή αίσθηση αποτελεσματικότητας για την εκτέλεση παρόμοιων έργων στο μέλλον και για αυτό θεωρείται η πιο σημαντική πηγή διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτο-αποτελεσματικότητας. Σε γενικές γραμμές οι επιτυχίες ενισχύουν τις προσδοκίες αποτελεσματικότητας. Αντίθετα, οι επαναλαμβανόμενες αποτυχίες οδηγούν στην αποδυνάμωση των προσδοκιών αποτελεσματικότητας. Αυτό ισχύει, ιδιαίτερα, στην περίπτωση που οι αποτυχίες αυτές σημειωθούν προτού καθιερωθεί μία σταθερή αίσθηση αποτελεσματικότητας και δεν αντικατοπτρίζουν την έλλειψη προσπάθειας ή τις αντίξοες συνθήκες.

(β) *Εμπειρίες μέσω προτύπου*. Οι άνθρωποι δομούν τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας μέσω έμμεσων εμπειριών που αποκτώνται από την παρακολούθηση της επίδοσης άλλων ατόμων, τα οποία λειτουργούν ως κοινωνικά πρότυπα. Από την κοινωνική σύγκριση οι άνθρωποι συγκεντρώνουν πληροφορίες απαραίτητες για την αξιολόγηση των δικών τους ικανοτήτων. Έτσι, η αίσια έκβαση των προσπαθειών προσώπων με παρόμοιες ικανότητες ενισχύει την αυτο-αποτελεσματικότητα του παρατηρητή, καθώς αντιλαμβάνεται την επίδοση του προτύπου ως διαγνωστικό κριτήριο της δικής του επίδοσης (Bandura, 1982). Με την ίδια λογική, η παρατήρηση ατόμων να αποτυγχάνουν, παρά τις επίμονες προσπάθειες, μειώνει την αυτο-αποτελεσματικότητα του παρατηρητή και αποδυναμώνει τις προσπάθειές του (Bandura, 1997).

(γ) *Κοινωνική Πειθώ*. Η κοινωνική πειθώ αναφέρεται στη λεκτική υποστήριξη που παρέχουν τα άτομα με τα οποία συναναστρέφεται κανείς και σκοπό έχει να πείσει τους ανθρώπους ότι διαθέτουν τις ικανότητες, που απαιτούνται, προκειμένου να εκτελέσουν επιτυχώς ένα έργο. Σε σχέση με τις υπόλοιπες πηγές, η κοινωνική πειθώ έχει περιορισμένη δύναμη επιρροής. Όμως μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας και κατ' επέκταση σε επιτυχημένες επιδόσεις, όταν κινείται εντός ρεαλιστικών ορίων. Οι άνθρωποι, που πείθονται λεκτικά ότι διαθέτουν τις ικανότητες που απαιτούνται προκειμένου να ανταποκριθούν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε δραστηριότητες που ειδιάλλως θα απέφευγαν, να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και κατά συνέπεια να καλλιεργήσουν τις ικανότητές τους. Ωστόσο, η καλλιέργεια μη ρεαλιστικών πεποιθήσεων προσωπικής ικανότητας γρήγορα διαψεύδεται από τα απογοητευτικά αποτελέσματα των προσπαθειών κάποιου, αναιρώντας κατ' αυτόν τον τρόπο τα άτομα, που την καλλιεργούν, και αποδυναμώνοντας ακόμη περισσότερο την αυτο-αποτελεσματικότητα του αποδέκτη.

(δ) *Σωματική και συναισθηματική διέγερση*. Η τελευταία πηγή πληροφόρησης για τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου είναι η σωματική και συναισθηματική του κατάσταση. Οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τη σωματική τους διέγερση και τα συναισθήματα που τη συνοδεύουν ως ενδείξεις της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. Έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις και καταστάσεις υψηλής σωματικής διέγερσης κατά την εκτέλεση ενός έργου ερμηνεύονται από το

άτομο ως ενδείξεις ευπάθειας στην αποτυχία (Bandura, 1997). Έρευνες έδειξαν ότι όταν το άτομο εμπλέκεται σε δραστηριότητες που απαιτούν σωματική δύναμη και αντοχή, αντιλαμβάνεται την κούραση και τους πόνους ως ενδείξεις φυσικής αδυναμίας. Έτσι με τη μείωση των προσδοκιών αυτο-αποτελεσματικότητας αυξάνεται ο φόβος της αποτυχίας, ο οποίος παράγει ακόμη περισσότερο άγχος και συντελεί εν τέλει σε ανεπαρκείς επιδόσεις, οι οποίες επιβεβαιώνουν τις αρχικές ανησυχίες του ατόμου (Bandura, 1997).

Οι ανωτέρω πηγές προέρχονται ως προδιαγραφές και μεταβλητές όπως τις προσδιορίζει το φύλο, η εθνικότητα, το οικογενειακό και κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο κ.ά. στοιχεία του ατόμου και καθορίζουν ποιες γνωστικές διαδικασίες πραγματοποιούνται στο πλαίσιο ζωής του που με τη σειρά τους οδηγούν στη διαμόρφωση της αυτο-αποτελεσματικότητας αυτού. Επίσης, δε λειτουργούν μεμονωμένα, αλλά γενικά βρίσκονται σε μια περίπλοκη αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ τους όσο και ως στοιχεία της κοινωνικοποίησης του ατόμου (Bandura, 1997).

Επίσης, οι αντιλήψεις του ατόμου αναφορικά με την αυτο-αποτελεσματικότητά του ποικίλουν ως προς τρεις βασικές διαστάσεις: το επίπεδο, την ισχύ και τη γενίκευση. Το επίπεδο των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας αναφέρεται στο βαθμό δυσκολίας των δραστηριοτήτων ή συμπεριφορών που το άτομο θεωρεί ότι μπορεί να εκτελέσει με επιτυχία. Η ισχύς αναφέρεται στο βαθμό εμπιστοσύνης που έχει το άτομο στις ικανότητές του να εκτελέσει με επιτυχία ένα έργο και τέλος η γενίκευση στο εύρος των δραστηριοτήτων που το άτομο θεωρεί ότι εμπίπτουν στο πλαίσιο των ικανοτήτων του (Bandura, 1997).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα αφορά την αποτελεσματική αντιμετώπιση μιας κατάστασης και έχει συγκεκριμένες συνέπειες στη συμπεριφορά του ατόμου, που αφορούν: α) στο ότι το άτομο επιλέγει τελικά να προβεί σε συγκεκριμένες ενέργειες και δεν τις αποφεύγει, β) στην επιμονή με την οποία θα αντιμετωπίσει την οργάνωση και εκτέλεση των ενεργειών του παρά τις όποιες δυσκολίες ή αντιξοότητες και γ) στην ένταση και τη διάρκεια των προσπαθειών του (Bandura, 1997).

Κατ' επέκταση όσο υψηλότερος είναι ο βαθμός εκτίμησης της αυτο-αποτελεσματικότητας, τόσο περισσότερο θεωρείται ότι το άτομο θα επιμείνει στις προσπάθειές του μέχρι να επιτύχει την επιθυμητή έκβαση των ενεργειών του. Την ίδια

στιγμή, ο υψηλός βαθμός εκτίμησης αυτο-αποτελεσματικότητας οδηγεί σε μεγαλύτερα ποσοστά θετικών επιδόσεων (επιτυχή έκβαση ενεργειών άρα και του επιδιωκόμενου σκοπού), καθώς το άτομο λόγω της υποκειμενικής εκτίμησης δυνατότητας δεν εγκαταλείπει την προσπάθειά του αλλά εμμένει σε αυτήν. Έτσι, δημιουργείται μια σχέση αμοιβαίας αλληλεπίδρασης μεταξύ του βαθμού αυτο-αποτελεσματικότητας του ατόμου και συγκεκριμένων τύπων συμπεριφοράς λόγω των συνεπειών που αυτοί είχαν.

Η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη είναι έννοιες έμμεσα συνδεδεμένες και συγγενείς με την αυτο-αποτελεσματικότητα. Εντούτοις, η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας δεν θα πρέπει να συγχέεται με την έννοια της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης (Bandura, 2006). Η αυτοαντίληψη κινείται σε ένα γενικότερο επίπεδο και άπτεται της έννοιας της αυταξίας, της γενικότερης ικανότητας. Διατηρεί μάλιστα και κάποια συνάφεια με το πλαίσιο ή το πεδίο, αλλά δε σχετίζεται στον ίδιο βαθμό με αυτά όπως η αυτο-αποτελεσματικότητα. Επιπλέον, οι κρίσεις και αξιολογήσεις για την αυτοαντίληψη δεν σχετίζονται απαραίτητα με ένα συγκεκριμένο έργο (Pajares, 1997). Αντιθέτως, η αυτο-αποτελεσματικότητα αναφέρεται πάντα σε μια ικανότητα για ένα συγκεκριμένο έργο, έχει δηλαδή αυστηρά επιχειρησιακό χαρακτήρα. Η αυτοεκτίμηση συνίσταται σε μια περισσότερο συναισθηματική, θυμική αξιολόγηση του εαυτού, είναι εγγενώς αξιολογική και με καθολική ισχύ (Gist & Mitchell, 1992).

2.2.2. Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (teachers' self-efficacy ή teachers' sense of efficacy) έχει συνδεθεί με ένα πλήθος σημαντικών εκπαιδευτικών μεταβλητών που αφορούν το σχολικό οργανισμό, τους μαθητές και φυσικά τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Evers et al., 2002). Αναφέρεται ως «ο βαθμός στον οποίο ο εκπαιδευτικός έχει την πεποίθηση ότι διαθέτει την ικανότητα να επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών του» ή ως «η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να επηρεάζει το πόσο καλά μαθαίνουν οι μαθητές, ακόμη και αυτοί που πιθανότατα είναι «δύσκολοι» ή στερούνται κινήτρων» (Guskey & Passaro, 1994).

Σύμφωνα με έρευνες (Bandura, 1997; Tschannen-Moran et al., 1998) οι κύριες πηγές διαμόρφωσης της πεποίθησης της υψηλής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι:

(α) *Η διδακτική εμπειρία των ίδιων των εκπαιδευτικών*: τα επιτεύγματά τους από τη μέχρι τώρα διδακτική τους πορεία

(β) *Η διδακτική εμπειρία των συναδέλφων τους*: οι εκπαιδευτικοί, μέσω της παρατήρησης των επιτυχιών συναδέλφους τους με παρόμοιες ικανότητες και δεξιότητες, ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους για όσα αντίστοιχα μπορούν να καταφέρουν οι ίδιοι.

(γ) *Η κοινωνική και λεκτική πειθώ των εκπαιδευτικών στην εργασία τους*: οι εκπαιδευτικοί εισπράττουν θετικά σχόλια από τους μαθητές, τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους τους και αυτό έχει ως συνέπεια να επηρεάζεται θετικά η στάση τους για την ολοκλήρωση του εκάστοτε στόχου που θέτουν.

(δ) *Οι ψυχολογικές και συναισθηματικές εμπειρίες στην εργασία τους*: οι εκπαιδευτικοί, όταν ερμηνεύουν και αξιολογούν με θετικό τρόπο τις πρότερες εμπειρίες τους, βιώνουν συναισθήματα επιτυχίας και εμπιστοσύνης στο εαυτό τους, με αποτέλεσμα να ισχυροποιείται η αντίληψη της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους.

Οι Tschannen-Moran et al. (1998) δίνουν την ακόλουθη περιγραφή της έννοιας της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών: «Καθώς ο εκπαιδευτικός εκτιμά τις αυτοαντιλήψεις του για τη διδακτική ικανότητα του, κρίνει ατομικές ικανότητες όπως δεξιότητες, γνώσεις, στρατηγικές ή γνώρισμα προσωπικότητας σε αντιπαράθεση με τις ατομικές αδυναμίες ή το ‘παθητικό’ του σε ένα συγκεκριμένο διδακτικό πλαίσιο». Η στάθμιση των διαθέσιμων πόρων και περιορισμών διαμορφώνει τις κρίσεις του εκπαιδευτικού για την αυτο-αποτελεσματικότητά του σε ένα καθορισμένο μαθησιακό περιβάλλον. Η αποτυχία μπορεί να υπονομεύσει την αυτο-αποτελεσματικότητα του δασκάλου και επομένως να πλήξει τις προσδοκίες του για το μέλλον και να προκαταβάλλει αρνητικά τον εκπαιδευτικό για τις μελλοντικές επιδόσεις του, ενσταλάζοντας μέσα του το φόβο μιας νέας αποτυχίας στο μέλλον (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007).

Επιπλέον, ένας αρκετά μεγάλος αριθμός ερευνών εξετάζει την επίδραση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και στη γενικότερη επιτυχία τους (Ashton & Webb, 1986; Gibson & Dembo, 1984; Ross, 1998). Παράλληλα, το ερευνητικό πεδίο έδειξε ότι η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας κάνει τους εκπαιδευτικούς πιο αποδοτικούς στην ειδική

εκπαίδευση (Allinder, 1994), ικανούς μάλιστα να χειρίζονται τα προβλήματα της τάξης και γενικότερα τους δίνει κίνητρα βελτίωσης (Woolfolk & Hoy, 1990; Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990). Επιπροσθέτως, με βάση άλλες έρευνες η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα των μαθητών κάνοντάς τους να προσπαθούν και να ξεπερνούν τις δυσκολίες (Raudenbush, Rowan & Cheong, 1992; Ross, 1998).

Σημαντική στο σημείο αυτό είναι και η σχέση της αυτο-αποτελεσματικότητας με τις σχέσεις που διαμορφώνονται στο περιβάλλον του σχολείου καθώς και με το προφίλ του διευθυντή (Hoy & Woolfolk, 1993; Rosenholtz, 1989). Ως σημαντικός παράγων της αποτελεσματικότητας του σχολείου εμφανίζεται η συλλογική αίσθηση αποτελεσματικότητας, όπως αυτή εκφράζεται από τον σύλλογο διδασκόντων, το σύνολο δηλαδή των προσωπικών απόψεων των εκπαιδευτικών για τις ικανότητές τους και για τα επιτεύγματα που μπορούν να δημιουργήσουν. Οι συγκεκριμένες πεποιθήσεις μπορούν να συμβάλουν θετικά στις επιδόσεις των μαθητών (Bandura, 1993; Newman, Rutter & Smith, 1989). Η συλλογική αίσθηση αποτελεσματικότητας έχει αντίκτυπο στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η έρευνα έδειξε πως ένας νεοδιόριστος εκπαιδευτικός με χαμηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας μπορεί να επηρεαστεί θετικά από έναν σύλλογο διδασκόντων με υψηλή συλλογική αίσθηση αποτελεσματικότητας και το αντίστροφο (Goddard & Goddard, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Ακόμα, αντικείμενο έρευνας αποτέλεσε και η αυτο-αποτελεσματικότητα των διευθυντών, η οποία μπορεί να ενισχύσει την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Coladarci, 1992). Ένας διευθυντής που νιώθει σε μεγάλο βαθμό αποτελεσματικός έχει τη δυνατότητα να μεταδώσει το ίδιο αίσθημα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, να τους παρακινήσει στο να ανταποκριθούν επιτυχώς στα καθήκοντά τους, συμβάλλοντας εν τέλει στην επίτευξη των στόχων τους (Bandura, 1997). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι καταλυτικός παράγων για την αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του σχολείου του ειδικά στην περίπτωση που είναι ανοικτός στις καινοτομίες (Newman et al., 1989). Συντελεί έτσι στη μείωση του δικού του άγχους και στην προσωπική του βελτίωση (Dimmock & Hattie, 1996), ενώ παράλληλα επηρεάζεται και επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, ενώ

πολλές φορές δίνει περισσότερη έμφαση σε διοικητικές εργασίες, παρά σε μαθητικές (Imants & De Brabander, 1996).

Άλλες έρευνες εξέτασαν τη σχέση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με το έργο τους στο πεδίο εφαρμογής εκπαιδευτικών καινοτομιών. Τα ευρήματα έδειξαν ότι υπάρχει πολύ στενή σχέση ανάμεσα στην αυτο-αποτελεσματικότητα και στην υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας (Guskey, 1988). Μάλιστα σε εκτεταμένη ερευνητική ανασκόπηση ο Ross (1994) συγκέντρωσε τα ευρήματα 88 ερευνών και αποκάλυψε ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με τις διδακτικές πρακτικές που συνηθίζουν να εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και με τις επιδόσεις των μαθητών. Συγκεκριμένα, έχει αποδειχτεί ερευνητικά ότι οι εκπαιδευτικοί που διατηρούν υψηλές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας χρησιμοποιούν πρωτοποριακές και αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας εφαρμόζοντας σύγχρονες και απαιτητικές διδακτικές πρακτικές, όπως για παράδειγμα η ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι περισσότερο ανοικτοί σε νέες ιδέες και περισσότερο πρόθυμοι να πειραματιστούν με νέες μεθόδους προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα τις ανάγκες των μαθητών τους (Guskey, 1988; Stein & Wang, 1988).

Επίσης, οι (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001) πέραν των προηγούμενων, προσθέτουν ότι οι εκπαιδευτικοί με μια ισχυρή αίσθηση αποτελεσματικότητας είναι λιγότερο επικριτικοί με τα λάθη των μαθητών τους (Ashton & Webb, 1986), διαθέτουν περισσότερο χρόνο στους μαθητές που καταβάλουν προσπάθειες, (Gibson & Dembo, 1984), είναι περισσότερο ενθουσιώδεις στη διδασκαλία (Hall, Burley, Villeme & Brockmeier, 1992) και είναι περισσότερο πιθανό να παραμείνουν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Coladarci, 1992). Οι ισχυρές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας συνδέθηκαν ακόμα και με πιο ανθρωπιστικό προσανατολισμό στον έλεγχο των μαθητών και την υποστήριξη της αυτονομίας τους στην επίλυση των προβλημάτων στην τάξη (Woolfolk et al., 1990), καθώς και με το επίπεδο της φιλοδοξίας των εκπαιδευτικών (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Αντίθετα, η χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα, υπονομεύει τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την επιτυχία των μαθητών τους, με αποτέλεσμα τη μειωμένη προσπάθεια, την εγκατάλειψη διδακτικών στρατηγικών και την αβασάνιστη παραίτηση

(Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007). Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα είναι απαισιόδοξοι, ασκούν αυστηρό έλεγχο στην τάξη και βασίζονται στην παροχή εξωτερικών κινήτρων (Brownell & Pajares, 1999). Κατά τον Cherniss (1993), η εννοιολογική σύλληψη της αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει τρία πεδία: (α) το έργο, δηλαδή η ικανότητα του δασκάλου στη διδασκαλία, στην επιβολή πειθαρχίας και στην κινητοποίηση των μαθητών, (β) το διαπροσωπικό, δηλαδή η ικανότητα του δασκάλου για αρμονική συνεργασία με τους άλλους και (γ) την οργάνωση, δηλαδή την ικανότητα του δασκάλου να ασκήσει επιρροή σε κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες που δρουν στη σχολική οργάνωση.

2.2.3. Η μέτρηση της αυτο-αποτελεσματικότητας

Όπως αναφέρουν οι Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001), η ακριβής εννοιολογική σύλληψη της έννοιας της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δεν είναι εύκολη υπόθεση αλλά συνοδεύεται από προβληματικές περιοχές, σύνθετα ζητήματα και αντιπαραθέσεις στο συναφή ακαδημαϊκό χώρο. Συνέπεια αυτού του περίπλοκου σκηνικού είναι η απουσία ομοφωνίας όσον αφορά τον τρόπο μέτρησης της εννοιολογικής κατασκευής της αυτο-αποτελεσματικότητας και η διατύπωση αμφιβολιών και ενστάσεων όσον αφορά την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των διαθέσιμων κλιμάκων μέτρησης. Πάντως γενικά το ζήτημα της βέλτιστης συγκεκριμενοποίησης στη μέτρηση της αυτο-αποτελεσματικότητας αποτελεί ένα ακανθώδες και δυσεπίλυτο ζήτημα για τους ερευνητές (Tschannen-Moran et al., 1998).

Η έρευνα, λοιπόν, για τη μέτρηση της έννοιας της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ακολούθησε δυο κατευθύνσεις (Tschannen-Moran et al., 1998). Η πρώτη στηρίζεται στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Rotter που αναφέρεται στον εσωτερικό έναντι του εξωτερικού τόπου ελέγχου (Rotter, 1966). Ο τόπος ελέγχου δεν αναφέρεται στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα του ατόμου, αλλά στις πεποιθήσεις του ότι το ενδεχόμενο αποτέλεσμα εκπορεύεται από τις ενέργειές του, οπότε πρόκειται για τον εσωτερικό τόπο ελέγχου, ή από δυνάμεις εκτός του ελέγχου του, και πρόκειται για τον εξωτερικό τόπο ελέγχου. Η δεύτερη κατεύθυνση, που αφορά την έρευνα για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, βασιζόταν στην κοινωνική γνωστική θεωρία

του Bandura και στην εννοιολογική κατασκευή της αυτο-αποτελεσματικότητας (Bandura, 1977).

Οι Brouwers και Tomic (2000) αναφέρουν ότι ο οργανισμός Rand, ήταν ο πρώτος φορέας που διεξήγαγε έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Στη μέτρηση της αυτο-αποτελεσματικότητας από τους ερευνητές της Rand, βασιζόμενη στη θεωρητική προσέγγιση του Rotter, έχουν στηριχτεί δύο εργαλεία, το TLC (Teacher Locus of Control) και το RSA (Responsibility for Student Achievement) (Henson, Kogan & Vacha-Haase, 2001).

Το RSA σχεδιάστηκε από τον Guskey (1981). Τα 30 ερωτήματα του είχαν ως στόχο τη μέτρηση του ποσοστού ανάληψης ευθύνης για τις επιδόσεις των μαθητών από την πλευρά του εκπαιδευτικού, με εστίαση στο διδακτικό μέρος. Η μία υπό-κλίμακα αφορά την ευθύνη για την επιτυχία του μαθητή και η άλλη την ευθύνη για την αποτυχία του μαθητή. Για κάθε ένα από τα ερωτήματα ο εκπαιδευτικός καλείται να μοιράσει 10 βαθμούς μεταξύ δύο εναλλακτικών αιτιών ενός μαθησιακού γεγονότος, θετικού ή αρνητικού: η αιτία είναι ο εκπαιδευτικός ή η αιτία αποδίδεται σε εξωτερικούς παράγοντες έξω από τον έλεγχο του εκπαιδευτικού. Οι Rose και Medway (1981) ανέπτυξαν το TLC που περιείχε 28 ερωτήματα και παρόμοια λογική με το RSA. Τα μισά ερωτήματα περιγράφουν καταστάσεις μαθησιακής επιτυχίας και τα άλλα μισά καταστάσεις μαθησιακής αποτυχίας. Όμως ούτε αυτό το εργαλείο γνώρισε ευρεία διάδοση (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Οι Gibson και Dembo (1984) βασιζόμενοι τόσο στη θεωρία του Rotter όσο και στη θεωρία του Bandura, ανέπτυξαν την κλίμακα Teacher Efficacy Scale (TES). Σε πρώτο στάδιο σχεδιάστηκαν 30 ερωτήματα τα οποία στη συνέχεια περιορίστηκαν στην τελική μορφή της κλίμακας σε 16, γιατί το πλήθος αυτό επαρκούσε για έναν ικανοποιητικό δείκτη αξιοπιστίας (Egyed & Short, 2006). Η χρήση της συγκεκριμένης κλίμακας παρουσίασε κάποιες ανακρίβειες και παρόλο που είχε χρησιμοποιηθεί ευρέως, είχε ήδη τονιστεί η ανάγκη για δημιουργία νέας κλίμακας μέτρησης. Ο κυριότερος προβληματισμός είχε εντοπιστεί στο τι συγκεκριμένα μπορεί να αξιολογεί μια κλίμακα μέτρησης αυτό-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών.

Ο Bandura (1997) έχει κατασκευάσει και ο ίδιος ένα αδημοσίευτο εργαλείο για τη μέτρηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Το εργαλείο

κατασκευάστηκε έτσι ώστε να μετράει τις ικανότητες των εκπαιδευτικών με 30 ερωτήματα κατανεμημένα σε επτά διαφορετικούς τομείς λειτουργίας-υποκλίμακες: επιρροή στη λήψη αποφάσεων, επιρροή στους σχολικούς πόρους, διδασκαλία, επιβολή πειθαρχίας, η εξασφάλιση της συμμετοχής της κοινότητας, δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και εξασφάλιση της γονικής εμπλοκής (Denzine, Cooney & McKenzie, 2005). Όμως, σύμφωνα με τους Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001) μειονεκτεί σε δύο σημεία: (α) περιλαμβάνει ερωτήματα που δεν είναι τόσο αντιπροσωπευτικά της εργασιακής καθημερινότητας ενός εκπαιδευτικού στο σχολείο και (β) έχει παραλείψει σημαντικές αρμοδιότητες και δραστηριότητες του εκπαιδευτικού, όπως η αξιολόγηση, η προσαρμογή του μαθήματος στις ανάγκες κάθε μαθητή, η εξατομίκευση δηλαδή, η επανόρθωση εσφαλμένων αντιλήψεων των μαθητών και η κινητοποίηση της συμμετοχής και του ενδιαφέροντος των μαθητών.

Έτσι, οι συμμετέχοντες σε ένα σεμινάριο με θέμα «Αυτο-αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία και τη μάθηση» στο College of Education του The Ohio State University ανέπτυξαν το 2001 την Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES), ο αρχικός τίτλος ήταν Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES). Αποτελείται από 24 ερωτήματα με εννοιολογικό επίκεντρο τη διδασκαλία τα οποία βασίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό στο εργαλείο του Bandura και απαντώνται σε μία 9βαθμη κλίμακα τύπου Likert (σημεία αναφοράς: 1-τίποτα/nothing, 3-πολύ λίγο/very little, 5-κάποια επίδραση/some influence, 7-αρκετά/quite a bit, 9-πολύ/a great deal). Η κλίμακα υποδιαιρείται σε 3 υπό-κλίμακες: (α) αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές, (β) αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης και (γ) αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών. Τα ερωτήματα ξεκινούν ως εξής: «Πόσο μπορείς να...» (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Το TSES αξιολογεί ποικίλες δεξιότητες που απαιτούνται για μια υψηλής ποιότητας διδασκαλία. Οι Tsigilis, Grammatikopoulos και Koustelios (2007) χρησιμοποίησαν το TSES, μεταφρασμένο στα ελληνικά, σε δείγμα 175 εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής. Το 2010 οι Tsigilis, Koustelios και Grammatikopoulos χορήγησαν, το μεταφρασμένο TSES στα ελληνικά, σε δείγμα 405 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο τη διερεύνηση της εγκυρότητας, αξιοπιστίας και πολιτιστικής ουδετερότητας του εργαλείου. Με αυτό τον τρόπο, τα αποτελέσματα έδωσαν σε γενικές γραμμές καλές ψυχομετρικές ιδιότητες: διατήρηση της τριμερούς

εννοιολογικής κατασκευής, ανεξαρτησία από το πολιτιστικό συγκείμενο, χρονική σταθερότητα και επαναληψιμότητα. Το συγκεκριμένο εργαλείο θα χρησιμοποιηθεί και στην παρούσα έρευνα.

Πρόσφατα, μάλιστα σχεδιάστηκε ένα νέο εργαλείο μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας, η Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale (NTSES). Η κλίμακα αυτή αποτελείται από 24 προτάσεις και χωρίζεται σε έξι υπό-κλίμακες. Σε κάθε υπό-κλίμακα αντιστοιχούν τέσσερις προτάσεις οι οποίες αξιολογούν: (α) τη διδασκαλία-καθοδήγηση, (β) την προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ανάγκες κάθε μαθητή, (γ) την κινητοποίηση των μαθητών, (δ) τη διατήρηση της πειθαρχίας, (ε) τη συνεργασία με τους συναδέλφους και τους γονείς και, (στ) την αντιμετώπιση των αλλαγών και των προκλήσεων (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

2.2.4. Αυτο-αποτελεσματικότητα και συναισθηματική νοημοσύνη

Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές έρευνες που έχουν εξετάσει την σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την αυτο-αποτελεσματικότητα των ατόμων. Πιο περιορισμένος είναι ο αριθμός των ερευνών που μελέτησαν και διερεύνησαν την παραπάνω σχέση στους εκπαιδευτικούς. Στη κοινωνική-γνωστική θεωρία του ο Bandura (1997) υποστήριξε ότι η αυτεπίγνωση, η αυτορρύθμιση και ο έλεγχος των συναισθημάτων (που θεωρούνται συστατικά στοιχεία και της συναισθηματικής νοημοσύνης) αποτελούν στοιχεία ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη της αντίληψης της αυτο-αποτελεσματικότητας των ατόμων.

Σε έρευνα των Rathi και Rastogi (2009) που διεξήχθη σε 120 εργαζομένους στη Ινδία για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητά τους, παρατηρήθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη τους είναι ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλει στην ανάπτυξη της αντίληψης της αυτο-αποτελεσματικότητας των εργαζομένων. Επιπλέον, οι Gundlach, Martinko και Douglas (2003) υποστήριξαν ότι η αναγνώριση και ο έλεγχος των συναισθημάτων στο χώρο εργασίας έχει θετική επίδραση στην ανάπτυξη της αυτο-αποτελεσματικότητας των ατόμων ως επαγγελματίες.

Παράλληλα, σε ότι αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών με την αυτο-αποτελεσματικότητας τους, οι Perry και Ball (2008) στην έρευνά τους διαπιστώνουν πόσο σημαντική είναι αυτή η σχέση. Στην έρευνα που έγινε στη Μελβούρνη, χρησιμοποιήθηκε το RTS (Reactions of Teaching Situation), ένα εργαλείο που έχουν δημιουργήσει οι ίδιοι και εξετάζει τη συναισθηματική νοημοσύνη σε καταστάσεις διδασκαλίας. Έτσι βρίσκουν τέσσερις διαστάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης, 1) τη γενική προθυμία να λάβουν ή να αναγνωρίσουν τη θετική ανατροφοδότηση, 2) την αναγνώριση και αποδοχή αρνητικών συναισθημάτων, 3) την υιοθέτηση μιας στοχαστικής προσέγγισης σε αρνητικά φορτισμένες καταστάσεις και της στρατηγικής του προχωράμε εμπρός και 4) τη δυνατότητα να διαχειρίζεται κάποιος τον εαυτό του σε καταστάσεις διδασκαλίας. Θεωρούν ότι το μοντέλο τους περιγράφει καλύτερα τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών από το μοντέλο των Mayer Salovey και Caruso. Η διαπίστωση τους αυτή βασίζεται στο γεγονός ότι το ερευνητικό εργαλείο της έρευνάς τους είναι ειδικά για εκπαιδευτικούς σε αντίθεση με το MSCEIT που απευθύνεται σε όλους τους πληθυσμούς. Το τελικό τους συμπέρασμα είναι ότι η συναισθηματική νοημοσύνη παίζει σημαντικό ρόλο στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, σχετικά με το ποιες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης πρέπει να ενισχυθούν στους εκπαιδευτικούς, μπορούν να βοηθήσουν στη δημιουργία προγραμμάτων για την βελτίωσή της.

Οι Ghanizadeh και Moafian (2010) σε έρευνα τους σε εκπαιδευτικούς στο Ιράν κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτο-αποτελεσματικότητα και πρότειναν και οι ίδιοι την αναγκαιότητα προγραμμάτων βελτίωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι Corcoran και Tormey (2013) κατέληξαν επίσης στο συμπέρασμα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να είναι προβλεπτικός παράγοντας της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Οι Penrose, Perry και Bell (2007) εξετάζοντας την σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία κατέληξαν στα ίδια αποτελέσματα. Επίσης βρήκαν σημαντική σχέση μεταξύ της επαγγελματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών ως προβλεπτικό παράγοντα της αυτο-αποτελεσματικότητας τους, ενώ δεν παρατηρήθηκε σημαντική επίδραση της επαγγελματικής εμπειρίας των

εκπαιδευτικών ως διαμεσολαβητικός παράγοντας μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας τους.

Οι περισσότερες έρευνες δείχνουν σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο εννοιών. Ο Chan (2004) μελετώντας την προηγούμενη σχέση σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Χόνγκ Κόνγκ και χρησιμοποιώντας την κλίμακα (EIS) των Shutte et al. (1998) βρήκε τέσσερις (4) παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης οι οποίοι είχαν όλοι σημαντικό προβλεπτικό ρόλο στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη δηλώνουν υψηλό δείκτη αυτο-αποτελεσματικότητας, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που χαρακτηρίζονται από χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη, γεγονός που αποδεικνύει τη σχέση της θετικής συνάφειας μεταξύ των δύο αυτών εννοιών. Σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας βρήκαν στην ερευνά τους οι Rastegar και Memarpour (2009), ($r=.503$), οι Moafian και Ghanizadeh (2009), ($r=.526$) και οι Gürol, Özercan και Yalçın (2010) σε δείγμα με Τούρκους εκπαιδευτικούς.

Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα οι Nikoopour, Farsani, Tajbakhsh και Kiyaiie (2012), με δείγμα 336 εκπαιδευτικούς, για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποίησαν την κλίμακα TEIQue-Short Form (SF) των Retrides και Furnhan (2006). Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική συσχέτιση μεταξύ την συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης αλλά και των 15 παραγόντων της με την συνολική αυτο-αποτελεσματικότητα. Επιπλέον, όλοι οι παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης είχαν μέτρια προβλεπτική ικανότητα στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά τώρα, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά βρέθηκε ότι η εκπαιδευτική εμπειρία έχει επίδραση στη συναισθηματική νοημοσύνη και στη αυτο-αποτελεσματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί μάλιστα με μεγαλύτερη εκπαιδευτική εμπειρία είχαν υψηλότερα σκορ και στην συναισθηματική νοημοσύνη και στην αυτο-αποτελεσματικότητα.

2.3. Επαγγελματική εξουθένωση

2.3.1. Ορισμός επαγγελματικής εξουθένωσης

Ο όρος «επαγγελματική εξουθένωση» χρησιμοποιείται για την περιγραφή της ψυχοσωματικής κατάστασης και εργασιακής απόδοσης ενός προσώπου (η ομάδας προσώπων) ενταγμένου στη παραγωγική διαδικασία. Δηλώνει τη σχεδόν ολοκληρωτική εκμηδένιση της επαγγελματικής (και προσωπικής) υπόστασης του ατόμου. Ως ψυχολογικός όρος, η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Bradley (1969) για να περιγράψει ένα φαινόμενο που συμβαίνει σε επαγγέλματα που σχετίζονται με παροχή βοήθειας.

Αυτός όμως που ανέδειξε το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης ήταν ο κλινικός ψυχολόγος Herbert Freudenberger, όταν εργαζόταν σε κλινική απεξάρτησης τοξικομανών, για να περιγράψει ένα σύνδρομο που παρατήρησε κατά τον εργασιακό βίο του ίδιου και των συναδέλφων του. Σε μια μελέτη του (1974) αναφέρει ότι πολλοί εθελοντές της ψυχιατρικής κλινικής όπου και ο ίδιος δούλευε, βίωναν μια σταδιακή εξάντληση ενέργειας και απώλεια κινήτρων και δέσμευσης, που συνοδευόταν από ένα σύνολο ψυχοσωματικών συμπτωμάτων. Για να περιγράψει το φαινόμενο αυτό, διάλεξε τη λέξη burnout, η οποία συχνά χρησιμοποιούνταν στην άτυπη καθημερινή γλώσσα από τους ειδικούς για να περιγράψουν τα αποτελέσματα της μακρόχρονης χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών.

Αργότερα ο Freudenberger (1980) περιέγραψε την εξουθένωση ως μια κατάσταση κόπωσης ή απογοήτευσης που επέρχεται με την αφοσίωση σε ένα σκοπό, σ' ένα τρόπο ζωής, ή με την αποτυχία να αποκτηθεί η αναμενόμενη ανταμοιβή. Από τη δεκαετία του 1980 και ύστερα η εμπειρική έρευνα πάνω στη επαγγελματική εξουθένωση άρχισε να παίρνει μια πιο συστηματική μορφή με αποτέλεσμα να δοθούν διάφοροι ορισμοί και να κάνουν την εμφάνισή τους διάφορα μοντέλα και θεωρίες.

Οι διάφοροι ορισμοί για την επαγγελματική εξουθένωση γενικά διακρίνονται σε αυτούς που την περιγράφουν ως μια κατάσταση (Maslach & Jackson, 1986; Pines & Aronson, 1988; Brill, 1984), και σε αυτούς που την περιγράφουν ως μια δυναμική

διαδικασία (Cherniss, 1980; Edelwich & Brodsky, 1980). Οι ορισμοί που περιγράφουν τη επαγγελματική εξουθένωση ως κατάσταση, παρουσιάζουν τα εξής κοινά χαρακτηριστικά: δίνεται έμφαση στα ψυχικά συμπτώματα και τα χαρακτηριστικά, συμπτώματα όπως συναισθηματική εξάντληση, κούραση και κατάθλιψη τα οποία σχετίζονται με την εργασία. Επιπλέον, υπάρχει το αίσθημα μειωμένης αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής απόδοσης, το οποίο δεν οφείλεται στην ανικανότητα του ατόμου, αλλά στην αρνητική στάση και συμπεριφορά του (Schaufeli & Buunk, 1996). Σχετικά με τους ορισμούς που περιγράφουν την επαγγελματική εξουθένωση ως διαδικασία, η κατάληξη είναι η αλλαγή στη συμπεριφορά των εργαζομένων και επέρχεται από κάποια στάδια τα οποία έχουν ως αφετηρία τους το εργασιακό στρες, δηλαδή την ανισορροπία των απαιτήσεων της εργασίας με τα ψυχικά αποθέματα των ατόμων.

Οι Pines και Aronson (1988), περιγράφουν την επαγγελματική εξουθένωση σαν μια κατάσταση φυσικής, συναισθηματικής και πνευματικής εξάντλησης που προκαλείται από μακροχρόνια εμπλοκή σε καταστάσεις συναισθηματικά απαιτητικές. Η φυσική εξάντληση χαρακτηρίζεται από χαμηλή ενέργεια, χρόνια κόπωση, αδυναμία και μια ποικιλία από ψυχοσωματικά παράπονα. Η συναισθηματική εξάντληση περιλαμβάνει αισθήματα αδυναμίας, ανημποριάς, απόγνωσης και παγίδευσης, που σε εξαιρετικές περιπτώσεις μπορεί να οδηγήσουν σε συναισθηματικό κλονισμό. Η πνευματική εξάντληση αναφέρεται στην ανάπτυξη αρνητικών στάσεων απέναντι στον εαυτό, την εργασία και τη ζωή. Επιπλέον, ισχυρίζονται ότι η ρίζα της επαγγελματικής εξουθένωσης βρίσκεται στην ανάγκη μας να πιστεύουμε ότι οι ζωές μας έχουν νόημα, ότι τα πράγματα, δηλαδή, που κάνουμε -και συνεπώς εμείς- είναι χρήσιμα και σημαντικά (Pines, 1993).

Ο Brill (1984) ορίζει ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια κατάσταση δυσφορίας και δυσλειτουργίας ενός ατόμου χωρίς ψυχοπαθολογία, το οποίο (α) έχει λειτουργήσει για ένα διάστημα σε ικανοποιητικά επίπεδα στην ίδια θέση εργασίας και (β) δεν θα επιστρέψει στο προηγούμενο επίπεδο λειτουργίας χωρίς εξωτερική βοήθεια ή αναδιαμόρφωση του περιβάλλοντος. Στην θεώρηση αυτή σημαντικό ρόλο παίζουν οι ανικανοποίητες προσδοκίες και ανάγκες του ατόμου.

Επικρατέστερος, πάντως, έχει αναδειχθεί ο ορισμός των Maslach και Jackson, 1986 που περιγράφει την επαγγελματική εξουθένωση ως ένα τριμερές ψυχολογικό σύνδρομο που αποτελεί απάντηση στο χρόνιο στρες το οποίο βιώνουν οι εργαζόμενοι που ασχολούνται με επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών σε ανθρώπους και αποτελείται από τρεις διατάσεις, την συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και τη μειωμένη προσωπική εκπλήρωση. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τη χρόνια καταπόνηση που προκύπτει από την ασυμφωνία ή την έλλειψη ταιριάσματος ανάμεσα στον εργαζόμενο και στην εργασία του (Maslach, 2003).

Η επαγγελματική εξουθένωση, ορίζεται από τους Edelwich και Brodsky (1980) ως η προοδευτική απώλεια του ιδεαλισμού, της ενεργητικότητας, του σκοπού και της φροντίδας για την εργασία, ως αποτέλεσμα των εργασιακών συνθηκών. Στο μοντέλο τους για την επαγγελματική εξουθένωση, το άτομο διέρχεται σταδιακά από τρία στάδια απογοήτευσης: ο αρχικός ενθουσιασμός δίνει τη θέση του στην στασιμότητα, κατόπιν στην απογοήτευση και εν τέλει στην απάθεια. Ο Cherniss (1980) περιγράφει την εξουθένωση ως «ασθένεια υπερβολικής δέσμευσης» (Rogers & Dodson, 1988). Οι Brezniak και Ben Ya'ir (1989) πιστεύουν ότι οφείλεται στην ανισορροπία μεταξύ των πόρων, των αξιών, των προσδοκιών, και των περιβαλλοντικών απαιτήσεων. Συνεπώς, η επαγγελματική εξουθένωση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα είδος άμυνας του ατόμου, η οποία εκδηλώνεται με απάθεια, αλαζονεία και συναισθηματική αποστασιοποίηση (Burke & Richardsen, 1996).

Οι Gold & Roth (1993) δίνουν τον παρακάτω ορισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης, με έμφαση στο στοιχείο του ανικανοποίητου και της σταδιακής ανάπτυξης: Είναι ένα σύνδρομο που πηγάζει από τις αντιλήψεις του ατόμου για τις ανικανοποίητες ανάγκες και τις ανεκπλήρωτες προσδοκίες. Χαρακτηρίζεται από σταδιακή απογοήτευση, με συναφή ψυχοσωματικά συμπτώματα που ελαττώνουν την αυτοεκτίμηση και αναπτύσσεται σταδιακά κατά τη διάρκεια μιας χρονικής περιόδου.

2.3.2. Θεωρητικά μοντέλα της επαγγελματικής εξουθένωσης

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνητών μελετούν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, ως προς τον ορισμό, την έναρξη και τη συνέχειά του, τις

επιπτώσεις και τους τρόπους αντιμετώπισής του. Κατά τα προηγούμενα χρόνια για την ερμηνεία της επαγγελματικής εξουθένωσης έχουν αναπτυχθεί θεωρητικά μοντέλα που επιχειρούν να ερμηνεύσουν το συγκεκριμένο σύνδρομο. Τα σημαντικότερα μοντέλα ερμηνείας της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι τέσσερα: το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss (1980), το μοντέλο των Edelwich και Brodsky (1980), το Μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach (1982) και το μοντέλο της Pines και Aronson (1988). Παρακάτω θα γίνει περιγραφή των πιο διαδεδομένων μοντέλων επαγγελματικής εξουθένωσης με χρονολογική σειρά.

2.3.2.1. Το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss (1980)

Σύμφωνα με τον Cherniss (1980), η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί περισσότερο μία «διαδικασία» παρά ένα μεμονωμένο «συμβάν», η οποία ακολουθεί τρία στάδια:

Φάση του «*εργασιακού στρες*»: Πρόκειται για μία διατάραξη ανάμεσα στους απαιτούμενους και τους διαθέσιμους πόρους. Το εργασιακό στρες είναι το αποτέλεσμα της διατάραξης αυτής στο εξωτερικό και εσωτερικό περιβάλλον του εργαζόμενου, η οποία δημιουργείται όταν οι διαθέσιμοι πόροι δεν επαρκούν για να ικανοποιήσουν με κατάλληλο τρόπο τους προσωπικούς στόχους και τα αιτήματα που προέρχονται από το εργασιακό περιβάλλον. Αυτή η διατάραξη της ισορροπίας μπορεί να συμβεί σε οποιοδήποτε εργαζόμενο, χωρίς να οδηγήσει απαραίτητα σε επαγγελματική εξουθένωση.

Φάση «*εξάντλησης*»: Πρόκειται για τη συγκινησιακή ανταπόκριση στην προηγούμενη διατάραξη της ισορροπίας, η οποία εκδηλώνεται με τη μορφή συναισθηματικής εξάντλησης, στρες, κόπωσης, ανίας, έλλειψης ενδιαφέροντος και απάθειας. Ο εργασιακός χώρος αποτελεί για τον εργαζόμενο πηγή εξάντλησης, ενώ η προσοχή του στρέφεται περισσότερο σε γραφειοκρατικές πλευρές παρά σε κλινικές παραμέτρους. Ο εργαζόμενος βρίσκεται σε μία κατάσταση συνεχούς έντασης που, αν δεν καταφέρει να τη διαχειριστεί σωστά, ενδέχεται να τον οδηγήσει σε απογοήτευση και παραίτηση.

Φάση «αμυντικής κατάληξης»: Πρόκειται για το στάδιο κατά το οποίο πραγματοποιούνται αλλαγές στη στάση και τη συμπεριφορά του εργαζομένου, ο οποίος σταδιακά δεν επενδύει συναισθηματικά στην εργασία του και εκδηλώνει κυνισμό και απάθεια για τους άλλους. Οι αλλαγές αυτές συμβάλλουν στη μείωση των σωματικών και ψυχολογικών συνεπειών που επέρχονται, με την ελπίδα να μπορέσει ο εργαζόμενος να επιβιώσει επαγγελματικά.

2.3.2.2. Το μοντέλο των Edelwich και Brodsky (1980)

Οι Edelwich και Brodsky (1980) περιέγραψαν μία σειρά από τέσσερα στάδια ανάπτυξης της επαγγελματικής εξουθένωσης, τα οποία ακολουθεί ο εργαζόμενος από την αρχή της καριέρας του, και συγκεκριμένα:

Ενθουσιασμός. Ο εργαζόμενος ξεκινάει την καριέρα του με ενθουσιασμό. Μόλις έχει μπει στον επαγγελματικό χώρο και έχει υπερβολικά υψηλούς στόχους και συχνά μη ρεαλιστικές προσδοκίες. Στο στάδιο αυτό ο εργαζόμενος επενδύει στην εργασία του, αφιερώνοντας σ' αυτήν το χρόνο και την ψυχή του, ενώ επίσης επενδύει στις σχέσεις που αναπτύσσει με τους αποδέκτες των υπηρεσιών του (πελάτες, μαθητές, κ.τ.λ.). Καθώς, όμως, διαπιστώνει ότι το έργο που παράγει δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του, απογοητεύεται.

Αμφιβολία και αδράνεια. Τότε, λοιπόν, περνάει στο δεύτερο στάδιο, αυτό της αμφιβολίας και αδράνειας. Η εργασιακή καθημερινότητα διαψεύδει τις προσδοκίες του, με αποτέλεσμα να μην καλύπτονται οι ανάγκες του μέσα από την εργασία του. Ο εργαζόμενος κατηγορεί τον εαυτό του για την αποτυχία και προσπαθεί ακόμη περισσότερο να επενδύσει στο επάγγελμά του, χωρίς όμως θετικό αποτέλεσμα. Αρχικά, νομίζει ότι αν δουλέψει πιο εντατικά θα καλύψει αυτό το κενό κι έτσι αφιερώνει ακόμη περισσότερο χρόνο στη δουλειά του, παρακολουθεί σεμινάρια, συνέδρια και προγράμματα κατάρτισης. Παράλληλα, αρχίζει να ενοχλείται από πράγματα που στην αρχή δεν τον απασχολούσαν και να συνειδητοποιεί ότι η εργασία του δεν είναι ικανή να καλύψει τα κενά ούτε και της προσωπικής του ζωής. Έτσι, σταδιακά αντιλαμβάνεται

πως δεν είναι ιδανική η εργασία του, μη έχοντας όμως ακόμα αναθεωρήσει τις προσδοκίες του.

Απογοήτευση και ματαίωση. Την αμφιβολία και την αδράνεια διαδέχονται η απογοήτευση και ματαίωση. Ο εργαζόμενος βλέπει ότι οι προσπάθειές του να ολοκληρωθεί μέσα από την εργασία του ματαιώνονται και οδηγείται στην αποθάρρυνση και την απογοήτευση. Για να ξεφύγει από το αδιέξοδο πρέπει είτε να αναθεωρήσει τελικά τις προσδοκίες του είτε να απομακρυνθεί από την εργασιακό του χώρο, από την πηγή δηλαδή του στρες.

Απάθεια. Στο τελευταίο στάδιο της επαγγελματικής εξουθένωσης, που περιγράφεται ως απάθεια, ο εργαζόμενος αποφεύγει κάθε υπευθυνότητα απέναντι στους άλλους, ενώ προσπαθεί να καταπολεμήσει την απογοήτευση και τη ματαίωση που του προκαλεί το επάγγελμά του. Ουσιαστικά συνεχίζει να εργάζεται για βιοποριστικούς λόγους, ενώ επενδύει ελάχιστη ενέργεια στα καθήκοντά του και αγνοεί τις ανάγκες των ασθενών/μαθητών/πελατών του, για να καλύψει την ανεπάρκεια που νιώθει απέναντί τους.

2.3.2.3. Το μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach (1982)

Η Maslach (1982) αναφέρθηκε σε τρεις κύριες διαστάσεις του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, που αντιπροσωπεύουν και διαφορετικές κατηγορίες συμπτωμάτων. Η πρώτη διάσταση ονομάζεται «συναισθηματική εξάντληση» και περιλαμβάνει αισθήματα ψυχικής και σωματικής κόπωσης, καθώς και απώλεια ενέργειας και διάθεσης. Για τη δεύτερη διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει επικρατήσει η χρήση του όρου «αποπροσωποποίηση», με τον οποίο περιγράφεται η απομάκρυνση και αποξένωση του εργαζόμενου από τους ασθενείς/πελάτες του και η εγκαθίδρυση απρόσωπων, επιθετικών και κυνικών σχέσεων με αυτούς. Η τρίτη διάσταση ονομάζεται «έλλειψη προσωπικής επίτευξης» και αναφέρεται στην αίσθηση που αποκτά ο εργαζόμενος ότι είναι ανίκανος να προσφέρει στον χώρο εργασίας του και στην συνεπαγόμενη μείωση της απόδοσής του (Leiter & Maslach, 2005). Πιο αναλυτικά:

(α) *Η συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion)*. Η συναισθηματική εξάντληση χαρακτηρίζεται από έλλειψη ενέργειας, με κυρίαρχη την αίσθηση, ότι έχουν στερήσει τα συναισθηματικά αποθέματα και παράλληλα δεν υπάρχουν πηγές ανανέωσης. Το άτομο αισθάνεται ότι δεν διαθέτει πλέον την απαιτούμενη ενέργεια και διάθεση, ώστε να επενδύσει συναισθηματικά στην δουλειά του, και καταβάλλεται από τις απαιτήσεις των ασθενών-πελατών και του εργασιακού του περιβάλλοντος. Ένα κοινό σύμπτωμα είναι να βλέπει με δέος την προοπτική ότι την επόμενη ημέρα θα πρέπει να ξαναπάει στην εργασία του (Κάντας, 1996). Τελικά, οι επαγγελματίες αισθάνονται, ότι δεν μπορούν να αποδώσουν εξίσου τόσο αποτελεσματικά και υπεύθυνα όσο στο παρελθόν, και συχνά υιοθετούν συμπεριφορές απομάκρυνσης (φυσική ή συναισθηματική) από την ίδια την εργασία, που τη θεωρούν πηγή της εξάντλησης τους (Burke & Greenglass, 2001). Από μελέτες έχει διαπιστωθεί, ότι η συναισθηματική εξάντληση έχει άμεση σχέση με τις υψηλές απαιτήσεις του εργασιακού χώρου και τις υψηλές προσδοκίες του ίδιου του ατόμου (Cordes & Dougherty, 1993). Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς η συναισθηματική εξάντληση που βιώνουν αντανακλάται στο συναίσθημα που νοιώθουν ότι δεν μπορούν να προσφέρουν άλλο στην εργασία και στους μαθητές τους (Maslach, Jackson & Leiter, 1996).

(β) *Η αποπροσωποποίηση (Depersonalization)*. Η αποπροσωποποίηση αποτελεί συνέπεια της συναισθηματικής εξάντλησης και ένα μηχανισμό άμυνας έναντι αυτής. Αναφέρεται σε κυνική και αδιάφορη στάση έναντι των προσώπων με τα οποία κάποιος εργάζεται, όπως για παράδειγμα με τους γονείς, τους πελάτες ή τους μαθητές του. Η αποπροσωποποίηση είναι η προσπάθεια του ατόμου να δημιουργήσει μια απόσταση ανάμεσα στον εαυτό του και στους αποδέκτες των υπηρεσιών του, επειδή οι συναισθηματικές απαιτήσεις στα κοινωνικά επαγγέλματα μπορούν να εξαντλήσουν το άτομο και την προθυμία του να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των πελατών του, αγνοώντας τις ιδιότητες που τους καθιστούν μοναδικούς και ενδιαφέροντες. Η αποστασιοποίηση είναι μια τέτοια άμεση αντίδραση στη συναισθηματική εξάντληση και στην έρευνα της επαγγελματικής εξουθένωσης βρίσκεται σταθερά σε ισχυρή σχέση με αυτήν (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Η αποπροσωποποίηση φαίνεται να εμφανίζεται ως μια μορφή αμυντικής υπαναχώρησης, όταν δεν είναι αρκετοί οι διαθέσιμοι συναισθηματικοί πόροι. Υπάρχει, όμως, και μια άλλη θεώρηση της αποστασιοποίησης, ότι αυτή, δηλαδή λειτουργεί προληπτικά προς την επαγγελματική

εξουθένωση, ως μηχανισμός που δημιουργεί απόσταση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ήδη ότι είναι συναισθηματικά εξαντλημένοι (Tschannen-Moran, Uline, Woolfolk-Hoy & Mackley, 2000). Στα πλαίσια αυτής της θεώρησης το περιεχόμενο της αποπροσωποποίησης δεν τίθεται ως παραδοχή, αλλά ως ερώτημα. Είναι ένα σύμπτωμα της επαγγελματικής εξουθένωσης ή ένας ρυθμιστικός μηχανισμός πρόληψης της επαγγελματικής εξουθένωσης; (Chang, 2009).

(γ) *Η έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων (a reduced feeling of personal accomplishment)*. Τα μειωμένα προσωπικά επιτεύγματα αποτελούν την τελευταία διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ο εργαζόμενος εκτιμά με αρνητικό τρόπο τον εαυτό του, ειδικά σε σχέση με την εργασία του, και με τους αποδέκτες των υπηρεσιών του. Η έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων εκδηλώνεται με την μείωση της απόδοσης του, την έλλειψη ικανοποίησης από τη δουλειά του, και την παραίτηση του από την προσπάθεια χειρισμού των προβλημάτων των ατόμων που εξυπηρετεί. Αποτέλεσμα αυτών είναι να μην μπορεί να ανταπεξέλθει στην πίεση του εργασιακού του ρόλου (Maslach & Jackson, 1986). Έτσι, καθώς μειώνεται η αυτοεκτίμηση, αρχίζει βαθμιαία η κατάθλιψη, που μπορεί να οδηγήσει στην αναζήτηση βοήθειας από κάποιον ειδικό. Υπάρχει μάλιστα περίπτωση ο εργαζόμενος να κάνει αλλαγή, είτε στον τρόπο που αντιμετωπίζει την εργασία του, είτε στις προσδοκίες του, ή και ακόμη να οδηγηθεί στην εγκατάλειψη της εργασίας που περιλαμβάνει στενή επαφή με ανθρώπους (Maslach et al., 1996).

Οι τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης σχετίζονται ποικιλοτρόπως με τις μεταβλητές του χώρου εργασίας. Σε γενικές γραμμές, η εξάντληση και η αποπροσωποποίηση έχουν την τάση να αναδύονται από την παρουσία εργασιακής υπερφόρτωσης και κοινωνικών συγκρούσεων, ενώ η αίσθηση της αναποτελεσματικότητας περισσότερο συνδέεται με την έλλειψη πόρων στην άσκηση του επαγγέλματος όπως η έλλειψη κρίσιμων πληροφοριών, απαραίτητων εργαλείων ή η ανεπάρκεια χρόνου (Maslach, 2003).

Το πολυδιάστατο μοντέλο έρχεται σε αντίθεση με τη μονοδιάστατη αντίληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς πέρα από την ατομική εμπειρία του στρες, που εκφράζεται μέσω της διάστασης της συναισθηματικής εξάντλησης,

συμπεριλαμβάνει και την ανταπόκριση του ατόμου στη εργασία, μέσω της διάστασης της αποπροσωποποίησης, αλλά και προς τον εαυτό του, μέσω των συναισθημάτων της μειωμένης επίτευξης ή της αναποτελεσματικότητας (Maslach, 2003). Επιπλέον, αν και το τρισδιάστατο μοντέλο της Maslach είναι ευρέως αποδεκτό, οι μελετητές επιδιώκουν συνεχώς να το βελτιώσουν για την καλύτερη κατανόηση της επαγγελματικής εξουθένωσης.

2.3.2.4. Το μοντέλο της Pines (1986)

Η Pines και οι συνεργάτες της ορίζουν την επαγγελματική εξουθένωση ως μία κατάσταση σωματικής, συναισθηματικής και πνευματικής εξάντλησης που προκαλείται από την μακροχρόνια έκθεση σε συναισθηματικά απαιτητικές συνθήκες (Pines & Aronson, 1988). Ωστόσο, δεν περιορίζουν την εφαρμογή της επαγγελματικής εξουθένωσης στους επαγγελματίες υγείας, όπως είχε προταθεί αρχικά, αλλά αντίθετα την διερεύνησαν και σε τομείς όπως οι οικογενειακές σχέσεις (Pines, 1996) και οι πολιτικές συγκρούσεις (Pines, 1993). Η μέτρηση που εφαρμόζει η Pines (Burnout Measure) απομακρύνεται από την αρχική θεώρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης ως συνδρόμου που εμφανίζεται με συμπτώματα απελπισίας, απόγνωσης και μειωμένης αυτοπεποίθησης και αντιμετωπίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως μονοδιάστατη έννοια που αξιολογείται από μία μόνο κλίμακα που δίνει μια συνολική βαθμολογία.

2.3.3. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Τα τελευταία χρόνια γίνεται εντονότερο το ενδιαφέρον για τον ολοένα και αυξανόμενο αριθμό των εκπαιδευτικών που πλήττονται από στρες και επαγγελματική εξουθένωση. Η διδασκαλία είναι ένα επάγγελμα που χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και συναισθηματικής εξάντλησης (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006; Maslach et al., 2001). Αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν τη διδασκαλία ιδιαίτερα πιεστικό επάγγελμα. Οι κυριότεροι λόγοι δημιουργίας στρες που έχουν αναφερθεί από αυτούς είναι η έλλειψη κινήτρων από πλευράς των μαθητών, η έλλειψη χρόνου για την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν καθημερινά, η έλλειψη πειθαρχίας των μαθητών, η δυσκολία συνεννόησης μεταξύ των διδασκόντων, ακόμη

και η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή (Kloska & Raemasut, 1985). Το στρες του εκπαιδευτικού μπορεί να εκδηλώνεται με σύγχυση, επιθετικότητα, αποφευκτική συμπεριφορά, αυξημένη τάση για απουσίες, μείωση στην απόδοση τόσο του ίδιου όσο και των μαθητών.

Η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς περιγράφεται από τον Friedman (2000) ως μια διαδικασία κατά την οποία τα υψηλά επίπεδα ιδεαλισμού και δέσμευσης στο επάγγελμα των αρχαρίων εκπαιδευτικών που εισέρχονται στην εκπαίδευση αναμετρώνται με την πραγματικότητα της τάξης κάνοντας εμφανές το χάσμα μεταξύ της αναμενόμενης επαγγελματικής τους αποτελεσματικότητας και της παρατηρούμενης αποτελεσματικότητας και καλλιεργώντας μια αίσθηση αναποτελεσματικότητας, απογοήτευσης και εξάντλησης που οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση.

Ο Kyriacou (1987) ορίζει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ως μία αντίδραση αρνητικού συναισθήματος από τον εκπαιδευτικό (όπως οργή ή κατάθλιψη) που συνοδεύεται από ενδεχόμενες αρνητικές φυσιολογικές μεταβολές (όπως ταχυπαλμία) ως αποτέλεσμα απαιτήσεων στο διδάσκοντα, αναφορικά με τον επαγγελματικό του ρόλο. Οι εκπαιδευτικοί δέχονται μεγάλη πίεση και αντιδρούν σε αυτή διαφορετικά αναγκάζοντας τους πολλές φορές να ξεπεράσουν τα προσωπικά τους όρια. Πιο συγκεκριμένα, η υπερβολική εργασία, οι ανεπαρκείς μισθοί, τα πειθαρχικά προβλήματα, η έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών, οι πολυπληθείς τάξεις, η δυσκολία για πρόοδο, οι απαιτητικοί γονείς, η έλλειψη υποδομής υποστήριξης και εξοπλισμών, οι οικονομικοί περιορισμοί, η αυξημένη πίεση από την πλευρά της διοίκησης, οι ανεπιθύμητες αποσπάσεις σε άλλα σχολεία, η αντίθεση με τις επαγγελματικές αντιλήψεις, και η δημόσια κριτική των εκπαιδευτικών και της εργασία τους, είναι παράγοντες που συμβάλουν στη αύξηση αυτής της πίεσης και τα συνακόλουθα αποτελέσματά της.

Μελέτες σε διάφορες χώρες δείχνουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί τα τελευταία χρόνια ένα σημαντικό πρόβλημα στους δασκάλους και τους καθηγητές. Οι εκπαιδευτικοί είναι ευάλωτοι στο έντονο στρες κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, υπολογίζεται ότι το 15-25% των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νοιώθουν εξουθένωση σε κάποια στιγμή της καριέρας τους (Farber, 1991), ενώ ποσοστό 25% των εκπαιδευτικών

εγκαταλείπει το πεδίο της διδασκαλίας πριν από το τρίτο έτος και σχεδόν το 40 % εγκαταλείπει το επάγγελμα κατά τα πέντε πρώτα χρόνια της διδασκαλίας (Milner & Woolfolk Hoy, 2003). Στη Μάλτα το 34% των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αξιολόγησε την εργασία του ως αγχωτική ή ιδιαίτερα αγχωτική (Borg & Riding, 1991). Στη Γερμανία, λιγότερο από το 10 % των εκπαιδευτικών παραμένουν μέχρι τη συνταξιοδότησή τους και στη Βρετανία, ο αριθμός των εκπαιδευτικών που εγκαταλείπουν το επάγγελμα είναι μεγαλύτερος από τον αριθμό των εκπαιδευτικών που μένουν μέχρι τη συνταξιοδότηση (Macdonald, 1999). Η έλλειψη των εκπαιδευτικών έχει προκαλέσει όχι μόνο πρόβλημα στελέχωσης στα σχολεία αλλά και υποβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας στην τάξη, λόγω του υψηλού κύκλου εργασιών. Άλλες έρευνες στην Αυστραλία (Kyriacou, 1987) και την Νέα Ζηλανδία (Whitehead, Ryba & O'Driscoll, 2000) επιβεβαίωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί βίωναν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης από το γενικό πληθυσμό.

Πολλές ερευνητικές μελέτες έχουν εξετάσει δημογραφικές πληροφορίες, όπως το φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, χρόνια διδακτικής εμπειρίας και το επίπεδο εκπαίδευσης, ως παράγοντες που ενδεχομένως σχετίζονται με την εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Chang, 2009). Οι Russell, Altmaier και Van Velzen (1987) έδειξαν πως η ηλικία, το φύλο και η βαθμίδα διδασκαλίας επιδρούν στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Διαπιστώθηκε ακόμη ότι ο αριθμός των γεγονότων πίεσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και η κοινωνική υποστήριξη και τα θετικά σχόλια ήταν συσχετισμένα με την εξουθένωση. Στην έρευνα των Gamsjager και Buschmann, (1999) βρέθηκε ότι οι καθηγητές που ήταν παντρεμένοι ήταν λιγότερο ευάλωτοι σε εξουθένωση έναντι των διαζευγμένων. Σε άλλες μελέτες το φύλο φάνηκε ως ένα στοιχείο που διαφοροποιεί τα μοντέλα των χαρακτηριστικών της εξουθένωσης, μια και οι άνδρες είχαν υψηλότερη βαθμολογία σε όλα τα επίπεδα της αποπροσωποποίησης ενώ οι γυναίκες ανέφεραν υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση και μειωμένη προσωπική επίτευξη (Lau, Yuen, & Chan, 2005).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα αποτελέσματα των διαφόρων ερευνών δεν οδηγούν σε ολοκληρωμένα συμπεράσματα, μιας και ορισμένες μελέτες δεν έχουν βρει συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας ή της προϋπηρεσίας και της εξουθένωσης, σε αντίθεση με άλλες που έχουν διαπιστώσει συσχετίσεις. Σημαντικά ως προς την ηλικία και την εμπειρία ήταν και τα ευρήματα της έρευνας των Fives, Hamman και Olivarez (2007) σε

σπουδαστές-καθηγητές καθώς έκαναν την πρακτική εξάσκηση τους σε σχολείο. Φάνηκαν σημαντικές αυξήσεις στην αποτελεσματικότητα τους στη διδασκαλία και στη μείωση των συμπτωμάτων εξουθένωσης με την πάροδο του χρόνου. Οι σπουδαστές-καθηγητές, διαπιστώθηκε πως ήταν ευάλωτοι στην εμπειρία της εξουθένωσης, εξαιτίας της έλλειψης εμπειριών τους, μια και ήταν νέοι στο επάγγελμα και είχαν ελάχιστες ή περιορισμένες στρατηγικές για να την αντιμετωπίσουν. Παρατηρήθηκε όμως, μια σημαντική αλληλεπίδραση και στις τρεις διαστάσεις εξουθένωσης με την παρέμβαση της καθοδήγησης της ομάδας.

Στην Ελλάδα έχουν διαπιστωθεί χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, συγκρινόμενα με αντίστοιχα μεγέθη του εξωτερικού (Kantas & Vassilaki, 1997). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξέφρασαν λιγότερη προσωπική επίτευξη και περισσότερη αποπροσωποποίηση έναντι των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η έρευνα των Κουστέλιου και Κουστέλιου (2001) σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε το βαθμό της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί χαμηλό και μη συσχετιζόμενο ιδιαίτερα με την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Αντίθετα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην αποπροσωποποίηση και τις πλευρές της επαγγελματικής ικανοποίησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο μόνος σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για την αποπροσωποποίηση και τη συναισθηματική εξάντληση ήταν η ίδια η εργασία. Σε αντίθεση, για την πρόβλεψη της έλλειψης προσωπικών επιτευγμάτων συνέβαλαν τρεις προβλεπτικοί παράγοντες, η ίδια η εργασία, οι προαγωγές, και ο οργανισμός σαν μια ολότητα. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η ικανοποίηση από την ίδια την εργασία απορρέει από την ικανοποίηση επιμέρους χαρακτηριστικών της εργασίας, όπως είναι για παράδειγμα η αυτονομία, η δημιουργικότητα, η ποικιλία καθηκόντων, ο εμπλουτισμός της εργασίας, κ.ά.

Οι Koustelios και Tsigilis (2005) βρήκαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής είχαν χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης. Παράλληλα, φάνηκε ότι η προσωπική επίτευξη και η συναισθηματική εξάντληση είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες για την εξουθένωση μεταξύ των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν στην έρευνά τους, η επαγγελματική εξουθένωση είναι «το τέρμα μιας

σταδιακής διαδικασίας απώλειας των ψευδαισθήσεων». Άλλη έρευνα του Τσιπλητάρη (2002) έδειξε ότι ένας στους δέκα Έλληνες δασκάλους νιώθει αποδυναμωμένος, απόμακρος και εντελώς ξένος με τους μαθητές και τη σχολική τάξη λόγω του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ περισσότεροι από τους μισούς αισθάνονται ατομικά υποβαθμισμένοι, κοινωνικά ανασφαλείς και συναισθηματικά τραυματισμένοι.

Αντίστοιχη έρευνα των Πολυχρόνη και Αντωνίου (2006) σε δείγμα Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κυμαίνονται σε μέτρια επίπεδα όσον αφορά τη συναισθηματική εξάντληση και την έλλειψη προσωπικής επίτευξης και χαμηλά όσον αφορά την αποπροσωποποίηση. Ως σπουδαιότερες πηγές άγχους αναφέρθηκαν η συμπεριφορά των μαθητών, ο εργασιακός φόρτος, οι εργασιακές συνθήκες και η έλλειψη υποστήριξης-αναγνώρισης από την πολιτεία. Παράλληλα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι βιώνουν μεγαλύτερο βαθμό άγχους και υψηλότερο βαθμό συναισθηματικής εξάντλησης σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους, ενώ οι νεότεροι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης και συναισθηματικής εξάντλησης. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί που κατείχαν διοικητικές θέσεις ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σύγκριση με τους άλλους συναδέλφους τους. Τέλος, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βιώνουν υψηλότερο στρες και μεγαλύτερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και μειωμένης προσωπικής επίτευξης σε σχέση με αυτό που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Πρόσφατη έρευνα της Papastylianou, Kaila & Polychronopoulos (2009), σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που δίδασκαν σε τάξεις με αυξημένο αριθμό αλλοδαπών μαθητών, έδειξε ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία αποτελεί βασικό δείκτη της ψυχικής και σωματικής τους υγείας. Από τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης μόνον η αποπροσωποποίηση συσχετίστηκε με τις στάσεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους. Στη περίπτωση αυτή, ακόμα και τα επίπεδα εξουθένωσης ήταν από χαμηλά έως μέτρια.

Παρόμοια ευρήματα σχετικά με την αποπροσωποποίηση, κυρίως όμως στους άνδρες εκπαιδευτικούς, βρέθηκαν σε άλλη έρευνα με Έλληνες εκπαιδευτικούς (Kafetsios, 2007). Στην ίδια μελέτη οι άνδρες εκπαιδευτικοί είχαν χαμηλότερη ικανοποίηση από την εργασία τους και μικρότερη επίτευξη, ενώ η επίδραση της σύγκρουσης ρόλων στην ψυχική τους υγεία μέσα και έξω από την εργασία δεν βρέθηκε να διαφοροποιείται στα δύο φύλα.

2.3.4. Παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Τα περισσότερα από τα μοντέλα της εξουθένωσης προσπαθούν να εξηγήσουν την ανάπτυξή της, μέσω της αλληλεπίδρασης της προσωπικότητας και του περιβάλλοντος (Cox, 1978; Cooper & Rout, 1989; Harrison, 1978; O'Brien & Page, 1994). Οι βασικότεροι περιβαλλοντικοί παράγοντες που οδηγούν τον εργαζόμενο σε εξουθένωση είναι ο μεγάλος φόρτος εργασίας, η ασάφεια των ρόλων του, το ωράριο, η έλλειψη προσωπικού, οι υψηλοί ρυθμοί εργασίας, η άκαμπτη και αυταρχική διοίκηση, η μη υποστήριξη του εργαζόμενου από το περιβάλλον του και η ύπαρξη ελάχιστων ευκαιριών για προσωπική ανάπτυξη (Belicki & Woolcott, 1996; Cordes & Dougherty, 1993; Gabris & Ihrke, 1996). Ταυτόχρονα, αθροίζονται και οι ιδιαιτερότητες του κάθε χώρου εργασίας, η δομή και η οργάνωση του εργασιακού περιβάλλοντος. Στους ατομικούς ανήκουν οι παράγοντες που σχετίζονται περισσότερο με τον επαγγελματία ως άτομο και ως προσωπικότητα. Αυτό που διαφοροποιεί τους εργαζόμενους μεταξύ τους, είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται μια κατάσταση πίεσης στον εργασιακό χώρο, πώς την ερμηνεύουν και πώς τελικά συμπεριφέρονται για να την αντιμετωπίσουν (Lazarus & Folkman, 1984).

Ακόμα, ως πηγές στρες για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών έχουν προσδιοριστεί σε πολλές μελέτες η υπερφόρτωση ρόλου, οι εργασιακές συνθήκες, η επαγγελματική ανάπτυξη, η έλλειψη πόρων, οι φτωχές επαγγελματικές σχέσεις με τους συναδέλφους, οι χαμηλές αποδοχές, η ασάφεια και σύγκρουση ρόλων, η απρεπής συμπεριφορά των μαθητών, οι σχέσεις με τους γονείς, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, οι πιέσεις που ασκούνται από την εκπαιδευτική ηγεσία, η έλλειψη επικοινωνίας κ.α. (Δημητρόπουλος, 1998; Κάντας, 1996).

Αντίθετα οι έρευνες δείχνουν ότι το στρες των εκπαιδευτικών μετριάζεται από την εμπειρία, την κοινωνική στήριξη, τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, το ευχάριστο εργασιακό περιβάλλον, καθώς και από τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για τα επίπεδα επίτευξης της ικανότητάς τους (Δημητρόπουλος, 1998; Κάντας, 1996; Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Οι παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι ποικίλοι και έχουν ταξινομηθεί από την Chang (2009) σε τρεις κατηγορίες, τους ατομικούς παράγοντες, τους οργανωτικούς και τους παράγοντες συναλλαγής. Η Chang (2009) καταθέτει έναν ενδιαφέροντα σχολιασμό σε σχέση με τους ατομικούς και οργανωτικούς παράγοντες, λέγοντας πως οι ατομικοί παράγοντες απαντούν στην ερώτηση «ποιοι εκπαιδευτικοί είναι ευάλωτοι στην επαγγελματική εξουθένωση», οι κοινωνικοί και οργανωτικοί παράγοντες απαντούν στην ερώτηση «τι προκαλεί την επαγγελματική εξουθένωση» και οι παράγοντες συναλλαγής απαντούν στο διπλό ερώτημα «ποιοι/ες καθίστανται επαγγελματικά εξουθενωμένοι/ες και υπό ποιες συνθήκες».

2.3.4.1. Ατομικοί παράγοντες

Οι ατομικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τις δημογραφικές μεταβλητές όπως η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση η εκπαιδευτική εμπειρία, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο, αλλά και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως, η αυτοεκτίμηση, οι υψηλές προσδοκίες, η ανθεκτικότητα, οι τρόποι αντίδρασης του ατόμου απέναντι στο στρες και η εστία ελέγχου (Chang, 2009; Maslach et al., 2001).

Σε ότι αφορά την ηλικία είναι αυτή που σταθερά σχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση, η οποία εντοπίζεται σε υψηλότερα επίπεδα στους εργαζόμενους νεαρότερων ηλικιών, μεταξύ 20 και 30 ετών (Maslach et al., 2001), ενώ για τους εκπαιδευτικούς άνω των 45 ετών υπάρχει μια τάση για χαμηλότερα επίπεδα στη διάσταση της προσωπικής εκπλήρωσης (Farber, 1984; Friedman & Farber, 1992; Gold, 1985).

Έρευνες σχετικά με το φύλο και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών έχουν αποφέρει μικτά αποτελέσματα . Ένα σταθερό εύρημα είναι η ύπαρξη ενός μικρού προβαδίσματος των ανδρών στη διάσταση της αποπροσωποποίησης και στη μειωμένη προσωπική ολοκλήρωση, ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ανέφεραν ελαφρώς υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, (Maslach et al., 2001; Burke & Greenglass, 1993; Burke, Greenglass & Schwarzer, 1996), αν και υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα στα οποία αναφέρεται υψηλότερο επίπεδο συναισθηματικής εξάντλησης στους άντρες (Bibou-Nakou, Stogiannidou & Kiosseoglou, 1999; Burke et al., 1996) και άλλα που δεν εντοπίζουν σημαντική επίδραση του φύλου και της ηλικίας στην επαγγελματική εξουθένωση σε ότι αφορά στα δείγματά τους (Van Dick & Wagner, 2001).

Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση, η βιβλιογραφική επισκόπηση διαφόρων ερευνών έχει δείξει ότι οι άγαμοι εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους άνδρες, φαίνεται να είναι πιο επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση σε σύγκριση με τους παντρεμένους και τους διαζευγμένους (Καντάς, 1996; Maslach et al., 2001).

Για την εργασιακή εμπειρία, από τα μέχρι τώρα δεδομένα φαίνεται πως η επαγγελματική εξουθένωση είναι περισσότερο πιθανή στους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στην αρχή του εργασιακού τους βίου (Maslach et al., 2001) και έχουν διδακτική εμπειρία μικρότερη των 5 χρόνων ή μεγαλύτερη 15 χρόνων (Friedman, 1991). Η ευαλωτότητα των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών οφείλεται στη μη χρήση κατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισης τους εργασιακού στρες ή μπορεί να σχετίζεται με την προσαρμογή τους στο επάγγελμα και δεν φαίνεται να έχει μακροχρόνιες επιπτώσεις (Van Dick & Wagner, 2001). Επίσης οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης είναι περισσότερο επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση και το εύρημα αυτό εξηγείται με το επιχείρημα ότι οι εργαζόμενοι με περισσότερα μορφωτικά προσόντα καταλαμβάνουν θέσεις ιεραρχικές που συνδέονται με περισσότερες ευθύνες και πίεση, έχουν περισσότερες προσδοκίες σε σχέση με την εργασία τους και απογοητεύονται όταν δεν μπορούν να τις πραγματοποιήσουν (Maslach et al., 2001).

Σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας οι έρευνες αναφέρουν ότι οι καλύτεροι και οι πιο ιδεαλιστές επαγγελματίες είναι επιρρεπείς στην επαγγελματική

εξουθένωση επειδή είναι αφιερωμένοι στην εργασία τους και καταλήγουν να κάνουν πάρα πολλά για να υποστηρίξουν τα ιδανικά τους. Αν δεν πετύχουν τους στόχους, τότε νοιώθουν ότι οι προσπάθειές τους δεν ήταν αρκετές (Maslach et al., 2001). Γνωρίσματα της προσωπικότητας όπως η ανθεκτικότητα, ο εξωτερικός τόπος ελέγχου, η απόδοση δηλαδή των γεγονότων και των επιτευγμάτων σε ισχυρούς άλλους ή στην τύχη, έχουν συνδεθεί με την επαγγελματική εξουθένωση (Byrne, 1994). Ερευνητικά ευρήματα έδειξαν τη σύνδεση της επαγγελματικής εξουθένωσης με τη διάσταση του νευρωτισμού (Kokkinos, 2007; Zellars, Hochwarter, Perrew, Hoffman & Ford, 2004; Mills & Huebner, 1998; Fontana & Abouserie, 1993). Παράλληλα η διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης εμφανίζεται να συνδέεται με την προσωπικότητα τύπου A που στοιχειοθετείται από τον ανταγωνισμό, τον πειστικό, χρονικά, τρόπο ζωής, την εχθρότητα και την υπερβολική ανάγκη για έλεγχο (Maslach et al., 2001). Τέλος, σε έρευνα βρέθηκε σημαντική συσχέτιση αισιοδοξίας και επαγγελματικής εξουθένωσης. Αυτή η συσχέτιση ήταν ακόμη μεγαλύτερη και από αυτή που έχει η επαγγελματική εξουθένωση με το στρες (Chang, Rand, & Strunk, 2000).

2.3.4.2. Οργανωτικοί παράγοντες

Οι οργανωτικοί παράγοντες αφορούν, τόσο στο άμεσο πλαίσιο εργασίας, το σχολείο εν προκειμένω, με τις απαιτήσεις της εργασίας, το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδό του, αλλά και το ευρύτερο πλαίσιο όπου λαμβάνει χώρα η εργασία και στοιχειοθετείται από την ιεραρχία, τους κανονισμούς λειτουργίας και τους πόρους της εργασίας. Το οργανωτικό πλαίσιο διαμορφώνεται επίσης από τους ευρύτερους κοινωνικούς, πολιτιστικούς και οικονομικούς συσχετισμούς που επικρατούν και τις αλλαγές που κατά καιρούς προωθούνται, όπως η μείωση του προσωπικού και οι συγχωνεύσεις, που μοιραία προκαλούν σημαντικές επιπτώσεις στη ζωή των εργαζομένων.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις έχουν βρεθεί να συνδέονται με δυσάρεστα συναισθήματα για τους εκπαιδευτικούς (Day & Leitch 2001; Zembylas & Barker, 2007). Ο Calderhead (2001) πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αποτελούν πηγές στρες και αβεβαιότητας για τους εκπαιδευτικούς, επειδή νιώθουν πως

χάνουν τη βεβαιότητα ότι κάνουν μια καλή δουλειά, διότι δε μπορούν να την αξιολογήσουν με τους δείκτες που είχαν συνηθίσει.

Η έλλειψη ανατροφοδότησης και αυτονομίας βρέθηκε να σχετίζεται σταθερά με την επαγγελματική εξουθένωση (Skaalvik & Skaalvik, 2009; Bakker, Demerouti & Euwema, 2005; Maslach et al., 2001) όπως, επίσης η μη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων (Miller, Ellis, Zook & Lyles, 1990; Brissie, Hoover-Dempsey & Bassler, 1988). Ο παράγοντας της χαμηλής κοινωνικό-οικονομικής θέσης του σχολείου, της οργανωτικής ακαμψίας (Brissie et al., 1988), ο ανεπαρκής μισθός (Milstein, Golaszewski & Duquette, 1984), η ανεπαρκής προετοιμασία ή κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων πειθαρχίας των μαθητών (Burke et al., 1996; Friedman, 1995), αλλά και φυσικές μεταβλητές του άμεσου περιβάλλοντος εργασίας όπως ο συνωστισμός, οι ακατάλληλοι χώροι εργασίας και οι κακές συνθήκες εργασίας συνδέθηκαν με την επαγγελματική εξουθένωση εξίσου (Carson, 2006).

Άλλοι παράγοντες που εντοπίζονται, στις πολιτιστικές αξίες και στο επίπεδο οικονομικής ανάπτυξης έχουν βρεθεί να συνδέονται με την επαγγελματική εξουθένωση. Διεθνείς έρευνες διερεύνησαν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών σε εθνικό επίπεδο επιχειρώντας να γίνει σύγκριση των αποτελεσμάτων σε διάφορες χώρες (Maslach et al., 2001; Pines, 2002; Schwarzer, Schmitz & Tang, 2000). Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως οι Ευρωπαίοι εργαζόμενοι βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και κινισμού σε σύγκριση με παρόμοια δείγματα της Βόρειας Αμερικής. Μια πιθανή εξήγηση των διαφορών αυτών πιθανόν να εντοπίζεται στη διαφορά των πολιτιστικών αξιών. Ταυτόχρονα η αξία που αποδίδεται, από την κοινωνία στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και στο πόσο σημαντικό αυτό είναι επηρεάζει την επαγγελματική εξουθένωση. Βάσει αυτής της ερμηνείας σύμφωνα με την Pines, 2002 μπορεί να γίνει κατανοητό, γιατί οι Ισραηλινοί εκπαιδευτικοί, παρότι αντιμετωπίζουν δυσμενείς συνθήκες, λιγότερους πόρους και εκτίθενται σε περισσότερους κινδύνους, παρόλα ταύτα βιώνουν μικρότερη επαγγελματική εξουθένωση συγκρινόμενοι με τους Αμερικανούς συναδέλφους τους.

2.3.4.3. Παράγοντες συναλλαγής

Οι παράγοντες συναλλαγής αφορούν τους παράγοντες που δημιουργούνται από τις αλληλεπιδράσεις των ατομικών παραγόντων με τους οργανωτικούς υποδεικνύοντας την περιοχή αλληλοεπικάλυψης μεταξύ τους. Αρκετές έρευνες έχουν αναδείξει τους παράγοντες συναλλαγής να συνδέονται με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Τέτοιοι παράγοντες είναι η εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον εαυτό τους, η εικόνα που αντανακλούν στη κοινωνία (Friedman & Farber, 1992), οι τρόποι που επιλέγουν να αντιμετωπίσουν την κακή συμπεριφορά των μαθητών (Bibou-Nakou et al., 1999), οι εσωτερικές ανταμοιβές (Farber, 1984) και η επαγγελματική ικανοποίηση (Friedman & Farber, 1992).

Από την άλλη μεριά η σχέση του εκπαιδευτικού με το μαθητή φαίνεται να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Evers, Tomic & Brouwers, 2004). Οι εκπαιδευτικοί που δεν παίρνουν επί προσωπικού την ανυπακοή των μαθητών, αλλά αποδίδουν την ανυπακοή και σε εσωτερικούς παράγοντες των ίδιων των μαθητών, παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Η ανήσυχη και διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών προκαλεί μεγάλο στρες στους εκπαιδευτικούς, καθώς η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους μαθητές και η ελλιπής προσοχή τους στο μάθημα τους κάνει να νοιώθουν αποτυχημένοι και ανεπαρκείς. Ωστόσο, δεν πλήττονται όλοι οι εκπαιδευτικοί στον ίδιο βαθμό από την έκθεσή τους στις δύσκολες συμπεριφορές των μαθητών. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται απαραίτητα επαγγελματική εξουθένωση εξαιτίας της ενασχόλησής τους με δυσμενείς συμπεριφορές των μαθητών, αλλά πιθανόν λόγω των αντιλήψεών τους, των εκτιμήσεων, των αποδόσεων και των συναισθημάτων τους σχετικά με αυτές τις συμπεριφορές (Chang, 2009).

Επιπλέον, η κοινωνική υποστήριξη των εκπαιδευτικών που εισπράττουν από τους προϊσταμένους και τους συναδέλφους τους συνδέεται ισχυρά με την επαγγελματική εξουθένωση με σχέση αρνητικής συνάφειας (Burke et al., 1996). Η κοινωνική στήριξη, σε γενικές γραμμές, δίνει την ευκαιρία για επανεκτίμηση και προσαρμοστικές αντιδράσεις στο στρες της εργασίας και έτσι αποτρέπεται η επαγγελματική εξουθένωση (Kahn, Schneider, Jenkins-Henkelman & Moyle, 2006).

2.3.5. Συμπτώματα και συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης

Η επαγγελματική εξουθένωση, εκφράζει την ψυχοσωματική καταπόνηση του εργαζομένου και την εξάντληση όλων των προσωπικών ψυχικών του αποθεμάτων στις καθημερινές του δυσκολίες που σχετίζονται με την επαγγελματική του δραστηριότητα. Ο εργαζόμενος αισθάνεται ανίκανος να ανταποκριθεί στα καθήκοντά του και αναπτύσσει ουδέτερα ή ακόμη και αρνητικά συναισθήματα για τον ασθενή ή τον πελάτη του. Επίσης, αισθάνεται ότι δεν έχει καταφέρει τίποτε στη ζωή του και ότι δεν αμείβεται ικανοποιητικά. Τα συμπτώματα του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης έχουν πολύπλευρες επιδράσεις στη ζωή του εργαζομένου. Η επαγγελματική εξουθένωση δεν έχει τις ίδιες επιπτώσεις σε όλους τους εργαζομένους. Παρόλα αυτά κάποια από τα σημαντικότερα συμπτώματα που αναφέρονται στη παγκόσμια βιβλιογραφία και αναφέρονται παρακάτω ομαδοποιούνται σε τρεις κατηγορίες:

(α)*Σωματικά* που περιλαμβάνουν όλα τα χαρακτηριστικά που αφορούν στις τυπικές εκδηλώσεις στρες και άγχους όπως πονοκέφαλοι, γαστρεντερικά προβλήματα, δυσκολίες ύπνου, υπερένταση, σεξουαλική δυσλειτουργία, διαταραχές διατροφής και μυοσκελετικοί πόνοι (Tyler & Cushway, 1998).

(β)*Ψυχολογικά* με κυρίαρχα συμπτώματα το έντονο στρες, την ανία και το χαμηλό ηθικό, την ευερεθιστικότητα και τον εκνευρισμό. Ακόμα η ανάπτυξη κυνικής στάσης και η αδυναμία συγκέντρωσης στην εργασία (Pines, 1993; Hogan & McKnight, 2007), καθώς και ο μειωμένος ενθουσιασμός και ενδιαφέρον σε συνάρτηση με αισθήματα δυσαρέσκειας (Hogan & McKnight, 2007) είναι μόνο μερικά από τα ψυχολογικά συμπτώματα.

(γ)*Συμπεριφορικά* στα οποία πλήττεται επιπλέον η προσωπική και κοινωνική ζωή του εργαζομένου ο οποίος μεταφέρει τα προβλήματα του εργασιακού του περιβάλλοντος στην οικογένεια και στον κοινωνικό του περίγυρο, με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι εντάσεις στις σχέσεις με τα άλλα άτομα και ταυτόχρονα μειώνεται το ενδιαφέρον για τις κοινωνικές συναναστροφές (Griffith et al., 1999). Παρατηρείται επίσης άρνηση δημιουργίας ανθρωπίνων σχέσεων καθώς και ο εκφυλισμός των σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον. Όταν το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης βρίσκεται σε

προχωρημένο στάδιο, ο εργαζόμενος βλέπει τους συναδέλφους του ως εχθρούς, ως άτομα δηλαδή που τον επιβουλεύονται και τον υπονομεύουν. Τέλος, καλύπτει την αδυναμία του αποδίδοντας ευθύνες στο πλαίσιο της εργασίας.

Όταν τα συμπτώματα προχωρήσουν πολύ, το άτομο οδηγείται σε μια καταθλιπτική κατάσταση και τότε είναι αναγκαία η λήψη ψυχοθεραπευτικής, ακόμη και φαρμακευτικής βοήθειας. Πολλοί ερευνητές πιστεύουν ότι το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης εμφανίζεται σε τρία στάδια, και δεν εμφανίζεται αιφνίδια ως οξύ επεισόδιο. Το πρώτο στάδιο είναι η ανησυχία όταν δηλαδή το άτομο βιώνει έντονη ανησυχία σε βαθμό που αυτή εμποδίζει τη λειτουργικότητα του. Το δεύτερο είναι το στάδιο της απομάκρυνσης το οποίο χαρακτηρίζεται από απομόνωση καθώς το άτομο προσπαθεί να διατηρήσει την εσωτερική του ηρεμία, απομακρύνοντας τον εαυτό του από τους συναδέλφους και από οτιδήποτε θυμίζει την εργασία του. Ακριβώς επειδή αυτή η συμπεριφορά είναι δυσάρεστη για τους γύρω, οι συνάδελφοι τείνουν να περιθωριοποιούν το άτομο αυτό. Ως αποτέλεσμα, το περιβάλλον του ατόμου δεν αναγνωρίζει την ύπαρξη του συνδρόμου και δεν λειτουργεί υποστηρικτικά. Τέλος, το τρίτο στάδιο είναι αυτό της εξουθένωσης. Το άτομο βιώνει πολύ έντονα την κόπωση η οποία οδηγεί σε συμπεριφορές οργής και βαναυσότητας ή σε πλήρη απάθεια με τον εργαζόμενο να κινδυνεύει να τιμωρηθεί πειθαρχικά. Τα συμπτώματα του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης, σε αρκετά σημεία, μοιάζουν με αυτά της κατάθλιψης, του συνδρόμου μετατραυματικού στρες και τις αγχώδεις διαταραχές.

Από τα παραπάνω μπορεί κανείς εύκολα να διαπιστώσει τις αρνητικές επιπτώσεις που επιφέρουν όλα αυτά στους εργαζόμενους. Οι συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορούν να ομαδοποιηθούν στις παρακάτω τρεις κατηγορίες:

(α) *Συνέπειες που αφορούν το άτομο.* Η εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης συνδέεται με ποικίλα προβλήματα τα οποία αφορούν τη σωματική και πνευματική υγεία των εργαζομένων (Maslach & Pines, 1977). Η επιδείνωση της πνευματικής υγείας του ατόμου χαρακτηρίζεται από μείωση των αισθημάτων αυτοεκτίμησης, ανασφάλεια, συναισθηματικά ξεσπάσματα, εκνευρισμό, αισθήματα ανικανότητας και προσωπικής αποτυχίας στην εργασία. Ο εργαζόμενος θεωρεί ότι η αμοιβή του είναι πολύ μικρότερη από την εργασία που προσφέρει. Έχει την αίσθηση ότι είναι αβοήθητος και ανίκανος να

αντιληφθεί εναλλακτικούς τρόπους λειτουργίας (Foxall, Zimmerman, Standley & Bené, 1990). Σε σωματικό επίπεδο, ο εργαζόμενος παρουσιάζει κόπωση, πονοκεφάλους, πόνους στη μέση, αϋπνία και γαστρεντερικές διαταραχές (Freudenberger, 1974; Foxall et al., 1990; Pines & Kanner, 1982).

(β)*Διαπροσωπικές συνέπειες.* Η επιδείνωση των κοινωνικών και οικογενειακών σχέσεων αλλά και οι διαπροσωπικές συγκρούσεις, τόσο στο χώρο της εργασίας, όσο και εκτός αυτού. Ο εργαζόμενος δηλαδή αρχίζει να απομονώνεται, να χάνει το ενδιαφέρον του για την δημιουργία σχέσεων ή την διατήρηση αυτών που έχει ήδη οικοδομήσει. Γίνεται υπερπροστατευτικός γονέας ή σύντροφος προβάλλοντας στους άλλους τον θύμο του. Νιώθει συνήθως έντονη μοναξιά και εμπλέκεται σε συχνούς διαπροσωπικούς διαπληκτισμούς. Επιπλέον, επηρεάζεται η προσωπική και οικογενειακή ζωή του, αφού μεταφέρει τα προβλήματα της εργασίας του στην οικογένεια και τον κοινωνικό περίγυρο, με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι εντάσεις στις σχέσεις του και να μειώνεται το ενδιαφέρον του για κοινωνικές συναναστροφές (Griffith et al., 1999). Οι Maslach και Jackson (1986) βρήκαν επίσης ως συνέπεια της επαγγελματικής εξουθένωσης την επιθυμία του εργαζόμενου να δαπανά λιγότερο χρόνο για τα κοινά, όπως επίσης και να συνάπτει επιφανειακές σχέσεις με τους συνεργάτες του.

(γ)*Συνέπειες που αφορούν τον οργανισμό.* Η ανάπτυξη αρνητικής στάσης του εργαζόμενου απέναντι στους συναδέλφους του, την εργασία και τον ίδιο τον οργανισμό, αναφέρεται συχνά από τους ερευνητές (Freudenberger 1974; Pines & Kanner 1982; Kahill, 1988). Παράλληλα, αυξημένα φαίνονται να είναι και τα επίπεδα μη ικανοποίησης από την εργασία, ενώ αντίθετα διαπιστώνονται μειωμένα επίπεδα συμμετοχής των εργαζομένων στις δραστηριότητες της υπηρεσίας (Leiter & Maslach 1988). Η επαγγελματική εξουθένωση φαίνεται να είναι παράγοντας που ευνοεί τις παραιτήσεις του προσωπικού, τις συχνές απουσίες από την εργασία και τη χαμηλή ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών (Maslach & Jackson, 1986). Τέλος, ο εργαζόμενος, έχει χαμηλό ηθικό, χάνει σταδιακά τα κίνητρα του, δίνει υπερβολική σημασία στην πραγμάτωση επουσιωδών λεπτομερειών, αποφεύγοντας να εκπληρώσει τα καθήκοντα του. Σταδιακά χάνει ακόμα και την σύνδεση του με το αντικείμενο της εργασίας του, η ποιότητα της απόδοσης του είναι χαμηλή, γίνεται ευερέθιστος και εμπλέκεται σε συνεχείς διαπληκτισμούς με τους συναδέλφους του.

2.3.6. Η μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης

Η συστηματική μελέτη και καταγραφή της επαγγελματικής εξουθένωσης βασίζεται στη χρησιμοποίηση τυποποιημένων ερωτηματολογίων. Για την αξιολόγηση της, οι περισσότερο ευρέως χρησιμοποιούμενες κλίμακες που ξεχωρίζουν τόσο για την εγκυρότητα όσο και για την αξιοπιστία τους είναι η κλίμακα των Maslach και Jackson (1981) και η κλίμακα των Pines και Aronson (1988).

Η πρώτη σχεδίαση και εφαρμογή της κλίμακας μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης έγινε από τις Maslach και Jackson (1981), και επρόκειτο για τη Maslach Burnout Inventory (MBI). Η αρχική έκδοση της κλίμακας χορηγήθηκε σε ένα δείγμα επαγγελματιών όπως νοσηλεύτες, εκπαιδευτικοί, αστυνομικοί, σε συμβούλους ψυχικής υγείας καθώς και σε διευθυντές οργανισμών. Η κλίμακα αποτελούνταν από 25 δηλώσεις. Από αυτή την εφαρμογή αρχικά προέκυψαν 4 παράγοντες. Ήταν οι παράγοντες της συναισθηματικής εξάντλησης, της αποπροσωποποίησης και της προσωπικής εκπλήρωσης, ενώ ένας τέταρτος παράγοντας που σταθερά είχε εμφανιστεί κατά την ανάλυση παραγόντων ήταν αυτός της δέσμευσης (involvement) στην εργασία. Ο τελευταίος αυτός παράγοντας λόγω χαλαρής συνάφειας, τελικά αφαιρέθηκε από την οριστική σύνθεση (Egyed & Short, 2006; Maslach & Jackson, 1981), επιβεβαιώνοντας την τριπλή παραγοντική δομή της κλίμακας με την ανάδειξη των τριών παραγόντων που αποτελούν και τις διαστάσεις του συνδρόμου.

Το 1996 οι Maslach, Jackson & Leiter ανέπτυξαν το Maslach Burnout Inventory-Educators' Survey (MBI-ES) με 22 δηλώσεις-ερωτήματα, καταναμημένα μεταξύ των 3 υποκλιμάκων της. Η υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης μετράει τα αισθήματα συναισθηματικής εξάντλησης, η υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης μετράει τις αρνητικές στάσεις απέναντι στους μαθητές, τις απρόσωπες και αποστερημένες από συναίσθημα αντιδράσεις απέναντι τους και η τελευταία υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης μετράει την ικανοποίηση που προκύπτει από τις επιτυχίες με τους μαθητές.

Το MBI δεν δίνει ένα ενιαίο και μοναδικό σκορ, αλλά τρία διαφορετικά, ένα για κάθε υποκλίμακα. Ο συνδυασμός των τριών παραγόντων ο οποίος στοχεύει σε ένα συνολικό άθροισμα ενέχει τον κίνδυνο απώλειας σημαντικών πληροφοριών για κάθε

μια από τις επιμέρους συνιστώσες του συνδρόμου, οι οποίες διαφοροποιούνται μεταξύ τους εννοιολογικά (Maslach & Jackson, 1981). Ακόμα η MBI έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες και είναι το πιο κοινό εργαλείο που χρησιμοποιείται στη διεθνή έρευνα για την επαγγελματική εξουθένωση. Έχει επίσης μεταφραστεί και στην ελληνική γλώσσα και μάλιστα έχει ελεγχθεί η παραγοντική δομή και η εγκυρότητά της σε ελληνικό δείγμα από παλαιότερους ερευνητές (Kantas & Vassilaki 1997; Kokkinos, 2006; Koustelios, 2001).

Ο Kokkinos στη σχετική έρευνα του το 2006 σχετικά με την παραγοντική δομή και τις ψυχομετρικές ιδιότητες του MBI-ES σε δείγμα 771 Κυπρίων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βρήκε ότι η ελληνική εκδοχή αυτού του εργαλείου είναι έγκυρη και αξιόπιστη, ότι διατηρεί την αρχική τριχοτομική παραγοντική δομή και είναι ικανοποιητική ψυχομετρικά. Το ίδιο εργαλείο έχει χρησιμοποιηθεί επίσης από τους Αμαραντίδου & Κουστέλιο (2006) για τη διερεύνηση των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής στις Σέρρες και τη Δράμα, με συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's alpha .73, .70 και .67. Η συγκεκριμένη κλίμακα θα χρησιμοποιηθεί και στην παρούσα εργασία.

Το δεύτερο πιο δημοφιλές εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης σε διάφορους επαγγελματικούς κλάδους είναι το Burnout Measure (BM) των Pines και Aronson (1988). Εστιάζει κυρίως στην παράμετρο της συναισθηματικής εξάντλησης και συσχετίζεται σε υψηλό βαθμό με την αντίστοιχη υποκλίμακα του MBI. Το BM περιλαμβάνει 21 ερωτήματα που αφορούν τη σωματική, τη συναισθηματική και την πνευματική εξουθένωση, σε κλίμακα 7 σημείων (1= «ποτέ» έως 7= «πάντα»). Ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha κυμαίνεται μεταξύ .85 και .90 (Ronen & Pines, 2008).

Τέλος, ο Friedman σχεδίασε το 1999 ένα ερωτηματολόγιο για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, το οποίο περιλαμβάνει 14 ερωτήματα, υποδιαιρούμενα σε τρεις υποκλίμακες: εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μη αυτοπραγμάτωση. Οι απαντήσεις δίνονται σε εξάβαθμη κλίμακα Likert στο συνεχές 1= «ποτέ» έως 6= «πάντα». Το υψηλότερο σκορ σημαίνει και υψηλότερο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης. Η εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου είναι

αρκετά υψηλή με δείκτη Cronbach's alpha .90 και επιμέρους δείκτες για τις 3 υποκλίμακες, .88, .82 και .79 αντίστοιχα (Talmor, Reiter & Feigin, 2005).

2.3.7. Η αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης

Συχνά επικρατεί η πεποίθηση ότι ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να έχει προσωπικές ανάγκες, δεν πρέπει να επηρεάζεται από τα προβλήματα που προκύπτουν στο χώρο εργασίας του, αλλά να ασκεί με αυτοθυσία ένα «λειτουργήμα». Η πεποίθηση αυτή ενισχύει τον μύθο της παντοδυναμίας του και παραδόξως τον καθιστά ιδιαίτερα ευάλωτο στην επαγγελματική εξουθένωση. Η πρόληψη και η αντιμετώπιση της εξουθένωσης προϋποθέτουν την αμφισβήτηση αυτής της πεποίθησης και την αναγνώριση ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίσει παράλληλα τον εαυτό του.

Η ανάγκη να προληφθεί ή να αντιμετωπιστεί η επαγγελματική εξουθένωση έχει γίνει το αντικείμενο παρεμβάσεων στην πράξη αλλά δεν έχει υποστηριχθεί στο ίδιο εύρος από την έρευνα (Maslach et al., 2001). Αυτό που πρέπει να σημειωθεί είναι ότι οι περισσότερες παρεμβάσεις για την πρόληψη και αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης επικεντρώνονται στο άτομο μέσω ατομικών στρατηγικών όπως είναι η τροφοδότηση των εσωτερικών πόρων ή η αλλαγή της συμπεριφοράς του ατόμου στο εργασιακό του περιβάλλον.

Κατά την Maslach (1982), οι τρόποι αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορούν να εφαρμοστούν σε διάφορα επίπεδα (ατομικό, κοινωνικό, διοικητικό). Στο *ατομικό επίπεδο* ο επαγγελματίας μπορεί να εφαρμόσει τα μέτρα ο ίδιος. Αυτά μπορεί να είναι η αποφυγή ανάληψης περισσότερων ευθυνών και αύξησης των ρυθμών εργασίας, ο επαναπροσδιορισμός των προσδοκιών και των στόχων του επαγγελματία, η δημιουργία βραχυπρόθεσμων, ρεαλιστικών και εξειδικευμένων στόχων, η χρήση μικρών διαλειμμάτων και αδειών από την εργασία, ο εντοπισμός των θετικών πλευρών της εργασίας, η αναγνώριση και ανάλυση των προβλημάτων και των αρνητικών συναισθημάτων για την εργασία.

Σε *κοινωνικό επίπεδο*, απαιτείται η συνεργασία και οι προσπάθειες αρκετών ατόμων, όπως π.χ. των συνεργατών. Εδώ αναφέρεται η συναισθηματική υποστήριξη και

βοήθεια από τους συναδέλφους, η εκτίμηση των ικανοτήτων και των καλών υπηρεσιών του εκπαιδευτικού από τους συναδέλφους του καθώς και η δημιουργία ομάδων υποστήριξης. Στον *τομέα του οργανισμού*, τα μέτρα αναφέρονται σε πολιτικές και διοικητικές λειτουργίες, οι οποίες θα πρέπει να εφαρμόζονται για να βοηθήσουν τον εργαζόμενο να αντιμετωπίσει το εργασιακό στρες. Τέτοιες λειτουργίες είναι η θέσπιση διαδικασιών για να αυξηθεί η αίσθηση συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και της αυτονομίας και η βελτίωση του εργασιακού περιβάλλοντος, για να αυξηθεί η αποδοτικότητα και να μειωθεί ο φόρτος εργασίας .

Αυτό που προτείνεται, πάντως, ως πιο δόκιμο για την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι οι συνδυασμένες παρεμβάσεις που αφορούν το άτομο, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω στην αντιμετώπιση του στρες, αλλά και οι παρεμβάσεις που προσανατολίζονται στο περιβάλλον εργασίας, δηλαδή στους οργανωτικούς παράγοντες που συνδέονται με την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης όπως η ρύθμιση του εργασιακού φόρτου, η εξασφάλιση του προσωπικού ελέγχου στην άσκηση του επαγγέλματος, οι ανταμοιβές, οι αξίες, η δικαιοσύνη και η τροφοδότηση της συλλογικότητας. Ένα σημαντικό πλεονέκτημα αυτών των συνδυασμένων παρεμβάσεων και στο άτομο και στον οργανισμό είναι το ότι τείνουν να ενισχύουν το «θετικό αντίβαρο» της επαγγελματικής εξουθένωσης, δηλαδή τη δέσμευση στην εργασία (Maslach, 2003). Τα περιβάλλοντα εργασίας που υποστηρίζουν την ενεργητικότητα, την αφοσίωση, την αποτελεσματικότητα μεταξύ των υπαλλήλων είναι περισσότερο πιθανό να είναι πιο παραγωγικά και να προωθούν την ευεξία των εργαζομένων. Βέβαια πρέπει να αναφερθεί πως, παρά τη μεγάλη δυναμική αξία των παρεμβάσεων στον οργανισμό, αυτές δεν είναι εύκολο να εφαρμοστούν, δεδομένου ότι απαιτείται σημαντική επένδυση σε χρόνο, χρήμα και προσπάθεια.

Ο Murphy (2003), αναφέρει τρεις προσεγγίσεις για την διαχείριση και αντιμετώπιση του επαγγελματικού στρες και κατά συνέπεια της επαγγελματικής εξουθένωσης: την πρωτογενή, τη δευτερογενή και την τριτογενή παρέμβαση.

Στην *πρωτογενή παρέμβαση* το πρόβλημα της επαγγελματικής εξουθένωσης στο εργασιακό χώρο αντιμετωπίζεται από τη πλευρά της πρόληψης. Σε αυτό το επίπεδο πρόληψης η επαγγελματική εξουθένωση θεωρείται ως επακόλουθο της έλλειψης προσαρμογής των ατόμων στο περιβάλλον εργασίας και γι αυτό βασικός στόχος είναι η

αποκατάσταση μιας υγιούς σχέσης ανάμεσα στα δύο μέρη (Elkin & Rosch, 1990). Η προσέγγιση μπορεί να είναι είτε αντιδραστική, δηλαδή να χειρίζεται ένα ήδη υπάρχον πρόβλημα του στρες, είτε προληπτική, δηλαδή να εμποδίζει τις στρεσογόνες συνθήκες εργασίας να μετατραπούν σε πρόβλημα (Murphy, 2003). Άλλες παρεμβάσεις είναι η συμμετοχική λήψη αποφάσεων, ο επανασχεδιασμός της εργασίας, ο προγραμματισμός και η εμπλουτισμός της και η καθιέρωση ελαστικών προγραμμάτων εργασίας.

Η *δευτερογενή παρέμβαση* αφορά την εκπαίδευση των ατόμων στη διαχείριση της ΕΕ και είναι επικεντρωμένη στη προσπάθεια μείωσης των αρνητικών συναισθημάτων που προκαλεί το στρες, μέσω σωματικής άσκησης, τεχνικών χαλάρωσης, γνωστικές στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων έντασης, οργάνωσης του χρόνου, υποστήριξης (Cartwright & Cooper, 1994) όπως επίσης και η εκπαίδευση της συναισθηματικής νοημοσύνης (Nikolaou & Tsaousis, 2002).

Η *τριτογενής παρέμβαση* αποτελεί την πιο κοινή προσέγγιση αντιμετώπισης όπως αναφέρει ο Murphy (2003), η οποία προσέγγιση παρέχει υπηρεσίες θεραπείας στους ήδη πάσχοντες εργαζόμενους, συνήθως με τη μορφή προγραμμάτων βοήθειας.

2.3.8. Συναισθηματική νοημοσύνη, αυτο-αποτελεσματικότητα και επαγγελματική εξουθένωση

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία σημαντική είναι η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση. Οι Duran, Extremera, Rey, Fernandez-Berrocal και Montalban (2006) μελέτησαν το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας στην πρόβλεψη της επαγγελματικής εξουθένωσης σε δείγμα 373 Ισπανών προπτυχιακών φοιτητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν την υψηλή συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας στην πρόβλεψη της επαγγελματικής εξουθένωσης των φοιτητών. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε ο Chan (2006) μελετώντας την σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την επαγγελματική εξουθένωση σε 167 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Χόνγκ Κόνγκ. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν υψηλή συσχέτιση μεταξύ των

τεσσάρων παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης και των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Σε μια έρευνα με Έλληνες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, η Platsidou (2010) διαπίστωσε πως υπάρχει σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την επαγγελματική εξουθένωση, όπως και σχέση μετρίου βαθμού, ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και στην ικανοποίηση γενικά από το επάγγελμα. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει ότι τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης αυτών των εκπαιδευτικών συνδέονται με χαμηλή επαγγελματική εξουθένωση και υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση καθώς και αντίστροφα. Πιο συγκεκριμένα, η επαγγελματική εξουθένωση και η χαμηλή ικανοποίηση από την εργασία που μπορεί να προκύψουν κάποια στιγμή της καριέρας ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, μπορεί όμως να προληφθούν εάν έχει ενισχυθεί η συναισθηματική του νοημοσύνη. Κατέληξε επίσης στο συμπέρασμα πως η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ελλάδα είναι αρκετά υψηλή καθώς στη έρευνα της οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν υψηλά σκορ σε όλες τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Σε άλλες έρευνες οι Saiiari, Moslehi και Valizadeh (2011) μελέτησαν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την επαγγελματική εξουθένωση σε 183 εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής και οι Iqbal και Abbasi (2013) σε 100 καθηγητές Πανεπιστημίου. Τα αποτελέσματα και σε αυτές τις έρευνες έδειξαν την σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο εννοιών. Μάλιστα οι Saiiari et al. (2011) βρήκαν συσχέτιση μεταξύ όλων των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης με την επαγγελματική εξουθένωση.

Επιπλέον, καθοριστική είναι η σχέση της αυτο-αποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση αφού οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα δηλώνουν χαμηλότερο δείκτη επαγγελματικής εξουθένωσης, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα, γεγονός που αποδεικνύει τη σχέση αρνητικής συνάφειας μεταξύ των δύο αυτών εννοιών.

Οι Skaalvik και Skaalvik (2007) υποστήριξαν ότι η χαμηλή αποτελεσματικότητα διαχείρισης της τάξης αυξάνει το εργασιακό στρες το οποίο μπορεί να αυξήσει τη συναισθηματική εξάντληση, καθώς και την αποπροσωποποίηση. Ωστόσο, η συναισθηματική εξάντληση αναμένεται να οδηγήσει σε χαμηλότερη

απόδοση. Δεδομένου ότι οι πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητα σε μεγάλο βαθμό βασίζονται στις προηγούμενες εμπειρίες επίτευξης, είναι παράλληλα εύλογο το γεγονός ότι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει την αυτο-αποτελεσματικότητά τους.

Οι ίδιοι ερευνητές σε μια μεταγενέστερη έρευνά τους (Skaalvik & Skaalvik, 2010), εντόπισαν μια ισχυρή σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αυτο-αποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Τόσο η συναισθηματική εξάντληση όσο και η αποπροσωποποίηση ήταν αρνητικά συσχετισμένες με την αυτο-αποτελεσματικότητα. Οι ερευνητές, μάλιστα, υποδεικνύουν έναν προσανατολισμό της έρευνας στο μέλλον για τη διερεύνηση αιτιωδών σχέσεων μεταξύ της αυτο-αποτελεσματικότητας του δασκάλου και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Μια πιθανή ερμηνεία είναι ότι η χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα του δασκάλου μπορεί να οδηγήσει στα συναισθήματα της επαγγελματικής εξουθένωσης (Bandura, 1997; Evers et al., 2002). Επίσης, υποστηρίζουν, ότι η σχέση μεταξύ της αυτο-αποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών πιθανόν να είναι αμοιβαία (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Το ερώτημα, εάν πρόκειται μια σχέση απλής ή διπλής κατεύθυνσης, εάν δηλαδή υπάρχει μια κυκλική πορεία μεταξύ των δύο αυτών φαινομένων δύσκολα μπορεί να απαντηθεί. Ο Friedman (2003) υποστηρίζει ότι η κύρια διαδρομή έχει ως αφετηρία την αυτο-αποτελεσματικότητα και προορισμό την επαγγελματική εξουθένωση αλλά πιθανότατα σημειώνεται και μια διαφορετική πορεία (Schwarzer & Hallum, 2008).

Ο Leiter (1993) αναφέρει ότι «η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια κρίση της αυτο-αποτελεσματικότητας» και ο Cherniss μιλάει για το «ρόλο της επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας στην αιτιολογία και τη βελτίωση της επαγγελματικής εξουθένωσης». Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα δηλώνουν χαμηλότερο δείκτη επαγγελματικής εξουθένωσης, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα, γεγονός που αποδεικνύει τη σχέση αρνητικής συνάφειας μεταξύ των δύο αυτών εννοιών, της αυτο-αποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Τα χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης χαρακτηρίζουν τους εκπαιδευτικούς που πετυχαίνουν θετικό πρόσημο στην εκτίμηση των διδακτικών τους ικανοτήτων. Η επαγγελματική εξουθένωση περιορίζεται ή αμβλύνεται υπό την επίδραση μιας θετικής εικόνας του εκπαιδευτικού για την αυτο-αποτελεσματικότητα του (Betoret, 2006). Οι Schwarzer και Hallum (2008) αναφέρουν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα λειτουργεί ως μια προστατευτική ασπίδα για τον εκπαιδευτικό που τον θωρακίζει απέναντι στις αντιξοότητες και τις δυσχέρειες και τον στηρίζει στην αποτελεσματική αντιμετώπιση του άγχους και των απαιτήσεων. Έτσι, σύμφωνα με τους ερευνητές, η αυτο-αποτελεσματικότητα αποτρέπει τη μελλοντική εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι Grau, Salanova & Peirò (2001) βρήκαν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα έχει θετική συνάφεια με την προσωπική επίτευξη και αρνητική συνάφεια με την αποπροσωποποίηση και τη συναισθηματική εξάντληση. Ειδικότερα, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι ρυθμιστικός παράγοντας της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Οι Evers et al. (2002) σε έρευνα με δείγμα 490 εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ολλανδία, χορήγησαν ειδικά κατασκευασμένο ερωτηματολόγιο για τους σκοπούς της έρευνας σχετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα στους τομείς της καθοδήγησης των μαθητών, της εμπλοκής των μαθητών στα μαθησιακά έργα και της χρήσης καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών στην τάξη. Ένας από τους ερευνητικούς στόχους ήταν να εξεταστεί κατά πόσο η αυτο-αποτελεσματικότητα εξηγεί το επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης, κατά πόσο δηλαδή η επαγγελματική εξουθένωση, ως εξαρτημένη μεταβλητή, μπορεί να ερμηνευθεί από την ανεξάρτητη μεταβλητή της αυτο-αποτελεσματικότητας. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρουσίαζε προβλεπτική ισχύ ως προς το επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης και πιο συγκεκριμένα σχετιζόταν αρνητικά με την αποπροσωποποίηση και τη συναισθηματική εξάντληση και θετικά με την προσωπική επίτευξη.

Από την άλλη μεριά οι αμφιβολίες και η ανασφάλεια για την αυτο-αποτελεσματικότητα συμβάλλουν στην ανάπτυξη της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως επίσης και το χαμηλό σκορ στην αυτο-αποτελεσματικότητα συνδυάζεται με υψηλό βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης. Στα ίδιο πλαίσιο ο Ozdemir (2007) βρήκε την αυτο-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης να προβλέπει σημαντικά τη

διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης, να συνδέεται αρνητικά με την αποπροσωποποίηση και θετικά με τη διάσταση της προσωπικής εκπλήρωσης. Η εξαγωγή της αυτο-αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία ως προβλεπτικού παράγοντα της διάστασης της προσωπικής εκπλήρωσης επιβεβαιώνεται και από τον Dorman (2003).

Επιπλέον οι Skaalvik και Skaalvik (2007) βρήκαν ότι συσχετίζονταν αρνητικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα, οι παράγοντες πίεσης που αφορούσαν στις συγκρούσεις με τους γονείς και στην οργάνωση της διδασκαλίας με τρόπο που αυτοί έκριναν ότι δεν ήταν ο καλύτερος, ενώ οι Klassen και Chiu (2010), προέβλεψαν πως οι εκπαιδευτικοί με το υψηλότερο στρες στην τάξη είχαν μικρότερη αυτο-αποτελεσματικότητα και πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που δήλωναν υψηλότερα επίπεδα στρες, εξαιτίας της ανυπάκουης συμπεριφοράς των μαθητών τους, ανέφεραν χαμηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Δείγμα της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας μοιράστηκαν συνολικά 250 ερωτηματολόγια από τα οποία επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 183. Επίσης συμπληρώθηκαν 264 ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια. Από αυτά τα 447 τα 17 εξαιρέθηκαν από τον στατιστικό έλεγχο διότι δεν ήταν σωστά συμπληρωμένα ή ήταν ημισυμπληρωμένα. Συνεπώς διενεργήθηκε στατιστικός έλεγχος για 430 ερωτηματολόγια. Το δείγμα αποτελούνταν από 108 (25.3%) άνδρες εκπαιδευτικούς και 320 (74.4%) γυναίκες εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων οι 297 (69.1%) εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν μέσο όρο ηλικίας 44.46 και κυμαίνονταν από 28 έως 59 χρονών, ενώ οι 131 (30.5%) εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν μέσο όρο ηλικίας 38.68 και κυμαίνονταν από 25 έως 58 χρονών. Στο πίνακα 1 παρουσιάζονται η μέση ηλικία και εμπειρία των συμμετεχόντων.

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέγιστη τιμή	Ελάχιστη τιμή
Πρωτοβάθμια εκπαίδευση				
Ηλικία	44.46	6.64	59	28
Έτη διδακτικής εμπειρίας	15.61	6.88	33	3
Δευτεροβάθμια εκπαίδευση				
Ηλικία	38.68	9.20	58	25
Έτη διδακτικής εμπειρίας	13.47	8.28	36	1

Πίνακας 1: Μέση ηλικία και εμπειρία των συμμετεχόντων ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Μόνιμη σχέση εργασίας δήλωσε το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων 83.3% (N=358), ενώ προσωρινή σχέση εργασίας (αναπληρωτής) δήλωσε το 16%

(N=69). Σχετικά με την διδακτική εμπειρία σε σχολείο 79 (18.4%) εκπαιδευτικοί είχαν 1-6 χρόνια, 134 (31.2%) είχαν 7-12 χρόνια, 96 (22.3%) είχαν 13-19 χρόνια, ενώ 113 (26.3%) είχαν πάνω από 19 χρόνια. Από το σύνολο των ερωτηθέντων το 6.3% (N=27) εργάζονταν σε νηπιαγωγείο, το 63% (N=271) σε δημοτικό, το 15.6% (N=67) σε γυμνάσιο και το 14.9% (N=64) σε λύκειο. Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση του δείγματος η πλειοψηφία (61.4%) ήταν παντρεμένοι, ενώ το 37.6% ήταν ελεύθεροι. Στο πίνακα 2 παρουσιάζονται αναλυτικά τα χαρακτηριστικά του δείγματος ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης.

	N	Ποσοστό %	N	Ποσοστό %
	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση		Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	
Φύλο				
Ανδρες	73	24.6	35	26.7
Γυναίκες	224	75.4	96	73.3
Έτη διδακτικής εμπειρίας				
1-6	73	24.6	6	4.6
7-12	90	30.3	44	33.6
13-18	55	18.5	41	31.3
19 και άνω	75	25.3	37	28.2
Σχέση εργασίας				
Μόνιμος	236	79.5	121	92.4
Αναπληρωτής	60	20.2	9	6.9
Τύπος σχολείου				
Νηπιαγωγείο	27	9.1		
Δημοτικό	270	90.9		
Γυμνάσιο			67	51.1
Λύκειο			64	48.9

Δυναμικότητα**σχολείου**

1/θέσιο- 6/θέσιο	149	50.2	9	6.9
7/θέσιο- 12/θέσιο	123	41.4	38	29.0
13/θέσιο και άνω	19	6.4	71	54.2

Οικογενειακή**κατάσταση**

Έγγαμος	169	56.9	94	71.8
Άγαμος	123	41.4	36	27.5

Πίνακας 2: Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Σχετικά με τη μόρφωση που είχε λάβει το δείγμα, το 62.3% δεν είχαν επιπλέον σπουδές, το 22.8% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού, το 10.7% ήταν κάτοχοι δεύτερου πτυχίου ενώ το 3.1% είχαν ολοκληρώσει το διδασκαλείο. Ένα μικρό ποσοστό (1.2%) ήταν κάτοχοι διδακτορικού (Πίνακας 3). Επίσης, στο πίνακα 4 παρουσιάζονται οι διοικητικές περιφέρειες από τις οποίες προήλθε το δείγμα της παρούσης έρευνας. Το μεγαλύτερο ποσοστό (40.9%) του συνόλου των συμμετεχόντων προέρχεται από τα Ιόνια Νησιά και το υπόλοιπο ποσοστό (59.1%) προέρχεται από διάφορες περιοχές της χώρας.

	N	Ποσοστό %
Δεύτερο πτυχίο	46	10.7
Διδασκαλείο	13	3.1
Μεταπτυχιακό	98	22.8
Διδακτορικό	5	1.2
Βασικές σπουδές	268	62.3
Σύνολο	430	100.0

Πίνακας 3: Επιπλέον σπουδές των συμμετεχόντων στη έρευνα

	N	Ποσοστό %
Αττικής	45	10.5
Ήπειρος	21	4.9
Θεσσαλία	24	5.6
Ιόνιοι Νήσοι	176	40.9
Κρήτη	16	3.7
Μακεδονίας	36	8.4
Πελοπόννησος	72	16.7
Στερεάς Ελλάδας	23	5.3
Δεν δήλωσαν	17	4.0
Σύνολο	430	100.0

Πίνακας 4: Γεωγραφική κατανομή των συμμετεχόντων στη έρευνα

3.2. Εργαλεία Μέτρησης

Για τους σκοπούς της μελέτης επελέγησαν τρία διαφορετικά όργανα μέτρησης, τα οποία αξιολογούν την Συναισθηματική Νοημοσύνη, την Αυτο-αποτελεσματικότητα και την Επαγγελματική Εξουθένωση.

3.2.1. Ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης

Το ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form, TEIQue-SF) αποτελεί εργαλείο αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης και ανήκει στα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς (Petrides & Furnham, 2000; 2001). Πρόκειται για τη σύντομη έκδοση ενός μεγαλύτερου ερωτηματολογίου 153 ερωτήσεων. Αποτελείται από 30 προτάσεις, (δύο για κάθε ένα από τα 15 χαρακτηριστικά που συγκροτούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας) και είναι σχεδιασμένο ώστε να μετράει

κυρίως τη γενική συναισθηματική νοημοσύνη. Κάθε πρόταση αξιολογείται με μία 7-βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1: Διαφωνώ απόλυτα έως 7: Συμφωνώ απόλυτα). Αρχικά, για τον υπολογισμό του συνολικού αποτελέσματος των παραγόντων θα πρέπει να αντιστραφούν τα αποτελέσματα των παρακάτω ερωτήσεων: 16, 2, 18, 4, 5, 7, 22, 8, 10, 25, 26, 12, 13, 28, 14. Συγκεκριμένα, για τις παραπάνω ερωτήσεις θα πρέπει να αποδοθούν τα αποτελέσματα 1 -7 από το «Συμφωνώ απόλυτα» έως το «Διαφωνώ απόλυτα».

Από το ερωτηματολόγιο TEIQue-SF προκύπτουν τέσσερις παράγοντες (υποκλίμακες), που αξιολογούν τα εξής χαρακτηριστικά: ευημερία (well-being), αυτοέλεγχο (self-control), συναισθηματικότητα (emotionality) και κοινωνικότητα (sociability). Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά στοιχεία αναφορικά με τον υπολογισμό των τεσσάρων παραγόντων και την ερμηνεία τους.

(α) *Ευημερία (Well-being)*: Η συνολική βαθμολογία της υποκλίμακας, που αξιολογεί την ευημερία, υπολογίζεται από τις βαθμολογίες, οι οποίες αποδίδονται στις εξής 6 ερωτήσεις:

- (5) Γενικά δε βρίσκω τη ζωή διασκεδαστική.
- (9) Πιστεύω πως έχω πολλά χαρίσματα.
- (12) Γενικά είμαι απαισιόδοξος άνθρωπος.
- (20) Σε γενικές γραμμές, είμαι ευχαριστημένος από τη ζωή μου.
- (24) Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου.
- (27) Πιστεύω ότι γενικά τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή μου.

Οι υψηλές βαθμολογίες για τον εν λόγω παράγοντα αντανακλούν μια γενικευμένη αίσθηση ευημερίας, που προέρχεται από τα επιτεύγματα του παρελθόντος και φτάνει έως τις μελλοντικές προσδοκίες. Συνολικά, τα άτομα με υψηλή βαθμολογία νιώθουν ευτυχισμένα και ολοκληρωμένα. Αντίθετα, άτομα με χαμηλές βαθμολογίες τείνουν να έχουν χαμηλό αυτο-σεβασμό και να είναι απογοητευμένοι για τη ζωή που βιώνουν.

(β) *Αυτοέλεγχος (Self-control)*: Η συνολική βαθμολογία της υποκλίμακας, η οποία αξιολογεί τα επίπεδα αυτοελέγχου, υπολογίζεται από τις βαθμολογίες, που αποδίδονται στις εξής 6 ερωτήσεις:

- (4) Συνήθως μου είναι δύσκολο να ελέγξω τα συναισθήματά μου.
- (7) Έχω την τάση να αλλάζω γνώμη συχνά.
- (15) Γενικά, είμαι ικανός να αντιμετωπίσω το άγχος.
- (19) Συνήθως μπορώ να βρω τρόπους να ελέγξω τα συναισθήματά μου όταν το θέλω.
- (22) Συχνά ανακατεύομαι σε καταστάσεις και αργότερα το μετανιώνω.
- (30) Οι άλλοι με θαυμάζουν γιατί είμαι «άνετος».

Τα άτομα με υψηλή βαθμολογία έχουν υγιή βαθμό ελέγχου του θυμού τους και των επιθυμιών τους. Εκτός από τη ρύθμιση των παρορμήσεων τους, τα άτομα με υψηλή βαθμολογία στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα είναι καλά, καθώς επίσης και στη ρύθμιση των εξωτερικών πιέσεων και του άγχους. Αντίθετα, τα άτομα με χαμηλή βαθμολογία είναι επιρρεπή στην παρορμητική συμπεριφορά και φαίνονται να είναι ανίκανα να διαχειριστούν την πίεση.

(γ) *Συναισθηματικότητα (Emotionality)*: Η συνολική βαθμολογία της υποκλίμακας, που αξιολογεί τα επίπεδα συναισθηματικότητας, υπολογίζεται από τη βαθμολογία, η οποία αποδίδεται στις εξής 8 ερωτήσεις:

- (1) Δε δυσκολεύομαι καθόλου να εκφράσω τα συναισθήματά μου με λόγια.
- (2) Συχνά το βρίσκω δύσκολο να δω τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων.
- (8) Γενικά δυσκολεύομαι να κατανοήσω τι ακριβώς νιώθω.
- (13) Οι κοντινοί μου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρομαι σωστά.
- (16) Συχνά δυσκολεύομαι να δείχνω στοργή στους κοντινούς μου ανθρώπους.
- (17) Συνήθως μπορώ να «μπω στη θέση του άλλου» και να καταλάβω τα συναισθήματά του.
- (23) Συχνά, σταματώ αυτό που κάνω και συγκεντρώνομαι σε αυτό που νιώθω.
- (28) Δυσκολεύομαι να δεθώ πολύ ακόμη και με όσους βρίσκονται πολύ κοντά μου.

Τα άτομα με υψηλή βαθμολογία σε αυτόν τον παράγοντα πιστεύουν ότι έχουν ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων, που σχετίζονται με τις δεξιότητες. Μπορούν να συνειδητοποιήσουν, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να χρησιμοποιούν αυτές τις ικανότητες, για να αναπτύξουν και να διατηρήσουν στενές σχέσεις με άλλα σημαντικά άτομα. Τα άτομα με χαμηλές βαθμολογίες σε αυτόν τον παράγοντα είναι δύσκολο να αναγνωρίσουν την εσωτερική συναισθηματική τους κατάσταση και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους σε άλλους.

(δ) *Κοινωνικότητα (Sociability)*: Η συνολική βαθμολογία της υποκλίμακας, η οποία αξιολογεί τα επίπεδα κοινωνικότητας, υπολογίζεται από τις βαθμολογίες που αποδίδονται στις εξής 6 ερωτήσεις:

- (6) Μπορώ να χειριστώ αποτελεσματικά τους άλλους ανθρώπους.
- (10) Συχνά δυσκολεύομαι να υπερασπισθώ τα δικαιώματά μου.
- (11) Συνήθως μπορώ να επηρεάσω τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων.
- (21) Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως καλό διαπραγματευτή.
- (25) Έχω την τάση να υποχωρώ ακόμη και όταν γνωρίζω πως έχω δίκιο.
- (26) Πιστεύω πως δεν έχω καθόλου επιρροή στα συναισθήματα των άλλων.

Ο παράγοντας «κοινωνικότητα» διαφέρει από τον παράγοντα «συναισθηματικότητα», στο σημείο που δίνει έμφαση στις κοινωνικές σχέσεις και στην κοινωνική επιρροή. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο άτομο ως μέλος διαφόρων κοινωνικών περιβαλλόντων και όχι στις προσωπικές σχέσεις με την οικογένεια και τους στενούς φίλους. Τα άτομα με υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα κοινωνικότητας ανταποκρίνονται καλύτερα στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Πιστεύουν επίσης ότι έχουν καλές δεξιότητες ακούσματος και μπορούν να επικοινωνούν με σαφήνεια και αυτοπεποίθηση με ανθρώπους από πολύ διαφορετικά κοινωνικά υπόβαθρα. Εκείνοι με τις χαμηλές βαθμολογίες πιστεύουν ότι δεν είναι σε θέση να επηρεάσουν τα συναισθήματα των άλλων και είναι λιγότερο πιθανό να είναι καλοί διαπραγματευτές. Δεν είναι σίγουροι αναφορικά με τι επιθυμούν να κάνουν ή εάν προτιμούν να ενταχθούν μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο και ως εκ τούτου φαίνονται ντροπαλοί και επιφυλακτικοί.

Αυτή τη στιγμή, το ερωτηματολόγιο έχει ήδη μεταφραστεί σε 15 γλώσσες και έχει χρησιμοποιηθεί επιτυχώς για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε πλήθος μελετών (Austin, Farrelly, Black & Moore, 2007; Chamorro-Premuzic et al., 2007; Mikolajczak, Luminet & Menil, 2006; Mikolajczak & Luminet, 2008; Mikolajczak, Menil & Luminet, 2007; Petrides & Furnham, 2006; Sevdalis et al., 2007; Singh & Woods, 2008; Smith, Heaven & Ciarrochi, 2008). Οι ψυχομετρικές ιδιότητες του TEIQue διερευνήθηκαν σε μελέτη με γαλλόφωνο πληθυσμό, όπου αναφέρθηκε ότι τα συνολικά αποτελέσματα από το TEIQue ήταν κανονικά κατανεμημένα και εμφάνισαν γενικά καλή αξιοπιστία, της τάξεως του 0,85 (Petrides et al., 2003). Σύμφωνα με τους Petrides και Furnham (2006), ο συντελεστής εσωτερικής συνοχής Cronbach's α για τη συνολική κλίμακα ήταν αρκετά ικανοποιητικός, και πιο συγκεκριμένα πάνω από .80 χωρίς να έχει πέσει κάτω από .70 σε καμία από τις έρευνες. Πρόσφατα, έγινε η προσαρμογή στα ελληνικά (Petrides et al., 2007) και των δύο εκδόσεων του ερωτηματολογίου TEIQue V. 1.00 και V. 1.50, και της εκτεταμένης και της σύντομης έκδοσής του.

3.2.2. Ερωτηματολόγιο αυτο-αποτελεσματικότητας

Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μετρήθηκε με το ερωτηματολόγιο Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES). Αποτελείται από ερωτήματα με εννοιολογικό επίκεντρο τη διδασκαλία τα οποία βασίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό στο εργαλείο του Bandura και απαντώνται σε μία 9-βαθμη κλίμακα τύπου Likert (σημεία αναφοράς: 1-τίποτα/nothing, 3-πολύ λίγο/very little, 5-κάποια επίδραση/some influence, 7-αρκετά/quite a bit, 9-πολύ/a great deal). Η κλίμακα υποδιαιρείται σε 3 υπό-κλίμακες:

(α)αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές (8 προτάσεις, π.χ., πόσο καλά μπορείς να εφαρμόσεις εναλλακτικές στρατηγικές στην τάξη σου),

(β)αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης (8 προτάσεις, π.χ., πόσο καλά μπορείς να ελέγξεις την ανάρμοστη συμπεριφορά στην τάξη) και

(γ)αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών (8 προτάσεις, π.χ., πόσο καλά μπορείς να βοηθήσεις τους μαθητές σου να σκέφτονται κριτικά).

Όλα ερωτήματα ξεκινούν ως εξής: “Πόσο καλά μπορείς να...” (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Το TSES υπάρχει σε εκτεταμένη αλλά και σύντομη έκδοση. Η σύντομη έκδοση αποτελείται από 12 θέματα, τα οποία διαιρούνται σε 3 παράγοντες των 4 θεμάτων ενώ η εκτεταμένη αποτελείται από 24 ερωτήσεις οι οποίες διαιρούνται σε 3 παράγοντες των 8 ερωτήσεων. Στην παρούσα έρευνα για τη μέτρηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών θα χρησιμοποιηθεί η εκτεταμένη έκδοση του TSES (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει ήδη χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες, με σκοπό τη μελέτη της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Hipp & Bredeson, 1995; Lee, Dedrick, & Smith, 1991). Η παραγοντική δομή, η εγκυρότητα και αξιοπιστία της συγκεκριμένης κλίμακας σε εκπαιδευτικούς έχει ελεγχθεί και σε ελληνικό δείγμα (Tsigilis et al., 2007; Tsigilis et al., 2010).

3.2.3. Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης

Προκειμένου να διερευνηθεί το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών έγινε χρήση της κλίμακας (Maslach Burnout Inventory-Educators Survey, M.B.I.-E.S), των Maslach et al. (1996). Πρόκειται για την πιο πρόσφατη έκδοση της κλίμακας από τη Maslach και τους συνεργάτες της προσαρμοσμένη στους εκπαιδευτικούς, δεδομένου του ενδιαφέροντος στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι μορφές του εργαλείου αντανakλούν την εστίαση σε επαγγέλματα στα οποία οι εργαζόμενοι αλληλοεπιδρούν με άλλα άτομα όπως πελάτες, ασθενείς, μαθητές, στους επαγγελματίες παροχής υπηρεσιών εν γένει. Η κλίμακα αποτελείται από 22 δηλώσεις αυτοαξιολόγησης, οι οποίες κατανέμονται σε τρεις υποκλίμακες:

(α)συναισθηματική εξάντληση αναφέρεται στο αίσθημα της εξάντλησης όπως και την αδικαιολόγητη κούραση που αισθάνεται ο εκπαιδευτικός (9 δηλώσεις, π.χ., νιώθω συναισθηματικά εξαντλημένος/η από την δουλειά μου),

(β) *αποπροσωποποίηση* αναφέρεται στην αρνητική και συχνά κυνική στάση απέναντι στους μαθητές (5 δηλώσεις, π.χ., ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με σκληραίνει συναισθηματικά) και

(γ) *προσωπική επίτευξη* που αφορά τα συναισθήματα ικανότητας και επίτευξης σε σχέση με την εργασία (8 δηλώσεις, π.χ., έχω πετύχει πολλά αξιοσημείωτα πράγματα στη δουλειά αυτή).

Για κάθε δήλωση οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σημειώσουν σε κλίμακα επτά βαθμίδων (από «ποτέ» έως «κάθε μέρα»), τη συχνότητα με την οποία έχουν νιώσει για το επάγγελμά τους τα συναισθήματα που περιγράφει η κάθε δήλωση. Η βαθμολογία υπολογίζεται χωριστά για κάθε διάσταση και όχι συνολικά. Παράλληλα η βαθμολογία της κάθε υποκλίμακας προκύπτει από την απλή πρόσθεση των βαθμών των επιμέρους απαντήσεων που ανήκουν σε αυτή. Ακόμα υψηλή βαθμολογία στις υποκλίμακες της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης σημαίνουν αντίστοιχα υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ η κλίμακα της προσωπικής επίτευξης αξιολογείται αντίστροφα, δηλαδή, η υψηλή βαθμολογία στην υποκλίμακα αυτή, αντιστοιχεί σε χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach & Jackson, 1981).

Το M.B.I. έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες και είναι το κοινό εργαλείο που χρησιμοποιείται στη διεθνή έρευνα για την επαγγελματική εξουθένωση. (Maslach, 2003). Στις περισσότερες χώρες, το M.B.I. απλώς έχει μεταφραστεί και οι ψυχομετρικές ιδιότητες της θεωρούνται δεδομένες. Ωστόσο, κάποιες εκδόσεις έχουν μελετηθεί εκτενώς ψυχομετρικά. Σε γενικές γραμμές, οι ξενόγλωσσες εκδόσεις της MBI έχουν παρόμοια εσωτερική συνοχή και παραγοντική δομή με την πρωτότυπη αμερικανική εκδοχή (Evans & Fischer, 1993) γεγονός που επιτρέπει την αντιπαραβολή και σύγκριση των ερευνητικών ευρημάτων σε διεθνές επίπεδο. Η συγκεκριμένη κλίμακα είναι κατάλληλη για την αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και έχει ελεγχθεί η παραγοντική δομή και η εγκυρότητά της και σε ελληνικό δείγμα από παλαιότερους ερευνητές (Kantas & Vassilaki 1997; Kokkinos, 2006; Koustelios, 2001; Platsidou, 2010).

Η τελευταία σελίδα του ερωτηματολογίου περιελάμβανε τις ερωτήσεις για τη συλλογή των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος, όπως το φύλο, η ηλικία,

η ειδικότητα, τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, η σχέση εργασίας (τρεις επιλογές, (1) μόνιμος, (2) αναπληρωτής και (3) ωρομίσθιος), οι πρόσθετες σπουδές (τέσσερις επιλογές, (1) δεύτερο πτυχίο, (2) διδασκαλείο, (3) μεταπτυχιακό και (4) διδακτορικό), ο Νομός σχολείου που εργάζεται, η βαθμίδα εκπαίδευσης (δύο επιλογές, (1) Α/θμια και (2) Β/θμια), ο τύπος σχολείου (τέσσερις επιλογές, (1) νηπιαγωγείο, (2) δημοτικό, (3) γυμνάσιο και (4) λύκειο), η δυναμικότητα του σχολείου, η οικογενειακή κατάσταση (τέσσερις επιλογές, (1) ελεύθερος-η, (2) παντρεμένος-η, (3) διαζευγμένος-η και (4) χήρος-α) και η συστηματική σωματική άσκηση.

3.3. Διαδικασία Μέτρησης

Η συλλογή του ερευνητικού υλικού πραγματοποιήθηκε σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλης της επικράτειας. Η έρευνα ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2014 και ολοκληρώθηκε τον Μάιο του 2015, δηλαδή το ίδιο σχολικό έτος. Μετά τη λήψη σχετικής άδειας από τους αρμόδιους φορείς για τη διεξαγωγή της, η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε με δύο τρόπους: (α) προσωπικά, μέσω έντυπων ερωτηματολογίων και (β) μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με την αποστολή των ερωτηματολογίων σε ηλεκτρονική μορφή.

Τα έντυπα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν από τον ίδιο τον ερευνητή στους εκπαιδευτικούς του Νομού Ζακύνθου, αφού προηγουμένως είχε ζητηθεί η άδεια εισόδου στα σχολεία από τους διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ζακύνθου καθώς και τους διευθυντές των σχολείων. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική. Πριν τη συμπλήρωση πραγματοποιήθηκε ενημέρωση για το περιεχόμενο και τους στόχους της έρευνας, ενώ έγινε σαφές ότι τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν καθαρά για ερευνητικούς/ ακαδημαϊκούς σκοπούς και ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία.

Στους ερωτηθέντες τονίστηκε ιδιαίτερα ότι τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονται ανώνυμα, ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις και ότι τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά επιστημονικούς σκοπούς, ενώ τους ζητήθηκε να απαντήσουν με απόλυτη ειλικρίνεια και στο κατάλληλο περιβάλλον. Με τους συμμετέχοντες δεν έγινε καμία συζήτηση σχετικά με τη θεματολογία της έρευνας

πριν τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, πέρα από τις οδηγίες, όπου χρειάστηκε, για την πλήρη κατανόηση των ερωτήσεων και την αποφυγή λαθών. Η διανομή και συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε κατά την διάρκεια των διαλλειμάτων όσο και μετά το πέρας της εργασίας τους, έτσι ώστε να μη διαταράσσεται η εύρυθμη λειτουργία των σχολείων. Ο συνολικός χρόνος που απαιτήθηκε για τη συμπλήρωσή τους, σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό, την πιλοτική έρευνα αλλά και τα λεγόμενα των ίδιων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην κυρίως έρευνα, υπολογίστηκε περίπου στα 25 λεπτά.

Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ηλεκτρονικά χρησιμοποιήθηκε η διαδικτυακή εφαρμογή της Google, το Google Docs. Η διανομή των ερωτηματολογίων σε όλη την επικράτεια πραγματοποιήθηκε κυρίως από τη διαδικτυακή πλατφόρμα moodle “Δικτυακός τόπος online σεμιναρίων εκπαιδευτικών σχετικά με τις ΤΠΕ” αλλά και μέσω αρκετών Διευθύνσεων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για τη συμπλήρωση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, αποστάλθηκε ο μοναδικός ηλεκτρονικός σύνδεσμος του ερωτηματολογίου, ο οποίος ήταν απαραίτητος για την πρόσβαση στο ερωτηματολόγιο, μαζί με ενημερωτικό σημείωμα. Στο ενημερωτικό σημείωμα αναφερόταν ο σκοπός της έρευνας, οι οδηγίες και ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Παρόλα τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η διαδικτυακή έρευνα (εξοικονόμηση πόρων, αποτελεσματικότητα, εξασφάλιση ανωνυμίας), παρουσιάζει και κάποια μειονεκτήματα όπως πιθανά σφάλματα κάλυψης του πληθυσμού, δυσκολία στον καθορισμό του δείγματος και στην αντιπροσωπευτικότητα αυτού.

Συνολικά διακινήθηκαν 250 έντυπα ερωτηματολόγια και τελικά επιστράφηκαν 183, ποσοστό 73.20 %. Επίσης συγκεντρώθηκαν 264 ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια. Από τα 447 ερωτηματολόγια τα (έντυπα και ηλεκτρονικά) 17 δεν συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα εξαιτίας ελλείψεων στη συμπλήρωση των πεδίων και το τελικό δείγμα αποτελούν 430 εκπαιδευτικοί.

3.4. Σχεδιασμός της έρευνας

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων διενεργήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου S.P.S.S. 18.0. Διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας .05 θεωρήθηκαν στατιστικά σημαντικές. Πρωταρχική εργασία για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων ήταν ο έλεγχος της δομικής εγκυρότητας των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν. Αυτό έγινε με τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση (exploratory factor analysis) ενώ η εσωτερική συνοχή των παραγόντων που εμφανίστηκαν αξιολογήθηκε με το συντελεστή α του Cronbach. Όσον αφορά τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση η εξαγωγή των παραγόντων έγινε με την ανάλυση κυρίων συνιστωσών (principal components). Πραγματοποιήθηκε η τεχνική της ορθογώνιας περιστροφής (rotation) της μέγιστης διακύμανσης (varimax) για να υπάρξει μεγιστοποίηση των φορτίων. Η απόφαση για τον αριθμό των παραγόντων που τελικά θα διατηρούνταν για να ερμηνεύσουν το σύνολο των μεταβλητών στηρίχθηκε στην ικανοποίηση δύο από τα παρακάτω κριτήρια: (α) οι ιδιοτιμές να είναι μεγαλύτερες της μονάδας, (β) οπτική εξέταση του γραφήματος scree plot και (γ) το standard error scree test (Zoski & Jurs, 1996). Δύο δοκιμασίες χρησιμοποιήθηκαν: το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett και ο δείκτης καταλληλότητας του δείγματος Kaiser- Meyer-Olkin (KMO). Στατιστικά σημαντικές τιμές του Bartlett τεστ της σφαιρικότητας είναι επιθυμητές και τιμές μεγαλύτερες του .80 για το δείκτη KMO θεωρούνται αρκετά ικανοποιητικές (Norusis, 1994). Ερωτήσεις με φόρτιση μεγαλύτερη από .40 θεωρήθηκε ότι φορτίζουν σε έναν συγκεκριμένο παράγοντα (Duda, Olson & Templin, 1991; Roberts, Treasure & Balague, 1998; Treasure & Roberts, 1994).

Για τον έλεγχο της ύπαρξης σχέσης ανάμεσα στις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, στις διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας και την επαγγελματική εξουθένωση έγινε χρήση της ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης και του συντελεστή συσχέτισης του Pearson. Η ανάλυση της πολλαπλής παλινδρόμησης περιλάμβανε τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο χρησιμοποιήθηκαν τρεις αναλύσεις για να εξεταστεί η δυνατότητα πρόβλεψης των διαστάσεων της συναισθηματικής εξουθένωσης (εξαρτημένες μεταβλητές) από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (ανεξάρτητες μεταβλητές). Στο δεύτερο στάδιο χρησιμοποιήθηκαν τρεις αναλύσεις για να εξεταστεί η δυνατότητα πρόβλεψης των διαστάσεων της

συναισθηματικής εξουθένωσης (εξαρτημένες μεταβλητές) από τις διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας (ανεξάρτητες μεταβλητές). Τέλος, στο τρίτο στάδιο χρησιμοποιήθηκαν τρεις αναλύσεις για να εξεταστεί η δυνατότητα πρόβλεψης των διαστάσεων της αυτο-αποτελεσματικότητας (εξαρτημένες μεταβλητές) από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (ανεξάρτητες μεταβλητές).

Ακόμη, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις t-test για ανεξάρτητα δείγματα για τη μελέτη της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ της βαθμίδας εκπαίδευσης, της σωματικής άσκησης, των σπουδών και της σχέσης εργασίας (ανεξάρτητες μεταβλητές), στην συναισθηματική νοημοσύνη, στην αυτο-αποτελεσματικότητα και στην επαγγελματική εξουθένωση (εξαρτημένες μεταβλητές). Αναλύσεις διακύμανσης για ανεξάρτητες μετρήσεις ως προς ένα παράγοντα (One-way ANOVA) για την επίδραση της διδακτικής εμπειρίας (ανεξάρτητη μεταβλητή) στην συναισθηματική νοημοσύνη, στην αυτο-αποτελεσματικότητα και στην επαγγελματική εξουθένωση (εξαρτημένες μεταβλητές). Ταυτόχρονα, εφαρμόστηκαν αναλύσεις διακύμανσης για ανεξάρτητες μετρήσεις ως προς δύο παράγοντες (Two-way ANOVA) για την επίδραση του φύλου και της ηλικίας (ανεξάρτητες μεταβλητές) στην συναισθηματική νοημοσύνη, στην αυτο-αποτελεσματικότητα και στην επαγγελματική εξουθένωση (εξαρτημένες μεταβλητές). Τέλος, για να εξεταστούν διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική εξουθένωση (εξαρτημένες μεταβλητές) ως προς τη δυναμικότητα του σχολείου και τον τύπο σχολείου (ανεξάρτητες μεταβλητές) εκτελέστηκε (3X4) πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (Two-way MANOVA).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1. Διερεύνηση δομικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας

4.1.1. Ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης

Για την διερεύνηση της εγκυρότητας (construct validity) στο ερωτηματολόγιο της συναισθηματικής νοημοσύνης, εφαρμόστηκε το μοντέλο της παραγοντικής ανάλυσης με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών (principal components). Πραγματοποιήθηκε η τεχνική της ορθογώνιας περιστροφής (rotation) της μέγιστης διακύμανσης (varimax) για να υπάρξει μεγιστοποίηση των φορτίων. Ο έλεγχος καταλληλότητας της παραγοντικής ανάλυσης ως αποδεκτής στατιστικής μεθόδου διεξήχθη με το τεστ Keiser-Meyer-Olkin (δείκτης σύγκρισης των παρατηρούμενων συντελεστών συσχέτισης προς τους συντελεστές μερικής συσχέτισης). Επειδή το KMO στατιστικά ήταν αρκετά υψηλό (.859) απέδειξε ότι οι συσχετίσεις ανάμεσα στα δεδομένα μας είναι αρκετά υψηλές. Επίσης, ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's test of sphericity) απέρριψε τη μηδενική υπόθεση ($p\text{value}=.000<.001$) πως ο πίνακας συσχέτισης είναι ο μοναδιαίος. Συνεπώς τα δεδομένα μας συσχετίζονταν, γεγονός που επέτρεψε την χρήση τους στην συγκεκριμένη παραγοντική ανάλυση (Πίνακας 1).

Από την παραγοντική ανάλυση τα αποτελέσματα αποκάλυψαν επτά παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας, οι οποίοι ερμήνευαν το 56.35% της συνολικής διακύμανσης. Εξέταση του γραφήματος scree plot έδειξε ότι πρέπει να διατηρηθούν τέσσερις παράγοντες. Με βάση το scree plot, τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών και το θεωρητικό πλαίσιο της συναισθηματικής νοημοσύνης αποφασίστηκε να διατηρηθεί η λύση των τεσσάρων παραγόντων. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν παραγοντικές αναλύσεις κατά τις οποίες αφαιρέθηκαν πέντε ερωτήσεις (3,14,18,23,29). Κριτήρια για την αφαίρεση των ερωτήσεων ήταν: α) φορτίσεις κάτω από .40, β) χαμηλή κοινή παραγοντική διακύμανση και γ) μείωση της εσωτερικής συνοχής του παράγοντα

στο οποίο φόρτιζε η μεταβλητή. Η τελική παραγοντική λύση φανερώνει ότι οι τέσσερις παράγοντες εξηγούσαν το 47.76% της συνολικής διακύμανσης (Πίνακας 5).

Στο πρώτο παράγοντα που εξηγούσε το 25.36% της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (.479-.698) επτά ερωτήσεις (16,28,13,8,1,2,17). Τα άτομα με υψηλή βαθμολογία σε αυτόν τον παράγοντα πιστεύουν ότι έχουν ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων, που σχετίζονται με τις δεξιότητες. Μπορούν να συνειδητοποιήσουν, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να χρησιμοποιούν αυτές τις ικανότητες, για να αναπτύξουν και να διατηρήσουν στενές σχέσεις με άλλα σημαντικά άτομα. Ο παράγοντας αυτός ονομάζεται «Συναισθηματικότητα (Emotionality)».

Στο δεύτερο παράγοντα που εξηγούσε το 8.39% της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (.474-.750) έξι ερωτήσεις (11,6,26,21,10,25). Ο παράγοντας αυτός δίνει έμφαση στις κοινωνικές σχέσεις και στην κοινωνική επιρροή. Τα άτομα με υψηλή βαθμολογία σε αυτόν τον παράγοντα ανταποκρίνονται καλύτερα στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Πιστεύουν επίσης ότι έχουν καλές δεξιότητες ακούσματος και μπορούν να επικοινωνούν με σαφήνεια και αυτοπεποίθηση με ανθρώπους από πολύ διαφορετικά κοινωνικά υπόβαθρα. Ο παράγοντας αυτός ονομάζεται «Κοινωνικότητα (Sociability)».

Στο τρίτο παράγοντα που εξηγούσε το 7.27% της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (.506-.756) έξι ερωτήσεις (20,27,24,12,5,9). Υψηλές βαθμολογίες για τον εν λόγω παράγοντα αντανakλούν μια γενικευμένη αίσθηση της ευημερίας, που εκτείνεται από τα επιτεύγματα του παρελθόντος έως τις μελλοντικές προσδοκίες. Συνολικά, τα άτομα με υψηλή βαθμολογία νιώθουν ευτυχισμένα και ολοκληρωμένα. Ο παράγοντας αυτός ονομάζεται «Ευημερία (Well-being)».

Τέλος στο τέταρτο παράγοντα που εξηγούσε το 6.75% της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (.484-.696) έξι ερωτήσεις (4,19,15,22,7,30). Τα άτομα με υψηλή βαθμολογία έχουν υγιή βαθμό ελέγχου του θυμού τους και των επιθυμιών τους. Εκτός από τη ρύθμιση των παρορμήσεων τους είναι καλά, καθώς επίσης και στη ρύθμιση των εξωτερικών πιέσεων και του άγχους. Ο παράγοντας αυτός ονομάζεται «Αυτοέλεγχος (Self-control)».

	F1	F2	F3	F4
Συχνά δυσκολεύομαι να δείχνω στοργή στους κοντινούς μου ανθρώπους.	.698			
Δυσκολεύομαι να δεθώ πολύ ακόμη και με όσους βρίσκονται πολύ κοντά μου.	.665			
Οι κοντινοί μου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρομαι σωστά.	.626			
Γενικά δυσκολεύομαι να κατανοήσω τι ακριβώς νιώθω.	.615			
Δε δυσκολεύομαι καθόλου να εκφράσω τα συναισθήματά μου με λόγια.	.563			
Συχνά το βρίσκω δύσκολο να δω τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων.	.530			
Συνήθως μπορώ να «μπω στη θέση του άλλου» και να καταλάβω τα συναισθήματά του	.479			
Συνήθως μπορώ να επηρεάσω τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων.		.750		
Μπορώ να χειριστώ αποτελεσματικά τους άλλους ανθρώπους.		.713		
Πιστεύω πως δεν έχω καθόλου επιρροή στα συναισθήματα των άλλων.		.646		
Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως καλό διαπραγματευτή.		.631		
Συχνά δυσκολεύομαι να υπερασπισθώ τα δικαιώματά μου.		.551		
Έχω την τάση να υποχωρώ ακόμη και όταν γνωρίζω πως έχω δίκιο.		.474		
Σε γενικές γραμμές, είμαι ευχαριστημένος από τη ζωή μου.			.756	
Πιστεύω ότι γενικά τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή μου.			.734	
Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου.			.668	
Γενικά είμαι απαισιόδοξος άνθρωπος.			.653	

Γενικά δε βρίσκω τη ζωή διασκεδαστική.					.560
Πιστεύω πως έχω πολλά χαρίσματα.					.506
Συνήθως μου είναι δύσκολο να ελέγξω τα συναισθήματά μου.					.696
Συνήθως μπορώ να βρω τρόπους να ελέγξω τα συναισθήματά μου όταν το θέλω.					.686
Γενικά, είμαι ικανός να αντιμετωπίσω το άγχος.					.570
Συχνά ανακατεύομαι σε καταστάσεις και αργότερα το μετανιώνω.					.566
Έχω την τάση να αλλάζω γνώμη συχνά.					.559
Οι άλλοι με θαυμάζουν γιατί είμαι «άνετος».					.484
Ιδιοτιμές	6.34	2.09	1.81	1.68	
% διακύμανσης	25.35	8.38	7.26	6.75	

Πίνακας 5: Οι φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου της συναισθηματικής νοημοσύνης για κάθε παράγοντα στην διερευνητική παραγοντική ανάλυση

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων καθώς και του ίδιου του εργαλείου (Ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης) διενεργήθηκε έλεγχος με το Cronbach's alpha. Ο δείκτης αυτός λαμβάνει τιμές από «0-1». Το 0 ερμηνεύεται ως έλλειψη αξιοπιστίας, το 1 ως ισχυρά αξιόπιστη κλίμακα. Ο Cronbach's alpha για τιμές μεγαλύτερες του .70 υποδεικνύει ότι υπάρχει αξιοπιστία και καθώς η τιμή του Cronbach's alpha μεγαλώνει τόσο πιο αξιόπιστο είναι τόσο το εργαλείο όσο και τα αποτελέσματα. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's α ήταν αρκετά υψηλός σε όλες τις περιπτώσεις. Συγκεκριμένα, για όλη την κλίμακα-ερωτηματολόγιο ο συντελεστής α ήταν .87. Συνεχίζοντας, όσον αφορά στην κάθε διάσταση ξεχωριστά ο συντελεστής α κυμαινόταν από .70 έως .79 (Πίνακας 6). Οι τιμές του συντελεστή αξιοπιστίας α , εάν διαγράψουμε κάποια ερώτηση (if item deleted), έδειξαν ότι καμία από τις ερωτήσεις δεν χρειαζόταν να απομακρυνθεί από την κλίμακα, εφόσον απομακρύνοντας κάποια ερώτηση δεν υπήρχε ιδιαίτερη μεταβολή στις τιμές του α . Επίσης στο Πίνακα 7 αναφέρεται η συσχέτιση των μεταβλητών της συναισθηματικής νοημοσύνης.

	M.O	T.A	Cronbach's alpha
Συναισθηματικότητα (Emotionality)	5.37	.95	.766
Κοινωνικότητα (Sociability)	4.62	.99	.758
Ευημερία (Well-being)	5.44	.98	.786
Αυτοέλεγχος (Self-control)	4.66	1.04	.705
Συνολικά η Συναισθηματική Νοημοσύνη	5.06	.68	.872

Πίνακας 6: Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και Cronbach's alpha σε κάθε διάσταση και σε όλο το ερωτηματολόγιο της συναισθηματικής νοημοσύνης

	Κοινωνικότητα	Ευημερία	Αυτοέλεγχος
Συναισθηματικότητα	.356**	.443**	.389**
Κοινωνικότητα		.479**	.361**
Ευημερία			.393**

**p<.001

Πίνακας 7: Συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της συναισθηματικής νοημοσύνης

4.1.2. Ερωτηματολόγιο αυτο-αποτελεσματικότητας

Διερευνητική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου της αυτο-αποτελεσματικότητας με πλάγια περιστροφή των αξόνων αποκάλυψε τρεις παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας, οι οποίοι ερμήνευαν το 61.99% της συνολικής διακύμανσης (KMO =.952, Bartlett's test of sphericity = 5708.5, $p < .001$). Εξέταση του γραφήματος scree plot επιβεβαίωσε τη διατήρηση λύση των τριών παραγόντων. Εξέταση των φορτίσεων των ερωτήσεων στους παράγοντες έδειξε ότι όλες οι ερωτήσεις είχαν φόρτιση πάνω του .40 (Πίνακας 8).

Σε ποιο βαθμό μπορείς ...	F1	F2	F3
...να εμποδίζεις τους «προβληματικούς» μαθητές να διαλύουν ένα ολόκληρο μάθημα;	.813		
...να κάνεις τους μαθητές να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης;	.810		
... να αντιμετωπίζεις απείθαρχους μαθητές;	.806		
...να ελέγχεις συμπεριφορές που διασπών τη συνοχή της τάξης;	.792		
...να ηρεμείς έναν μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία;	.758		
...να τηρείς τους κανόνες λειτουργίας της τάξης που εσύ έθεσες, προκειμένου να διεξάγεται ομαλά το μάθημα;	.717		
...να κάνεις ξεκάθαρες τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά των μαθητών;	.656		
...να καθιερώσεις ένα σύστημα διοίκησης της τάξης;	.603		
...να ανταποκρίνεσαι σε απαιτητικές ερωτήσεις που θέτουν οι μαθητές σου;		.737	
...να εκτιμήσεις το βαθμό κατανόησης από τους μαθητές αυτών που έχεις διδάξει;		.711	
...να δίνεις τις κατάλληλες προκλήσεις σε πολύ ικανούς μαθητές;		.707	
...να θέτεις εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος;		.702	
...να δίνεις εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα, όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που δίδαξες;		.679	
...να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σου;		.643	
...να χρησιμοποιείς διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σου;		.641	
...να προσαρμόζεις τα μαθήματά σου στο επίπεδο του κάθε μαθητή;		.549	
...να εμπλέκεις τους πιο αδιάφορους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία;			.785

...να βοηθάς τις οικογένειες, ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;				.749
...να κάνεις τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;				.630
...να ενθαρρύνεις τη δημιουργικότητα των μαθητών σου;				.625
...να βελτιώσεις την ικανότητα κατανόησης ενός ιδιαίτερα «αδύνατου» μαθητή;				.614
...να βοηθάς τους μαθητές σου να σκέφτονται κριτικά;				.610
...να παρακινείς τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον;				.588
...να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμούν την αξία της μάθησης;				.562
Ιδιοτιμές	11.36	2.17	1.34	
% διακύμανσης	47.34	9.05	5.59	

Πίνακας 8: Οι φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου της αυτο-αποτελεσματικότητας για κάθε παράγοντα στην διερευνητική παραγοντική ανάλυση

Στο πρώτο παράγοντα που εξηγούσε το 47.34% της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (.603-.813) οκτώ ερωτήσεις. Ο παράγοντας αυτός αναφέρετε στην αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης. Στο δεύτερο παράγοντα που εξηγούσε το 9.05% της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (.549-.737) οκτώ ερωτήσεις. Ο παράγοντας αυτός αναφέρετε στην αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές. Τέλος στο τρίτο παράγοντα που εξηγούσε το 5.59% της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (.562-.785) οκτώ ερωτήσεις. Ο παράγοντας αυτός αναφέρετε στην αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών.

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων καθώς και του ίδιου του εργαλείου (Ερωτηματολόγιο αυτο-αποτελεσματικότητας) διενεργήθηκε έλεγχος με το Cronbach's alpha. Συγκεκριμένα, για όλη την κλίμακα-ερωτηματολόγιο ο συντελεστής α ήταν .95. Συνεχίζοντας, όσον αφορά στην κάθε διάσταση ξεχωριστά ο συντελεστής α κυμαινόταν από .89 έως .93 (Πίνακας 9). Επειδή η διαγραφή κάποιων από τις μεταβλητές δεν έχει να προσφέρει ουσιαστικά στην αξιοπιστία τους, δεν απαιτείται καμία αλλαγή στο ερωτηματολόγιο συνολικά και στις διαστάσεις του. Επιπλέον στο Πίνακα 10 αναφέρεται η συσχέτιση των μεταβλητών της αυτο-αποτελεσματικότητας.

	M.O	T.A	Cronbach's alpha
αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης	7.01	1.16	.929
αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές	7.15	1.01	.891
αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών	6.86	1.07	.898
Συνολικά η αυτο-αποτελεσματικότητα	7.01	.95	.950

Πίνακας 9: Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και Cronbach's alpha σε κάθε διάσταση και σε όλο το ερωτηματολόγιο της αυτο-αποτελεσματικότητας

	αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές	αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών
αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης	.603**	.676**
αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές		.734**

**p<.001

Πίνακας 10: Συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της αυτο-αποτελεσματικότητας

4.1.3. Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης

Αρχική διερευνητική παραγοντική ανάλυση των 22 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξουθένωσης φανέρωσε 4 παράγοντες με ιδιοτιμές μεγαλύτερες της μονάδας. Εξέταση του γραφήματος scree plot έδειξε ότι πρέπει να διατηρηθούν τρεις παράγοντες. Με βάση το scree plot, τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών και το θεωρητικό πλαίσιο της επαγγελματικής εξουθένωσης αποφασίστηκε να διατηρηθεί η λύση των τριών παραγόντων. Νέα παραγοντική ανάλυση με πλάγια περιστροφή των αξόνων έδειξε ότι οι 3 παράγοντες ερμηνεύουν το 50.97% της συνολικής διακύμανσης (KMO =.890, Bartlett 's test of sphericity = 3275.97, p < .001).

Εξέταση των φορτίσεων των ερωτήσεων στους παράγοντες έδειξε ότι όλες οι ερωτήσεις είχαν φόρτιση πάνω του .40 (Πίνακας 11). Στο πρώτο παράγοντα που εξηγούσε το 31.93% της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (.471-.837) εννέα ερωτήσεις. Ο παράγοντας αυτός αναφέρετε στο αίσθημα της εξάντλησης όπως και την αδικαιολόγητη κούραση που αισθάνεται ο εκπαιδευτικός και ονομάζεται «συναισθηματική εξάντληση». Στο δεύτερο παράγοντα που εξηγούσε το 11.03% της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (.484-.758) οκτώ ερωτήσεις. Ο παράγοντας αυτός αφορά τα συναισθήματα ικανότητας και επίτευξης σε σχέση με την εργασία και ονομάζεται «προσωπική επίτευξη». Τέλος στο τρίτο παράγοντα που εξηγούσε το 8.01% της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (.513-.758) πέντε ερωτήσεις. Ο παράγοντας αυτός αναφέρεται στην αρνητική και συχνά κυνική στάση απέναντι στους μαθητές και ονομάζεται «αποπροσωποποίηση».

	F1	F2	F3
Νιώθω εξουθενωμένος από τη δουλειά μου.	.837		
Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία.	.815		
Νιώθω άδειος/α, σαν να μην έχει μείνει τίποτα μέσα μου, στο τέλος μιας σχολικής ημέρας.	.733		
Μου είναι πολύ κουραστικό να δουλεύω με μαθητές όλη την ημέρα.	.719		
Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω ακόμα μια μέρα στο σχολείο.	.675		
Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου.	.649		
Νιώθω ότι δεν αντέχω άλλο πια.....νιώθω πως ο κόμπος έφτασε στο χτένι.	.640		
Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση το να εργάζομαι στενά με μαθητές.	.580		
Πιστεύω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο.	.471		
Νιώθω ότι επηρεάζω θετικά τη ζωή των μαθητών μου μέσα από τη διδασκαλία μου.		.758	

Στο τέλος της ημέρας, έχω καλή διάθεση που δούλεψα στενά με τους μαθητές μου.	.730
Νιώθω ότι έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σ' αυτή τη δουλειά.	.705
Νιώθω γεμάτος/η δύναμη και ενεργητικότητα.	.643
Μπορώ να δημιουργώ μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου.	.599
Κανονίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου.	.580
Αντιμετωπίζω πολύ ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν από τη δουλειά μου.	.533
Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς νιώθουν οι μαθητές μου για όσα τους συμβαίνουν.	.484
Νιώθω λιγότερο ευαίσθητος/η προς τους ανθρώπους από τότε που άρχισα να διδάσκω.	.758
Με προβληματίζει ότι σιγά-σιγά αυτή η δουλειά με κάνει συναισθηματικά πιο σκληρό/ή.	.755
Στην ουσία, δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου.	.609
Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι απρόσωπα σε μερικούς από τους μαθητές μου, σαν να ήταν αντικείμενα.	.599
Νομίζω ότι οι μαθητές μου επιρρίπτουν σε μένα ευθύνες για μερικά από τα προβλήματά τους.	.513
Ιδιοτιμές	7.02 2.42 1.76
% διακύμανσης	31.93 11.03 8.01

Πίνακας 11: Οι φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής εξουθένωσης για κάθε παράγοντα στην διερευνητική παραγοντική ανάλυση

Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας της επαγγελματικής εξουθένωσης έδειξε ότι η κλίμακα έχει ικανοποιητικό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha=.88$. Συνεχίζοντας, όσον αφορά στην κάθε διάσταση ξεχωριστά ο συντελεστής α κυμαινόταν από .71 έως .87 (Πίνακας 12). Όλα τα θέματα συμβάλουν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας. Η

συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της επαγγελματικής εξουθένωσης αναφέρεται στον Πίνακα 13.

	M.O	T.A	Cronbach's alpha
Συναισθηματική εξάντληση	1.96	1.14	.874
Προσωπική επίτευξη	4.75	.77	.798
Αποπροσωποποίηση	.87	.95	.709
Συνολικά η Επαγγελματική Εξουθένωση	1.45	.75	.885

Πίνακας 12: Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και Cronbach's alpha σε κάθε διάσταση και σε όλο το ερωτηματολόγιο της επαγγελματικής εξουθένωσης

	Προσωπική επίτευξη	Αποπροσωποποίηση
Συναισθηματική εξάντληση	-.371**	.404**
Προσωπική επίτευξη		-.364**

**p<.001

Πίνακας 13: Συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της επαγγελματικής εξουθένωσης

4.2. Αναλύσεις

Μετά την ολοκλήρωση των ελέγχων αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων ακολούθησε ο έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων της μελέτης.

4.2.1. Η συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει/συσχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση

Για τον έλεγχο της ύπαρξης σχέσης ανάμεσα στις τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και την επαγγελματική εξουθένωση έγινε χρήση της ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης και του συντελεστή συσχέτισης του Pearson. Από

τον έλεγχο του συντελεστή συσχέτισης του Pearson (Πίνακας 14) βρέθηκε ότι σχεδόν όλες οι μεταβλητές συσχετίζονται και με τις τέσσερις μεταβλητές/διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.

		E	S	WB	SC
Συναισθηματική εξάντληση	Pearson	-.266	-.241	-.301	-.283
	Correlation				
	p.	.000	.000	.000	.000
	N	430	430	430	430
Προσωπική επίτευξη	Pearson	.337	.353	.447	.224
	Correlation				
	p.	.000	.000	.000	.000
	N	430	430	430	430
Αποπροσωποποίηση	Pearson	-.361	-.047	-.213	-.145
	Correlation				
	p.	.000	.333	.000	.003
	N	430	430	430	430

Πίνακας 14: Συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της επαγγελματικής εξουθένωσης με τις μεταβλητές/διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η μεταβλητή «Συναισθηματική εξάντληση» συσχετίζεται αρνητικά με όλες τις μεταβλητές/διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η μεταβλητή «Προσωπική επίτευξη» βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά και με τις τέσσερις μεταβλητές/διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Τέλος, η μεταβλητή «Αποπροσωποποίηση» βρέθηκε να έχει αρνητική συσχέτιση με τις μεταβλητές της συναισθηματικής νοημοσύνης «Συναισθηματικότητα» (E), «Ευημερία» (WB) και «Αυτοέλεγχος» (SC) ενώ δεν υπήρχε συσχέτιση με τη μεταβλητή «Κοινωνικότητα» (S).

Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστεί η δυνατότητα πρόβλεψης της συναισθηματικής εξάντλησης (εξαρτημένη μεταβλητή) από τις Συναισθηματικότητα, Ευημερία, Αυτοέλεγχος και Κοινωνικότητα (ανεξάρτητες

μεταβλητές). Το πολλαπλό R της ανάλυσης παλινδρόμησης ήταν .37 που είναι στατιστικά διαφορετικό από το μηδέν, $F(4,425)= 16.914$, $p<.001$ (Πίνακες 15, 16).

Model	R	R Square	Adjusted R Std. Error of			F	Sig.
			Square	the Estimate			
1	.371	.137	.129	1.06573	16.914	.000	

a. Μεταβλητές που συνεισφέρουν στο μοντέλο: (Σταθερά), E, WB, SC

b. Εξαρτημένη μεταβλητή: Συναισθηματική εξάντληση

Πίνακας 15: Μοντέλο Πρόβλεψης της Μεταβλητής «Συναισθηματική εξάντληση»

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Sig.	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta	t		Tolerance	VIF
1 (Constant)	4.834	.359		13.470	.000		
E	-.134	.063	-.112	-2.135	.033	.736	1.359
SC	-.165	.056	-.151	-2.939	.003	.764	1.309
WB	-.183	.064	-.158	-2.853	.005	.662	1.511
S	-.082	.061	-.071	-1.337	.182	.722	1.385

Πίνακας 16: Συντελεστές Μοντέλου Πρόβλεψης της Μεταβλητής «Συναισθηματική εξάντληση»

Συνολικά 13.7% της μεταβλητότητας της συναισθηματικής εξάντλησης εξηγήθηκε από τις Συναισθηματικότητα, $\beta = -.112$, ($t = -2.13$, $p = .03 < .05$), Ευημερία, $\beta = -.158$, ($t = -2.85$, $p = .005 < .01$) και Αυτοέλεγχος, $\beta = -.151$, ($t = -2.93$, $p = .003 < .01$). Και οι τρεις αυτές ανεξάρτητες μεταβλητές συνεισφέρανε σημαντικά στην πρόβλεψη της συναισθηματικής εξάντλησης ενώ η Κοινωνικότητα δεν ήταν σημαντική στη πρόβλεψη, $\beta = -.071$, ($t = -1.33$, $p = .182 > .05$). Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η σχέση της συναισθηματικής εξάντλησης με όλες τις μεταβλητές ήταν αρνητική.

Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστεί η δυνατότητα πρόβλεψης της προσωπικής επίτευξης (εξαρτημένη μεταβλητή) από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (ανεξάρτητες μεταβλητές). Το πολλαπλό R της ανάλυσης παλινδρόμησης ήταν .49 που είναι στατιστικά διαφορετικό από το μηδέν, $F(4,425) = 33.835$, $p < .001$ (Πίνακες 17, 18).

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	F	Sig.
1	.491	.242	.234	.68171	33.835	.000

a. Μεταβλητές που συνεισφέρουν στο μοντέλο: (Σταθερά), E, WB, S

b. Εξαρτημένη μεταβλητή: Προσωπική επίτευξη

Πίνακας 17: Μοντέλο Πρόβλεψης της Μεταβλητής «Προσωπική επίτευξη»

Συνολικά 24.2% της μεταβλητότητας της προσωπικής επίτευξης εξηγήθηκε από τις Συναισθηματικότητα, $\beta = .148$, ($t = 3.01$, $p = .003 < .01$), Ευημερία, $\beta = .312$, ($t = 6.01$, $p = .000 < .001$) και Κοινωνικότητα, $\beta = .155$, ($t = 3.12$, $p = .002 < .01$). Και οι τρεις αυτές ανεξάρτητες μεταβλητές συνεισφέρανε σημαντικά στην πρόβλεψη της προσωπικής επίτευξης ενώ ο Αυτοέλεγχος δεν ήταν σημαντικός στη πρόβλεψη, $\beta = -.013$, ($t = -.261$, $p = .794 > .05$).

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1 (Constant)	2.235	.230		9.734	.000		
E	.121	.040	.148	3.012	.003	.736	1.359
SC	-.009	.036	-.013	-.261	.794	.764	1.309
WB	.247	.041	.312	6.008	.000	.662	1.511
S	.122	.039	.155	3.127	.002	.722	1.385

Πίνακας 18: Συντελεστές Μοντέλου Πρόβλεψης της Μεταβλητής «Προσωπική επίτευξη»

Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστεί η δυνατότητα πρόβλεψης της αποπροσωποποίησης (εξαρτημένη μεταβλητή) από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (ανεξάρτητες μεταβλητές). Το πολλαπλό R της ανάλυσης παλινδρόμησης ήταν .38 που είναι στατιστικά διαφορετικό από το μηδέν, $F(4,425) = 18.519$, $p < .001$ (Πίνακες 19, 20).

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	F	Sig.
1	.385	.148	.140	.88283	18.519	.000

a. Μεταβλητές που συνεισφέρουν στο μοντέλο: (Σταθερά), E, WB, S

b. Εξαρτημένη μεταβλητή: Αποπροσωποποίηση

Πίνακας 19: Μοντέλο Πρόβλεψης της Μεταβλητής «Αποπροσωποποίηση»

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1 (Constant)	2.815	.297		9.467	.000		
E	-.352	.052	-.354	-6.788	.000	.736	1.359
SC	-.010	.047	-.011	-.219	.827	.764	1.309
WB	-.115	.053	-.119	-2.160	.031	.662	1.511
S	.135	.051	.140	2.659	.008	.722	1.385

Πίνακας 20: Συντελεστές Μοντέλου Πρόβλεψης της Μεταβλητής «Αποπροσωποποίηση»

Συνολικά 14.8% της μεταβλητότητας της αποπροσωποποίησης εξηγήθηκε από τις Συναισθηματικότητα, $\beta = -.354$, ($t = -6.78$, $p = .000 < .001$), Ευημερία, $\beta = -.119$, ($t = -2.16$, $p = .031 < .05$) και Κοινωνικότητα, $\beta = .140$, ($t = 2.65$, $p = .008 < .01$). Και οι τρεις αυτές ανεξάρτητες μεταβλητές συνεισφέρανε σημαντικά στην πρόβλεψη της αποπροσωποποίησης ενώ ο Αυτοέλεγχος δεν ήταν σημαντικός στη πρόβλεψη, $\beta = -.011$, ($t = -.21$, $p = .827 > .05$). Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η σχέση της αποπροσωποποίησης ήταν αρνητική με την Συναισθηματικότητα και την Ευημερία.

4.2.2. Η αυτο-αποτελεσματικότητα προβλέπει/συσχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση

Για τον έλεγχο της ύπαρξης σχέσης ανάμεσα στις τρεις διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας και την επαγγελματική εξουθένωση έγινε χρήση της ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης και του συντελεστή συσχέτισης του Pearson (Πίνακας 21).

		διαχείριση της τάξης	διδασκτικές στρατηγικές	εμπλοκή των μαθητών
Συναισθηματική εξάντληση	Pearson	-.347	-.168	-.257
	Correlation			
	p.	.000	.000	.000
	N	430	430	430
Προσωπική επίτευξη	Pearson	.498	.413	.527
	Correlation			
	p.	.000	.000	.000
	N	430	430	430
Αποπροσωποποίηση	Pearson	-.231	-.215	-.222
	Correlation			
	p.	.000	.000	.000
	N	430	430	430

Πίνακας 21: Συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της επαγγελματικής εξουθένωσης με τις μεταβλητές/διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας

Από τον έλεγχο του συντελεστή συσχέτισης του Pearson βρέθηκε ότι όλες οι μεταβλητές συσχετίζονται και με τις τρεις μεταβλητές/διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας.

Η μεταβλητή «Συναισθηματική εξάντληση» και «Αποπροσωποποίηση» συσχετίζεται αρνητικά ενώ η μεταβλητή «Προσωπική επίτευξη» συσχετίζεται θετικά με όλες τις μεταβλητές/διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης

Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστεί η δυνατότητα πρόβλεψης της συναισθηματικής εξάντλησης (εξαρτημένη μεταβλητή) από τις διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας (ανεξάρτητες μεταβλητές). Το πολλαπλό R της ανάλυσης παλινδρόμησης ήταν .36 που είναι στατιστικά διαφορετικό από το μηδέν, $F(3,426)= 20.861, p<.001$ (Πίνακες 22, 23).

Συνολικά 12.8% της μεταβλητότητας της συναισθηματικής εξάντλησης εξηγήθηκε από την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης (ECM_b), $\beta=-.343$,

($t=-5.45$, $p=.000<.001$). Μόνο αυτή η ανεξάρτητη μεταβλητή συνείσφερε σημαντικά στην πρόβλεψη της συναισθηματικής εξάντλησης ενώ η αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές (EIS_a), $\beta=.124$, ($t=1.81$, $p=.070>.05$) και η αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών (ESE_c) $\beta=-.117$, ($t=-1.58$, $p=.114>.05$) δεν ήταν σημαντικές στη πρόβλεψη. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η σχέση της συναισθηματικής εξάντλησης με την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης ήταν αρνητική.

Model	R	R Square	Adjusted R Std. Error of			
			Square	the Estimate	F	Sig.
1	.358	.128	.122	1.07016	20.861	.000

a. Μεταβλητές που συνεισφέρουν στο μοντέλο: (Σταθερά), ECM_b

b. Εξαρτημένη μεταβλητή: Συναισθηματική εξάντληση

Πίνακας 22: Μοντέλο Πρόβλεψης της Μεταβλητής «Συναισθηματική εξάντληση»

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1 (Constant)	4.174	.389		10.744	.000		
EIS_a	.140	.077	.124	1.819	.070	.440	2.275
ECM_b	-.335	.061	-.343	-5.459	.000	.519	1.928
ESE_c	-.124	.079	-.117	-1.582	.114	.376	2.662

Πίνακας 23: Συντελεστές Μοντέλου Πρόβλεψης της Μεταβλητής «Συναισθηματική εξάντληση»

Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστεί η δυνατότητα πρόβλεψης της προσωπικής επίτευξης (εξαρτημένη μεταβλητή) από τις διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας (ανεξάρτητες μεταβλητές). Το πολλαπλό R της ανάλυσης παλινδρόμησης ήταν .56 που είναι στατιστικά διαφορετικό από το μηδέν, $F(3,426)= 65.138, p<.001$ (Πίνακες 24, 25).

Model	R	R Square	Adjusted R Std. Error of			Sig.
			Square	the Estimate	F	
1	.561	.314	.310	.64734	65.138	.000

a. Μεταβλητές που συνεισφέρουν στο μοντέλο: (Σταθερά), ECM_b , ESE_c

b. Εξαρτημένη μεταβλητή: Προσωπική επίτευξη

Πίνακας 24: Μοντέλο Πρόβλεψης της Μεταβλητής «Προσωπική επίτευξη»

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1 (Constant)	1.789	.235		7.612	.000		
EIS_a	-.004	.047	-.005	-.079	.937	.440	2.275
ECM_b	.175	.037	.262	4.712	.000	.519	1.928
ESE_c	.256	.048	.353	5.390	.000	.376	2.662

Πίνακας 25: Συντελεστές Μοντέλου Πρόβλεψης της Μεταβλητής «Προσωπική επίτευξη»

Συνολικά 31.4% της μεταβλητότητας της προσωπικής επίτευξης εξηγήθηκε από την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης, $\beta=.262$, ($t=4.71$, $p=.000<.001$) και από την αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών, $\beta=.353$, ($t=5.39$, $p=.000<.001$). Αυτές οι ανεξάρτητες μεταβλητές συνεισφέρανε σημαντικά στην πρόβλεψη της προσωπικής επίτευξης ενώ η αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές, $\beta=-.005$, ($t=-.07$, $p=.937>.05$) δεν ήταν σημαντική στη πρόβλεψη.

Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστεί η δυνατότητα πρόβλεψης της αποπροσωποποίησης (εξαρτημένη μεταβλητή) από τις διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας (ανεξάρτητες μεταβλητές). Το πολλαπλό R της ανάλυσης παλινδρόμησης ήταν .25 που είναι στατιστικά διαφορετικό από το μηδέν, $F(3,426)=9.740$, $p<.001$ (Πίνακες 26,27).

Model	R	R Square	Adjusted R Std. Error of			F	Sig.
			Square	the Estimate			
1	.253	.064	.058	.92438	9.740	.000	

a. Μεταβλητές που συνεισφέρουν στο μοντέλο: (Σταθερά), ECM_b

b. Εξαρτημένη μεταβλητή: Αποπροσωποποίηση

Πίνακας 26: Μοντέλο Πρόβλεψης της Μεταβλητής «Αποπροσωποποίηση»

Συνολικά 6.4% της μεταβλητότητας της αποπροσωποποίησης εξηγήθηκε από την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης, $\beta=-.132$, ($t=-2.03$, $p=.043<.05$). Μόνο αυτή η ανεξάρτητη μεταβλητή συνείσφερε σημαντικά στην πρόβλεψη της αποπροσωποποίησης ενώ η αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές, $\beta=-.081$, ($t=-1.14$, $p=.253>.05$) και η αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών, $\beta=-.074$, ($t=-.96$, $p=.336>.05$) δεν ήταν σημαντικές στη πρόβλεψη. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι

η σχέση της αποπροσωποποίησης ήταν αρνητική με την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης.

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1 (Constant)	2.622	.336		7.814	.000		
EIS_a	-.076	.066	-.081	-1.144	.253	.440	2.275
ECM_b	-.108	.053	-.132	-2.031	.043	.519	1.928
ESE_c	-.065	.068	-.074	-.963	.336	.376	2.662

Πίνακας 27: Συντελεστές Μοντέλου Πρόβλεψης της Μεταβλητής «Αποπροσωποποίηση»

4.2.3. Η συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει/συσχετίζεται με την αυτο-αποτελεσματικότητα

Για τον έλεγχο της ύπαρξης σχέσης ανάμεσα στις τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και την αυτο-αποτελεσματικότητα έγινε χρήση της ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης και του συντελεστή συσχέτισης του Pearson.

Από τον έλεγχο του συντελεστή συσχέτισης του Pearson (Πίνακας 28) βρέθηκε ότι όλες οι μεταβλητές συσχετίζονται θετικά και με τις τέσσερις μεταβλητές/διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.

		E	S	WB	SC
αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης	Pearson	.167	.379	.284	.224
	Correlation				
	p.	.000	.000	.000	.000
	N	430	430	430	430
αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές	Pearson	.221	.299	.206	.176
	Correlation				
	p.	.000	.000	.000	.000
	N	430	430	430	430
αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών	Pearson	.254	.365	.313	.197
	Correlation				
	p.	.000	.000	.000	.000
	N	430	430	430	430

Πίνακας 28: Συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της αυτο-αποτελεσματικότητας με τις μεταβλητές/διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης

Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστεί η δυνατότητα πρόβλεψης της αποτελεσματικότητας στις διδακτικές στρατηγικές (εξαρτημένη μεταβλητή) από τις Συναισθηματικότητα, Ευημερία, Αυτοέλεγχος και Κοινωνικότητα (ανεξάρτητες μεταβλητές). Το πολλαπλό R της ανάλυσης παλινδρόμησης ήταν .33 που είναι στατιστικά διαφορετικό από το μηδέν, $F(4,425)=12.672$, $p<.001$ (Πίνακες 29, 30).

Συνολικά 10.7% της μεταβλητότητας της αποτελεσματικότητας στις διδακτικές στρατηγικές εξηγήθηκε από τις Συναισθηματικότητα, $\beta=.111$, ($t=2.06$, $p=.039<.05$) και Κοινωνικότητα, $\beta=.231$, ($t=4.28$, $p=.000<.001$). Αυτές οι ανεξάρτητες μεταβλητές συνεισφέρανε σημαντικά στην πρόβλεψη της αποτελεσματικότητας στις διδακτικές

στρατηγικές ενώ η Ευημερία, $\beta=.031$, ($t=.55$, $p=.578>.05$) και ο Αυτοέλεγχος, $\beta=.037$, ($t=.70$, $p=.482>.05$) δεν ήταν σημαντικές στη πρόβλεψη.

Model	R	R Square	Adjusted R Square		F	Sig.
			Std. Error of the Estimate	Square		
1	.326	.107	.098	.96260	12.672	.000

a. Μεταβλητές που συνεισφέρουν στο μοντέλο: (Σταθερά), E, S

b. Εξαρτημένη μεταβλητή: αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές

Πίνακας 29: Μοντέλο Πρόβλεψης της Μεταβλητής «αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές»

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Collinearity Statistics		
	B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1 (Constant)	5.091	.324		15.703	.000		
E	.117	.057	.111	2.068	.039	.736	1.359
SC	.036	.051	.037	.704	.482	.764	1.309
WB	.032	.058	.031	.556	.578	.662	1.511
S	.237	.055	.231	4.289	.000	.722	1.385

Πίνακας 30: Συντελεστές Μοντέλου Πρόβλεψης της Μεταβλητής «αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές»

Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστεί η δυνατότητα πρόβλεψης της αποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης

(εξαρτημένη μεταβλητή) από τις Συναισθηματικότητα, Ευημερία, Αυτοέλεγχος και Κοινωνικότητα (ανεξάρτητες μεταβλητές). Το πολλαπλό R της ανάλυσης παλινδρόμησης ήταν .40 που είναι στατιστικά διαφορετικό από το μηδέν, $F(4,425)=20.513$, $p<.001$ (Πίνακες 31, 32).

Model	R	R Square	Adjusted R Std. Error of			F	Sig.
			Square	the Estimate			
1	.402	.162	.154	1.07428	20.513	.000	

a. Μεταβλητές που συνεισφέρουν στο μοντέλο: (Σταθερά), WB, S

b. Εξαρτημένη μεταβλητή: αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης

Πίνακας 31: Μοντέλο Πρόβλεψης της Μεταβλητής «αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης»

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1 (Constant)	4.343	.362		12.005	.000		
E	-.027	.063	-.023	-.436	.663	.736	1.359
SC	.086	.057	.077	1.513	.131	.764	1.309
WB	.141	.065	.119	2.172	.030	.662	1.511
S	.357	.062	.303	5.792	.000	.722	1.385

Πίνακας 32: Συντελεστές Μοντέλου Πρόβλεψης της Μεταβλητής «αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης»

Συνολικά 16.2% της μεταβλητότητας της αποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης εξηγήθηκε από την Ευημερία, $\beta=.119$, ($t=2.17$, $p=.030<.05$) και την Κοινωνικότητα, $\beta=.303$, ($t=5.79$, $p=.000<.001$). Αυτές οι ανεξάρτητες μεταβλητές συνεισφέρανε σημαντικά στην πρόβλεψη της αποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης ενώ η Συναισθηματικότητα, $\beta=-.023$, ($t=-.43$, $p=.663>.05$) και ο Αυτοέλεγχος, $\beta=.077$, ($t=1.51$, $p=.131>.05$) δεν ήταν σημαντικές στη πρόβλεψη.

Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστεί η δυνατότητα πρόβλεψης της αποτελεσματικότητας στην εμπλοκή των μαθητών (εξαρτημένη μεταβλητή) από τις Συναισθηματικότητα, Ευημερία, Αυτοέλεγχος και Κοινωνικότητα (ανεξάρτητες μεταβλητές). Το πολλαπλό R της ανάλυσης παλινδρόμησης ήταν .40 που είναι στατιστικά διαφορετικό από το μηδέν, $F(4,425)=21.077$, $p<.001$ (Πίνακες 33, 34).

Συνολικά 16.6% της μεταβλητότητας της αποτελεσματικότητας στην εμπλοκή των μαθητών εξηγήθηκε από την Ευημερία, $\beta=.144$, ($t=2.63$, $p=.009<.01$) και την Κοινωνικότητα, $\beta=.259$, ($t=4.96$, $p=.000<.001$). Αυτές οι ανεξάρτητες μεταβλητές συνεισφέρανε σημαντικά στην πρόβλεψη της αποτελεσματικότητας στην εμπλοκή των μαθητών ενώ η Συναισθηματικότητα, $\beta=.095$, ($t=1.83$, $p=.068>.05$) και ο Αυτοέλεγχος, $\beta=.011$, ($t=.21$, $p=.835>.05$) δεν ήταν σημαντικές στη πρόβλεψη.

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	F	Sig.
1	.407	.166	.158	.98407	21.077	.000

a. Μεταβλητές που συνεισφέρουν στο μοντέλο: (Σταθερά), WB, S

b. Εξαρτημένη μεταβλητή: αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών

Πίνακας 33: Μοντέλο Πρόβλεψης της Μεταβλητής «αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών»

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1 (Constant)	4.098	.331		12.365	.000		
E	.106	.058	.095	1.830	.068	.736	1.359
SC	.011	.052	.011	.209	.835	.764	1.309
WB	.156	.059	.144	2.634	.009	.662	1.511
S	.280	.056	.259	4.963	.000	.722	1.385

Πίνακας 34: Συντελεστές Μοντέλου Πρόβλεψης της Μεταβλητής «αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών»

4.2.4. Συναισθηματική νοημοσύνη, αυτο-αποτελεσματικότητα, επαγγελματική εξουθένωση και βαθμίδα εκπαίδευσης

Για τη μελέτη της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην συναισθηματική νοημοσύνη, στην αυτο-αποτελεσματικότητα και στην επαγγελματική εξουθένωση πραγματοποιήθηκε ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Από τα αποτελέσματα των τριών αναλύσεων (Πίνακες 35, 36) παρατηρούμε πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αυτο-αποτελεσματικότητα ($t_{(426)}=1.994$, $p=.047<.05$), με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο διακύμανσης ($M=7.07$, $SD=.95$) από τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ($M=6.87$, $SD=.95$) και την επαγγελματική εξουθένωση ($t_{(426)}=-2.869$, $p=.004<.01$), με τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο διακύμανσης ($M=1.61$, $SD=.76$) από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ($M=1.38$, $SD=.74$) ενώ δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά την συναισθηματική νοημοσύνη ($t_{(426)}=.256$, $p=.798>.05$).

		N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα
Συναισθηματική νοημοσύνη	Πρωτοβάθμια	297	5,0742	,68906	,03998
	Δευτεροβάθμια	131	5,0559	,66629	,05821
Αυτο-αποτελεσματικότητα	Πρωτοβάθμια	297	7,0741	,95673	,05552
	Δευτεροβάθμια	131	6,8741	,95615	,08354
Επαγγελματική εξουθένωση	Πρωτοβάθμια	297	1,3878	,74094	,04299
	Δευτεροβάθμια	131	1,6128	,76346	,06670

Πίνακας 35: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

		Levene's Test		t-test		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Συναισθηματική νοημοσύνη	Υπόθεση ίσων διακυμάνσεων	,756	,385	,256	426	,798
	Υπόθεση άνισων διακυμάνσεων			,260	256,512	,795
Αυτο-αποτελεσματικότητα	Υπόθεση ίσων διακυμάνσεων	,028	,866	1,994	426	,047
	Υπόθεση άνισων διακυμάνσεων			1,994	248,858	,047
Επαγγελματική εξουθένωση	Υπόθεση ίσων διακυμάνσεων	,001	,979	-2,869	426	,004
	Υπόθεση άνισων διακυμάνσεων			-2,836	242,098	,005

Πίνακας 36: t-test για ανεξάρτητα δείγματα ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

4.2.5. Συναισθηματική νοημοσύνη, αυτο-αποτελεσματικότητα, επαγγελματική εξουθένωση και δημογραφικά χαρακτηριστικά

4.2.5.1. Φύλο και ηλικία

Για να εξεταστούν διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη ως προς το φύλο και την ηλικία εκτελέστηκε δίπλευρη (2X3) ανάλυση διακύμανσης (Two-way Anova). Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική επίδραση για το φύλο, ($F_{(1, 414)}=11.263$, $p=.001<.01$), μη σημαντική επίδραση για την ηλικία, ($F_{(2, 414)}=1.660$, $p=.191>.05$) και μη σημαντική αλληλεπίδραση φύλου και ηλικίας, ($F_{(2, 414)}=1.512$, $p=.222>.05$). Εξέταση των μέσων όρων έδειξε ότι οι άνδρες είχαν υψηλότερα σκορ από τις γυναίκες (Πίνακες 37, 38).

Φύλο	Ηλικία	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Άνδρας	25-34	16	5.4813	.67549
	35-44	29	5.2672	.58444
	45 και άνω	61	5.1335	.61626
	Σύνολο	106	5.2226	.62341
Γυναίκα	25-34	113	5.0589	.66071
	35-44	89	4.9369	.72825
	45 και άνω	112	5.0309	.69764
	Σύνολο	314	5.0144	.69313

Πίνακας 37: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς το φύλο και την ηλικία

	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	5.836	5	1.167	2.560	.027	.030
Intercept	6709.37	1	6709.371	14713.76	.000	.973
Φύλο	5.136	1	5.136	11.263	.001	.026
Ηλικία	1.514	2	.757	1.660	.191	.008
Φύλο* Ηλικία	1.379	2	.690	1.512	.222	.007
Error	188.781	414	.456			
Total	10977.519	420				
Corrected Total	194.617	419				

Πίνακας 38: Ανάλυση διακύμανσης της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς το φύλο και την ηλικία

Επίσης εκτελέστηκε δίπλευρη (2X3) ανάλυση διακύμανσης (Two-way Anova) για να εξεταστούν διαφορές στη αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο και την ηλικία. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική επίδραση για το φύλο, ($F_{(1, 414)}=8.763$, $p=.003<.01$), μη σημαντική επίδραση για την ηλικία, ($F_{(2, 414)}=2.655$, $p=.072>.05$) και μη σημαντική αλληλεπίδραση φύλου και ηλικίας, ($F_{(2, 414)}=1.708$, $p=.183>.05$). Εξέταση των μέσων όρων έδειξε ότι οι άνδρες είχαν υψηλότερα σκορ από τις γυναίκες (Πίνακες 39, 40).

Τέλος για να εξεταστούν διαφορές στη επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο και την ηλικία εκτελέστηκε και πάλι δίπλευρη (2X3) ανάλυση διακύμανσης (Two-way Anova). Τα αποτελέσματα και εδώ έδειξαν στατιστικά σημαντική επίδραση για το φύλο, ($F_{(1, 414)}=5.679$, $p=.018<.05$), μη σημαντική επίδραση για την ηλικία, ($F_{(2, 414)}=1.821$, $p=.163>.05$) και μη σημαντική αλληλεπίδραση φύλου και ηλικίας, ($F_{(2, 414)}=2.696$, $p=.069>.05$). Εξέταση των μέσων όρων έδειξε ότι οι άνδρες είχαν χαμηλότερα σκορ από τις γυναίκες (Πίνακες 41, 42).

Φύλο	Ηλικία	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Άνδρας	25-34	16	7.2766	.61920
	35-44	29	7.0362	1.12555
	45 και άνω	61	7.4604	.80849
	Σύνολο	106	7.3166	.89448
Γυναίκα	25-34	113	6.6954	.91685
	35-44	89	6.9925	.89907
	45 και άνω	112	7.0413	1.02195
	Σύνολο	314	6.9030	.96079

Πίνακας 39: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς το φύλο και την ηλικία

	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	24.854	5	4.971	5.690	.000	.064
Intercept	12686.678	1	12686.6	14523.15	.000	.972
Φύλο	7.655	1	7.655	8.763	.003	.021
Ηλικία	4.638	2	2.319	2.655	.072	.013
Φύλο* Ηλικία	2.984	2	1.492	1.708	.183	.008
Error	361.649	414	.874			
Total	21009.965	420				
Corrected Total	386.503	419				

Πίνακας 40: Ανάλυση διακύμανσης της αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς το φύλο και την ηλικία

Φύλο	Ηλικία	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Άνδρας	25-34	16	1.0260	.57456
	35-44	29	1.4422	.71502
	45 και άνω	61	1.3764	.74222
	Σύνολο	106	1.3415	.71901
Γυναίκα	25-34	113	1.5538	.74102
	35-44	89	1.5935	.80035
	45 και άνω	112	1.3671	.73179
	Σύνολο	314	1.4984	.75917

Πίνακας 41: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς το φύλο και την ηλικία

	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	6.994	5	1.399	2.522	.029	.030
Intercept	490.714	1	490.714	884.703	.000	.681
Φύλο	3.150	1	3.150	5.679	.018	.014
Ηλικία	2.020	2	1.010	1.821	.163	.009
Φύλο* Ηλικία	2.991	2	1.495	2.696	.069	.013
Error	229.632	414	.555			
Total	1130.485	420				
Corrected Total	236.626	419				

Πίνακας 42: Ανάλυση διακύμανσης της επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς το φύλο και την ηλικία

4.2.5.2. Διδακτική εμπειρία

Όσον αφορά την επίδραση της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών, στην συναισθηματική νοημοσύνη, στην αυτο-αποτελεσματικότητα και στην επαγγελματική τους εξουθένωση πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης για ανεξάρτητες μετρήσεις ως προς ένα παράγοντα (One-way ANOVA), (Πίνακας 43).

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Συναισθηματική νοημοσύνη	Between Groups	1,829	3	,610	1,307	,272
	Within Groups	195,020	418	,467		
	Total	196,849	421			
Αυτο αποτελεσματικότητα	Between Groups	26,736	3	8,912	10,381	,000
	Within Groups	358,856	418	,859		
	Total	385,592	421			
Επαγγελματική εξουθένωση	Between Groups	4,110	3	1,370	2,416	,066
	Within Groups	237,028	418	,567		
	Total	241,138	421			

Πίνακας 43: One-way Anova ως προς τα χρόνια εμπειρίας

Από τις αναλύσεις διακύμανσης ενός παράγοντα διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «διδακτική εμπειρία» μόνο στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ($F_{(3, 418)}=10.381$, $p=.000<.001$), ενώ δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «διδακτική εμπειρία» στην συναισθηματική νοημοσύνη ($F_{(3, 418)}=1.307$, $p=.272>.05$) και στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ($F_{(3, 418)}=2.416$, $p=.066>.05$). Για τον εντοπισμό των στατιστικά σημαντικών διαφορών εφαρμόστηκε το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Scheffe (Πίνακας 44) και διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην

κατηγορία (1-6) με τις κατηγορίες (13-18) και (19 και άνω) όπως και στη κατηγορία (7-12) με την κατηγορία (19 και άνω).

Χρόνια εμπειρίας		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
(I)	(J)			
1-6	7-12	-,17365	,13143	,627
	13-18	-,45539	,14075	,016
	19 και άνω	-,67415	,13588	,000
7-12	1-6	,17365	,13143	,627
	13-18	-,28174	,12389	,161
	19 και άνω	-,50050	,11834	,001
13-18	1-6	,45539	,14075	,016
	7-12	,28174	,12389	,161
	19 και άνω	-,21877	,12861	,409
19 και άνω	1-6	,67415	,13588	,000
	7-12	,50050	,11834	,001
	13-18	,21877	,12861	,409

Πίνακας 44: Τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Scheffe του παράγοντα «διδασκτική εμπειρία» στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

4.2.5.3. Σωματική άσκηση

Για τη μελέτη της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ αυτών που συμμετέχουν και αυτών που δεν συμμετέχουν συστηματικά σε σωματική άσκηση, στην συναισθηματική νοημοσύνη, στην αυτο-αποτελεσματικότητα και στην επαγγελματική εξουθένωση πραγματοποιήθηκε ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα (Πίνακες 45, 46).

	Σωματική άσκηση	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα
Συναισθηματική νοημοσύνη	Ναι	216	5,2126	,64918	,04417
	Όχι	212	4,9169	,68337	,04693
Αυτο αποτελεσματικότητα	Ναι	216	7,1932	,95757	,06515
	Όχι	212	6,8341	,92847	,06377
Επαγγελματική εξουθένωση	Ναι	216	1,3001	,66076	,04496
	Όχι	212	1,6193	,81057	,05567

Πίνακας 45: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στη σωματική άσκηση

		Levene's Test		t-test		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Συναισθηματική νοημοσύνη	Υπόθεση ίσων διακυμάνσεων	.329	.566	4.590	426	.000
	Υπόθεση άνισων διακυμάνσεων			4.588	423.924	.000
Αυτο αποτελεσματικότητα	Υπόθεση ίσων διακυμάνσεων	.000	.984	3.938	426	.000
	Υπόθεση άνισων διακυμάνσεων			3.939	425.937	.000
Επαγγελματική εξουθένωση	Υπόθεση ίσων διακυμάνσεων	6.958	.009	-4.469	426	.000
	Υπόθεση άνισων διακυμάνσεων			-4.460	406.350	.000

Πίνακας 46: t-test για ανεξάρτητα δείγματα ως προς τη σωματική άσκηση

Από τα αποτελέσματα των τριών αναλύσεων παρατηρούμε πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αυτών που αθλούνται και αυτών που δεν

αθλούνται ως προς την συναισθηματική νοημοσύνη ($t_{(426)}=4.590, p=.000<.001$), με τους εκπαιδευτικούς που αθλούνται να εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο διακύμανσης ($M=5.21, SD=.64$) από τους εκπαιδευτικούς που δεν αθλούνται ($M=4.91, SD=.68$), την αυτο-αποτελεσματικότητα ($t_{(426)}=3.938, p=.000<.001$), με τους εκπαιδευτικούς που αθλούνται να εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο διακύμανσης ($M=7.19, SD=.95$) από τους εκπαιδευτικούς που δεν αθλούνται ($M=6.83, SD=.92$) και την επαγγελματική εξουθένωση ($t_{(426)}=-4.460, p=.000<.001$), με τους εκπαιδευτικούς που δεν αθλούνται να εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο διακύμανσης ($M=1.61, SD=.81$) από τους εκπαιδευτικούς που αθλούνται ($M=1.30, SD=.66$).

4.2.5.4. Σπουδές

Για τη μελέτη της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ αυτών που έχουν βασικές σπουδές και αυτών που έχουν επιπλέον σπουδές, στην συναισθηματική νοημοσύνη, στην αυτο-αποτελεσματικότητα και στην επαγγελματική εξουθένωση πραγματοποιήθηκε ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα (Πίνακες 47, 48).

Από τα αποτελέσματα των τριών αναλύσεων παρατηρούμε πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αυτών που έχουν βασικές σπουδές και αυτών που έχουν επιπλέον σπουδές ως προς την συναισθηματική νοημοσύνη ($t_{(426)}=-4.835, p=.000<.001$), με τους εκπαιδευτικούς που έχουν επιπλέον σπουδές να εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο διακύμανσης ($M=5.26, SD=.66$) από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ($M=4.94, SD=.66$) και την αυτο-αποτελεσματικότητα ($t_{(426)}=-4.467, p=.000<.001$), με τους εκπαιδευτικούς που έχουν επιπλέον σπουδές να εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο διακύμανσης ($M=7.27, SD=.91$) από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ($M=6.85, SD=.95$) ενώ δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση ($t_{(426)}=.400, p=.689>.05$).

	Επιπλέον σπουδές	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα
Συναισθηματική νοημοσύνη	Όχι	266	4.9454	.66187	.04058
	Ναι	162	5.2658	.66979	.05262
Αυτο αποτελεσματικότητα	Όχι	266	6.8571	.95144	.05834
	Ναι	162	7.2749	.91716	.07206
Επαγγελματική εξουθένωση	Όχι	266	1.4713	.69675	.04272
	Ναι	162	1.4412	.84218	.06617

Πίνακας 47: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις σπουδές

		Levene's Test		t-test		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Συναισθηματική νοημοσύνη	Υπόθεση ίσων διακυμάνσεων	.089	.765	-4.835	426	.000
	Υπόθεση άνισων διακυμάνσεων			-4.821	337.017	.000
Αυτοαποτελεσματικό τητα	Υπόθεση ίσων διακυμάνσεων	.081	.775	-4.467	426	.000
	Υπόθεση άνισων διακυμάνσεων			-4.507	349.887	.000
Επαγγελματική εξουθένωση	Υπόθεση ίσων διακυμάνσεων	4.135	.043	.400	426	.689
	Υπόθεση άνισων διακυμάνσεων			.382	292.340	.703

Πίνακας 48: t-test για ανεξάρτητα δείγματα ως προς τις σπουδές

4.2.5.5. Σχέση εργασίας

Επίσης για τη μελέτη της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ μόνιμων και αναπληρωματικών εκπαιδευτικών, στην συναισθηματική νοημοσύνη, στην αυτο-αποτελεσματικότητα και στην επαγγελματική εξουθένωση πραγματοποιήθηκε πάλι ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα (Πίνακες 49, 50).

Από τα αποτελέσματα των τριών αναλύσεων παρατηρούμε πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ μόνιμων και αναπληρωματικών εκπαιδευτικών ως προς την αυτο-αποτελεσματικότητα ($t_{(425)}=4.117, p=.000<.001$), με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς να εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο διακύμανσης ($M=7.09, SD=.93$) από τους αναπληρωτές ($M=6.58, SD=.93$) και την επαγγελματική εξουθένωση ($t_{(425)}=-2.208, p=.045<.05$), με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς να εμφανίζουν χαμηλότερο μέσο όρο διακύμανσης ($M=1.42, SD=.73$) από τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς ($M=1.62, SD=.82$) ενώ δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά την συναισθηματική νοημοσύνη ($t_{(425)}=.025, p=.980>.05$).

	Σχέση εργασίας	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα
Συναισθηματική νοημοσύνη	Μόνιμος	358	5.0666	.68185	.03604
	Αναπληρωτής	69	5.0644	.69278	.08340
Αυτοαποτελεσματικότητα	Μόνιμος	358	7.0927	.93822	.04959
	Αναπληρωτής	69	6.5849	.93897	.11304
Επαγγελματική εξουθένωση	Μόνιμος	358	1.4290	.73787	.03900
	Αναπληρωτής	69	1.6276	.82266	.09904

Πίνακας 49: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στη σχέση εργασίας

		Levene's Test		t-test		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Συναισθηματική νοημοσύνη	Υπόθεση ίσων διακυμάνσεων	.234	.629	.025	425	.980
	Υπόθεση άνισων διακυμάνσεων			.025	95.131	.980
Αυτο αποτελεσματικότητα	Υπόθεση ίσων διακυμάνσεων	.544	.461	4.117	425	.000
	Υπόθεση άνισων διακυμάνσεων			4.114	96.012	.000
Επαγγελματική εξουθένωση	Υπόθεση ίσων διακυμάνσεων	1.555	.213	-2.008	425	.045
	Υπόθεση άνισων διακυμάνσεων			-1.865	90.309	.065

Πίνακας 50: t-test για ανεξάρτητα δείγματα ως προς τη σχέση εργασίας

4.2.5.6. Τύπος και δυναμικότητα σχολείου

Τέλος για να εξεταστούν διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική εξουθένωση (εξαρτημένες μεταβλητές) ως προς τη δυναμικότητα και τον τύπο του σχολείου εκτελέστηκε (3X4) πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (Two-way Manova). Ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν η δυναμικότητα του σχολείου (1/θέσιο-6/θέσιο, 7/θέσιο-12/θέσιο, μεγαλύτερο από 12/θέσιο) και ο τύπος σχολείου (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο). Με βάση το Wilks' λ μη στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίστηκαν ως προς τον τύπο σχολείου, $\lambda=.98$, ($F_{(9, 1012)}=.793$, $p=.623>.05$), τη δυναμικότητα του σχολείου, $\lambda=.97$, ($F_{(6, 832)}=1.700$, $p=.118>.05$) και την αλληλεπίδρασή τους, $\lambda=.96$, ($F_{(15, 1148)}=.993$, $p=.460>.05$), (Πίνακες 51).

		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	.969	4334.573	3.000	416.000	.000
	Wilks' Lambda	.031	4334.573	3.000	416.000	.000
	Hotelling's Trace	31.259	4334.573	3.000	416.000	.000
	Roy's Largest Root	31.259	4334.573	3.000	416.000	.000
Τύπος σχολείου	Pillai's Trace	.017	.793	9.000	1254.000	.623
	Wilks' Lambda	.983	.793	9.000	1012.585	.623
	Hotelling's Trace	.017	.793	9.000	1244.000	.623
	Roy's Largest Root	.016	2.170	3.000	418.000	.091
Δυναμικότητα σχολείου	Pillai's Trace	.024	1.702	6.000	834.000	.118
	Wilks' Lambda	.976	1.700	6.000	832.000	.118
	Hotelling's Trace	.025	1.699	6.000	830.000	.118
	Roy's Largest Root	.019	2.601	3.000	417.000	.052
Τύπος σχολείου * Δυναμικότητα	Pillai's Trace	.035	.992	15.000	1254.000	.460
	Wilks' Lambda	.965	.993	15.000	1148.794	.460
	Hotelling's Trace	.036	.993	15.000	1244.000	.460
	Roy's Largest Root	.026	2.213	5.000	418.000	.052

Πίνακας 51: Πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης της συναισθηματικής νοημοσύνης, της αυτο-αποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς το τύπο και τη δυναμικότητα του σχολείου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της εργασίας αυτής ήταν να διερευνήσει τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης της αυτο-αποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών δημόσιων σχολείων στις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας). Συγκεκριμένα έγινε η μελέτη της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας στην επαγγελματική εξουθένωση καθώς και η διερεύνηση της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας στο χώρο της εκπαίδευσης. Επιμέρους σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσει την επίδραση της βαθμίδας εκπαίδευσης και των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις παραπάνω έννοιες.

5.1. Παράμετροι των οργάνων μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν

Για τις ανάγκες της εργασίας χρησιμοποιήθηκαν τρία διαφορετικά ερωτηματολόγια. Ειδικότερα για την συναισθηματική νοημοσύνη χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form, TEIQue-SF) όπου ανήκει στα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς (Petrides & Furnham, 2000; 2001). Πρόκειται για τη σύντομη έκδοση ενός μεγαλύτερου ερωτηματολογίου 153 ερωτήσεων. Τα αποτελέσματα της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης έδειξαν ότι πρόκειται για ένα έγκυρο όργανο με αποδεκτή εσωτερική συνοχή για την αξιολόγηση των τεσσάρων διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι διαστάσεις αυτές είναι «η ευημερία», «ο αυτοέλεγχος», «η συναισθηματικότητα» και «η κοινωνικότητα».

Η εσωτερική συνοχή όλου του ερωτηματολογίου (.87) και των παραγόντων του (.71-.79) ήταν ικανοποιητική, με τον παράγοντα «αυτοέλεγχος» να εμφανίζει τις χαμηλότερες τιμές (.71) και τον παράγοντα «ευημερία» τις υψηλότερες (.79). Από τις συσχετίσεις που προέκυψαν φαίνεται ότι οι τέσσερις παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους (.36-.48). Ειδικότερα, η μεγαλύτερη συσχέτιση εντοπίστηκε ανάμεσα στον παράγοντα «συναισθηματικότητα» και

«ευημερία» (.48), ενώ η μικρότερη συσχέτιση μεταξύ του παράγοντα «συναισθηματικότητα» και «κοινωνικότητα» (.36).

Από τις μέσες τιμές των απαντήσεων φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη (5.06). Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από τη σύγκριση των τιμών ως προς το μέγιστο της κλίμακας (μέγιστη τιμή το 7). Η μεταβλητή με τη μικρότερη μέση τιμή ήταν η «κοινωνικότητα» (4.62), ακολούθησε ο «αυτοέλεγχος» (4.66), η «συναισθηματικότητα» (5.37) ενώ η μεταβλητή «ευημερία» είχε τη μεγαλύτερη μέση τιμή (5.44). Το γεγονός αυτό φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι είναι περισσότερο ευτυχισμένοι και ολοκληρωμένοι και λιγότερο ικανοί στις κοινωνικές τους σχέσεις και στην κοινωνική επιρροή.

Ένα άλλο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνα ήταν το Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) των Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001) το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί και στον ελληνικό χώρο ως όργανο μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας (Tsigilis et al., 2010). Τα αποτελέσματα της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης έδειξαν ότι το μοντέλο των τριών συσχετιζόμενων παραγόντων έχει καλή προσαρμογή στα δεδομένα. Επίσης, η εσωτερική συνοχή των παραγόντων ήταν αρκετά υψηλή, γεγονός που στηρίζεται και από προηγούμενες έρευνες (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Από τις συσχετίσεις που προέκυψαν φαίνεται ότι οι τρεις διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας ήταν αρκετά στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους. Οι τιμές αυτές είναι ελάχιστα μεγαλύτερες από τις αντίστοιχες που αναφέρουν οι δημιουργοί του ερωτηματολογίου (.58 - .70). Ειδικότερα η μεγαλύτερη σχέση εντοπίστηκε ανάμεσα στη διάσταση «αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές» και «αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών» (.73). Ακολούθησε η σχέση ανάμεσα στη διάσταση «αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης» και «αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών» (.68). Μάλιστα η μικρότερη σχέση εντοπίστηκε μεταξύ της διάστασης «αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές» και «αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης» (.60). Περαιτέρω όμως διερεύνηση της υψηλής συσχέτισης έδειξε, ότι οι διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας αποτελούν τρεις -διακριτούς μεταξύ τους- παράγοντες (discriminant validity).

Από τις μέσες τιμές των απαντήσεων φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι έχουν υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα (7.01). Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από τη σύγκριση των τιμών ως προς το μέγιστο της κλίμακας (μέγιστη τιμή το 9). Η μεταβλητή με τη μικρότερη μέση τιμή ήταν η «αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών» (6.86), ακολούθησε η μεταβλητή «αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης» (7.01) ενώ η μεταβλητή «αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές» είχε τη μεγαλύτερη μέση τιμή (7.15). Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι είναι πιο αποτελεσματικοί στις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζουν στη τάξη και λιγότερο αποτελεσματικοί στην εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα. Επιπλέον, το επίπεδο της αυτο-αποτελεσματικότητας είναι παρόμοιο με αυτό που αναφέρουν οι κατασκευαστές του ερωτηματολογίου και αφορά εκπαιδευτικούς Βόρειας Αμερικής, αφού κυμάνθηκε από 6.7 - 7.3.

Τέλος, όσον αφορά τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο (Burnout Inventory-Educators Survey, M.B.I.-E.S), των Maslach et al. (1996). Η παραγοντική δομή καθώς και η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου σε διάφορους επαγγελματικούς χώρους, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης έχει εξεταστεί από πολλούς ερευνητές και φαίνεται πως είναι έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο που αξιολογεί τις τρεις διαστάσεις της εξουθένωσης (Kantas & Vassilaki, 1997; Koustelios, 2001).

Τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου οργάνου απασχόλησαν πολλούς ερευνητές (Byrne, 1991; 1993; 1994; Kantas & Vassilaki, 1997; Richardsen & Martinssen, 2004) όλοι όμως είχαν ως κοινή διαπίστωση ότι το μοντέλο των τριών παραγόντων έχει καλύτερη προσαρμογή στα δεδομένα σε σχέση με άλλα εναλλακτικά μοντέλα. Ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης η προσέγγιση ενός ικανοποιητικού μοντέλου επιτεύχθηκε με δυσκολία και έπειτα από αρκετές τροποποιήσεις του αρχικού μοντέλου. Για παράδειγμα, στην έρευνα της Byrne (1994) σε εκπαιδευτικούς της Βορείου Αμερικής το τελικό μοντέλο που υιοθετήθηκε είχε δυο ερωτήσεις που εμφάνιζαν διπλές φορτίσεις, ενώ έπρεπε να τεθούν και τρεις συσχετίσεις μεταξύ των σφαλμάτων των μεταβλητών που μετρήθηκαν. Σε άλλη έρευνα πάλι σε εκπαιδευτικούς το τελικό μοντέλο έγινε αποδεκτό αφού διαγράφηκαν τέσσερις ερωτήσεις και τοποθετήθηκε μία συσχέτιση σφαλμάτων (Byrne, 1991).

Η εξέταση της δομής του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής εξουθένωσης στον Ευρωπαϊκό χώρο πραγματοποιήθηκε κυρίως στην Ολλανδία (Schaufeli, Daamen & Van Mierlo, 1994) και στη Νορβηγία (Richardson & Martinussen, 2004) όπου διαπιστώθηκαν παρόμοιες με τη Βόρειο Αμερική αδυναμίες. Στον ελληνικό χώρο και, ειδικά στην εκπαίδευση, μια από τις λίγες ερευνητικές προσπάθειες για τη μελέτη της δομής του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε από τους Kantas και Vassilaki (1997), οι οποίοι χρησιμοποίησαν διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Αν και τα αποτελέσματά τους φάνηκε να στηρίζουν την προτεινόμενη δομή του ερωτηματολογίου, πέντε ερωτήσεις εμφάνισαν στατιστικά σημαντική φόρτιση σε περισσότερους από έναν παράγοντα.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από τρεις παράγοντες με αποδεκτή εσωτερική συνοχή. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η εφαρμογή της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης έδειξε καθαρά ότι πρέπει να διατηρηθούν τρεις παράγοντες. Ένα ακόμα στοιχείο στην έρευνα αυτή είναι η εξέταση των φορτίσεων των ερωτήσεων στους παράγοντες η οποία έδειξε ότι όλες οι ερωτήσεις είχαν φόρτιση πάνω του .40 οπότε όλες οι ερωτήσεις παρέμειναν για περαιτέρω αναλύσεις. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο της επαγγελματικής εξουθένωσης, θεωρήθηκε ότι αποτελείται από 22 ερωτήσεις για την αξιολόγηση των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης, της «συναισθηματικής εξάντλησης», της «προσωπικής επίτευξης» και της «αποπροσωποποίησης».

Όλοι οι παράγοντες εμφάνισαν ικανοποιητική εσωτερική συνοχή, με τον παράγοντα «αποπροσωποποίηση» να εμφανίζει τις χαμηλότερες τιμές (.71) και σύμφωνες με αρκετές διεθνείς έρευνες (Fejgin, Ephraty & Ben-Sira, 1995; Kantas & Vassilaki, 1997; Koustelios & Tsigilis, 2005; Maslach & Schaufeli, 1993; Pascual, Perez-Jover, Mirambell, Ivanez & Terol, 2003; Pisanti, Gagliardi, Razzino & Bertini, 2003; Τσιγγίλης, 2005).

Από τις μέσες τιμές των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν χαμηλό επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης. Μειωμένα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης αναφέρθηκαν σε προηγούμενες έρευνες στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι έρευνες αυτές εστιάστηκαν τόσο στο

σύνολο των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από την ειδικότητά τους (Kantas & Vassilaki, 1997; Koustelios, 2001), όσο και ειδικά σε καθηγητές φυσικής αγωγής (Koustelios, 2003; Koustelios & Tsigilis, 2005). Επισημαίνεται ότι οι ερωτήσεις που αφορούν τον παράγοντα «προσωπική επίτευξη» είναι θετικά διατυπωμένες, ενώ η ιδιαίτερα υψηλή μέση τιμή στον παράγοντα αυτό στην παρούσα έρευνα (4.75), έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι με τα προσωπικά τους επιτεύγματα. Η θετική αυτή διατύπωση των ερωτήσεων του παράγοντα «προσωπική επίτευξη» εξηγεί και την αρνητική του συσχέτιση με τους άλλους δύο παράγοντες της συναισθηματικής εξουθένωσης.

Τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης εμφανίζονται χαμηλά συγκρινόμενα με εκπαιδευτικούς άλλων χωρών της Βορείου Αμερικής (Kantas & Vassilaki, 1997; Koustelios, 2001). Σε παρόμοια όμως συμπεράσματα κατέληξαν και οι Van Horn, Schaufeli, Greenglass και Burke (1997) οποίοι αναφέρουν ότι οι καθηγητές του Καναδά εμφανίζουν μεγαλύτερη επαγγελματική εξουθένωση σε σχέση με τους Ολλανδούς συναδέλφους τους. Φαίνεται, λοιπόν, ότι υπάρχει μια τάση διαφοροποίησης της επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών της Βορείου Αμερικής και της Ευρώπης. Επιπλέον, οι Schaufeli και Van Dierendonck (1995) τονίζουν ότι η σύγκριση του επιπέδου της επαγγελματικής εξουθένωσης θα πρέπει να γίνεται προσεκτικά αφού μπορεί να υπάρχουν αποκλίσεις μεταξύ διαφόρων κρατών οι οποίες οφείλονται σε κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές. Συνεπώς, το επίπεδο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να ερμηνευθεί με επιφύλαξη όπως επίσης ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η αναζήτηση των αιτιών που οδηγούν στη διαφοροποίηση αυτή.

5.2. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

Οι αναλύσεις των συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επαγγελματικής εξουθένωσης έδειξαν ότι σχεδόν όλες οι μεταβλητές συσχετίζονται μεταξύ τους. Η μεγαλύτερη σχέση εντοπίστηκε ανάμεσα στη «Προσωπική επίτευξη» και στην «Ευημερία» (.45) και η μικρότερη ανάμεσα στην «Αποπροσωποποίηση» και στον «Αυτοέλεγχος» (.15) ενώ δεν υπήρξε στατιστικά

σημαντική σχέση ανάμεσα στην «Αποπροσωποποίηση» και στην «Κοινωνικότητα». Πρέπει να επισημανθεί ότι οι συσχετίσεις μεταξύ της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης με τους τέσσερις παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν αρνητικές σε αντίθεση με τη θετικές συσχετίσεις της προσωπική επίτευξης και των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης βιώνουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης και υψηλά επίπεδα προσωπική επίτευξης και αντίστροφα.

Από την ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης εμφανίστηκαν ορισμένα ενδιαφέροντα αποτελέσματα ως προς την πρόβλεψη και των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης από την συναισθηματική νοημοσύνη. Αναλυτικότερα, οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, Συναισθηματικότητα, και Ευημερία συνεισφέρανε σημαντικά στην πρόβλεψη όλων των παραγόντων της εξουθένωσης, ενώ παράλληλα η Κοινωνικότητα στην πρόβλεψη της προσωπικής επίτευξης και της αποπροσωποποίησης. Τέλος, ο Αυτοέλεγχος βοήθησε στη πρόβλεψη μόνο της συναισθηματικής εξάντλησης. Το μεγαλύτερο ποσοστό πρόβλεψης της μεταβλητότητας παρατηρήθηκε για την διάσταση «προσωπική επίτευξη» (24.2), που σημαίνει ότι το 24.2% της συνολικής διακύμανσης της παραπάνω μεταβλητής κριτηρίου ερμηνεύεται από τις προβλεπτικές μεταβλητές/ διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, και το μικρότερο για την διάσταση «συναισθηματική εξάντληση» (13.7). Ο παράγοντας Συναισθηματικότητα εξήγησε από μόνος του τα μεγαλύτερα ποσοστά πρόβλεψης της μεταβλητότητας και των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης και επομένως θεωρείται ο πλέον σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας.

Επιπροσθέτως, τα άτομα με υψηλή βαθμολογία σε αυτόν τον παράγοντα πιστεύουν ότι έχουν ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων, που σχετίζονται με τις δεξιότητες. Μπορούν να συνειδητοποιήσουν, δηλαδή, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να χρησιμοποιούν αυτές τις ικανότητες, για να αναπτύξουν και να διατηρήσουν στενές σχέσεις με άλλα σημαντικά άτομα. Τα άτομα με χαμηλές βαθμολογίες σε αυτόν τον παράγοντα είναι δύσκολο να αναγνωρίσουν την εσωτερική συναισθηματική τους κατάσταση και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους σε άλλους. Επομένως, η Συναισθηματικότητα αλλά και οι υπόλοιπες διαστάσεις της

συναισθηματικής νοημοσύνης φαίνεται να συνδέονται σημαντικά με την πρόβλεψη της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε ο Chan (2006) μελετώντας την σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Χόνγκ Κόνγκ. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν υψηλή συσχέτιση μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης και των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης. Επίσης, η Platsidou (2010), σε έρευνα με Έλληνες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, διαπίστωσε πως υπάρχει σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την επαγγελματική εξουθένωση. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης αυτών των εκπαιδευτικών συνδέονται με χαμηλή επαγγελματική εξουθένωση καθώς και αντίστροφα. Πιο συγκεκριμένα, η επαγγελματική εξουθένωση από την εργασία που μπορεί να προκύψουν σε κάποια στιγμή της καριέρας ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, μπορεί να προληφθούν εάν έχει ενισχυθεί η συναισθηματική του νοημοσύνη. Κατέληξε, επίσης, στο συμπέρασμα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ελλάδα είναι αρκετά υψηλή καθώς στην έρευνα της σημείωσαν υψηλά σκορ σε όλες τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Σε άλλες έρευνες οι Saiiari et al. (2011) μελέτησαν την παραπάνω σχέση σε εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής και οι Iqbal και Abbasi (2013) σε καθηγητές Πανεπιστημίου. Τα αποτελέσματα και σε αυτές τις έρευνες έδειξαν την σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο εννοιών. Μάλιστα οι Saiiari et al. (2011) βρήκαν συσχέτιση μεταξύ όλων των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης με την επαγγελματική εξουθένωση. Οι Duran et al. (2006) μελέτησαν το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας στην πρόβλεψη της επαγγελματικής εξουθένωσης σε δείγμα προπτυχιακών φοιτητών στην Ισπανία. Τα αποτελέσματα έδειξαν την υψηλή συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας στην πρόβλεψη της επαγγελματικής εξουθένωσης των φοιτητών.

Ταυτόχρονα, η συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων της αυτο-αποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης ήταν ικανοποιητική και όλες οι μεταβλητές συσχετίζονται μεταξύ τους. Η μεγαλύτερη συσχέτιση όμως

εντοπίστηκε ανάμεσα στη «προσωπική επίτευξη» και στην «εμπλοκή των μαθητών» (.53) ενώ η μικρότερη ανάμεσα στην «συναισθηματική εξάντληση» και στις «διδασκτικές στρατηγικές» (.17). Διαπιστώνεται και εδώ η αρνητική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης με τις διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας, γεγονός που φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας βιώνουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης και αντίστροφα. Η σχέση ανάμεσα σε αυτές τις δυο έννοιες αποτυπώνεται στη φράση του Leiter (1993) ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια κρίση της αυτο-αποτελεσματικότητας. Η θετική συσχέτιση με τον παράγοντα «προσωπική επίτευξη» οφείλεται στο γεγονός ότι οι ερωτήσεις που τον αφορούν είναι θετικά διατυπωμένες, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, και αφορά τα συναισθήματα ικανότητας και επίτευξης σε σχέση με την εργασία.

Η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης έδειξε ότι η διάσταση της αυτο-αποτελεσματικότητας «αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης» συνείσφερε σημαντικά στην πρόβλεψη όλων των παραγόντων της εξουθένωσης και η διάσταση «εμπλοκή των μαθητών» στην πρόβλεψη της προσωπικής επίτευξης. Το μεγαλύτερο ποσοστό πρόβλεψης της μεταβλητότητας παρατηρήθηκε για την διάσταση «προσωπική επίτευξη» (31.4) και το μικρότερο για την διάσταση «αποπροσωποποίηση» (6.4). Ο παράγοντας αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης εξήγησε από μόνο του τα μεγαλύτερα ποσοστά πρόβλεψης της μεταβλητότητας και των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης και επομένως θεωρείται ο σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας. Ειδικότερα, ο παράγοντας αυτός αναφέρεται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητά τους να μπορούν να πειθαρχούν την τάξη και να επιβάλλουν κανόνες συμπεριφοράς.

Τα ευρήματά μας βρίσκονται σε συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία (Evers et al., 2002; Friedman, 2003; Grau et al., 2001; Ozdemir, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2007; 2010). Φαίνεται λοιπόν πως η αυτο-αποτελεσματικότητα για τους εκπαιδευτικούς επενεργεί στον πυρήνα της επαγγελματικής εξουθένωσης λειτουργώντας ως παράγοντας κλειδί. Πιθανόν οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αντιλαμβανόμενη αυτο-αποτελεσματικότητα να χρησιμοποιούν ορισμένους μηχανισμούς αντιμετώπισης όταν έρχονται αντιμέτωποι με στρεσογόνα γεγονότα που τους προστατεύουν από τη συναισθηματική εξάντληση (Almog & Shechtman, 2007). Η αυτο-αποτελεσματικότητα,

επομένως, δείχνει να λειτουργεί ως ένα τείχος προστασίας για τους εκπαιδευτικούς που τους προστατεύει από τις δυσκολίες και τις αντιξοότητες και τους ενισχύει στην αντιμετώπιση του στρες αλλά και των απαιτήσεων προς αυτούς, αποτρέποντας κατ' αυτόν τον τρόπο την εμφάνιση στο μέλλον της επαγγελματικής εξουθένωσης (Schwarzer & Hallum, 2008). Όπως υποστηρίζει ο Betoret (2006) η επαγγελματική εξουθένωση αποδυναμώνεται ή περιορίζεται όταν οι εκπαιδευτικοί διατηρούν μια θετική εικόνα για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, ενώ ο Friedman (2003) αποδίδει στην αυτο-αποτελεσματικότητα κεντρικό αιτιολογικό ρόλο για την επαγγελματική εξουθένωση χωρίς να παραγνωρίζει στη δημιουργία της και τη συνεισφορά των συνθηκών του περιβάλλοντος.

Οι Skaalvik και Skaalvik (2007) υποστήριξαν ότι η χαμηλή αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης αυξάνει το εργασιακό στρες το οποίο μπορεί να αυξήσει τη συναισθηματική εξάντληση, καθώς και την αποπροσωποποίηση. Ωστόσο, η συναισθηματική εξάντληση αναμένεται να οδηγήσει σε χαμηλότερη απόδοση. Δεδομένου ότι οι πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητα σε μεγάλο βαθμό βασίζονται στις προηγούμενες εμπειρίες επίτευξης, είναι επίσης λογικό το γεγονός ότι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκε και η έρευνα του Ozdemir (2007) που βρήκε ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης προβλέπει σημαντικά τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης και συνδέεται αρνητικά με την αποπροσωποποίηση ενώ θετικά με τη διάσταση της προσωπικής επίτευξης.

Στην έρευνά αυτή οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης τείνουν να αναφέρουν μικρότερη αποπροσωποποίηση και συναισθηματική εξάντληση γεγονός που συμφωνεί με τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών. Ιδιαίτερη αναφορά στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται για την αντιλαμβανόμενη αυτο-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης ως προς τη σύνδεσή της με την αποπροσωποποίηση. Οι εκπαιδευτικοί που αμφιβάλουν για την ικανότητά τους να διαχειρίζονται δύσκολους μαθητές συχνά τους ενοχοποιούν με συνέπεια να αναπτύσσουν μια αρνητική στάση απέναντί τους, κατηγορώντας τους για την προσωπική τους αποτυχία (Brouwers & Tomic, 2000), αναπτύσσοντας κυνικότητα, αποστασιοποίηση και αρνητική στάση στο χώρο της εργασίας τους, δημιουργώντας, έτσι, τις προϋποθέσεις για την αποπροσωποποίηση. Η χαμηλή προσδοκία, επίσης, όσον

αφορά στη διαχείριση της τάξης αυξάνει το επαγγελματικό στρες, το οποίο με τη σειρά του μπορεί να οδηγήσει στη συναισθηματική εξάντληση, καθώς και στην αποπροσωποποίηση (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Φαίνεται λοιπόν πως η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι στη διατήρηση καλών σχέσεων με τους μαθητές και τους γονείς τους, όπως και η διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη, η διαχείριση των κρίσεων, η ευελιξία και η εποπτεία ως προς το τι συμβαίνει μέσα στην αίθουσα, προβλέπουν τη μείωση των επιπέδων της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης. Στην αντίθετη κατεύθυνση της πρόβλεψης κινήθηκαν όλοι οι παράγοντες της αυτο-αποτελεσματικότητας προβλέποντας θετικά τη διάσταση της προσωπικής επίτευξης. Και αυτό είναι επόμενο, αφού σύμφωνα με ότι υποστηρίζει ο Bandura (1997), η αυτο-αποτελεσματικότητα αντανάκλα τις πεποιθήσεις ενός ατόμου στις ικανότητές του να ακολουθήσει μια πορεία δράσης για την αντιμετώπιση των δεδομένων απαιτήσεων μιας κατάστασης. Η επιτυχής αντιμετώπιση των εργασιακών απαιτήσεων που αντανάκλαται σε μια υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας φαίνεται ότι τροφοδοτεί τα αισθήματα της προσωπικής εκπλήρωσης. Ανάλογα στην έρευνα του Dorman (2003) η αποτελεσματικότητα στη διδακτικές στρατηγικές αποδείχτηκε προγνωστικός παράγοντας της προσωπικής εκπλήρωσης. Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε η ύπαρξη σχέσης με κατεύθυνση από την αυτο-αποτελεσματικότητα στην επαγγελματική εξουθένωση η οποία και επιβεβαιώθηκε. Αυτή όμως δεν είναι η μόνη απάντηση στο ερώτημα για τη σχέση που συνδέει αυτές τις δυο έννοιες μιας και τίθεται από κάποιους ερευνητές το ερώτημα της αμφίδρομης σχέσης, όπως αναπτύχθηκε στο θεωρητικό μέρος της έρευνας.

Τέλος, ικανοποιητική θετική συσχέτιση εντοπίστηκε μεταξύ όλων των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας με τη μεγαλύτερη συσχέτιση ανάμεσα στη «αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης» και στην «κοινωνικότητα» (.38) ενώ τη μικρότερη ανάμεσα στην «αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης» και στη «συναισθηματικότητα» (.17). Η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης έδειξε ότι η διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης «Κοινωνικότητα» συνέβαλε σημαντικά στην πρόβλεψη όλων των παραγόντων της αυτο-αποτελεσματικότητας, η διάσταση «Ευημερία» στην πρόβλεψη της διαχείριση της τάξης και στην εμπλοκή των μαθητών και η διάσταση

«Συναισθηματικότητα» στις διδακτικές στρατηγικές. Τα ποσοστά πρόβλεψης της μεταβλητότητας κυμάνθηκαν σε χαμηλά επίπεδα (10.7-16.6) με τον παράγοντα «Κοινωνικότητα» να εξηγεί τα μεγαλύτερα ποσοστά πρόβλεψης.

Αυτός ο παράγοντας δίνει έμφαση στις κοινωνικές σχέσεις και στην κοινωνική επιρροή. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο άτομο ως μέλος διαφόρων κοινωνικών περιβαλλόντων και όχι στις προσωπικές σχέσεις με την οικογένεια και τους στενούς φίλους. Τα άτομα με υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα κοινωνικότητας ανταποκρίνονται καλύτερα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, πιστεύουν ότι έχουν καλές δεξιότητες ακούσματος και μπορούν να επικοινωνούν με σαφήνεια και αυτοπεποίθηση με ανθρώπους από πολύ διαφορετικά κοινωνικά υπόβαθρα.

Ακόμα, από τα αποτελέσματα φάνηκαν καθαρά οι θετικές σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών της συναισθηματικής νοημοσύνης με το επίπεδο της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι στους εκπαιδευτικούς που βιώνουν σχετικά χαμηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας η βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης και ιδιαίτερα του παράγοντα «Κοινωνικότητα» θα επιδράσει θετικά στην αυτο-αποτελεσματικότητάς τους με τελικό αποτέλεσμα την ενίσχυση της επαγγελματικής τους δραστηριότητας.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με την έρευνα των Nikoourou et al. (2012), όπου όλοι οι παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης είχαν μέτρια προβλεπτική ικανότητα στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα με εκπαιδευτικούς, για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποίησαν την κλίμακα TEIQue-Short Form (SF) των Retrides και Furnhan (2006) και τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης σημαντική συσχέτιση μεταξύ την συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης αλλά και των παραγόντων της με την συνολική αυτο-αποτελεσματικότητα. Επίσης, οι Perry και Ball (2008) στην έρευνά τους που έγινε στη Μελβούρνη διαπίστωσαν πόσο σημαντική είναι αυτή η σχέση. Το τελικό τους συμπέρασμα είναι ότι η συναισθηματική νοημοσύνη παίζει σημαντικό ρόλο στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, σχετικά με το ποιες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης πρέπει να ενισχυθούν στους εκπαιδευτικούς, μπορούν να βοηθήσουν στη δημιουργία προγραμμάτων για την βελτίωσή της.

Οι Ghanizadeh και Moafian (2010) σε έρευνα με εκπαιδευτικούς στο Ιράν κατέληξαν στο συμπέρασμα της στενής σχέσης ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτο-αποτελεσματικότητα και πρότειναν και αυτοί την αναγκαιότητα προγραμμάτων βελτίωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι Corcoran και Tormey (2013) κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να είναι προβλεπτικός παράγοντας της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Οι Penrose et al. (2007) εξετάζοντας την σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία κατέληξαν στα ίδια αποτελέσματα. Επίσης βρήκαν σημαντική σχέση μεταξύ της επαγγελματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών ως προβλεπτικό παράγοντα της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους, ενώ δεν παρατηρήθηκε σημαντική επίδραση της επαγγελματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών ως διαμεσολαβητικός παράγοντας μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας.

Πάντως, οι περισσότερες έρευνες δείχνουν σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο εννοιών. Ο Chan (2004) μελετώντας την προηγούμενη σχέση σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Χόνγκ Κόνγκ βρήκε ότι και οι τέσσερις παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης είχαν όλοι τους σημαντικό προβλεπτικό ρόλο στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη δηλώνουν υψηλό δείκτη αυτο-αποτελεσματικότητας, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που χαρακτηρίζονται από χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη, γεγονός που αποδεικνύει τη σχέση της θετικής συνάφειας μεταξύ των δύο αυτών εννοιών. Τέλος, σημαντική θετική συσχέτιση βρήκαν στις έρευνες τους με εκπαιδευτικούς και οι Gürol et al. (2010), οι Moafian και Ghanizadeh (2009), οι Rastegar και Memarpour (2009) και ο Salami (2007).

5.3. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Η παρούσα έρευνα είχε ως εύρημα τη στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ αντρών και γυναικών στην συναισθηματική νοημοσύνη, με τους άντρες να

υπερέχουν ελαφρώς έναντι των γυναικών. Σε σχέση με το φύλο, έχουν βρεθεί διαφορές σε ορισμένες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, κυρίως σε έρευνες που έγιναν με τη μέθοδο των αυτο-αναφορών (Ciarrochi et al., 2000; Shutte et al., 1998) και πιο σπάνια στις έρευνες που εξέταζαν την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη (Mayer et al., 1999; 2000). Ενδεικτικά, ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι οι γυναίκες υπερέχουν από τους άνδρες στην αναγνώριση και στην κατανόηση των συναισθημάτων, στην ενσυναίσθηση, στην κοινωνική προσαρμογή, και στην διαπροσωπική επικοινωνία (Mehrabian et al., 1988; Petrides & Furnham, 2000; 2003; Van der Zee et al., 2002; Van der Zee & Wabeke, 2004). Επίσης, το γυναικείο φύλο παρουσιάζει υψηλό βαθμό αυτογνωσίας και ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες με έμφαση στην εξυπηρέτηση, ενώ οι άντρες από προσαρμοστικότητα σε νέες συνθήκες.

Με άλλα λόγια, οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερη επίγνωση των συναισθημάτων τους, δείχνουν περισσότερη ενσυναίσθηση (Bar-On, 2000) και γενικά είναι πιο ικανές σε διαπροσωπικά θέματα (Goleman, 2000). Οι άνδρες, από την άλλη, είναι πιο καλοί στη διαχείριση συναισθημάτων, όπως το άγχος, προσαρμόζονται καλύτερα στις νέες συνθήκες, και είναι πιο θετικοί και αισιόδοξοι από ότι οι γυναίκες (Bar-On, 2000; Mayer et al., 1999; 2000). Παράλληλα, διαθέτουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αισιοδοξία (Bar-On, 2000), προσαρμόζονται πιο εύκολα στις αλλαγές και χειρίζονται καλύτερα το στρες (Goleman, 2000). Οι διαφορές που παρατηρήθηκαν ανάμεσα στα δύο φύλα αφορούν κυρίως τις ειδικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ωστόσο, κάποιες έρευνες έδειξαν ότι οι γυναίκες έχουν καλύτερη γενική συναισθηματική νοημοσύνη από ότι οι άνδρες (Bar-On, 2000; Petrides & Furnham, 2000; Shutte et al., 1998) και αποδίδουν το εύρημα αυτό στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο κοινωνικοποιούνται οι γυναίκες· δίνουν δηλαδή μεγαλύτερη προσοχή στα συναισθήματα και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Παρόλα αυτά οι περισσότερες έρευνες συγκλίνουν στο ότι δεν υπάρχουν γενικευμένες διαφοροποιήσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών, παρά μόνο κάποιες διαφορές μικρής έκτασης στις επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (Πλατσίδου, 2010).

Η βιβλιογραφία αποτυπώνει μια κυρίαρχη τάση για υπεροχή των γυναικών στην αυτο-αποτελεσματικότητα (Ross, 1994). Πιθανότατα αυτό το γεγονός είναι η αντανάκλαση των έμφυλων προκαταλήψεων και πολιτισμικών στερεοτύπων για τη

«γυναικεία» φύση του παιδαγωγικού επαγγέλματος στις ίδιες τις γυναίκες. Αυτή η αντανάκλαση μεταφράζεται σε υψηλότερο βαθμό αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας στο ρόλο του εκπαιδευτικού από τις γυναίκες. Η παρούσα έρευνα είχε ως εύρημα τη στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ αντρών και γυναικών, με τους άντρες να υπερέχουν ελαφρώς έναντι των γυναικών. Το εύρημα αυτό ίσως να αντανακλά κοινωνικές κατασκευές αναφορικά με το φύλο οι οποίες επιδρούν στο πώς αντιλαμβάνεται ένας εκπαιδευτικός το πόσο αποτελεσματικός είναι στην τάξη. Γενικά, πάντως δεν διακρίνεται στη βιβλιογραφία κάποια ισχυρή τάση στο θέμα φύλου και αυτο-αποτελεσματικότητας. Μάλιστα υπάρχουν και έρευνες που δεν εντοπίζουν κάποια σχέση μεταξύ αυτο-αποτελεσματικότητας και φύλου (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007).

Όσον αφορά τώρα την επαγγελματική εξουθένωση και το φύλο, παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών, με τις γυναίκες να δηλώνουν υψηλότερο βαθμό εξουθένωσης από τους άντρες. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα των Maslach και Jackson (1981) που έδειξε ότι οι γυναίκες του δείγματος ήταν περισσότερο συναισθηματικά εξουθενωμένες από τους άντρες συναδέλφους τους, αλλά και με την έρευνα του Kokkinos (2006) και των Antoniou, Polychroni και Vlachakis (2006), στις οποίες οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πέτυχαν υψηλότερα ποσοστά στη συναισθηματική εξουθένωση από τους άντρες συναδέλφους τους. Πάντως, αξίζει να αναφερθεί ότι μεγάλες έμφυλες διαφορές δεν αναδεικνύονται γενικότερα από την αντίστοιχη ερευνητική βιβλιογραφία (Byrne, 1991), ενώ το τοπίο είναι αρκετά θολό σε αρκετές από αυτές, με αντικρουόμενα συμπεράσματα (Purvanova & Muros, 2010; Platsidou & Agaliotis, 2008). Σε κάθε περίπτωση η κυρίαρχη άποψη ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι κατά κύριο λόγο μια «γυναικεία υπόθεση» (Maslach et al., 2001) επιβεβαιώνεται εδώ.

Αναφορικά με τη διδακτική εμπειρία διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση μόνο στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, με τους εκπαιδευτικούς με μικρότερη εμπειρία να υστερούν έναντι των αρχαιότερων συναδέλφων τους, ενώ δεν διαπιστώθηκε σημαντική επίδραση σχετικά με την ηλικία. Οι εκπαιδευτικοί με εκπαιδευτική εμπειρία φαίνεται να έχουν πίστη στον εαυτό τους σε σχέση με το ότι μπορούν να διαχειριστούν εύκολα δυσκολίες μέσα στην τάξη και να εμπλέξουν τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης. Η πεποίθησή τους αυτή

στηρίζεται στο ότι λόγω της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας έχουν συναντήσει αρκετές φορές δύσκολες καταστάσεις και έχουν την πείρα πώς να τις διαχειριστούν. Σε πολλές έρευνες κυριαρχεί το ίδιο συμπέρασμα (Dembo & Gibson, 1985; Prieto & Altmaier, 1994; Soodak & Podell, 1996; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007), αλλά γενικώς οι συσχετίσεις είναι ασθενείς. Η μικρότερη διδακτική εμπειρία σχετίζεται σαφώς με την ηλικία. Οι νεότεροι (τόσο στην ηλικία όσο και στο επάγγελμα) εκπαιδευτικοί βιώνουν με διαφορετικό τρόπο από τους «παλαιότερους» συναδέλφους τους τις αντιξοότητες και τις δυσκολίες που συναντούν καθημερινά στο σχολείο. Στο ξεκίνημα της διδακτικής τους σταδιοδρομίας οι αρχικοί στόχοι και οι προσδοκίες αναμετρώνται με αγχογόνους περιβαλλοντικούς παράγοντες, με πιεστικές απαιτήσεις και ανεπαρκείς υποδομές. Είναι πιθανό συνεπώς η διεύρυνση του χάσματος μεταξύ της ενέργειας και προσπάθειας που επενδύεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και στο ατελέσφορο του μαθησιακού αποτελέσματος, η αδυναμία υλοποίησης των στόχων να προκαλέσει εντατικοποίηση της αίσθησης μειωμένης επίτευξης, απομυθοποίηση του παιδαγωγικού λειτουργήματος και μειωμένη αυτο-αποτελεσματικότητα. Φαίνεται, λοιπόν ξεκάθαρα ότι η προϋπηρεσία σχετίζεται με το πώς αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός την επίδοση και την απόδοση του στην τάξη. Από την μια μεριά, οι λιγότερο έμπειροι νιώθουν μια ανασφάλεια ότι δεν τα καταφέρνουν αρκετά καλά λόγω της περιορισμένης τους εμπειρίας, ενώ από την άλλη οι περισσότεροι έμπειροι έχουν μια θωρακισμένη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας.

Όσον αφορά τη διδακτική εμπειρία στην συναισθηματική νοημοσύνη και στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση κάτι που επιβεβαιώνεται και από τις αναλύσεις άλλων ερευνών σχετικά με την εξουθένωση (Kokkinos, 2006; Platsidou & Agaliotis, 2008). Σε αντίθεση, στην έρευνα των Nikoourou et al. (2012) βρέθηκε ότι η εκπαιδευτική εμπειρία έχει επίδραση στη συναισθηματική νοημοσύνη και στη αυτο-αποτελεσματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί μάλιστα με μεγαλύτερη εκπαιδευτική εμπειρία είχαν υψηλότερα ποσοστά και στην συναισθηματική νοημοσύνη και στην αυτο-αποτελεσματικότητα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα αποτελέσματα των διαφόρων ερευνών δεν οδηγούν σε ολοκληρωμένα συμπεράσματα, μια και ορισμένες μελέτες δεν έχουν βρει συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας ή της προϋπηρεσίας και της εξουθένωσης, σε αντίθεση με άλλες που έχουν διαπιστώσει συσχετίσεις.

Αδιαμφισβήτητα τα πρώτα χρόνια εμπειρίας συνιστούν ένα κρίσιμο στάδιο προσαρμογής στις απαιτήσεις και συνθηκολόγησης μεταξύ ιδεατών στόχων και αντικειμενικών δυσκολιών. Από την άλλη μεριά, ο έμπειρος εκπαιδευτικός, παρά την πίεση και τις απογοητεύσεις που μπορεί να βιώνει, έχει πιθανότατα καλλιεργήσει μηχανισμούς και στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων, ενδυναμώνοντας έτσι την αίσθηση προσωπικής επίτευξης (Antoniou et al., 2006; Pines & Aronson, 1988). Επιπλέον, όπως αναφέρουν και οι Zabel και Zabel (2001), η εμπειρία επιφέρει μια επαγγελματική ωρίμανση που συμβάλλει σε έναν ρεαλιστικότερο σχεδιασμό από την πλευρά του εκπαιδευτικού.

Σημαντικά ως προς την ηλικία και την εμπειρία ήταν και τα ευρήματα της έρευνας των Fives et al. (2007) σε σπουδαστές-καθηγητές καθώς έκαναν την πρακτική εξάσκηση τους σε σχολείο. Σ' αυτήν, φάνηκαν σημαντικές αυξήσεις στην αποτελεσματικότητα τους στη διδασκαλία και στη μείωση των συμπτωμάτων εξουθένωσης με την πάροδο του χρόνου. Διαπιστώθηκε πως οι σπουδαστές-καθηγητές, ήταν ευάλωτοι στην εμπειρία της εξουθένωσης, εξαιτίας της έλλειψης εμπειριών τους, μια και ήταν νέοι στο επάγγελμα και είχαν ελάχιστες ή περιορισμένες στρατηγικές για να την αντιμετωπίσουν. Παρατηρήθηκε όμως, μια σημαντική αλληλεπίδραση και στις τρεις διαστάσεις εξουθένωσης με την παρέμβαση της καθοδήγησης της ομάδας.

Ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτο-αποτελεσματικότητα και στην επαγγελματική εξουθένωση. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έτειναν να συμφωνούν περισσότερο από τους συναδέλφους τους της δευτεροβάθμιας ότι αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους. Έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους ότι μπορούν να εφαρμόσουν διαφορετικές εκπαιδευτικές στρατηγικές, να αυξήσουν τη συμμετοχή των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος και να ελέγχουν δύσκολες συμπεριφορές μαθητών. Είναι πιο εύκολο για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση να εφαρμόσουν όλες τις παραπάνω στρατηγικές και έχουν περισσότερο χρόνο, λόγω της διδακτέας ύλης, να φροντίσουν για την πειθαρχία των μαθητών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν να ελέγξουν μαθητές μεγαλύτερων τάξεων, όπου η ύλη είναι συγκεκριμένη και ο χρόνος περιορισμένος. Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα των Wolters και Dougherty (2007) και Lee, Cawthon και Dawson (2013) οι οποίοι βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

είχαν σημαντικά υψηλότερη αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας. Επιπλέον, στη παραπάνω έρευνα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας είχαν σημαντικά υψηλότερη αποτελεσματικότητα στις διαστάσεις της διαχείρισης της τάξης και της εμπλοκής των μαθητών. Μάλιστα, η διαχείριση της τάξης ήταν ένας από τους κύριους παράγοντες απογοήτευσης που εκφράστηκαν από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούσαν ότι προσπαθούν περισσότερο με τη διαχείριση και τη συμμετοχή των μαθητών στις τάξεις τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρθηκε λιγότερη εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να εμπλέξουν ουσιαστικά τους μαθητές στη διαδικασία μάθησης. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν και άλλες διεθνείς έρευνες (Abu-Tineh, Khasawneh & Khalailah, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2010). Από τις έρευνες αυτές προέκυψε ότι παράγοντες εκτός διδασκαλίας (οικογενειακό, φιλικό περιβάλλον) επηρεάζουν την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας και τους βάζουν περιορισμούς. Έτσι, αυτοί οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονταν να αντισταθμίσουν τις αρνητικές επιρροές του περιβάλλοντος.

Αναφορικά με την επαγγελματική εξουθένωση οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξέφρασαν ότι βιώνουν μεγαλύτερα επίπεδα εξουθένωσης έναντι των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με άλλες έρευνες (Antoniou et al., 2006; Kantas & Vassilaki, 1997; Tsigilis, Zournatzi, & Koustelios, 2011) στις οποίες οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξέφρασαν λιγότερα επίπεδα εξουθένωσης έναντι των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ακόμη άλλες μελέτες ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας δεν διέφεραν από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας στην επαγγελματική εξουθένωση (Byrne, 1991; Van Horn et al., 1997)

Όσον αφορά τα υπόλοιπα δημογραφικά χαρακτηριστικά που εξετάστηκαν στη παρούσα έρευνα έχουμε να αναφέρουμε τα εξής: Οι εκπαιδευτικοί που αθλούνται εμφάνισαν υψηλότερο μέσο όρο διακύμανσης από τους εκπαιδευτικούς που δεν αθλούνται στην συναισθηματική νοημοσύνη και στην αυτο-αποτελεσματικότητα ενώ χαμηλότερο στην επαγγελματική εξουθένωση. Οι εκπαιδευτικοί με περαιτέρω σπουδές σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά στη συναισθηματική νοημοσύνη και στην αυτο-

αποτελεσματικότητα. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είχαν καλύτερους μέσους όρους από τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς στην αυτο-αποτελεσματικότητα και χειρότερους στην επαγγελματική εξουθένωση. Τέλος, δεν εμφανίστηκε σημαντική στατιστική διαφορά ως προς το τύπο και τη δυναμικότητα του σχολείου που υπηρετούν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1. Πρακτικές εφαρμογές

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, εκτός από θεωρητικό ενδιαφέρον οδηγούν σε συγκεκριμένα συμπεράσματα τα οποία μπορεί να έχουν πρακτική εφαρμογή στο χώρο της εκπαίδευσης. Σημαντικό εύρημα είναι το γεγονός ότι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται ανάλογα με το βαθμό της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Είναι πολύ θετικό το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δε βιώνουν ιδιαίτερα συμπτώματα εξουθένωσης, ενώ ταυτόχρονα είχαν ικανοποιητικά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτο-αποτελεσματικότητας. Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι είναι πολύ σημαντικό να υπάρξουν συγκεκριμένες παρεμβάσεις και προγράμματα για την ενίσχυση και ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους με ταυτόχρονη πρόληψη, ώστε να μην αναπτυχθούν συμπτώματα εξουθένωσης.

Παράλληλα, η ενσωμάτωση συναισθηματικών ικανοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ζωτικής σημασίας για τον καλό εκπαιδευτικό. Αυτό θα έχει σαν αποτέλεσμα την αναγκαιότητα για ανάπτυξη των συναισθηματικών ικανοτήτων ώστε να γίνει πεποίθηση στους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε προγράμματα συναισθηματικής ανάπτυξης. Θα ήταν χρήσιμο λοιπόν να σχεδιαστούν με συστηματικό τρόπο προγράμματα συναισθηματικής ανάπτυξης με σκοπό να στηριχθούν οι εκπαιδευτικοί στη βελτίωση της αυτοεκτίμησής τους, της επικοινωνιακής τους ικανότητας, των κοινωνικών συναισθηματικών τους ικανοτήτων γενικότερα, με ιδιαίτερη έμφαση στην ικανότητα προσαρμογής. Η ένταξη των προγραμμάτων συναισθηματικής ανάπτυξης στις προπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών και η ενσωμάτωσή τους στην επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών θα βοηθούσε στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου.

Επιπλέον, τα προγράμματα που συσχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη έχουν ως στόχο να διδάξουν τους εκπαιδευτικούς πώς να κάνουν καλύτερη

χρήση των συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους. Στην αρχή, τα προγράμματα αυτά βασίζονταν σε μια σειρά από διαλέξεις, ομαδικές συζητήσεις και παιχνίδια ρόλων, για την άσκηση των συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων. Στη συνέχεια, άρχισαν να εφαρμόζονται πιο ειδικοί, εξατομικευμένοι τρόποι άσκησης των ικανοτήτων που συνδυάζουν την παρατήρηση προτύπου, τις γραπτές και προφορικές ασκήσεις, τη βιωματική μάθηση, το παιχνίδι ρόλων, την ενίσχυση και την επανατροφοδότηση (Ciarrochi & Mayer, 2007). Συνήθως, τα προγράμματα ξεκινούν με τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τα κατάλληλα ψυχομετρικά εργαλεία, ώστε να εντοπιστούν οι ικανότητες στις οποίες είναι καλοί και εκείνες στις οποίες υστερούν.

Ανάλογα προγράμματα παρέμβασης για την ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τη διοίκηση της τάξης προτείνουν οι Brouwers και Tomic (2000). Η παρέμβαση αυτή στηρίζεται στις τρεις από τις τέσσερις πηγές από τις οποίες το άτομο λαμβάνει πληροφόρηση σχετικά το επίπεδο της αυτο-αποτελεσματικότητάς του (Bandura, 1997). Συγκεκριμένα, το πρώτο στάδιο το οποίο προτείνουν οι συγγραφείς αναφέρεται στην απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων για το χειρισμό απείθαρχων συμπεριφορών. Επομένως, η εκμάθηση των εκπαιδευτικών στο να προσανατολίζουν τους μαθητές τους σε στόχους προσωπικής βελτίωσης μπορεί να συμβάλλει στη μείωση των προβληματικών συμπεριφορών και κατά συνέπεια στη μείωση της επαγγελματικής τους εξουθένωσης (Brouwers & Tomic, 2000). Παράλληλα, μπορούν να παρακολουθούν υποδειγματικές διδασκαλίες ζωντανά ή μέσω βίντεο με σκοπό την ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας μέσω παρατήρησης. Το επόμενο στάδιο της παρέμβασης περιλαμβάνει διδασκαλία σε πειραματικές τάξεις έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν στην πράξη αυτά που διδάχθηκαν και να αποκτήσουν θετικές εμπειρίες ως προς την ικανότητά τους να διοικούν την τάξη. Ακόμα, η καταγραφή και παρατήρηση της διδασκαλίας τους στην πειραματική τάξη θα τους δώσει την δυνατότητα για συζήτηση και επανατροφοδότηση. Τέλος, αφού οι εκπαιδευτικοί έχουν βιώσει κάποιο βαθμό επιτυχίας στο χειρισμό απείθαρχων συμπεριφορών στην τάξη και ταυτόχρονα αφού έμπειροι εκπαιδευτικοί τους έχουν πείσει για την ικανότητά τους αυτή, μπορεί να επιστρέφουν στα καθήκοντά τους με περισσότερη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους ως προς τη διοίκηση του τμήματος.

Από την άλλη, δεδομένης της μεγάλης σημασίας της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών όχι μόνο στην εξασφάλιση μιας ποιότητας ζωής και προσωπικής ευημερίας αλλά και τη βελτίωση της λειτουργικότητας του εκπαιδευτικού τους ρόλου και ολόκληρης της εκπαιδευτικής λειτουργίας και λαμβάνοντας υπόψη, την ύπαρξη νέων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών και ηθικών προβλημάτων που παρατηρούνται σήμερα, λόγω του σύγχρονου τρόπου ζωής, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η πρόληψη, αποτελεί ένα νευραλγικό τομέα πρόνοιας που οφείλει να λάβει η πολιτεία, σύμφωνα με τη ρήση ότι η πρόληψη αποτελεί την καλύτερη θεραπεία. Πιο συγκεκριμένα, τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης θα πρέπει έγκαιρα να λαμβάνουν προληπτικά μέτρα, όπως η παροχή βοήθειας στους νέους εκπαιδευτικούς ώστε να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες, κατά την προετοιμασία για την εργασία και την περιβαλλοντική προσαρμογή τους και να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της εξουθένωσης.

Στην πραγματικότητα παρατηρείται ότι το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα έχει όλα τα στοιχεία που συνδέονται με την εξουθένωση και ενισχύει μια σειρά αρνητικών παραγόντων οι οποίοι σχετίζονται με τον τρόπο και τους όρους οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων. Αυτοί έχουν σχέση με τον αριθμό των μαθητών στις σχολικές τάξεις, οι τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών, ειδικά όταν συνδυάζονται με αυξημένες προβληματικές καταστάσεις (μαθησιακά προβλήματα, παραβατικές συμπεριφορές μαθητών), ενώ παράλληλα διαμορφώνουν ασφυκτικό περιβάλλον για το διδακτικό έργο. Ακόμη, οι παράγοντες που αναφέρονται στην υλικοτεχνική υποδομή και τον εξοπλισμό των σχολείων, όπως άσχημες συνθήκες στέγασης, θέρμανσης, υγιεινής και ασφάλειας, μικρές και ακατάλληλες αίθουσες, ακατάλληλος φωτισμός, έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην υγεία των εκπαιδευτικών, όπως εξάλλου και των μαθητών. Τέλος, ο τρόπος οργάνωσης, διοίκησης και λειτουργίας των σχολείων χαρακτηρίζεται από αύξουσα ένταση των τεχνικών και γραφειοκρατικών διαδικασιών όπως και τις εντατικές διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους, τους προϊσταμένους και την κοινωνία.

Όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, σ' αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθούν οι πιέσεις που ασκούνται -με έμμεσο τρόπο- στους εκπαιδευτικούς και αφορούν την επιδίωξη βελτίωσης δεικτών που αφορούν την ποιότητα και την καταλληλότητα της εκπαίδευσης, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ο βαθμός ελευθερίας και

αυτονομίας τους, ο πολλαπλασιασμός των απαιτήσεων προς αυτούς από πολλούς φορείς -χωρίς ανάλογη αναβάθμιση των μέσων- όπως επίσης και την ενίσχυση του ενδιαφέροντος για τα συστήματα αξιολόγησης, τόσο, ώστε να γίνεται λόγος για την εμφάνιση ενός νέου πολιτισμικού σχήματος με επίκεντρο την αξιολόγηση και την επιδείνωση των εργασιακών συνθηκών.

Όλα αυτά βέβαια σε συνδυασμό με τα υψηλά επίπεδα υπευθυνότητας των εκπαιδευτικών και το χαμηλό βαθμό υποδομών και κοινωνικής υποστήριξης, έχουν ως αποτέλεσμα τις δυσλειτουργικές συμπεριφορές με επιπτώσεις στην ευεξία των εκπαιδευτικών και τη μάθηση των μαθητών (Dorman, 2003). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι επιρρεπείς στη συναισθηματική εξάντληση και τις αποθαρρυντικές εμπειρίες (Maslach & Leiter, 1999). Η εξουθένωση που βιώνουν επηρεάζει αρνητικά τους ίδιους, τους μαθητές τους και κατ' επέκταση το εκπαιδευτικό σύστημα, έτσι ώστε να κρίνεται απαραίτητο να αναπτυχθεί και να προωθηθεί έγκυρη και έγκαιρη αξιολόγηση και παρέμβαση.

Βέβαια καμία πρόταση βελτίωσης των σχολείων δεν μπορεί να διατυπωθεί, χωρίς να περιέχει την αναβάθμισή του σε γνώσεις και ικανότητες. Μια πρώτη παράμετρος που εξασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό τον παραπάνω στόχο είναι η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με ευθύνη της πολιτείας. Στην κατεύθυνση ενίσχυσης της ικανότητας των εκπαιδευτικών θα πρέπει να ενταχθούν -σε όλα τα πανεπιστημιακά τμήματα που τροφοδοτούν με εκπαιδευτικούς τις σχολικές μονάδες- γνωστικά αντικείμενα που να σχετίζονται με την συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτο-αποτελεσματικότητα, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την επάρκεια και την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού που μελλοντικά θα αναλάβει εκπαιδευτικά καθήκοντα στο σχολείο.

Σημαντική συμβολή στην επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί η συνεχής επιμόρφωση των εν υπηρεσία εκπαιδευτικών. Η πρόταση επιμόρφωσης δεν περιορίζεται σε ημερήσια ή ολιγοήμερα επιμορφωτικά σεμινάρια, όπως συνηθίζεται μέχρι τώρα, και των οποίων μάλιστα η συμβολή είναι μηδαμινή έως και ανύπαρκτη. Απαραίτητη κρίνεται, για τη συνεχή υποστήριξη των εκπαιδευτικών η θεσμοθέτηση ενός πάγιου συστήματος επιμόρφωσης σε εκπαιδευτικά θέματα, με ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας. Η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση ή επιμόρφωση θα πρέπει να αποτελούν δυο σκέλη μιας

ενιαίας και συνεχούς διαδικασίας, που αρχίζει με την έναρξη της θητείας του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση και ολοκληρώνεται με την έξοδό του από την ενεργό υπηρεσία. Όλα τα επιμέρους συστήματα είναι ανάγκη να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα μεταβάλλοντας τις γραφειοκρατικές τους δομές σε ευέλικτους, καινοτόμους και αποτελεσματικούς μηχανισμούς (Ξωχέλλης, 2003).

Επιπλέον, θεωρείται σημαντική η εμπλοκή των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε ερευνητικά προγράμματα, τα οποία θα δίνουν τη δυνατότητα επίσκεψης σε προηγμένες, εκπαιδευτικά, χώρες και συμμετοχές σε διεθνή συνέδρια. Φυσικά, λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη αυτό-βελτίωσης, θα πρέπει να δίνεται η δυνατότητα εύκολης πρόσβασης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε συναφή μεταπτυχιακά προγράμματα πανεπιστημίων, με στόχο την εξειδίκευση σε εκπαιδευτικά θέματα, για την απόκτηση συναισθηματικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων και ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας. Τέλος η εισαγωγή μιας ποιοτικής διδασκαλίας, θα μπορέσει να ενισχύσει την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, όχι μόνο στη σωστή εφαρμογή εκπαιδευτικών στρατηγικών, και στην εποικοδομητική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και στην αποτελεσματική διοίκηση μιας τάξης. Απώτερος σκοπός μια ποιοτική διδασκαλία που δεν θα δημιουργήσει επαγγελματικά εξουθενωμένους εκπαιδευτικούς.

6.2. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας

Η έρευνα αυτή υφίσταται κάποιους περιορισμούς και αδυναμίες, όπως και κάθε έρευνα, οι οποίες απορρέουν από διαφορετικούς παράγοντες. Ένας περιορισμός αφορά την αντιπροσωπευτικότητα των συμμετεχόντων. Η διανομή των ερωτηματολογίων δεν ακολούθησε κάποιο συγκεκριμένο δειγματοληπτικό σχέδιο. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς με δυο τρόπους. Ο πρώτος αφορούσε το μοίρασμα τους σε έντυπη μορφή από τον ερευνητή στα σχολεία του νομού Ζακύνθου, και ο δεύτερος με την ηλεκτρονική αποστολή τους στην υπόλοιπη Ελλάδα. Με τη διαδικασία αυτή το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος προήλθε από τους εκπαιδευτικούς των Ιονίων Νήσων. Κατά συνέπεια, είναι πιθανό να υπάρχουν διαφορετικού τύπου συσχετίσεις και

διαφοροποιήσεις μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών. Επομένως, με αυστηρά στατιστικά κριτήρια το δείγμα δεν είναι απόλυτα αντιπροσωπευτικό και ισορροπημένο του ελληνικού πληθυσμού και συνεπώς τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευτούν με απόλυτη ασφάλεια στο σύνολο της ελληνικής επικράτειας. Ο σχετικά μεγάλος αριθμός των συμμετεχόντων καθώς και η διασπορά τους ανά τη χώρα πιστεύουμε ότι εξασφαλίζει κάποιο βαθμό αντιπροσωπευτικότητας, ο οποίος όμως δεν είναι γνωστός. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο η οποιαδήποτε γενίκευση των συμπερασμάτων από την παρούσα έρευνα θα πρέπει να γίνει με επιφύλαξη.

Από την άλλη η χρήση της διαδικτυακής έρευνας ως τρόπου συλλογής των ερωτηματολογίων, αποτελεί ένα άλλο περιορισμό ίσως ως προς τη μεθοδολογία που υπόκειται η έρευνα. Η συγκεκριμένη μέθοδος συλλογής των ερωτηματολογίων παρουσιάζει κάποια μειονεκτήματα όπως, πιθανά σφάλματα κάλυψης του πληθυσμού, δυσκολία στον καθορισμό του δείγματος και στην αντιπροσωπευτικότητα αυτού, απουσία προσωπικής επαφής με τους ερωτώμενους και δυσκολία ελέγχου του δείγματος. Ωστόσο, παρουσιάζει και πλεονεκτήματα, όπως η εξασφάλιση ανωνυμίας, εξοικονόμηση πόρων, αποτελεσματικότητα. Όσον αφορά όμως τη μέτρηση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, η διαδικτυακή έρευνα, ίσως αποτελεί πλεονέκτημα, αφού οι κατασκευαστές αναφέρουν πως είναι καλύτερο για να αποφευχθούν προκαταλήψεις στις απαντήσεις, οι συμμετέχοντες να συμπληρώσουν την κλίμακα στα σπίτια τους, χωρίς να ξέρουν τι απαντούν οι άλλοι συμμετέχοντες και να αισθάνονται άνετα να εκφράσουν τα πραγματικά τους συναισθήματα (Maslach et al., 1996).

Συνεχίζοντας, ένας άλλος περιορισμός σχετικός με τη μεθοδολογία έχει σχέση με τις κλίμακες μέτρησης των ερωτήσεων στα όργανα μέτρησης. Η υιοθέτηση της κλίμακας Likert προσφέρει τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να αποφύγουν να παρουσιάσουν τις πραγματικές απαντήσεις που δίνουν για την συναισθηματική τους νοημοσύνη, την αυτο-αποτελεσματικότητάς τους και την επαγγελματική τους εξουθένωση. Δυστυχώς μερικές φορές, έχοντας υπόψη ότι κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς ίσως να μην απάντησαν με βάση το πως αισθάνονται, αλλά το πως θα ήθελαν οι άλλοι να τους βλέπουν οι απαντήσεις αυτές δεν ανταποκρίνονται στην

πραγματικότητα και εμφανίζουν το στοιχείο του κοινωνικά επιθυμητού (social desirability).

Παράλληλα η μέθοδος συλλογής των δεδομένων με ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς υπόκεινται σε περιορισμούς και επιφυλάξεις για τέτοιου είδους μεθόδους, ωστόσο η πλειοψηφία των εργαλείων τα οποία μετρούν αυτές τις έννοιες ανήκουν στις μεθόδους αυτό-αναφοράς. Επιπλέον, οι συγκεκριμένες κλίμακες καθιστούν δυνατή τη σύγκριση των αποτελεσμάτων. Στη παρούσα έρευνα η χορήγηση διαφορετικών ερωτηματολογίων την ίδια χρονική στιγμή μπορεί να επηρέασε τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών και να οδήγησε σε αυξημένες συσχετίσεις (Burke, 1999; Johns, Xie, & Fang, 1992). Ένας ακόμα περιορισμός αναφορικά με τον μεθοδολογικό σχεδιασμό της μελέτης, ίσως αποτελεί το γεγονός ότι τα δεδομένα συλλέχτηκαν σε μια συγκεκριμένη σχολική περίοδο.

Τέλος, υπάρχει η πιθανότητα οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα και συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια να αντιπροσωπεύουν τους εκπαιδευτικούς εκείνους οι οποίοι ενδιαφέρονται περισσότερο για το αντικείμενό τους και έχουν θετικότερες στάσεις ως προς τη δουλειά τους σε σχέση με αυτούς που δε συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια. Επομένως, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων μπορεί να είναι μεροληπτικές. Δυστυχώς, όμως, δεν υπήρχε τρόπος να ελεγχθεί το ενδεχόμενο αυτό. Συνεπώς, τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας θα πρέπει να ερμηνευθούν με επιφύλαξη.

6.3. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η παρούσα μελέτη, φιλοδοξώντας να καλύψει μερικά από τα κενά στην ελληνική βιβλιογραφία και θεωρώντας ότι η συνεισφορά των παραπάνω μεταβλητών θα πρέπει να μελετηθούν μαζί διερεύνησε μια σειρά από θέματα σύμφωνα με τους επιμέρους ερευνητικούς στόχους και τις ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια. Σε κάθε περίπτωση, η παρούσα ερευνητική εργασία θεωρεί, και ως εκ τούτου στο σημείο αυτό καταθέτει, ότι, χρειάζεται πρόσθετη έρευνα

προκειμένου να διευκρινιστούν περισσότερες μεταβλητές που συμβάλλουν στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων.

Έχοντας, ως κομβικό στόχο την αποτελεσματική λειτουργία των ελληνικών σχολείων, τα οποία θα πρέπει να είναι στελεχωμένα με αποτελεσματικούς και ικανούς εκπαιδευτικούς, οι μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να ερευνήσουν περισσότερες παραμέτρους της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, χρειάζεται να διερευνηθεί περισσότερο ο τομέας που ασχολείται με τις ικανότητες/δεξιότητες και χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που ταιριάζουν στα μικρά περιθώρια αυτονομίας του ελληνικού σχολείου.

Η παρούσα έρευνα, έχοντας ως στόχο την διερεύνηση της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, επικεντρώθηκε μόνο στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς των δημόσιων σχολείων. Έτσι, η έρευνα δεν έλαβε υπόψη τις απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ιδιωτικών σχολείων καθώς και των εκπαιδευτικών που δεν διδάσκουν. Επίσης, δεν έλαβε υπόψη τις αντιλήψεις των γονέων και των μαθητών· η ανίχνευση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ιδιωτικών σχολείων, των γονέων και μαθητών για την σημαντικότητα των εξεταζόμενων παραγόντων στους εκπαιδευτικούς θα μπορούσε να αποτελεί ερευνητικό σχεδιασμό μελλοντικών ερευνών. Όπως επίσης, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν τις αντιλήψεις των στελεχών εκπαίδευσης, όπως διευθυντών σχολείων, διευθυντών εκπαίδευσης και σχολικών συμβούλων για τη σχολική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία.

Μια πολύ καλή μελλοντική έρευνα είναι η διεξαγωγή συγκριτικών ερευνών μεταξύ σχολείων από διαφορετικές περιοχές, ή μεταξύ διαφόρων χωρών σε ευρωπαϊκό επίπεδο και μη. Επιπλέον, η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας μέσα από διαχρονικές έρευνες θα βοηθήσει στον εντοπισμό κατάλληλων παραγόντων, οι οποίοι παρακινούν τους εκπαιδευτικούς, ενισχύουν την συναισθηματική νοημοσύνη τους, αλλά και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους μεταξύ διαφορετικών ακαδημαϊκών χρόνων ή και σε διάφορες χρονικές στιγμές της ίδιας σχολικής χρονιάς. Οι διαχρονικές έρευνες μπορούν να μετρήσουν στο χρόνο μεταβολές των εξαρτημένων τους μεταβλητών, να εντοπίσουν επιδράσεις των σχολείων και των εκπαιδευτικών σε βάθος χρόνου (long term effects)

και να εξετάσουν το βαθμό κατά τον οποίο τα αποτελέσματα κάποιας έρευνας δεν προκύπτουν μόνο από μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, αλλά συνάγονται κατά τη θέασή τους ως σύνολο μέσα από διαφορετικές χρονικές στιγμές. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα διαφορετικών χρονικών στιγμών επιφέρουν αλλαγές στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και των σχολείων (Kyriakides & Creemers, 2008).

Εφόσον, στη παρούσα έρευνα φάνηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και η αυτο-αποτελεσματικότητα προβλέπει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών θα ήταν πολύ σημαντικό, αφού γίνει ενημέρωση των εκπαιδευτικών μέσα από μια σειρά εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιμόρφωσης, να επαναληφθεί η παρούσα μελέτη, έτσι ώστε να διερευνηθεί, εάν η παρέμβαση στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών είχε επίδραση στην εξουθένωση τους. Μια άλλη μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να είναι ο συνδυασμός μιας διαχρονικής έρευνας και η εξέταση του κατά πόσο εκπαιδευτικοί με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη και αυτο-αποτελεσματικότητα, οι οποίοι συμμετείχαν στην παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών.

Επιπρόσθετα, ακόμη μια επιθυμητή κατεύθυνση θα μπορούσαν να ακολουθήσουν οι ερευνητές εξετάζοντας, εάν οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη και αυτο-αποτελεσματικότητα, στα υπό μελέτη σχολεία, είχαν επίδραση στα αποτελέσματα των μαθητών. Αυτό διότι μια πιθανή επίδραση αποδεικνύει τη σημαντικότητα ενός εκπαιδευτικού με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη και αυτο-αποτελεσματικότητα πάνω στην πρόοδο του μαθητή που είναι και το πιο σημαντικό κομμάτι στο εκπαιδευτικό συγκείμενο. Ακόμη, χρήσιμη θα ήταν μια επανεξέταση των παραγόντων που διερευνήθηκαν στην παρούσα εργασία με διαφορετικά όργανα μέτρησης ή και διαφορετική διαδικασία όπως για παράδειγμα για τις επιδράσεις της οικογένειας.

Επιπλέον χρήσιμο θα ήταν σε μελλοντικές έρευνες, προτού διερευνηθούν οι προαναφερόμενες μεταβλητές σε συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα, να διενεργηθεί προκαταρκτική ποιοτική έρευνα με τη μορφή συνέντευξης, ώστε να συλλεχθούν οι παράγοντες εκείνοι όπως τους αντιλαμβάνεται ο πληθυσμός ο οποίος θα μελετηθεί. Με τον τρόπο αυτό θα γίνει συλλογή των παραγόντων οι οποίοι οφείλονται στα ακριβή

χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, στις ακριβείς συνθήκες των εκπαιδευτικών και των σχολείων και στις επικρατούσες τάσεις των εκπαιδευτικών και των σχολείων σε μια κοινωνία συνολικά.

6.4. Σύνοψη

Συνοψίζοντας όσα προαναφέρθηκαν συμπεραίνουμε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προβλέπει/συσχετίζεται με την επαγγελματική τους εξουθένωση. Επίσης, φαίνεται ότι τα επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι υψηλά, ενώ τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα. Όσον αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται να προβλέπει/συσχετίζεται και με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Οι δύο αυτές έννοιες, συναισθηματική νοημοσύνη και αυτο-αποτελεσματικότητα αποτελούν σημεία κλειδιά τα οποία μπορούν να διαχειριστούν και να αναπτυχθούν με σκοπό την υψηλότερη παρακίνηση των εκπαιδευτικών και την καλύτερη απόδοση τους στο εκπαιδευτικό χώρο.

Ταυτόχρονα, στο παραπάνω κεφάλαιο συζητήθηκε η σημασία των αποτελεσμάτων, έγιναν εισηγήσεις που αφορούν το γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και την εκπαιδευτική πολιτική όπως επίσης επεξηγήθηκαν οι αδυναμίες του ελληνικού συστήματος και η ανάγκη για να δοθεί περισσότερη βαρύτητα στην εκπαίδευση και κατόπιν στους εκπαιδευτικούς με απώτερο στόχο τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου. Επιπλέον, έγιναν προτάσεις για μελλοντικές έρευνες, οι οποίες θα εξετάζουν τις αλλαγές των επιδράσεων των κύριων μεταβλητών μεταξύ διαφορετικών ερευνών, αλλά σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, ώστε να εξεταστούν οι αλλαγές στη συναισθηματική νοημοσύνη, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Πάντως, κανένας δεν αμφισβητεί το γεγονός, ότι ο εκπαιδευτικός και οι διαδικασίες που ακολουθεί είναι ο σημαντικότερος παράγοντας επιτυχίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επομένως, είναι αρκετά σημαντικό να γνωρίζουμε πως ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τον εργασιακό του χώρο, τι αισθάνεται και με ποιον

τρόπο μπορούμε να τον υποστηρίξουμε στο έργο του. Δυστυχώς όμως, η δογματικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ο άκρατος συγκεντρωτισμός του, οι απανωτές και αχρειαστες μεταρρυθμίσεις του, η έλλειψη ανταγωνιστικότητας και αξιολόγησης, και ο αναχρονιστικός του προσανατολισμός, δεν του επέτρεψαν να αξιοποιήσει τις ευκαιρίες για ριζική αλλαγή προς το καλύτερο. Αυτό που χρειάζεται το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι η τόλμη, το όραμα, και η σωστή οργάνωση και ευελπιστούμε με την εργασία μας να συμβάλουμε κι εμείς σε μια αλλαγή, προς το καλύτερο, της εκπαιδευτικής μας πολιτικής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A., & Khalaileh, H. A. (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education, 25*(4), 175-181.
- Adeyemo, D.A. (2007). Moderating Influence of Emotional Intelligence on the Link Between Academic Self-efficacy and Academic Achievement of University Students. *Psychology & Developing Societies, 19*(2), 199-213.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*, 86-95.
- Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education, 22*, 115-129.
- Αμαραντίδου, Σ., & Κουστέλιος, Α. (2006). Διαφορές στα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, ασάφειας ρόλων και σύγκρουσης ρόλων, σε εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής. *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής, 6*(2), 20-33.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology, 21*(7) 682-690.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Austin, E. J., Farrelly, D., Black, C., & Moore, M. (2007). Emotional intelligence, Machiavellianism and emotional manipulation: Does EI have a dark side? *Personality and Individual Differences, 43*, 179-189.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H., & McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and Individual Difference, 36*, 555-562.

- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M.C. (2005). Job Resources Buffer the Impact of Job Demands on Burnout. *Journal of Occupational Health Psychology, 10* (2), 170-180.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist, 37*(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning, *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.) *Encyclopedia of Human Behavior*. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman & Company.
- Bandura, A. (2006). Guide to the construction of self-efficacy scales. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CT: IAP - Information Age Publishing.
- Bar-On, R. (1988). *The development of a concept of psychological well-being*. Unpublished doctoral dissertation, Rhodes University, South Africa.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-on emotional quotient inventory technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On and J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18*, 13-25.

- Bastian V.A., Burns N. R., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, 1135-1145.
- Belicki, K., & Woolcott, R. (1996). Employee and patient designed study of burnout and job satisfaction in a chronic care hospital. *Employee Assistance Quarterly*, 12(1), 37-45.
- Betoret, F. D. (2006). Stress, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26 (4), 519-539.
- Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behaviour problems. *School Psychology International*, 20, 209-217.
- Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Education Research Journal*, 17, 263-281.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (1999). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In Bar-On, R. & J.D. Parker (Ed's.), *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.
- Brackett, M, Mayer, J. D, & Warner, R.M. (2004). Emotional intelligence and the prediction of behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E, Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795.

- Brackett, M. A., Warner, R. M., & Bosco, J. (2005). Emotional intelligence and relationship quality among couples. *Personal Relationships, 12*, 197-212.
- Bradley, H. B. (1969). Community-based treatment for young adult offenders. *Crime and Delinquency, 15*, 359-370.
- Brezniak, N., & Ben Ya'ir, S. (1989). Patient Burnout Behavior of young adults undergoing orthodontic treatment. *Stress Medicine, 5*, 183-187.
- Brill, P. L. (1984). The need for an operational definition of burnout. *Family and Community Health, 6*, 12-24.
- Brissie, J. S., Hoover-Dempsey, K. V., & Bassler, O. C. (1988). Individual, Situational Contributors to Teacher Burnout. *The Journal of Educational Research, 82*(2), 106-112.
- Brody, N. (2004). What cognitive intelligence is and what emotional intelligence is not. *Psychological Inquiry, 15*, 234-238.
- Brotheridge, C., & Grandey, A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "people work". *Journal of Vocational Behavior, 60*, 17-39.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education, 16*, 239-253.
- Brownell, M., & Pajares, F. (1999). Classroom teachers' sense of efficacy to instruct special education students. *Teacher Education and Special Education, 22*, 154-164.
- Burke, B. G. (1999). Item reversals and response validity in the job diagnostic survey. *Psychological Reports, 85*, 213-219.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. (1993). Work stress, role conflict, social support and psychological burnout among teachers. *Psychological reports, 73*(2), 371-380.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (2001). Hospital restructuring, work-family conflict and psychological burnout among nursing staff. *Psychological Health, 32*, 126-138.

- Burke, R. J., & Richardsen, A. M. (1996). Stress, burnout and health. In C. L. Cooper (Eds.), *Handbook of Stress, Medicine and Health* (pp. 101-117). Boca Raton FL: CRC Press.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping*, 9, 261-275.
- Byrne, B. M. (1991). The Maslach Burnout Inventory: Validating factorial structure and invariance across intermediate, secondary and university educators. *Multivariate Behavior Research*, 26(4), 583-605.
- Byrne, B. M. (1993). The Maslach Inventory: Testing for factorial validity and invariance across elementary, intermediate, and secondary teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66, 197-212.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31, 645-673.
- Calderhead, J. (2001). Handbook of research on teaching. In V. Richardson (Eds.), *International experiences of teaching reform* (4th edition). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Carson, R. L. (2006). *Exploring the episodic nature of teachers' emotions as it relates to teacher burnout*. Unpublished doctoral dissertation, Purdue University, West-Lafayette, Indiana.
- Carton, J. S., Kessler, E. A., & Pape, C. L. (1999). Nonverbal decoding skills and relationship well-being in adults. *Journal of Nonverbal Behavior*, 23, 91-100
- Cartwright, S., & Cooper, C. L. (1994). *No Hassle: Taking the Stress out of Work*. London: Century Business.
- Chamorro-Premuzic, T., Bennett, E., & Furnham, A. (2007). The happy personality: Mediation role of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 42, 1633-1639.

- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences* 36 (8), 1781-1795.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042-1054.
- Chang, E. C, Rand, K. L, & Strunk, D. P. (2000). Optimism and risk for burnout among working college students: Stress as a mediator, *Personality and Individual Differences*, 29, 255-263.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in the human service organizations*. New York: Praeger.
- Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 135-150). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputti, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Ciarrochi, J. V., Deane, F., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.
- Ciarrochi, J., & Mayer, J. (2007). *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*. New York: Psychology Press.
- Ciarrochi, J., Caputi, P., & Mayer, J. D. (2003). The distinctiveness and utility of a measure of trait emotional awareness. *Personality & Individual Differences*, 34, 1477-1490.

- Cobb, C., & Mayer, J. (2000). Emotional intelligence: What the research says. *Educational Leadership*, 58, 14-19.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Cooper, A. C., Woo, C. Y., & Dunkelberg, W. C. (1988). Entrepreneurs' Perceived Chances for Success. *Journal of Business Venturing*, 3(2), 97-108.
- Cooper, C. L., & Rout, U. (1989). Mental health, job satisfaction and job stress among general practitioners. *British Medicine Journal*, 298, 366-370.
- Cooper, R. K. (1997). Applying emotional intelligence in the workplace. *Training and Development*, 51, 31-33.
- Cooper, R. K., & Orioli, A. (2005). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*. New York: Perigee Book.
- Cooper, R., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and organizations*. New York: Grosset Putnum.
- Corcoran, R. P. & Tormey, R. (2013). Does emotional intelligence predict student teacher's performance? *Teaching and Teacher Education*, 35(1), 34-42.
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Cox, T. (1978) *Stress*. London: Macmillan.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional Intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- Day, A. L., & Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and Individual Differences*, 36, 1443-1458.
- Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403-415.
- Dembo, M. H., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173-184.

- Denzine, G. M., Cooney, J. B., & McKenzie, R. (2005). Confirmatory factor analysis of the Teacher Efficacy Scale for prospective teachers. *British Journal of Educational Psychology, 75*, 689-708.
- Δημητρόπουλος, Ε.(1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Diamantopoulou, Γ., Gouridou, Ε., & Platsidou, Μ. (2015). Emotional Intelligence Skills of the Good Teacher: Comparing the Evaluations of Teachers, Students and Parents. Poster presented at the International Convention of Psychological Science, Amsterdam.
- Dimmock, C., & Hattie, J. (1996). School principals' self-efficacy and its measurement in a context of restructuring. *School Effectiveness and School Improvement, 7*, 62-75.
- Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Educational & Development Psychology, 3*, 35-47.
- Duda, J. L., Olson, L. K., & Templin, T. J. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 62*, 79-87.
- Duran, Α., Extremera, Ν., Rey, L., Fernandez-Berrocal, Ρ., & Montalban, Μ. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema, 18*, 158-164.
- Edelwich, J., & Brodsky, Α. (1980). *Burnout: Stages of Disillusionment in the Helping Professions*. New York: Human Services Press.
- Egyed, C. J., & Short R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International, 27* (4), 462-474.
- Eisenberg, Ν., Fabes, Ρ. Α, Guthrie, Ι. Κ., & Reiser, Μ. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 136-157.

- Elfenbein, H. A., & Ambady, N. (2002). Predicting workplace outcomes from the ability to eavesdrop on feelings. *Journal of Applied Psychology, 87*, 963-971.
- Elkin, A.J., & Rosch, P.J. (1990). Promoting mental health at the workplace: the prevention side of stress management. *Occupational Medicine: State of the Art Review, 5*, 739-754.
- Evans, B. K., & Fischer, D. G. (1993). The nature of burnout: A study of the three-factor model of burnout in human service and non-human service samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 66*, 29-38.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology, 72*, 227-243.
- Evers, W. J. G., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International, 25*(2), 131-148.
- Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research, 77*, 325-331
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass
- Fejgin, N., Ephraty, N., & Ben-Sira, D. (1995). Work Environment and Burnout of Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education, 15*(1), 64-78.
- Fine, S. E., Izard, C. E., Mostow, A. J., Trentacosta, C. J., & Ackerman, B.P. (2003). First grade emotion knowledge as a predictor of fifth grade self-reported internalizing behaviors in children from economically disadvantaged families. *Development and Psychopathology, 15*, 331-342.
- Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with studentteaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching & Teacher Education, 23*(6), 916-934.

- Fontana, D., & Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 261-270..
- Foxall, M. J., Zimmerman, L., Standley, R., & Bené, B. (1990). A comparison of frequency and sources of nursing job stress perceived by intensive care, hospice and medical-surgical nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 15(5), 577-584.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Freudenberger, H. J. (1980). *Burnout: How to beat the high cost of success*. New York: Bantam Books.
- Friedman, I. A. (1991). High and low burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84, 325-333.
- Friedman, I. A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 88(5), 281-289.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance. *Psychotherapy in practice*, 56(5), 595-606.
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191-215.
- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86, 28-35.
- Gabris, G., & Ihrke, D. M. (1996). Burnout in a large federal agency: Phase model implications for how employees perceive leadership credibility. *Public Administration Quarterly*, 20, 220-249.
- Gamsjager, E., & Buschmann, I. (1999). Determinants of teachers' burnout. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 281-292.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53, 1027-1055.
- Ghanizadeh, A., & Moafian, F. (2010). The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success. *ELT Journal*, 64(4), 424-435.

- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*, 569-582.
- Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review, 17*(2), 183-211.
- Goddard, R., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education, 17*, 807-818.
- Gold, Y. (1985). Does teacher burnout begin with student teaching? *Education, 105*, 254-257.
- Gold, Y., & Roth, R. A. (1993). *Teachers managing stress and professional burnout: The professional health solution*. London: Falmer Press.
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review, 78*, 78-90.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: perspectives on a theory of performance. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Grau, R., Salanova, M., & Peirò, J. M. (2001). Moderator effects of self-efficacy on occupational stress. *Psychology in Spain, 5*(1), 63-74.
- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology, 69*, 517-531.
- Gundlach, M. J., Martinko, M. J., & Douglas S. C. (2003). Emotional intelligence, causal reasoning, and the self-efficacy development process. *International Journal of Organizational Analysis, 11*, 229-246.
- Gürol, A., Özercan, M. G., Yalçın, H. (2010). A comparative analysis of pre-service teachers' perceptions of Self-efficacy and emotional intelligence. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 3246-3251.

- Guskey, T. R. (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32, 44-51.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy. Self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional motivation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: a study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 4, 63-69.
- Hakanen, J. J., Bakker, A., & Schaufeli, W. (2006). Burnout and engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Hall, B., Burley, W., Villeme, M., & Brockmeier, L. (1992). *An attempt to explicate teacher efficacy beliefs among first year teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA.
- Hardley, J. (2004). *The business case of emotional intelligence*. Phoenix, Arizona: The Culture Coaches.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teaching. *Teachers' College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Harrison, R. V. (1978). Person-environment fit and job stress. In C. L. Cooper and R. Payne (Eds.), *Stress at work* (pp. 175-205). New York: Wiley.
- Hassan, S. N. S., Ishak, N. M., & Bokhari, M. (2011). Impacts of Emotional Intelligence (EQ) on Work Values of High School Teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 30, 1688-1692.
- Henson, R. K., Kogan, L. R., & Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measures*, 61, 404-420.
- Hipp, K. A., & Bredeson, P. V. (1995). Exploring connections between teacher efficacy and principals' leadership behaviors. *Journal of School Leadership*, 5, 136-150.

- Hogan, R. L., & McKnight, M. A. (2007). Exploring burnout among university online instructors: An initial investigation. *The Internet and Higher Education, 10*(2), 117-124.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The elementary School Journal, 93*(4), 355-372.
- Imants, J., & De Brabander, C. (1996). Teacher and principal self efficacy in elementary schools. *Teaching and Teacher Education 12*(2), 179-195.
- Iqbal, F., & Abbasi, F. (2013). Relationship between emotional intelligence and job burnout among universities professors. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities, 2* (2), 219-229.
- Jaeger, A. J., & Eagan, M. K. (2007). Exploring the value of emotional intelligence: A means to improve academic performance. *The NASPA Journal, 44*(3), 512-537.
- 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*, 491-525.
- Johns, G., Xie, J. L., & Fang, Y. (1992). Mediating and moderating effects in job design. *Journal of Management, 18*, 657-676.
- Kafetsios, K. (2007). Work-family conflict and its relationship with job satisfaction and psychological distress: The role of affect at work and gender. *Hellenic Journal of Psychology, 4*, 15-35.
- Kafetsios, K., & Sideridis, G. (2006). Attachment, Social Support and Well-being in Young and Older Adults. *Journal of Health Psychology, 11*(6), 867-879.
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences, 44*(3), 710-720.
- Kahill, S. (1988). Symptoms of Professional Burnout: A Review of the Empirical Evidence. *Canadian Psychology, 29*, 284-297.

- Kahn, J. H., Schneider, K. T., Jenkins-Henkelman, T. M., & Moyle, L. L. (2006). Emotional social support and job burnout among high-school teachers: Is it all due to dispositional affectivity? *Journal of Organizational Behavior*, 27, 793-807.
- Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους στα επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3(2), 71-85.
- Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress*, 11, 94-100.
- Καφέτσιος, Κ. (2003). Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον. *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 2, 16-25.
- 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.
- Kloska, A., & Raemasut, A. (1985). Teacher Stress. *Maladjustment and Therapeutic Education*, 3(2), 19-26
- Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory – Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22 (1), 25-33.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
- Koustelios, A. (2001). Organizational factors as predictors of teachers' burnout. *Psychological Reports*, 88(3), 627-634.
- Koustelios, A. (2003). Burnout among physical education teachers in Greece. *International Journal of Physical Education*, 40, 32-38.
- Κουστέλιος, Α., & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8(1), 30-39.

- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). Relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. *European Physical Education Review, 11*, 189-203.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research, 29*(2), 146-152.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review, 53*, 28-35.
- Kyriakides, L. & Creemers, B.P.M. (2008). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom level factors upon student achievement: a study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement, 19*(2), 183-306.
- Lau, P. S., Yuen, M. T., & Chan, R. M. (2005). Do demographic characteristics make a difference among Hong Kong secondary school teachers? *Social Indicators Research, 71*, 491-516.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Lee, B., Cawthon, S., & Dawson, K. (2013). Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based professional development program. *Teaching and Teacher Education, 30*, 84-98.
- Lee, V. E., Dedrick, R. F., & Smith, J. B. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education, 64*, 190-208.
- Leiter, M. P. (1993). Burnout as a developmental process. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 237-250). Washington DC: Taylor & Francis.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2005). A mediation model of job burnout. In A. S. G. Antoniou, & C. L. Cooper (Eds.), *Research companion to organizational health psychology* (pp. 544-564). Cheltenham, United Kingdom: Edward Elgar.

- Leiter, M., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behaviour*, 9, 297-308.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schutz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018-1034.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Lopes, P., Cote, S., Grewal, D., Cadis, J., Gall, M., & Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema*, 18, 113-118.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 15, 835-848.
- Martinez, M. N. (1997). The smarts that count. *HR Magazine*, 42 (11), 72-78.
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554-564.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192.
- Maslach, C., & Jackson, C. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory: Manual Research Edition*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenburghe, & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher stress: A sourcebook of international research and practice* (pp. 295-314). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Maslach, C., & Pines, A. (1977). The burn-out syndrome in the day care setting. *Child Care Quarterly*, 6, 100-113.
- Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 1-16). Washington, DC: Taylor and Francis.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual (3rd Edition)*. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press, Inc.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being, and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 263-275.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 17, 516- 526.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Eds.), *Handbook of intelligence* (pp. 396–420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *MSCEIT user's manual*. Toronto, Ontario: Multi-Health Systems Inc.

- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, *60*, 197-215.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional Intelligence: New ability or electric mix of traits? *American Psychologist*, *63*, 503-517.
- McCrae, R. R. (2000). Trait psychology and the revival of personality and culture studies. *American Behavioral Scientist*, *44*, 10-31.
- Mehrabian, A., Young, A. L., & Sato, S. (1988). Emotional empathy and associated individual differences. *Current Psychology: Research & Reviews*, *7*, 221-240.
- Mikolajczak, M., & Luminet, O. (2008). Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory study. *Personality and Individual Differences*, *44*, 1445-1453.
- Mikolajczak, M., Luminet, O., & Menil, M. (2006). Predicting resistance to stress: Incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism. *Psicothema*, *18*, 79-88.
- Mikolajczak, M., Menil, C., & Luminet, O. (2007). Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: exploration of emotional labour processes. *Journal of Research in Personality*, *41*, 1107-1117.
- Mikolajczak, M., Nelis, D., Hansenne, M., & Quoidbach, J. (2008). If you can regulate sadness, you can probably regulate shame: associations between trait emotional intelligence, emotion regulation and coping efficiency across discrete emotions. *Personality and Individual Differences*, *44*, 1356-1368.
- Miller, K. I., Ellis, B. H., Zook, E. G., & Lyles, J. S. (1990). An Integrated Model of Communication, Stress, and Burnout in the Workplace. *Communication Research*, *17*(3), 300-326.
- Mills, L. B., & Huebner, E. S. (1998). A prospective study of personality characteristics, occupational stressors, and burnout among school psychology practitioners. *Journal of School Psychology*, *36*, 103-120.

- Milner, H. R., & Woolfolk Hoy, A. (2003). Teacher self-efficacy and retaining talented teachers: A case study of an African American teacher. *Teaching and Teacher Education, 19*, 263-276.
- Milstein, M. M., Golaszewski, T. J., & Duquette, R. D. (1984). Organizationally based stress: What bothers teachers. *Journal of Educational Research, 77*, 293-297.
- Moafian, F., & Ghanizadeh, A. (2009). The relationship between Iranian EFL teachers' emotional intelligence and their self-efficacy in Language Institutes. *System, 37*, 708-718.
- Murphy, L. R. (2003). Stress management at work: Secondary prevention of stress. In M. J. Schabracq, J. A. Winnubst, & C. L. Cooper (Eds.), *Handbook of work and health psychology* (pp. 533-548). New York: Wiley.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology, 38*, 423-445.
- Newman, F. M., Rutter, R. A., & Smith, M. S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community and expectations. *Sociology of Education, 62*(4), 221-238.
- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Difference, 29*, 1005-1016.
- Nikolaou, I., & Tsaousis, I. (2002). Emotional intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and organizational commitment. *International Journal of Organizational Analysis, 10*, 327-342.
- Nikoopour, J., Farsani, M. A., Tajbakhsh, M., & Kiyae, S. H. S. (2012). The Relationship between Trait Emotional Intelligence and Self-efficacy among Iranian EFL Teachers. *Journal of Language Teaching and Research, 3*(6), 1165-1174.
- Norusis, M. (1994). *SPSS Professional Statistics 6.1*. Chicago: Spss Inc.
- Ξωχέλλης, Π. (2003). *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- O'Brien, S., & Page, S. (1994). Self efficacy, perfectionism and stress in Canadian nurses. *Canadian Journal Nurses Research*, 26(3), 49-61.
- Orioli, E. (1997). *EQ Map*. San Francisco: Essi Systems.
- Ozdemir, Y. (2007). The role of classroom management efficacy in predicting teacher burnout. *International Journal of Social Sciences*, 2(4), 257-263.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Papastylianou, A., Kaila, M., Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education*, 12, 295-314.
- Pascual, E., Perez-Jover, V., Mirambell, E., Ivanez, G., & Terol, M. C. (2003). Job Conditions, Coping and Wellness/Health outcomes in Spanish Secondary School Teachers. *Psychology and Health*, 18(4), 511-521.
- Penrose, A., Perry, C., & Bell, I. (2007). Emotional intelligence and teacher self-efficacy: the contribution of teacher status and length of experience. *Issues in Educational Research* 17 (1), 107-126.
- Perez, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. In R. Schultze, & R. D. Roberts (Eds.), *International Handbook of emotional Intelligence*, (pp. 123-143). Cambridge, M. A: Hogrefe & Huber
- Perry, C., & Ball, I, (2008). Identifying the underlying dimensions of teachers' emotional intelligence. *Problems of Education in the 21st Century*, 7, 89-98.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.

- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence. Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality, 17*, 39-57.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology, 36*, 552-569.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences, 36*, 277-293.
- Petrides, K. V., Furnham, A., & Frederickson, N. (2004). Emotional intelligence. *The Psychologist, 17*, 574-577.
- Petrides, K. V., Pérez, J. C., & Furnham, A. (2003). *The Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue): A measure of emotional self-efficacy*. Paper presented at the 11th Biennial Meeting of the International Society of the Individual Differences (ISSID), Graz, Austria.
- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology, 98*, 273-289.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development, 15*, 537-547.
- Pfeiffer, S. I. (2001). Emotional intelligence: A popular but elusive construct. *Report Review, 23*, 138-142.
- Pines, A. M. (1993). Burnout-An existential perspective. In W. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Developments in theory and research* (pp. 33-52). Washington, DC.: Taylor & Francis.
- Pines, A. M. (1996). *Couple burnout*. New York: Routledge.
- Pines, A. M. (2002). Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers & Teaching, 8*(2), 121-140.

- Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career Burnout. Causes and Cures*. New York: Free Press.
- Pines, A., & Kanner, A. (1982). Nurses' burnout: Lack of positive conditions and presence of negative conditions as two independent sources of burnout. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 20(8), 30-35
- Pisanti, R., Gagliardi, M. P., Razzino, S., & Bertini, M. (2003). Occupational Stress and Wellness among Italian Secondary School Teachers. *Psychology and Health*, 18(4), 523-536.
- Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 27-39.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Platsidou, M. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. *School Psychology International*, 31(1), 60-76.
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International journal of disability, development and education*, 55(1), 61-76.
- Platsidou, M., & Mastorodimou, E. (2009). *Emotional and moral dimensions of students' perceptions of the "excellent teacher"*. Αναρτημένη εργασία στο 12th International Conference. Inclusive Education in the Balkan Countries: Policy and Practice. Ohrid.
- Πολυχρόνη, Φ., & Αντωνίου, Α. Σ. (2006). Εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου, & Σ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία*. Τόμος Γ', (σ. 161-186). Αθήνα: Ατραπός.
- Prieto, L. R., & Altmaier, E. M. (1994). The relationship of prior training and previous teaching experience to self-efficacy among graduate teaching assistants. *Research in Higher Education*, 35(4), 481-497.

- Pritchard, M. E., & Wilson, G. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of Collegic Student Development, 44*, 18-27.
- Purvanova, R. K., & Muros, J. P. (2010) Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational behavior, 77*, 168-185.
- Rastegar, M., & Memarpour, S. (2009). The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *System, 37*, 700-707.
- Rathi, N., & Rastogi, R. (2009). Assessing the relationship between emotional intelligence, occupational self- efficacy and organizational commitment. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 35*, 93-102.
- Raudenbush, S., Rowan, B., & Cheong, Y. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education, 65*, 150-167.
- Richardson, A. M., & Martinssen, M. (2004). The Maslach Burnout Inventory: Factorial validity and consistency across occupational groups in Norway. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 77*, 377-384.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Balague, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the perception of success questionnaire. *Journal of Sport Sciences, 16*, 337-347.
- Rogers, J. C., & Dodson, S. C. (1988). Burnout in occupational therapists. *American Journal Occupational Therapy, 42(12)*, 787-792.
- Ronen, S., & Pines, A. M. (2008). Gender differences in engineers' burnout. *Equal Opportunities International, 27(8)*, 677-691.
- Rose, J. S., & Medway, F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research, 74*, 185-190.
- Rosenholtz, S. J. (1987). Education reform strategies: Will they increase teacher commitment? *American Journal of Education, 95*, 534-562.
- Rosete, D., & Ciarrochi, J. (2005). Emotional intelligence and its relationship to workplace performance of leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal, 26(5)*, 388-399.

- Ross, J. A. (1994). *Beliefs that make a difference: The Origins and Impacts of Teacher Efficacy*. Paper at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies, Calgary, Alberta, Canada.
- Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Eds.), *Research on Teaching* (pp. 49-74). Greenwich, CT: JAI Press.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Russell, D. W., Altmaier, E., & Van Velzen, D. (1987). Job related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72, 269-274.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 68-91). San Francisco: Wiley.
- Saiiari, A., Moslehi, M., & Valizadeh, R. (2011). Relationship between emotional intelligence and burnout syndrome in sport teachers of secondary schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1786-1791.
- Salami, S.O. (2007). Relationship s of emotional intelligence and self-efficacy to work attitudes among secondary school teachers in southwestern Nigeria. *Essays in Education* , 20, 43-56.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (1996). Professional burnout. In M. J. Schabracq, J.A.M. Winnubst, & C. L. Cooper (Eds.), *Handbook of work and health psychology*. New York : Wiley and Son.
- Schaufeli, W. B., & Van Dierendonck, D. (1995). A cautionary note about the cross-national and clinical validity of cut-off points for the Maslach Burnout Inventory. *Psychological Reports*, 76, 1083-1090.

- Schaufeli, W. B., Daamen, J., & Van Mierlo, H. (1994). Burnout among Dutch teachers: an MBI validity study. *Educational and Psychological Measurement, 54*, 803-812.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*, 167-177.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences, 42*, 921-933.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology: An International Review, 57*, 152-171.
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Tang, C. (2000). Teacher burnout in Hong Kong and Germany: A cross-cultural validation of the Maslach Burnout Inventory. *Anxiety, Stress, and Coping, 13*, 309-326.
- Sevdalis, N., Petrides, K. V., & Harvey, N. (2007). Trait emotional intelligence and decision-related emotions. *Personality and Individual Differences, 42*, 1347-1358.
- Singh, M., & Woods, S. A. (2008). Predicting general Well Being from Emotional Intelligence and Three Broad Personality Traits. *Journal of Applied Social Psychology, 38*(3), 635-646.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*, 611-625.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 25*, 518-524.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26* (4), 1059-1069.

- Smith, L., Heaven, P., & Ciarrochi, J. (2008). Trait emotional intelligence, conflict communication patterns, and relationship satisfaction. *Personality and Individual Differences, 44*, 1314-1325.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996). Teacher Efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education, 12(4)*, 401-411.
- Stein, M. K., & Wang, W. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education, 4*, 171-187.
- Stonge, J. H., Gareis, C. R., & Little, C. A. (2006). *Teacher pay and teacher quality: Attracting, developing and retaining the best teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 20(2)*, 215-229.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's magazine, 140*, 227-235.
- Treasure, D. C., & Roberts, G. C. (1994). Cognitive and affective concomitants of task and ego goal orientations during the middle school years. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 16*, 15-28.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs on novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*, 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Uline, C., Woolfolk-Hoy, A., & Mackley, T. (2000). Creating smarter schools through collaboration. *Journal of Educational Administration, 38(3)*, 247-271.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*, 202-248.

- Τσιγγίλης, Ν. (2005). *Το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας και ο ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας σε καθηγητές φυσικής αγωγής*. Μη Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή, ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα, Ελλάδα.
- Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V., & Koustelios, A. (2007). Applicability of the Teachers' Sense of Efficacy Scale to educators teaching innovative programs. *International Journal of Educational Management*, 21, 634-642.
- Tsigilis, N., Koustelios, K., & Grammatikopoulos V. (2010). Psychometric properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale within the greek educational context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 153-162.
- Tsigilis, N., Zournatzi, E., & Koustelios, A. (2011). Burnout among Physical Education Teachers in Primary and Secondary Schools. *International Journal of Humanities and Social Science*, 7(1), 53-58.
- Τσιπλητάρης, Α. (2002). Η εκπαιδευτική δυναμικότητα του δασκάλου. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία*, Τόμος Δ', (σ. 203-204). Αθήνα: Ατραπός.
- Tyler, P., & Cushway, D. (1998). Stress & well-being in health-care staff: The role of negative affectivity, and perceptions of job demand and discretion. *Stress Medicine*, 14, 99-107.
- Van der Zee, K., & Wabeke, R. (2004). Is trait emotional intelligence simply more than just a trait? *European Journal of Personality*, 18, 243-263.
- Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16, 103-125.
- Van Dick, R., & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243-259.
- Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., Greenglass, E. R., & Burke, R. J. (1997). A Canadian-Dutch comparison of teachers' burnout. *Psychological Reports*, 81, 371-382.

- Van Rooy, D. L., & Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: a meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 71-95.
- Villanueva, J. J., & Sanchez, J. C. (2007). Trait emotional intelligence and leadership self-efficacy: Their relationship with collective efficacy. *Spanish Journal of Psychology*, 10, 349-357.
- Vishwanathan, R. (2008). Relating Academic Performance to Emotional Intelligence a Predictive Model. *The Icfai Journal of Higher Education*, 3(2), 25-32.
- Whitehead, A., Ryba, K., & O'Driscoll, M. (2000). Burnout among New Zealand primary school teachers. *New Zealand Journal of Psychology*, 29, 52-60.
- Wing, J. F., Schutte, N. S., & Byrne, B. (2006). The effect of positive writing on emotional intelligence and life satisfaction. *Journal of Clinical Psychology*, 62, 1291-1302.
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goals structures and teachers' sense of efficacy: their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181-193.
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy W. K. (1990). Teachers sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Κατή, Α., Κωνσταντίνου, Ε., Λαμπροπούλου, Α., Λυκιστάκου, Κ., & Μπακοπούλου, Α. (2008). *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Yate, M. J. (1997). *Career smart: Jobs with a future*. New York: Ballantine.

- Yin, H., Chi Kin Lee, J., 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.
- Zabel, R. H., & Zabel, M. K. (2001). Revisiting burnout among special education teachers: Do age, experience, and preparation still matter? *Teacher Education and Special Education, 24*(2), 128-139.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2004). Emotional Intelligence in the Workplace: A Critical Review. *Applied Psychology: An international Review, 53*(3), 371-399.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R., & MacCann, C. (2003). Development of emotion intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development, 46*, 69-96.
- Zellars, K. L., Hochwarter, W. A., Perrewe, P. L., Hoffman, N., & Ford, E. W. (2004). Experiencing job burnout: The roles of positive and negative traits and states. *Journal of Applied Social Psychology, 31*(5), 887-911.
- Zembylas, M., & Barker, H. (2007). Teachers' spaces for coping with change in the context of a reform effort. *Journal of Educational Change, 8*(3), 235-256.
- Zoski, K. W., & Jurs, S. (1996). An objective counterpart to the visual scree test for factor analysis: the standard error scree. *Educational and Psychological Measurement, 56*, 443.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος μιας έρευνας που έχει ως σκοπό να εξετάσει τη συναισθηματική νοημοσύνη, την αυτό αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Επισημαίνουμε ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και όλες οι πληροφορίες που θα μας δώσετε θα παραμείνουν εμπιστευτικές. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Αυτό που ζητάμε από εσάς είναι η προσωπική σας άποψη. Παρακαλούμε απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις με τη μεγαλύτερη δυνατή ειλικρίνεια.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ!

ΕΝΟΤΗΤΑ ΠΡΩΤΗ

Σημειώστε με ένα κύκλο τον αριθμό που αντανακλά καλύτερα το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με κάθε μια από τις προτάσεις που ακολουθούν. Όσο πιο πολύ διαφωνείτε με μια πρόταση, τόσο η απάντησή σας θα πλησιάζει το «1». Αντίθετα, όσο πιο πολύ συμφωνείτε, τόσο η απάντησή σας θα πλησιάζει το «7».

Διαφωνώ Απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ Απόλυτα

1. Δε δυσκολεύομαι καθόλου να εκφράσω τα συναισθήματά μου με λόγια.	1	2	3	4	5	6	7
2. Συχνά το βρίσκω δύσκολο να δω τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων.	1	2	3	4	5	6	7
3. Γενικά είμαι ένα ιδιαίτερα δραστήριο άτομο με στόχους.	1	2	3	4	5	6	7
4. Συνήθως μου είναι δύσκολο να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5	6	7
5. Γενικά δε βρίσκω τη ζωή διασκεδαστική.	1	2	3	4	5	6	7
6. Μπορώ να χειριστώ αποτελεσματικά τους άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5	6	7
7. Έχω την τάση να αλλάζω γνώμη συχνά.	1	2	3	4	5	6	7

8. Γενικά δυσκολεύομαι να κατανοήσω τι ακριβώς νιώθω.	1	2	3	4	5	6	7
9. Πιστεύω πως έχω πολλά χαρίσματα.	1	2	3	4	5	6	7
10. Συχνά δυσκολεύομαι να υπερασπισθώ τα δικαιώματά μου.	1	2	3	4	5	6	7
11. Συνήθως μπορώ να επηρεάσω τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων.	1	2	3	4	5	6	7
12. Γενικά είμαι απαισιόδοξος άνθρωπος.	1	2	3	4	5	6	7
13. Οι κοντινοί μου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρομαι σωστά.	1	2	3	4	5	6	7
14. Συνήθως δυσκολεύομαι να προσαρμόζω τη ζωή μου ανάλογα με τις περιστάσεις.	1	2	3	4	5	6	7
15. Γενικά, είμαι ικανός να αντιμετωπίσω το άγχος.	1	2	3	4	5	6	7
16. Συχνά δυσκολεύομαι να δείχνω στοργή στους κοντινούς μου ανθρώπους.	1	2	3	4	5	6	7
17. Συνήθως μπορώ να «μπω στη θέση του άλλου» και να καταλάβω τα συναισθήματά του	1	2	3	4	5	6	7
18. Δεν έχω αρκετά κίνητρα στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
19. Συνήθως μπορώ να βρω τρόπους να ελέγξω τα συναισθήματά μου όταν το θέλω.	1	2	3	4	5	6	7
20. Σε γενικές γραμμές, είμαι ευχαριστημένος από τη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
21. Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως καλό διαπραγματευτή.	1	2	3	4	5	6	7
22. Συχνά ανακατεύομαι σε καταστάσεις και αργότερα το μετανιώνω.	1	2	3	4	5	6	7
23. Συχνά, σταματώ αυτό που κάνω και συγκεντρώνομαι σε αυτό που νιώθω.	1	2	3	4	5	6	7
24. Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5	6	7
25. Έχω την τάση να υποχωρώ ακόμη και όταν γνωρίζω πως έχω δίκιο.	1	2	3	4	5	6	7
26. Πιστεύω πως δεν έχω καθόλου επιρροή στα συναισθήματα των άλλων.	1	2	3	4	5	6	7
27. Πιστεύω ότι γενικά τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
28. Δυσκολεύομαι να δεθώ πολύ ακόμη και με όσους βρίσκονται πολύ κοντά μου.	1	2	3	4	5	6	7
29. Γενικά, μπορώ να προσαρμόζομαι σε καινούρια περιβάλλοντα και καταστάσεις.	1	2	3	4	5	6	7
30. Οι άλλοι με θαυμάζουν γιατί είμαι «άνετος».	1	2	3	4	5	6	7

ΕΝΟΤΗΤΑ ΔΕΥΤΕΡΗ

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

1 καθόλου	2 σε μικρό βαθμό	3	4 σε κάποιο βαθμό	5	6 σε μεγάλο βαθμό	7	8 σε πολύ μεγάλο βαθμό	9	
<i>Σε ποιο βαθμό μπορείς ...</i>									
...να δίνεις εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα, όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που δίδαξες;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να ελέγχεις συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμούν την αξία της μάθησης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να ανταποκρίνεσαι σε απαιτητικές ερωτήσεις που θέτουν οι μαθητές σου;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να εμποδίζεις τους «προβληματικούς» μαθητές να διαλύουν ένα ολόκληρο μάθημα;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να βελτιώσεις την ικανότητα κατανόησης ενός ιδιαίτερα «αδύνατου» μαθητή;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να εκτιμήσεις το βαθμό κατανόησης από τους μαθητές αυτών που έχεις διδάξει;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να κάνεις τους μαθητές να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να παρακινείς τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να θέτεις εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
... να αντιμετωπίζεις απείθαρχους μαθητές;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να κάνεις τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σου;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να ηρεμείς έναν μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να προσαρμόζεις τα μαθήματά σου στο επίπεδο του κάθε μαθητή;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να βοηθάς τις οικογένειες, ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να εμπλέκεις τους πιο αδιάφορους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία;	1	2	3	4	5	6	7	8	9

...να χρησιμοποιείς διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σου;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να τηρείς τους κανόνες λειτουργίας της τάξης που εσύ έθεσες, προκειμένου να διεξάγεται ομαλά το μάθημα;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να κάνεις ξεκάθαρες τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά των μαθητών;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να καθιερώσεις ένα σύστημα διοίκησης της τάξης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να ενθαρρύνεις τη δημιουργικότητα των μαθητών σου;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να δίνεις τις κατάλληλες προκλήσεις σε πολύ ικανούς μαθητές;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να βοηθάς τους μαθητές σου να σκέφτονται κριτικά;	1	2	3	4	5	6	7	8	9

ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΡΙΤΗ

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν αφορούν στάσεις απέναντι σε εργασιακά και επαγγελματικά ζητήματα. Αφού διαβάσετε τις ερωτήσεις προσεκτικά, απαντήστε πόσο συχνά σας συμβαίνει καθεμιά από τις παρακάτω καταστάσεις, βάζοντας σε κύκλο έναν από τους αριθμούς δεξιά του θέματος. Παρακαλούμε απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις.

0	1	2	3	4	5	6
Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μια φορά το μήνα ή λιγότερο	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα

Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία.	0	1	2	3	4	5	6
Νιώθω άδειος/α, σαν να μην έχει μείνει τίποτα μέσα μου, στο τέλος μιας σχολικής ημέρας.	0	1	2	3	4	5	6
Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω ακόμα μια μέρα στο σχολείο.	0	1	2	3	4	5	6
Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς νιώθουν οι μαθητές μου για όσα τους συμβαίνουν.	0	1	2	3	4	5	6
Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι απρόσωπα σε μερικούς από τους μαθητές μου, σαν να ήταν αντικείμενα.	0	1	2	3	4	5	6
Μου είναι πολύ κουραστικό να δουλεύω με μαθητές όλη την ημέρα.	0	1	2	3	4	5	6
Κανονίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου.	0	1	2	3	4	5	6

Νιώθω εξουθενωμένος από τη δουλειά μου.	0	1	2	3	4	5	6
Νιώθω ότι επηρεάζω θετικά τη ζωή των μαθητών μου μέσα από τη διδασκαλία μου.	0	1	2	3	4	5	6
Νιώθω λιγότερο ευαίσθητος/η προς τους ανθρώπους από τότε που άρχισα να διδάσκω.	0	1	2	3	4	5	6
Με προβληματίζει ότι σιγά-σιγά αυτή η δουλειά με κάνει συναισθηματικά πιο σκληρό/ή.	0	1	2	3	4	5	6
Νιώθω γεμάτος/η δύναμη και ενεργητικότητα.	0	1	2	3	4	5	6
Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου.	0	1	2	3	4	5	6
Πιστεύω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο.	0	1	2	3	4	5	6
Στην ουσία, δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου.	0	1	2	3	4	5	6
Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση το να εργάζομαι στενά με μαθητές.	0	1	2	3	4	5	6
Μπορώ να δημιουργώ μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου.	0	1	2	3	4	5	6
Στο τέλος της ημέρας, έχω καλή διάθεση που δούλεψα στενά με τους μαθητές μου.	0	1	2	3	4	5	6
Νιώθω ότι έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σ' αυτή τη δουλειά.	0	1	2	3	4	5	6
Νιώθω ότι δεν αντέχω άλλο πια.....νιώθω πως ο κόμπος έφτασε στο χτένι.	0	1	2	3	4	5	6
Αντιμετωπίζω πολύ ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν από τη δουλειά μου.	0	1	2	3	4	5	6
Νομίζω ότι οι μαθητές μου επιρρίπτουν σε μένα ευθύνες για μερικά από τα προβλήματά τους.	0	1	2	3	4	5	6

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

2. Ηλικία:

3.Ειδικότητα (π.χ. ΠΕ11):

4. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση:

5. Σχέση εργασίας: Μόνιμος Αναπληρωτής Ωρομίσθιος

Άλλο (προσδιορίστε)

6. Πρόσθετες σπουδές: Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ Διδασκαλείο

Μεταπτυχιακό δίπλωμα Διδακτορικό δίπλωμα

7. Νομός σχολείου που εργάζεστε:

8. Βαθμίδα εκπαίδευσης: Α/θμια Β/θμια

9. Τύπος σχολείου: Νηπιαγωγείο Δημοτικό

Γυμνάσιο Λύκειο

10. Δυναμικότητα σχολείου (π.χ. "1" για 1/θέσιο, "2" για 2/θέσιο κτλ.):

11. Οικογενειακή κατάσταση: Έγγαμος/η Άγαμος/η

Αριθμός παιδιών, αν έχετε

12. Κάνετε σωματική άσκηση συστηματικά; Ναι Όχι

(Συστηματική άσκηση= Περισσότερο από μισή ώρα, τρεις φορές την εβδομάδα)

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ