



## ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*Η Συναισθηματική Νοημοσύνη σε σχέση με  
την επαγγελματική εξουθένωση και απόδοση των εκπαιδευτικών*

**ΓΚΟΛΙΑ ΕΙΡΗΝΗ**

ΑΜ 218207

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:

**ΤΣΩΛΗ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ**, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.-Ε.Κ.Π.Α.

ΜΕΛΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:

**ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ ΘΩΜΑΣ**, Καθηγητής- Κοσμήτορας Σχολής Επιστημών της Αγωγής Ε.Κ.Π.Α.

**ΑΛΕΞΟΠΟΥΛΟΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ**, Μέλος Εργαστηριακού Διδακτικού Προσωπικού (Ε.ΔΙ.Π) Ε.Κ.Π.Α.

Αθήνα, 2022

*Σε όλα τα αγαπημένα μου  
πρόσωπα*

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία, με τίτλο «**Η συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση και απόδοση των εκπαιδευτικών**», εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Διαχείριση και Ανάπτυξη Σχολικών Μονάδων και Διά Βίου Μάθηση», του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Αναμφισβήτητα, η παρούσα εργασία δε θα είχε πραγματοποιηθεί αν δε συνέβαλλαν με τον τρόπο τους μια σειρά ανθρώπων στην επιτυχή ολοκλήρωσή της, γι' αυτό και νιώθω την ανάγκη να τους ευχαριστήσω.

Ευχαριστώ ιδιαίτερω την Επίκουρη, Καθηγήτρια του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κα Κωνσταντίνα Τσώλη, πρώτη επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής εργασίας, για την πολύτιμη βοήθεια, τη συστηματική επιστημονική καθοδήγηση και την αμέριστη συμπαράστασή της καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής της εργασίας.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά τον κ. Θωμά Μπαμπάλη, Καθηγητή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και τον κ. Νικόλαο Αλεξόπουλο, Μέλος Εργαστηριακού Διδακτικού Προσωπικού (Ε.ΔΙ.Π) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, για τη σημαντική βοήθειά τους στην ολοκλήρωση της συγκεκριμένης εργασίας.

Θεωρώ υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα για τη συνεργατική τους διάθεση. Η πολύτιμη συνεισφορά τους αποτέλεσε αναπόσπαστο κομμάτι της εργασίας, βοηθώντας με να εκπονήσω την έρευνα που σκοπό της έχει να καλλιεργηθεί και να βελτιωθεί το έργο των εκπαιδευτικών.

Ασφαλώς, δε θα μπορούσα να παραλείψω να ευχαριστήσω τους γονείς μου, Δημήτρη και Αικατερίνη, οι οποίοι από τα πρώτα χρόνια της ζωής μου μού έμαθαν να μοχθώ, να υπομένω και να επιμένω, προκειμένου να κατακτήσω τους στόχους και τις επιδιώξεις μου. Επιπλέον, ευχαριστώ την αδερφή μου, Ελισάβετ και τον αδερφό μου, Κωνσταντίνο, των οποίων οι διαχρονικές επιτυχημένες προσπάθειες εξέλιξής τους μου απέδειξαν τη σημαντικότητα της συνεχούς προσπάθειας για βελτίωση. Τέλος, ευχαριστώ τον σύντροφό μου, Παναγιώτη, ο οποίος μου συμπαραστάθηκε και με στήριξε ψυχολογικά όλο αυτό το διάστημα.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας). Επιπλέον, επιμέρους στόχος της έρευνας αποτέλεσε η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία, χρόνος προϋπηρεσίας, σπουδές, ειδικότητα και επίπεδο σπουδών) στη ΣΝ και στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Στην έρευνα συμμετείχαν διακόσιοι δεκαοκτώ (218) εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Όλοι οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν τα εξής εργαλεία: α) το ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form, TEIQue-SF) για την αξιολόγηση της ΣΝ και β) την Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach (Maslach Burnout Inventory - Educators Survey, M.B.I.-E.S), των Maslach et al. (1996) για τη διερεύνηση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών και συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης διαπιστώνεται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει την ικανότητα να προβλέπει όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Μάλιστα οι εκπαιδευτικοί που σημείωσαν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται ότι βίωναν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, διαπίστωση που απορρέει από τις αναλύσεις των συσχετίσεων. Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι προκύπτει η ανάγκη ύπαρξης και πραγματοποίησης συγκεκριμένων παρεμβάσεων και προγραμμάτων για την ενδυνάμωση της συναισθηματικής νοημοσύνης και την πρόληψη εμφάνισης συμπτωμάτων εξουθένωσης με απώτερο σκοπό την επίτευξη της ψυχοκοινωνικής ισορροπίας και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στο εργασιακό τους περιβάλλον.

**Λέξεις-Κλειδιά:** εκπαίδευση, συναισθηματική νοημοσύνη, επαγγελματική εξουθένωση.

## **ABSTRACT**

The purpose of the present study was to investigate the effect of the emotional intelligence on teachers' burnout incidents. An additional, yet separate goal of the research was to study how the amount demographic characteristics (such as gender, age, work experience, studies, specialty and level of studies) affect both emotional intelligence rates and burnout syndrome phenomena. Two hundred eighteen (218) teachers have been examined during the execution of this survey. The examinees taken into consideration were from both state and private schools, including primary as well as secondary educational units, located in different regions across Greece. Two questionnaires (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form, TEIQue-SF - Maslach Burnout Inventory - Educators Survey, M.B.I.-E.S) have been completed by the participants, on the grounds of evaluating emotional intelligence and burnout syndrome rates. The results revealed that emotional intelligence plays a significantly predictive role in all dimensions of burnout phenomena, through multiple regression techniques. Moreover, correlational analysis showed that teachers with high emotional intelligence measurements experienced low burnout rates. Therefore, it is imperative that specific interventions and programs are implemented in order to enhance teachers' emotional intelligence, prevent burnout symptoms and achieve psychosocial balance and teachers' effectiveness in their work environment.

***Key-words:*** education, emotional intelligence, burnout.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....</b>	<b>3</b>
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....</b>	<b>4</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>5</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	<b>11</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ.....</b>	<b>13</b>
1.1. Η διατύπωση του προβλήματος.....	13
1.2. Σκοπός και στόχοι της μελέτης.....	13
1.3. Ερευνητικά ερωτήματα.....	14
1.4. Εννοιολογικές οριοθετήσεις.....	14
1.5. Ερευνητικά δεδομένα για τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών.....	15
1.6. Ερευνητικά δεδομένα για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.....	17
1.7. Αναγκαιότητα – σημαντικότητα της μελέτης.....	18
<b>ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....</b>	<b>21</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ:.....</b>	<b>21</b>
<b>Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ.....</b>	<b>21</b>
2.1. Εισαγωγή.....	21
2.2. Εννοιολογικές οριοθετήσεις.....	21
2.3. Ιστορική αναδρομή.....	24
2.4. Θεωρητικά μοντέλα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	26
2.4.1. Το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso.....	27
2.4.2. Το μοντέλο του Bar-On.....	29
2.4.3. Το μοντέλο του Goleman.....	31
2.4.4. Το μοντέλο του Petrides και Furnham.....	34
2.5. Μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	36
2.6. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στον χώρο της εκπαίδευσης.....	39
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ:.....</b>	<b>41</b>
<b>Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ.....</b>	<b>41</b>
3.1. Εισαγωγή.....	41
3.2. Εννοιολογικές οριοθετήσεις.....	41
3.3. Ιστορική αναδρομή.....	42
3.4. Θεωρητικά μοντέλα της επαγγελματική εξουθένωσης.....	45
3.4.1. Το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss (1980).....	45
3.4.2. Το μοντέλο των Edelwich και Brodsky (1980).....	46
3.4.3. Το μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach & Jackson (1982).....	47

3.4.4.	Το μοντέλο της Pines & Aronson (1988) .....	50
3.5.	Επαγγελματική εξουθένωση και Εργασιακό άγχος.....	50
3.6.	Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών .....	51
3.7.	Παράγοντες επιρροής της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών .....	53
3.7.1.	Ατομικοί παράγοντες.....	54
3.7.2.	Οργανωτικοί παράγοντες.....	56
3.7.3.	Παράγοντες συναλλαγής .....	57
3.8.	Συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης .....	58
3.9.	Επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	60
3.10.	Μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	62
3.11.	Συναισθηματική νοημοσύνη και επαγγελματική εξουθένωση.....	63
<b>ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ .....</b>		<b>66</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>		<b>66</b>
4.1.	Εισαγωγή.....	66
4.2.	Αναγκαιότητα – χρησιμότητα της μελέτης .....	66
4.3.	Σκοπός – στόχοι της έρευνας.....	69
4.4.	Ερευνητικά ερωτήματα .....	69
4.5.	Το δείγμα της έρευνας .....	69
4.6.	Διαδικασία συλλογής δεδομένων .....	74
4.7.	Ερευνητικά εργαλεία μέτρησης.....	74
4.7.1.	Ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης.....	75
4.7.2.	Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης.....	78
4.8.	Μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων .....	80
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>		<b>82</b>
5.1.	Διερεύνηση δομικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας .....	82
5.1.1.	Ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης .....	82
5.1.2.	Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης.....	89
5.2.	Αναλύσεις.....	94
5.2.1.	Η συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει / συσχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση;.....	94
5.2.2.	Συναισθηματική νοημοσύνη, επαγγελματική εξουθένωση και βαθμίδα εκπαίδευσης .....	97
5.2.3.	Συναισθηματική νοημοσύνη, επαγγελματική εξουθένωση και σχέση εργασίας .....	99
5.2.4.	Συναισθηματική νοημοσύνη, επαγγελματική εξουθένωση και σχολική μονάδα που εργάζονται.....	100
5.2.5.	Συναισθηματική νοημοσύνη, επαγγελματική εξουθένωση και τύπος σχολικής μονάδας.....	101

5.2.6. Συναισθηματική νοημοσύνη, επαγγελματική εξουθένωση και δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, διδακτική εμπειρία, σχέση εργασίας, ειδικότητα, βαθμίδα εκπαίδευσης, επίπεδο σπουδών).....	102
5.2.7. Παράμετροι των οργάνων μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν .....	109
5.2.8. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών .....	111
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....</b>	<b>113</b>
6.1. Εισαγωγή.....	113
6.2. Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	113
6.2. Περιορισμοί έρευνας .....	117
6.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	118
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>120</b>
<b>ΜΕΡΟΣ Γ΄: ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....</b>	<b>133</b>



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου της συναισθηματικής νοημοσύνης για κάθε παράγοντα στη διερευνητική παραγοντική ανάλυση .....	84
Πίνακας 2: Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και Cronbach's alpha σε κάθε διάσταση και για όλο το ερωτηματολόγιο της συναισθηματικής νοημοσύνης .....	88
Πίνακας 3: Συσχέτιση των μεταβλητών της συναισθηματικής νοημοσύνης .....	88
Πίνακας 4: Φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής εξουθένωσης για κάθε παράγοντα στη διερευνητική παραγοντική ανάλυση .....	90
Πίνακας 5: Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και Cronbach's alpha σε κάθε διάσταση και για όλο το ερωτηματολόγιο της επαγγελματικής εξουθένωσης .....	92
Πίνακας 6: Συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της επαγγελματικής εξουθένωσης .....	93
Πίνακας 7: Συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της επαγγελματικής εξουθένωσης με τις μεταβλητές/διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης .....	94
Πίνακας 8: Μοντέλο πρόβλεψης της μεταβλητής "Συναισθηματική Εξάντληση" .....	95
Πίνακας 9: Συντελεστές μοντέλου πρόβλεψης της μεταβλητής "Συναισθηματική Νοημοσύνη" .....	95
Πίνακας 10: Μοντέλο πρόβλεψης της μεταβλητής "Προσωπική Επίτευξη" .....	96
Πίνακας 11: Συντελεστές μοντέλου πρόβλεψης της μεταβλητής "Προσωπική Επίτευξη" .....	96
Πίνακας 12: Μοντέλο πρόβλεψης της μεταβλητής "Αποπροσωποποίηση" .....	96
Πίνακας 13: Συντελεστές μοντέλου πρόβλεψης της μεταβλητής "Αποπροσωποποίηση" .....	97
Πίνακας 14: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ανά βαθμίδα εκπαίδευσης .....	98
Πίνακας 15: <i>t</i> -test για ανεξάρτητα δείγματα ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης .....	99
Πίνακας 16: <i>One-way</i> Ανονα ως προς τη σχέση εργασίας .....	99
Πίνακας 17: Περιγραφικά στοιχεία απαντήσεων ανά σχέση εργασίας .....	100
Πίνακας 18: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ανά τύπο σχολείου .....	101
Πίνακας 19: <i>t</i> -test για ανεξάρτητα δείγματα ως προς τον τύπο σχολείου .....	101
Πίνακας 20: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ανά τόπο σχολικής μονάδας .....	101
Πίνακας 21: <i>t</i> -test για ανεξάρτητα δείγματα ως προς τον τόπο σχολικής μονάδας .....	101
Πίνακας 22: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς το φύλο και την ηλικία .....	103
Πίνακας 23: Ανάλυση διακύμανσης της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς το φύλο και την ηλικία .....	103
Πίνακας 24: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς το φύλο και την ηλικία .....	104
Πίνακας 25: Ανάλυση διακύμανσης της επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς το φύλο και την ηλικία .....	104
Πίνακας 26: <i>One-way</i> Ανονα ως προς τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας .....	105
Πίνακας 27: Περιγραφικά στοιχεία απαντήσεων ανά χρόνια διδακτικής εμπειρίας .....	105
Πίνακας 28: <i>One-way</i> Ανονα ως προς την οικογενειακή κατάσταση .....	105
Πίνακας 29: Περιγραφικά στοιχεία απαντήσεων ανά οικογενειακή κατάσταση .....	106
Πίνακας 30: <i>One-way</i> Ανονα ως προς τη θέση ευθύνης .....	106
Πίνακας 31: Περιγραφικά στοιχεία απαντήσεων ανά θέση ευθύνης .....	107
Πίνακας 32: <i>One-way</i> Ανονα ως προς την ειδικότητα του εκπαιδευτικού .....	107
Πίνακας 33: Περιγραφικά στοιχεία απαντήσεων ανά ειδικότητα του εκπαιδευτικού .....	108
Πίνακας 34: Τεστ πολλαπλών συγκρίσεων "Sheffe" του παράγοντα "ειδικότητα" στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών .....	108

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

<i>Διάγραμμα 1: Ποσοστό συμμετεχόντων με βάση το φύλο .....</i>	70
<i>Διάγραμμα 2 : Ποσοστό συμμετεχόντων με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης.....</i>	70
<i>Διάγραμμα 3 : Ποσοστό συμμετεχόντων με βάση το ηλικιακό επίπεδο .....</i>	71
<i>Διάγραμμα 4 : Ποσοστό συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο σπουδών.....</i>	71
<i>Διάγραμμα 5: Ποσοστό συμμετεχόντων με βάση τη διδακτική εμπειρία.....</i>	72
<i>Διάγραμμα 6: Ποσοστό συμμετεχόντων με βάση το είδος σχολείου .....</i>	72
<i>Διάγραμμα 7: Ποσοστό συμμετεχόντων με βάση τη σχέση εργασίας.....</i>	73
<i>Διάγραμμα 8 : Ποσοστό συμμετεχόντων με βάση την οικογενειακή κατάσταση.....</i>	73

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

<i>Γράφημα 1: 95% Διαστήματα εμπιστοσύνης για τις μέσες τιμές των απαντήσεων στις ερωτήσεις της συνιστώσας «Ευημερία».....</i>	85
<i>Γράφημα 2: 95% Διαστήματα εμπιστοσύνης για τις μέσες τιμές των απαντήσεων στις ερωτήσεις της συνιστώσας «Αυτοέλεγχος».....</i>	86
<i>Γράφημα 3: 95% Διαστήματα εμπιστοσύνης για τις μέσες τιμές των απαντήσεων στις ερωτήσεις της συνιστώσας «Συναισθηματικότητα».....</i>	86
<i>Γράφημα 4: 95% Διαστήματα εμπιστοσύνης για τις μέσες τιμές των απαντήσεων στις ερωτήσεις της συνιστώσας «Κοινωνικότητα» .....</i>	87
<i>Γράφημα 5: 95% Διαστήματα εμπιστοσύνης για τις μέσες τιμές κάθε συνιστώσας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης .....</i>	88
<i>Γράφημα 6: 95% Διαστήματα εμπιστοσύνης για τις μέσες τιμές των απαντήσεων στις ερωτήσεις της συνιστώσας «Συναισθηματική εξάντληση» .....</i>	91
<i>Γράφημα 7: 95% Διαστήματα εμπιστοσύνης για τις μέσες τιμές των απαντήσεων στις ερωτήσεις της συνιστώσας «Προσωπική Επίτευξη» .....</i>	91
<i>Γράφημα 8: 95% Διαστήματα εμπιστοσύνης για τις μέσες τιμές των απαντήσεων στις ερωτήσεις της συνιστώσας «Αποπροσωποποίηση» .....</i>	92
<i>Γράφημα 9: 95% Διαστήματα εμπιστοσύνης για τις μέσες τιμές κάθε συνιστώσας της Επαγγελματικής εξουθένωσης.....</i>	93
<i>Γράφημα 10: Box plot Συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης....</i>	99
<i>Γράφημα 11: Box plot Επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης....</i>	99

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αντικείμενο ενδιαφέροντος της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η καταγραφή της μεταξύ τους σχέσης. Η εργασία εντάσσεται στον ευρύτερο χώρο των μελετών που υποστηρίζουν ότι η αξιοποίηση της συναισθηματικής νοημοσύνης φέρει βέλτιστα αποτελέσματα τόσο στον κλάδο της εκπαίδευσης όσο και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Καθώς στην κοινωνία πραγματοποιούνται κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές αλλαγές και ταυτόχρονα νέες τεχνολογικές ανακαλύψεις έρχονται στο προσκήνιο, οι ανάγκες της εκπαίδευσης διαρκώς εξελίσσονται μέσα στον χρόνο. Ως απόρροια των παραπάνω αλλαγών και ανακαλύψεων, ο ήδη απαιτητικός ρόλος του εκπαιδευτικού μετεξελίσσεται σε περίπλοκο καθώς οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες αυξάνονται. Δεν περιορίζεται στον γνωστικό τομέα και στην απλή μετάδοση γνώσεων, αντίθετα ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον κινητήριο «μοχλό της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Καψάλης & Βρεττός, 2002, σ. 14), επιδρώντας καταλυτικά σε ολόκληρη τη διαδικασία της μάθησης και επηρεάζοντας σημαντικά την αποτελεσματικότητά της. Αφενός ο τελευταίος καλείται να απαλλαγεί από την πεποίθηση ότι μοναδικός στόχος του είναι η πιεστική ολοκλήρωση της καθορισμένης ύλης του Αναλυτικού Προγράμματος, αφετέρου οφείλει να στοχεύει στη δημιουργία υγιών πολιτών, εφοδιασμένων με κριτική σκέψη, ευαισθησία, ενσυναίσθηση και υπευθυνότητα. Επιπρόσθετα, ευθύνη του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η συνεργασία και η επικοινωνία, χαρακτηριστικά γνωρίσματα των πολιτών των σύγχρονων δημοκρατικών κοινωνιών (OECD, 2011).

Απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτευχθούν τα παραπάνω με σκοπό τη διαμόρφωση υγιών και άρτιων πολιτών αποτελεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να διαθέτει ικανότητες ενσυναίσθησης, προσαρμοστικότητας και πειθούς. Επιπλέον, είναι χρήσιμο για τον εκπαιδευτικό να παίρνει πρωτοβουλίες και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, την ανθεκτικότητα και τη συνεργατικότητα του και ταυτόχρονα να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του μαθητή επηρεάζεται άμεσα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδαγωγού (Reynolds & Miller 2003; Tubbs & Moss 2006). Στον ρόλο του εκπαιδευτικού συγκαταλέγεται και αυτός του συναισθηματικού μέντορα πέρα από του παιδαγωγού, επειδή η συμπεριφορά του θα αποτελέσει

συναισθηματικό πρότυπο των μαθητών. Είναι προφανές ότι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης του εκπαιδευτικού εξασφαλίζει τη δημιουργία ενός πιο σταθερού, δημιουργικού και ασφαλούς περιβάλλοντος μάθησης, το οποίο στοχεύει στην ενθάρρυνση της θετικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της θέλησης για μάθηση ανάμεσα στα παιδιά (Bracket & Katulak, 2007).

Αναγκαία αναφορά χρειάζεται να γίνει και στην επαγγελματική εξουθένωση (burn out), καθώς πρόκειται για μια ψυχολογική διαδικασία που παρατηρείται συχνά στον εκπαιδευτικό κλάδο. Σύμφωνα με τον Freudenberger (1974), η επαγγελματική εξουθένωση (burn out) ορίζεται ως μία κατάσταση κόπωσης, σωματικής και πνευματικής αποδυνάμωσης και φθοράς. Είναι αποτέλεσμα του επαναλαμβανόμενου επαγγελματικού άγχους και επηρεάζει άμεσα την επαγγελματική ζωή του εργαζόμενου.

Συμπερασματικά, καθημερινά ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με έναν μεγάλο αριθμό συναισθηματικών πιέσεων στο εργασιακό περιβάλλον, συγκριτικά με τους περισσότερους άλλους επαγγελματίες (Brotheridge & Grandey, 2002). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι καλείται να αντιμετωπίσει διαρκείς και διαφορετικές προκλήσεις (όπως οι απαιτήσεις από τους διευθυντές και οι προσδοκίες από τους γονείς), βιώνοντας έντονες συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις. Ως εκ τούτου, πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη οι συναισθηματικές δεξιότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Hawkey, 2006) και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών να βασίζεται στη συναισθηματική αγωγή και στην ανάπτυξη ικανότητας αναγνώρισης των συναισθημάτων και τεχνικών διαχείρισης αυτών (Barasci, 2016).

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

## 1.1. Η διατύπωση του προβλήματος

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες οι ερευνητές, των οποίων το αντικείμενο μελέτης αφορά θέματα εκπαιδευτικής φύσεως, εντοπίζουν μια έντονη στροφή προς την εξέταση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Βρεττό (2003), τα συναισθήματα έχουν αλληλένδετη σχέση με τη νόηση, τη μάθηση και τη σκέψη και ως εκ τούτου συμβάλλουν έντονα στην αποτελεσματικότητα των νοητικών λειτουργιών και δραστηριοτήτων. Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα ενός μεγάλου αριθμού ερευνών σχετικά με την εξέταση των συναισθημάτων καταλήγουμε στη διαπίστωση ότι οι σημερινοί εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από συναισθηματική υποστήριξη (Arsan & Yigit, 2016; Dewaele, Gkonou & Mercer, 2018; Dolev & Leshem, 2017; Kaur, Shri & Mital, 2019; Naderi & Anari, 2012; Platsidou & Salman, 2012). Ως εκ τούτου, οι επιστήμονες στρέφουν το ενδιαφέρον τους στην εξέταση του ρόλου της συναισθηματικής νοημοσύνης και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της απόδοσης της εργασίας τους. Παρόλο που πολλοί από τους τελευταίους υποστηρίζουν ότι οι συναισθηματικές δεξιότητες ασκούν έντονη επίδραση στο συναίσθημα των εκπαιδευτικών, ο αριθμός των ερευνών που μελετούν τις συναισθηματικές αυτές δεξιότητες στην εργασία των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα περιορισμένος (Brackett, et al., 2008). Οι έρευνες περιορίζονται στην εξέταση του ρόλου του γονέα και στην επίδραση που ασκεί αυτός στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του παιδιού του (Shapiro, 2001).

Συνεπώς, προκύπτει η ανάγκη διερεύνησης του ρόλου των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης και των επιμέρους συναισθηματικών διαστάσεων και κατηγοριών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην κινητοποίηση στον εργασιακό τους χώρο. Επιπλέον είναι σκόπιμο να διερευνηθεί η συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

## 1.2. Σκοπός και στόχοι της μελέτης

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Επιμέρους στόχος της μελέτης αποτελεί η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία, χρόνος προϋπηρεσίας, σπουδές, ειδικότητα και επίπεδο σπουδών) στη ΣΝ και στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης.

### 1.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Στη βάση των προαναφερόμενων συζητήσεων των σχετικών μελετών, διαμορφώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Επηρεάζουν οι επιμέρους ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών;
2. Οι επιμέρους ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών συσχετίζονται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, χρόνος προϋπηρεσίας, ειδικότητα και επίπεδο σπουδών);
3. Ο γενικός δείκτης της συναισθηματικής νοημοσύνης διαφοροποιείται με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, χρόνος προϋπηρεσίας, ειδικότητα και επίπεδο σπουδών);
4. Οι διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών συσχετίζονται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, χρόνος προϋπηρεσίας, ειδικότητα και επίπεδο σπουδών);
5. Η επαγγελματική εξουθένωση διαφοροποιείται με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, χρόνος προϋπηρεσίας, ειδικότητα και επίπεδο σπουδών);

### 1.4. Εννοιολογικές οριοθετήσεις

Στην προσπάθεια να αποφευχθούν τυχόν παρερμηνείες κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστούν και να ερμηνευτούν βασικοί όροι που αναφέρονται στην παρούσα μελέτη.

**Συναίσθημα:** Το συναίσθημα αποτελεί μια ψυχολογική και σωματική αντίδραση που βιώνεται υποκειμενικά ως δυνατό αίσθημα και περιλαμβάνει φυσιολογικές αλλαγές που προετοιμάζουν το σώμα για άμεση δράση (Low & Nelson, 2004).

**Νοημοσύνη:** Η συνολική ικανότητα του ατόμου να ενεργεί σκόπιμα, να σκέφτεται ορθολογικά και να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά το περιβάλλον του (Wechsler, 1958).

**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 και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα στον εαυτό του και στους άλλους (Mayer & Salovey, 1997).

**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. Ερευνητικά δεδομένα για τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών**

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία έχει πραγματοποιηθεί ένας σημαντικός αριθμός ερευνών πάνω στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Arsan & Yigit, 2016; Bar-On, 1997; Bar-On, 2003; Bar-On, 2004; Dewaele, Gkonou & Mercer, 2018; Dolev & Leshem, 2017; Kaur, Shri & Mital, 2019; Krivoy, Martins, Ramalho & Morin, 2010; Naderi & Anari, 2012; Platsidou & Salman, 2012; Ruiz-Aranda, Castillo, Salquero, Cabello, Fernandez-Berrocal, & Balluerka, 2012; Weyl Ben-Arush, & Bar-On, 2000; Weyl Ben-Arush, & Bar-On, 2000). Συγκεκριμένα, έχουν καταγραφεί έρευνες που αξιολογούν τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον ρόλο του ηγέτη, ενώ άλλες εξετάζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με την επαγγελματική τους ικανοποίηση και την απόδοσή τους (Corcoran & Tormey, 2013).

Όσον αφορά την επίδραση που έχει η συναισθηματική νοημοσύνη στον ρόλο του ηγέτη εκπαιδευτικού, οι Δελλατόλας (2010) και Κυριακίδου (2011) διερεύνησαν τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κάνοντας χρήση της μεθόδου της ετεροαναφοράς και διαπίστωσαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και την ηγεσία τους μέσα στην τάξη. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι το επίπεδο ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης των παραπάνω δεν ξεπερνά το μέτριο στάδιο, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί είναι δεκτικοί στη βελτίωσή της (Κυριακίδου, 2011). Εν συνεχεία, οι Hassan, Ishak και Bokhari (2011) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ΣΝ και των εργασιακών αξιών των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μάλιστα η βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών μπορεί να επιφέρει υψηλές εργασιακές αξίες. Τα παραπάνω ερευνητικά αποτελέσματα υποστηρίζει και η μελέτη των Ashraf, Hosseinnia και Domsky (2017). Επίσης, η Σακελλάρογλου (2013) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση της ΣΝ με την αποτελεσματικότητα του διευθυντή, τη δημιουργία καλού κλίματος και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Τη σημαντικότητα του ρόλου της ΣΝ στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού μαρτυρούν ακόμα τα ερευνητικά αποτελέσματα άλλης έρευνας, επισημαίνοντας ορισμένες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης οι οποίες πρέπει να ενισχυθούν στους εκπαιδευτικούς, καθώς και την ανάγκη να δημιουργηθούν προγράμματα βελτίωσης της ΣΝ (Perry & Ball, 2008; Ghanizadeh & Moafian, 2010). Επιπρόσθετα, ερευνητές μελέτησαν την επίδραση της ΣΝ στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην εργασία τους, διαπιστώνοντας ότι η ΣΝ έχει τη δυνατότητα να προβλέψει την αποτελεσματικότητά τους (Corcoran & Tormey, 2013). Άλλη έρευνα που διεξήχθη κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η υψηλή ΣΝ των εκπαιδευτικών σχετίζεται αρνητικά με την επαγγελματική τους εξουθένωση, και οι λόγοι που οδηγούν σε αυτή δεν έχουν σχέση με τη ΣΝ (Colomeischi, 2015).

Ο Baracsi (2016) πραγματοποίησε μια έρευνα σχετικά με την αξιολόγηση των προσωπικών και κοινωνικών ικανοτήτων Ούγγρων εκπαιδευτικών και των δυο βαθμίδων και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί αδυνατούσαν να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους. Άλλη μελέτη σε σχέση με την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στους τύπους διδασκαλίας υπέδειξε ότι 6 στους 10 εκπαιδευτικούς διαθέτουν ανεπτυγμένο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης και μάλιστα η ΣΝ συνδέεται με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας τους (π.χ. δημιουργικότητα, προσαρμοστικότητα, κ.ά.), τα οποία τον καθιστούν πιο αποτελεσματικό μέσα στην τάξη (Ζούκα, 2012). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας της Πλατσίδου (2010), αποδείχθηκε ότι η ΣΝ των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής συσχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση και την επαγγελματική ικανοποίηση και μάλιστα όσο ανεπτυγμένη είναι η ΣΝ τόσο περισσότερο μπορεί να προληφθεί η εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Διαπιστώθηκε επιπλέον ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής εμφανίζουν υψηλά επίπεδα της ΣΝ. Στην Κίνα το 2013 οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η ΣΝ έχει σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, έχοντας ως δείγμα 1281 εκπαιδευτικούς (Yin, Chi Kin Lee, Zing, & Jin, 2013).

Ακόμα αρκετοί ερευνητές διερεύνησαν την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών (όπως φύλο, βαθμίδα) στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, ωστόσο παρατηρήθηκαν αντικρουόμενα αποτελέσματα καθώς υπάρχουν έρευνες που εντοπίζουν την ύπαρξη διαφορών στη συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και άλλες που κάνουν λόγο για μη διαφοροποίηση (Bar-On et al., 2000; Ciarrochi et al., 2001; Dawda & Hart, 2000; Kafetsios, 2004; Nikolaou & Tsaousis, 2002; Πλατσίδου, 2005).



## **1.6. Ερευνητικά δεδομένα για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών**

Όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών έχει πραγματοποιηθεί ένας μεγάλος αριθμός ερευνών σε σχέση με τη διερεύνηση του συνδρόμου σε εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων (Κάντας, 1996; Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001; Μόττη-Στεφανίδη, 2000; Μόττη-Στεφανίδη, 2000; Παγοροπούλου, Γαβρίμη & Κουμπιά, 2002; Παγοροπούλου - Αβεντισιάν, Κουμπιάς & Γιαβρίμης, 2002; Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2008; Papastylianou, Kaila & Polychronopoulos, 2009; Pierce & Molloy, 1990; Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006; Farber, 1984).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, εμφανίζεται μία τάση διαφοροποίησης της επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των καθηγητών της Βόρειας Αμερικής κι εκείνων της Ευρώπης (Kantas & Vassilaki, 1997; Koustelios, 2001). Έπειτα από έρευνα, καταγράφηκαν μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών του Καναδά συγκριτικά με των συναδέλφων από την Ολλανδία (Van Horn, Schaufeli, Greenglass & Burke, 1997). Επιπλέον, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τους ξένους συναδέλφους τους (Papastylianou, Kaila & Polychronopoulos, 2009). Η παραπάνω διαπίστωση έρχεται να ενισχυθεί από τα ερευνητικά αποτελέσματα άλλης μελέτης, τα οποία αναφέρουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτου ειδικότητας εμφανίζουν μειωμένα επίπεδα επαγγελματικής κόπωσης (Kantas & Vassilaki, 1997; Koustelios, 2001). Την άποψη ότι τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης κυμαίνονται σε χαμηλά στάδια στον ελλαδικό χώρο υποστηρίζουν επίσης τόσο οι Κουστέλιος και Κουστέλιου (2001) που είχαν ως δείγμα έρευνας 300 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από σχολικές μονάδες της Θεσσαλονίκης, όσο και οι Koustelios και Tsigilis (2005) οι οποίοι πραγματοποίησαν έρευνα σε καθηγητές φυσικής αγωγής και κατέληξαν στη διαπίστωση ότι οι τελευταίοι δηλώνουν ικανοποιημένοι με τα προσωπικά τους επιτεύγματα. Παρόμοια εικόνα παρατηρείται και στους εργαζόμενους των Ειδικών Σχολείων καθώς τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν ότι το προσωπικό στα ειδικά σχολεία βιώνει χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, σημειώνοντας σχετικά χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης ενώ τα επίπεδα αίσθησης προσωπικής επίτευξης είναι υψηλά (Χατζηπαντελή, 2016).

Αναφορικά με την επίδραση των δημογραφικών στοιχείων στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, αναφέρεται αρχικά ότι οι εκπαιδευτικοί με μικρή προϋπηρεσία στην εκπαίδευση (λιγότερο από 16 χρόνια) σημειώνουν μικρότερη προσωπική επίτευξη σε σχέση με τους παλαιότερους συναδέλφους τους (Κάντας, 1998). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν λιγότερα σημάδια κόπωσης από εκείνους της δευτεροβάθμιας (Κάντας, 1996; Μόττη-Στεφανίδη, 2000; Παγοροπούλου-Αβεντισιάν, Κουμπιάς & Γιαβρίμης, 2002; Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2008). Ακόμα οι Πολυχρόνη & Αντωνίου (2006) τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί γυναικείου φύλου εξαιτίας της έλλειψης ψυχικών αποθεμάτων χαρακτηρίζονται περισσότερο επιρρεπείς στη συναισθηματική εξάντληση συγκριτικά με τους άντρες εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα σε έρευνα που διεξήχθη έχοντας ως δείγμα εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ερευνητικά αποτελέσματα μαρτυρούν ότι οι πτυχιούχοι Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης είναι περισσότερο ανθεκτικοί στη συναισθηματική εξάντληση και στο αίσθημα αποπροσωποποίησης από τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας και ακόμα οι πρώτοι διαθέτουν αυξημένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης (Παγοροπούλου, Γιαβρίμη & Κουμπιά, 2002). Τέλος, αποτελέσματα έρευνας, που πραγματοποιήθηκε σε 350 εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης στο λεκανοπέδιο Αττικής, φανερώνουν ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους σε σχέση με τους παλαιότερους, ενώ είναι έκδηλα τα σημάδια προβληματικής συμπεριφοράς εξαιτίας της επαγγελματικής κόπωσης, ψυχικής φθοράς (Τικταπανίδου & Κορωναίου, 2007). Βέβαια είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι τα αποτελέσματα των διαφόρων ερευνών δεν οδηγούν σε ολοκληρωμένα συμπεράσματα, καθώς δεν παρατηρήθηκε συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας ή της προϋπηρεσίας και της εξουθένωσης σε ορισμένες μελέτες, εν αντιθέσει με άλλες που έχουν βρεθεί σχετικές συσχετίσεις.

### **1.7. Αναγκαιότητα – σημαντικότητα της μελέτης**

Στην εποχή μας είναι γεγονός ότι σημειώνονται ραγδαίες κοινωνικές, πολιτιστικές και οικονομικές εξελίξεις και παράλληλα με την παγκοσμιοποίηση και τη ψηφιοποίηση οι εργαζόμενοι στον κλάδο της εκπαίδευσης προσαρμόζονται σε νέα περιβάλλοντα, καθιστώντας τον ρόλο του εκπαιδευτικού περισσότερο απαιτητικό, πολυσύνθετο και πολυδιάστατο (Ντούσκας, 2007). Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να φέρει εις πέρας πολλούς και διαφορετικούς ρόλους, καθώς είναι ταυτόχρονα παιδαγωγός, σύμβουλος, καθοδηγητής, εμπνευστής, ψυχοπλάστης, ακόμα και

ψυχολόγος. Για να ανταποκριθεί ο τελευταίος με αποτελεσματικό τρόπο στο δύσκολο και απαιτητικό έργο είναι σκόπιμο να επενδύσει στην ανάπτυξη της συναισθηματικής και ψυχολογικής του κατάστασης. Ερευνητικά αποτελέσματα αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί που σημειώνουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης παρουσιάζουν υπεύθυνη συμπεριφορά και κατορθώνουν να ολοκληρώσουν με επιτυχία τις εργασιακές τους υποχρεώσεις (Moore, 2009). Στον χώρο της εκπαίδευσης η αξία της ΣΝ ισχυροποιείται επειδή είναι γνωστό ότι η διδασκαλία θεωρείται μία εργασία υψηλών απαιτήσεων (Hargreaves, 2001). Αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι στη λίστα των δέκα επαγγελμάτων που απαιτούν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνεται και το επάγγελμα των εκπαιδευτικών (Yate, 1997 όπως αναφέρεται στο Πλατσίδου, 2010). Επιπλέον, η πεποίθηση ότι είναι αναγκαίο να στραφεί το ενδιαφέρον των ειδικών στην ανάπτυξη της ΣΝ ενισχύεται και από το γεγονός ότι έρευνες έχουν αποδείξει ότι η ικανότητα ελέγχου και διαχείρισης των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών είναι δυνατόν να επηρεάσει ακόμα και την επαγγελματική τους εξουθένωση. Συγκεκριμένα, υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα τα οποία επισημαίνουν ότι εκπαιδευτικοί με αυξημένα επίπεδα ΣΝ είναι σε θέση να διαχειριστούν σωστά το άγχος τους κι ως εκ τούτου είναι περισσότερο ανθεκτικοί στην επαγγελματική κόπωση (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2000).

Μολονότι έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες που διερευνούν αφενός τη συναισθηματική νοημοσύνη (Arsan & Yigit, 2016; Dewaele, Gkonou & Mercer, 2018; Dolev & Leshem, 2017; Kaur, Shri & Mital, 2019; Krivoy, Martins, Ramalho & Morin, 2010; Naderi & Anari, 2012; Platsidou & Salman, 2012; Ruiz-Aranda, Castillo, Salquero, Cabello, Fernandez-Berrocal, & Balluerka, 2012; Weyl Ben-Arush, & Bar-On, 2000; Weyl Ben-Arush, & Bar-On, 2000) αφετέρου την επαγγελματική εξουθένωση (Arvidsson, Leo, Hakansson, Persson & Bjork, 2019; Guglielmi & Tatrow 1998; Jacobson, 2016; Lindqvist, Weurlander, Wernerson, Thornberg, 2019; Shen, McCaughtry, Martin, Garn, Kulik, Fahlman, 2015; Tsigilis, Koustelios & Togia, 2004) στον κλάδο της εκπαίδευσης τόσο σε διεθνές όσο και σε εγχώριο επίπεδο, εντούτοις σημειώνεται μικρό εύρος ερευνών που συνδέουν τη συναισθηματική νοημοσύνη με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Προκύπτει επομένως η ανάγκη διεξαγωγής έρευνας που να εστιάζει το ενδιαφέρον της στη διερεύνηση της επίδρασης της ΣΝ στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εκτός από τη διερεύνηση των συναισθημάτων και στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς την εργασία τους καθώς και του επιπέδου συναισθηματικών τους δεξιοτήτων και

ικανοτήτων, στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης επιδιώκεται να διερευνηθεί εάν οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης συσχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Μέσα από την έρευνα αναμένεται να παραχθούν δεδομένα, ώστε να αναδειχθούν δεξιότητες που θα ενδυναμώνουν με συναισθηματική επάρκεια τον εκπαιδευτικό για να γίνει περισσότερο αποτελεσματικός στο εργασιακό του περιβάλλον. Επιπρόσθετα λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης, είναι εφικτό να σχεδιαστούν και εφαρμοστούν επικοινωνιακές παρεμβάσεις στην εκπαίδευση, οι οποίες να στοχεύουν στη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης, ενώ παράλληλα να αναζητηθούν τρόποι διαχείρισης του εργασιακού άγχους με απώτερο σκοπό τη μείωση και ιδεατά την εξάλειψη του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

## **ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ**

#### **2.1. Εισαγωγή**

Τις τελευταίες δυο δεκαετίες παρατηρείται μια συνεχής αναφορά στον όρο Συναισθηματική Νοημοσύνη (EQ) από αρκετούς επαγγελματικούς κλάδους. Παρόλο που πολλοί επιστήμονες έχουν επισημάνει τη σημασία του παράγοντα της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) στην επίτευξη προσωπικών και συλλογικών στόχων, ωστόσο πολλοί άνθρωποι δεν είναι σε θέση να εξηγήσουν με ακρίβεια την παραπάνω έννοια και υπάρχει μεγάλος αριθμός ανθρώπων που αγνοούν τον ρόλο της ΣΝ, τον τρόπο μέτρησής της και αξιοποίησής της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται αρχικά να διασαφηνιστεί ο όρος της συναισθηματικής νοημοσύνης κι ακολούθως παρουσιάζεται η εξέλιξη της έννοιας από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα έως τις μέρες μας. Εν συνεχεία, ανασκοπούνται τα θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης και οι τρόποι μέτρησης. Τέλος, γίνεται αναφορά στην ύπαρξη της ΣΝ μέσα στον χώρο της εκπαίδευσης.

#### **2.2. Εννοιολογικές οριοθετήσεις**

Σύμφωνα με τα ευρήματα της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι παρόλο που έχουν πραγματοποιηθεί πολλές ερευνητικές απόπειρες πάνω στον τομέα της συναισθηματικής νοημοσύνης, δεν κατέστη δυνατό από τους ερευνητές να καταλήξουν σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό (Ciarrochi, Caputi & Mayer, 2003). Η διαπίστωση αυτή υποδηλώνει αφενός τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της συναισθηματικής νοημοσύνης κι αφετέρου ότι η λειτουργία της είναι συμπληρωματική για την κατανόησή της (Ciarrochi, Chan, & Caputi, 2000). Επιπλέον, η δυσκολία του προσδιορισμού του παραπάνω όρου έγκειται στο γεγονός ότι οι ερευνητές εστιάζουν διαφορετικά το ενδιαφέρον τους στους προσδιοριστικούς παράγοντες (συναίσθημα και λογική) της συναισθηματικής νοημοσύνης. Απόρροια της διαφορετικής έμφασης αποτελεί το γεγονός ότι οι προτεινόμενοι ορισμοί επηρεάζονται από την οπτική γωνία του ερευνητή, άλλοτε από την ανθρώπινη φύση, ή ακόμα και από το κοινωνικό πλαίσιο (οικογένεια, σχολείο, εργασιακό περιβάλλον, ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον) (Πλατσίδου, 2010).

Απαρχές της δεκαετίας του 1990, εισήχθη ο όρος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως *«η ικανότητα αναγνώρισης των δικών μας συναισθημάτων και των*

συναισθημάτων των άλλων, διάκρισης μεταξύ των συναισθημάτων για την καθοδήγηση της σκέψης και των πράξεών μας» (Salovey & Mayer, 1990, σ. 198). Οι παραπάνω επισήμαναν ότι ένα άτομο με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχει την ικανότητα της αναγνώρισης, κατανόησης, ελέγχου και διαχείρισης τόσο των δικών του συναισθημάτων, όσο και των ανθρώπων με τους οποίους συναναστρέφεται.

Εν συνεχεία, μέσα από το βιβλίο του ο Goleman (1995) όρισε τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την *«ικανότητα του ατόμου εύρεσης κινήτρων για τον εαυτόν του, αντοχής στις απογοητεύσεις, ελέγχου της παρόρμησης, χαλιναγώγησης της ανυπομονησίας του, σωστής ρύθμισης της διάθεσής του, αποφυγή της απογοήτευσής του και κατοχής ενσυναίσθησης και ελπίδας»* (Goleman, 1998, σ. 67). Επιπρόσθετα, τόνισε ότι προϋποθέσεις για να επιτύχει ένα άτομο μια επαγγελματική και προσωπική ζωή αποτελούν η παρορμητικότητα, σταθερότητα, αισιοδοξία και δυναμικότητα (Goleman, 1995). Την παραπάνω άποψη ενστερνίζονται αρκετοί δημοφιλείς συγγραφείς, οι οποίοι επιχειρώντας να εξετάσουν την πολύπλοκη έννοια της ΣΝ περιλαμβάνουν αρκετές μεταβλητές της προσωπικότητας (Petrides & Furnham, 2001).

Σύμφωνα με τον Bar-On (1997) η συναισθηματική νοημοσύνη είναι *«μία ακολουθία αποτελούμενη από μη γνωστικές δυνατότητες (capabilities), επάρκειες (competencies) και δεξιότητες (skills), οι οποίες ασκούν άμεση επιρροή στην ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις»* (Bar-On, 1997). Την ίδια χρονιά ένας καινούριος ορισμός έρχεται να συμπληρώσει τους ήδη υπάρχοντες, μέσω της δημοσίευσης του βιβλίου «Διοικητικό EQ» των Cooper και Sawaf (1997). Σύμφωνα με του τελευταίους, η ΣΝ είναι η ικανότητα αντίληψης, κατανόησης και χρήσης των συναισθημάτων του ατόμου με αποτελεσματικό τρόπο, με σκοπό να αντλεί πληροφορία, ενέργεια και επιρροή στον εαυτό του και στους ανθρώπους που έρχεται σε επαφή (Cooper & Sawaf, 1997). Μια διαφορετική εννοιολογική προσέγγιση έρχεται να δώσει ο Martinez-Pons (2000), σύμφωνα με τον οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται σαν ένα σχήμα που έχει ενσωματωμένες τις αρχές αυτορρύθμισης. Οι αρχές αυτές έχουν τη βάση τους στην κοινωνική νοημοσύνη και το συγκεκριμένο μοντέλο ονομάζεται συναισθηματική δέσμευση.

Οι Petrides και Furnham (2001) με τη σειρά τους επιχειρήσαν να ορίσουν τη ΣΝ 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»*. Είναι φανερό ότι παίρνουν ως παραδοχή ότι η ΣΝ αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα

της προσωπικότητας του ατόμου. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί μία διευρυμένη διαφοροποίηση ανάμεσα στη ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα (trait emotional intelligence) και στη ΣΝ επεξεργασίας πληροφοριών (information processing emotional intelligence). Ως χαρακτηριστικό γνώρισμα, η ΣΝ αναφέρεται σε χαρακτηριστικά γνώρισμα της συμπεριφοράς που παραμένουν σχετικά σταθερά κάτω από διαφορετικές συνθήκες, όπως είναι η ενσυναίσθηση, η διεκδικητικότητα, η απαισιοδοξία κ.ά. Η ΣΝ επεξεργασίας πληροφοριών αναφέρεται σε ικανότητες, όπως είναι η ικανότητα αναγνώρισης, εκδήλωσης και χαρακτηρισμού συναισθημάτων (Petrides & Furnham, 2000b).

Έναν χρόνο αργότερα, εμφανίζεται ο εμπλουτισμένος ορισμός των Matthews, Zeidner & Roberts (2002), οι οποίοι με τη σειρά τους θεωρούν ότι *«Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι μια προσαρμοστική ικανότητα την οποία διαθέτουν τα άτομα προκειμένου να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τα διάφορα συναισθηματικά γεγονότα»*. Η ικανότητα αυτή συνδέεται άμεσα με τη γνωστική και νευρολογική δομή του ατόμου και γι' αυτόν τον λόγο κάθε άτομο μπορεί να την αποκτήσει σε βάθος χρόνου. Ακολούθως, ο Hardley (2004) έδωσε τον δικό του ορισμό θεωρώντας ότι το άτομο που έχει αναπτύξει τη ΣΝ είναι ικανό να θέτει προς τη σωστή κατεύθυνση τις συναισθηματικές αντιδράσεις του συνομιλητή του, ακόμα και να κάνει παρεμβάσεις με τον κατάλληλο τρόπο στα δικά του συναισθήματα. Επίσης, οι Cooper και Orioli (2005) υποστήριξαν ότι η ΣΝ είναι *«η 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»*.

Ύστερα από μια ανασκόπηση σχετικής βιβλιογραφίας, γίνεται αντιληπτό ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα "λεκτικό επινόημα" εννοιολογικά ασαφές καθώς υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί για τη συγκεκριμένη έννοια. Παρόλο που η εννοιολογική αυτή ασάφεια οδήγησε ορισμένους μελετητές στην αμφισβήτηση της εγκυρότητας της έννοιας και την ταύτισή της με τη γνωστική νοημοσύνη (Davies, Stankov & Roberts, 1998; Pfeiffer, 2001), πολλοί είναι οι ερευνητές οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι διαφορετικοί ορισμοί της Συναισθηματικής νοημοσύνης δεν αντικρούουν, αλλά συμπληρώνουν ο ένας τον άλλον (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000). Επιχειρηματολογούν θεωρώντας ότι όλοι οι διαφορετικοί ορισμοί υπάρχουν επειδή αποτελούν αντανάκλαση των διαφορετικών εκφάνσεων της σύνθετης αυτής έννοιας και ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα σύνθετο κατασκεύασμα από συναισθηματικές και αντιληπτικές ικανότητες (π.χ. η διαχείριση

των συναισθημάτων προϋποθέτει την ικανότητα αντίληψης και κατανόησής τους) (Mayer & Salovey, 1997).

### **2.3. Ιστορική αναδρομή**

Οι απαρχές της συναισθηματικής νοημοσύνης εντοπίζονται στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα, τότε που οι μελετητές έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στη σημασία των μη-νοητικών πτυχών της νοημοσύνης παράλληλα με τις νοητικές της πλευρές, όπως είναι η μνήμη και η επίλυση προβλημάτων. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά που έκανε ο Δαρβίνος στο έργο του στη συναισθηματική έκφραση για επιβίωση και προσαρμογή.

Το 1920 εισήχθη η έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης ως την *«ικανότητα κατανόησης και σωστής κατεύθυνσης των αντρών, γυναικών, αγοριών και κοριτσιών με τέτοιο τρόπο ώστε εκείνοι να ενεργούν με σοφία στις ανθρώπινες σχέσεις»* (Thorndike, 1920, σ. 231). Επιπρόσθετα το 1937, ο ίδιος σε συνεργασία με τον S. Stern επιχείρησαν να διακρίνουν τρεις πτυχές της κοινωνικής νοημοσύνης. Η πρώτη έδινε έμφαση στη στάση του ατόμου προς την κοινωνία, η επόμενη στη γνώση των κοινωνικών θεμάτων και η τρίτη στην κοινωνική προσαρμοστικότητα του ατόμου (Γιαννακοπούλου & Αντωνίου, 2015). Ο David Wechsler το 1940 παρουσίασε τη νοημοσύνη ως αποτέλεσμα παρά ως αιτία και ισχυρίστηκε ότι μη διανοητικοί παράγοντες, όπως είναι η προσωπικότητα, επιδρούν στην ανάπτυξη της νοημοσύνης κάθε ατόμου. Έδωσε τον δικό του ορισμό σύμφωνα με τον οποίο *«η νοημοσύνη είναι η συνολική ή παγκόσμια ικανότητα του ατόμου να ενεργεί σκόπιμα, να σκέφτεται ορθολογικά και να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά το περιβάλλον του»* (Edwards, 1994; Wechsler, 1940, σ. 248), ενώ επισήμανε την αναγκαιότητα ανάπτυξης ειδικών ψυχομετρικών τεστ για την αξιολόγησή της.

Πολύ αργότερα, η διατύπωση του Gardner (1983) έρχεται να εμπλουτίσει την έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης και να θεωρηθεί η τελευταία ως ένα από τα επτά είδη της νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, ο Gardner πρότείνει τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, ενώ διέκρινε τη νοημοσύνη εκτός από την κοινωνική και σε γλωσσική, λογικό-μαθηματική, μουσική, χωρική, νατουραλιστική, σωματική-κινησθητική (Γιαννακοπούλου & Αντωνίου, 2015). Τέλος ανέφερε δύο καινούριες διαστάσεις της, τη διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική. Όσον αφορά τη διαπροσωπική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου ενασχόλησής του με τους συνανθρώπους του, παρατήρησής τους και διάκρισής μεταξύ τους, ανάλογα με τη διάθεσή τους, την ψυχосύνθεσή τους, τα κίνητρά και τους σκοπούς τους. Στον αντίποδα αυτής βρίσκεται η ενδοπροσωπική νοημοσύνη, η οποία είναι η ικανότητα έκφρασης του ατόμου, χρησιμοποιώντας περίπλοκα και διαφορετικά συναισθήματα



(Κασσωτάκης & Φλούρης, 2006). Ακολούθως, το 1985 ο Sternberg έκανε αναφορά στη δημιουργική νοημοσύνη.

Η πρώτη ολοκληρωμένη θεωρία περί συναισθηματικής νοημοσύνης παρουσιάστηκε το 1990 από τους Salovey και Mayer. Σύμφωνα με τους τελευταίους, ως συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται *«η ικανότητα των ατόμων ελέγχου και παρακολούθησης (αποδοχή και αναγνώριση) των συναισθημάτων των άλλων και την χρήση αυτής της γνώσης ως οδηγό των σκέψεων και των πράξεων τους»* (Salovey & Mayer, 1990, Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011, σ. 192). Γίνεται αντιληπτό ότι οι παραπάνω ερευνητές αφού έλαβαν υπόψη τους όλες τις σχετικές έρευνες, θεώρησαν απαραίτητο ότι έπρεπε να συμπεριληφθεί στην έννοια η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να εκφράζει και να ρυθμίζει αποτελεσματικά τα συναισθήματά του αλλά και να τα χρησιμοποιεί στον λόγο και στη σκέψη του.

Εν συνεχεία, το 1995 ο Goleman, αξιοποιώντας τα ευρήματα των ερευνών των προγενέστερων μελετητών, δημοσίευσε το πρώτο του βιβλίο με τίτλο «Συναισθηματική Νοημοσύνη». Ο Goleman εμπλούτισε τους ήδη υπάρχοντες ορισμούς της, περιλαμβάνοντας έννοιες που σχετίζονται με την προσωπική κινητοποίηση και την ενσυναίσθηση και προέβη στον διαχωρισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης σε δυο μεγάλες κατηγορίες δεξιοτήτων, την προσωπική και την κοινωνική. Παράλληλα, υπερτόνισε την αξία των εννοιών όπως η παρορμητικότητα, σταθερότητα, αισιοδοξία και δυναμικότητα και σημείωσε ότι η ύπαρξη των παραπάνω μπορεί να οδηγήσουν στην επαγγελματική και προσωπική επιτυχία του ατόμου (Goleman, 1995). Ενίσχυσε την αντίληψη αυτή, υποστηρίζοντας ότι όταν ένας διευθυντής είναι ικανός να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα συναισθήματά του, κατορθώνει να χειρίζεται με ορθό τρόπο τις ανάγκες του, αλλά και να δίνει κίνητρα στο προσωπικό (Goleman, 1998). Επιπρόσθετα, ο Goleman ισχυριζόταν πως η Συναισθηματική Νοημοσύνη έχει την τάση να αυξάνεται μέσω της εξάσκησης και της αφοσίωσης με το πέρασ του χρόνου και αυτός είναι ο λόγος που ήταν υπέρμαχος της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της καλλιέργειάς της.

Μερικά χρόνια αργότερα, οι Mayer και Salovey (1997) επιστρέφουν επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον τους στα γνωστικά στοιχεία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και στη σημαντικότητα συναισθηματικής και πνευματικής ανάπτυξης. Παρουσίασαν ένα νέο μοντέλο αποτελούμενο από τέσσερα συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης: την αντίληψη, την έκφραση και την αποτίμηση του συναισθήματος, τη συναισθηματική διευκόλυνση στη σκέψη, την κατανόηση, ανάλυση και χρήση της συναισθηματικής γνώσης και τη διαχείριση των

συναισθημάτων, ώστε να υπάρξει περαιτέρω συναισθηματική πνευματική ανάπτυξη (Γιαννακοπούλου & Αντωνίου, 2015).

#### **2.4. Θεωρητικά μοντέλα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης**

Διερευνώντας τη βιβλιογραφία εντοπίζεται ένας μεγάλος αριθμός θεωρητικών προσεγγίσεων και θεωρητικών μοντέλων για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη. Σύμφωνα με τις θεωρίες, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μία σύνθετη έννοια, η οποία αναφέρεται σε διάφορα πεδία της ανθρώπινης φύσης, όπως είναι η προσωπικότητα, το γνωστικό δυναμικό και το συναίσθημα και περιλαμβάνει μια σειρά από διαστάσεις (γνωρίσματα, ικανότητες, ιδιότητες) (Πλατσίδου, 2010). Κατά την Πλατσίδου (2010), τα διάφορα θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης ανάλογα με το πού εστιάζονται μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κύριες κατηγορίες:

**(α) Μοντέλα ικανότητας:** Τα μοντέλα αυτά υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια ικανότητα του νου που έχει αντιστοιχίες, τόσο ως προς τη δομή όσο και ως προς την οργάνωσή της, με τα άλλα είδη νοημοσύνης που αφορούν κυρίως γνωστικές ικανότητες. Το πιο αντιπροσωπευτικό μοντέλο ικανότητας είναι αυτό των Mayer, Salovey και Caruso.

**(β) Μοντέλα με πλαίσιο την προσωπικότητα:** Τα μοντέλα αυτά θεωρούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί έναν συνδυασμό από ικανότητες προσαρμογής, χαρακτηριστικά γνωρίσματα και προδιαθέσεις. Σε αυτήν την κατηγορία ανήκει το μοντέλο του Bar-On.

**(γ) Μοντέλα επίδοσης:** Τα μοντέλα επίδοσης, έχοντας ως βάση τους τον τρόπο οργάνωσης των συναισθηματικών, κοινωνικών και προσωπικών χαρακτηριστικών του ατόμου, επιχειρούν να εξηγήσουν και να προβλέψουν την αποτελεσματικότητα και την επίδοσή του. Χαρακτηριστικό μοντέλο της κατηγορίας αυτής είναι το μοντέλο του Goleman.

Οι Mayer και οι συνεργάτες του (2000) πρότειναν να συνοψιστούν τα μοντέλα σε δύο κατηγορίες, ανάλογα με την πλευρά της συναισθηματικής νοημοσύνης στην οποία εστιάζουν: τα μοντέλα ικανότητας και τα μεικτά μοντέλα. Σύμφωνα με την ταξινόμηση:

**(α) τα μοντέλα ικανότητας** δε 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.

(β) στα **μεικτά μοντέλα** εντοπίζονται 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).

Διερευνώντας τη βιβλιογραφία, γίνεται αντιληπτό ότι τα πιο διαδεδομένα μοντέλα στον χώρο της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι τρία. Τα μοντέλα αυτά είναι τα ακόλουθα:

**(α) το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso**

**(β) το μοντέλο του Bar-On**

**(γ) το μοντέλο του Goleman**

Παρακάτω επιχειρείται να γίνει μια περιγραφή των **κυρίαρχων θεωρητικών μοντέλων** της συναισθηματικής νοημοσύνης.

#### **2.4.1. Το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso**

Από τις αρχές του 1990 οι Mayer και Salovey, ψυχολόγοι στο επάγγελμα, ήταν από τους πρώτους ερευνητές που ασχολήθηκαν με τη συστηματική διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και διαμόρφωσαν ένα ιεραρχικό μοντέλο, το οποίο τροποποίησαν αρκετά κατά τα επόμενα χρόνια. Σύμφωνα με το αρχικό μοντέλο των Mayer και Salovey, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα είδος κοινωνικής νοημοσύνης, κατά το οποίο το άτομο διαθέτει την ικανότητα κατανόησης των δικών του συναισθημάτων των άλλων και εντοπισμού των διαφορών μεταξύ των διαφόρων συναισθημάτων κι επίσης έχει τη δυνατότητα χρησιμοποίησης της γνώσης αυτής ως πυξίδα για τις μετέπειτα σκέψεις και πράξεις του (Mayer & Salovey, 1993. Πλατσίδου 2004). Το αρχικό αυτό μοντέλο υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει τρία διαφορετικά στοιχεία: (α) την εκτίμηση και έκφραση των συναισθημάτων (appraisal and expression of emotions), (β) τη ρύθμιση των

συναισθημάτων (regulation of emotions) και (γ) τη χρησιμοποίηση των πληροφοριών με συναισθηματικό περιεχόμενο στον τρόπο σκέψης και δράσης (utilization of emotional information in thinking and acting) (Mayer & Salovey, 1994).

Λίγα χρόνια αργότερα, στην ερευνητική ομάδα προστέθηκε και ο Caruso. Η ομάδα αυτή επικεντρώθηκε αφενός στην επιστημονική έρευνα και μελέτη του φαινομένου, αφετέρου στην κατασκευή ψυχομετρικών εργαλείων για την εμπειρική υποστήριξη του θεωρητικού τους μοντέλου (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey & Caruso, 2004), δημιουργώντας το δικό τους ερωτηματολόγιο, το Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test – MSCEIT. Εμφανώς επηρεασμένοι από τη θεωρία του Gardner περί πολλαπλής νοημοσύνης, οι Mayer, Salovey και Caruso χαρακτήρισαν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως ένα ακόμα είδος νοημοσύνης, το οποίο περιλαμβάνει ένα σύνολο πνευματικών ικανοτήτων. Οι ικανότητες αυτές βρίσκουν πρακτική εφαρμογή στην καθημερινή ζωή (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

Στο αρχικό μοντέλο του 1990, αφού προστέθηκε μια επιπλέον διάσταση, οργανώθηκαν οι ικανότητες, οι οποίες εμπεριέχονται στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, σε τέσσερις κλάδους (Mayer & Salovey, 1997). Οι κλάδοι αυτοί νοούνται ως σύνολα από διαστάσεις που αναφέρονται σε συναισθήματα (Πλατσίδου, 2010, σ. 42) και βρίσκονται σε ιεραρχική διάταξη, λειτουργούν με ενιαίο τρόπο, συναποτελώντας και συγκροτώντας το σύστημα της συναισθηματικής νοημοσύνης (Mayer & Salovey, 1997. Mayer et al., 1999, 2000a, 2000b, 2004, 2008. Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2001; Salovey & Pizarro, 2003; Salovey, Hsee, & Mayer, 1993; Salovey, Bedell, Detweiler, & Mayer, 2000). Οι εν λόγω διαστάσεις και ικανότητες είναι (Mayer & Salovey, 1997; Mayer et al., 2000):

1. **Αντίληψη και αναγνώριση συναισθημάτων.** Η εν λόγω διάσταση, η οποία βρίσκεται στη βάση του ιεραρχικού συστήματος, περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου αναγνώρισης, αντίληψης και έκφρασης με ακρίβεια τόσο των δικών του συναισθημάτων όσο και των άλλων, αξιολογώντας και αξιοποιώντας προς τον σκοπό αυτό όλα τα διαθέσιμα μέσα λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας. Επιπροσθέτως, τα άτομα με συναισθηματική νοημοσύνη χαρακτηρίζονται από την ικανότητα να διακρίνουν τα αυθεντικά από τα ψευδή συναισθήματα που αποσκοπούν στη χειραγώγηση.
2. **Αφομοίωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης (ή συναισθηματική διευκόλυνση της σκέψης).** Η δεύτερη διάσταση επικεντρώνεται στον τρόπο επίδρασης και συμβολής του συναισθήματος με σκοπό τη βελτίωση της μνήμης, κρίσης και τρόπου σκέψης του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα κατά την αφομοίωση

του συναισθήματος στον τρόπο σκέψης, το άτομο επιχειρεί να επεξεργαστεί τις συναισθηματικές πληροφορίες, οι οποίες επηρεάζουν τη γνωστική κατάσταση του ατόμου, καθιστώντας έτσι πιο πλούσια τη διαδικασία της σκέψης. Η διαδικασία αυτή έχει ως αποτέλεσμα να εξελίξει τα άτομα σε παραγωγικά και αποτελεσματικά, καθώς κάνουν χρήση των κατάλληλων συναισθημάτων τους για να τροφοδοτούν τη σκέψη τους.

3. **Κατανόηση των συναισθημάτων.** Η συγκεκριμένη διάσταση αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης των σύνθετων συναισθημάτων και των αλυσιδωτών συναισθηματικών αντιδράσεων, δηλαδή πώς ένα συναίσθημα πυροδοτεί κάποιο άλλο. Προϋπόθεση για να συμβεί αυτό αποτελεί η πραγματοποίηση της γνωστικής επεξεργασίας των συναισθημάτων. Η ικανότητα αυτή συμβάλλει στη διευκόλυνση της κατανόησης των διαπροσωπικών σχέσεων.
4. **Διαχείριση των συναισθημάτων.** Η τελευταία διάσταση, αποτελεί τον ανώτερο κλάδο του ιεραρχικού συστήματος της ΣΝ, αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται και να ελέγχει τα συναισθήματά του, ώστε να είναι σε θέση να εκφράζει τα κατάλληλα συναισθήματα ανά πάσα στιγμή. Το άτομο αυτό κατορθώνει να αντιλαμβάνεται την αιτία που προκαλεί ένα συναίσθημα και να βρίσκει κατάλληλους τρόπους για τη διαχείριση του.

#### **2.4.2. Το μοντέλο του Bar-On**

Στα μέσα της δεκαετίας του 1980, ο Reuven Bar-On επιχείρησε να ερευνήσει τις έννοιες της συναισθηματικής και της κοινωνικής νοημοσύνης, ενώ θεωρήθηκε από τους πρώτους που κατασκεύασαν ένα ψυχομετρικό εργαλείο αυτο-αναφοράς για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης (Bar-On, 1997, 2004) και ήταν αυτός που εισήγαγε τον όρο *συναισθηματικό πηλίκο* ή *δείκτης συναισθηματικής νοημοσύνης* (emotional quotient, EQ). Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο που διαμόρφωσε ο Bar-On, η συναισθηματική-κοινωνική νοημοσύνη επιλέγεται να εξεταστεί και να διαχειριστεί ως ενοποιημένη έννοια και 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). Το συγκεκριμένο μοντέλο επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στις ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές ικανότητες του ατόμου, με απώτερο στόχο τη σωστή διαχείρισή τους για τη βέλτιστη αντιμετώπιση των προσωπικών και κοινωνικών αλλαγών (Bar-On, 2006).

Η συναισθηματική-κοινωνική νοημοσύνη αποτελείται από πέντε κατηγορίες ικανοτήτων, που η καθεμιά διακλαδίζεται σε επιμέρους ειδικές δεξιότητες (Bar-On, 1997). Οι ικανότητες αυτές παρουσιάζονται ακολούθως (Πλατσίδου, 2010):

## 1. Ενδοπροσωπικές ικανότητες

(α) *Συναισθηματική αυτοεπίγνωση:* Η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματά του.

(β) *Διεκδικητική συμπεριφορά:* Η ικανότητα για έκφραση σκέψεων, συναισθημάτων και πεποιθήσεων και για υπεράσπιση των προσωπικών δικαιωμάτων με ένα μη καταστροφικό τρόπο.

(γ) *Αυτοσεβασμός:* Η ικανότητα να είναι κανείς ενήμερος, να κατανοεί, να αποδέχεται και να σέβεται τον εαυτό του.

(δ) *Εμπιστοσύνη στις προσωπικές δυνατότητες:* Η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τις δυνατότητές του και να πραγματοποιεί αυτό που επιθυμεί, απολαμβάνει και είναι ικανό να κάνει.

(ε) *Ανεξαρτησία:* Η ικανότητα του ατόμου να κατευθύνει και να ελέγχει το ίδιο τη συμπεριφορά και τη σκέψη του, χωρίς συναισθηματική εξάρτηση από κάποιον άλλον.

## 2. Διαπροσωπικές ικανότητες

(α) *Ενσυναίσθηση:* Το να είναι κανείς ικανός να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να εκτιμά τα συναισθήματα των άλλων.

(β) *Διαπροσωπικές σχέσεις:* Η ικανότητα δημιουργίας και διατήρησης αμοιβαίως ικανοποιητικών σχέσεων, που διακρίνονται από συναισθηματική εγγύτητα, οικειότητα και στοργή.

γ) *Κοινωνική υπευθυνότητα:* Η ικανότητα συμμετοχής στην κοινωνική ομάδα με τρόπο συνεργατικό και εποικοδομητικό.

## 3. Ικανότητα προσαρμογής

(α) *Ανοχή στο άγχος:* Το να αντέχει κανείς τις αντίξοες συνθήκες, τα αγχογόνα συμβάντα και τα ισχυρά συναισθήματα χωρίς να διαλύεται, αλλά να τα αντιμετωπίζει με ενεργητικό και θελκτικό τρόπο.

(β) *Έλεγχος των παρορμήσεων:* Η ικανότητα του ατόμου να αναχαιτίζει ή να καθυστερεί την άμεση ικανοποίηση μιας παρόρμησης, ανάγκης ή πειρασμού και να ελέγχει τα συναισθήματά του.

## 4. Διαχείριση και αντιμετώπιση του άγχους

(α) *Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων:* Η ικανότητα αναγνώρισης και προσδιορισμού προσωπικών και κοινωνικών προβλημάτων και η εφαρμογή πιθανών αποτελεσματικών λύσεων.

(β) *Έλεγχος της πραγματικότητας:* Η ικανότητα εκτίμησης της αντιστοιχίας

ανάμεσα στην εσωτερική και υποκειμενική εμπειρία και την εξωτερική και αντικειμενική εμπειρία.

(γ) *Ευελιξία*: Το να προσαρμόζει κανείς επιτυχώς τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τη συμπεριφορά του, όταν οι συνθήκες μεταβάλλονται.

## 5. Γενική διάθεση

(α) *Ευτυχία*: Το να νιώθει κανείς ικανοποιημένος και να απολαμβάνει τη ζωή του και τους άλλους, να περνά καλά και να εκφράζει θετικά συναισθήματα.

(β) *Αισιοδοξία*: Η ικανότητα να κοιτά κανείς τη θετική πλευρά των πραγμάτων και να διατηρεί μια θετική στάση ακόμη και μέσα στις δυσκολίες.

Ο Bar-On αφού ολοκλήρωσε το θεωρητικό μοντέλο με τις πέντε κατηγορίες ικανοτήτων, αναθεώρησε την άποψή του όσον αφορά την τελευταία κατηγορία ικανοτήτων που αναφέρεται ως γενική διάθεση. Υποστήριξε ότι η συγκεκριμένη δε 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).

### 2.4.3. Το μοντέλο του Goleman

Το θεωρητικό μοντέλο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Daniel Goleman δίνει έμφαση στις ικανότητες εύρεσης κινήτρων και αντοχής στις απογοητεύσεις, ελέγχου της παρόρμησης και χαλιναγώγησης της ανυπομονησίας, ρύθμιση της σκέψης, ενσυναίσθησης και ελπίδας» (Goleman, 1998). Ύστερα από μία αναθεώρηση και απλοποίηση του πρώτου μοντέλου, το οποίο αρχικά περιελάμβανε πέντε βασικές ικανότητες, το 2001 ολοκληρώθηκε και συμπεριέλαβε τη διάρθρωση τεσσάρων βασικών ικανοτήτων σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Οι **τέσσερις** αυτές κατηγορίες **ικανοτήτων** περιλαμβάνουν είκοσι δεξιότητες και παρουσιάζονται ως ακολούθως (Goleman, 2001):

**1. Η ικανότητα της αυτοεπίγνωσης.** Το άτομο που διαθέτει την ικανότητα της αυτοεπίγνωσης τείνει να αναστοχάζεται και να περισυλλογιέται, να ενσωματώνει τις προσωπικές αρχές και αξίες του στις αποφάσεις που λαμβάνει καθώς και να διαθέτει αντικειμενική και ρεαλιστική αίσθηση του εαυτού. Στην πρώτη ικανότητα εντάσσονται οι δεξιότητες της:

**i. συναισθηματικής αυτοεπίγνωσης:** Χαρακτηριστικό γνώρισμα του ατόμου με συναισθηματική αυτοεπίγνωση αποτελεί η δυνατότητα αντίληψης των συναισθημάτων του εαυτού του καθώς και του τρόπου με τον οποίο αυτά επιδρούν στην κρίση και στη συμπεριφορά του. Επιπλέον, το άτομο με συναισθηματική αυτοεπίγνωση διαθέτει διαίσθηση. Κατά τον Goleman, η διαίσθηση επέρχεται τη

στιγμή που το άτομο κατορθώνει να συντονιστεί με τα συναισθήματά του και αξιοποιήσει όλη τη συσσωρευμένη συναισθηματική γνώση και πρότερη εμπειρία.

- ii. **ακριβούς αυτό-αξιολόγησης:** Η δεξιότητα αυτή εξασφαλίζει στο άτομο να γνωρίζει με ακρίβεια τα δυνατά και αδύναμα σημεία του.
- iii. **αυτοπεποίθηση:** Το άτομο που διαθέτει τη δεξιότητα της αυτοπεποίθησης είναι ικανό να αντιλαμβάνεται, με θετική αίσθηση, τις δυνατότητές του.

**2. Η ικανότητα της αυτοδιαχείρισης.** Προϋπόθεση ανάπτυξης της ικανότητας αυτοδιαχείρισης είναι η ύπαρξη αυτοεπίγνωσης. Στην ικανότητα της αυτοδιαχείρισης εντάσσονται οι **δεξιότητες:**

- i. **του αυτοελέγχου:** 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.
- ii. **της προσαρμοστικότητας:** Η προσαρμοστικότητα αφορά τη δυνατότητα ευελιξίας και αποτελεσματικής ανταπόκρισης απέναντι σε μη οικείες, απρόβλεπτες ή και πρωτόγνωρες καταστάσεις.
- iii. **της επίτευξης:** Η επίτευξη αφορά στον τρόπο με τον οποίον το άτομο δύναται να παρακινεί τον εαυτό του προς την εκπλήρωση των στόχων που έχει θέσει.
- iv. **της αξιοπιστίας:** Η δεξιότητα της αξιοπιστίας αναφέρεται στην ακεραιότητα, στην έντιμη και ειλικρινή έκφραση των συναισθημάτων, απόψεων και πεποιθήσεων του ατόμου απέναντι σε τρίτους.
- v. **της πρωτοβουλίας:** Η δεξιότητα της πρωτοβουλίας υποδηλώνει τη βούληση για δράση όποτε υπάρχει ευκαιρία.
- vi. **της ευσυνειδησίας:** Η ευσυνειδησία υποδηλώνει την ανάληψη προσωπικής ευθύνης για τις πράξεις και τη συμπεριφορά.

**3. Η ικανότητα της κοινωνικής επίγνωσης.** Η ικανότητα αυτή περιλαμβάνει τις **δεξιότητες** της:

- i. **ενσυναίσθησης**
- ii. **οργανωτικής επίγνωσης**
- iii. **εξυπηρέτησης**

**4. Η ικανότητα της διαχείρισης σχέσεων.** Κατά 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:

- i. **ανάπτυξης των άλλων**



- ii. **επιρροής**
- iii. **επικοινωνίας**
- iv. **διαχείρισης συγκρούσεων**
- v. **ηγετικής ικανότητας**
- vi. **δημιουργίας δεσμών**
- vii. **οικοδόμησης δεσμών**
- viii. **ομαδικής εργασίας και συνεργασίας**
- ix. **τη δεξιότητα του να λειτουργεί κανείς ως καταλύτης αλλαγών**

Ο Goleman υποστήριξε ότι οι ικανότητες διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τις **προσωπικές** και τις **κοινωνικές**. Στις προσωπικές ικανότητες ανήκουν αυτές της αυτοεπίγνωσης και της αυτοδιαχείρισης, ενώ οι ικανότητες της κοινωνικής επίγνωσης και της διαχείρισης σχέσεων συνιστούν τις κοινωνικές ικανότητες του μοντέλου. Εξετάζοντας το θεωρητικό μοντέλο του Goleman, γίνεται αντιληπτό ότι το μοντέλο στοχεύει στην επικείμενη πορεία προς την επιτυχία. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα που διαθέτουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, είναι ικανά να αλληλεπιδράσουν θετικά και να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις διάφορες πιέσεις του περιβάλλοντος. Στον αντίποδα αυτής της διαπίστωσης, τα άτομα με συναισθηματικό έλλειμμα παρουσιάζουν μικρά επίπεδα επιτυχίας, ενώ παράλληλα αλληλεπιδρούν αρνητικά στον κοινωνικό τους ιστό και είναι εμφανή τα προβλήματα ψυχικής υγείας (Bar-On & Parker, 2000).

#### 2.4.4. Το μοντέλο του Petrides και Furnham

Οι Petrides και Furnham (2001) έκαναν λόγο για διαχωρισμό ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη ως **χαρακτηριστικό γνώρισμα** της προσωπικότητας (trait emotional intelligence) και ως **γνωστική ικανότητα** (ability emotional intelligence). Όσον αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα, αυτή επικεντρώνεται στις προδιαθέσεις της συμπεριφοράς και στις προσωπικές εκτιμήσεις του ατόμου για τις ικανότητές του, ενώ όταν η ΣΝ εκλαμβάνεται ως ικανότητα αυτή αναφέρεται στις πραγματικές ικανότητες του ατόμου (Petrides & Furnham, 2001).

Οι ερευνητές ισχυρίστηκαν ότι η μέθοδος που ακολουθείται για τη μέτρηση της ΣΝ διαφέρει ανάλογα με το είδος της. Πιο συγκεκριμένα, η ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα (trait EI) αξιολογείται με τη μέθοδο της αυτό-αναφοράς, ενώ όταν αυτή αποτελεί ικανότητα (ability EI) αξιολογείται με τη μέθοδο της αντικειμενικής επίδοσης. Είναι σκόπιμο να σημειωθεί ότι η ΣΝ ως γνωστική ικανότητα αξιολογεί όχι τα ίδια τα συναισθήματά του ατόμου, αλλά τις γνώσεις σχετικά με αυτά (Mavrouveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008).

Σύμφωνα με τους Petrides, Furnham και Frederickson (2004), οι δύο παραπάνω εννοιολογικές προσεγγίσεις είναι αλληλένδετες, μπορούν να παρουσιάζονται ταυτόχρονα και κατέληξαν στην αποτύπωση δεκαπέντε εκφάνσεων-διαστάσεων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Οι δεκαπέντε αυτές διαστάσεις είναι οι εξής:

- |                                 |   |
|---------------------------------|---|
| 1. προσαρμοστικότητα            | 9. διαπροσωπικές σχέσεις                                  |
| 2. διεκδικητική συμπεριφορά     | 10. αυτοεκτίμηση  |
| 3. αντίληψη των συναισθημάτων   | 11. εσωτερικά κίνητρα                                     |
| 4. έκφραση των συναισθημάτων    | 12. κοινωνική αντίληψη                                    |
| 5. διαχείριση των συναισθημάτων | 13. διαχείριση του άγχους                                 |
| 6. ρύθμιση των συναισθημάτων    | 14. ευσυναίσθηση  |
| 7. χαμηλή παρορμητικότητα       | 15. ευτυχία   |
| 8. αισιοδοξία                   | (Petrides, Sangareau,<br>Furnham & Frederickson,<br>2006) |

και ομαδοποιούνται σε **3 βασικές κατηγορίες** (Petrides & Furnham, 2001):

1. την **προσωπική**, η οποία αναφέρεται σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως είναι:

- i. η **προσαρμοστικότητα**, η οποία εκδηλώνεται με την ευελιξία του ατόμου σε νέα περιβάλλοντα και ιδέες.
- ii. η **παρορμητικότητα**, η οποία εκδηλώνεται με τη λήψη προσεκτικών αποφάσεων
- iii. η **κινητοποίηση του εαυτού**, η οποία εκδηλώνεται με την παρακίνηση του ίδιου του εαυτού, δημιουργώντας ατομικά κίνητρα χωρίς εξωτερική ενθάρρυνση ή ενίσχυση
- iv. η **διαχείριση του άγχους**, η οποία εκδηλώνεται με την ανάπτυξη μηχανισμών αντιμετώπισης του άγχους, που να του επιτρέπουν να χειρίζεται τις πιέσεις ήρεμα και αποτελεσματικά
- v. η **αυτοεκτίμηση**, η οποία εκδηλώνεται με την αίσθηση της άριστης άποψης για τον εαυτό του
- vi. η **ευτυχία**, η οποία εκδηλώνεται με την αίσθηση ικανοποίησης του ατόμου με τον εαυτό του και
- vii. η **αισιοδοξία**, η οποία εκδηλώνεται με την οπτική των πραγμάτων από τη θετική τους πλευρά, αίσθηση ευημερίας.

2. την **κοινωνική**, η οποία περιλαμβάνει χαρακτηριστικά που έχουν να κάνουν με την αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τους άλλους, όπως είναι:

- i. η **διεκδικητική συμπεριφορά**, η οποία εκδηλώνεται με τον προσωπικό αγώνα των δικαιωμάτων του ατόμου και των πεποιθήσεών του
- ii. οι **διαπροσωπικές σχέσεις**, η οποία εκδηλώνεται με τη διατήρηση ανθρώπινων σχέσεων εντός και εκτός εργασίας και την αντιμετώπιση πιθανών τριβών, πριν προλάβουν να μειώσουν την παραγωγικότητά του και τη συνολική του ευεξία
- iii. η **κοινωνική επίγνωση**, η οποία εκδηλώνεται με την αίσθηση άνεσης του ατόμου σε άγνωστα κοινωνικά περιβάλλοντα και σε άτομα που δε γνωρίζει καλά και
- iv. η **ενσυναίσθηση**, η οποία εκδηλώνεται με την κατανόηση της οπτικής γωνίας με την οποία βλέπουν οι άλλοι άνθρωποι και την κατανόηση της αίσθησης των συναισθημάτων τους. Δηλαδή, είναι ικανοί να μπαίνουν στη θέση των άλλων

Συμπερασματικά, στο μοντέλο των Petrides και Furnham δεν παρατηρείται κάποια διαφοροποίηση στον ορισμό ή στις διαστάσεις της έννοιας της ΣΝ. Αυτό που

ουσιαστικά έκανε το θεωρητικό μοντέλο είναι η συγκέντρωση των υπαρχόντων εμπειρικών ευρημάτων και των θεωρητικών απόψεων, η ενσωμάτωση και η ένταξή τους κάτω από την ομπρέλα του όρου της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα (Πλατσίδου, 2010).

## **2.5. Μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης**

Στη σύγχρονη εποχή καθώς παρουσιαζόταν μια αυξανόμενη ανάπτυξη των θεωρητικών μοντέλων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, γεννήθηκε ταυτόχρονα η ανάγκη να αναπτυχθούν εργαλεία για τη μέτρηση της έννοιας. Τα ψυχομετρικά αυτά εργαλεία, τα οποία εστιάζουν στη μέτρηση ενός εύρους ικανοτήτων με στόχο να αξιολογήσουν τη ΣΝ, ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες (Mayer et al., 2000). Υπάρχει, λοιπόν, η κατηγορία της:

**(α) αντικειμενικής μέτρησης ικανοτήτων.** Το άτομο που υποβάλλεται σε ψυχομετρικό τεστ αυτής της κατηγορίας επιχειρεί να δώσει απαντήσεις/ λύσεις σε συναισθηματικής φύσεως ερωτήσεις/ προβλήματα και εν συνεχεία οι απαντήσεις του βαθμολογούνται. Η κάθε ερώτηση του τεστ αντιστοιχεί σε μία και μοναδική ορθή απάντηση ή οι απαντήσεις είναι διαβαθμισμένες ως προς την ορθότητά τους με κριτήριο τη γνώμη ειδικών ή με βάση τη συναινετική βαθμολογία, δηλαδή με γνώμονα αυτό που πιστεύουν οι περισσότεροι άνθρωποι ότι ισχύει. Υπάρχει μια σειρά τεστ της συγκεκριμένης κατηγορίας με περισσότερο διαδεδομένο αυτό των Mayer, Salovey και Caruso, Emotional Intelligence Test- MSCEIT (2002). Το MSCEIT εμπεριέχει τέσσερις κλίμακες, οι οποίες αντιστοιχούν στις τέσσερις διαστάσεις της ΣΝ σύμφωνα με το μοντέλο τους. Κάθε κλίμακα εμπεριέχει δύο αντικείμενα (Mayer et al., 2008). Η πρώτη κλίμακα αξιολογεί την αντίληψη των συναισθημάτων μέσω εικόνων (πρόσωπα, τοπία, σχέδια), αναγνωρίζοντας το άτομο τα συναισθήματά του. Η δεύτερη κλίμακα εξετάζει αφενός τον τρόπο σύγκρισης των συναισθημάτων με τις αισθήσεις και αφετέρου ποια συναισθήματα συμβάλλουν στη διευκόλυνση του τρόπου σκέψης κι επομένως μετράει τη χρησιμοποίηση των συναισθημάτων για τη διευκόλυνση της σκέψης. Η τρίτη κλίμακα εξετάζει την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται την ένταση και τις αλλαγές των συναισθημάτων και την αναγνώριση αυτών σε περίπλοκες καταστάσεις και μετράει την κατανόηση των συναισθημάτων. Τέλος, η τέταρτη κλίμακα επιχειρεί να μετρήσει τη διαχείριση των συναισθημάτων, εξετάζοντας τη διατήρηση ή την αλλαγή των συναισθημάτων του συμμετέχοντα μέσα από υποθετικά σενάρια και τον έλεγχο των συναισθημάτων, με στόχο το επιθυμητό αποτέλεσμα (Mayer et al., 2004). Το MSCEIT συμπεριλαμβάνει 141 ερωτήσεις και προβλήματα και είναι μεταφρασμένο

στα ελληνικά. Κατά την εφαρμογή της μεθόδου αυτής δύο είναι τα βασικά μειονεκτήματα που εντοπίζονται, αυτό της δυσκολίας στη βαθμολόγηση των απαντήσεων και της αδυναμίας εξέτασης μεγάλου αριθμού ατόμων σε σχέση με τις υπόλοιπες μεθόδους μέτρησης (Perez, Petrides & Furnham, 2005).

**(β) αναφορές άλλων.** Η συγκεκριμένη ομάδα μέτρησης συναισθηματικής νοημοσύνης εντοπίζει πληροφορίες σχετικά με την ικανότητα κάποιου ατόμου να αντιλαμβάνεται τις συναισθηματικές ικανότητες άλλου. Συχνά συναντάται με τον όρο τεστ 360° μοιρών. Τα μικτά μοντέλα και κυρίως το μοντέλο επίδοσης του Goleman, συνηθίζουν να χρησιμοποιούν αυτή τη μέθοδο. Ένα χαρακτηριστικό εργαλείο που ανήκει σ' αυτήν την κατηγορία είναι το Emotional Competence Inventory (ECI) που κατασκεύασαν οι Boyatzis και Goleman (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000). Το ερωτηματολόγιο ECI 360° αξιολογεί τη συναισθηματική επάρκεια των εργαζομένων, των ικανοτήτων δηλαδή που εκφράζουν ή χρησιμοποιούν οι εργαζόμενοι σε μια επιχείρηση. Πιο συγκεκριμένα, το ECI 2.0 περιλαμβάνει 72 συνολικά ερωτήσεις, οι οποίες κατηγοριοποιούνται σε 18 κλίμακες ικανότητας με τέσσερις ερωτήσεις ανά κλίμακα και εντοπίζουν τις περιοχές όπου η συναισθηματική επάρκεια των εργαζομένων είναι χαμηλή, ώστε να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή και να στοχεύσουν στη βελτίωση της εργασιακής τους απόδοση. Οι ικανότητες αυτές ανήκουν σε τέσσερις ομαδοποιημένες κατηγορίες, οι οποίες είναι οι εξής: αυτοεπίγνωση, αυτοδιαχείριση, κοινωνική συνειδητοποίηση και διαχείριση σχέσεων ή κοινωνικών δεξιοτήτων (Boyatzis, Goleman & Rhee, 1999). Μεγάλο μειονέκτημα της μεθόδου αυτής θεωρείται η καταγραφή υποκειμενικών εκτιμήσεων των τρίτων για τον αξιολογούμενο. Πολλές φορές οι υποκειμενικές αυτές απόψεις είναι επηρεασμένες από τις προκαταλήψεις και τις προτιμήσεις των αξιολογητών, την ειλικρίνεια, τη διάθεση τους, την προσωπική τους σχέση με το άτομο που κρίνουν κ.λπ. (Πλατσίδου, 2010).

**(γ) αυτο-αναφορές.** Η μέθοδος των αυτό-αναφορών χαρακτηρίζεται από ευκολία χρήσης και γρήγορη εφαρμογή του ψυχομετρικού τεστ στον αξιολογούμενο. Αυτός είναι και ο λόγος που η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται, κυρίως από τα μικτά μοντέλα, περισσότερο από κάθε άλλη για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των ατόμων. Το άτομο που υποβάλλεται σε αυτό το είδος ψυχομετρικού τεστ οφείλει να απαντήσει το ίδιο σε διαβαθμισμένες προτάσεις με κλίμακα για ποικίλες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Προϋπόθεση για να δοθούν ασφαλή στοιχεία αποτελεί η διασφάλιση ύπαρξης των απαραίτητων ψυχομετρικών κριτηρίων (Πλατσίδου, 2010). Το 1997 ο Bar-On πρότεινε για τη μέτρηση της ΣΝ το Emotional Quotient Inventory (EQ-I), του οποίου η έκδοση τελειοποιήθηκε το 2004. Πρόκειται

για ένα εργαλείο, από τα ευρέως διαδεδομένα της κατηγορίας, το οποίο αποτελείται από πέντε βασικές θεματικές ενότητες, οι οποίες διακλαδίζονται σε 15 υποκατηγορίες κι αυτές περιλαμβάνουν 133 αντικείμενα. Ακολουθεί ένα εξίσου γνωστό εργαλείο αυτό-αναφοράς, το Emotional Intelligence Test (EIS) των Schutte et al. (1998), το οποίο συναντάται συχνά τόσο στην ελληνική (Πλατσίδου, 2010), όσο και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία (Austin, Saklofske, Huang & McKenney, 2004; Wing, Schutte & Byrne, 2006). Σημειώνεται ότι οι ερευνητές του ερωτηματολόγιο στηρίχθηκαν για την κατασκευή του στο μοντέλο των Mayer et al. (2004). Το ερωτηματολόγιο αυτό, του οποίου η δομή είναι πολυδιάστατη, περιλαμβάνει 33 προτάσεις (Ciarrochi, Deane & Anderson, 2002; Petrides & Furnham, 2000; Platsidou, 2010). Αυτό, ωστόσο, το εργαλείο που θεωρείται περισσότερο λειτουργικό για τη μέτρηση της ΣΝ ως γνώρισμα της προσωπικότητας είναι το Ερωτηματολόγιο TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται αρχικά από τέσσερις ομάδες δεξιοτήτων του ατόμου, οι οποίες είναι η ευημερία, ο αυτοέλεγχος, η συναισθηματικότητα και η κοινωνικότητα. Κάθε παράγοντας περιλαμβάνει τέσσερις υποκλίμακες και αυτές με τη σειρά τους διακλαδίζονται σε 153 ερωτήσεις. Το TEIQue είναι διαθέσιμο σε 15 διαφορετικές γλώσσες και προσφάτως έγινε η προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα (Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007).

Όλα τα προαναφερθέντα ψυχομετρικά τεστ είθισται να χρησιμοποιούνται περισσότερο σε έρευνες που στοχεύουν στη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης του ατόμου. Αναμφίβολα ωστόσο υπάρχει ένας μεγάλος ακόμη αριθμός εργαλείων που κατασκευάστηκαν για τον σκοπό αυτό, γεγονός που μαρτυρά ότι σημειώνεται ερευνητική πρόοδος στη μελέτη αυτού του φαινομένου (Perez et al., 2005). Συμπεραίνουμε ότι κάθε μέθοδος παρουσιάζει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, η οποία σε συνδυασμό με το θεωρητικό τους υπόβαθρο καθορίζουν το πλαίσιο εφαρμογής τους, ενώ αποκλείουμε τον ισχυρισμό ύπαρξης καλής και κακής αντίστοιχα μεθόδου. Ωστόσο κοινά αποδεκτή προϋπόθεση από όλους τους μελετητές αποτελούν η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ψυχομετρικού εργαλείου για την ύπαρξη σωστών κι έγκυρων αποτελεσμάτων κατά τη μέτρηση της ΣΝ.

## 2.6. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στον χώρο της εκπαίδευσης

Μέσα στο σχολικό περιβάλλον και πιο συγκεκριμένα στη σχολική τάξη όπου ο εκπαιδευτικός συνυπάρχει με μια ομάδα μαθητών διαφορετικών προσωπικοτήτων πραγματοποιείται η εκπαιδευτική διδασκαλία. Κοινή αποδεκτή αλήθεια αποτελεί το γεγονός ότι επιτυχημένη διδασκαλία θεωρείται η διαδικασία συλλογικής δημιουργίας, στην οποία συμμετέχουν οι μαθητές με τον εκπαιδευτικό τους υπό τη σκέπη ενός θετικού σχολικού κλίματος. Καθώς οι απαιτήσεις της εκπαίδευσης γίνονται ολοένα και πιο απαιτητικές εξαιτίας του σύγχρονου παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος, αναμφίβολα ο εκπαιδευτικός κάθε βαθμίδας καλείται να παίξει πλέον έναν πολυσύνθετο ρόλο με στόχο την πραγματοποίηση μιας εποικοδομητικής διδασκαλίας. Ο ρόλος αυτός συμβάλλει σημαντικά τόσο στην κοινωνική όσο και στη συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή, υποστηρίζοντας και ενισχύοντας τις κοινωνικοσυναισθηματικές του ικανότητες (Gottman, 2000).

Σύμφωνα με τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η ΣΝ δε θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστο τον χώρο της εκπαίδευσης και μάλιστα η αξία της στον κλάδο ισχυροποιείται, καθώς η διδασκαλία θεωρείται ως μία εργασία υψηλών απαιτήσεων (Hargreaves, 2001). Αξίζει να σημειωθεί ότι στη λίστα των δέκα επαγγελμάτων που απαιτούν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνεται και το επάγγελμα των εκπαιδευτικών (Yate, 1997 όπως αναφέρεται στο Πλατσίδου, 2010). Υπάρχει πληθώρα ερευνητικών αποτελεσμάτων που υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επιδρά σημαντικά στην απόδοση των εργαζομένων (Arsan & Yigit, 2016; Dewaele, Gkonou & Mercer, 2018; Dolev & Leshem, 2017; Kaur, Shri & Mital, 2019; Naderi & Anari, 2012; Platsidou & Salman, 2012). Με την ανάπτυξη της ΣΝ έχει αποδειχθεί ότι σημειώνεται μεγαλύτερη επιμονή στην εκπλήρωση των στόχων των εκπαιδευτικών, μεγαλύτερη συγκέντρωση στους στόχους τους, και διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους συναδέλφους, υφισταμένους, και τους προϊσταμένους τους (Goleman, 1998, Mayer et al, 2000). Επιπροσθέτως, τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη παρουσιάζουν ενισχυμένη διάθεση για βελτίωση και αποδοτικότητα, ενώ εξασφαλίζεται η διατήρηση της καλής ψυχικής τους υγείας και η συμβολή της δημιουργίας θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα σε τέτοιο βαθμό ώστε ο οργανισμός να οδηγηθεί στην επιτυχία και την πρόοδο (Goleman, Boyatzis & MacKee, 2014).

Ευλόγως, θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση η ύπαρξη συναισθηματικής ισορροπίας των εκπαιδευτικών, ώστε να αντιληφθούν οι ίδιοι τα δικά τους συναισθήματα με σκοπό να οδηγηθούν στην αποβολή του άγχους τους και μετέπειτα στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης με τους μαθητές τους (Kafetsios & Zampetakis,

2008). Έχοντας εξασφαλίσει οι εκπαιδευτικοί τη συναισθηματική ταύτιση με την ψυχική κατάσταση των μαθητών τους και την κατανόηση της συμπεριφοράς τους, οι πρώτοι αντιμετωπίζουν όλες τις καταστάσεις με δικαιότερο τρόπο και περισσότερο αμερόληπτο και δημιουργούν ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν τη συνεργασία μεταξύ αυτών και των μαθητών, ενισχύουν τις σχέσεις εμπιστοσύνης και τα κίνητρα για μάθηση (Parker, Saklofske, Wood & Collin, 2009). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με ανεπτυγμένη ΣΝ ασκούν θετική επιρροή στους μαθητές τους, διδάσκοντας με ελκυστικό τρόπο και εντυπωσιακή μεθοδολογία ενδιαφέροντα διδακτικά περιεχόμενα. Έτσι, κατορθώνουν να αποτελέσουν ιδανικά πρότυπα γι' αυτούς, διαμορφώνοντας κοινωνικές και συναισθηματικές βάσεις για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους (Jennings & Greenberg, 2009; Κασάπα & Λέκκα, 2016; Κουρούπη, 2018). Επομένως, ως άτομα εμπλουτισμένα με συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί να προβούν στη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, συμβάλλοντας στον συναισθηματικό εγγραμματισμό των παιδιών.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ**

### **3.1. Εισαγωγή**

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται αρχικά να διασαφηνιστεί ο όρος της Επαγγελματικής Εξουθένωσης κι ακολούθως παρουσιάζεται η εξέλιξη της έννοιας μέχρι και τις μέρες μας. Ακολούθως, ανασκοπούνται τα θεωρητικά μοντέλα της επαγγελματικής εξουθένωσης και οι τρόποι μέτρησής της. Επιπροσθέτως, γίνεται μία διάκριση μεταξύ του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ στη συνέχεια αναφέρονται οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Από το συγκεκριμένο κεφάλαιο δε θα μπορούσε να παραλειφθεί η αναφορά στα συμπτώματα και στις συνέπειες που επιφέρει η επαγγελματική εξουθένωση. Τέλος, επιχειρείται να καταγραφεί η σχέση που υπάρχει μεταξύ της ΣΝ και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

### **3.2. Εννοιολογικές οριοθετήσεις**

Το Σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξάντλησης (Σ.Ε.Ε.), συχνά συναντάται με τον όρο επαγγελματική εξουθένωση, αναφέρεται σε έναν εργαζόμενο ο οποίος εμφανίζει ορισμένα χαρακτηριστικά συμπτώματα που έχουν σαν αποτέλεσμα την εξάντληση σωματικής, ψυχολογικής και πνευματικής φύσεως. Συγκεκριμένα, ως επαγγελματική εξουθένωση (burn-out) ορίζεται το σύνδρομο σωματικής και ψυχικής εξάντλησης, το οποίο αναπτύσσεται έπειτα από μη σωστή διαχείριση χρόνιων συναισθηματικών και διαπροσωπικών στρεσογόνων εργασιακών καταστάσεων. Η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται κυρίως σε άτομα που παρέχουν φροντίδα σε συνανθρώπους τους ή έχουν την ευθύνη τους, ενώ διακρίνεται σε τρεις διαστάσεις, την εξάντληση, την αποπροσωποποίηση- κινισμό και την αναποτελεσματικότητα (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Η ιδιότητα που εμφανίζεται περισσότερο σε άτομα που αντιμετωπίζουν εξουθένωση κι έχει αναλυθεί διεξοδικά είναι η συναισθηματική εξάντληση (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Το συναίσθημα αυτό βιώνει το άτομο που αισθάνεται ότι εξαντλούνται τα ψυχικά του αποθέματα. Επισημαίνεται ότι η εξάντληση από μόνη της δεν αποτελεί επαρκές κριτήριο για την αναγνώριση της εξουθένωσης. Τα υψηλά επίπεδα εξάντλησης και κινισμού σε συνδυασμό με τα χαμηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας αποτελούν ένδειξη για burn out (Wilmar, Schaufeli & Salanova, 2007). Σταδιακά, η εξάντληση μπορεί να οδηγήσει το άτομο σε διαδικασίες συναισθηματικής αποστασιοποίησης από την εργασία του (π.χ. στις ανθρωπιστικές

υπηρεσίες), ενδεχομένως ως μέσο αντιμετώπισης της υπερφόρτωσης από αυτήν (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Η αποπροσωποποίηση (κυνισμός) αποτελεί άλλη μία ιδιότητα της εξουθένωσης, η εμφάνιση της οποίας σχετίζεται με την εξάντληση και ως εκ τούτου αυτές οι δυο διαστάσεις θα πρέπει να συσχετισθούν (Maslach, Leiter & Jackson, 1997). Το άτομο εκδηλώνει αρνητικές ή κυνικές στάσεις απέναντι στους πελάτες και μάλιστα σε ακραίες περιπτώσεις τα «θύματα» αντιμετωπίζονται ως απρόσωπα αντικείμενα και όχι ως πρόσωπα.

Η προσωπική επίτευξη είναι η προσωπική εκτίμηση του ατόμου σε σχέση με την αξία, τα επιτεύγματα και την παραγωγικότητά του στην εργασία του. Η σύνδεση αυτής της διάστασης με τις άλλες δυο είναι αρκετά περίπλοκη. Όταν οι συνθήκες της δουλειάς περιλαμβάνουν χρόνια αφόρητες απαιτήσεις, τότε αυξάνονται οι πιθανότητες εμφάνισης εξουθένωσης ή κυνισμού, το οποίο με τη σειρά του επιφορτίζει την αίσθηση αποτελεσματικότητας που έχει κάποιος. Σε σχέση με την εξάντληση και το κυνισμό που μπορούν να προκληθούν από υπερβολικό φόρτο εργασίας και κοινωνικές συγκρούσεις, η έλλειψη αποτελεσματικότητας μπορεί να προκύψει ως αποτέλεσμα έλλειψης πόρων (υλικών και μη) (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

### **3.3. Ιστορική αναδρομή**

Στις αρχές της δεκαετίας του 1960 στην Αμερική έγινε λόγος για την εξουθένωση των εργαζομένων από τον κλινικό ψυχολόγο Herbert Freudenberger. Ο βραβευμένος με Νόμπελ ψυχολόγος εντόπισε τόσο στον ίδιο όσο και στους συναδέλφους του διαφορετικές και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές προς τους ανθρώπους που εξυπηρετούσαν κατά τη διάρκεια της εργασιακής του πορείας σε κλινική απεξάρτησης τοξικομανών και αποπειράθηκε να περιγράψει αυτό το σύνδρομο. Συγκεκριμένα, καθώς περνούσε ο καιρός διέκρινε ότι οι υγειονομικοί υπάλληλοι της κλινικής εμφανίζονταν περισσότερο ευέξαπτοι και καχύποπτοι απέναντι στους ασθενείς τους, εκδηλώνοντας αρνητικές αντιδράσεις προς εκείνους, λόγω της διαρκούς παροχής της ενεργητικότητας και δραστηριοποίησης τους πάνω στον ολοένα και πιο απαιτητικό εργασιακό ρόλο, που καλούνταν να εξυπηρετήσουν (Freudenberger, 1975). Μάλιστα, δεν ήταν λίγες οι φορές που οι επαγγελματίες υπηρεσιών υγείας εμφάνιζαν σημάδια κατάθλιψης. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για μια επαγγελματική παθολογία που εκδηλώνεται με μεγάλη συχνότητα σε όσους ασκούν κοινωνικό λειτούργημα ή παροχή σε άλλα άτομα (γιατροί, νοσηλευτές, κοινωνικοί λειτουργοί, εκπαιδευτικοί, κτλ). Εν συνεχεία, την ίδια δεκαετία η Μπελλάλη και οι συνεργάτες της (2007) έφεραν στο προσκήνιο διάφορα

συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης όπως συναισθηματική φόρτιση, αποστασιοποίηση των εργαζομένων λόγω του εργασιακού άγχους και αρνητική ανατροφοδότηση που εισπράττουν από τους αποδέκτες υπηρεσιών υγείας έκαναν την εμφάνισή τους στον εργασιακό βίο.

Γενικότερα, υπάρχει μια διάκριση στους ορισμούς της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς είναι αυτοί που την περιγράφουν ως μια κατάσταση (Maslach & Jackson, 1986; Pines & Aronson, 1988; Brill, 1984), και εκείνοι που την περιγράφουν ως μια δυναμική διαδικασία (Cherniss, 1980; Edelwich & Brodsky, 1980). Στην περίπτωση που το σύνδρομο θεωρείται ως μία κατάσταση, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στα ψυχικά συμπτώματα και τα χαρακτηριστικά, ενώ εμφανίζεται μειωμένη αποτελεσματικότητα και απόδοση εξαιτίας της αρνητικής συμπεριφοράς του ατόμου (Schaufeli & Buunk, 1996). Όταν η επαγγελματική εξουθένωση λογίζεται ως δυναμική διαδικασία, το άτομο τείνει να αλλάζει συμπεριφορά και να περνάει από διάφορα στάδια, τα οποία διακρίνονται από την ανισορροπία των απαιτήσεων της εργασίας με τα ψυχικά αποθέματα των ατόμων.

Την επόμενη δεκαετία, ο Chemiss (1980) χαρακτήρισε την επαγγελματική εξουθένωση ως μια διαδικασία απεμπλοκής του ατόμου από τους εργασιακούς παράγοντες που επιτείνουν το άγχος. Επισημάνε δε ότι όταν οι εργασιακές απαιτήσεις δε συνάδουν με τις διαθέσιμες πηγές ενέργειας του επαγγελματία, τότε ο οργανισμός αντιδρά συναισθηματικά και η όλη του συμπεριφορά κατακλύζεται από άγχος, εξουθένωση, πίεση και εξάντληση (Chemiss, 1980).

Αυτή η κατάσταση έχει ως αποτέλεσμα να επέλθουν αλλαγές στη στάση και στη συμπεριφορά του ατόμου (π.χ. αποπροσωποποίηση), καθώς ο επαγγελματίας προσπαθεί να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του χώρου εργασίας. Επιπρόσθετα, έγινε αναφορά για τη σωματική αδυναμία, τη συναισθηματική αδιαφορία, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και απάθεια προς τους πάσχοντες από τους επαγγελματίες υγείας (Jones, 1980). Ο εντοπισμός της χαμηλής επαγγελματικής αυτοεκτίμησης, του εκνευρισμού και θυμού των εργαζομένων προς τους ασθενείς τους επιβεβαιώνεται και από την προσέγγιση της Seuntjens το 1982. Ωστόσο, η ερευνήτρια που έχει ταυτιστεί το όνομά της με την ενασχόλησή της με την επαγγελματική εξουθένωση είναι η κλινική ψυχολόγος Maslach, η οποία παραλληλίζει το σύνδρομο με ένα σπινάλ από το οποίο είναι δύσκολο κανείς να ξεφύγει, καθώς η πάθηση ξεκινάει αρχικά αθώα και θέτει τελικώς τον εργαζόμενο σε μόνιμη και σταθερά στρεσογόνο κατάσταση, με αποτέλεσμα την επιβάρυνση της εργασιακής σχέσης του με τον ασθενή, τον δέκτη παροχών υγείας (ZhuetaI, 2006). Η ερευνήτρια ισχυρίζεται ακόμη ότι η εμφάνιση του συνδρόμου μαρτυρά τα επίπεδα φθοράς των αξιών, της

αξιοπρέπειας, της διάθεσης και των ικανοτήτων των εργαζομένων (Maslach, 1997). Τα βιβλιογραφικά στοιχεία φανερώνουν ότι από τη δεκαετία του 1980 κι έπειτα ορόσημο στην πραγματοποίηση ερευνών που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση αποτέλεσαν η κατασκευή και στάθμιση έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων μέτρησης του συνδρόμου (Maslach, Jackson & Leiter, 1996).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, η Pines συμβάλλει σημαντικά στην έρευνα του συνδρόμου της εξουθένωσης, καταθέτοντας σοβαρά και αξιοσημείωτα ευρήματα. Χαρακτηριστικά επισημαίνει ότι το άτομο βρίσκει νόημα ύπαρξης στη ζωή όταν θέτει και πραγματοποιεί επαγγελματικούς και προσωπικούς στόχους. Ωστόσο, ο εργαζόμενος που θεωρεί την επαγγελματική του απασχόληση ως αυτοσκοπό και παίζει καθοριστικό ρόλο στη ζωή του, σύντομα, μετά την αποτυχία και τη συναισθηματική κόπωση, θα οδηγηθεί στην επαγγελματική εξουθένωση (Pines, 1993). Είναι άξιο λόγου να αναφερθεί ότι η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης διερευνήθηκε και σε άλλους τομείς όπως οι οικογενειακές σχέσεις και πολιτικές συγκρούσεις (Pines & Aronson, 1996) άρχισε να απασχολεί και άλλες ειδικότητες όπως: στρατιωτικούς, εκπαιδευτικούς, ιερείς, κοινωνικούς λειτουργούς, νηπιαγωγούς και βρεφονηπιοκόμους (Κάντας, 1996). Εν κατακλείδι, ο κλάδος της ψυχολογίας συνέβαλε καθοριστικά στην ανάπτυξη των ερευνών, δηλώνοντας ότι η επαγγελματική εξουθένωση συνάδει με την αφοσίωση στην εργασία, την ικανοποίηση και τις απογοητεύσεις, οι οποίες απορρέουν από το εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον κι ότι το σύνδρομο αντικατοπτρίζει το εργασιακό στρες (Pines, 2002).

Σε εγχώριο επίπεδο, το 2021 οι Αντωνίου και Αντωνοδημητράκης πραγματοποίησαν μια έρευνα, διερευνώντας τις ψυχολογικές πιέσεις που βιώνουν οι Έλληνες υγειονομικοί υπάλληλοι. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι λόγοι που αναπτύσσεται και διατηρείται η επαγγελματική εξουθένωση ήταν εκείνοι που σχετίζονται με τη φύση του επαγγέλματος (π.χ. αίσθημα προσωπικής ευθύνης για τους ασθενείς). Μάλιστα ερευνητικά αποτελέσματα μαρτυρούσαν ότι οι Έλληνες γιατροί εμφάνιζαν περισσότερα ψυχολογικά προβλήματα (δυσθυμία, διαταραχές ύπνου, κατάθλιψη, στρες, κ.α.) και δεν ένιωθαν ικανοποίηση από την εργασία τους, συγκρινόμενοι με τους Βρετανούς συναδέλφους τους. Επιπροσθέτως, οι Έλληνες επαγγελματίες υγείας παρουσίαζαν υψηλότερους δείκτες Συμπεριφοράς Τύπου Α, που έχει συνδεθεί με αυξημένες πιθανότητες ανάπτυξης καρδιαγγειακών νοσημάτων» (Μονάδα Υποστήριξης και Παρακολούθησης Ψυχιαγώ, 2005:6).

### 3.4. Θεωρητικά μοντέλα της επαγγελματική εξουθένωσης

Σε προγενέστερες χρονικές περιόδους οι μελετητές, προσπαθώντας να ερμηνεύσουν τον σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, ανέπτυξαν διάφορα θεωρητικά μοντέλα. Τα κυριότερα μοντέλα ερμηνείας της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι τέσσερα, εκ των οποίων το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss (1980), το μοντέλο των Edellwich 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.

#### 3.4.1. Το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss (1980)

Σύμφωνα με το διαδραστικό μοντέλο του Cary Cherniss (1980), η επαγγελματική εξουθένωση απορρέει από την ανισορροπία μεταξύ της προσφοράς και της επένδυσης των εργαζομένων στον εργοδότη τους και στην ανταμοιβή και ανταπόδοση που οι ίδιοι λαμβάνουν από αυτόν. Κατά τον Cherniss (1980), η επαγγελματική εξουθένωση δεν αποτελεί ένα μεμονωμένο «συμβάν» ή μια κατάσταση που ο εργαζόμενος αντιμετωπίζει κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του καριέρας, αλλά χαρακτηρίζεται ως μία «διαδικασία», η οποία ακολουθεί τρία επιμέρους στάδια:

**1<sup>ο</sup> στάδιο: Φάση του «εργασιακού στρες»:** Το εργασιακό στρες αναφέρεται ως το πρώτο στάδιο της επαγγελματικής εξουθένωσης και χαρακτηρίζεται ως το αποτέλεσμα της ασυμφωνίας ανάμεσα στις απαιτήσεις του εξωτερικού και του εσωτερικού περιβάλλοντος του εργαζόμενου. Πιο διεξοδικά, η παραπάνω διατάραξη συμβαίνει ανάμεσα στους απαιτούμενους και τους διαθέσιμους πόρους και μάλιστα 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. Ωστόσο, άτομα που εμφανίζουν εργασιακό στρες δεν είναι απαραίτητο να οδηγούνται σε επαγγελματική εξουθένωση.

**2<sup>ο</sup> στάδιο: Φάση «εξάντλησης»:** Δεύτερο στάδιο του μοντέλου του Cherniss είναι η εξάντληση, η οποία ορίζεται ως η συγκινησιακή ανταπόκριση στην προηγούμενη διατάραξη της ισορροπίας, η οποία εκδηλώνεται με τη μορφή συναισθηματικής εξάντλησης, στρες, κόπωσης, ανίας, έλλειψης ενδιαφέροντος και απάθειας. Το άτομο που βιώνει εξάντληση βρίσκεται σε μια κατάσταση συνεχούς έντασης και διέγερσης, ενώ ο εργασιακός χώρος αποτελεί για τον ίδιο πηγή εξάντλησης, ενώ η προσοχή του στρέφεται περισσότερο σε γραφειοκρατικές πλευρές παρά σε κλινικές παραμέτρους. Στην περίπτωση που ο εργαζόμενος δεν κατορθώσει

να διαχειριστεί σωστά την κατάσταση ενδέχεται να οδηγηθεί σε απογοήτευση και παραίτηση.

**3<sup>ο</sup> στάδιο: Φάση «αμυντικής κατάληξης»:** Το τελευταίο στάδιο είναι αυτό της αμυντικής κατάληξης, κατά το οποίο εντοπίζονται εμφανείς αλλαγές στη στάση και στη συμπεριφορά του ατόμου. Σύμφωνα με τον Cherniss το τρίτο στάδιο θεωρείται καταληκτικό, επειδή στη φάση αυτή παρατηρούνται στον εργαζόμενο εκδηλώσεις σταδιακής συναισθηματικής αποεπένδυσης της εργασίας και των καθηκόντων του, εμφάνιση κυνικών συμπεριφορών και απάθειας προς τους συναδέλφους. Η πεσιμιστική αυτή συμπεριφορά του ατόμου όχι μόνο δεν το φορτίζει ψυχολογικά, αντιθέτως το κάνει να αισθάνεται ανακούφιση διότι οι αλλαγές αυτές συμβάλλουν στη μείωση των σωματικών και ψυχολογικών συνεπειών που επέρχονται κρατώντας ζωντανή την ελπίδα να κατορθώσει ο εργαζόμενος να επιβιώσει επαγγελματικά.

### **3.4.2. Το μοντέλο των Edelwich και Brodsky (1980)**

Σύμφωνα με τους Edelwich και Brodsky (1980), η επαγγελματική εξουθένωση θεωρείται ως μια εξελικτική, προοδευτική διαδικασία κατά την οποία το άτομο απομυθοποιεί την πραγματικότητα που δε συνταιριάζει με τους προσωπικούς του στόχους και τα ιδανικά. Επιπλέον, οι εμπνευστές του μοντέλου αυτού υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση δεν εμφανίζεται ξαφνικά σε κάποια στιγμή της καριέρας του εργαζόμενου, αλλά είναι μια διαδικασία που κάνει την εμφάνισή της στα πρώτα στάδια της επαγγελματικής του πορείας. Η θεωρία του παραπάνω μοντέλου στηρίζεται στην περιγραφή τεσσάρων διακριτών σταδίων, εκ των οποίων:

**1<sup>ο</sup>: Το στάδιο του ενθουσιασμού.** Οι συγγραφείς του μοντέλου αυτού αναφέρουν ότι στις αρχές της επαγγελματικής του πορείας, το άτομο κυριεύεται από συναισθήματα ενθουσιασμού και ψυχικής ανάτασης και πολλές φορές ο ενθουσιασμός αυτός συνοδεύεται από υψηλούς στόχους και ανέφικτες προσδοκίες. Ως απόρροια των παραπάνω, ο εργαζόμενος αφιερώνει όλο του το «είναι» και πολύτιμο προσωπικό χρόνο στην εργασία του, ενώ ταυτόχρονα υπερεπενδύει στις συναδελφικές και γενικότερα στις ανθρώπινες σχέσεις. Οι συγγραφείς συνεχίζουν υποστηρίζοντας ότι στην πραγματικότητα το άτομο διαπιστώνει ότι το έργο που παράγει δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του κι οδηγείται στην απογοήτευση.

**2<sup>ο</sup>: Το στάδιο της αμφιβολίας και της αδράνειας.** Κατά το δεύτερο στάδιο, ο εργαζόμενος διακατέχεται από έντονα συναισθήματα αμφιβολίας και αδράνειας, επειδή συνειδητοποιεί ότι το αποτέλεσμα της εργασιακής του καθημερινότητας δεν ανταποκρίνεται στους στόχους και τις προσδοκίες του, ούτε στα βαθύτερα κίνητρά του. Τότε είναι που νιώθει έντονα το αίσθημα του ανικανοποίητου, ενώ χρεώνει

συνεχώς την αποτυχία στον εαυτό του και προσπαθεί ακόμη περισσότερο να επενδύσει στο επάγγελμά του, χωρίς όμως θετικό αποτέλεσμα. Στο στάδιο αυτό αρχίζει να αποδίδει τις ευθύνες της αναποτελεσματικότητάς του σε παράγοντες έξω από τον εαυτό του, εκφράζοντας τη δυσαρέσκειά του για τον χαμηλό μισθό που λαμβάνει, τις άσχημες εργασιακές συνθήκες που βιώνει και την ελλιπή οργάνωση. Με αυτόν τον τρόπο επέρχεται η αμφισβήτηση και η «αποϊδανικοποίηση» της εργασίας του, ενώ το ίδιο το άτομο δεν κάνει προσπάθειες για αναθεώρηση των δικών του προσδοκιών.

**3<sup>ο</sup>: Το στάδιο της απογοήτευσης και της ματαίωσης.** Η απογοήτευση και η ματαίωση διαδέχονται την αμφιβολία και την αδράνεια, καθώς οι εργασιακές προσπάθειες του ατόμου δεν ευδοκιμούν. Το ίδιο το άτομο απογοητεύεται και αποθαρρύνεται, ενώ οι ελπίδες του για βελτίωση της κατάστασης ματαιώνονται. Ακόμη, αρχίζει να αμφιβάλλει για τις ικανότητές του και θεωρεί ότι έχει δύο επιλογές για τη διαφυγή του από την προβληματική κατάσταση είτε μέσω αναθεώρησης των υψηλών προσδοκιών του, είτε μέσω απομάκρυνσής του από το εργασιακό περιβάλλον, τον χώρο εκείνο από τον οποίο πηγάζει το εργασιακό στρες.

**4<sup>ο</sup>: Το στάδιο της απάθειας.** Στο στάδιο της απάθειας που αποτελεί και το τελευταίο ουσιαστικά στάδιο της επαγγελματικής εξουθένωσης, το άτομο εμφανίζεται να παλεύει με την απογοήτευση και τη ματαίωση, συναισθήματα τα οποία έχουν προκληθεί από την εργασία του, ενώ ταυτόχρονα ο ίδιος δεν αντιμετωπίζει με υπευθυνότητα τους ανθρώπους που συναναστρέφεται. Τα επίπεδα ενέργειας που επενδύει στα καθήκοντά του είναι σχεδόν ανύπαρκτα, ενώ φαίνεται να αδιαφορεί για τις ανάγκες των πελατών/ασθενών/μαθητών του πιστεύοντας ότι με τον τρόπο αυτό καλύπτει την ανεπάρκεια που νιώθει απέναντί τους. Γενικότερα, το άτομο που έχει φτάσει στο στάδιο της απάθειας εργάζεται μόνο για βιοποριστικούς λόγους.

### **3.4.3. Το μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach & Jackson (1982)**

Σύμφωνα με τους Maslach & Jackson (1982), το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι το αποτέλεσμα παρατεταμένης εργασίας υπό πίεση και δεν εμφανίζεται ξαφνικά στη ζωή του εργαζόμενου. Οι επανειλημμένες αποτυχίες στην αντιμετώπιση καταστάσεων άγχους στο εργασιακό περιβάλλον μπορεί να οδηγήσουν το άτομο σε αυξανόμενο επαγγελματικό άγχος. Η μείωση της αντοχής στο επαγγελματικό άγχος έχει ως αποτέλεσμα την επαγγελματική εξουθένωση (Maslach & Schaufeli, 1993).

Οι Maslach & Jackson (1986) έκαναν λόγο για 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:

#### **3.4.3.1. Η συναισθηματική εξάντληση (*emotional exhaustion*)**

Η συναισθηματική εξάντληση χαρακτηρίζεται από έλλειψη ενέργειας, με κυρίαρχη την αίσθηση ότι έχουν εξαντληθεί τα συναισθηματικά αποθέματα και παράλληλα δεν υπάρχουν πηγές ανανέωσης. Το άτομο αισθάνεται ότι δε διαθέτει πλέον την απαιτούμενη ενέργεια και διάθεση, ώστε να επενδύσει συναισθηματικά στην εργασία 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 εξάντλησής τους (Burke & Greenglass, 2001). Όσο αναπτύσσεται η συναισθηματική εξάντληση τα άτομα νιώθουν ότι δεν είναι πια ικανά να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά τόσο στον χώρο εργασίας τους όσο και απέναντι στους συναδέλφους τους. Πολλές φορές συνυπάρχει η αίσθηση των διαψευσμένων προσδοκιών του ατόμου (Maslach, 1982), ενώ έχει βρεθεί ότι η συναισθηματική εξάντληση σχετίζεται με τα υψηλά επίπεδα απαιτήσεων, τα οποία προέρχονται από το άτομο αλλά και από τον χώρο εργασίας του (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).

#### **3.4.3.2. Η αποπροσωποποίηση (*Depersonalization*)**

Η αποπροσωποποίηση αποτελεί συνέπεια της συναισθηματικής εξάντλησης και έναν μηχανισμό άμυνας έναντι αυτής. Τα συμπτώματα εκδήλωσής της αναφέρονται



σε κυνική και αδιάφορη στάση έναντι των προσώπων με τα οποία το άτομο συναναστρέφεται (γονείς, πελάτες, μαθητές), καθώς και σε συναισθηματική απομάκρυνση, απόσυρση και αποστασιοποίηση από την εργασία (Κάντας, 1995). Συχνά παρατηρείται η ανάγκη του ατόμου να απομακρυνθεί από την εργασία με παρατεταμένα διαλείμματα και συζητήσεις με τους συναδέλφους 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. Το άτομο εμφανίζεται αγενές, δείχνοντας έλλειψη ευαισθησίας, υποτιμητική και ανάρμοστη συμπεριφορά (Maslach, 1997). Υπάρχει μια σταθερά ισχυρή σχέση μεταξύ της αποστασιοποίησης, της συναισθηματικής εξάντλησης και της έρευνας της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς η πρώτη αποτελεί άμεση αντίδραση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Η αποπροσωποποίηση φαίνεται να εμφανίζεται ως μια μορφή αμυντικής υπαναχώρησης, όταν δεν είναι αρκετοί οι διαθέσιμοι συναισθηματικοί πόροι. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι βιώνουν τη διάσταση της αποπροσωποποίησης, επιδιώκουν να έχουν αρνητική στάση και διατηρούν φυσικές αποστάσεις από τους μαθητές τους, επειδή δεν αισθάνονται κανένα θετικό συναίσθημα για εκείνους (Maslach, Jackson & Leiter, 1996).

#### ***3.4.3.3. Η έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων (a reduced feeling of personal accomplishment)***

Η τελευταία διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης αναφέρεται στην έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων, η οποία αφορά την προσωπική εκτίμηση του ατόμου σχετικά με την εργασιακή του απόδοση και τα κατορθώματά του. Το άτομο εκτιμά με αρνητικό τρόπο τον εαυτό του και αισθάνεται δυστυχισμένο και απογοητευμένο για τα επιτεύγματά του (Κάντας, 1996). Ο ίδιος αμφισβητεί την επαγγελματική του δραστηριότητα και βιώνει αισθήματα απαισιοδοξίας αλλά και απαξίωσης (Αντωνίου, 2001). Ως αποτέλεσμα των παραπάνω συναισθημάτων, το άτομο εκδηλώνει μείωση της απόδοσής του, έλλειψη ικανοποίησης από τη δουλειά του και παραίτηση από την προσπάθεια χειρισμού των προβλημάτων των ατόμων που εξυπηρετεί. Ως εκ τούτου, ο εργαζόμενος δεν είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στην πίεση του εργασιακού του ρόλου (Maslach & Jackson, 1986). Αυτό έχει ως συνέπεια, καθώς μειώνεται η αυτοεκτίμηση να αρχίζει βαθμιαία η κατάθλιψη και τότε είναι που ο εργαζόμενος νιώθει την ανάγκη να στραφεί προς την αναζήτηση βοήθειας από

κάποιον ειδικό. Σε κάποιες μάλιστα περιπτώσεις, ο εργαζόμενος επιλέγει να αλλάξει τον τρόπο που αντιμετωπίζει την εργασία του ή τις προσδοκίες του ή ακόμη και να οδηγηθεί στην εγκατάλειψη της εργασίας που περιλαμβάνει στενή επαφή με τους ανθρώπους (Maslach et al., 1996).

#### **3.4.4. Το μοντέλο της Pines & Aronson (1988)**

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 τη διερεύνησαν και σε τομείς όπως οι οικογενειακές σχέσεις (Pines, 1996) και οι πολιτικές συγκρούσεις (Pines, 1993), στρέφοντας το ενδιαφέρον στον ρόλο του εργασιακού περιβάλλοντος και υποστηρίζοντας ότι τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και τα κίνητρα πυροδοτούν και καθορίζουν τη βαρύτητα του συνδρόμου. Το Burnout Measure είναι το εργαλείο μέτρησης που χρησιμοποιεί το μοντέλο των Pines & Aronson και το οποίο απομακρύνεται από την αρχική θεώρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης ως συνδρόμου που εμφανίζεται με συμπτώματα απελπισίας, απόγνωσης και μειωμένης αυτοπεποίθησης. Το παραπάνω εργαλείο αντιμετωπίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως μονοδιάστατη έννοια που αξιολογείται από μία μόνο κλίμακα που δίνει μια συνολική βαθμολογία. Αναλυτικότερα, αξιολογεί τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, τη σωματική, την πνευματική και τη συναισθηματική. Η αξιολόγηση προκύπτει με την εξαγωγή ενός σκορ από όλες τις ερωτήσεις, όπως προτείνουν οι Enzmann, Schaufeli, Janssen & Rozeman (1998). Άξιο λόγου είναι να αναφερθεί ότι κάποιοι ερευνητές όπως ο Shirom, υπογράμμισαν ότι η αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης με ένα σκορ που προκύπτει από το άθροισμα των ερωτήσεων είναι δυσλειτουργική, καθώς το σύνδρομο είναι πολυδιάστατο. Για τον λόγο αυτό πρότεινε να γίνεται αξιολόγηση της κάθε υποκλίμακας ξεχωριστά (Shirom & Ezrachi, 2003).

#### **3.5. Επαγγελματική εξουθένωση και Εργασιακό άγχος**

Παρόλο που πολλοί συνηθίζουν να χρησιμοποιούν το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική κόπωση σα δύο ταυτόσημους όρους στην πραγματικότητα πρόκειται για δύο συναφείς αλλά διαφορετικές έννοιες, παρά το γεγονός ότι είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους.

Το εργασιακό άγχος εμφανίζεται όταν οι απαιτήσεις της εργασίας είναι μεγάλες και υπερβαίνουν τις πηγές και τις δυνάμεις του ατόμου (Lazarus & Folkman, 1984). Στην επαγγελματική εξουθένωση από την άλλη πλευρά η προσαρμοστική ικανότητα του ατόμου καταλύεται και η αιτία είναι η μακροχρόνια ανισορροπία μεταξύ απαιτήσεων και πηγών, δηλαδή παρατεταμένου και χρόνιου εργασιακού stress (Brill, 1984). Η επαγγελματική εξουθένωση κατά την Maslach εμφανίζεται μετά από επανειλημμένες αποτυχίες στην αντιμετώπιση των αγχογόνων καταστάσεων του εργασιακού χώρου. Ενώ όσον αφορά το στρες δε συνδέεται με αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στους αποδέκτες των κοινωνικών υπηρεσιών στην εργασία και στον οργανισμό γενικότερα (Maslach, 1993). Γενικότερα Stress μπορεί να βιώσει ο καθένας, ωστόσο η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται κυρίως σε άτομα που ξεκινούν την καριέρα τους με ενθουσιασμό, υψηλούς στόχους και προσδοκίες (Pines, 1993). Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε πως η επαγγελματική κόπωση είναι συνέπεια της αλλεπάλληλης και αποτυχημένης προσπάθειας αντιμετώπισης συγκεκριμένων αγχογόνων καταστάσεων.

### **3.6. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών**

Τα τελευταία χρόνια έχει πραγματοποιηθεί ένας σημαντικός αριθμός ερευνών που σχετίζονται με τη διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Δημητρόπουλος, 1998; Κάντας, 1996; Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001; Kyriacou, 1987; Papastylionou, Kaila & Polychronopoulos, 2009; Platsidou & Agaliotis, 2008; Platsidou & Daniilidou, 2016; Taris, Schaufeli, Schreurs & Calje, 2000). Το γεγονός ότι οι μελετητές έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους προς αυτή την κατεύθυνση μαρτυρά ότι η εξουθένωση στον κλάδο της εκπαίδευσης αποτελεί ένα σοβαρό πρόβλημα καθώς τα ποσοστά εμφάνισης της κόπωσης ολοένα και αυξάνονται. Τα ερευνητικά αποτελέσματα αποκαλύπτουν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται εξαιρετικά απαιτητικό και χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και συναισθηματικής εξάντλησης (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006; Maslach et al., 2001). Οι πιέσεις που ασκούνται από την εκπαιδευτική ηγεσία, η υπερφόρτωση ρόλου, η ασάφεια και σύγκρουση ρόλων, οι εργασιακές συνθήκες, η επαγγελματική ανάπτυξη, η κοινωνική αμφισβήτηση και δυσπιστία, η έλλειψη πόρων, οι φτωχές επαγγελματικές σχέσεις με συναδέλφους, η έλλειψη επικοινωνίας, οι χαμηλές αποδοχές, η απρεπής συμπεριφορά των μαθητών, οι σχέσεις με τους γονείς, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών κ.ά. αποτελούν παράγοντες που συμβάλλουν στην αύξηση αυτής της κόπωσης και τα συνακόλουθα αποτελέσματά της (Δημητρόπουλος, 1998; Griffith, Steptoe & Croypley, 1999;

Κάντας 1996, 2001; Michelson & Harvey, 2000; Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006; Τσιπλητάρης, 2002).

Ο εκπαιδευτικός βιώνει την επαγγελματική εξουθένωση ως μία αντίδραση αρνητικού συναισθήματος (όπως οργή ή κατάθλιψη) που συνοδεύεται από ενδεχόμενες αρνητικές φυσιολογικές μεταβολές (όπως ταχυπαλμία) ως αποτέλεσμα απαιτήσεων στον διδάσκοντα, αναφορικά με τον επαγγελματικό του ρόλο (Κυγιάκου, 1987). Σύμφωνα με την οπτική του Friedman (2000) η εξουθένωση των εκπαιδευτικών ορίζεται 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.

Όσον αφορά την επίδραση διαφόρων δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών πάνω στο συγκεκριμένο σύνδρομο, σχετικές ερευνητικές μελέτες επιβεβαίωσαν πως η ηλικία, το φύλο και η βαθμίδα διδασκαλίας επιδρούν αισθητά στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Russell, Altmaier & Van Velzen, 1987). Επιπλέον, αποτελέσματα ερευνών κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα επίπεδα εξουθένωσης εξαρτώνται από το φύλο, καθώς 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). Ακόμα, άλλα ερευνητικά δεδομένα επισήμαναν ότι οι διαζευγμένοι καθηγητές είναι περισσότερο ευάλωτοι στην εμφάνιση του συνδρόμου έναντι των παντρεμένων (Gamsjager & Buschmann, 1999). Τέλος, αποτελέσματα ερευνών φανέρωσαν ότι καθηγητές με μικρή εμπειρία στη διδασκαλία εμφανίζονταν περισσότερο ευάλωτοι στην εξουθένωση, καθώς δεν είχαν αναπτύξει στρατηγικές να τη διαχειριστούν. Βέβαια με την πάροδο του χρόνου και την πρακτική τους εξάσκηση, τα ίδια άτομα παρουσίαζαν αξιοσημείωτη εξέλιξη στην απόδοσή τους και στην ελάττωση συμπτωμάτων εξουθένωσης (Fives, Hamman και Olivarez, 2007).

Σε ελληνικό επίπεδο έρευνες αποδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σημειώνουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και μάλιστα μη συσχετιζόμενα με την ικανοποίηση στην εργασία τους (Κουστέλιου & Κουστέλιου, 2001). Επιπρόσθετα, άλλα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί με ειδικότητα στη Φυσική Αγωγή εμφάνισαν χαμηλό δείκτη εξουθένωσης, η οποία επηρεάζεται από τις

δύο υποκλίμακες, την προσωπική επίτευξη και τη συναισθηματική εξάντληση (Koustelios & Tsigilis, 2005). Άλλη έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η συναισθηματική εξάντληση και η έλλειψη προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκονταν σε μέτρια επίπεδα, ενώ τα επίπεδα της αποπροσωποποίησης ήταν χαμηλά (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006). Οι μελετητές συνέχισαν παραθέτοντας ότι οι εκπαιδευτικοί που κατείχαν διοικητική θέση ή θέση ευθύνης, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους άντρες και εκείνοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εντοπίζονταν με αυξημένο βαθμό άγχους, υψηλότερο βαθμό συναισθηματικής εξάντλησης και μειωμένη προσωπική επίτευξη. Τέλος, μελέτη του Kafetsios (2007) σε Έλληνες εκπαιδευτικούς υπέδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση της αποπροσωποποίησης των εκπαιδευτικών ανδρικού φύλου με τη στάση και συμπεριφορά τους προς τους μαθητές τους, ενώ παρόμοια αποτελέσματα σχετικά με την αποπροσωποποίηση έφερε και η έρευνα των Papastylionou, Kaila & Polychronopoulos (2009), η οποία πραγματοποιήθηκε σε δείγμα εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που δίδασκαν σε πολυπολιτισμικές τάξεις.

### **3.7. Παράγοντες επιρροής της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών**

Αναμφίβολα, η υλοποίηση των προσδοκιών και των οραμάτων των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην παροχή υψηλής εκπαιδευτικής ποιότητας σε μία σχολική μονάδα. Πολλές όμως είναι οι φορές που κάνουν την εμφάνισή τους διάφοροι παράγοντες οι οποίοι έχουν τη δύναμη να επηρεάσουν αρνητικά τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να διαφαίνονται συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης. Αρκετά είναι τα μοντέλα της επαγγελματικής εξουθένωσης, τα οποία αποδίδουν την ανάπτυξη του συνδρόμου στην αλληλεπίδραση της προσωπικότητας και των περιβαλλοντολογικών συνθηκών (Cox, 1978; Cooper & Rout, 1989; Harrison, 1978; O' Brien & Page, 1994). Ένας μεγάλος αριθμός μελετητών υποστηρίζουν ότι καθοριστικό ρόλο στην εμφάνιση της επαγγελματικής κόπωσης παίζουν οι πιεστικές συνθήκες στον εργασιακό χώρο και τα προβλήματα που προκύπτουν μεταξύ των συναδέλφων (Constable et al., 1986; Duxbury et al, 1984). Επίσης, υπάρχει μια μερίδα ερευνητών οι οποίοι τονίζουν τη συμβολή των στρεσογόνων και δυσμενών επαγγελματικών συνθηκών στην ανάπτυξη του συνδρόμου, όπως είναι το ιδιαίτερα φορτωμένο πρόγραμμα, η έλλειψη αυτονομίας και εξουσίας, η ανεπαρκής ψυχολογική υποστήριξη και η αυταρχική διοίκηση του οργανισμού (Pines, 1986). Τέλος, δεν είναι λίγοι εκείνοι που πιστεύουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση εξαρτάται άμεσα από τις προσδοκίες του επαγγελματία ή

του χώρου στον οποίο εργάζεται το άτομο, τονίζοντας με τον τρόπο αυτό τη σημασία των ατομικών παραγόντων (Firth- Cozens & Payne, 1999).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, υπάρχει μεγάλη ποικιλομορφία στους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Κατά την Chang (2009) οι παράγοντες αυτοί διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: στους **ατομικούς παράγοντες** (individual factors), τους **οργανωτικούς παράγοντες** (organizational factors) και τους **παράγοντες συναλλαγής** (transactional factors). Επιπροσθέτως η Chang (2009) συνεχίζει αναφέροντας έναν εύστοχο και χρήσιμο τρόπο διαχωρισμού των ατομικών από τους οργανωτικούς παράγοντες. Υποστηρίζει ότι 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».

### **3.7.1. Ατομικοί παράγοντες**

Στην πρώτη κατηγορία επιρροής ανήκουν οι ατομικοί παράγοντες, οι οποίοι συσχετίζονται περισσότερο με τον εργαζόμενο ως άτομο και ως προσωπικότητα. Στους ατομικούς παράγοντες περιλαμβάνονται οι δημογραφικές μεταβλητές όπως η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, η εκπαιδευτική εμπειρία, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο κι επιπλέον τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως είναι 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).

Όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και πιο συγκεκριμένα την ηλικία, αυτή φαίνεται να είναι η σταθερά που έχει υψηλή συσχέτιση με την επαγγελματική εξουθένωση (Maslach, 1982). Σύμφωνα με τα βιβλιογραφικά ευρήματα, η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται σε υψηλότερα επίπεδα στους εργαζόμενους ηλικίας μεταξύ 20 και 30 ετών (Maslach et al., 2001). Ειδικότερα για τον κλάδο των εκπαιδευτικών, στους εκπαιδευτικούς μεταξύ 30 και 40 ετών εντοπίζονται μικρότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης (Schaufeli & Enzmann, 1998), συγκριτικά με τους νέους συναδέλφους τους μεταξύ 20 και 30 ετών (Farber, 1984), ενώ άνω των 45 ετών υπάρχει μια τάση για χαμηλότερα επίπεδα στη διάσταση της προσωπικής εκπλήρωσης (Farber, 1984; Friedman & Farber, 1992; Gold, 1985). Διεθνείς έρευνες οι οποίες συσχέτισαν το φύλο με την επαγγελματική

εξουθένωση των εκπαιδευτικών δεν έχουν καταλήξει στα ίδια αποτελέσματα. Αναλυτικότερα, ορισμένες έρευνες αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί γυναικείου φύλου παρουσιάζουν ελαφρώς υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, (Burke & Greenglass, 1993; Burke, Greenglass & Schwarzer, 1996; Maslach et al., 2001), ωστόσο 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 ό, τι αφορά στα δείγματά τους (Van Dick & Wagner, 2001).

Σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση, ερευνητικά αποτελέσματα μαρτυρούν ότι οι παντρεμένοι και οι διαζευγμένοι εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους άνδρες, φαίνεται να είναι πιο ανθεκτικοί στην επαγγελματική κόπωση συγκρινόμενοι με τους άγαμους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι παρουσιάζονται πιο επιρρεπείς στην εμφάνιση του συνδρόμου (Καντάς, 1996; Maslach et al., 2001).

Σχετικά με 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 των 15 χρόνων (Friedman, 1991). Η ευαλωτότητα των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών οφείλεται στη μη χρήση κατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισης του εργασιακού στρες ή μπορεί να σχετίζεται με την προσαρμογή τους στο επάγγελμα και δε φαίνεται να έχει μακροχρόνιες επιπτώσεις (Van Dick & Wagner, 2001). Επιπλέον, 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).

Όσον αφορά 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, Perrewe, Hoffman & Ford, 2004; Mills & Huebner, 1998; Fontana & Abouserie, 1993). Παράλληλα η διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης εμφανίζεται να συνδέεται με την προσωπικότητα τύπου Α που στοιχειοθετείται από τον ανταγωνισμό, τον πιεστικό, 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).

### **3.7.2. Οργανωτικοί παράγοντες**

Η δεύτερη κατηγορία επιρροής περιλαμβάνει τους οργανωτικούς παράγοντες, οι οποίοι κάνουν αναφορά στα θεσμικά και τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά όπως για παράδειγμα το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της σχολικής μονάδας, τους κανονισμούς λειτουργίας και τους πόρους της εργασίας και γενικότερα την υποστήριξη από τη διοίκηση (Brissie et al., 1998; Chang 2009; Evers et al., 2004; Farber 1984; Maslach et al., 2001). 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.

Σύμφωνα με τα ευρήματα ερευνών φαίνεται ότι δυσάρεστα συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς μπορούν να προκαλέσουν οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που κατά καιρούς πραγματοποιούνται από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία (Day & Leitch 2001; Zembylas & Barker, 2007). Κατά τον Calderhead (2001), οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αποτελούν πηγές στρες και αβεβαιότητας για τους εκπαιδευτικούς, διότι δεν είναι σε θέση να αξιολογήσουν τη δουλειά τους με τους δείκτες που είχαν συνηθίσει κι αυτό έχει ως αποτέλεσμα να νιώθουν πως χάνουν τη βεβαιότητα ότι κάνουν μια καλή δουλειά. Επιπλέον έρευνες μαρτυρούν ότι υπάρχει μια σταθερά συσχέτισης μεταξύ της έλλειψης ανατροφοδότησης και αυτονομίας με την επαγγελματική εξουθένωση (Bakker, Demerouti & Euwema, 2005; Maslach et al., 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2009) όπως, επίσης και με τη μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Brissie, Hoover-Dempsey & Bassler, 1988; Miller, Ellis, Zook & Lyles, 1990). Ο παράγοντας της χαμηλής κοινωνικό-οικονομικής θέσης της σχολικής μονάδας, 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).

Επιπρόσθετα η Chang (2009) υποστηρίζει ότι η έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης από τους συναδέλφους και την διοίκηση (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001), το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του σχολείου, η οργανωτική ακαμψία, η γραφειοκρατία (Brissie et al. 1988), οι υπερβολικές εργασιακές απαιτήσεις, ο ανεπαρκής μισθός ή πόροι, η έλλειψη κατάλληλης και επαρκούς επαγγελματικής κατάρτισης για τη διαχείριση προβλημάτων πειθαρχίας των μαθητών καθώς και για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών (Farber 1984), η μειωμένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων του σχολείου (Brissie et al., 1988) και άλλοι φυσικοί παράγοντες όπως ο μεγάλος αριθμός μαθητών στις τάξεις και οι κακές συνθήκες εργασίας αποτελούν παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

### **3.7.3. Παράγοντες συναλλαγής**

Η τρίτη και τελευταία κατηγορία αναφέρεται στους παράγοντες της συναλλαγής. Οι παράγοντες συναλλαγής προκύπτουν από τις αλληλεπιδράσεις των ατομικών παραγόντων με τους οργανωτικούς, υποδεικνύοντας την περιοχή αλληλοεπικάλυψης μεταξύ τους. Ύστερα από μία ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, υπάρχουν ερευνητικά ευρήματα τα οποία έχουν αναδείξει τους παράγοντες συναλλαγής να συνδέονται με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Bibou- Nakou et al., 1999). Τέτοιοι παράγοντες είναι η εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον εαυτό τους, η εικόνα που αντανακλούν στην 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). Επιπρόσθετα, σημαντικό ρόλο παίζει και η σχέση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Evers, Tomic & Brouwers, 2004). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που αποδίδουν την ανυπακοή των μαθητών σε εσωτερικούς παράγοντες των ίδιων των μαθητών και δεν την παίρνουν επί προσωπικού παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Bibou-nakou et al., 1999). Κατά την Pines (1993), προκαλεί έντονο στρες στους

εκπαιδευτικούς όταν οι μαθητές είναι ανήσυχοι και παρουσιάζουν διασπαστική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Οι πρώτοι αγχώνονται διότι νιώθουν αποτυχημένοι και ανεπαρκείς κάθε φορά που εισπράττουν από τους μαθητές έλλειψη ενδιαφέροντος και ελλιπή προσοχή. Είναι απαραίτητο ωστόσο να σημειωθεί ότι η επιρροή των εκπαιδευτικών από την έκθεσή τους στις δύσκολες συμπεριφορές των μαθητών διαφοροποιείται από άτομο σε άτομο. Η επιρροή των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τις αντιλήψεις, τις εκτιμήσεις, τις αποδόσεις και τα συναισθήματά τους σχετικά με αυτές τις συμπεριφορές (Chang, 2009). Τέλος, ερευνητικά αποτελέσματα τονίζουν την αξία της κοινωνικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών από τους προϊσταμένους και τους συναδέλφους τους και μάλιστα υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ της υποστήριξης με την επαγγελματική εξουθένωση (Burke et al., 1996). Αυτό συμβαίνει επειδή κάθε φορά που το άτομο εισπράττει την υποστήριξη από συνάδελφό του, του δίνεται η ευκαιρία για επανεκτίμηση και προσαρμοστικές αντιδράσεις στο στρες της εργασίας κι έτσι αποτρέπεται να επέλθει η επαγγελματική εξουθένωση (Kahn, Schneider, Jenkins-Henkelman & Moyle, 2006).

### **3.8. Συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης**

Η επαγγελματική εξουθένωση εκφράζει την ταυτόχρονη καταπόνηση της ψυχής και του σώματος του εργαζομένου καθώς και την εξάντληση των προσωπικών ψυχικών του αποθεμάτων στις δυσκολίες της καθημερινότητας που σχετίζονται με την επαγγελματική του δραστηριότητα. Το συγκεκριμένο σύνδρομο επηρεάζει αρνητικά την ατομική, οικογενειακή και επαγγελματική ζωή του ατόμου (Hellesøy, Grønhaug & Kvitastein, 2000). Ο εργαζόμενος έχει μονίμως την αίσθηση του ανικανοποίητου, καθώς νιώθει ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί στα καθήκοντά του και ότι δεν έχει κατορθώσει κάτι σημαντικό στην επαγγελματική του ζωή, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσει ουδέτερα ή ακόμα και αρνητικά συναισθήματα με τα άτομα που συναναστρέφεται (Hogan & McKnight, 2007). Παρατηρείται ωστόσο ότι οι εργαζόμενοι δεν επηρεάζονται στον ίδιο βαθμό από την επαγγελματική εξουθένωση. Σύμφωνα με τα βιβλιογραφικά δεδομένα, τα σημαντικότερα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης ομαδοποιούνται σε τρεις βασικές κατηγορίες:

**(α) Σωματικά.** Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα σωματικά συμπτώματα, δηλαδή όλα εκείνα τα συμπτώματα που εμφανίζονται με το στρες και το άγχος. Τέτοια είναι πονοκέφαλοι, γαστρεντερικά προβλήματα, δυσκολίες ύπνου, υπερένταση, σεξουαλική δυσλειτουργία, διαταραχές διατροφής και μυοσκελετικοί πόνοι (Tyler & Cushway, 1998).

**(β) Ψυχολογικά.** Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στα ψυχολογικά συμπτώματα όπως για παράδειγμα το έντονο στρες, η ανία και το χαμηλό ηθικό, η ευερεθιστικότητα και ο εκνευρισμός. Ακόμα η ανάπτυξη κυνικής στάσης και η αδυναμία συγκέντρωσης στην εργασία (Pines, 1993; Hogan & McKnight, 2007), καθώς και ο μειωμένος ενθουσιασμός και το ενδιαφέρον σε συνάρτηση με αισθήματα δυσαρέσκειας (Hogan & McKnight, 2007) είναι μόνο μερικά από τα ψυχολογικά συμπτώματα.

**(γ) Συμπεριφορικά.** Συμπεριφορικά συμπτώματα εμφανίζει το άτομο όταν μεταφέρει στην οικογένεια και στον κοινωνικό του περίγυρο τα προβλήματα του εργασιακού του περιβάλλοντος, με τέτοιον τρόπο ώστε να αυξάνονται οι εντάσεις στις σχέσεις με τα άλλα άτομα και ταυτόχρονα να μειώνεται το ενδιαφέρον του για τις κοινωνικές συναναστροφές, έχοντας ως αποτέλεσμα να πλήττεται η προσωπική και κοινωνική του ζωή (Griffith et al., 1999). Κατά συνέπεια το άτομο αρνείται να συνάψει σχέσεις στο προσωπικό και εργασιακό του περιβάλλον. Σε ακραίες περιπτώσεις ο εργαζόμενος κρατάει εχθρική στάση απέναντι στους συναδέλφους του καθώς αισθάνεται ότι οι τελευταίοι τον υπονομεύουν κι επιθυμούν να τον βλάψουν. Στην προσπάθειά του να βρει σωτηρία και να καλύψει την αδυναμία του αποδίδει τις ευθύνες στο πλαίσιο της εργασίας.

Σημειώνεται ότι σε περιπτώσεις που ο εργαζόμενος φτάσει σε σημείο να αδυνατεί να διαχειριστεί την κατάστασή του επειδή τα συμπτώματα προχωρούν με αλματώδη βήματα, εκείνος βιώνει μία καταθλιπτική πραγματικότητα ενώ δεν αποφεύγει τη λήψη ψυχοθεραπευτικής και φαρμακευτικής βοήθειας. Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης δεν κάνει αιφνιδίως την εμφάνισή του, αντιθέτως παρουσιάζεται σταδιακά μεταξύ τριών σταδίων. Κατά το πρώτο στάδιο, το στάδιο της ανησυχίας, το άτομο εμφανίζει ταραχή στον εργασιακό χώρο και μάλιστα είναι τέτοιας έντασης που το αυτό χαρακτηρίζεται ως μη λειτουργικό. Κατά το δεύτερο στάδιο, το στάδιο της απομάκρυνσης, ο εργαζόμενος αποστασιοποιείται από καθετί συνδέεται με την εργασία του και απομονώνεται από τους συναδέλφους του στην προσπάθειά του να διατηρήσει την ψυχική του ηρεμία. Αυτή η αντικοινωνική του συμπεριφορά τον αναγκάζει να φτάσει στο σημείο της περιθωριοποίησης, αφού οι συνάδελφοί του δεν αντιλαμβάνονται την πάθησή του και παρουσιάζονται ως μη υποστηρικτικοί. Κατά το τρίτο και τελευταίο στάδιο, το στάδιο της εξουθένωσης, το άτομο εξαιτίας της κόπωσης εμφανίζει ακραίες αντιδράσεις, όπως έντονο μένος, βάνουση συμπεριφορά ακόμη και απάθεια προς τα άτομα με τα οποία συναναστρέφεται σε βαθμό που υπάρχει κίνδυνος πειθαρχικής τιμωρίας.

### 3.9. Επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης

Σύμφωνα με τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η ζωή του εργαζομένου επηρεάζεται πολυδιάστατα όταν εκείνος εμφανίζει κάποια από τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς αυτά γίνονται αντιληπτά όχι μόνο στη φυσική του κατάσταση αλλά και στη συμπεριφορά του τόσο στον εργασιακό χώρο όσο και στην προσωπική του ζωή (Hogan & McKnight, 2007). Οι συνέπειες που επιφέρουν στον εργαζόμενο τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης κατηγοριοποιούνται σε τρεις βασικές ομάδες:

1. **Επιπτώσεις στο άτομο.** Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει αντίκτυπο τόσο στη σωματική όσο και στην πνευματική υγεία των εργαζομένων (Maslach & Pines, 1977). Αρχικά σε σωματικό επίπεδο, ο εργαζόμενος παρουσιάζει τις τυπικές εκδηλώσεις του στρες όπως είναι κόπωση, πονοκέφαλοι, πόνοι στη μέση, αϋπνία και γαστρεντερικές διαταραχές, υπερένταση, μυοσκελετικοί πόνοι (Freudenberger, 1974; Foxall et al., 1990; Pines & Kanner, 1982). Επιπλέον, διαταράσσεται η ψυχική ηρεμία του εργαζομένου καθώς κάνουν την εμφάνισή τους σημάδια κατάθλιψης, ανασφάλειας, συναισθηματικών ξεσπασμάτων και μειωμένης αυτοεκτίμησης (Maslach et al., 2001), ενώ συμπεριφοριστικά το άτομο διακατέχεται από μόνιμο αίσθημα προσωπικής αποτυχίας και ανικανοποίητου και βλέπει ως μοναδική διέξοδο την υπερβολική χρήση αλκοόλ και αντικαταθλιπτικών φαρμάκων (Hogan & McKnight, 2007).

Ειδικότερα όσον αφορά τις επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς, αυτοί πέρα από τα παραπάνω αισθάνονται μια μόνιμη εξάντληση και αδυναμία, δυσκολία συγκέντρωσης και έλλειψη διάθεσης να αστερευτούν (Παπά, 2006). Επιπροσθέτως, δεν είναι σε θέση να διαχειριστούν την κατάσταση της σχολικής τάξης, ούτε τα προβλήματα που προκύπτουν σε ενδεχόμενη προβληματική συμπεριφορά μαθητών με αποτέλεσμα να επικρατεί μια διαρκής ταραχή μέσα στην τάξη (Kokkinos, et al, 2005). Γενικότερα, τα άτομα αισθάνονται απροστάτευτα και αδυνατούν να αντιληφθούν εναλλακτικούς τρόπους λειτουργίας (Foxall, Zimmerman, Standley & Bené, 1990).

2. **Επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις.** Το άτομο που εμφανίζει επαγγελματική εξουθένωση δείχνει αδυναμία να διατηρήσει αρμονικές σχέσεις με τους ανθρώπους που αλληλεπιδρά, καθώς ο εργαζόμενος που νοσεί συμπεριφέρεται με άσχημο τρόπο προς τους ανθρώπους αυτούς με αποτέλεσμα να προκαλούνται συνεχώς συγκρούσεις και διαπληκτισμοί, ενώ παράλληλα ο στόχος του απέχει κατά πολύ από την ολοκλήρωση των επαγγελματικών του καθηκόντων (Pines, 1993). Πιο

συγκεκριμένα ο εργαζόμενος αποζητά την απομόνωση αφού χάνει το ενδιαφέρον του για τη δημιουργία σχέσεων ή τη διατήρηση αυτών που έχει ήδη οικοδομήσει, νιώθοντας έντονη μοναξιά. Επιπρόσθετα, ο εργαζόμενος λόγω της κατάστασης δεν είναι σε θέση να αφήσει εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος και κοινωνικού περίγυρου τα εργασιακά προβλήματα, τα μεταφέρει μαζί του και τότε δημιουργούνται εντάσεις που συνεχώς αυξάνονται, ενώ η διάθεση για κοινωνικές συναναστροφές μειώνεται (Griffith et al., 1999). Κατά τους Maslach και Jackson (1986), το άτομο δείχνει αποστροφή προς τα κοινά ενώ αποφεύγει να συνάπτει σχέσεις με τους συνεργάτες του κι όταν το κάνει περιορίζεται στη δημιουργία επιφανειακών σχέσεων.

Ύστερα από έρευνες προκύπτει ότι ο εκπαιδευτικός που αντιμετωπίζει κόπωση στον εργασιακό του χώρο εκτός από την αντικοινωνική συμπεριφορά που εμφανίζει τείνει να αποποιείται τις ευθύνες του, συνηθίζει να τις ρίχνει σε τρίτους και να συμπεριφέρεται με κυνικό τρόπο προς τους μαθητές του (Pines, 1993).

**3. Επιπτώσεις στον οργανισμό.** Σύμφωνα με την άποψη πολλών ερευνητών, το άτομο που πλήττεται από εξουθένωση παρουσιάζει αρνητική στάση και συμπεριφορά στο εργασιακό του περιβάλλον, καθώς ο εργαζόμενος κυριεύεται από αδιαφορία για το αντικείμενο εργασίας και απάθεια ως προς την εξυπηρέτηση των ατόμων που συναναστρέφεται κι αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επηρεάζει άμεσα τον φορέα απασχόλησής του (Freudenberger 1974; Pines & Kanner 1982; Kahill, 1988). Η εθελούσια αποχώρηση από την εργασία, η καταγραφή πολλών απουσιών, η μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση, η απουσία αφοσίωσης προς το επάγγελμα, η χαμηλή εργασιακή παραγωγικότητα και αποδοτικότητα αποτελούν χαρακτηριστικές αρνητικές ενδείξεις οι οποίες παρακωλύουν την εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού (Maslach & Jackson, 1982). Το άτομο με επαγγελματική εξουθένωση σημειώνει χαμηλά επίπεδα απόδοσης καθώς δεν εκπληρώνει τα εργασιακά του καθήκοντα με επιτυχία αφού αναλώνεται στην πραγμάτωση επουσιωδών λεπτομερειών, ενώ σταδιακά χάνει τα κίνητρά του και παράλληλα σημειώνεται πτώση του ηθικού του (Leiter & Maslach 1988).

Εξειδικεύοντας στον κλάδο των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών διαπιστώθηκε ότι ο εκπαιδευτικός με επαγγελματική εξουθένωση παρουσιάζει χαμηλά επίπεδα ενθουσιασμού και ενδιαφέροντος, έντονα αισθήματα δυσαρέσκειας και αποξένωσης, μειωμένο επίπεδο εργασιακής δέσμευσης και διαρκή προβληματισμό για την προοπτική εγκατάλειψης της εργασίας του (Hogan & McKnight, 2007).

### 3.10. Μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης

Ένας μεγάλος αριθμός τυποποιημένων και σταθμισμένων ερωτηματολογίων έχουν δημιουργηθεί με σκοπό τη μελέτη, αξιολόγηση και μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Μεταξύ των παραπάνω κλιμάκων, οι πιο διαδεδομένες, έγκυρες και αξιόπιστες κλίμακες, οι οποίες βρίσκονται σε ψηλά επίπεδα προτίμησης των ερευνητών που μελετούν το σύνδρομο, είναι αυτές των Maslach και Jackson (1981) και η κλίμακα των Pines και Aronson (1988).

Όσον αφορά την προσπάθεια των Maslach και Jackson (1981), οι ερευνητές δημιούργησαν την κλίμακα Maslach Burnout Inventory (MBI) με σκοπό να αξιολογήσουν τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε μία ομάδα επαγγελματιών, μεταξύ των οποίων ήταν οι νοσηλευτές, αστυνομικοί, εκπαιδευτικοί, διευθυντές οργανισμών και σύμβουλοι ψυχικής υγείας. Η αρχική δομή του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από τέσσερις κατηγορίες, εκείνη της συναισθηματικής εξάντλησης, της αποπροσωποποίησης, της προσωπικής εκπλήρωσης και της δέσμευσης (involvement) στην εργασία. Ωστόσο, το τελικό ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στο παραπάνω δείγμα εργαζομένων απαρτιζόταν από τους τρεις πρώτους παράγοντες, καθώς αυτός της δέσμευσης αφαιρέθηκε από την οριστική σύνθεση λόγω χαλαρής συνάφειας (Egyed & Short, 2006; Maslach & Jackson, 1981). Από τους τρεις παράγοντες της κλίμακας οι δύο περιελάμβαναν οχτώ δηλώσεις ενώ ο τρίτος εννέα, δημιουργώντας ένα ερωτηματολόγιο εικοσιπέντε δηλώσεων ομαδοποιημένες σε μια τριπλή δομή παραγόντων. Έπειτα από χρόνια οι Maslach, Jackson & Leiter παρουσίασαν μια τροποποιημένη εκδοχή της κλίμακας, τη Maslach Burnout Inventory-Educators' Survey (MBI-ES), προσαρμοσμένη με τρόπο ώστε να απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 22 δηλώσεις, οι οποίες ομαδοποιούνταν στις τρεις παραπάνω υποκλίμακες. Πιο συγκεκριμένα, τα αισθήματα της συναισθηματικής εξάντλησης αξιολογούνται από την υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης, η αρνητική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και κυνική του στάση προς τους μαθητές του από την υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης, ενώ η ικανοποίησή του από τα μαθησιακά κατορθώματα των μαθητών του φανερώνεται από την υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης. Κάθε υποκλίμακα δίνει το δικό της αριθμητικό αποτέλεσμα. Το MBI θεωρείται ως το πιο διαδεδομένο εργαλείο μέτρησης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης σε διεθνές επίπεδο και γι' αυτό έχει μεταφραστεί σε αρκετές γλώσσες όπως και στην ελληνική, επιβεβαιώνοντας την εγκυρότητά του και την παραγοντική δομή κατά την εφαρμογή του σε ελληνικό δείγμα (Kantas & Vassilaki 1997; Kokkinos, 2006; Koustelios, 2001).

Οι Pines και Aronson (1988) παρουσίασαν τη δική τους κλίμακα αξιολόγησης της επαγγελματικής εξουθένωσης, το Burnout Measure (BM). Απαρτίζεται από 21 δηλώσεις, οι οποίες αναφέρονται στη σωματική, πνευματική και συναισθηματική εξουθένωση, επικεντρώνοντας την προσοχή στην υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης. Για τη βαθμολόγηση των δηλώσεων χρησιμοποιείται επταβάθμια κλίμακα Likert με τιμές από το 1: «Ποτέ» έως το 7: «Πάντα». Το 1999 ο Friedman δημιούργησε μία κλίμακα για την αξιολόγηση της επαγγελματικής κόπωσης των εκπαιδευτικών με 14 δηλώσεις οι οποίες κατηγοριοποιούνταν σε τρεις κατηγορίες, α) εξάντληση, β) αποπροσωποποίηση και γ) μη αυτοπραγμάτωση. Σε αυτή την περίπτωση για τη βαθμολόγηση των δηλώσεων χρησιμοποιείται εξαβάθμια κλίμακα Likert με τιμές από το 1: «Ποτέ» έως το 8: «Πάντα».

### **3.11. Συναισθηματική νοημοσύνη και επαγγελματική εξουθένωση**

Έπειτα από βιβλιογραφική ανασκόπηση σε έρευνες σχετικές τόσο με τη νοημοσύνη όσο και με την επαγγελματική εξουθένωση διαπιστώθηκε ότι είναι καθοριστικής σημασίας η σχέση τους, αφού οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης δηλώνουν χαμηλότερο δείκτη επαγγελματικής εξουθένωσης. Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα των ερευνών που πραγματοποίησαν το 2006 οι Duran, Extremera, Rey, Fernandez-Berrocal και Montalban με σκοπό τη μελέτη του ρόλου της συναισθηματικής νοημοσύνης στην πρόβλεψη της επαγγελματικής εξουθένωσης σε δείγμα 373 φοιτητών ισπανικής καταγωγής. Αντίστοιχα αποτελέσματα μαρτυρά η έρευνα του Chan (2006), όταν διαπιστώθηκε σε δείγμα 167 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Χόνγκ Κόνγκ ότι υπάρχει υψηλή συσχέτιση μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης και των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης. Σημαντική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επαγγελματικής εξουθένωσης διαπιστώθηκε ότι υπάρχει και σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εθνικό επίπεδο από την Platsidou (2010) σε Έλληνες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Μάλιστα τονίσθηκε ότι υπάρχει η δυνατότητα πρόληψης τυχόν εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης από την εργασία σε έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής σε περίπτωση που έχει αναπτυχθεί και ενισχυθεί η συναισθηματική του νοημοσύνη. Εν συνεχεία, οι ερευνητές Saiiari, Moslehi και Valizadeh (2011) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ των δύο παραπάνω εννοιών σε δείγμα 183 εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής, ενώ οι Iqbal και Abbasi (2013) με τη σειρά τους σε δείγμα 100 καθηγητών Πανεπιστημίου. Και οι δύο έρευνες

επισήμαναν την αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την επαγγελματική εξουθένωση (Moslehi, Saiiari, Valizadeh 2011).



## **Β΄ ΜΕΡΟΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ**

## **ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **4.1. Εισαγωγή**

Το δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας αποτελεί το ερευνητικό μέρος της έρευνας και παρουσιάζονται τα δεδομένα από την εμπειρική διερεύνηση τόσο της συναισθηματικής νοημοσύνης και του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όσο και της μεταξύ τους σχέσης. Πιο διεξοδικά, στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας της έρευνας γίνεται αρχικά μία αναφορά στην αναγκαιότητα της συγκεκριμένης έρευνας και αναφέρονται ο σκοπός και οι στόχοι της, παραθέτοντας τα ερευνητικά ερωτήματα. Εν συνεχεία, περιγράφονται το δείγμα της έρευνας, η διαδικασία συλλογής δεδομένων και τα ερευνητικά εργαλεία μέτρησης καταλήγοντας στην περιγραφή των μεθόδων στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.

#### **4.2. Αναγκαιότητα – χρησιμότητα της μελέτης**

Ο ρους της ανθρώπινης ιστορίας έχει καταγράψει τη διαρκή αυξητική πορεία των απαιτήσεων, οι οποίες προκύπτουν λόγω της παγκοσμιοποίησης, της ψηφιοποίησης και των κοινωνικών, πολιτιστικών και οικονομικών εξελίξεων. Ως απόρροια αυτών των αέναων αυξανόμενων επιτάξεων συντελούνται μεγάλες αλλαγές και στον εκπαιδευτικό κλάδο, επειδή ο εκπαιδευτικός αναγκάζεται να προσαρμοστεί στις νέες απαιτήσεις της εποχής και να στρέψει το ενδιαφέρον του όχι μόνο στον γνωστικό αλλά και στον συναισθηματικό ορίζοντα του κάθε παιδιού, συμβάλλοντας στην ανταλλαγή πληροφοριών κι εμπειριών μεταξύ των μαθητών (Μπαμπάλης & Μανιάτης, 2013). Ο εκπαιδευτικός καλείται να διαδραματίσει ταυτόχρονα πολλαπλούς και διαφορετικούς ρόλους κι έτσι ο ρόλος του καταλήγει να χαρακτηρίζεται ως πολυρολικός και πολυσύνθετος με πολλές διαστάσεις (Ντούσκας, 2007). Πλέον, ο παιδαγωγικός και αξιολογικός του χαρακτήρας μετατρέπεται σε συμβουλευτικό και ψυχολογικό, καθώς ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι, πέρα από δάσκαλος και παιδαγωγός, εμπυχωτής ενώ ταυτόχρονα προσφέρει κομμάτι του εαυτού του και της ψυχής του και πλάθει τις ψυχές των μαθητών του. Επιπρόσθετα, στόχος του εκπαιδευτικού είναι η διαμόρφωση και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης και της συνεργασίας μεταξύ του μαθητή, απαλλάσσοντάς τον από κάθε είδος διακρίσεων κι αποκλεισμού (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Επιπλέον, απαραίτητη είναι η συμβολή του εκπαιδευτικού στο να τονώσει την

αυτοπεποίθηση των μαθητών του και να αναπτύξει την κριτική τους σκέψη, ενώ παράλληλα ο ίδιος οφείλει να χαρακτηρίζεται από ευαισθησία και να αποτελεί πρότυπο καλλιέργειας του αυτοκαθορισμού, της αποδοχής, της αμφισβήτησης και της συνεργασίας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί η φράση που διαμηνύει ο μεγάλος δάσκαλος Δημήτρης Γληνός: «...ο παιδαγωγός είναι εραστής της ανθρώπινης τελειότητας, που με πίστη βλέπει στις νέες ψυχές τη δυνατότητα μιας καλύτερης ανθρωπότητας και θέτει ολόκληρο τον εαυτό του υπηρέτη της δημιουργίας του, βρίσκοντας σε αυτή του την ενέργεια τη βαθύτατη ικανοποίηση του "είναι" του...».

Σύμφωνα με τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι είναι επιτακτική ανάγκη να δοθεί προσοχή και υποστήριξη στη συναισθηματική και ψυχολογική κατάσταση του εκπαιδευτικού, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι οι συναισθηματικές ικανότητες και δεξιότητες του ατόμου είναι ικανές να συμβάλλουν με αποτελεσματικό τρόπο στην εκτέλεση των εργασιακών καθηκόντων του και στην αλτρουιστική και υπεύθυνη συμπεριφορά του (Kartal, 2018). Η βιβλιογραφία καταδεικνύει τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης, χαρακτηρίζοντας το συναίσθημα ως σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης του επιπέδου ικανοποίησης, και επιρροής της ατομικής εργασιακής απόδοσης (Codier, Kamikawa, & Kooker, 2011; Khanetal, 2017; Landa & López-Zafra, 2010; Song, 2014). Ένας συναισθηματικά ευφυής εκπαιδευτικός διαθέτει ευέλικτη συμπεριφορά, δεκτικότητα στην αλλαγή και έλεγχο των συναισθημάτων θυμού, ενώ διαχειρίζεται με αποτελεσματικό τρόπο τις ανθρώπινες σχέσεις (Sharma & Bindal, 2012).

Την ανάγκη να στραφεί το ενδιαφέρον των ερευνητών στη βελτίωση της ΣΝ των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνουν και τα αυξημένα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης των προαναφερθέντων. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία αναφέρει ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των δύο εννοιών, δηλαδή της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Έχει διαπιστωθεί ότι οι εργαζόμενοι που ασκούν ανθρωπιστικά επαγγέλματα, όπως είναι οι γιατροί, νοσηλευτές, αστυνομικοί και εκπαιδευτικοί, διακατέχονται από έντονα αισθήματα επαγγελματικού άγχους επειδή επωμίζονται καθημερινά την ευθύνη της προστασίας και φροντίδας των συνανθρώπων τους. Σε περιπτώσεις που ο εργαζόμενος δεν είναι σε θέση να διαχειριστεί σωστά το άγχος του, μετά από ορισμένο χρονικό διάστημα, αισθάνεται καταβεβλημένος με αποτέλεσμα να οδηγηθεί σε επαγγελματική κόπωση. Ωστόσο, ερευνητικά αποτελέσματα αποδεικνύουν ότι η επαγγελματική εξάντληση μπορεί να προληφθεί εάν η προσοχή στραφεί προς την ενίσχυση της ΣΝ των ατόμων, καθώς σημειώνεται υψηλή συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης των

εκπαιδευτικών στην πρόβλεψη της επαγγελματικής εξουθένωσής τους (Chan, 2006; Platsidou, 2010). Επιπλέον σύμφωνα με την Πλατσίδου (2010), τα άτομα που διακρίνονται από υψηλά επίπεδα ΣΝ συνδέονται με χαμηλή επαγγελματική εξουθένωση, διότι είναι πιο ανθεκτικά και ικανά στη διαχείριση και αντιμετώπιση στρεσογόνων παραγόντων. Συνεπώς, είναι έκδηλος ο σπουδαίος ρόλος της ΣΝ και διαφαίνεται καθαρά η αναγκαιότητα αντιμετώπισης του συνδρόμου της επαγγελματικής κόπωσης, καθώς η ιδεατή συνθήκη είναι η πρόβλεψή της παρά η εμφάνισή (Hogan & McKnight, 2007).

Μολονότι έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες που διερευνούν αφενός τη συναισθηματική νοημοσύνη (Arsan & Yigit, 2016; Dewaele, Gkonou & Mercer, 2018; Dolev & Leshem, 2017; Kaur, Shri & Mital, 2019; Naderi & Anari, 2012; Platsidou & Salman, 2012) αφετέρου την επαγγελματική εξουθένωση (Arvidsson, Leo, Hakansson, Persson & Bjork, 2019; Guglielmi & Tatrow 1998; Jacobson, 2016; Lindqvist, Weurlander, Wernerson, Thornberg, 2019; Shen, McCaughtry, Martin, Garn, Kulik, Fahlman, 2015; Tsigilis, Koustelios & Togia, 2004) στον κλάδο της εκπαίδευσης τόσο σε διεθνές όσο και σε εγχώριο επίπεδο, εντούτοις σημειώνεται μικρό εύρος ερευνών που συνδέουν τη συναισθηματική νοημοσύνη με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Κολίδης, 2016; Φλάμπουρα Νιέτου, 2017) . Προκύπτει επομένως η ανάγκη διεξαγωγής έρευνας που να εστιάζει το ενδιαφέρον της στη διερεύνηση της επίδρασης της ΣΝ στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εκτός από τη διερεύνηση των συναισθημάτων και στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς την εργασία τους καθώς και του επιπέδου συναισθηματικών τους δεξιοτήτων και ικανοτήτων, στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης επιδιώκεται να διερευνηθεί εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Μέσα από την έρευνα αναμένεται να παραχθούν δεδομένα ώστε να αναδειχθούν δεξιότητες που θα ενδυναμώνουν με συναισθηματική επάρκεια τον εκπαιδευτικό για να γίνει περισσότερο αποτελεσματικός στο εργασιακό του περιβάλλον. Επιπρόσθετα λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης, είναι εφικτό να σχεδιαστούν και εφαρμοστούν εποικοδομητικές παρεμβάσεις στην εκπαίδευση, οι οποίες να στοχεύουν στη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης, ενώ παράλληλα να αναζητηθούν τρόποι διαχείρισης του εργασιακού άγχους με απώτερο σκοπό τη μείωση και ιδεατά την εξάλειψη του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

### **4.3. Σκοπός – στόχοι της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Επιμέρους στόχος της μελέτης αποτελεί η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία, χρόνος προϋπηρεσίας, σπουδές, τύπος και δυναμικότητα του σχολείου) στη ΣΝ και στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης.

### **4.4. Ερευνητικά ερωτήματα**

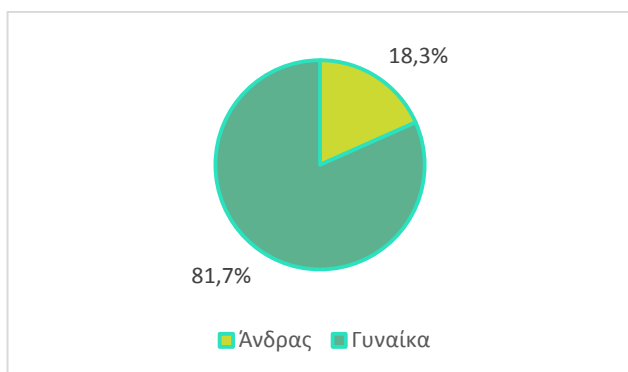
Στη βάση των προαναφερόμενων συζητήσεων των σχετικών μελετών, διαμορφώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Επηρεάζουν οι επιμέρους ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών;
2. Οι επιμέρους ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών συσχετίζονται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, χρόνος προϋπηρεσίας, σπουδές, τύπος και δυναμικότητα του σχολείου);
3. Ο γενικός δείκτης της συναισθηματικής νοημοσύνης διαφοροποιείται με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, χρόνος προϋπηρεσίας, σπουδές, τύπος και δυναμικότητα του σχολείου);
4. Οι διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών συσχετίζονται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, χρόνος προϋπηρεσίας, σπουδές, τύπος και δυναμικότητα του σχολείου);
5. Η επαγγελματική εξουθένωση διαφοροποιείται με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, χρόνος προϋπηρεσίας, σπουδές, τύπος και δυναμικότητα του σχολείου);

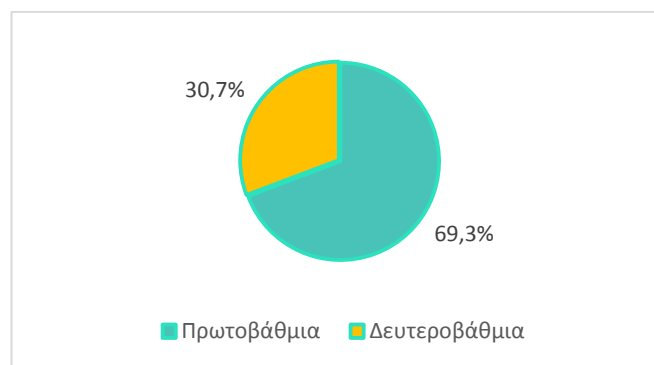
### **4.5. Το δείγμα της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων. Ο αριθμός των συμμετεχόντων της έρευνας έφτασε συνολικά τους 218 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από ιδιωτικά και δημόσια σχολεία από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Η λήψη του δείγματος της έρευνας έγινε τυχαία και διαδικτυακά. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών, οι 151 (69,3%) εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι άλλοι 67 (30,7%) στη δευτεροβάθμια. Το δείγμα

αποτελούνταν από 40 (18,3%) άντρες εκπαιδευτικούς και 178 (81,7%) γυναίκες εκπαιδευτικούς (βλ. Διάγραμμα 1).



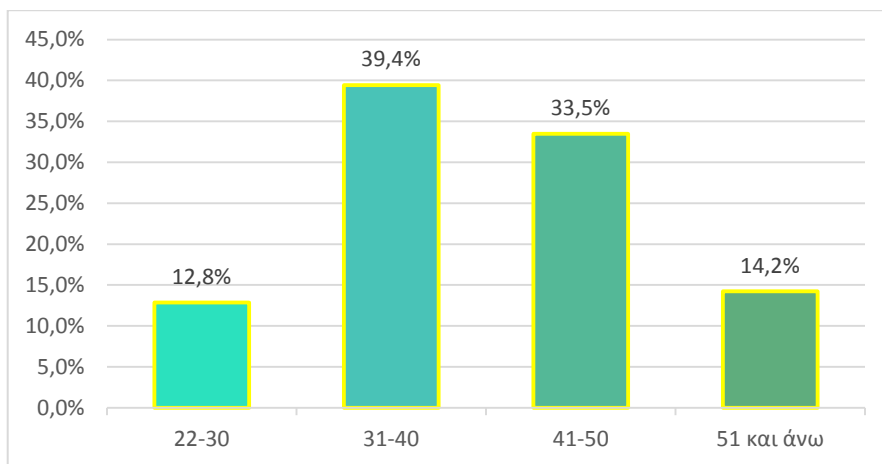
Διάγραμμα 1: Ποσοστό συμμετεχόντων με βάση το φύλο



Διάγραμμα 2 : Ποσοστό συμμετεχόντων με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Όσον αφορά τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκαν οι συμμετέχοντες, σημειώνεται ότι το ένα τρίτο των συμμετεχόντων ανήκε στην Β΄/θμια, ενώ τα δύο τρίτα ήταν εκπαιδευτικοί της Α΄/θμιας εκπαίδευσης ( 69,3% εκπ/κοι Α΄/θμιας, 30,7% εκπ/κοι Β΄/θμιας, βλ. Διάγραμμα 2). Αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων οι 28 (12,8%) εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν μέσο όρο ηλικίας 22-30 ετών, οι 86 (39,4%) εκπαιδευτικοί κυμαίνονταν από 31-40 ετών, οι 73 (33,5%) εκπαιδευτικοί ανήκαν στο ηλικιακό επίπεδο των 41-50 χρόνων, ενώ οι 31 (14,2%) από το σύνολο ήταν 51 ετών και άνω (βλ. Διάγραμμα 3).

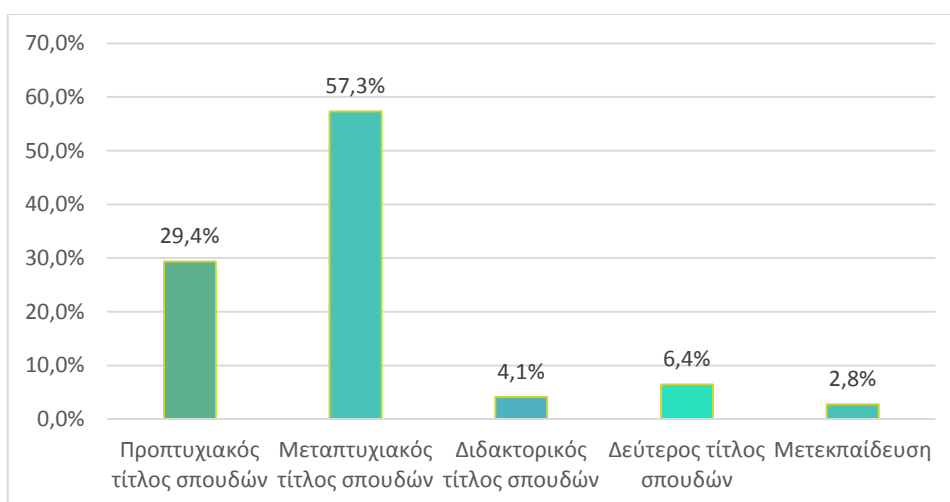
Ηλικία		
Ηλικιακό επίπεδο	Αριθμός εκπαιδευτικών	Ποσοστό επί τις %
22-30	28	12,8%
31-40	86	39,4%
41-50	73	33,5%
51 και άνω	31	14,2%
Σύνολο	218	100,0%



**Διάγραμμα 3 : Ποσοστό συμμετεχόντων με βάση το ηλικιακό επίπεδο**

Σε σχέση με τις σπουδές, 64 (29,4%) εκπαιδευτικοί κατείχαν το βασικό πτυχίο, ενώ οι υπόλοιποι είχαν αυξημένα προσόντα και συγκεκριμένα, 14 (6,4%) απέκτησαν δεύτερο πτυχίο, 6 (2,8%) εκπαιδευτικοί είχαν ολοκληρώσει τη μετεκπαίδευση, 125 (57,3%) κατείχαν μεταπτυχιακές σπουδές και 9 (4,1%) κατείχαν διδακτορικό δίπλωμα (βλ. Διάγραμμα 4).

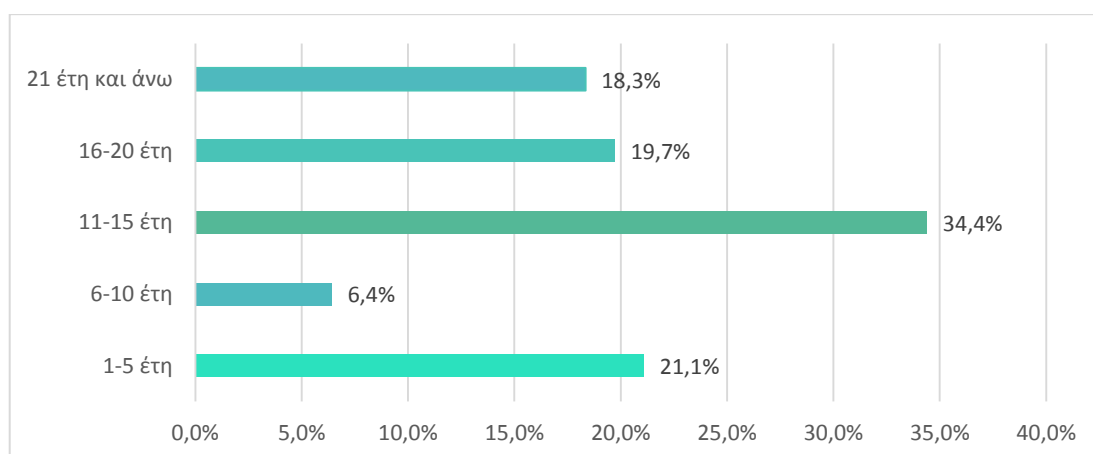
Επίπεδο σπουδών		
	Αριθμός εκπαιδευτικών	Ποσοστό επί τις %
Προπτυχιακός τίτλος σπουδών	64	29,4%
Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών	125	57,3%
Διδακτορικός τίτλος σπουδών	9	4,1%
Δεύτερος τίτλος σπουδών	14	6,4%
Μετεκπαίδευση	6	2,8%
Σύνολο	218	100,0%



**Διάγραμμα 4 : Ποσοστό συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο σπουδών**

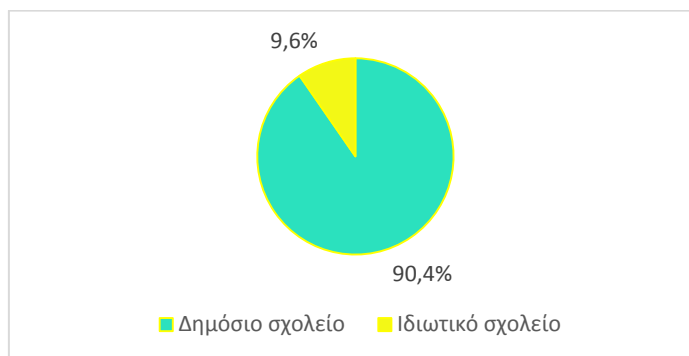
Σε ό, τι αφορά τη διδακτική εμπειρία, οι 46 (21,1%) από τους εκπαιδευτικούς εργάζονταν στην εκπαίδευση από 1-5 έτη, οι 14 (6,4%) εκπαιδευτικοί από 6-10 έτη, οι 75 (34,4%) εκπαιδευτικοί από 11-15 έτη, οι 43 (19,7%) εκπαιδευτικοί από 16-20 έτη, ενώ οι υπόλοιποι 40 (18,3%) σημείωναν 21 και πάνω έτη στην υπηρεσία τους (βλ. Διάγραμμα 5).

Διδακτική Εμπειρία		
Χρόνια προϋπηρεσίας	Αριθμός εκπαιδευτικών	Ποσοστό επί τις %
1-5 έτη	46	21,1%
6-10 έτη	14	6,4%
11-15 έτη	75	34,4%
16-20 έτη	43	19,7%
21 έτη και άνω	40	18,3%
Σύνολο	218	100,0%



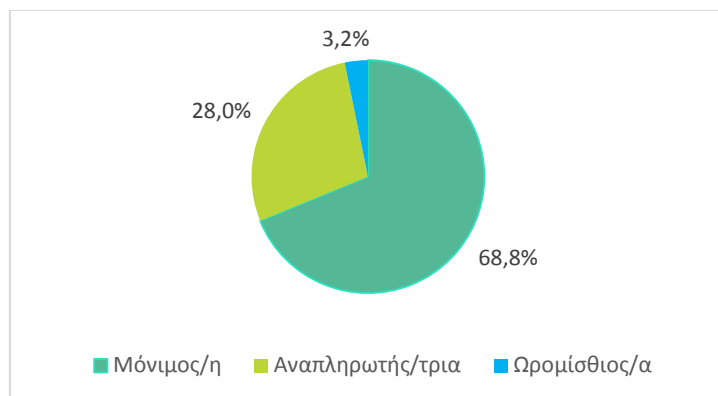
Διάγραμμα 5: Ποσοστό συμμετεχόντων με βάση τη διδακτική εμπειρία

Επιπλέον από τους συμμετέχοντες, 197 (90,4%) υπηρετούσαν σε δημόσιο σχολείο, ενώ 21 (9,6%) εργάζονταν σε ιδιωτική σχολική μονάδα (βλ. Διάγραμμα 6). Ακόμα, οι 150 (68,8%) δήλωσαν μόνιμοι, οι 61 (28,0%) αναπληρωτές και μόλις οι 7 (3,2%) ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί (βλ. Διάγραμμα 7).



Διάγραμμα 6: Ποσοστό συμμετεχόντων με βάση το είδος σχολείου

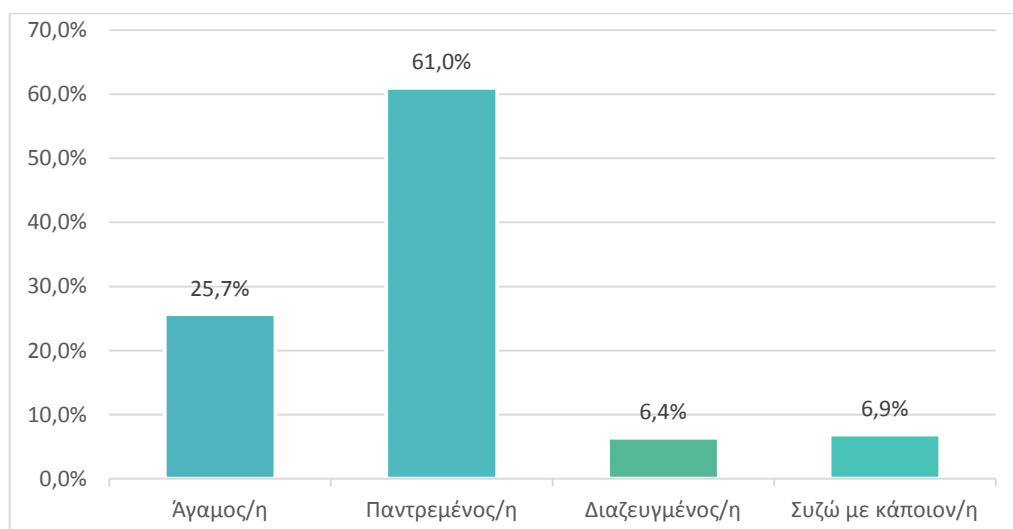




Διάγραμμα 7: Ποσοστό συμμετεχόντων με βάση τη σχέση εργασίας

Τέλος, η πλειοψηφία του δείγματος ήταν έγγαμοι 133 (61,0%), ενώ από τους υπόλοιπους 56 (25,7%) ήταν άγαμοι, 14 (6,4%) διαζευγμένοι, 15 (6,4%) συμβίωναν με τον/την σύντροφό τους (βλ. Διάγραμμα 8).

Οικογενειακή κατάσταση		
Άγαμος/η	56	25,7%
Παντρεμένος/η	133	61,0%
Διαζευγμένος/η	14	6,4%
Συζώ με κάποιον/η	15	6,9%
Σύνολο	218	100%



Διάγραμμα 8 : Ποσοστό συμμετεχόντων με βάση την οικογενειακή κατάσταση

#### **4.6. Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Το ερευνητικό υλικό για την παρούσα εργασία συλλέχθηκε από δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η αφετηρία της έρευνας ορίζεται τον Απρίλιο του 2021 και η ολοκλήρωσή της τον Μάιο του ίδιου έτους. Για τη διεξαγωγή της έρευνας ζητήθηκε σχετική άδεια από τους αρμόδιους φορείς κι αφού ενημερώθηκαν για το περιεχόμενο και τους στόχους της έρευνας, δόθηκε η συγκατάθεσή τους για τη χορήγηση των ερωτηματολογίων. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας κρίθηκε σκόπιμο να ακολουθηθούν οι προβλεπόμενοι κανόνες δεοντολογίας, καθώς η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική, το ερωτηματολόγιο ανώνυμο και οι απαντήσεις απόλυτα εμπιστευτικές αφού τα στοιχεία θα χρησιμοποιούνταν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Λαμβάνοντας υπόψη τις αντίξοες συνθήκες της περιόδου και το κλείσιμο των σχολικών μονάδων λόγω της πανδημίας COVID-19, η διακίνηση του ερωτηματολογίου έγινε ηλεκτρονικά με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Πιο συγκεκριμένα, έγινε χρήση του Google Docs, η οποία είναι μία διαδικτυακή εφαρμογή της Google. Δημιουργήθηκε ένα ηλεκτρονικό αρχείο και για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν απαραίτητη η αποστολή ενός υπερσυνδέσμου μέσω ηλεκτρονικού μηνύματος σε δέκα Διευθύνσεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ακόμα και μέσω διαφόρων διαδικτυακών πλατφόρμων. Ο ηλεκτρονικός αυτός σύνδεσμος περιελάμβανε το ερωτηματολόγιο κι ένα εισαγωγικό ενημερωτικό σημείωμα, στο οποίο αποσαφηνίζονταν ο σκοπός της έρευνας, οι οδηγίες και ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Υπήρξε ενθάρρυνση των συμμετεχόντων και παρότρυνση για ειλικρινείς απαντήσεις, καθώς επισημάνθηκε ότι δεν υπάρχει σωστή και λάθος απάντηση, ενώ έγινε σαφές προς τους ερωτηθέντες ότι διατηρείται η ανωνυμία των ερωτηματολογίων και τα αποτελέσματα αυτών θα εξυπηρετήσουν καθαρά επιστημονικούς σκοπούς. Σκόπιμο είναι να αναφερθεί ότι συγκεντρώθηκε ένας ικανοποιητικός αριθμός ερωτηματολογίων σε ένα εύλογο χρονικό διάστημα και κατά τη συμπλήρωση δεν υπήρξε κάποια απώλεια εξαιτίας ελλιπούς συμπλήρωσης, επειδή η ηλεκτρονική εφαρμογή επιτρέπει την οριστικοποίηση της υποβολής του ερωτηματολογίου μόνο εάν και εφόσον έχουν συμπληρωθεί όλα τα πεδία του.

#### **4.7. Ερευνητικά εργαλεία μέτρησης**

Τα ερωτηματολόγια της παρούσας έρευνας επιλέχθηκαν με σκοπό να επιτευχθεί ο σκοπός της παρούσας μελέτης. Σύμφωνα με τον Ζαφειρίου (2003), το ερωτηματολόγιο είναι ένα έντυπο που περιέχει μια σειρά δομημένων ερωτήσεων, οι οποίες

παρουσιάζονται σε μια συγκεκριμένη σειρά και στις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει γραπτά. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα ερευνητικό εργαλείο, το οποίο αποτελεί μια προσφιλή στους ερευνητές τεχνική έρευνας επειδή συγκεντρώνει αρκετά πλεονεκτήματα που το καθιστούν σημαντικό. Πρώτο από τα πλεονεκτήματά του σε σχέση με τη συνέντευξη είναι ότι στο ερωτηματολόγιο οι πηγές σφάλματος περιορίζονται στο εργαλείο και στο δείγμα, αντιθέτως στη συνέντευξη οι πηγές σφάλματος είναι περισσότερες και προέρχονται από το εργαλείο, το δείγμα, το άτομο που παίρνει τη συνέντευξη και την κωδικοποίηση. Επιπλέον, το δείγμα μπορεί να είναι κατά πολύ μεγαλύτερο από αυτό που μπορεί να προσεγγιστεί με τη χρήση συνεντεύξεων, καθώς πολλοί εξεταζόμενοι μπορεί να ερωτηθούν ταυτόχρονα ακόμα κι άτομα σε απομακρυσμένες περιοχές. Επίσης, οι απαντήσεις τους μπορούν εύκολα να ομαδοποιηθούν σε πίνακες και να ποσοτικοποιηθούν. Επιπλέον, θεωρείται αξιόπιστο διότι ενθαρρύνει μια πιο ειλικρινή έκφραση των σκέψεων των μαθητών και με την χρήση του επιτυγχάνεται η καταγραφή πολλών παρατηρήσεων και πληροφοριών σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα και χωρίς την απαίτηση εργασίας πολλών ατόμων (Cohen & Manion, 2008).

Όσον αφορά τη δομή του εργαλείου μέτρησης της παρούσας εργασίας, αυτό αποτελείται από τρία μέρη: το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις που αναφέρονται σε δημογραφικά στοιχεία του συμμετέχοντος. Πιο συγκεκριμένα, οι παραπάνω ερωτήσεις αναφέρονται στο 1) φύλο, 2) ηλικία, 3) οικογενειακή κατάσταση, 4) βαθμίδα εκπαίδευσης, 5) τύπος σχολικής μονάδας, 6) τόπος σχολικής μονάδας, 7) χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, 8) σχέση εργασίας, 9) υπηρετούσα θέση, 10) ειδικότητα, χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση και 11) επίπεδο σπουδών. Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονται δηλώσεις σύμφωνα με τις οποίες αξιολογείται ποσοτικά η ΣΝ και στο τρίτο μέρος δηλώσεις που μετράται το επίπεδο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας επιλέχθηκαν δύο διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία μέτρησης, από τα οποία αξιολογούν το πρώτο τη συναισθηματική νοημοσύνη και το δεύτερο την επαγγελματική εξουθένωση.

#### **4.7.1. Ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης**

Για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form, TEIQue-SF), το οποίο ανήκει στα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς (Petrides & Furnham, 2000; 2001). Όσον αφορά το συγκεκριμένο

εργαλείο μέτρησης, η συναισθηματική νοημοσύνη λαμβάνεται υπόψη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, του οποίου η θέση βρίσκεται στο αρχικό επίπεδο της ιεραρχίας της προσωπικότητας (Petrides & Kokkinaki, 2007) και κατ' επέκταση η ΣΝ αποτελεί μέρος της προσωπικότητας (Petrides & Fumham, 2007). Το TEIQue v.1.50 περιλαμβάνει 153 ερωτήσεις, όμως για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας επιλέχθηκε η σύντομη έκδοση του ερωτηματολογίου. Η παραπάνω έκδοση, η οποία σχεδιάστηκε για να μετράει τη γενική ΣΝ, περιλαμβάνει 30 προτάσεις, εκ των οποίων κάθε ζευγάρι προτάσεων αντιστοιχεί σε ένα από τα 15 χαρακτηριστικά που συγκροτούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας.

Οι προτάσεις του ερωτηματολογίου TEIQue-SF κατηγοριοποιούνται σε **τέσσερις** υποκλίμακες, οι οποίες εξετάζουν με τη σειρά τους τη **συναισθηματικότητα** (emotionality), τον **αυτοέλεγχο** (self-control), την **ευημερία** (well-being) και την **κοινωνικότητα** (sociability). Εν συνεχεία, γίνεται λόγος σχετικά με τον υπολογισμό των τεσσάρων παραπάνω παραγόντων και την ερμηνεία τους.

- **συναισθηματικότητα (emotionality):** Σε αντίθεση με τα άτομα που σημειώνουν χαμηλά επίπεδα στον παράγοντα "συναισθηματικότητα", τα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολία στην αναγνώριση και την εκδήλωση των συναισθημάτων τους, τα άτομα με υψηλή βαθμολογία στην υποκλίμακα αυτή διακατέχονται από μία μεγάλη ποικιλία συναισθημάτων που σχετίζονται με τις δεξιότητες. Τα άτομα αυτά έχουν την ικανότητα να συνειδητοποιούν και να εκφράζουν όλα όσα αισθάνονται και ακόμα να κάνουν χρήση των ικανοτήτων αυτών, ώστε να αναπτυχθεί και παράλληλα να διατηρηθεί μια στενή σχέση με άλλα άτομα. Ενδεικτικά αναφέρεται μία από τις οχτώ (8) προτάσεις (1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup>, 8<sup>η</sup>, 13<sup>η</sup>, 16<sup>η</sup>, 17<sup>η</sup>, 23<sup>η</sup>, 28<sup>η</sup>), που αντιστοιχούν στην παραπάνω υποκλίμακα και αξιολογούν τα επίπεδα της "συναισθηματικότητας" των ατόμων («Δε δυσκολεύομαι καθόλου να εκφράσω τα συναισθήματά μου με λόγια (1<sup>η</sup> πρόταση»).
- **αυτοέλεγχο (self-control):** Τα άτομα που σημειώνουν υψηλή βαθμολογία στην κατηγορία του "αυτοελέγχου" διαχειρίζονται με σωστό τρόπο τον θυμό τους και τις επιθυμίες τους. Επιπρόσθετα, τα συγκεκριμένα άτομα έχουν την ικανότητα να ελέγχουν το άγχος τους υπό την επήρεια πιεστικών καταστάσεων, οι οποίες οφείλονται σε εξωτερικούς παράγοντες. Σε αντίθεση με τα άτομα που παρουσιάζουν χαμηλή βαθμολογία, αυτά αδυνατούν να ανταποκριθούν στις

έντονες πιέσεις και δεν μπορούν να ρυθμίσουν τις παρορμήσεις τους. Ενδεικτικά αναφέρεται μία από τις έξι (6) προτάσεις ( 4<sup>η</sup>, 7<sup>η</sup>, 15<sup>η</sup>, 19<sup>η</sup>, 22<sup>η</sup>, 30<sup>η</sup>), που αντιστοιχούν στην παραπάνω υποκλίμακα και αξιολογούν τα επίπεδα του "αυτοελέγχου" των ατόμων («Συνήθως μου είναι δύσκολο να ελέγξω τα συναισθήματά μου»).

- **ευημερία (well-being):** Οι συμμετέχοντες που σημειώνουν υψηλά βαθμολογικά επίπεδα στην εν λόγω υποκλίμακα διακατέχονται από μια αίσθηση ευημερίας, η οποία προκύπτει από την ικανοποίηση που νιώθουν για τα κατορθώματά στο παρελθόν, αλλά και για τις μελλοντικές τους προσδοκίες. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ευημερίας είναι η πληρότητα και η ευτυχία που νιώθουν τα άτομα αυτά. Σε αντίθεση με τα άτομα που σημειώνουν χαμηλές βαθμολογίες χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα αυτο-σεβασμού και μόνιμη απογοήτευση για τη ζωή τους. Ενδεικτικά αναφέρεται μία από τις προτάσεις που αντιστοιχούν στην παραπάνω υποκλίμακα («Πιστεύω πως έχω πολλά χαρίσματα»), ενώ συνολικά έξι προτάσεις αξιολογούν τα επίπεδα της "ευημερίας" των ατόμων (5<sup>η</sup>, 9<sup>η</sup>, 12<sup>η</sup>, 20<sup>η</sup>, 24<sup>η</sup>, 27<sup>η</sup>).
  
- **κοινωνικότητα (sociability):** Τα άτομα με υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα "κοινωνικότητα" έχουν άμεση ανταπόκριση στην αλληλεπίδραση με άλλα κοινωνικά όντα. Επιπρόσθετα, έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν με σαφήνεια με ανθρώπους διαφορετικών κοινωνικών υπόβαθρων, χάρη στις άριστες δεξιότητες ακούσματος που κατέχουν. Αντιθέτως, τα άτομα που σημειώνουν χαμηλή βαθμολογία στην υποκλίμακα αυτή είναι ιδιαίτερα ντροπαλοί και επιφυλακτικοί, ενώ αμφιταλαντεύονται στο να ενταχθούν μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον. Επιπλέον, έχουν την πεποίθηση ότι δεν είναι καλοί διαπραγματευτές κι ότι δεν μπορούν να ασκούν επιρροή στα συναισθήματα άλλων ατόμων. Σημειώνεται ότι η ειδοποιός διαφορά μεταξύ των παραγόντων της κοινωνικότητας και της συναισθηματικότητας έγκειται στο γεγονός ότι η κοινωνικότητα επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στις κοινωνικές σχέσεις και στην κοινωνική επιρροή, με το άτομο να υπολογίζεται ως μέλος διαφόρων κοινωνικών περιβαλλόντων. Ενδεικτικά αναφέρεται μία από τις έξι (6) προτάσεις (6<sup>η</sup>, 10<sup>η</sup>, 11<sup>η</sup>, 21<sup>η</sup>, 25<sup>η</sup>, 26<sup>η</sup>), που αντιστοιχούν στην παραπάνω υποκλίμακα και αξιολογούν τα επίπεδα της "κοινωνικότητας" των ατόμων («Μπορώ να χειριστώ αποτελεσματικά τους άλλους ανθρώπους»).

Για τη βαθμολόγηση των ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκε μία επταβάθμια κλίμακα Likert με τιμές από το 1: «Διαφωνώ απόλυτα» έως το 7: «Συμφωνώ απόλυτα». Το ερωτηματολόγιο TEIQue έχει μεταφραστεί σε 15 γλώσσες και έχει προτιμηθεί για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε πλήθος ερευνών (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 κατανομημένα 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 alpha 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.

#### **4.7.2. Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης**

Για τη διερεύνηση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach (Maslach Burnout Inventory - Educators Survey, M.B.I.-E.S), των Maslach et al. (1996). Πρόκειται για την τροποποιημένη έκδοση της κλίμακας των Maslach και των συνεργατών της, προσαρμοσμένη με τέτοιο τρόπο ώστε να απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς. Η χρήση του ερωτηματολογίου M.B.I., το οποίο έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες, είναι ευρέως διαδεδομένη για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης για εργαζόμενους διαφόρων κατηγοριών τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο. Ο Κόκκινος (Kokkinos, 2006) επιμελήθηκε την προσαρμογή του ερωτηματολογίου και τη μετάφραση στα ελληνικά, ενώ παλιότεροι ερευνητές έχουν ελέγξει την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου στον ελληνικό πληθυσμό (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1992; Κάντας, 1996; Kokkinos, 2006; Μούζουρα, 2005).

Η κλίμακα των Maslach et al. (1996) περιλαμβάνει 22 δηλώσεις αυτοαξιολόγησης, οι οποίες εντοπίζουν τη συχνότητα εμφάνισης μιας κατάστασης ή ενός συναισθήματος και βαθμολογούνται με τη βοήθεια μιας κλίμακας Likert επτά βαθμίδων με τιμές από το μηδέν (0): ποτέ έως το έξι (6): κάθε μέρα. Οι 22 αυτές

προτάσεις ομαδοποιούνται σε τρεις υποκλίμακες, οι οποίες εξετάζουν με τη σειρά τους **α) τη συναισθηματική εξάντληση, β) την αυτοπροσωποποίηση και γ) την προσωπική επίτευξη:**

- **συναισθηματική εξάντληση:** Οι εκπαιδευτικοί που σημειώνουν υψηλή βαθμολογία στην κατηγορία αυτή αισθάνονται έντονη εξάντληση και αδικαιολόγητη κούραση. Αντιστοιχούν εννιά (9) δηλώσεις ( 1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup>, 6<sup>η</sup>, 8<sup>η</sup>, 13<sup>η</sup>, 14<sup>η</sup>, 16<sup>η</sup>, 20<sup>η</sup>) στην κλίμακα αυτή με χαρακτηριστική δήλωση: «Νιώθω άδειος/α, σα να μην έχει μείνει τίποτα μέσα μου, στο τέλος μιας σχολικής ημέρας».
- **αποπροσωποποίηση:** Οι εκπαιδευτικοί με υψηλά βαθμολογικά επίπεδα στην υποκλίμακα αυτή εμφανίζουν αρνητική και κυνική στάση απέναντι στους μαθητές. Οι προτάσεις που αντιστοιχούν στην κατηγορία αυτή είναι πέντε (5<sup>η</sup>, 10<sup>η</sup>, 11<sup>η</sup>, 15<sup>η</sup>, 22<sup>η</sup>). Ενδεικτικά αναφέρεται μία από τις πέντε προτάσεις: «Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι απρόσωπα σε μερικούς από τους μαθητές μου, σα να ήταν αντικείμενα».
- **προσωπική επίτευξη:** Οι εκπαιδευτικοί που σημειώνουν υψηλή βαθμολογία στην κατηγορία αυτή χαρακτηρίζονται από συναισθήματα ικανότητας και επίτευξης σε σχέση με το επάγγελμά τους. Οι προτάσεις που αντιστοιχούν στην υποκλίμακα αυτή είναι (8) οχτώ (4<sup>η</sup>, 7<sup>η</sup>, 9<sup>η</sup>, 12<sup>η</sup>, 17<sup>η</sup>, 18<sup>η</sup>, 19<sup>η</sup>, 21<sup>η</sup>). Ενδεικτικά αναφέρεται μία από τις οχτώ προτάσεις: «Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς νιώθουν οι μαθητές μου για όσα τους συμβαίνουν».

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι καθώς η κάθε συνιστώσα αποτελεί ανεξάρτητη διάσταση υπολογίζεται και χωριστά. Η βαθμολογία της κάθε συνιστώσας προκύπτει από το άθροισμα των βαθμών των επιμέρους απαντήσεων που ανήκουν σε αυτή, κατατάσσοντας τον κάθε συμμετέχοντα στο αντίστοιχο επίπεδο κόπωσης. Επιπλέον, οι υποκλίμακες της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης είναι ποσά ανάλογα με την επαγγελματική εξουθένωση, διότι υψηλή βαθμολογία στις παραπάνω υποκλίμακες μαρτυρά και υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Αντίθετα, η τελευταία είναι αντιστρόφως ανάλογη με την προσωπική επίτευξη, καθώς υψηλή βαθμολογία στην υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης δηλώνει χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach & Jackson, 1981).

#### **4.8. Μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων**

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων διενεργήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου S.P.S.S. 20.0. Διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας .05 θεωρήθηκαν στατιστικά σημαντικές. Αρχικά διενεργήθηκε έλεγχος της δομικής εγκυρότητας των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν. Για τον σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση (exploratory factor analysis) ενώ η εσωτερική συνοχή των παραγόντων που εμφανίστηκαν αξιολογήθηκε με το συντελεστή  $\alpha$  του Cronbach. Όσον αφορά τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση, η εξαγωγή των παραγόντων διεξήχθη με την ανάλυση κυρίων συνιστωσών (principal components) με την τεχνική της ορθογώνιας περιστροφής (rotation) της μέγιστης διακύμανσης (varimax) για να υπάρξει μεγιστοποίηση των φορτίων. Επίσης, η απόφαση για τον αριθμό των παραγόντων που τελικά θα διατηρούνταν για να ερμηνεύσουν το σύνολο των μεταβλητών στηρίχθηκε στην ικανοποίηση των παρακάτω κριτηρίων: (α) οι ιδιοτιμές να είναι μεγαλύτερες της μονάδας, (β) οπτική εξέταση του γραφήματος scree plot (Zoski & Jurs, 1996). Επιπλέον, έγινε χρήση του τεστ σφαιρικότητας του Bartlett και του δείκτη 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).

Σχετικά με τον έλεγχο της ύπαρξης σχέσης ανάμεσα στις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης και ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson. Έγινε χρήση τριών αναλύσεων πολλαπλής παλινδρόμησης για να εξεταστεί η δυνατότητα πρόβλεψης των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης (εξαρτημένες μεταβλητές) από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (ανεξάρτητες μεταβλητές).

Επιπρόσθετα, για τη μελέτη της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ της βαθμίδας εκπαίδευσης, του τύπου σχολείου και του τόπου σχολικής μονάδας (ανεξάρτητες μεταβλητές), στη συναισθηματική νοημοσύνη και στην επαγγελματική εξουθένωση (εξαρτημένες μεταβλητές) πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Όσον αφορά τη διερεύνηση επίδρασης της σχέσης εργασίας, της διδακτικής εμπειρίας, της οικογενειακής κατάστασης, της θέσης ευθύνης και της ειδικότητας του εκπαιδευτικού (ανεξάρτητες μεταβλητές) στη



συναισθηματική νοημοσύνη και στην επαγγελματική εξουθένωση (εξαρτημένες μεταβλητές) εφαρμόστηκαν αναλύσεις διακύμανσης για ανεξάρτητες μετρήσεις ως προς ένα παράγοντα (One-way ANOVA). Τέλος, για την επίδραση του φύλου και της ηλικίας (ανεξάρτητες μεταβλητές) στη συναισθηματική νοημοσύνη και στην επαγγελματική εξουθένωση (εξαρτημένες μεταβλητές) διεξήχθη ανάλυση διακύμανσης για ανεξάρτητες μετρήσεις ως προς δύο παράγοντες (Two-way ANOVA).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 5.1. Διερεύνηση δομικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας

#### 5.1.1. Ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης

Όσον αφορά τη διερεύνηση της εγκυρότητας (construct validity) του ερωτηματολογίου της συναισθηματικής νοημοσύνης έγινε εφαρμογή του μοντέλου της παραγοντικής ανάλυσης με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών (principal components). Αναλυτικότερα, για να επιτευχθεί η μεγιστοποίηση των φορτίων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ορθογώνιας περιστροφής (rotation) της μέγιστης διακύμανσης (varimax). Με τη βοήθεια του τεστ Keiser-Meyer-Olkin (δείκτης σύγκρισης των παρατηρούμενων συντελεστών συσχέτισης προς τους συντελεστές μερικής συσχέτισης) επετεύχθη ο έλεγχος καταλληλότητας της παραγοντικής ανάλυσης. Αποδείχθηκε ότι οι συσχετίσεις ανάμεσα στα δεδομένα μας είναι αρκετά υψηλές, διότι το KMO στατιστικά ήταν αρκετά υψηλό (.872). Επιπρόσθετα, 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. Ως εκ τούτου τα δεδομένα της έρευνας είχαν συσχέτιση μεταξύ τους, γεγονός που επέτρεψε την χρήση τους στη συγκεκριμένη παραγοντική ανάλυση.

Ύστερα από την πραγματοποίηση παραγοντικής ανάλυσης αναδείχθηκαν επτά παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας. Οι επτά αυτοί παράγοντες ερμήνευαν το 61.08% της συνολικής διακύμανσης. Έπειτα όμως από τη μελέτη του γραφήματος scree plot φανερώθηκε ότι είναι αναγκαίο να διατηρηθούν τέσσερις παράγοντες. Σύμφωνα λοιπόν με το θεωρητικό πλαίσιο της συναισθηματικής νοημοσύνης, τα ερευνητικά δεδομένα προηγούμενων μελετών και το γράφημα scree plot πάρθηκε η απόφαση να παραμείνει η λύση των τεσσάρων παραγόντων. Εν συνεχεία, αφού αφαιρέθηκαν τέσσερις ερωτήσεις (10,19,25,14) καθώς λήφθηκαν υπόψη: α) οι φορτίσεις κάτω από .40 και β) η χαμηλή κοινή παραγοντική διακύμανση, ακολούθησαν επόμενες παραγοντικές αναλύσεις. Η τελική παραγοντική λύση φανερώνει ότι οι τέσσερις παράγοντες εξηγούσαν το 51.60% της συνολικής διακύμανσης (Πίνακας 1).

Όσον αφορά τον πρώτο παράγοντα που εξηγούσε το 28.94% της συνολικής διακύμανσης παρατηρήθηκαν ότι οχτώ ερωτήσεις (24,27,20,18,5,29,12,15) σημείωσαν υψηλές φορτίσεις (.535-.766). Ο παράγοντας αυτός περιέχει ερωτήσεις που απαρτίζουν τον παράγοντα «Ευημερία (Well-being)» αλλά συμπεριελάμβανε και ερωτήσεις που δε σχετίζονται με αυτόν (18,29,15). Υψηλές βαθμολογίες για τον εν λόγω παράγοντα αντανακλούν μια γενικευμένη αίσθηση της ευημερίας, που

εκτείνεται από τα επιτεύγματα του παρελθόντος έως τις μελλοντικές προσδοκίες. Γενικότερα, τα άτομα με υψηλή βαθμολογία νιώθουν ευτυχισμένα και ολοκληρωμένα.

Σχετικά με τον δεύτερο παράγοντα που περιείχε ερωτήσεις που σχετίζονται με τον παράγοντα «Κοινωνικότητα (Sociability)» κι εξηγούσε το 9.81% της συνολικής διακύμανσης, οχτώ ερωτήσεις (6,21,11,1,30,9,3,26) σημείωσαν υψηλές φορτίσεις (.482-.772). Ωστόσο, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο ο παράγοντας περιείχε και ερωτήσεις που δε σχετίζονται με αυτόν (1,30,9,3). Ο παράγοντας «Κοινωνικότητα (Sociability)» επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στην επιρροή της κοινωνίας και στις κοινωνικές σχέσεις. Αποτελέσματα ερευνών κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι άτομα που σημειώνουν υψηλή βαθμολογία σε αυτόν τον παράγοντα ανταποκρίνονται καλύτερα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και ταυτόχρονα έχουν καλές δεξιότητες ακούσματος και την ικανότητα να επικοινωνούν με σαφήνεια και αυτοπεποίθηση με ανθρώπους από πολύ διαφορετικά κοινωνικά υπόβαθρα.

Αναφορικά με τον τρίτο παράγοντα, ο οποίος ονομάζεται «Συναισθηματικότητα (Emotionality)» και εξηγούσε το 6.92% της συνολικής διακύμανσης, πέντε ήταν οι ερωτήσεις (2,16,28,17,13) που είχαν υψηλές φορτίσεις (.445-.716). Σύμφωνα με το τον παραπάνω παράγοντα λείπουν οι ερωτήσεις 1 και 8 με βάση οι οποίες έχουν μεταφερθεί σε άλλους παράγοντες. 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.

Στον τέταρτο και τελευταίο παράγοντα, ο οποίος ονομάζεται «Αυτοέλεγχος (Self-control)» και εξηγούσε το 5.93% της συνολικής διακύμανσης, πέντε ήταν οι ερωτήσεις (7,23,22,4,8) που είχαν υψηλές φορτίσεις (.484-.696). Ωστόσο και στον παράγοντα αυτό υπήρχαν ερωτήσεις που ανήκαν στον «Αυτοέλεγχος (Self-control)» αλλά και άλλες ερωτήσεις που δε σχετίζονται με αυτόν (23,8). Σημειώνοντας υψηλή βαθμολογία στον τέταρτο παράγοντα δηλώνεται ότι το άτομο έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται και να ελέγχει τον θυμό του και τις επιθυμίες του σε υγιή βαθμό.

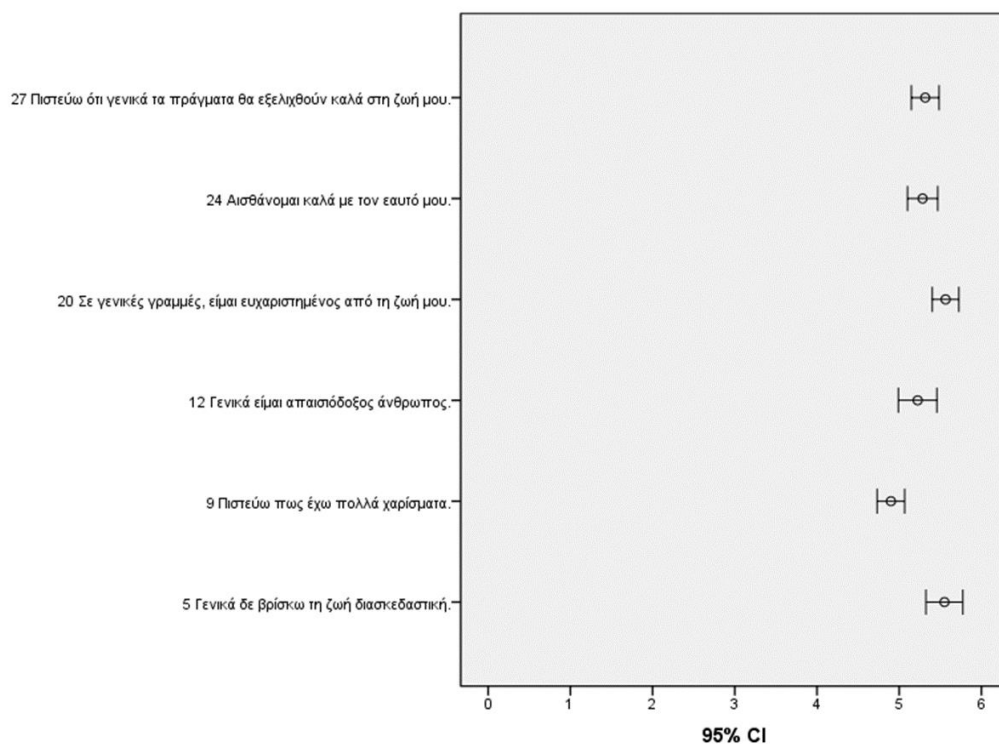
**Πίνακας 1:** Φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου της συναισθηματικής νοημοσύνης για κάθε παράγοντα στη διερευνητική παραγοντική ανάλυση

	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4
24 Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου.	,766			
27 Πιστεύω ότι γενικά τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή μου.	,765			
20 Σε γενικές γραμμές, είμαι ευχαριστημένος από τη ζωή μου.	,764			
18 Δεν έχω αρκετά κίνητρα στη ζωή μου.	,732			
5 Γενικά δε βρίσκω τη ζωή διασκεδαστική.	,636			
29 Γενικά, μπορώ να προσαρμόζομαι σε καινούρια περιβάλλοντα και καταστάσεις.	,627			
12 Γενικά είμαι απαισιόδοξος άνθρωπος.	,607			
15 Γενικά, είμαι ικανός να αντιμετωπίσω το άγχος.	,535			
6 Μπορώ να χειριστώ αποτελεσματικά τους άλλους ανθρώπους.		,772		
21 Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως καλό διαπραγματευτή.		,722		
11 Συνήθως μπορώ να επηρεάσω τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων.		,709		
1 Δε δυσκολεύομαι καθόλου να εκφράσω τα συναισθήματά μου με λόγια.		,579		
30 Οι άλλοι με θαυμάζουν γιατί είμαι «άνετος».		,540		
9 Πιστεύω πως έχω πολλά χαρίσματα.		,526		
3 Γενικά είμαι ένα ιδιαίτερα δραστήριο άτομο με στόχους		,502		
26 Πιστεύω πως δεν έχω καθόλου επιρροή στα συναισθήματα των άλλων.		,482		
2 Συχνά το βρίσκω δύσκολο να δω τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων.			,716	
16 Συχνά δυσκολεύομαι να δείχνω στοργή στους κοντινούς μου ανθρώπους.			,654	
28 Δυσκολεύομαι να δεθώ πολύ ακόμη και με όσους βρίσκονται πολύ κοντά μου.			,624	
17 Συνήθως μπορώ να «μπω στη θέση του άλλου» και να καταλάβω τα συναισθήματά του.			,527	
13 Οι κοντινοί μου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρομαι σωστά.			,445	
7 Έχω την τάση να αλλάζω γνώμη συχνά.				,734
23 Συχνά, σταματώ αυτό που κάνω και συγκεντρώνομαι σε αυτό που νιώθω.				-,641
22 Συχνά ανακατεύομαι σε καταστάσεις και αργότερα το μετανιώνω.				,592
4 Συνήθως μου είναι δύσκολο να ελέγξω τα συναισθήματά μου.				,575
8 Γενικά δυσκολεύομαι να κατανοήσω τι ακριβώς νιώθω.				,481
<b>Ιδιοτιμές</b>	<b>7.53</b>	<b>2.55</b>	<b>1.80</b>	<b>1.54</b>
<b>% της διακύμανσης</b>	<b>28.94</b>	<b>9.81</b>	<b>6.92</b>	<b>5.93</b>

Στη συνέχεια της ανάλυσης θεωρήθηκε χρήσιμο να χρησιμοποιηθούν σαν παράγοντες αυτοί που προκύπτουν από τη θεωρητική βάση του ερωτηματολογίου της συναισθηματικής νοημοσύνης λόγω των αποκλίσεων που υπάρχουν κατά την

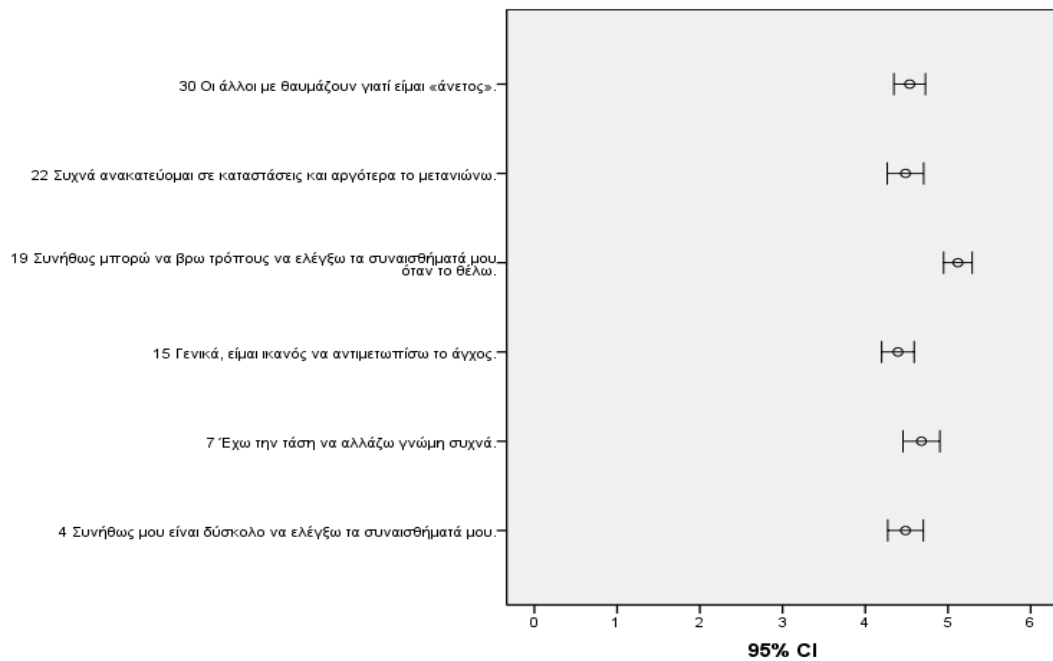
εφαρμογή της παραπάνω παραγοντικής ανάλυσης. Οπότε κατασκευάσαμε τον παράγοντα "Ευημερία" (Well-being) ο οποίος περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 5,9,12,20,24,27, τον παράγοντα "Αυτοέλεγχος" (Self-control) που περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 4,7,15,19,22,30, τον παράγοντα "Συναισθηματικότητα" (Emotionality) ο οποίος περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 1,2,8,13,16,17,23,28 και τέλος τον παράγοντα "Κοινωνικότητα" (Sociability) από τις ερωτήσεις 6,10,11,21,25,26.

Στο Γράφημα 1 παρουσιάζονται εποπτικά οι μέσες τιμές και τα αντίστοιχα διαστήματα εμπιστοσύνης σε επίπεδο 95% (95% Confidence Interval) για τη συνιστώσα «Ευημερία».

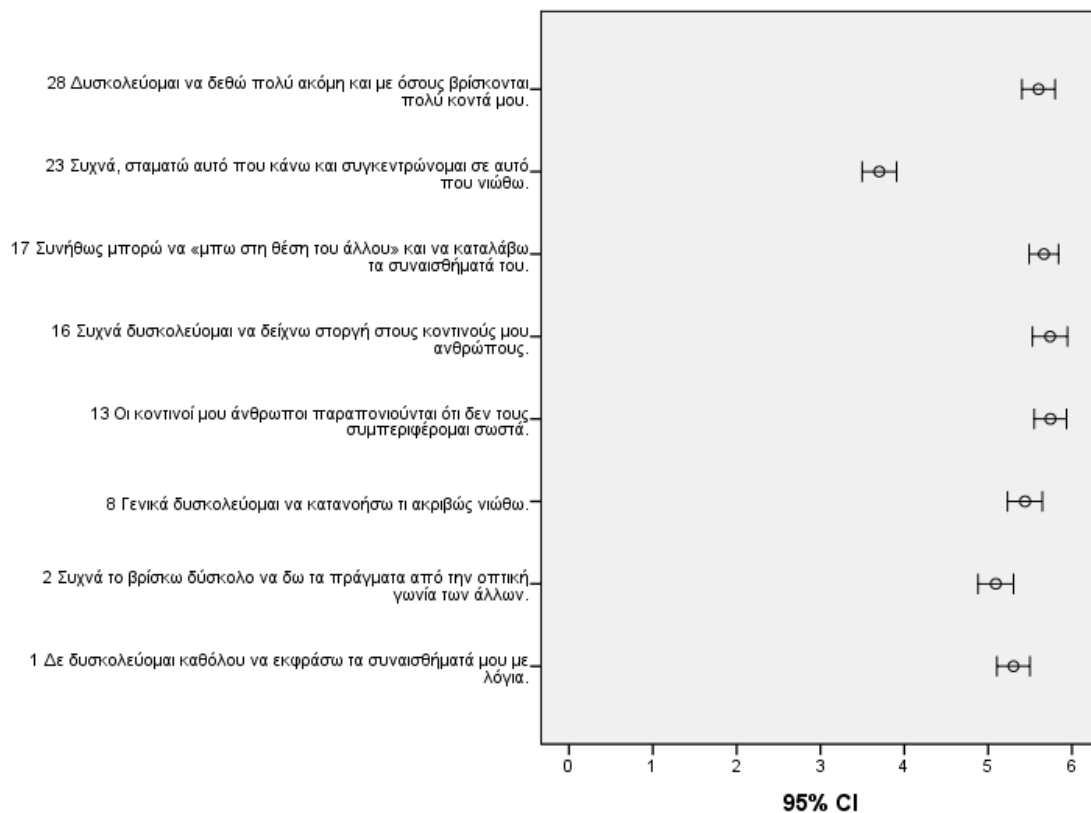


**Γράφημα 1:** 95% Διαστήματα εμπιστοσύνης για τις μέσες τιμές των απαντήσεων στις ερωτήσεις της συνιστώσας «Ευημερία»

Τα αντίστοιχα αποτελέσματα που προέκυψαν για τις ερωτήσεις που συνθέτουν τις υποκλίμακες του «αυτοέλεγχου» και της «συναισθηματικότητας» παρουσιάζονται στα Γραφήματα 2 και 3.

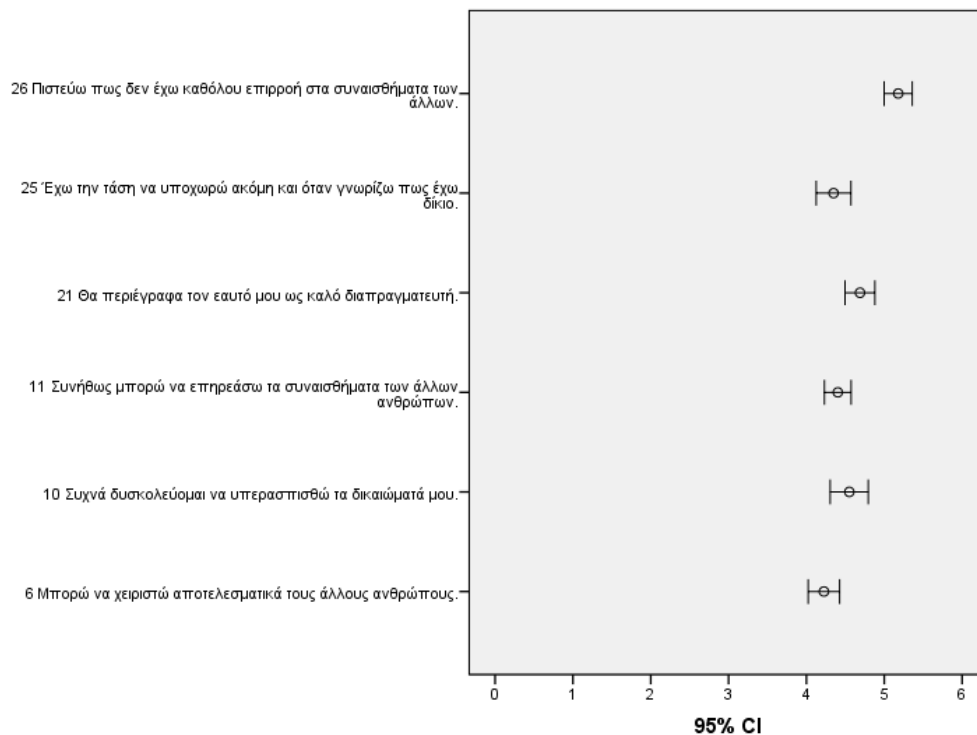


**Γράφημα 2:** 95% Διαστήματα εμπιστοσύνης για τις μέσες τιμές των απαντήσεων στις ερωτήσεις της συνιστώσας «Αυτοέλεγχος»



**Γράφημα 3:** 95% Διαστήματα εμπιστοσύνης για τις μέσες τιμές των απαντήσεων στις ερωτήσεις της συνιστώσας «Συναισθηματικότητα»

Τέλος, στο Γράφημα 4 παρατίθενται τα αποτελέσματα που προέκυψαν για τις ερωτήσεις που συνθέτουν τη συνιστώσα «Κοινωνικότητα».



**Γράφημα 4:** 95% Διαστήματα εμπιστοσύνης για τις μέσες τιμές των απαντήσεων στις ερωτήσεις της συνιστώσας «Κοινωνικότητα»

Ο έλεγχος της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων καθώς και του ίδιου του εργαλείου (Ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης) επιτεύχθηκε με την χρήση του εργαλείου Cronbach's alpha. Ο δείκτης αυτός λαμβάνει τιμές από 0 έως 1, όπου το 0 ερμηνεύεται ως έλλειψη αξιοπιστίας και το 1 ως ισχυρά αξιόπιστη κλίμακα. Ο δείκτης Cronbach's  $\alpha$  για τιμές μεγαλύτερες του .70 υποδεικνύει ότι υπάρχει αξιοπιστία και καθώς η τιμή του Cronbach's alpha πλησιάζει στο 1 τόσο πιο αξιόπιστο είναι το εργαλείο και ταυτόχρονα τα αποτελέσματα. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  ήταν αρκετά υψηλός σε όλες τις περιπτώσεις. Συγκεκριμένα, για όλη την κλίμακα-ερωτηματολόγιο ο συντελεστής  $\alpha$  ήταν .897. Σχετικά με τη κάθε διάσταση ξεχωριστά ο συντελεστής  $\alpha$  κυμαινόταν από .633 έως .795 (Πίνακας 2). Οι τιμές του συντελεστή αξιοπιστίας  $\alpha$ , εάν διαγράψουμε κάποια ερώτηση (if item deleted), έδειξαν ότι καμία από τις ερωτήσεις δε χρειαζόταν να απομακρυνθεί από την κλίμακα, εφόσον απομακρύνοντας κάποια ερώτηση δεν υπήρχε ιδιαίτερη μεταβολή στις τιμές του  $\alpha$ . Τέλος, στον Πίνακα 3 αναφέρεται η συσχέτιση των μεταβλητών της συναισθηματικής νοημοσύνης όπου φαίνεται να υπάρχει μία θετική συσχέτιση μεταξύ όλων των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης.

**Πίνακας 2:** Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και Cronbach's alpha σε κάθε διάσταση και για όλο το ερωτηματολόγιο της συναισθηματικής νοημοσύνης

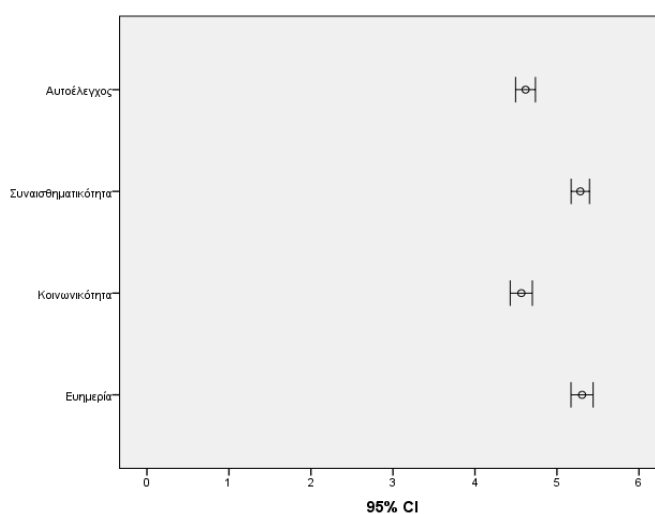
	M.O.	T.A.	Cronbach's alpha
Ευημερία	5.31	1.01	.795
Αυτοέλεγχος	4.62	.91	.633
Συναισθηματικότητα	5.29	.84	.688
Κοινωνικότητα	4.57	1.01	.744
<b>Συνολικά – Συναισθηματική νοημοσύνη</b>	5.03	.75	.897

**Πίνακας 3:** Συσχέτιση των μεταβλητών της συναισθηματικής νοημοσύνης

	Ευημερία	Αυτοέλεγχος	Συναισθηματικότητα	Κοινωνικότητα
Ευημερία	1	.464**	.496**	.508**
Αυτοέλεγχος		1	.456**	.461**
Συναισθηματικότητα			1	.424**
Κοινωνικότητα				1

\*\*p<.001

Στο Γράφημα 5 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές με τα αντίστοιχα διαστήματα εμπιστοσύνης για την κάθε μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης. Από τα παραπάνω αποτελέσματα του πίνακα 2 αλλά και από το γράφημα 5 προκύπτει ότι αναφορικά με τις συνιστώσες της Ευημερίας και της Συναισθηματικότητας οι συμμετέχοντες συγκεντρώνουν υψηλότερο μέσο όρο σε σχέση με τις συνιστώσες του αυτοέλεγχου και της Κοινωνικότητας.



**Γράφημα 5:** 95% Διαστήματα εμπιστοσύνης για τις μέσες τιμές κάθε συνιστώσας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης



### 5.1.2. Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης

Σχετικά με το ερωτηματολόγιο της επαγγελματικής εξουθένωσης τρεις ήταν οι παράγοντες με ιδιοτιμές μεγαλύτερες της μονάδας που προέκυψαν κατά την παραγοντική ανάλυση των 22 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Η διατήρηση των τριών παραγόντων επιβεβαιώνεται και από την εξέταση του γραφήματος scree plot και μάλιστα με βάση το scree plot, το θεωρητικό πλαίσιο της επαγγελματικής εξουθένωσης και σε συνδυασμό με τα ερευνητικά αποτελέσματα προηγούμενων μελετών αποφασίστηκε να διατηρηθεί η λύση των τριών παραγόντων. Η παραγοντική ανάλυση με πλάγια περιστροφή των αξόνων έδειξε ότι οι 3 παράγοντες ερμηνεύουν το 60.44% της συνολικής διακύμανσης ( $KMO = .913$ , Bartlett's test of sphericity = 2861.34,  $p < .000$ ).

Αξίζει να σημειωθεί ότι όλες οι ερωτήσεις είχαν φόρτιση πάνω του .47, ύστερα από την πραγματοποίηση της εξέτασης των φορτίσεων των ερωτήσεων στους παράγοντες (Πίνακας 4). Αναφορικά με τον πρώτο παράγοντα, ο οποίος ονομάζεται «συναισθηματική εξάντληση» και αναφέρεται στο αίσθημα της εξάντλησης και την αδικαιολόγητη κούραση του εκπαιδευτικού κι εξηγούσε το 40.37% της συνολικής διακύμανσης, παρατηρήθηκε ότι εννέα ερωτήσεις (8, 3, 1, 2, 20, 6, 13, 12, 16) είχαν υψηλές φορτίσεις (.572-.886).

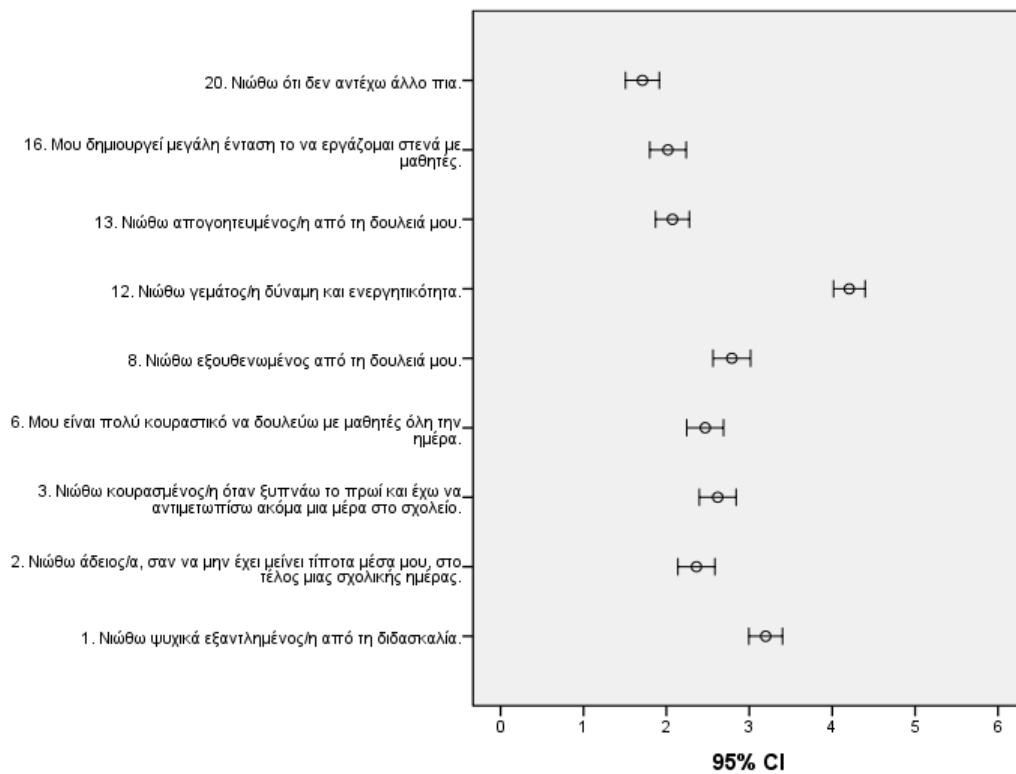
Όσον αφορά τον δεύτερο παράγοντα, ο οποίος ονομάζεται «προσωπική επίτευξη» και αφορά τα συναισθήματα ικανότητας και επίτευξης σε σχέση με την εργασία κι εξηγούσε το 11.95% της συνολικής διακύμανσης σημειώθηκε ότι οκτώ ερωτήσεις (19, 9, 7, 4, 17, 18, 14, 21) είχαν υψηλές φορτίσεις (.470-.726).

Σχετικά με τον τρίτο και τελευταίο παράγοντα, ο οποίος ονομάζεται «αποπροσωποποίηση» και αναφέρεται στην αρνητική και συχνά κυνική στάση απέναντι στους μαθητές κι εξηγεί το 8.12% της συνολικής διακύμανσης παρατηρήθηκε ότι πέντε ερωτήσεις (10, 15, 5, 11, 22) είχαν υψηλές φορτίσεις (.524-.771).

**Πίνακας 4:** Φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής εξουθένωσης για κάθε παράγοντα στη διερευνητική παραγοντική ανάλυση

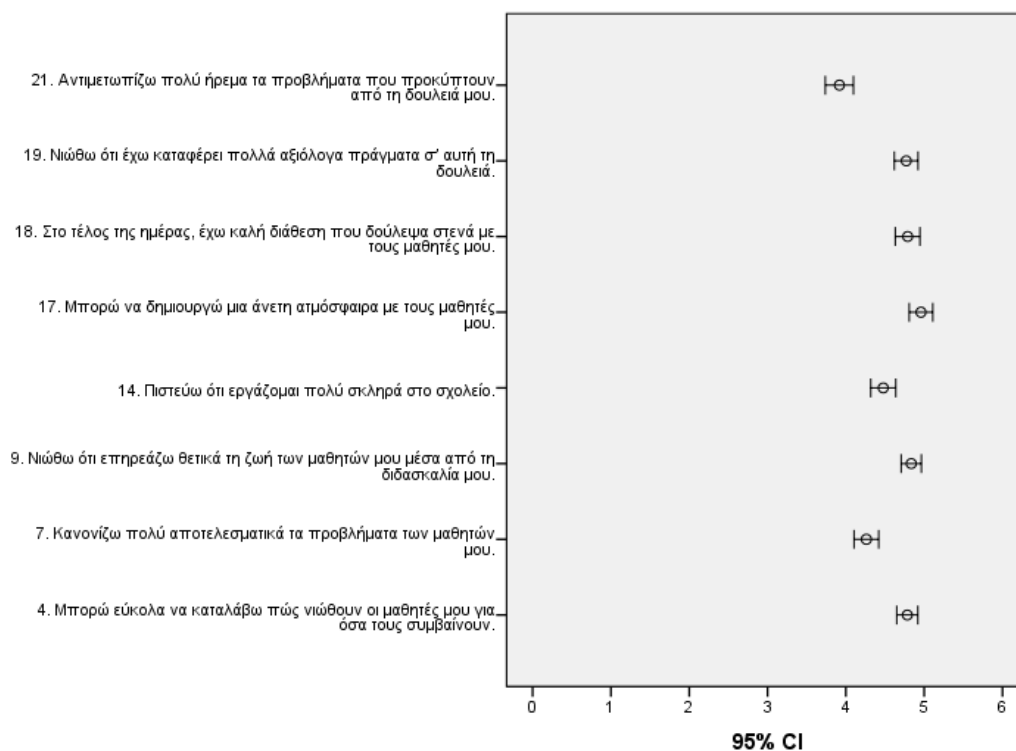
	<b>Factor1</b>	<b>Factor2</b>	<b>Factor3</b>
8. Νιώθω εξουθενωμένος από τη δουλειά μου.	.886		
3. Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω ακόμα μια μέρα στο σχολείο.	.828		
1. Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία.	.818		
2. Νιώθω άδειος/α, σαν να μην έχει μείνει τίποτα μέσα μου, στο τέλος μιας σχολικής ημέρας.	.812		
20. Νιώθω ότι δεν αντέχω άλλο πια.	.790		
6. Μου είναι πολύ κουραστικό να δουλεύω με μαθητές όλη την ημέρα.	.774		
13. Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου.	.708		
12. Νιώθω γεμάτος/η δύναμη και ενεργητικότητα.	.612		
16. Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση το να εργάζομαι στενά με μαθητές.	.572		
19. Νιώθω ότι έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σ' αυτή τη δουλειά.		.726	
9. Νιώθω ότι επηρεάζω θετικά τη ζωή των μαθητών μου μέσα από τη διδασκαλία μου.		.690	
7. Κανονίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου.		.684	
4. Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς νιώθουν οι μαθητές μου για όσα τους συμβαίνουν.		.651	
17. Μπορώ να δημιουργώ μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου.		.630	
18. Στο τέλος της ημέρας, έχω καλή διάθεση που δούλεψα στενά με τους μαθητές μου.		.613	
14. Πιστεύω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο.		.511	
21. Αντιμετωπίζω πολύ ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν από τη δουλειά μου.		.470	
10. Νιώθω λιγότερο ευαίσθητος/η προς τους ανθρώπους από τότε που άρχισα να διδάσκω.			.771
15. Στην ουσία, δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου.			.765
5. Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι απρόσωπα σε μερικούς από τους μαθητές μου, σαν να ήταν αντικείμενα.			.759
11. Με προβληματίζει ότι σιγά-σιγά αυτή η δουλειά με κάνει συναισθηματικά πιο σκληρό/ή.			.754
22. Νομίζω ότι οι μαθητές μου επιρρίπτουν σε μένα ευθύνες για μερικά από τα προβλήματά τους.			.524
Ιδιοτιμές	8.88	2.63	1.79
% της διακύμανσης	40.37	11.95	8.12

Στο Γράφημα 6 παρουσιάζονται εποπτικά οι μέσες τιμές και τα αντίστοιχα διαστήματα εμπιστοσύνης για επίπεδο 95% (95% Confidence Interval) για τη συνιστώσα «Συναισθηματική εξάντληση».

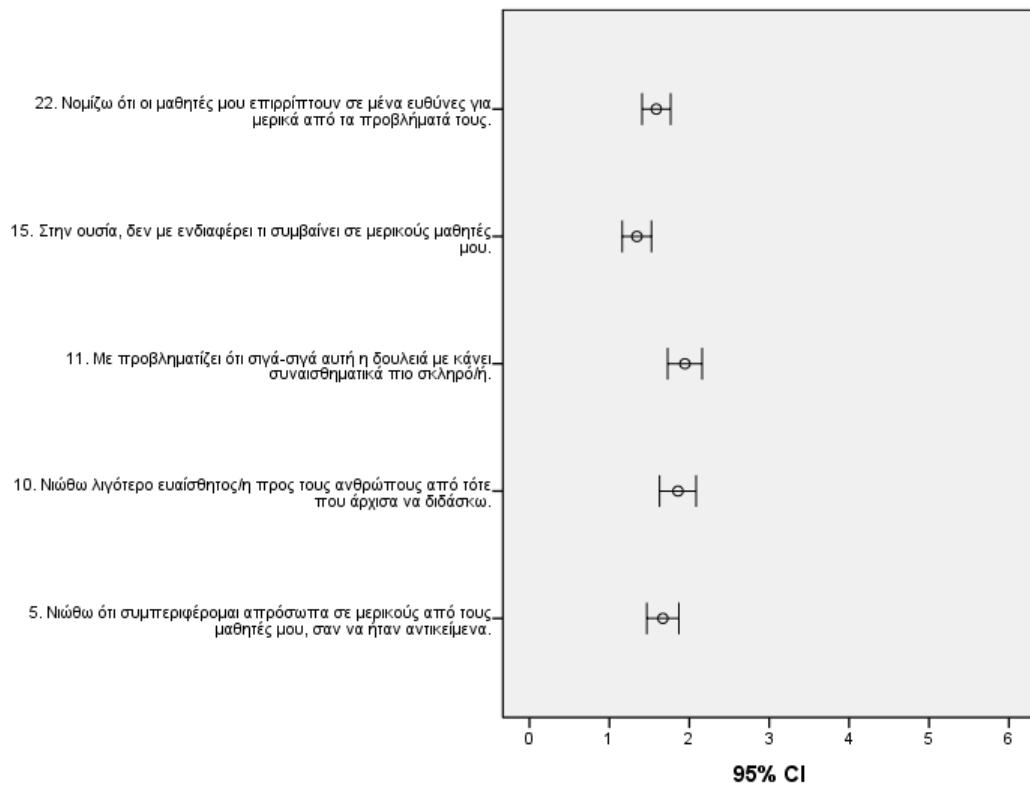


**Γράφημα 6:** 95% Διαστήματα εμπιστοσύνης για τις μέσες τιμές των απαντήσεων στις ερωτήσεις της συνιστώσας «Συναισθηματική εξάντληση»

Τα αντίστοιχα αποτελέσματα που προέκυψαν για τις ερωτήσεις που συνθέτουν τις υποκλίμακες «Προσωπική Επίτευξη» και της «Αποπροσωποποίηση» παρουσιάζονται στα Γραφήματα 7 και 8.



**Γράφημα 7:** 95% Διαστήματα εμπιστοσύνης για τις μέσες τιμές των απαντήσεων στις ερωτήσεις της συνιστώσας «Προσωπική Επίτευξη»



**Γράφημα 8:** 95% Διαστήματα εμπιστοσύνης για τις μέσες τιμές των απαντήσεων στις ερωτήσεις της συνιστώσας «Αποπροσωποίηση»

Σύμφωνα με την ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας της επαγγελματικής εξουθένωσης διαπιστώνεται ότι η κλίμακα έχει ικανοποιητικό βαθμό αξιοπιστίας,  $\alpha = .748$ , ενώ ο συντελεστής  $\alpha$  κυμαίνεται από  $.810$  έως  $.864$  για την κάθε διάσταση ξεχωριστά (Πίνακας 3). Στον Πίνακα 6 διαφαίνεται η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της επαγγελματικής εξουθένωσης, η οποία είναι στατιστικά σημαντική σε όλες τις περιπτώσεις ( $p < .001$ ). Πιο συγκεκριμένα, φανερώνεται η θετική συσχέτιση της συναισθηματικής εξάντλησης με την αποπροσωποίηση και η αρνητική συσχέτιση της εξάντλησης με την προσωπική επίτευξη. Τέλος, είναι ξεκάθαρο ότι η προσωπική επίτευξη συσχετίζεται αρνητικά με την αποπροσωποίηση.

**Πίνακας 5:** Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και Cronbach's alpha σε κάθε διάσταση και για όλο το ερωτηματολόγιο της επαγγελματικής εξουθένωσης

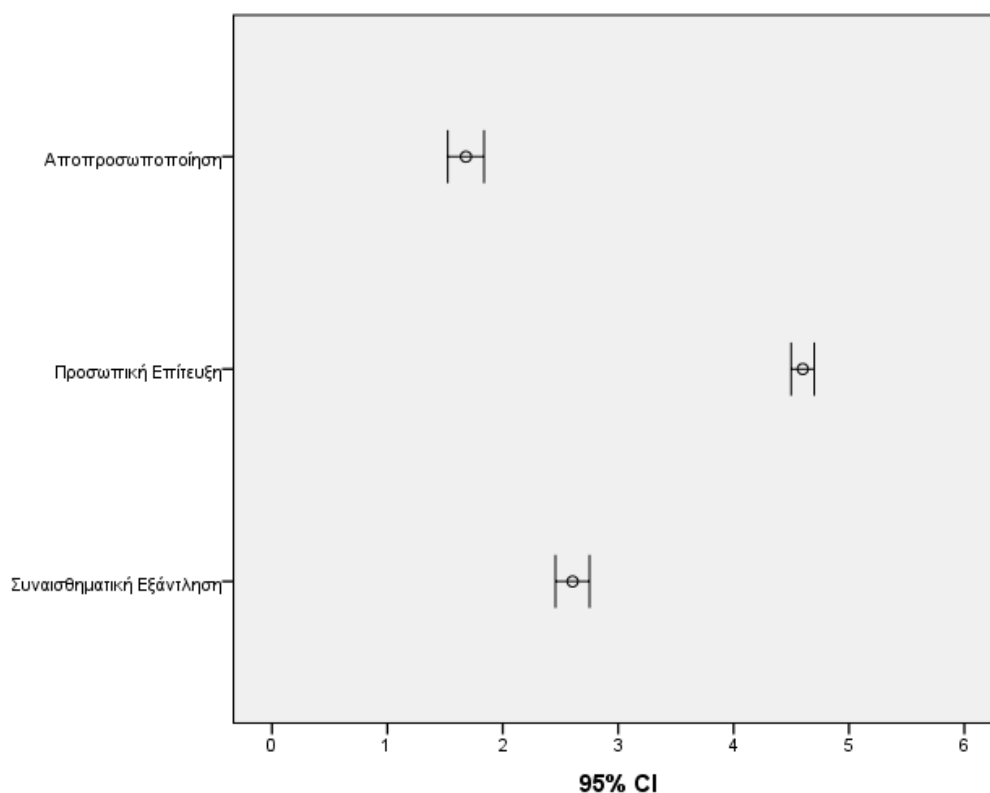
	M.O.	T.A.	Cronbach's alpha
Συναισθηματική εξάντληση	2.61	1.10	.864
Προσωπική επίτευξη	4.60	.75	.810
Αποπροσωποποίηση	1.68	1.18	.837
Συνολικά - Επαγγελματική Εξουθένωση	3.12	.57	.748

**Πίνακας 6:** Σύσχεση μεταξύ των μεταβλητών της επαγγελματικής εξουθένωσης

	Συναισθηματική εξάντληση	Προσωπική επίτευξη	Αποπροσωποποίηση
Συναισθηματική εξάντληση	1	-.386**	.566**
Προσωπική επίτευξη		1	-.463**
Αποπροσωποποίηση			1

\*\*p<.001

Στο Γράφημα 9 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές με τα αντίστοιχα διαστήματα εμπιστοσύνης για την κάθε μεταβλητή της επαγγελματικής εξουθένωσης. Από τα παραπάνω αποτελέσματα του πίνακα 5 αλλά και από το γράφημα 9 προκύπτει ότι η «Προσωπική επίτευξη» λαμβάνει τον υψηλότερο μέσο όρο και ακολουθεί η «Συναισθηματική εξάντληση» και τέλος η «Αποπροσωποποίηση».



**Γράφημα 9:** 95% Διαστήματα εμπιστοσύνης για τις μέσες τιμές κάθε συνιστώσας της Επαγγελματικής εξουθένωσης

## 5.2. Αναλύσεις

Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων της έρευνας, αφού ολοκληρώθηκαν οι έλεγχοι αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων.

### 5.2.1. Η συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει / συσχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση;

Στην προσπάθεια να ελεγχθεί η ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στις τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και την επαγγελματική εξουθένωση χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης και ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson. Σύμφωνα με τον έλεγχο του συντελεστή συσχέτισης του Pearson (Πίνακας 7), σχεδόν όλες οι μεταβλητές συσχετίζονται και με τις τέσσερις μεταβλητές / διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.

**Πίνακας 7:** Συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της επαγγελματικής εξουθένωσης με τις μεταβλητές/διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης

		Ευημερία	Αυτοέλεγχος	Συναισθηματικότητα	Κοινωνικότητα
Συναισθηματική εξάντληση	Pearson	-,348*	-,242*	-,279*	-,137
	Correlation				
	p.	,000	,000	,000	,043
	N	218	218	218	218
Προσωπική επίτευξη	Pearson	,449**	,342**	,390**	,400**
	Correlation				
	p.	,000	,000	,000	,000
	N	218	218	218	218
Αποπροσωποποίηση	Pearson	-,301**	-,349**	-,442**	-,128
	Correlation				
	p.	,000	,000	,000	,060
	N	218	218	218	218

\*\*p<.001 , \*p<.05

Σύμφωνα με τον Πίνακα 7, φαίνεται ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής «Συναισθηματική εξάντληση» με όλες τις μεταβλητές / διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Παρομοίως, η μεταβλητή «Αποπροσωποποίηση» βρέθηκε να έχει αρνητική συσχέτιση με τους παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης «Ευημερία», «Αυτοέλεγχος» και «Συναισθηματικότητα», ενώ δεν υπήρχε συσχέτιση με τη μεταβλητή «Κοινωνικότητα». Από την άλλη, η μεταβλητή

«Προσωπική επίτευξη» φαίνεται να συσχετίζεται θετικά και με τις τέσσερις μεταβλητές/διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Το πολλαπλό R της ανάλυσης παλινδρόμησης ήταν .385 και είναι στατιστικά σημαντικό,  $F(4,213)=9.246$ ,  $p<.001$  (Πίνακες 8, 9).

**Πίνακας 8:** Μοντέλο πρόβλεψης της μεταβλητής "Συναισθηματική Εξάντληση"

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	F	Sig.
1	.385 <sup>a</sup>	.148	.132	1,03077	9,246	.000 <sup>b</sup>

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

b. Εξαρτημένη μεταβλητή: Συναισθηματική εξάντληση

**Πίνακας 9:** Συντελεστές μοντέλου πρόβλεψης της μεταβλητής "Συναισθηματική Νοημοσύνη"

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Collinearity Statistics		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1	(Constant)	5,238	,498		10,526	,000		
	Well_being	-,319	,088	-,292	-3,635	,000	,619	1,617
	Sociability	,125	,085	,114	1,465	,144	,661	1,514
	Emotional	-,183	,102	-,139	-1,804	,073	,672	1,488
	Self_control	-,117	,094	-,095	-1,238	,217	,674	1,485

Το 14.8% της μεταβλητότητας της συναισθηματικής εξάντλησης εξηγήθηκε από τη μεταβλητή Ευημερία,  $\beta = -.139$ , ( $t = -3.64$ ,  $p = .000 < .01$ ) η οποία συνεισφέρει σημαντικά στην πρόβλεψη της συναισθηματικής εξάντλησης ενώ οι υπόλοιπες τρεις μεταβλητές δεν ήταν στατιστικά σημαντική η συνεισφορά τους στην πρόβλεψη (Κοινωνικότητα:  $\beta = .114$ , ( $t = 1.46$ ,  $p = .144 > .05$ ), Συναισθηματικότητα:  $\beta = -.139$ , ( $t = -1.80$ ,  $p = .073 > .05$ ) και Αυτοέλεγχος:  $\beta = -.095$ , ( $t = -1.24$ ,  $p = .095 > .05$ )). Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η σχέση της συναισθηματικής εξάντλησης με όλες τις μεταβλητές εκτός από την Κοινωνικότητα ήταν αρνητική.

Σχετικά με τον έλεγχο της δυνατότητας πρόβλεψης της προσωπικής επίτευξης (εξαρτημένη μεταβλητή) από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (ανεξάρτητες μεταβλητές) έγινε χρήση της ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης. Το πολλαπλό R της ανάλυσης παλινδρόμησης ήταν .518 και ήταν στατιστικά διαφορετικό από το μηδέν,  $F(4,213) = 19.504$ ,  $p < .001$  (Πίνακες 10, 11).

**Πίνακας 10:** Μοντέλο πρόβλεψης της μεταβλητής "Προσωπική Επίτευξη"

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	F	Sig.
1	,518 <sup>a</sup>	,268	,254	,64978	19,504	,000 <sup>b</sup>

a. Μεταβλητές που συνεισφέρουν στο μοντέλο: (Σταθερά), Ευημερία, Κοινωνικότητα, Συναισθηματικότητα

b. Εξαρτημένη μεταβλητή: Προσωπική Επίτευξη

**Πίνακας 11:** Συντελεστές μοντέλου πρόβλεψης της; μεταβλητής "Προσωπική Επίτευξη"

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1 (Constant)	1,994	,314		6,355	,000		
Well_being	,184	,055	,248	3,328	,001	,619	1,617
Sociability	,128	,054	,173	2,394	,018	,661	1,514
Emotional	,143	,064	,160	2,233	,027	,672	1,488
Self_control	,062	,059	,074	1,037	,301	,674	1,485

Συνολικά, 26.8% της μεταβλητότητας της προσωπικής επίτευξης εξηγήθηκε από τις μεταβλητές Ευημερία,  $\beta=.248$ , ( $t=3.33$ ,  $p=.001<.01$ ), Κοινωνικότητα,  $\beta=.173$ , ( $t=2.39$ ,  $p=.018<.05$ ) και Συναισθηματικότητα,  $\beta=.160$ , ( $t=2.23$ ,  $p=.027<.05$ ). Και οι τρεις αυτές ανεξάρτητες μεταβλητές συνεισφέρονε σημαντικά στην πρόβλεψη της προσωπικής επίτευξης ενώ η μεταβλητή «Αυτοέλεγχος» δεν ήταν σημαντική στην πρόβλεψη,  $\beta=-.074$ , ( $t=1.037$ ,  $p=.301>.05$ ). Θα πρέπει τέλος να επισημάνουμε ότι η σχέση της προσωπικής επίτευξης με όλες τις μεταβλητές του μοντέλου ήταν θετική.

Τέλος, 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 .497 και είναι στατιστικά διαφορετικό από το μηδέν,  $F(4,213)=17.475$ ,  $p<.001$  (Πίνακες 12, 13).

**Πίνακας 12:** Μοντέλο πρόβλεψης της μεταβλητής "Αποπροσωποποίηση"

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	F	Sig.
1	,497 <sup>a</sup>	,247	,233	1,03406	17,475	,000 <sup>b</sup>

a. Μεταβλητές που συνεισφέρουν στο μοντέλο: (Σταθερά), Κοινωνικότητα, Συναισθηματικότητα, Αυτοέλεγχος

b. Εξαρτημένη μεταβλητή: αποπροσωποποίηση



**Πίνακας 13:** Συντελεστές μοντέλου πρόβλεψης της μεταβλητής “Αποπροσωποποίηση”

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1 (Constant)	5,412	,499		10,840	,000		
Well_being	-,134	,088	-,115	-1,516	,131	,619	1,617
Sociability	,215	,085	,184	2,518	,013	,661	1,514
Emotional	-,514	,102	-,366	-5,043	,000	,672	1,488
Self_control	-,278	,094	-,213	-2,947	,004	,674	1,485

Συνολικά, 24.7% της μεταβλητότητας της αποπροσωποποίησης εξηγήθηκε από τις μεταβλητές Κοινωνικότητα,  $\beta=.184$ , ( $t= 2.52$ ,  $p=.013<.05$ ), Συναισθηματικότητα,  $\beta=-.366$ , ( $t=-5.04$ ,  $p=.000<.001$ ) και Αυτοέλεγχος,  $\beta=-.213$ , ( $t=-2.95$ ,  $p=.004<.01$ ). Και οι τρεις αυτές ανεξάρτητες μεταβλητές συνεισφέρανε σημαντικά στην πρόβλεψη της αποπροσωποποίησης, ενώ η Ευημερία δεν ήταν σημαντική στη πρόβλεψη,  $\beta=-.115$ , ( $t=-1.52$ ,  $p=.131>.05$ ). Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η σχέση της αποπροσωποποίησης ήταν αρνητική με την Συναισθηματικότητα τον αυτοέλεγχο και την Ευημερία, ενώ ήταν θετική με την Κοινωνικότητα.

### 5.2.2. Συναισθηματική νοημοσύνη, επαγγελματική εξουθένωση και βαθμίδα εκπαίδευσης

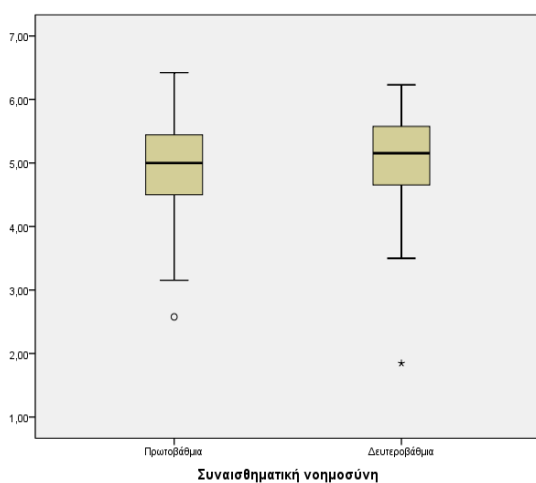
Όσον αφορά τη μελέτη της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη συναισθηματική νοημοσύνη και στην επαγγελματική εξουθένωση αυτή διενεργήθηκε μέσω της ανάλυσης t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Ως προς την επαγγελματική εξουθένωση, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των αναλύσεων (Πίνακες 14, 15), είναι εμφανές ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ( $t(216)=-2.19$ ,  $p=.030<.05$ ). Χαρακτηριστικό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφάνισαν υψηλότερο μέσο όρο ( $M=3.18$ ,  $SD=.54$ ) από τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ( $M=3.00$ ,  $SD=.62$ ), ωστόσο δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη ( $t(216)= -1.17$ ,  $p= .245>.05$ ).

**Πίνακας 14:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

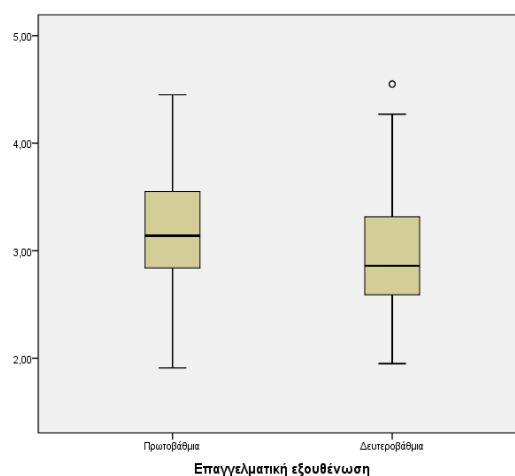
		<b>N</b>	<b>Μέση Τιμή</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>	<b>Τυπικό σφάλμα</b>
<b>Συναισθηματική νοημοσύνη</b>	Πρωτοβάθμια	151	4,99	0,74	0,06
	Δευτεροβάθμια	67	5,12	0,78	0,10
<b>Επαγγελματική εξουθένωση</b>	Πρωτοβάθμια	151	3,18	0,54	0,04
	Δευτεροβάθμια	67	3,00	0,62	0,08

**Πίνακας 15:** *t-test για ανεξάρτητα δείγματα ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης*

		Levene's Test		t-test		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
<b>Συναισθηματική νοημοσύνη</b>	Υπόθεση ίσων διακυμάνσεων	0,00	0,99	-1,17	216	0,245
	Υπόθεση άνισων διακυμάνσεων			-1,14	120	0,256
<b>Επαγγελματική εξουθένωση</b>	Υπόθεση ίσων διακυμάνσεων	1,59	0,21	2,19	216	0,030
	Υπόθεση άνισων διακυμάνσεων			2,07	111	0,041



**Γράφημα 10:** *Box plot Συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης*



**Γράφημα 11:** *Box plot Επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης*

### 5.2.3. Συναισθηματική νοημοσύνη, επαγγελματική εξουθένωση και σχέση εργασίας

Το αν η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη συναισθηματική νοημοσύνη και στην επαγγελματική τους εξουθένωση φανερώθηκε από τις αναλύσεις διακύμανσης για ανεξάρτητες μετρήσεις ως προς έναν παράγοντα (One-way ANOVA) (Πίνακας 16).

**Πίνακας 16:** *One-way Anova ως προς τη σχέση εργασίας*

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
<b>Συναισθηματική νοημοσύνη</b>	Between Groups	2,351	2	1,175	2,108	,124
	Within Groups	119,855	215	,557		
	Total	122,206	217			
<b>Επαγγελματική εξουθένωση</b>	Between Groups	0,993	2	,496	1,536	,218
	Within Groups	69,470	215	,323		
	Total	70,463	217			

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «σχέση εργασία» τόσο στη συναισθηματική νοημοσύνη ( $F(2, 215)=2.108, p=.124>.05$ ) όσο και στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ( $F(2, 215) =1.536, p=.218>.05$ ), πραγματοποιώντας αναλύσεις διακύμανσης ενός παράγοντα. Σκόπιμο ωστόσο είναι να αναφερθεί, αν και δεν είναι στατιστική σημαντική η διαφορά, ότι οι μόνιμοι και οι ωρομίσθιοι έχουν χαμηλότερο σκορ στη συναισθηματική εξουθένωση σε σχέση με τους αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι χαμηλότερο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τους μόνιμους και αναπληρωτές.

**Πίνακας 17:** Περιγραφικά στοιχεία απαντήσεων ανά σχέση εργασίας

		N	Μέσος	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης		Min	Max
						Κάτω Φράγμα	Άνω Φράγμα		
<b>Συναισθηματική νοημοσύνη</b>	Μόνιμος/η	150	4,9680	,72910	,05953	4,8504	5,0856	1,80	6,40
	Αναπληρωτής/τρια	61	5,2000	,79036	,10120	4,9976	5,4024	3,00	6,50
	Ωρομίσθιος/α	7	4,9857	,72670	,27467	4,3136	5,6578	3,80	5,90
	<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>5,0335</b>	<b>,75044</b>	<b>,05083</b>	<b>4,9333</b>	<b>5,1337</b>	<b>1,80</b>	<b>6,50</b>
<b>Επαγγελματική εξουθένωση</b>	Μόνιμος/η	150	3,1413	,58162	,04749	3,0475	3,2352	2,00	4,50
	Αναπληρωτής/τρια	61	3,1131	,55030	,07046	2,9722	3,2541	1,90	4,50
	Ωρομίσθιος/α	7	2,7571	,38668	,14615	2,3995	3,1148	2,00	3,10
	<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>3,1211</b>	<b>,56984</b>	<b>,03859</b>	<b>3,0450</b>	<b>3,1972</b>	<b>1,90</b>	<b>4,50</b>

#### 5.2.4. Συναισθηματική νοημοσύνη, επαγγελματική εξουθένωση και σχολική μονάδα που εργάζονται

Όσον αφορά την επίδραση του τύπου σχολείου (Δημόσιο / Ιδιωτικό) των εκπαιδευτικών στη συναισθηματική νοημοσύνη και στην επαγγελματική τους εξουθένωση πραγματοποιήθηκε ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Ούτε όμως κι εδώ εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη ( $t(216)=.34, p=.737>.05$ ), σύμφωνα με τα αποτελέσματα των αναλύσεων (Πίνακες 17, 18). Επιπλέον, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση ( $t(216)=.70, p=.484>.05$ ) μεταξύ των εκπαιδευτικών δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων.

Πίνακας 18: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ανά τύπο σχολείου

		N	Μέση Τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα
Συναισθηματική νοημοσύνη	Δημόσιο σχολείο	197	5,04	0,75	0,05
	Ιδιωτικό σχολείο	21	4,98	0,78	0,17
Επαγγελματική εξουθένωση	Δημόσιο σχολείο	197	3,13	0,57	0,04
	Ιδιωτικό σχολείο	21	3,04	0,60	0,13

Πίνακας 19: t-test για ανεξάρτητα δείγματα ως προς τον τύπο σχολείου

		Levene's Test		t-test		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Συναισθηματική νοημοσύνη	Υπόθεση ίσων διακυμάνσεων	0,27	0,61	0,34	216	0,737
	Υπόθεση άνισων διακυμάνσεων			0,33	24	0,746
Επαγγελματική εξουθένωση	Υπόθεση ίσων διακυμάνσεων	0,00	0,99	0,70	216	0,484
	Υπόθεση άνισων διακυμάνσεων			0,67	24	0,509

### 5.2.5. Συναισθηματική νοημοσύνη, επαγγελματική εξουθένωση και τόπος σχολικής μονάδας

Για τη μελέτη της επίδρασης του τόπου σχολικής μονάδας στη συναισθηματική νοημοσύνη και στην επαγγελματική εξουθένωση διεξήχθη ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Είναι φανερό ότι σύμφωνα με τα αποτελέσματα των αναλύσεων (Πίνακες 20, 21) δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του τόπου σχολικής μονάδας (Αστικό κέντρο / Επαρχία) ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη ( $t(216)=1.22$ ,  $p=.223>.05$ ) αλλά και στην επαγγελματική εξουθένωση ( $t(216)=.72$ ,  $p=.473>.05$ ).

Πίνακας 20: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ανά τόπο σχολικής μονάδας

		N	Μέση Τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα
Συναισθηματική νοημοσύνη	Αστικό κέντρο	136	5,08	0,72	0,06
	Επαρχία	82	4,95	0,80	0,09
Επαγγελματική εξουθένωση	Αστικό κέντρο	136	3,14	0,57	0,05
	Επαρχία	82	3,09	0,57	0,06

Πίνακας 21: t-test για ανεξάρτητα δείγματα ως προς τον τόπο σχολικής μονάδας

		Levene's Test		t-test		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)

<b>Συναισθηματική νοημοσύνη</b>	Υπόθεση ίσων διακυμάνσεων	0,62	0,43	1,22	216	0,223
	Υπόθεση άνισων διακυμάνσεων			1,19	158	0,235
<b>Επαγγελματική εξουθένωση</b>	Υπόθεση ίσων διακυμάνσεων	0,01	0,93	0,72	216	0,473
	Υπόθεση άνισων διακυμάνσεων			0,72	170	0,474

### **5.2.6. Συναισθηματική νοημοσύνη, επαγγελματική εξουθένωση και δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, διδακτική εμπειρία, σχέση εργασίας, ειδικότητα, βαθμίδα εκπαίδευσης, επίπεδο σπουδών)**

Πέρα από τον προσδιορισμό των συνιστωσών της ΣΝ και της επαγγελματικής εξουθένωσης στους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας, επιχειρήθηκε και η διερεύνηση της επιρροής των δημογραφικών χαρακτηριστικών σε κάθε συνιστώσα της ΣΝ και του συνδρόμου. Οι μεταβλητές οι οποίες αφορούν τις υποκλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης και της ΣΝ μπορούν να θεωρηθούν ως ποσοτικές μεταβλητές. Από την άλλη πλευρά οι μεταβλητές που αφορούν τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων είναι διακριτές κατηγορικές μεταβλητές. Για να διερευνηθεί η επιρροή των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων στη βαθμολογία κάθε συνιστώσας ελέγχθηκαν οι μέσες τιμές των βαθμολογιών για κάθε συνιστώσα, που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Πιο συγκεκριμένα διερευνήθηκε το κατά πόσο η μέση τιμή της βαθμολογίας σε μια συνιστώσα διαφέρει (στατιστικά σημαντικά) μεταξύ των διαφόρων κατηγοριών συμμετεχόντων. Στην περίπτωση που ένα χαρακτηριστικό περιγραφόταν από μια κατηγορική μεταβλητή με δύο κατηγορίες, όπως π.χ. το φύλο (άνδρας/γυναίκα) εφαρμόστηκε ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test). Από την άλλη πλευρά, για χαρακτηριστικά με περισσότερες από μια κατηγορίες (π.χ. ηλικία, επίπεδο σπουδών κ.λπ.) εφαρμόστηκε ο έλεγχος "ANOVA".

#### **5.2.6.1. Φύλο και ηλικία**

Όσον αφορά την εξέταση διαφορών στη συναισθηματική νοημοσύνη ως προς το φύλο και την ηλικία πραγματοποιήθηκε δίπλευρη (2X3) ανάλυση διακύμανσης (Two-way Anova). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα σημειώθηκαν οριακά στατιστικά σημαντική επίδραση για την ηλικία, ( $F(3, 210)=2.686, p=.048<.05$ ), μη σημαντική επίδραση για το φύλο, ( $F(1, 210)=.874, p=.351>.05$ ) και μη σημαντική αλληλεπίδραση φύλου και ηλικίας, ( $F(3, 210)=1.319, p=.269>.05$ ). Ακολούθησε έλεγχος των μέσων όρων κατά τον οποίο αναδείχθηκε ότι οι ηλικίες 22-30 και 41-50

είχαν χαμηλότερο σκορ στην συναισθηματική νοημοσύνη από τις ηλικιακές κατηγορίες 31-40 και 51 και άνω (Πίνακες 22, 23).

**Πίνακας 22:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς το φύλο και την ηλικία

Φύλο	Ηλικία	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Άνδρας	22-30	3	4,43	0,84
	31-40	10	5,39	0,71
	41-50	16	4,73	0,94
	51 και άνω	11	5,09	0,55
	ΣΥΝΟΛΟ	40	4,97	0,81
Γυναίκα	22-30	25	5,02	0,85
	31-40	76	5,09	0,72
	41-50	57	4,96	0,73
	51 και άνω	20	5,16	0,72
	ΣΥΝΟΛΟ	178	5,05	0,74
ΣΥΝΟΛΟ	22-30	28	4,96	0,86
	31-40	86	5,13	0,72
	41-50	73	4,91	0,78
	51 και άνω	31	5,14	0,66
	ΣΥΝΟΛΟ	218	5,03	0,75

**Πίνακας 23:** Ανάλυση διακύμανσης της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς το φύλο και την ηλικία

	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	4,786	7	,684	1,223	,291
Intercept	2248,006	1	2248,006	4020,458	,000
Φύλο	,489	1	,489	,874	,351
Ηλικία	4,506	3	1,502	2,686	,048
Φύλο*Ηλικία	2,213	3	,738	1,319	,269
Error	117,420	210	,559		
Total	5645,450	218			
Corrected Total	122,206	217			

Σχετικά με την εξέταση τυχόν διαφορών στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο και την ηλικία διενεργήθηκε με τη δίπλευρη (2X3) ανάλυση διακύμανσης (Two-way Anova). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα (Πίνακες 24, 25) σημειώθηκαν μη στατιστικά σημαντική επίδραση για το φύλο, ( $F(1, 210)=1.223, p=.270>.05$ ), μη σημαντική επίδραση για την ηλικία, ( $F(3, 210)=1.764,$

$p=.155>.05$ ) και μη σημαντική αλληλεπίδραση φύλου και ηλικίας, ( $F(3, 210)=1.942$ ,  $p=.124>.05$ ).

**Πίνακας 24:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς το φύλο και την ηλικία

Φύλο	Ηλικία	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Ανδρας	22-30	3	3,80	0,44
	31-40	10	3,06	0,60
	41-50	16	3,17	0,65
	51 και άνω	11	2,88	0,70
	ΣΥΝΟΛΟ	40	3,11	0,66
Γυναίκα	22-30	25	3,05	0,45
	31-40	76	3,19	0,55
	41-50	57	3,10	0,61
	51 και άνω	20	3,05	0,48
	ΣΥΝΟΛΟ	178	3,12	0,55
ΣΥΝΟΛΟ	22-30	28	3,13	0,50
	31-40	86	3,17	0,55
	41-50	73	3,11	0,62
	51 και άνω	31	2,99	0,56
	ΣΥΝΟΛΟ	218	3,12	0,57

**Πίνακας 25:** Ανάλυση διακύμανσης της επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς το φύλο και την ηλικία

	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	2,680	7	,383	1,186	,312
Intercept	904,267	1	904,267	2801,517	,000
Φύλο	,395	1	,395	1,223	,270
Ηλικία	1,708	3	0,569	1,764	,155
Φύλο*Ηλικία	1,880	3	,627	1,942	,124
Error	67,783	210	,323		
Total	2194,060	218			
Corrected Total	70,463	217			

#### 5.2.6.2. Διδακτική εμπειρία

Αναφορικά με την επίδραση της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών στη συναισθηματική νοημοσύνη και στην επαγγελματική τους εξουθένωση εκτελέστηκαν αναλύσεις διακύμανσης για ανεξάρτητες μετρήσεις ως προς έναν παράγοντα (One-way ANOVA), (Πίνακες 26, 27).



Πίνακας 26: One-way Anova ως προς τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
<b>Συναισθηματική νοημοσύνη</b>	Between Groups	1,827	4	,457	,808	,521
	Within Groups	120,379	213	,565		
	Total	122,206	217			
<b>Επαγγελματική εξουθένωση</b>	Between Groups	1,367	4	,342	1,053	,381
	Within Groups	69,096	213	,324		
	Total	70,463	217			

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης ενός παράγοντα, σημειώνεται ότι δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «διδακτική εμπειρία» τόσο στη συναισθηματική νοημοσύνη ( $F(4, 213)=.808, p=.521>.05$ ) όσο και στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ( $F(4, 213) =1.053, p=.381>.05$ ).

Πίνακας 27: Περιγραφικά στοιχεία απαντήσεων ανά χρόνια διδακτικής εμπειρίας

	N	Μέσος	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης		Min	Max	
					Κάτω Φράγμα	Άνω Φράγμα			
<b>Συναισθηματική νοημοσύνη</b>	1-5 έτη	46	5,1196	,81857	,12069	4,8765	5,3626	3,00	6,20
	6-10 έτη	14	5,3000	,54772	,14639	4,9838	5,6162	4,10	6,20
	11-15 έτη	75	5,0120	,85170	,09835	4,8160	5,2080	1,80	6,50
	16-20 έτη	43	4,9488	,58488	,08919	4,7688	5,1288	3,80	6,10
	21 έτη και άνω	40	4,9725	,68463	,10825	4,7535	5,1915	3,70	6,40
	<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>5,0335</b>	<b>,75044</b>	<b>,05083</b>	<b>4,9333</b>	<b>5,1337</b>	<b>1,80</b>	<b>6,50</b>
<b>Επαγγελματική εξουθένωση</b>	1-5 έτη	46	3,0087	,48846	,07202	2,8636	3,1537	1,90	4,10
	6-10 έτη	14	2,9786	,44407	,11868	2,7222	3,2350	2,00	3,60
	11-15 έτη	75	3,1440	,66764	,07709	2,9904	3,2976	2,00	4,50
	16-20 έτη	43	3,2209	,45855	,06993	3,0798	3,3621	2,30	4,20
	21 έτη και άνω	40	3,1500	,59872	,09467	2,9585	3,3415	2,00	4,30
	<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>3,1211</b>	<b>,56984</b>	<b>,03859</b>	<b>3,0450</b>	<b>3,1972</b>	<b>1,90</b>	<b>4,50</b>

### 5.2.6.3. Οικογενειακή κατάσταση

Σχετικά με την ύπαρξη τυχόν στατιστικά σημαντικών διαφορών αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση στη συναισθηματική νοημοσύνη και στην επαγγελματική εξουθένωση διενεργήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης για ανεξάρτητες μετρήσεις ως προς έναν παράγοντα (One-way ANOVA) (Πίνακες 28, 29).

Πίνακας 28: One-way Anova ως προς την οικογενειακή κατάσταση

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
<b>Συναισθηματική νοημοσύνη</b>	Between Groups	0,632	3	,211	,371	,774
	Within Groups	121,573	214	,568		
	Total	122,206	217			
<b>Επαγγελματική εξουθένωση</b>	Between Groups	1,054	3	,351	1,083	,357
	Within Groups	69,409	214	,324		
	Total	70,463	217			

Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων φαίνεται ξεκάθαρα ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών της οικογενειακής κατάστασης (άγαμοι, παντρεμένοι, διαζευγμένοι, συζούν με άλλον) τόσο στη συναισθηματική νοημοσύνη ( $F(3, 214)=.371, p=.774>.05$ ) όσο και στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ( $F(3, 214) =1.083, p=.357>.05$ ).

**Πίνακας 29:** Περιγραφικά στοιχεία απαντήσεων ανά οικογενειακή κατάσταση

		N	Μέσος	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης		Min	Max
						Κάτω Φράγμα	Άνω Φράγμα		
<b>Συναισθηματική νοημοσύνη</b>	Άγαμος/η	56	4,9500	,90050	,12034	4,7088	5,1912	1,80	6,20
	Παντρεμένος/η	133	5,0504	,69898	,06061	4,9305	5,1703	2,60	6,50
	Διαζευγμένος/η	14	5,1214	,71272	,19048	4,7099	5,5329	3,80	6,10
	Συζώ με κάποιον/η	15	5,1133	,64793	,16729	4,7545	5,4721	4,00	6,20
	<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>5,0335</b>	<b>,75044</b>	<b>,05083</b>	<b>4,9333</b>	<b>5,1337</b>	<b>1,80</b>	<b>6,50</b>
<b>Επαγγελματική εξουθένωση</b>	Άγαμος/η	56	3,2143	,54620	,07299	3,0680	3,3606	1,90	4,20
	Παντρεμένος/η	133	3,0669	,58630	,05084	2,9664	3,1675	2,00	4,50
	Διαζευγμένος/η	14	3,2286	,45814	,12244	2,9641	3,4931	2,60	4,10
	Συζώ με κάποιον/η	15	3,1533	,59145	,15271	2,8258	3,4809	2,00	4,50
	<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>3,1211</b>	<b>,56984</b>	<b>,03859</b>	<b>3,0450</b>	<b>3,1972</b>	<b>1,90</b>	<b>4,50</b>

#### 5.2.6.4. Θέση ευθύνης

Όσον αφορά τον έλεγχο της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών σχετικά με τη θέση ευθύνης στη συναισθηματική νοημοσύνη και στην επαγγελματική εξουθένωση πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης για ανεξάρτητες μετρήσεις ως προς έναν παράγοντα (One-way ANOVA) (Πίνακες 30, 31).

**Πίνακας 30:** One-way Anova ως προς τη θέση ευθύνης

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
<b>Συναισθηματική νοημοσύνη</b>	Between Groups	0,004	2	,002	,003	,997
	Within Groups	122,202	215	,568		
	Total	122,206	217			
<b>Επαγγελματική εξουθένωση</b>	Between Groups	0,145	2	,073	0,222	,801
	Within Groups	70,318	215	,327		
	Total	70,463	217			

Και σε αυτή τη περίπτωση μελέτης διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών της θέσης ευθύνης τόσο στη συναισθηματική νοημοσύνη ( $F(2, 215)=.002, p=.997>.05$ ) όσο και στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ( $F(2, 215) =.222, p=.801>.05$ ).

**Πίνακας 31:** Περιγραφικά στοιχεία απαντήσεων ανά θέση ευθύνης

		N	Μέσος	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης		Min	Max
						Κάτω Φράγμα	Άνω Φράγμα		
<b>Συναισθηματική νοημοσύνη</b>	Εκπαιδευτικός	197	5,0345	,73715	,05252	4,9309	5,1381	1,80	6,50
	Υποδιευθυντής/τρια	8	5,0125	,78819	,27867	4,3536	5,6714	3,30	5,70
	Διευθυντής/τρια	13	5,0308	,97244	,26971	4,4431	5,6184	2,60	6,40
	<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>5,0335</b>	<b>,75044</b>	<b>,05083</b>	<b>4,9333</b>	<b>5,1337</b>	<b>1,80</b>	<b>6,50</b>
<b>Επαγγελματική εξουθένωση</b>	Εκπαιδευτικός	197	3,1213	,57813	,04119	3,0401	3,2026	1,90	4,50
	Υποδιευθυντής/τρια	8	3,2250	,52847	,18684	2,7832	3,6668	2,70	4,00
	Διευθυντής/τρια	13	3,0538	,48754	,13522	2,7592	3,3485	2,20	4,00
	<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>3,1211</b>	<b>,56984</b>	<b>,03859</b>	<b>3,0450</b>	<b>3,1972</b>	<b>1,90</b>	<b>4,50</b>

### 5.2.6.5. Ειδικότητα εκπαιδευτικού

Ολοκληρώνοντας τις αναλύσεις, για τη μελέτη της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών σχετικά με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών στη συναισθηματική νοημοσύνη και στην επαγγελματική εξουθένωση εκτελέστηκαν αναλύσεις διακύμανσης για ανεξάρτητες μετρήσεις ως προς έναν παράγοντα (One-way ANOVA) (Πίνακες 32, 33).

**Πίνακας 32:** One-way Anova ως προς την ειδικότητα του εκπαιδευτικού

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
<b>Συναισθηματική νοημοσύνη</b>	Between Groups	4,748	3	1,583	2,883	,037
	Within Groups	117,458	214	,549		
	Total	122,206	217			
<b>Επαγγελματική εξουθένωση</b>	Between Groups	0,357	3	,119	0,364	,779
	Within Groups	70,106	214	,328		
	Total	70,463	217			

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης ενός παράγοντα διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση της ειδικότητας του εκπαιδευτικού μόνο στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ( $F(3, 214)=2.883$ ,  $p=.037<.05$ ), ενώ δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ( $F(3, 214) =.364$ ,  $p=.779>.05$ ).

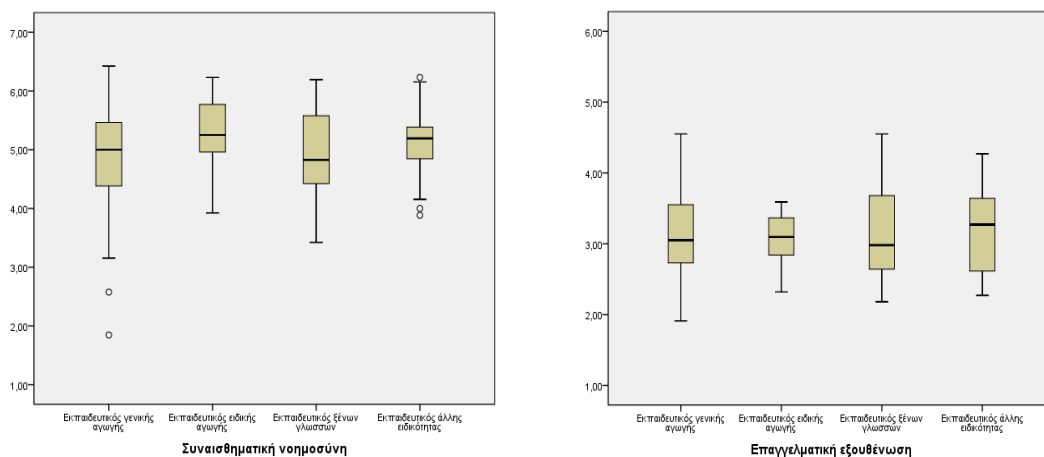
**Πίνακας 33:** Περιγραφικά στοιχεία απαντήσεων ανά ειδικότητα του εκπαιδευτικού

		N	Μέσος	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης		Min	Max
						Κάτω Φράγμα	Άνω Φράγμα		
<b>Συναισθηματική νοημοσύνη</b>	Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής	141	4,9624	,75975	,06398	4,8359	5,0889	1,80	6,50
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	24	5,4125	,59732	,12193	5,1603	5,6647	3,70	6,20
	Εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών	30	4,9600	,80883	,14767	4,6580	5,2620	3,30	6,20
	Εκπαιδευτικός άλλης ειδικότητας	23	5,1696	,65605	,13679	4,8859	5,4533	3,80	6,30
	<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>5,0335</b>	<b>,75044</b>	<b>,05083</b>	<b>4,9333</b>	<b>5,1337</b>	<b>1,80</b>	<b>6,50</b>
<b>Επαγγελματική εξουθένωση</b>	Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής	141	3,1092	,56756	,04780	3,0147	3,2037	1,90	4,50
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	24	3,0542	,34513	,07045	2,9084	3,1999	2,30	3,60
	Εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών	30	3,1633	,68656	,12535	2,9070	3,4197	2,20	4,50
	Εκπαιδευτικός άλλης ειδικότητας	23	3,2087	,62516	,13036	2,9384	3,4790	2,30	4,30
	<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>3,1211</b>	<b>,56984</b>	<b>,03859</b>	<b>3,0450</b>	<b>3,1972</b>	<b>1,90</b>	<b>4,50</b>

Στην προσπάθεια να επιτευχθεί ο εντοπισμός των διαφορών χρησιμοποιήθηκε το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Scheffe (Πίνακας 34) και σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, όπου οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν σαφώς μεγαλύτερο βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης (Μ.Ο. 5.41) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Μ.Ο. 4.96) λόγω ίσως της φύσης της εργασίας τους.

**Πίνακας 34:** Τεστ πολλαπλών συγκρίσεων "Sheffe" του παράγοντα "ειδικότητα" στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών

		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	-,4501	,1636	,059
	Εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών	,0024	,1490	1,000
	Εκπαιδευτικός άλλης ειδικότητας	-,2072	,1666	,672
Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής	,4501	,1636	,059
	Εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών	,4525	,2029	,177
	Εκπαιδευτικός άλλης ειδικότητας	,2429	,2162	,738
Εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών	Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής	-,0024	,1490	1,000
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	-,4525	,2029	,177
	Εκπαιδευτικός άλλης ειδικότητας	-,2096	,2053	,791
Εκπαιδευτικός άλλης ειδικότητας	Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής	,2072	,1666	,672
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	-,2429	,2162	,738
	Εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών	,2096	,2053	,791



**Γράφημα 11:** Box plot Συναισθηματικής νοημοσύνης και Επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς την ειδικότητα του εκπαιδευτικού

### 5.2.7. Παράμετροι των οργάνων μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν

Δύο διαφορετικά ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας. Πιο συγκεκριμένα για τη μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης έγινε χρήση της σύντομης έκδοσης (30 ερωτήσεις) του ερωτηματολογίου (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form, TEIQue-SF), το οποίο ανήκει στα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς (Petrides & Furnham, 2000; 2001) και στην αρχική του έκδοσή περιέχει 153 ερωτήσεις. Για την εξαγωγή αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση, η οποία έδειξε ότι το ερωτηματολόγιο είναι έγκυρο όργανο με αποδεκτή εσωτερική συνοχή για την αξιολόγηση των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι τέσσερις διαστάσεις οι οποίες εξήχθησαν είναι οι «ευημερία», «αυτοέλεγχος», «συναισθηματικότητα» και «κοινωνικότητα».

Επιπροσθέτως, διεξήχθη έλεγχος για τη διερεύνηση της εσωτερικής συνοχής του ερωτηματολογίου με τη βοήθεια του δείκτη Cronbach's  $\alpha$ . Τα αποτελέσματα για το σύνολο του ερωτηματολογίου έδειξαν ότι ο δείκτης συνοχής ήταν αρκετά υψηλός (.897) και οι διαστάσεις κρίθηκαν αρκετά ικανοποιητικές, αφού για κάθε διάσταση ξεχωριστά ο δείκτης κυμαίνονταν από .633 έως .795. Ο παράγοντας «αυτοέλεγχος» εμφάνισε τη χαμηλότερη τιμή (.63), ενώ ο παράγοντας «ευημερία» την υψηλότερη (.79). Από τις συσχετίσεις που προέκυψαν, οι τέσσερις παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν αρκετά θετικά συνδεδεμένες μεταξύ τους (.42-.51). Ειδικότερα, εντοπίστηκε μεγάλη συσχέτιση ανάμεσα στον παράγοντα

«ευημερία» και «κοινωνικότητα» (.508), ενώ η μικρότερη υπήρξε μεταξύ της «συναισθηματικότητας» και της «κοινωνικότητας» (.42).

Επιπλέον, οι μέσες τιμές των απαντήσεων των εκπαιδευτικών κατέδειξαν ότι αυτοί διακατέχονται από υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης (μ.ο. 5.03). Η παραπάνω διαπίστωση απορρέει από τη σύγκριση των τιμών ως προς το μέγιστο της κλίμακας. Οι μεταβλητές με τις μεγαλύτερες μέσες τιμές ήταν η «ευημερία» και η «συναισθηματικότητα» (μ.ο. 5.3), ενώ ο «αυτοέλεγχος» και η «κοινωνικότητα» (μ.ο. 4.6) έλαβαν τις χαμηλότερες τιμές. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι σύμφωνα με τις παραπάνω τιμές οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι περισσότερο ευτυχισμένοι και ολοκληρωμένοι και λιγότερο ικανοί στις κοινωνικές τους σχέσεις και στον έλεγχο του εαυτού τους.

Σχετικά με τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Burnout Inventory-Educators Survey, M.B.I.-E.S), των Maslach et al. (1996), το οποίο αποτελείται από 22 ερωτήσεις και αξιολογεί τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, εκ των οποίων είναι η «συναισθηματική εξάντληση», η «προσωπική επίτευξη» και η «αποπροσωποποίηση». Πολλοί είναι οι ερευνητές (Byrne, 1991; 1993; 1994; Kantas & Vassilaki, 1997; Richardsen & Martinssen, 2004) που ασχολήθηκαν με τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του παραπάνω εργαλείου κι όλοι κατέληξαν στην ίδια διαπίστωση, ότι δηλαδή το μοντέλο των τριών παραγόντων έχει καλύτερη προσαρμογή στα δεδομένα σε σχέση με άλλα εναλλακτικά μοντέλα. Ακόμη, το γεγονός ότι θεωρείται ένα έγκυρο και αξιόπιστο όργανο από αρκετούς ερευνητές (Kantas & Vassilaki, 1997; Koustelios, 2001) σε συνδυασμό με την εσωτερική συνοχή και την παραγοντική δομή, το καθιστούν ένα από τα εργαλεία που το προτιμούν περισσότερο οι μελετητές για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Όσον αφορά τη διερεύνηση της εσωτερικής συνοχής ο έλεγχος αυτής πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του δείκτη Cronbach's alpha, ο οποίος διαπιστώθηκε ότι ήταν υψηλός (.748) για το σύνολο του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα για την κάθε διάσταση ξεχωριστά ο δείκτης κυμαίνονταν αρκετά υψηλά από .81 έως .86. Ο παράγοντας «προσωπική επίτευξη» εμφάνισε την χαμηλότερη τιμή (.81) και ο παράγοντας «συναισθηματική εξάντληση» την υψηλότερη (.86). Από τις συσχετίσεις που προέκυψαν για τους τρεις παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης φαίνεται ότι η «συναισθηματική εξάντληση» συσχετίζεται θετικά με την «αποπροσωποποίηση» (.56) ενώ συσχετίζεται αρνητικά με την προσωπική επίτευξη, όπως επίσης και η προσωπική επίτευξη παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με την «αποπροσωποποίηση». Επιπλέον είναι σκόπιμο να

αναφερθεί ότι η εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης για τη διεξαγωγή αποτελεσμάτων σχετικά με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης βοήθησε στην ανάδειξη δύο σημαντικών ευρημάτων. Με βάση τα ερευνητικά αποτελέσματα της παρούσας εργασίας είναι έκδηλη η ανάγκη ύπαρξης τριών παραγόντων της επαγγελματικής εξουθένωσης και διατήρησης όλων των ερωτήσεων για περαιτέρω αναλύσεις καθώς οι ερωτήσεις είχαν φόρτιση πάνω από .40.

Συμπερασματικά, οι μέσες τιμές των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης μαρτυρούν ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν χαμηλό επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης (μ.ο. 3.12), διαπίστωση η οποία επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα κατά το παρελθόν (Kantas & Vassilaki, 1997; Koustelios, 2001; Koustelios, 2003; Koustelios & Tsigilis, 2005). Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι στην παρούσα εργασία διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ιδιαίτερα ικανοποιημένοι με τα προσωπικά τους επιτεύγματα, γεγονός που αποδεικνύεται από την υψηλή μέση τιμή που σημειώθηκε στον παράγοντα «προσωπική επίτευξη» (μ.ο. 4.60), ενώ πολύ χαμηλότερες τιμές έλαβαν οι διαστάσεις της «συναισθηματικής εξάντλησης» (μ.ο. 2.61) και της «αποπροσωποποίησης» (μ.ο. 1.68).

#### **5.2.8. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών**

Έπειτα από τον έλεγχο του συντελεστή συσχέτισης και τις αναλύσεις των συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επαγγελματικής εξουθένωσης διαπιστώθηκε ότι σχεδόν όλες οι μεταβλητές του συνδρόμου συσχετίζονται και με τις τέσσερις μεταβλητές/διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, η μεταβλητή «συναισθηματική εξάντληση» παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με όλες τις μεταβλητές της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αντιθέτως, η μεταβλητή «προσωπική επίτευξη» βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά και με τις τέσσερις μεταβλητές/διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Τέλος, η μεταβλητή «αποπροσωποποίηση» συσχετίζεται αρνητικά με τους παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης «ευημερία», «αυτοέλεγχος» και «συναισθηματικότητα», ωστόσο δε σημειώθηκε συσχέτιση με τη μεταβλητή κοινωνικότητα. Εκείνο που ίσως ωφελεί να αναφερθεί είναι ότι εντοπίστηκε μεγαλύτερη σχέση ανάμεσα στην «ευημερία» και στην «προσωπική επίτευξη» (.449), ενώ η μικρότερη φαίνεται ότι υπήρξε ανάμεσα στη «συναισθηματική εξάντληση» και στον «αυτοέλεγχος» (.242).

Από τις αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης που πραγματοποιήθηκαν, παρουσιάζουν ενδιαφέρον ορισμένα ευρήματα ως προς την πρόβλεψη των τριών

διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης από τις μεταβλητές της συναισθηματικής νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, οι τιμές φανερώνουν ότι η μεταβλητή «ευημερία» συνεισφέρει σημαντικά στην πρόβλεψη της συναισθηματικής εξάντλησης ενώ οι υπόλοιπες τρεις μεταβλητές («κοινωνικότητα», «συναισθηματικότητα» και «αυτοέλεγχος») δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντική συνεισφορά στην πρόβλεψη. Επιπρόσθετα σχετικά με τις μεταβλητές «κοινωνικότητα», «συναισθηματικότητα» και «ευημερία», αυτές συνεισφέρανε σημαντικά στην πρόβλεψη της προσωπικής επίτευξης, ενώ δεν ήταν σημαντική στην πρόβλεψη η μεταβλητή «αυτοέλεγχος». Επιπλέον, όσον αφορά την πρόβλεψη της αποπροσωποποίησης σημαντική υπήρξε η συνεισφορά των μεταβλητών «κοινωνικότητα», «συναισθηματικότητα» και «αυτοέλεγχος», αντιθέτως η μεταβλητή «ευημερία» δεν παρουσίασε σημεία σημαντικότητας στην πρόβλεψη. Επίσης, είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι το μεγαλύτερο ποσοστό πρόβλεψης της μεταβλητότητας παρατηρήθηκε για τη διάσταση «προσωπική επίτευξη» (26.8), το οποίο σημαίνει ότι το 26.8% της συνολικής διακύμανσης της παραπάνω μεταβλητής ερμηνεύεται από τις προβλεπτικές μεταβλητές της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ακόμα, αρκετά υψηλό ήταν το ποσοστό πρόβλεψης για τη διάσταση της «αποπροσωποποίησης» (24.7%), ενώ το μικρότερο ποσοστό παρατηρήθηκε για τη διάσταση «συναισθηματική εξάντληση» (14.8%).



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

### **6.1. Εισαγωγή**

Στο τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας αρχικά παρατίθενται τα τελικά συμπεράσματα και τα σημαντικότερα ευρήματα που ανέδειξε η εν λόγω έρευνα. Εν συνεχεία επιχειρείται να ερμηνευτούν τα ερευνητικά αποτελέσματα και να συσχετιστούν με άλλα ευρήματα της υπάρχουσας διεθνής βιβλιογραφίας. Τέλος, γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας, ενώ το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παράθεση προτάσεων για περαιτέρω έρευνα στο ίδιο ερευνητικό πεδίο.

### **6.2. Συζήτηση αποτελεσμάτων**

Η παρούσα μελέτη εστίασε το ενδιαφέρον της στη διερεύνηση της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) και κατέληξε σε σημαντικά ευρήματα, τα οποία παρατίθενται παρακάτω.

Αρχικά, αποτελεί άξιο αναφοράς η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων στην ελληνική επικράτεια διακατέχονται από υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης (μ.ο. 5.03), όπως προκύπτει από τη σύγκριση των μέσων τιμών των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς το μέγιστο της κλίμακας. Μάλιστα, επισημαίνεται ότι επειδή από τους τέσσερις παράγοντες της ΣΝ, η «ευημερία» και η «συναισθηματικότητα» ήταν αυτές που συγκέντρωσαν τις μεγαλύτερες μέσες τιμές (μ.ο. 5.3), ενώ οι υπόλοιπες δύο («αυτοέλεγχος» και «κοινωνικότητα») έλαβαν τις χαμηλότερες τιμές (μ.ο. 4.6) εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την πεποίθηση πως διακατέχονται από πληρότητα και ευτυχία, ενώ δε διακρίνονται για την ικανότητά τους στις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις, κοινωνική επιρροή και διαχείριση ελέγχου του εαυτού τους.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν χαμηλό επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης (μ.ο. 3.12), σύμφωνα με την ανάλυση των μέσων τιμών των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης. Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξαν και άλλες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα κατά το παρελθόν, σημειώνοντας όχι υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης στον κλάδο της

εκπαίδευσης (Kantas & Vassilaki, 1997; Koustelios, 2001; Koustelios, 2003; Koustelios & Tsigilis, 2005). Χαρακτηριστικά αναφέρονται οι πολύ χαμηλές τιμές που έλαβαν στην παρούσα εργασία οι διαστάσεις τόσο της «συναισθηματικής εξάντλησης» (μ.ο. 2.61) όσο και της «αποπροσωποποίησης» (μ.ο. 1.68). Το στοιχείο που ίσως είναι σκόπιμο να αναφερθεί είναι ότι καθώς ο παράγοντας «προσωπική επίτευξη» σημείωσε υψηλή μέση τιμή (μ.ο. 4.60) και σε συνδυασμό με την αρνητική συσχέτιση που διαπιστώθηκε μεταξύ των δύο διαστάσεων {προσωπική επίτευξη (.81) – συναισθηματική εξάντληση (.86)} συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν έντονα το αίσθημα της ικανοποίησης για τα προσωπικά τους επιτεύγματα, αίσθημα το οποίο γίνεται εντονότερο καθώς η συναισθηματική τους εξάντληση είναι μειωμένη. Συμπερασματικά, ενθαρρυντικό είναι το γεγονός της μη εμφάνισης ιδιαίτερων συμπτωμάτων εξουθένωσης στον εκπαιδευτικό κλάδο της Ελλάδας με την ταυτόχρονη επισήμανση της ανεπτυγμένης συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων διαφόρων ηλικιών και επιπέδου σπουδών.

Αξιοπρόσεχτη ωστόσο στην παρούσα έρευνα είναι η στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την επαγγελματική εξουθένωση, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των αναλύσεων σχετικά με τις στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επαγγελματικής εξουθένωσης με τα επιμέρους χαρακτηριστικά που μελετήθηκαν. Συγκεκριμένα, από τη σύγκριση των αντίστοιχων μέσων τιμών παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφάνισαν υψηλότερο μέσο όρο (μ.ο. 3,18) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (μ.ο. 3,00). Το παραπάνω γεγονός οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό της πρωτοβάθμιας βιώνει και αισθάνεται την ανάγκη να εκδηλώσει πιο έντονα το αίσθημα της επαγγελματικής του κόπωσης συγκριτικά με εκείνο της δευτεροβάθμιας. Η διαπίστωση αυτή βρίσκεται σε πλήρη συμφωνία με τα αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών, οι οποίες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εξέφρασαν υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης συγκριτικά με εκείνους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Antonίου et al., 2006; Kantas & Vassilaki, 1997; Tsigilis, Zournatzi & Koutselios, 2011).

Αναφορικά με τη συσχέτιση της ΣΝ με την επαγγελματική εξουθένωση, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι υπάρχει μεγάλος βαθμός συσχέτισης μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων της ΣΝ και των τριών διαστάσεων του συνδρόμου, λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα των αναλύσεων των συσχετίσεων. Τα ερευνητικά αυτά δεδομένα βρίσκονται σε συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία (Chan, 2006; Duran et al., 2006; Iqbal & Abbasi, 2013; Saiiari et al., 2011). Πιο συγκεκριμένα, σε

έρευνα που έγινε σε εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής από τους Saiiari et al. (2011) βρέθηκε συσχέτιση όλων των παραγόντων της ΣΝ με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, διαπίστωση που επιβεβαιώνει και ο Chan (2006) ύστερα από την πραγματοποίηση έρευνας με σκοπό τη μελέτη της σχέσης της επαγγελματικής εξουθένωσης με τη ΣΝ σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Χονγκ Κονγκ. Επιπρόσθετα, οι Iqbal & Abbasi (2013) κατέληξαν στη σημαντικά αρνητική συσχέτιση της ΣΝ με την επαγγελματική εξουθένωση, σε έρευνα που εκπόνησαν έχοντας ως δείγμα τους καθηγητές Πανεπιστημίου. Τέλος, η Platsidou (2010) κατέληξε στον σημαντικό ισχυρισμό ότι η ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει τη δυνατότητα να προλαμβάνει και να αποτρέπει την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Άποψη την οποία ενστερνίζονται και οι Duran et al. (2006), καθώς υποστηρίζουν ότι υπάρχει υψηλή συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την πρόληψη της εξουθένωσης, έπειτα από την απόπειρά τους να μελετήσουν τον ρόλο της ΣΝ και της αυτο-αποτελεσματικότητας στην πρόληψη του συνδρόμου σε προπτυχιακούς Ισπανούς φοιτητές.

Είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης με τους δύο από τους τρεις παράγοντες («συναισθηματική εξάντληση» και «αποπροσωποποίηση») της επαγγελματικής εξουθένωσης ήταν αρνητικές σε αντίθεση με τις θετικές συσχετίσεις των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης με αυτή της «προσωπικής επίτευξης». Απόρροια των παραπάνω αποτελεσμάτων είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν επενδύσει στην ανάπτυξη της συναισθηματικής τους νοημοσύνης κι έχουν καταφέρει να φτάσουν αυτή σε υψηλά επίπεδα αισθάνονται ικανοποίηση κι ευχαρίστηση στον εργασιακό χώρο ενώ παράλληλα νιώθουν ακμαίοι και δυνατοί να συνεχίσουν την εργασία τους, καθώς βιώνουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης και υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης.

Εν συνεχεία, δε θα μπορούσε να παραληφθεί η αναφορά σημαντικών ευρημάτων αναφορικά με την επιρροή των μεταβλητών από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, καθώς επιμέρους στόχος της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία, χρόνος προϋπηρεσίας, ειδικότητα και επίπεδο σπουδών) στη ΣΝ και στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης.

#### ***α) Φύλο και Ηλικία***

Αρχικά όσον αφορά το φύλο και την ηλικία, σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα σχετικά με την ηλικία παρατηρήθηκε μια οριακά στατιστικά

σημαντική επίδραση στη συναισθηματική νοημοσύνη, ωστόσο δεν καταγράφηκε σημαντική επίδραση για το φύλο. Επιπλέον, σχετικά με τη συσχέτιση φύλου και ηλικίας καταγράφηκε μη σημαντική αλληλεπίδραση ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη και μάλιστα οι ομάδες ηλικιακού επιπέδου μεταξύ 22-30 ετών και 41-50 ετών σημείωσαν χαμηλότερο σκορ στη συναισθηματική νοημοσύνη συγκριτικά με τις κατηγορίες ηλικιακού επιπέδου 31-40 ετών και 51 ετών και άνω. Αντίστοιχα για την επαγγελματική εξουθένωση, τα αποτελέσματα κατέδειξαν μη στατιστικά σημαντική επίδραση για το φύλο, την ηλικία αλλά και την αλληλεπίδραση φύλου και ηλικίας.

#### ***β) Διδακτική εμπειρία, Οικογενειακή κατάσταση και Θέση ευθύνης***

Εν συνεχεία όπως προκύπτει από τα δεδομένα των αναλύσεων αναφορικά με τη διδακτική εμπειρία, φαίνεται ότι αυτή δεν επιδρά σημαντικά στην επαγγελματική εξουθένωση ούτε στη ΣΝ, διαπίστωση η οποία επιβεβαιώνεται κι από τα αποτελέσματα άλλων μελετών (Kokkinos, 2006; Platsidou & Agaliotis, 2008). Ομοίως, αναφορικά με την *οικογενειακή κατάσταση* και τη *θέση ευθύνης* δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση τόσο στη συναισθηματική νοημοσύνη όσο και στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

#### ***γ) Σχέση εργασίας, Τύπος και Τόπος σχολείου***

Επιπρόσθετα, από τις αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα *σχέση εργασίας* (μόνιμοι, ωρομίσθιοι, αναπληρωτές), του *τύπου σχολείου* (Δημόσιο, Ιδιωτικό) καθώς και του *τόπου σχολικής μονάδας* (Αστικό κέντρο/Επαρχία) τόσο στη συναισθηματική νοημοσύνη όσο και στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

#### ***δ) Ειδικότητα***

Τέλος, τα ερευνητικά αποτελέσματα φανέρωσαν στατιστικά σημαντική επίδραση της ειδικότητας του εκπαιδευτικού στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, όπου οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δήλωσαν σαφώς μεγαλύτερο βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Λόγω της φύσης του επαγγέλματος, ήταν αναμενόμενο το εκπαιδευτικό προσωπικό της ειδικής αγωγής να είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένο, να δείχνει περισσότερη ενσυναίσθηση και γενικότερα να έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται με μεγαλύτερη ευκολία τις διαπροσωπικές σχέσεις. Αξίζει να αναφερθεί ότι κατά την Platsidou (2010), η ΣΝ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στον ελληνικό χώρο κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα κι αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι εκείνοι σημείωσαν υψηλά σκορ σε όλες τις διαστάσεις της ΣΝ στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε.

## 6.2. Περιορισμοί έρευνας

Μολονότι παρουσιάζουν ενδιαφέρον τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και συνεισφέρουν στην καλύτερη κατανόηση της επίδρασης τόσο των συναισθηματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών όσο και της επαγγελματικής τους εξουθένωσης, εντούτοις οι παραπάνω έρευνες παρουσιάζουν ορισμένους περιορισμούς και αδυναμίες, οι οποίες αποδίδονται σε διάφορους παράγοντες, γι' αυτό και κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν και να ληφθούν υπόψη.

Καταρχάς, πρώτος περιορισμός που εντοπίστηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας είναι ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων. Καθώς δεν υπάρχει μεγάλη ποικιλία εξαιτίας του μικρού μεγέθους του παρόντος δείγματος, θεωρείται παράτολμη η γενίκευση των αποτελεσμάτων για ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα. Συνεπώς, είναι σκόπιμο να πραγματοποιηθεί μια έρευνα που να περιλαμβάνει μια περισσότερο αντιπροσωπευτική μέθοδο δειγματοληψίας που θα έχει τη δυνατότητα να καλύψει όλο τον πληθυσμό με σκοπό τη διεξαγωγή συμπερασμάτων για ολόκληρο τον εκπαιδευτικό κλάδο.

Επιπλέον, θα αποτελούσε παράλειψη να μην αναφερθεί ως ένας ακόμη περιορισμός η εμφάνιση πρόσθετων μεταβλητών που μπορεί να επιδρούν στη ΣΝ, την επαγγελματική εξουθένωση και τα ψυχικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων της έρευνας. Παράγοντες όπως το οικογενειακό κλίμα, οι σχέσεις με άλλα άτομα, η υποστήριξη που λαμβάνουν από τα κοινωνικά τους δίκτυα, οι πολιτιστικές διαφορές, η κουλτούρα του καθενός, το σχολικό πλαίσιο, η αυτονομία και οι ευκαιρίες προώθησης που έχουν στη δουλειά τους επηρεάζουν σημαντικά την εξαγωγή ερευνητικών αποτελεσμάτων. Επομένως, θα ήταν συνετό να πραγματοποιηθεί διερεύνηση και συγκριτική αξιολόγηση και άλλων μεταβλητών προκειμένου να υπάρξει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα γύρω από το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Επίσης, όσον αφορά τη μεθοδολογία ένας άλλος περιορισμός αναφέρεται στις κλίμακες μέτρησης των ερωτήσεων στα όργανα μέτρησης. Με την επιλογή της κλίμακας Likert προκύπτει ο κίνδυνος αποφυγής παρουσίασης των πραγματικών απαντήσεων από τους ερωτώμενους για τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και την επαγγελματική τους εξουθένωση. Ο λόγος ύπαρξης απαντήσεων που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και ο εντοπισμός του στοιχείου του κοινωνικά επιθυμητού (social desirability) έγκειται στο γεγονός ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί δίνουν απαντήσεις με γνώμονα το πώς θα είναι αρεστοί στους συναδέλφους τους κι όχι στο πώς πραγματικά αισθάνονται οι ίδιοι.

Τέλος, ο τρόπος συλλογής των δεδομένων αποτελεί εξίσου έναν περιορισμό. Καθώς στην παρούσα εργασία το ερευνητικό εργαλείο συλλογής στοιχείων επιλέχθηκε να διανεμηθεί διαδικτυακά, εντοπίζονται ορισμένες εμφανείς αδυναμίες. Αρχικά απουσιάζει η προσωπική επαφή της ερευνήτριας με τους συμμετέχοντες και κατ' επέκταση προκύπτει αδυναμία δυνατότητας πιθανών διευκρινήσεων από την τελευταία σε τυχόν ερωτήσεις των συμμετεχόντων. Εν συνεχεία, ενδέχεται το ερωτηματολόγιο να έχει συμπληρωθεί με βιαστικό και πρόχειρο τρόπο από τους συμμετέχοντες σε περίπτωση απουσίας επίβλεψης της διαδικασίας. Κλείνοντας, εντοπίζεται δυσκολία καθορισμού και ελέγχου του δείγματος και πιθανά σφάλματα κάλυψης του πληθυσμού, ενώ σημειώνονται ακόμα περιπτώσεις που το δείγμα εκπροσωπείται από ορισμένες κατηγορίες ανισομερώς.

### **6.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Καταρχάς, μια πρόταση για περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων τόσο των γονέων όσο και των μαθητών για τη σημαντικότητα των εξεταζόμενων παραγόντων στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θα αποτελούσε επίσης ενδιαφέρουσα περίπτωση ερευνητικού σχεδιασμού η ανίχνευση των αντιλήψεων των στελεχών εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα οι συντονιστές, διευθυντές εκπαίδευσης και διευθυντές σχολείων για τη σχολική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία.

Θα ήταν χρήσιμο ακόμα να εκπονηθεί εκ νέου η ίδια έρευνα ώστε να επανελεγχθούν τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης μακροπρόθεσμα, υπό την προϋπόθεση οι συμμετέχοντες αυτής να δεχόντουσαν προηγουμένως μια σειρά παρεμβάσεων επιμορφωτικών προγραμμάτων. Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας θα ήταν να ανιχνευθεί εάν η ενημέρωση των εκπαιδευτικών επηρέασε τα επίπεδα της επαγγελματικής τους εξουθένωσης, καθώς διαπιστώθηκε από την παρούσα μελέτη ότι η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει τη δυνατότητα να προβλέπει και να ελέγχει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, θα είχε αίσθηση η διεξαγωγή της ίδιας έρευνας με την χρήση διαφορετικών οργάνων μέτρησης με σκοπό την επανεξέταση των μεταβλητών της ΣΝ και του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τέλος, με στόχο τον εντοπισμό κατάλληλων παραγόντων θα είχε νόημα η διεξαγωγή όμοιας έρευνας σε βάθος χρόνου μέσα από διαχρονικές μελέτες. Η εύρεση αποδεκτών και επαρκών παραγόντων είναι ικανοί να παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς και να ενδυναμώσουν

τη συναισθηματική τους νοημοσύνη μεταξύ διαφορετικών σχολικών ετών ή και σε διάφορα χρονικά διαστήματα της ίδιας σχολικής χρονιάς. Με τη συνδρομή των διαχρονικών ερευνών εντοπίζονται μεταβολές των εξαρτημένων τους μεταβλητών μέσα στον χρόνο και επιδράσεις των σχολείων και των εκπαιδευτικών σε βάθος χρόνου (long term effects), ενώ εξετάζεται ο βαθμός 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).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αντωνίου, Σ. (2001). *Πηγές εργασιακού στρες*. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας.
- Αντωνίου, Α. Σ. (2006). *Εργασιακό στρες*. Αθήνα: Παρισιάνου.
- Ashraf, H., Hosseinnia, M., & Domsy, J. GH. (2017). EFL teachers' commitment to professional ethics and their emotional intelligence: A relationship study. *Cogent Education*, 4. Ανακτήθηκε από το διαδικτυακό τόπο: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1298188>.
- 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.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Wiley.
- Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description and psychometric properties. In G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 115-145). New York: Nova Science Publishers.
- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23, 41-61.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R. (2007). The impact of emotional intelligence on giftedness *Gifted Education International*, 23.
- Bar-On, R., & Parker, J. (2000). *Bar-On Emotional Quotient Inventory-Youth Version (EQ-i:YV): Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health System Inc.
- Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. D., & Thorne, E. P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress: An application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences*,



28, 1107-1118.

- Barasci, A. (2026). *Emotional Intelligence of Hungarian Teachers*, Universal; Journal of Educational Research, 4(7), pp. 1734-1743.
- 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.
- Brill, P. L. (1984). The need for an operational definition of burnout. *Family & Community Health: The Journal of Health Promotion & Maintenance*, 6(4), 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.
- Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). *Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "people work"*. *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), 17-39.
- Bo Shen, Nate McCaughtry, Jeffrey Martin, Alex Garn, Noel Kulik & Mariane Fahlman, The Relationship Between Teacher Burnout and Student Motivation, *British Journal of Educational Psychology* 85(4).
- Burke, R. J. & Greenglass, E.R. (1989). Psychological burnout among men and women in teaching: An examination of the Cherniss model. *Human Relations*, 42 (3), 261 – 273.
- 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., & 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.
- Burke, B. G. (1999). Item reversals and response validity in the job diagnostic survey. *Psychological Reports*, 85, 213-219.
- 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., 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.
- Γιαννακοπούλου, Α., & Αντωνίου, Α. (2015). Συσχέτιση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Άγχους σε μαθητές Δημοτικού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 364-372.
- 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.
- 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.
- Chamorro-Premuzic, T., Bennett, E., & Furnham, A. (2007). The happy personality: Mediation role of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 42, 1633-1639.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561.
- 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.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Μετάφραση: Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Έκφραση.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.

- Colomeisch, A.A. (2015). Teachers' burnout in relation with their emotional intelligence and personality traits. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1067-1073.
- Colomeisch, A.A., & Colomeisch, T. (2014). Teachers' attitudes towards work in relation with emotional intelligence and self- efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 615-619.
- Constable C. & Russell D. W., (1986). The Effect of Social Support and the Work Environment upon Burnout. Health Care Administration Division, Academy of Health Sciences, US Army , Fort Sam Houston, Tex., USA
- 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.
- Coordes, C.L. & Dougherty, T.W. (1993). A review and integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18, 621 – 656.
- Corcoran, R.P, & Tormey, R. (2012). How emotionally intelligence are pre- service teachers?. *Teaching and Teacher Education*, 26, 750-759.
- Corcoran, R.P, & Tormey, R. (2013). Does emotional intelligence predict student teachers' performance? . *Teaching and Teacher Education*, 35, 34-42.
- 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.
- Dawda, D., & Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28, 797-812.
- 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.
- Dunham, J. (2000). *Stress in the workplace: Past, Present and Future*. Philadelphia: Whurr.
- Δεμερούτη, Ε., (2001). Επαγγελματική εξουθένωση: ορισμός και σχέση της με τις εργασιακές συνθήκες σε διάφορους επαγγελματικούς τομείς. Στο Βασιλάκη, Ε., Τριλίβα, Σ., Μπεζεβέγκης, Η., (επιμέλεια), Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπιση του. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 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
- 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., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research, 86*, 28-35.
- 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.
- 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., Boyatzis, R. & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights for the emotional competencies inventory (ECI). *Consortium for research on Emotional Intelligence in Organizations*, p.1-23. Retrieved Decembe r22, 2018 from [http://www.eiconsortium.org/pdf/eci\\_acticle.pdf](http://www.eiconsortium.org/pdf/eci_acticle.pdf)
- 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.
- Hellesøy, O., Grønhaug, K. & Kvitastein, O. (2000). Burnout: conceptual issues and empirical findings from a new research setting. *Scandinavian Journal of Manangment*, 233-247
- Hogan R. L., & McKnight, M. A. (2007). Exploring burnout among university instructors: An initial investigation. *Internet and Higher Education*, 10(2), 117–124. doi:10.1016/j.iheduc.2007.03.001
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79 (1), 491-525. Doi:10.3102/00346543083256.
- Jones, J.W.(1980), Preliminary Test Manual for the Staff Burnout Scale for Health Professionals, House Management Consultants Inc, Illinois, London.
- Jones C., (2001), Voices from the front line: state social workers and New Labour, *British Journal of Social Work*, Vol. 31, Issue 4, pp. 547-567.
- 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

- Kartal N., (2018). Evaluating the relationship between work engagement, work alienation and work performance of healthcare professionals. *International Journal of Healthcare Management*. (11),3, 255-259.
- Καφέτσιος, Κ. (2003). Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον. *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 2, 16-25.
- Kafetsios, K. & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence, job satisfaction testing the mediatory role of positive-negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44 (3), 712-720. Doi:10.1016/j.paid.2007.10.004.
- Krivoy, E., Weyl Ben-Arush, M., & Bar-On, R. (2000). Comparing the emotional intelligence of adolescent cancer survivors with a matched sample from the normative population. *Medical & Pediatric Oncology*, 35 (3), 382.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
- Leiter, M., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behaviour*, 9, 297-308.
- Leiter M. P. (1993). Burnout as a developmental process: Consideration of models. In W. B. Schaufeli, c. Maslach, T. Marek (Eds.) *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 237-250). New York: 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. P. & Maslach, C. (2007). A mediation model of job burnout. In Antoniou, A.-S. & Cooper, C.L. (Eds.), *Research companion to organizational health psychology*. Northampton: Edward Elgar.
- Martinez-Pons, M. (1997). The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning. *Imagination, Cognition and Personality*, 17, 3-13.
- 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. doi: 10.1016/j.paid.2010.05.029.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall.
- Maslach, C. (1986). *Maslach burnout inventory manual* (2<sup>nd</sup> edition). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192.

- Maslach, C., & Pines, A. (1977). The burn-out syndrome in the day care setting. *Child Care Quarterly*, 6, 100-113.
- 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., & 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., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), 63-74.
- 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., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job byrnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93, 498-512.
- 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.
- Michie, S., & Williams, S. (2003). Reducing work-related psychological ill health and sickness absence: a systematic literature review. *Occupational Environmental Medicine*, 60 (1), 3-9.3
- 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.
- Milstein, M. M., Golaszewski, T. J., & Duquette, R. D. (1984). Organizationally based stress: What bothers teachers. *Journal of Educational Research, 77*, 293-297.
- Μπαμπάλης, Θ., & Μανιάτης, Π. (2013). Ενδυναμώνοντας τις ταυτότητες στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη: Επικοινωνία, κοινωνική αλληλεπίδραση και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Πολιτικές Πεποιθήσεις Και Παιδαγωγικές Πρακτικές* (σελ. 25-62). Ζεφύρι: Διάδραση.
- Μπελλάλη, Θ., Κοντοδημόπουλος, Ν., Καλαφάτη, Μ. και Νιάκας Δ. (2007). «Διερευνώντας την επίδραση της επαγγελματικής εξουθένωσης στη σχετιζόμενη με την υγεία ποιότητας ζωής των Ελλήνων νοσηλευτών», *Αρχεία ελληνικής ιατρικής, 24*, (1), σελ.: 75-84.
- Moore, B. (2009). Emotional intelligence for school administrators: A priority for school reform?. *American secondary Education, 20-28*
- Motti-Stefanidi, F., 2000. Burnout among specialized personnel of school units for individuals with special needs and of group members employed in medicaleducational centers. In: A. Kalantzi-Azizi & I. Bezevegis Eds. 2000, Themes regarding further education and sensitization of staff employed in psychological health centers for children and adolescents. Greek Alphabet. Athens pp. 95–103.
- 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*, 327-334.
- Norusis, M. (1994). *SPSS Professional Statistics 6.1*. Chicago: Spss Inc.



- Ντούσκας, Ν. Θ. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 28-41.
- O'Brien, S., & Page, S. (1994). Self efficacy, perfectionism and stress in Canadian nurses. *Canadian Journal Nurses Research*, 26(3), 49-61.
- Ozdemir, Y. (2007). The role of classroom management efficacy in predicting teacher burnout. *International Journal of Social Sciences*, 2(4), 257-263.
- Παγοροπούλου- Αβεντισιάν, Α., Κουμπιάς, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2002). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης. *Περιοδικό Μέντορας*(5),103-127. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική, εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Parker, J. D. A., Saklofske, D. H., Wood, L. M. & Collin, T. (2009). The role of emotional intelligence education. *Assessing Emotional Intelligence*, 239-255. Doi: 10.1007/978-0-387-88370-0\_13
- Παπαστουλιανού, Α. (1997). Το στρες στους Έλληνες εκπαιδευτικούς Μέσης Εκπαίδευσης. Στο Φ. Αναγνωστόπουλος, Α. Κοσμογιάννη & Β. Μεσσίνη (Επιμ.). *Σύγχρονη Ψυχολογία στην Ελλάδα* (σ. 211-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαστουλιανού Α. & Πολυχρονόπουλος Μ. (2008). Επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ψυχολογία*, 14(4), 367-391.
- Perry, C. & Ball, I. (2008). Identifying the underlying dimensions of teachers' emotional intelligence. *Problems of education in the 21st Century. Peculiarities of contemporary education*, 7, 89-98.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448, doi: 10. 1002/per.416.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood instruction. *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 behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.

- 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.
- Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 27-39.
- Πλατσίδου, Μ. (2005). Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 166-181.
- Πλατσίδου, Μ. (2006). Ο λειτουργικός ρόλος της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης στο σύστημα του εαυτού. Στο Ε. Συγκολίτου (Επιμ.), *Η έννοια του εαυτού και λειτουργικότητα στο σχολείο* (σ.139-146). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη. 164
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία*. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- 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.
- Reynolds, W. M. & Miller, G. E. (2003). *Handbook of Psychology, Volume 7: Educational Psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- 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.
- Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salquero, J. M., Cabello, R., Fernandez-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2012). Short and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health*, 51, 462-467.
- Σακελλάρογλου, Σ. (2013). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- 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.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

- Sharma, V. & Bindal, S. (2012). Emotional intelligence - A predictor of teacher's success. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 1, 137- 145.
- 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., & 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.
- Sevdalis, N., Petrides, K. V., & Harvey, N. (2007). Trait emotional intelligence and decisionrelated emotions. *Personality and Individual Differences*, 42, 1347-1358.
- 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.
- Taris, T. W., Schaufeli, W. B, De Boer, E. M., Schreurs, P. J. G. & Caljé, D. G. (2000). On billijkheid in de arbeidssituatie, gezondheidenziekteverzuim. Hoe ziek is de calculerendeleraar? [Inequity at work, health and absenteeism. How ill is the calculative teacher?] *Gedrag & Gezondheid*, 28, 123-137.
- Taris, T. W., Le Blanc, P., Schaufeli, W. B. & Schreurs, P. J. G. (2005). Are there relationships between the dimensions of the Maslach Burnout Inventory? A review and two longitudinal tests. *Work & Stress*, 19, 256-262. doi: 10.1080/02678370500270453
- 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., Uline, C., Woolfolk-Hoy, A., & Mackley, T. (2000). Creating smarter schools through collaboration. *Journal of Educational Administration*, 38(3), 247-271.
- Tsigilis, N., Koustelios, A. and Togia, A. (2004), "Multivariate relationship and discriminant validity between job satisfaction and burnout", *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 19 No. 7, pp. 666-675.
- Tubbs, S. L. & Moss, S. (2006). *Human communication: principles and contexts*. New York: McGraw-Hill.
- 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 Dick, R., & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243-259.
- Χατζηπαντελή, Π.Σ. (2016). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Χατζησωτηρίου, Χ., & Αγγελίδης, Π. (2013). Εφαρμόζοντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σχολική τάξη: Διδακτικές προσεγγίσεις, στρατηγικές και εφαρμογές. Στο: Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός Διάλογος Στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Πολιτικές Πεποιθήσεις και Παιδαγωγικές Πρακτικές* (σελ. 213-252). Ζεφύρι: Διάδραση.
- 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.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D., & MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development*, 46, 69-96.
- Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 355-367.
- 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.
- Ζούκα, Ε. (2012). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της στις μορφές διδασκαλίας στη σχολική τάξη*. Διδακτορική διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο- Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας. Ανακτήθηκε από Ε.Κ.Τ στις 20/7/2018.

## ΜΕΡΟΣ Γ΄: ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Το παρόν ερωτηματολόγιο αφορά μέρος της έρευνας που διεξάγεται για τους σκοπούς της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διαχείριση και Ανάπτυξη της Σχολικής Μονάδας» του Π.Τ.Δ.Ε του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση και μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης, της επαγγελματικής εξουθένωσης και της απόδοσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, οι απαντήσεις σας θα είναι απόλυτα εμπιστευτικές και τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

### ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ!

#### Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Σας παρακαλούμε απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις, σημειώνοντας ένα Χ. Σας θυμίζουμε ότι οι απαντήσεις σας είναι **εντελώς ανώνυμες**.

1. ΦΥΛΟ : ΑΝΔΡΑΣ  ΓΥΝΑΙΚΑ

2. ΗΛΙΚΙΑ : 22-30

31-40

41-50

51 και άνω

3. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ : ΑΓΑΜΟΣ/Η

ΠΑΝΤΡΕΜΕΝΟΣ/Η

ΧΗΡΟΣ

ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΟΣ/Η

ΣΥΖΩ ΜΕ ΚΑΠΟΙΟΝ/Α

4. ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ  ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
5. ΕΡΓΑΖΕΣΤΕ ΣΕ : ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ  ΔΗΜΟΣΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
6. ΤΟΠΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: ΕΠΑΡΧΙΑ  ΑΣΤΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ
7. ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ :
- |                |                          |
|----------------|--------------------------|
| 1-5 έτη        | <input type="checkbox"/> |
| 6-10 έτη       | <input type="checkbox"/> |
| 11-15 έτη      | <input type="checkbox"/> |
| 16-20 έτη      | <input type="checkbox"/> |
| 21 και άνω έτη | <input type="checkbox"/> |
8. ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:
- |                  |                          |
|------------------|--------------------------|
| ΜΟΝΙΜΟΣ/Η        | <input type="checkbox"/> |
| ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ/ΤΡΙΑ | <input type="checkbox"/> |
| ΩΡΟΜΙΣΘΙΟΣ/Α     | <input type="checkbox"/> |
9. ΥΠΗΡΕΤΟΥΣΑ ΘΕΣΗ/  
ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ :
- |                    |                          |
|--------------------|--------------------------|
| ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ      | <input type="checkbox"/> |
| ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ΤΡΙΑ | <input type="checkbox"/> |
| ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ΤΡΙΑ    | <input type="checkbox"/> |
10. ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ:
- |                                 |                          |
|---------------------------------|--------------------------|
| ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ    | <input type="checkbox"/> |
| ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ    | <input type="checkbox"/> |
| ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ     | <input type="checkbox"/> |
| ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΑΛΛΗΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ | <input type="checkbox"/> |
11. ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ:
- |                              |                          |
|------------------------------|--------------------------|
| ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ  | <input type="checkbox"/> |
| ΔΕΥΤΕΡΟΣ ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ      | <input type="checkbox"/> |
| ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ | <input type="checkbox"/> |
| ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ  | <input type="checkbox"/> |
| ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ                | <input type="checkbox"/> |

## B. ΕΝΟΤΗΤΑ ΔΕΥΤΕΡΗ – ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

**Οδηγίες:** Σας παρακαλούμε να σημειώσετε 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». Μη σκέφτεστε πολλή ώρα για την ακριβή σημασία των προτάσεων. Δουλέψτε γρήγορα και προσπαθήστε να απαντήσετε όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη ακρίβεια. Σας υπενθυμίζουμε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

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

## Γ. ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΡΙΤΗ - ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ

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

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